



# SUJETOS EN Y DE LA PRÁCTICA

LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA  
EN UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA:  
ESCUELA NORMAL “ESTADOS UNIDOS DEL BRASIL”

REGISTRO DE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN  
1999 - 2002

## RESPONSABLES DE LA ESCRITURA

EDIT ELIZABETH GALEANO  
ALICIA MÓNICA OUDIN  
ANA MARÍA ZOPPI  
HÉCTOR EDUARDO JAQUET

ESCUELA NORMAL SUPERIOR “ESTADOS UNIDOS DEL  
BRASIL” INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA  
FUNCIÓN PROMOCIÓN, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

ESPACIO CURRICULAR  
TRAYECTO INTEGRADOR DE LAS PRÁCTICAS

## AUTORIDADES

### RECTORA:

ÍLDA FERNÁNDEZ DOS SANTOS DE ÁLVAREZ

### VICE-RECTORA:

MARTA GABETTA DE DALMARONI

### REGENTE DE NIVEL SUPERIOR:

MARÍA DEL PILAR PEREDO

### COORDINADORA DE FUNCIÓN PROMOCIÓN, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO:

ALICIA MÓNICA OUDIN

### EQUIPO DOCENTE DEL TRAYECTO INTEGRADOR DE LAS PRÁCTICAS:

CORINA DOUSSET URQUIZA

EDIT ELIZABETH GALEANO

MARÍA TERESA MURCIEGO

CAROLA SOTOMAYOR

ALICIA MÓNICA OUDIN

JULIÁN ZAMUDIO

### ASESORA:

ANA MARÍA ZOPPI

### COLABORADORES: EN LA GESTACIÓN DEL PROYECTO

MARÍA LUZ PRESA

### EN LECTURA Y COMENTARIOS:

MIRTA CANO

GLORIA FERNÁNDEZ

EMILCE CAMMARATA

MARÍA DEL PILAR PEREDO

### DIAGRAMACIÓN Y REVISIÓN GENERAL:

HÉCTOR E. JAQUET

SERGIO F. SÁNCHEZ

Motivo de Tapa: "Relatividad", 1953, *Litografía* de M.C. Escher (1898-1972)

Utilizamos la metáfora de esta obra que alude a la ambigüedad de la perspectiva respecto de un centro, con la *relatividad* de las miradas de los diferentes sujetos de la práctica y de nuestra propia mirada sobre el TIP. Este cobra significado en la compleja trama de acciones, sentimientos y reflexiones que lo

## ALUMNOS DEL TIP COHORTE 1999

GRACIELA E.

DORONZORO

PATRICIA E. OTT

GLADIS ALMIRÓN

NÉLIDA SÁNCHEZ

NOELIA ALTAMIRANO

NORMA SOFÍA FRANCO

DORA MIRTA

CZAJKOWSKI

NORMA ALICIA VERA

MIRTA E. MARTÍNEZ

NANCY ELIZABETH

BENCHARSKI

GLORIA ELIZABETH

SALDAÑA

EDGAR ZELAYA

WALTER RODRÍGUEZ

GRISELDA RODRÍGUEZ

SILVIA RAMÍREZ

EDA ZULMA LÓPEZ

GRACIELA CRISTINA

BAREIRO

ELVIRA SÁNCHEZ

SANDRA ALTAMIRANO

JULIETA VALLARO

LIDIA LEZCANO RÍOS

MIRIAN GOMEZ

GLADYS ACOSTA

IRIS FIORAVANTI

SUSANA DE MATTEUS

ANDREA ETCKE

JORGE LAGABLE

ANDRÉS PIZZUTTI

ABEL VIGLIECCA

MARÍA SILVINA

ODONETTO

JORGE LÓPEZ

MARÍA PAULA MARTÍNEZ

ARIEL OMAR ALCARÁZ

PATRICIA ALCARÁZ

MIRTA BEATRIZ ARIAS

NICOLÁS SOSA

CLAUDIA BARRIOS

HILDA CAROLINA

DUARTE

ROSSANA SALDAÑA

MARLENE BRAVO

NORMA ANGELINA  
ARRIOLA  
MABEL SALAS  
MARGARITA GIMÉNEZ  
SILVIA MARGARITA  
MARTÍNEZ  
PAOLA GUTIÉRREZ

# INDICE

---

INTRODUCCIÓN	6
ENCUADRE INSTITUCIONAL	6
PERSPECTIVA DEL TRABAJO	7
OBJETIVOS	8
EJES CON LOS QUE ABORDAMOS LA INVESTIGACIÓN	8
LOS CAPÍTULOOS	9
CAPITULO I: EL PROYECTO	14
ALGUNOS ELEMENTOS REFERENCIALES DE LOS INICIOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL TRAYECTO INTEGRADOR DE LAS PRÁCTICAS	14
LA METODOLOGÍA DE TRABAJO PROPUESTA	17
EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN GRUPAL DE LA PROPUESTA	21
CAPÍTULO II: LA “PRÁCTICA” EN ESTE TALLER INTEGRADOR DE LAS PRÁCTICAS	32
PENSAR, REVISAR Y RECONSTRUIR LA PROPIA CONCEPCIÓN DE “PRÁCTICA EDUCATIVA”	32
ASUMIR UNA MIRADA DIFERENTE	36
LOS ANÁLISIS Y LAS PRIMERAS APROXIMACIONES A LA INTERPRETACIÓN DE LAS PRÁCTICAS OBSERVADAS	47
CAPÍTULO III: LA MIRADA DE LOS ALUMNOS	52
EL PROPÓSITO DE CAMBIAR LA VIEJA CONCEPCIÓN DE FORMACIÓN	52
UN PROCESO QUE SE APRENDE EN LA INTERACCIÓN	54
UN ESPACIO DISTINTO Y DIVERTIDO	55

EL CORRIMIENTO DE LA SIGNIFICACIÓN DE VERDAD	55
LA RELACIÓN CON LA TAREA: EXTRAÑA FORMA DE TRABAJAR	57
LA CONCEPTUALIZACIÓN: LA PRÁCTICA COMO PRÁCTICA SOCIAL Y EDUCATIVA	58
LA MIRADA EN LA POSICIÓN DE LOS DOCENTES DEL TIP	59
EL ESTILO INSTITUCIONAL	61
CAPITULO IV: LA VALIDACIÓN DE LA ESCRITURA	66
EL TALLER DE SOCIALIZACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA ESCRITURA	67
¿QUÉ OCURRIÓ DURANTE ESTE TALLER DE VALIDACIÓN?	68
ALGUNAS DISCUSIONES Y REFLEXIONES DEL EQUIPO DOCENTE SOBRE LA DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA DE LAS PRÁCTICAS EN EL TIP I	69
ALGUNAS DISCUSIONES Y REFLEXIONES DEL EQUIPO DOCENTE SOBRE LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA DE LAS PRÁCTICAS EN EL TIP I	71
LA RESIGNIFICACIÓN DE LOS INTERROGANTES Y PLANTEAMIENTOS	72
APUNTES ACERCA DE LO MÁS Y MENOS SIGNIFICATIVO DEL TIP DESDE LA EVOCACIÓN DE LOS ALUMNOS	76
APRECIACIONES FINALES: DESPUÉS DE LA VALIDACIÓN VOLVEMOS A LA REFLEXIÓN	90
BIBLIOGRAFÍA	102

# INTRODUCCIÓN

---

# INTRODUCCIÓN

## I. ENCUADRE INSTITUCIONAL

En el año 1999 la Escuela Normal Superior "*Estados Unidos del Brasil*" acreditó como "Instituto de Formación Docente Continua" (IFDC), después del intenso proceso de trabajo "en y de nuestra propuesta educativa institucional".

Esta institución reinició así el recorrido en la formación docente de Profesores para la EGB1 y 2; luego de formar maestros desde el año 1909 hasta 1995, fecha en la cual por decreto provincial se produce el cierre de los Profesorados de Enseñanza Primaria.<sup>1</sup>

El trabajo de investigación, cuyo proceso y resultados exponemos aquí, comenzó en el mismo momento en que se conforma el grupo de docentes que asumió el espacio curricular denominado: "Trayecto Integrador de las Prácticas I" (TIP I), cuyo eje problemático es la "*La escuela y su contexto*", correspondiente al primer año del nuevo plan del Profesorado. El TIP tiene tres instancias en la formación, según los Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales.<sup>2</sup>

Este Trayecto se ubicó en el marco de los presupuestos de la investigación-acción (Carr y Kemmis:1988). Se desarrolló como parte de las acciones institucionales de articulación entre la función de formación inicial y la de investigación.<sup>3</sup>

Se asumió así el desafío institucional de encarar la investigación sobre "nuestros primeros pasos" en el TIP. De allí que los actores institucionales nos convertimos en sujetos y objetos de la investigación: *docentes, estudiantes y coordinadora que orientó "nuestras prácticas en el TIP I"*. Particularmente, porque es este trayecto

---

<sup>1</sup> De acuerdo al proceso de Reordenamiento del Sistema de Formación Docente de la provincia, fue creado el Consejo de Planeamiento, Reordenamiento, Acreditación y Evaluación de IFDC (COPRAE), mediante la Resolución 445/99 del Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones, cuyo fin era "asegurar la celeridad de la apertura de los Institutos de Formación Docente, con carreras e instituciones acreditadas garantizando la transparencia del proceso y del acto administrativo de la acreditación de los IFDC a la Red Federal de Formación Docente Continua". El proceso comenzó con un diagnóstico general del sistema formador jurisdiccional, luego se sistematizó la información y se definieron las zonas de reordenamiento. Se trabajó conjuntamente entre los organismos centrales y las Instituciones formadoras, elaborándose acuerdos zonales que establecieron el mapa de ofertas de formación, niveles, funciones y perfiles institucionales. Así también, se comenzaron a elaborar los Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional de cada IFDC, los que serían sometidos al proceso de evaluación y acreditación. Los proyectos seguían el siguiente circuito en el marco del COPRAE: una vez presentados a la Subsecretaría de Educación, cabecera de la RFFDC, eran remitidos y evaluados académicamente por la "Comisión Técnica de Estudio, Evaluación y Recomendaciones de Proyectos Educativos Institucionales". Las recomendaciones eran elevadas posteriormente a la "Comisión Jurisdiccional de Acreditación de IFDC", la que refrendaba los dictámenes según tres categorías: Acreditación Plena, Con Reservas y No acreditación. El Proceso de Acreditación estuvo previsto para el período 1998-2002.

<sup>2</sup>TIP I: "La escuela y su contexto", TIP II: "El aula y la enseñanza" y TIP III: "El campo de la profesión docente".

<sup>3</sup> El IFDC de la Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil" posee las tres funciones con acreditación plena: a) Formación Inicial; b) Capacitación, Actualización y Perfeccionamiento; y c) Promoción, Investigación y Desarrollo Educativo.



uno de los ejes de la formación docente, cuyo propósito es la búsqueda de una mirada reflexiva y de lectura crítica e investigativa de las prácticas docentes.

Cabe aclarar que la planificación de la propuesta pedagógica fue realizada por el conjunto de docentes que debían conducir el nuevo espacio curricular. A los fines de su implementación, se configuraron dos subcomisiones de docentes y estudiantes que la llevaron a cabo, otorgándole dinámicas específicas.

No obstante, por razones que se explicitarán más adelante, en este documento se presenta el relato y análisis de la experiencia vivida en sólo una de esas comisiones.

El relato escrito de la experiencia se comienza a realizar en el segundo semestre de 2001 hasta abril de 2002. Si bien el mismo se refiere al espacio curricular del TIP I llevado a cabo en 1999, la perspectiva del trabajo y los objetivos de la investigación continúan en la actualidad involucrando los otros espacios de TIP II (ya implementado y en los inicios del relato escrito) y de TIP III (a implementarse en el ciclo lectivo 2002). Por esta razón, utilizamos el tiempo presente en los siguientes apartados de esta Introducción para indicar que el marco teórico y metodológico de la investigación no culmina con la experiencia del TIP I sino que continua guiando nuestras prácticas actuales en los otros espacios del Trayecto.

## II. PERSPECTIVA DEL TRABAJO

Abordamos el trabajo de investigación desde una perspectiva de investigación-acción. El propósito es el reconocimiento de "nuestra práctica educativa" como *praxis*: como campo de conocimiento, en sus dimensiones de práctica social y política escolar.

El objeto de estudio es nuestra propia acción. Pero también nuestra mirada de la práctica docente y educativa en general, de las acciones y las miradas de los estudiantes del profesorado, de las prácticas del contexto y de la propia institución formadora desde la dimensión pedagógica institucional, de la estructura y dinámica de la organización escolar, de los vínculos institucionales y con el contexto en general, de las condiciones materiales del trabajo docente. Nos situamos, como plantean Carr y Kemmis (1988), como "grupos autorreflexivos preocupados por organizar su propia práctica a la luz de su autorreflexión organizada".

Asumimos el análisis crítico de nuestras prácticas y concepciones como docentes acerca de "la práctica", "la reflexión en la práctica" y la de los estudiantes con los que compartimos el proceso, con el objeto de encaminarnos a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos y los valores educativos de quienes estamos interviniendo en ellas. Además, existe un propósito de generar algún impacto en la estructura institucional, social y curricular del Instituto de Formación Docente Continua; institución que define nuestro marco de actuación.

Partimos del supuesto que nuestras experiencias de práctica educativa se constituyen en una fuente para la construcción de la dialéctica teoría-práctica, particularmente porque el contenido de este espacio, son nuestras propias prácticas en dos niveles: por un lado, el del grupo de docentes con la coordinadora de la investigación y, por otro lado, de los docentes con los estudiantes.

Con el fin de buscar una "comprensión más refinada de nuestros propios problemas y prácticas", como lo plantean Carr y Kemmis (1988), asumimos, desde lo metodológico, un trabajo a modo de "espiral dialéctica autorreflexiva, formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión".

### III. OBJETIVOS

#### III.1. Generales

- Reconocer "nuestra práctica educativa" en el Trayecto Integrador de las Prácticas (TIP) como campo de conocimiento, en sus dimensiones de práctica social, política escolar y como construcciones sociales englobadas en la historia.
- Develar las distintas matrices representacionales que se dan en torno a las prácticas a través de procesos autorreflexivos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Proporcionar aportes y entendimientos para ampliar la concepción de práctica educativa en la Formación Inicial del IFDC.

#### III.2. Específicos

- Analizar críticamente y entender las prácticas del TIP como objeto social complejo y contradictorio.
- Conocer y comprender las representaciones, valoraciones, creencias, significaciones que los sujetos del TIP tenemos en torno a las prácticas.
- Construir una mirada participativa y realizar procesos de reflexión-autorreflexión-acción para el entendimiento de las prácticas educativas del TIP y de los sistemas de valores de los sujetos que intervienen en ellas.
- Poner en tensión permanente la dialéctica teoría-práctica, retrospectión (historización)-prospección; sujeto-objeto.

### IV. EJES CON LOS QUE ABORDAMOS LA INVESTIGACIÓN

**IV.1. La historicidad y la reflexión:** Por un lado, analizamos nuestro proceso acerca de cómo llegamos a la instancia de construcción grupal como docentes: ¿Qué pasó?. Nuestra historia como profesores de la materia "Observación, Práctica y Residencia Docente" en el anterior plan de estudios, nuestras prácticas en la misma, la angustia que nos produjo el hecho de ser designados como docentes en este nuevo espacio curricular. Por otro lado, los primeros pasos dados en la construcción del mismo, los aspectos puestos en tensión, nuestras representaciones: ¿Qué pensamos del TIP y cómo lo pensamos?; ¿Desde dónde lo pensamos?; ¿Con quién o quiénes lo pensamos?: ¿Solos, o con ayuda?; ¿Qué cosas creemos posible hacer y qué no?; ¿Cuándo comenzamos y de qué forma?.

**IV.2. El planteamiento de las ideas:** Acordados ciertos aspectos, comenzamos a discutir nuestras propias ideas de práctica, para posteriormente avanzar en la generación de un proyecto, poniendo énfasis en el pensamiento, la acción y la reflexión en la acción.

**IV.3. El trabajo en el TIP con los estudiantes:** Decidimos utilizar la metodología de taller y diversas actividades de campo: observación de prácticas sociales del contexto y de la institución. Los estudiantes con sus propios tiempos para pensar, actuar y reflexionar debían constituirse en constructores, precisamente, construyendo el TIP. Utilizamos como recurso el registro escrito de: lo vivido, sentido y percibido en cada instancia presencial; la observación de situaciones y el relevamiento de las mismas, el análisis e interpretación.

**IV.4. La autorreflexión permanente:** Simultáneamente, desarrollamos instancias de trabajo entre los docentes, sobre nuestras propias prácticas en el TIP: ¿Cómo las abordábamos y desde dónde?; ¿Qué reflexiones surgían?; ¿Qué confusiones y qué construcciones?; para volver al trabajo con los alumnos y avanzar desde un proceso permanentemente dialéctico.

El diario de campo fue un recurso que usamos en todo momento, docentes y estudiantes. Ese fue el instrumento que nos permitió reconstruir por escrito este trabajo de investigación. Por otra parte, utilizamos los talleres de reflexión docente: (antes, durante y posterior al trabajo en el TIP I), los talleres con los estudiantes, las construcciones que sobre la práctica se realizaban, y los trabajos de integración final. Por último, el proceso de escritura; la búsqueda de lectores críticos que acompañen este proceso; las reuniones de reflexión sobre la escritura de la experiencia, y la validación de la misma.

**IV.5. La escritura:** El relato escrito de la experiencia es concebido como un instrumento de registro, comunicabilidad, socialización, que, al mismo tiempo, nutre los procesos de reflexión-acción de la investigación.

El texto se estructura a partir de cuatro ejes que no implican necesariamente un criterio cronológico de etapas seguidas en el desarrollo de las actividades, sino partes simultáneas de la totalidad de la experiencia.

Así, las partes o capítulos de este documento fueron construidas para organizar la exposición escrita intentando un estilo de escritura que cumpla con dos requisitos: a) que el mismo exprese con claridad, pero con mayor fidelidad, la complejidad del proceso socio-educativo real involucrado en la experiencia y b) que la escritura se presente como democrática y polifónica en sus puntos de enunciación reflejando -a riesgo de perder perfección estética -el carácter de construcción colectiva que intentamos dar a la empresa de escritura.

## V. LOS CAPÍTULOS

**V.1. El capítulo I relata el proceso de construcción grupal.** Las categorías que surgieron para organizarlo son:

- **El lugar del deseo: la criticidad.** Queremos formar docentes críticos interrogándonos: ¿En qué? ¿Qué mirar críticamente?, ¿El mundo externo?; ¿Las

prácticas de quién y qué prácticas?; ¿Desde qué sujetos?; ¿Cuál es la práctica docente que va a ser objeto de análisis?.

- **La dialéctica en la mirada: el objeto/sujeto.** Buscamos repensar ¿Dónde está la práctica?. ¿Prácticas de otros o de nosotros?. La discusión acerca de: ¿Qué ponemos de nosotros?, ¿Cuál es el vínculo?. Mirar lo que a nosotros nos pasa, ¿Puede ser concebido como práctica?.
- **La reflexión, los miedos, los soportes.** Tratamos de afrontar la discusión y el temor de mirar nuestras prácticas. ¿Cómo enfrentamos esa cosa tan temida y nos implicamos en la acción?. Los otros: ¿Van a poder entender nuestra propuesta?. El temor al construir la propuesta, la reflexión, la necesidad de sentirnos contenidos y amparados: la búsqueda de soportes bibliográficos (autores) que nos den seguridad en las interpretaciones.
- **La síntesis: concepción=el proyecto.** Asumimos la gestación del proyecto y plan de trabajo, la secuencia de tareas y la concreción, la conceptualización de la práctica desde los sujetos estudiantes; la construcción del concepto desde las vivencias; la mirada en las prácticas del contexto y en las de nuestra propia institución; la integración; la evaluación.

V.2. El capítulo II describe nuestra **práctica en este TIP**. Organizamos los elementos en algunas categorías que surgen del análisis de nuestros registros y de los diarios y construcciones de los estudiantes y docentes:

- **Pensar, revisar y reconstruir la propia concepción de "práctica educativa".** El reconocimiento de prácticas sociales que pueden ser caracterizadas como educativas. De esta manera, se intentó: identificar las nociones subyacentes que orientan la percepción y elección de prácticas educativas y cuestionar los rasgos asignados a las prácticas en las definiciones dadas. Analizar el lugar que tenemos como docentes del TIP, la evaluación de nuestras prácticas docentes para poner en tensión las representaciones de práctica vinculadas al aula: ¿Por qué asociamos práctica educativa con aula?, ¿Qué encubre la relación con el aula?; ¿Qué hace un docente?; ¿Cuál es la tarea del enseñante y el lugar que le dan a la tarea docente?.
- **Asumir una mirada diferente.** Las prácticas educativas desde lo no convencional del hecho educativo, situaciones familiares, interacciones sociales en otros espacios: los videos juegos, las plazas, las calles, etc. La observación y registro de una práctica social.
- **El desafío.** ¿Por qué se quedan en el aula?; ¿Qué otras prácticas se pueden pensar y observar?; ¿Hay dimensiones pedagógicas en otras situaciones sociales?; ¿Qué de social tiene el hecho educativo?. ¿Qué de educativo tienen todos los hechos sociales?

Como equipo docente tuvimos que afrontar situaciones nuevas. Por un lado, asumir que "lo educativo", no es más que una dimensión de toda práctica social; por otro lado, asumir la dificultad que tiene el equipo docente para conducir este espacio curricular en construcción: enfrentar la incertidumbre y las resistencias propias y de los alumnos. Hacernos cargo de los interrogantes que nos surgen:

¿Qué se hace en este caso?; ¿Qué hacemos ahora?; ¿Qué harán los alumnos?; ¿Cómo reaccionarán?; ¿Qué traerán al aula?.

Tuvimos que fundamentar, construir y sostener los registros, los análisis y la aproximación a una mirada formativa desde la investigación, la interpretación desde los sujetos, la categorización.

### V.3. El capítulo III expone **la mirada de los alumnos**:

- El propósito de cambiar la vieja concepción de formación: el lugar de la historia, la innovación, la reflexión.
- Un proceso que se aprende en la interacción e integración de un grupo de personas.
- Un espacio distinto y divertido: el principio del cambio, un lugar para la esperanza.
- El corrimiento de la significación de verdad: descubrimiento de sus ideas, de pensar por sí mismos, de la duda, la confusión, el error, los sentimientos.
- La relación con la tarea: extraña forma de trabajar.
- La conceptualización: la práctica educativa como práctica social.
- La mirada en los docentes del TIP.
- El estilo institucional: los espacios, los tiempos, los usos, las costumbres, los rituales y las normas del IFDC.

### V.4. El capítulo IV relata la experiencia y recoge los resultados del **taller de validación de la escritura**:

Con los estudiantes que vivieron y construyeron el TIP I, procedimos a la validación del proceso de escritura. A algunos docentes del profesorado, les solicitamos la lectura crítica del material escrito. Con los resultados de este doble proceso hemos construido el último capítulo.

Estamos transitando ahora el tercer año de la formación docente, y los sujetos involucrados estamos organizando *“La feria del TIP I: la escuela y su contexto”*, a través de la evocación de los aspectos más y menos significativos para el aprendizaje de la profesión docente y la construcción de pósters con las vivencias de los alumnos, con el propósito de socializar y validar la investigación y avanzar en los procesos autorreflexivos.

Como ya hemos comentado, estamos iniciando el proceso de escritura de la experiencia del TIP II y discutimos actualmente los ejes de organización para

estructurar la implementación el TIP III capitalizando los procesos anteriores y las reflexiones que surgen sobre las experiencias previas.

Así, *avanzar* no presupone ni significa *condición de haber llegado* ya que todo hito en el camino es, siempre, un *punto de partida...*



# CAPITULO I

EL PROYECTO

---

# CAPITULO I

## EL PROYECTO

### I. ALGUNOS ELEMENTOS REFERENCIALES DE LOS INICIOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL TRAYECTO INTEGRADOR DE LAS PRÁCTICAS

#### I.1. ¿Cómo llegamos a la instancia grupal?

Una vez que el Diseño Curricular Institucional (DCI) fue aprobado y recibimos el dictamen de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) de acreditación plena del Proyecto Educativo Institucional y del Diseño Curricular (noticia que llega promediando el mes de junio o julio de 1999); como colectivo docente del Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) tuvimos que tomar una decisión que se tornó dilemática: o comenzábamos las clases en el segundo cuatrimestre con la primera cohorte que se había inscripto para cursar el profesorado de EGB 1 y 2 o dejábamos ese cuatrimestre para trabajos internos y de aprestamiento para dar apertura a las clases recién a partir del año 2000, dando continuidad a la lógica de organización del tiempo que se tenía como práctica habitual, es decir, el período lectivo que va de abril a diciembre, según el calendario escolar.

Institucional y colectivamente tomamos la decisión de comenzar las clases durante el segundo cuatrimestre de 1999.

La definición institucional de comenzar las clases provocó, entonces, en los docentes que fuimos designados para trabajar en el TIP, una gran movilización; como también, ciertos temores acerca de: ¿Qué se hace?, ¿Cómo se trabaja *el* y *en* este espacio curricular?.

Como primera decisión, se acordó que quienes trabajarían en el TIP, seríamos los docentes que en el plan de estudios anterior contábamos con horas para la materia que se denominaba: Observación, Práctica y Residencia Docente. El equipo quedó constituido por cuatro de los profesores que llevábamos en aquel plan la materia mencionada y por dos profesoras que tenían menor carga horaria global después de la transformación curricular.

La segunda decisión, fue la referida a *la organización del tiempo*. Es así que se acordó comenzar el TIP de forma intensiva en el segundo cuatrimestre, de modo tal que los espacios curriculares de los Trayectos de Contextualización y de Fundamentación Básica de la Profesión Docente avanzaran en sus desarrollos. Con esto intentábamos priorizar un criterio pedagógico-didáctico, dado que el avance en los contenidos de estos espacios permitiría retroalimentar el tratamiento del TIP I y facilitaría en los alumnos la permanente referenciación del taller a los abordajes y construcciones teóricas realizadas.



Esta decisión fue la consecuencia de algo que teníamos y habíamos empezado a discutir como supuesto previo: este "trayecto" no debía ser, nuevamente, un espacio curricular para "bajar contenidos" que se acumularan o superpusieran con los otras áreas. Antes bien debía construirse, a nuestro juicio, con una dinámica que respetara su identificación con aquello a que su propio nombre aludía: un taller integrador de las prácticas, esto es, un ámbito de trabajo colectivo de producción de redes conceptuales y acciones de articulación entre las prácticas vividas, desde aquellas provenientes de la propia biografía, hasta aquellas que se darían durante la misma formación en diferentes espacios curriculares e institucionales.

Por otra parte, decidimos priorizar una instancia de construcción y formación grupal. De allí que la decisión de comenzar a trabajar buscando una construcción en equipo del equipo docente del trayecto integrador de las prácticas (TIP), se dio simultáneamente a una experiencia de formación en investigación educativa que algunos de los docentes del profesorado realizamos con Ana María Zoppi; quien, posteriormente, se encargó de coordinar el trabajo del equipo de docentes del TIP. Esta experiencia de formación, nos permitió ver otras alternativas de trabajo desde una perspectiva interpretativa. Así surge la idea de buscar en un observador externo, las orientaciones en algunas cuestiones que parecían inmovilizarnos para construir la propuesta. En palabras de Elliot (1990), necesitábamos de un "amigo crítico".<sup>4</sup>

Algunos elementos que se mostraban diferentes a los esquemas prácticos que, como docentes, teníamos acerca del trabajo en las prácticas y que nos generaron cierta "inmovilización" al comienzo, fueron:

- La nueva propuesta buscaba la construcción y mirada en equipo de los docentes y no del trabajo en soledad, como en nuestros propios esquemas estábamos acostumbrados.
- Las instancias de encuentro entre docentes y alumnos, las teníamos que realizar desde la metodología de trabajo en taller, donde había que trabajar con otros colegas compartiendo ese tiempo y espacio, así como construyendo la propuesta y las ideas, etc.
- Desde la estructura curricular prescripta, se otorgaba tiempo y espacio institucionales, tanto para trabajar las prácticas con los alumnos desde la metodología de taller (a la que denominamos **instancia presencial**), como tiempo y espacio para la construcción y formación del propio equipo docente (a la que denominamos **reunión de equipo**).

Estos elementos diferentes al anterior plan de estudios, generaron en nosotros el desafío y compromiso de ponernos a pensar en algo que buscara quebrar la lógica

---

<sup>4</sup> Tomamos la expresión de Elliot (1990): "El amigo crítico": porque esta alude a la actitud constructiva, orientadora, reflexiva; de permanente compromiso con la Formación Docente y con la educación que asumió y asume Ana María Zoppi. Podríamos decir, como actitud de vida personal y profesional. Además, por el acercamiento y vínculo con la institución que esta persona tenía desde hacía varios años, la empatía lograda a través de procesos formativos con el equipo docente y, desde el plano más personal, por las historias familiares de formación que Ana María vivió relacionada con la institución. Consideramos que ella se encontraba en el punto ideal para guiarnos y asesorarnos en la investigación como "amiga crítica" poniendo en juego la distancia profesional suficiente y, al mismo tiempo, la cercanía vincular para contenernos en un diálogo abierto.

de trabajo del profesor de "Observación, Práctica y Residencia Docente"; que estaba basado en el trabajo en soledad y en el mirar las prácticas de los "otros": alumnos del profesorado y de éstos en la observación de las prácticas de los maestros de las escuelas de residencia.<sup>5</sup>

Desde el plano de las ideas escritas en el diseño curricular institucional acreditado, se propuso una perspectiva y enfoque interpretativo de trabajo para los distintos trayectos integradores de las prácticas. La cuestión era cómo se daba comienzo a algo donde el eje es "la reflexión en las prácticas". Esto lo veníamos discutiendo desde hacía varios años y no lográbamos acuerdos en el plano de los hechos. También, a algunos de los docentes, nos parecía algo intangible y más vinculado al "como sí", a la ficción.

Por eso nuestra decisión de priorizar, ahora, una instancia de formación y construcción en equipo, que "destape" nuestras ideas en el proceso de ir construyéndolo, discutiendo permanentemente: *¿Qué pensamos del TIP?, ¿Cómo lo pensamos?, ¿Desde dónde lo pensamos?, ¿Qué cosas creemos posibles hacer y qué no?, ¿Cuándo comenzar?, ¿De qué forma?, ¿Con quién lo pensamos: solos o con ayuda de otro?, etc.*

Además podemos decir que, desde el punto de vista de los docentes como sujetos del TIP, hemos decidido la propia organización del tiempo y estructura de este espacio curricular. Hemos quebrado la lógica del tiempo formal, para dar prioridad al tiempo de los sujetos: el de los alumnos, el nuestro. En una primera instancia, se priorizó *"nuestro tiempo como docentes"*. Desde ese lugar, se trabajó con *"nuestros tiempos de formación y reflexión"* y, *en el mismo taller, con los tiempos que la misma interacción y construcción entre nosotros fueron requiriendo.*

Podemos decir que existió una instancia previa de construcción reflexiva de la propuesta y de discusión, confrontación y reflexión de los propios marcos referenciales y de acción acerca de las ideas sobre las prácticas; para posteriormente avanzar en la generación de un proyecto, priorizando permanentemente el *"pensamiento-la acción y la reflexión sobre la acción"*; continuando luego en los talleres con los alumnos desde: *"sus propios tiempos para pensar, actuar y reflexionar"*. Simultáneamente, continuamos con las instancias de trabajo en equipo, para volver al trabajo con los alumnos y así avanzar desde *"un proceso permanentemente dialéctico entre reflexión-acción"*.

Es desde los "sujetos del Trayecto Integrador de las Prácticas", integrados por la coordinación, los docentes y los alumnos, que le fuimos dando forma y contenido propios. Si bien lo formal queda explicitado en el Diseño Curricular Institucional, es en el mismo andar en que se lo fue construyendo, como un proceso dialéctico entre las presenciales con los alumnos (taller), las reuniones de equipo después de cada

---

<sup>5</sup> El anterior plan de estudios contaba con 8 horas cátedras para cada profesor y 12 horas para el jefe de prácticas. Todas, desde el plan y desde los propios esquemas prácticos de acción, eran destinadas a trabajar la observación de clases del "practicante" en las escuelas a las que eran destinados, así como al "visado" de planes de unidades y de clases desde la lógica tecnológica; con ausencia de instancias de trabajo en equipo docente entre sí y de alumnos/docentes entre sí. La rutina era: observación esporádica de las clases de los "practicantes", elaboración escrita de un informe, devolución oral e individual de este informe y calificación, más ajustado a una lógica burocrática de trabajo y al cumplimiento del control y la vigilancia.

taller y nuevamente el taller con los alumnos y los "trabajos de campo" (en este caso, especialmente referidos a la observación de prácticas socio-educativas).

## I.2 ¿Quiénes fuimos partícipes de las reuniones del equipo docente?

Hemos participado en distintos momentos, los profesores que fuimos designados para coordinar este trayecto: Edit Galeano, Corina Dousset Urquiza, María Teresa Murciego, Mónica Oudin, Carola Sotomayor y María Luz Presa (docente que en los momentos iniciales del taller se encontraba como Regente del IFDC); todas bajo la coordinación de Ana María Zoppi.

## I.3 ¿Quiénes tomamos la decisión y asumimos el proceso de investigación-acción y de escritura?

Ana María Zoppi "nuestra amiga crítica", Edit Galeano, Mónica Oudin y Héctor Jaquet; a quien, integrado al plantel docente del IFDC en el 2001, invitamos a formar parte del proceso de análisis, lectura y escritura de la experiencia como un observador, orientador, lector y "amigo crítico" en esta construcción.

## II. LA METODOLOGÍA DE TRABAJO PROPUESTA

**II.1 Nuestro trabajo de elaboración como docentes**, llevado a cabo en lo que denominamos **reuniones de equipo**, tuvo, como punto de partida, algunas reflexiones que nos permitieron ir construyendo la propuesta con la ayuda de Ana María y que se constituyeron, desde el comienzo, en elementos de análisis y reflexión del equipo docente en la construcción del Trayecto Integrador de las Prácticas:

### II.1.1 ¿Qué elementos analizamos y consideramos previo al trabajo con los alumnos?

- Trabajo sobre qué entendemos por este TIP: "Escuela y su Contexto"
- Revisión de nuestra postura acerca de ser docentes en este espacio: ¿Qué papel nos cabe?.
- Trabajo acerca de qué entendemos por reflexión.
- ¿Para qué queremos enseñar a reflexionar a los alumnos?.
- ¿Cómo les enseñamos a ser reflexivos?.
- ¿Sobre qué prácticas reflexionar?.
- Discusión y acuerdos acerca de qué entendemos por práctica: práctica docente o práctica de la enseñanza, prácticas de quién: de otros, la nuestra, etc. Práctica únicamente como trabajo de campo o como revisión de experiencias vividas, estudios de caso, confrontación de diversas situaciones; reconstrucción de las biografías escolares, ateneos con docentes de distintas realidades.

### II.1.2. ¿Qué elementos analizamos y consideramos simultáneamente al trabajo con los alumnos?

Buscamos trabajar como contenidos de reflexión, la misma acción de los talleres, que denominamos **instancias presenciales** con los alumnos. Las constituíamos en interrogantes para la construcción: ¿Qué se trabajó?, ¿Cómo se trabajó?, ¿Desde dónde lo hicimos?. ¿Por qué se trabajó así?; ¿Qué otras alternativas se podrían dar?. ¿Cómo recuperar lo realizado?; ¿Desde dónde?, etc.

Como aquí cada grupo de docentes trabajó en comisiones de alumnos distintas (dos comisiones con 35 alumnos y tres profesores por cada una), esta instancia se constituyó en momentos de análisis, reflexión, confrontación y construcción de otras ideas para continuar trabajando con los alumnos.

## **II.2. El trabajo con los alumnos desde la experiencia en un trayecto integrador de las prácticas en una de las comisiones del primer año del profesorado de EGB 1 y 2.**

El trabajo con los alumnos asumió dos instancias: una, el taller propiamente dicho (instancia presencial y de plenarios, en algunos momentos) y otra, el trabajo de campo.

Se llevaron a cabo encuentros semanales continuos a lo largo de doce presenciales de dos horas reloj cada encuentro, donde buscábamos poner énfasis en la mirada en nuestros modos de aprendizaje, en las propias ideas, en el trabajo de campo y en las fuentes teóricas que los alumnos podían recuperar de los espacios curriculares, particularmente del Trayecto de Contextualización y de Fundamentación Básica de la Profesión Docente.

### **II.2.1. Las instancias de taller propiamente dichas**

Hemos considerado al taller como la instancia de análisis para abordar lo que ocurre con las prácticas docentes (no sólo de "trabajo de campo", sino de mirada en sus trayectorias escolares previas, en sus ideas previas, etc). Lo hemos pensado como instancia donde nosotros: alumnos y docentes nos miramos y actuamos simultáneamente como actores y observadores en el proceso.

El taller se inició con el mismo proceso de discusión con el que abordamos nuestra construcción como equipo docente. Aspectos como: que elaboren en forma individual y luego grupal, mirando a las prácticas trabajadas en el cuatrimestre anterior: ¿Qué entienden por práctica, por práctica educativa?; ¿Práctica de quién o de quiénes: de otros o de nosotros?; ¿Práctica como construcción social o como ejecución, implementación, intervención, etc.?

Posteriormente, se confrontaron las elaboraciones propias con las de otros grupos de la clase y se elaboraron nuevas versiones acerca de la práctica; confrontando las mismas con las de algunos autores. Para ello, en esta comisión, tomamos la decisión de trabajar con textos sencillos acerca de práctica de autores como: María Cristina Davini (1997), Gimeno Sacristán (1997), Gloria Edelstein (1995), etc.

Estas instancias, desde nuestra perspectiva, tuvieron como propósito que los alumnos pudieran mirar y mirarse desde sus propias ideas, que confrontaran, que analizaran a dónde ponían énfasis cuando hablaban de práctica y por qué, y que construyeran tantas versiones del concepto de práctica como ideas iban surgiendo y confrontándose.

Esta construcción acerca de ¿Qué entendemos por práctica?. Fue un proceso dialéctico que atravesó todas las construcciones que se hicieron en el Trayecto Integrador de las Prácticas como forma de trabajar para asumir juntos (estudiantes

y docentes) lo inacabado de las ideas, la necesidad de búsqueda permanente, la importancia puesta en la duda, la confrontación con las ideas de otros, nuestro lugar en las prácticas del TIP, la discusión del papel que jugamos, cómo lo realizamos, desde qué lugar, etc.

Todo el taller se dio desde la dinámica de trabajos en pequeños grupos en las presenciales (o fuera de ellas) e instancias de plenarios en el mismo taller.

Luego del análisis sobre las ideas de "prácticas", establecimos dos momentos de trabajo en el TIP, siempre pensados entre el taller en sí, y los "trabajos de campo":

- La mirada en el contexto, en sentido amplio.
- La mirada en la propia institución y su vinculación con el contexto

## II.2.2. ¿Cómo abordamos en este trayecto integrador de las prácticas el “trabajo de campo”?

En el “trabajo de campo” fuimos abordando fundamentalmente las prácticas como realidad educativa y la tarea docente de modo simultáneo.

### II.2.2.a. El trabajo con el primer eje: **el contexto.**

Cada subgrupo eligió qué situaciones de las prácticas educativa y social querían observar y dónde observar. Es en este caso que se han trabajado situaciones de observación diversas, como por ejemplo:

- La "Despensa de Donato", los adolescentes en ese lugar (almacén que está situado frente al edificio de la Escuela Normal).
- Chicos de la calle limpiando los parabrisas de los autos que paran en un semáforo.
- Chicos en un vídeo juego.
- Un comedor de un hogar de niños.
- Un grupo de adolescentes en un Mix.
- La salida de una escuela y el vendedor de golosinas.

Para esta observación dejamos abierto el registro, sin establecer previamente categorías a observar. Tampoco se dio ninguna indicación de cómo realizar el registro. La consigna estuvo orientada a que registraran todo lo que podían ver y a que fueran en grupos para ponerse en distintos lugares para poder ver las diversas situaciones que ocurren desde ángulos diferentes, así como se pidió que cada observador realizara su propio registro.

Para el análisis, los subgrupos a través de orientaciones orales, fueron trabajando, buscando clasificar y categorizar las situaciones. Podemos decir que, en esta instancia, nuestro trabajo se fue complejizando, por las demandas que los mismos grupos nos hacían respecto a qué y cómo analizar; así como por nuestras imposibilidades para la conducción de esta tarea.

Les explicitamos a los estudiantes nuestras propias dificultades respecto a las confusiones que teníamos. Les dijimos que teníamos dudas acerca de qué entendíamos por análisis, por agrupamiento de situaciones, por interpretación, por categorización, etc. Mostramos un aspecto de nuestra ignorancia para la tarea. Padecimos la tensión respecto a nuestro propio lugar de docente en relación con el

saber y el lugar dado a los sujetos. La confusión de ideas que teníamos y el hábito de "la reproducción" de lo que dicen otros (autores), sin planteamientos, sin cuestionamientos; así como nuestras inseguridades en este tipo de trabajos, no fueron de gran ayuda para pilotear la situación: era la primera vez, en nuestra historia docente, que participábamos de modo reflexivo de una experiencia; que intentábamos quebrar "el como sí" o "la ficción pedagógica" (Souto: 2000). Nos dimos cuenta allí del lugar omnipotente y de reproducción de saberes en el que nos ubicamos y desde el que pretendíamos "construir" en el taller. Exigimos a los alumnos: observar, analizar, interpretar y categorizar desde aquello que los sujetos quieren significar en las situaciones; sin tomar en cuenta que, como docentes, no habíamos participado de este tipo de trabajos, que exigen de nosotros una mirada más reflexiva e investigativa. No habíamos tenido la oportunidad de realizarlo en otras instancias de nuestra trayectoria docente. Les estábamos pidiendo a los alumnos algo que, como docentes, nunca habíamos realizado.

#### II.2.2.b El trabajo con el segundo eje: la institución hacia adentro: una mirada a nuestra institución.

Aquí se propuso a los estudiantes analizar las prácticas de la propia institución. Así los alumnos eligieron en ese ámbito diversas situaciones a observar. Algún grupo llevó a cabo la observación en otra institución, donde realizaban una experiencia laboral.

Las situaciones que eligieron fueron:

- La dinámica de trabajo en los talleres de los días viernes en el Nivel Medio de esta institución.
- Un recreo en el Departamento de Aplicación (Nivel EGB).
- La salida de los niños del Nivel Inicial.
- La salida de los alumnos del Departamento de Aplicación (Nivel EGB).
- El recreo en el Instituto de Formación Docente Continua.
- La Bedelía en los momentos de recreo en el Instituto de Formación Docente Continua.
- La entrada en una escuela de Educación General Básica confesional.
- La Biblioteca de la escuela.

#### II.2.3. Las instancias de análisis colectivo posteriores a los "trabajos de campo":

Posteriormente a la observación se realizó el trabajo colectivo de análisis sobre las situaciones observadas. Se trabajaron los datos, reflexionando entre los alumnos y tomando posturas sobre los mismos; seleccionando lo más significativo de las situaciones. Acotamos, entonces, la actividad presencial en el aula, según la concepción que compartimos los integrantes del equipo docente, de que la misma puede convertirse en "taller" en la medida en que la actividad se guíe por el desafío de la "producción colectiva" Edelstein (1997), Landreani (1994), etc.: ¿Cómo analizar, cómo interpretar, cómo categorizar? lo que, entre todos, hemos recopilado en los diferentes ámbitos de observación.

En virtud de la experiencia anterior, para esta instancia buscamos un protocolo de registro sencillo<sup>6</sup>, a partir del cual los alumnos pudieran registrar no sólo los hechos tal cual ocurren sino además toda sensación, sentimiento e impresión que les cause a ellos como observadores de los hechos.

El propósito en esta instancia era que los alumnos realizaran "el desmenuzamiento de los registros": armando agrupamientos de situaciones parecidas, generando interrogantes e inferencias que dieran cuenta de los fenómenos indagados y, por último, realizar un intento de colocar nombres a las situaciones (construcción de categorías) desde la perspectiva de los actores de los hechos observados.

Toda vez que se pudo, se trabajó desde algunos referentes teóricos, para dar soporte a los elementos observados. La idea fue confrontar lo que se prevé como desarrollo posible con lo que acontece según las distintas significaciones de los sujetos participantes. Esto requirió momentos de confrontación, de observación y análisis con otros actores del proyecto y momentos de plenario.

#### II.2.4. ¿Cómo trabajamos la propuesta de evaluación y acreditación?

Para esta instancia solicitamos a los estudiantes que buscaran un modo de integración de todo lo vivido, visto, sentido, disfrutado, padecido a lo largo del Trayecto Integrador de las Prácticas y que, como grupo, les resultara significativo.

A la luz de lo que se podrá ver más adelante en el desarrollo del trabajo, podemos adelantar aquí que los alumnos han evaluado no sólo al Trayecto Integrador de las Prácticas I, sino a la propia dinámica del grupo, a la metodología de trabajo, a la dinámica y estilo de la institución, a la dinámica y estilo de cada uno de los docentes que integramos el TIP I en esta comisión; así como los modos de conducción que tiene la institución. Podemos decir que la coordinación de toda esta experiencia, por momentos, se nos escapó de las manos, pero que, de algún modo, ha sido un aprendizaje para todos los sujetos que integramos el TIP I: alumnos, docentes coordinadores y amigos críticos. La experiencia nos ha permitido ver y encarar un modo de abordar la realidad educativa desde lo institucional y los contextos, y desde nuestras prácticas insertas en ella.

### III. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN GRUPAL DE LA PROPUESTA

\* Reunión I: 07.12.99

#### III.1. El lugar del deseo: la criticidad

**Existen diversas maneras de ver el TIP.** En el Proyecto Educativo Institucional, por ejemplo, existen expectativas relacionadas con formar docentes. Por eso, es importante ver las características del perfil del docente buscado.

Surge del PEI el formar un sujeto crítico, autónomo. La idea es liberar la posibilidad de ser siempre críticos, autónomos, con coherencia en las propias acciones.

---

<sup>6</sup> El utilizado por Marta Souto y Diana Mazza en Didáctica II N° 1 "Encuadre metodológico"; Universidad de Buenos Aires; Facultad de Filosofía y Letras, 1999.

La pregunta es: crítico: ¿En qué?. Preguntarse frente a lo que se vive ¿En todos los órdenes? ¿Qué mirar críticamente? ¿Sólo el mundo externo?.

La expectativa es mirar lo que se vive en la práctica. En cierto modo según las expectativas personales. Las prácticas deberán ser pensadas: prácticas ¿De quién? ¿Qué prácticas? ¿Desde qué sujetos? ¿Dónde está el observador?. Ese observador: ¿Qué observa? ¿El ámbito donde está involucrado?, ¿Cuál es la práctica docente que va a ser objeto de análisis?.

### III.2. La dialéctica de la mirada: el objeto/sujeto

La idea es **repensar el lugar dónde está la práctica**. Si la práctica es de otros: de los docentes. Si la práctica es también mi práctica; nuestras prácticas; ¿Lo es sólo como objeto? O también ¿Es construcción con otros?. Lo importante es tener claro distintas posiciones.

Una alternativa, nos dice Ana María, es plantear: **nosotros y los otros**. Podemos creer que la práctica real está afuera, está en las escuelas. Entonces, vamos a ver allí ¿Qué pasa con las prácticas docentes?.

La pregunta es: ¿Qué ponemos de nosotros?; ¿Cuál es el vínculo?. El elemento de comparación es una idea-valor de lo que "debería ser", pero mi propia práctica no aparece cuestionada. Si son los otros el eje de la práctica, ésta siempre aparecerá "puesta" en otro lugar.

Otra alternativa, según Ana María, es mirar lo que a nosotros nos pasa y luego comparamos. Se compara no sólo la idea, sino la manera de complementar la idea. Si lo que hacemos tendrá que ver con lo que hacen los otros.

Se plantea que es posible esta segunda opción, pero no con la actual metodología de trabajo. Esto nos obligaría a modificar nuestras estructuras de trabajo.

La pregunta es: ¿Quiénes somos en tanto "sujetos" de la práctica?: ¿El equipo docente que acompaña, ayuda, pone a prueba?.

Ana María nos dice: aquí tenemos que involucrarnos como sujetos de la práctica, un sujeto que hace lo que puede en las prácticas docentes. Aquí cambia el rol del docente y cambia también el rol del estudiante.

Surge la pregunta: ¿Cómo se enfrenta esa cosa tan temida?. Uno ve cuán complejo es. ¿Quién coordina una situación pedagógica? ¿Es siempre el docente?.

Si la idea es analizar nuestras prácticas como colectivas. Aquí la práctica que vamos a observar no necesariamente son las rutinarias. Tenemos que salir del lugar de las rotulaciones, de las clasificaciones. Aquí tenemos que romper la mirada de "prácticas de otros" y "práctica de nosotros".

Surge también esto de mirar no sólo las prácticas instituidas, sino construir e hipotetizar; esto es, un fragmento que se construye para hacer sobre él un análisis y ver cómo salió. Aquí tenemos que ponernos en situación, tenemos que correr de los lugares que ya están contruidos, romper con el análisis consumado,



estructurado. Por eso hay que analizar esa cosa llamada práctica y buscarla como un lugar que se puede construir hipotéticamente, como objeto de construcción, situación de análisis, de prácticas instituyentes, de pensar, de imaginarse e imaginarnos.

La propuesta es para los próximos encuentros: martes 15 de febrero y martes 22 de febrero de 2000. Se propone traer un proyecto o propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje acerca de cómo va a ser el modo de trabajo del TIP I: *La escuela y su contexto*, un proyecto para lograr el objetivo de comparar las propuestas.

\* Reunión II: 22.02.00

### III.3. La reflexión, los miedos, los soportes...

En esta ocasión nos reunimos, pero Ana María no estuvo presente. Ahí nos pusimos cada grupo a pensar y comentar cómo podríamos armar la propuesta. Existió una fuerte tendencia a volver a la idea de práctica sostenida por nosotros. La práctica de otros: los maestros. Pensamos "ir ya a las escuelas". Incluso se pensaron qué cosas son las que se hacen en las escuelas y en qué escuelas.

María Teresa y Mónica comentaban que si lo miráramos así, pareciera que nos estamos apresurando; recordando que esa fue la discusión cuando Ana María nos decía: ¿Qué práctica?, ¿Por qué ir ya a mirar otras prácticas?.

Se discutió, se expresó en voz alta el temor: mirar nuestras prácticas implica mayor riesgo, decíamos, porque nos vamos a involucrar. Los otros (colegas del profesorado) no van a poder entender nuestra propuesta. Tal vez sea mejor, si no estamos seguros, hacer un trabajo en otras escuelas y no en la nuestra. (Todas, casi convencidas, ensayamos una conclusión).

Acordamos reunirnos otro día solos, el equipo docente, antes de un nuevo encuentro con Ana María, para armar tal vez una sola propuesta de como pensábamos el TIP I (según la consigna o tarea acordada con Ana María).

En la reunión, una de las integrantes (Mónica) planteó que, podría ser más rico, para que no se imponga la idea de una sola persona, que cada uno armara una propuesta, que nos arriesgáramos a hacerlo, como nos había ocurrido en una oportunidad anterior con la experiencia de construir desde cada uno la red de ideas acerca del TIP.

A ese día acordado fuimos: María Teresa, Edit y Mónica. Hicimos un balance de lo discutido y de nuestros temores y nos pusimos a buscar bibliografía en relación a práctica-a reflexión sobre la práctica. Acordamos algunas lecturas y nos fuimos.

\* Reunión III: 16.03.00

### III.4. La síntesis: concepción / proyecto

### **III.4.1. Conceptualización de la idea de práctica**

La pregunta que nos surge es cómo se hace para instalar qué es práctica a partir de mirar una práctica.

Una alternativa podría ser pedirle a los alumnos que describan cuáles son las prácticas educativas que vivieron en la primera semana de clase o en el primer cuatrimestre. La idea es poner en juego la noción de práctica, empezando por mirar la propia.

Algunos interrogantes que se plantearon para el trabajo:

### **II.4.2. Construir el concepto de práctica**

¿Cuáles son las prácticas educativas que el IFDC les ofreció la oportunidad de hacer u observar?. Describanlas. O bien, ¿Qué encuentran como práctica en el recorrido como alumnos del IFDC que se pueda describir?

¿Qué es lo que llamamos práctica tomando como práctica lo que vivieron?.

¿Cuáles fueron las situaciones reales y cuáles las ideales que propondrían para esas situaciones? (evaluando práctica desde cómo la vivimos y cómo la deseamos). Analizar: ¿Qué está detrás de una práctica?; ¿Por qué, como práctica instituida, el docente siempre es el que propone?; ¿Cuál habría sido el supuesto, la teoría implícita?.

### **III.4.3. Enriquecer la noción de práctica desde distintas vivencias:**

Comparar diferentes prácticas educativas vividas. Prácticas del taller de ingreso y prácticas del primer cuatrimestre.

Comparar, ver supuestos diferentes, acciones diferentes en una y en otras propuestas educativas desde prácticas diferentes.

Ver cuál fue el lugar de los alumnos en esas prácticas, comparación de prácticas distintas, vivencias escolares, distintos escenarios, intencionalidad, condiciones, objetivos diferentes, considerándolas como prácticas “situadas”, contextualizadas.

### **III.4.4. Llegar a la institución desde el análisis y comparación de prácticas educativas distintas**

Institución con sus posibilidades, sus límites, rasgos particulares; por ejemplo: ir a distintas escuelas y ver a la escuela con su estilo, tradiciones, lo espacial: observar los recreos; la iniciación de la actividad del día; rituales; normas; tradiciones; mandatos institucionales; lo común y lo distinto del sistema; ver las escenas: recepción, actos en el Nivel Inicial y luego en el Nivel EGB.

Ir permanentemente incorporando la propia institución en comparación con la otra: objetivos educativos; diferencia entre niveles; población atendida; los espacios de los docentes: ¿Dónde están los docentes en los recreos?, ¿Tienen su lugar de encuentro?, etc.

Enriquecer con lecturas.

### **III.4.5. Tomar la propia institución y ver las prácticas educativas al interior de la misma, en distintos turnos, con distintos docentes.**

Si todos los profesores hacen lo mismo: ¿Cuál sería la “práctica ideal”? Ver supuestos; ver las lógicas que están detrás de esas prácticas.

Ver la historia de la cultura institucional, la política, la cultura, la economía: ¿Qué está detrás?.

Indagar a través de entrevistas.

### III.4.6. El trabajo final

Hacer un trabajo final donde elijan la práctica que quieran para sistematizar en un registro. Ejemplo: la transición Nivel Inicial-primer año de EGB; a través de observación e interpretación.

Representaciones acerca de lo que dice el discurso y lo que se hace como práctica. La idea es un trabajo de campo simultáneo con la teoría.

### III.4.7. La evaluación

Ver qué otros espacios curriculares o materias pudieron iniciar de manera diferente y compararlo con el espacio del TIP.

\* Reunión IV: 05.04.00

## III.5. La conformación del proyecto: una secuencia de actividades

La idea en esta presencial es pensar en una suerte de plan, consignas a plantear, secuencias. Tener una idea de tiempo: 53 horas presenciales y aproximadamente 25 encuentros.

La propuesta es **comenzar con una mirada más “intra”, más de la escuela. Luego ver cómo se logra identificar a la escuela en relación al contexto.** Plantear el desarrollo del TIP I, y sin cerrar la propuesta, pensar entre 4 a 6 consignas.

La propuesta que se acuerda es<sup>7</sup>:

- La escuela hacia adentro.
- La escuela y su contexto.

### III.5.1. Eje 1: La escuela hacia adentro. “Conceptualizar la noción de práctica”

- **Propuesta de actividad N° 1:**

**Individualmente: 15 minutos.**

*Mirar alguna práctica educativa que le ha ofrecido la institución.*

- Seleccionar una práctica educativa que les haya ofrecido la institución “IFDC Escuela Normal Superior “Estados Unidos del Brasil”.

**Trabajo grupal: tiempo 20 minutos.**

Grupos entre 4 a 6 integrantes.

- Socializar entre cada uno de los integrantes. ¿Qué eligió como práctica educativa? y ¿Por qué?.

---

<sup>7</sup> Inicialmente habíamos pensado que el primer eje nos llevaría un trabajo de un mes y medio aproximadamente y el segundo eje dos meses y medio. La realidad nos llevó a prolongar el tiempo calculado ya que la complejidad de las actividades superaron el tiempo programado en unas cuantas semanas más.

- Posteriormente: definir entre los 4 o 6 integrantes: ¿Qué es/era práctica para el grupo?. En esto será importante que cada grupo:
  - Encuentre los denominadores comunes.
  - Comparen las situaciones, hechos, anécdotas que surjan y que se identifican.
  - Que el grupo trate de decir: ¿A qué llamaron práctica cuando eligieron esos ejemplos?, ¿Qué noción de práctica estaba detrás? y ¿Por qué?
  - Construir las coincidencias y no coincidencias. Revisar a qué les estuvieron llamando prácticas.

**Etapas finales:** cada grupo escribe en un papelógrafo la definición grupal de práctica educativa que construyeron

#### Plenario

Primera discusión:

Trabajar qué dijeron, analizar lo común y lo distinto; ver si hay cosas conceptuales para aclarar.

#### ➤ Propuesta de actividad N° 2

##### **Revalorización de los propios saberes:**

Que adviertan cuántos saberes ya había en el grupo y no necesariamente en un libro.

Posteriormente comparación y discusión con los autores.

**Mirada crítica acerca de las definiciones:** se retoma la discusión acerca de lo común. Realizar un análisis comparativo entre los autores y las ideas construidas por los alumnos. Luego de ver en plenario las definiciones comparadas, realizar un ejercicio acerca de a qué “le tirarían piedras”: plantear lo confuso, lo poco claro, lo distinto, lo que no se puso, lo que sólo ven algunos.

#### ➤ Propuesta de actividad N° 3

##### **Conceptualizar la noción de práctica a partir de las experiencias y vivencias de los grupos y autores:**

Vuelven a los grupos y hacen reformulación de sus propias definiciones.

Trabajo escrito: volver a la definición y ver cómo la resignifican, si la mantienen, si la cambian, qué cambian y qué no.

Realización de un plenario para comunicar la resignificación de la noción de práctica: el relator que cuente la segunda elaboración del grupo debe tratar de no ser el/la misma estudiante de la primera vez.

#### ➤ Propuesta de actividad N° 4

##### **Abrir y ampliar la mirada:**

**¿Qué es lo que se observa cuando se mira una práctica?.** Realizar un listado de todo lo que se podría ver.

Inferir del plenario cuáles son los valores, supuestos o creencias que están detrás de ese criterio. Si esto es práctica: ¿Qué se podría mirar cuando se analiza, piensa, reflexiona una práctica?.

Categorizar (valores, supuestos, creencias educativas. Por ejemplo: dónde está la escuela, qué hacen los alumnos, de qué materiales son los bancos).

➤ **Propuesta de actividad N° 5**

- Primera parte:

**Diferenciación entre observación e interpretación**

Volver a la práctica que eligió cada uno para trabajar con ella. Utilizar una o dos de las categorizaciones que les parecen más relevantes y aplicar en el análisis de las prácticas miradas desde esa perspectiva.

Decir qué es lo que observaron (trabajo individual, auto-reflexión). Por ejemplo: *lo que observé es...* Y para cada cosa que observaron qué es lo que interpretan: ¿Qué relaciones hago para interpretarlo: con qué lo relaciono, qué pienso de eso, qué me parece?

- Segunda parte:

**Conformación de grupos de trabajo por categorías elegidas**

Tomar una categoría que escribieron en el pizarrón. Por ejemplo: *distribución en el espacio* y reunirse entre los cuatro integrantes que la han elegido.

Plenario: problematización de porqué eligieron esa categoría y no otra, que se cuestionen las categorías y vean que es un recorte que deja cosas adentro y otras afuera, que permite ideas creativas o nos deja en el mismo lugar.

➤ **Propuesta de actividad N°6**

**Plenario reflexivo: evaluación de las categorías elegidas**

Cada subgrupo realizará un plenario completo donde relatarán: ¿Qué vieron?, ¿Qué observaron?, ¿Qué interpretan según cada una de las prácticas?.

Escuchar a cada uno de los grupos.

Seguir analizando la diferencia entre observación e interpretación.

Ver qué cosas observan espontáneamente en las prácticas, por qué les pareció útil como categoría, si están conforme con esas categorías; qué otras elegirían. Evaluar las categorías, si les pareció interesante, si les permitió muchas relaciones o pocas, qué cuestionarían de las categorías.

Desde el aprendizaje: que relativicen, que vean que las categorías las instala, define un observador, que siempre es un recorte, que uno deja cosas afuera, que a veces da para mucho y otras veces no.

Después de discutir las categorías posibles, las actividades pueden ser: el análisis de distintos formularios de observación o modelos de observación a la luz de sus vivencias y pensamientos.

➤ **Propuesta de actividad N° 7:**

**Lo vivido en relación con las escuelas: trabajo de reconocimiento y observación de prácticas.**

Realización de observaciones individuales.

Cada alumno realizará una observación individual de una práctica educativa y traerá un registro, tendrá que observar un módulo de práctica educativa dentro de la escuela y considerando cualquier nivel dentro o en la periferia. (Que la observación sea en la hora, curso, niveles que quieran dentro de la escuela).

Ir a un módulo de práctica educativa: si es adentro de la escuela especificar espacio, hora, situación, etc., por ejemplo: un recreo; si es afuera de la escuela, por ejemplo: el horario de entrada y/o salida de la escuela especificar: hora, movimientos, personas, cómo llegan los chicos a la escuela, cómo se van, etc..

Formar grupos en función de lo que observaron

Ver qué categorías observaron para esta práctica, si se hicieron o no guías previas, si construyeron categorías.

➤ **Propuesta de actividad N° 8:**

- Primera parte:

Plenario

- Hacer un tabulado sobre qué prefirieron observar:
  - Clases
  - Recreos
  - Encuentros casuales
- Ver por qué se eligió mayoritariamente tal o cual situación.
- Fundamentar por qué eligieron lugares convencionales.

- Segunda parte:

Formar grupos según las situaciones que observaron. Por ejemplo, formar grupos entre los que observaron recreos de Nivel Inicial.

La consigna sería ver en los registros de los que observaron las mismas situaciones y reflexionar acerca de qué categorías usaron para observar, si se hicieron guías previas, si fueron con categorías previas, si observaron libremente y allí categorizaron, por ejemplo: grado de agresión. Reflexión sobre: ¿Cuántos, quiénes y por qué observaron eso?; ¿Cuántos decidieron ir abiertamente?; ¿Qué tiene de bueno o malo el ir con herramientas previas o no?.

➤ **Propuesta de actividad N° 9:**

**Evaluar las prácticas observadas**

Considerar esquemas de observación convencionales (ejemplo, guías) para ser criticados: modelos circunscriptos y no circunscriptos, “ricos” y “pobres”, “viejos” y “nuevos”, tradicionales e innovadores.

Comparar qué cosas se observaba antes que ahora ya no aparecen.

Análisis crítico del reglamento de práctica, contextualización histórica: ¿Hay cosas que antes importaban y ahora no? ¿y viceversa?.

Ver cómo los criterios por los cuales las prácticas se hacen valiosas cambian con el tiempo.

**Cierre de las experiencias de la institución hacia adentro:**

Las prácticas educativas en la institución.

➤ **Propuesta de actividad N° 10:**

**Mirada sobre la institución**

Volver sobre las observaciones que hicieron.

Ver qué muestran como rasgos comunes, propios de la escuela, cosas de la identidad que no se ven. 30 minutos.

Trabajo grupal de 4 personas al azar, que elijan con quién reunirse:

- Esta escuela es...
- Esta escuela está...
- Esta escuela tiene...

Indagar en qué cosas de la observación fundamentan las apreciaciones. Por ejemplo: esta escuela es autoritaria, ver en qué datos de la observación, en qué ámbitos pasan esas cosas que permitirían categorizarla como “autoritaria”.

**Plenario:**

Hacer una caracterización gruesa de la institución. La idea de práctica se significa según las miradas (valores, principios, creencias, lo que subyace).

¿Cómo vieron la escuela desde las miradas que hicieron de la misma?.

Cuestionar la mirada del observador: ¿Miramos todo lo posible?, ¿Nos miramos a nosotros?, ¿A los otros?, ¿A quiénes dejamos de cuestionar en las prácticas de observación?.

### III.5.2. Eje N° 2: La escuela y su contexto: “conceptualización de contexto”

➤ **Propuesta de actividad N° 11:**

**Instalar la palabra contexto. Abrir una primera punta hacia contexto.**

Volver a cada uno de los grupos para que miren nuevamente lo que vieron y dijeron de la escuela: ver qué relación se establece entre la escuela y el contexto, ver a qué llaman contexto; qué relación hay entre lo que viven en la escuela y lo que pasa afuera.

En qué datos de observación fundamentan esas visiones:

No discutir si la escuela es así, sino cuáles son las razones: la escuela no es ni buena ni mala. Puede ser vista desde cosas buenas y malas. La caracterización es muy compleja. No se puede poner un rótulo. Importan las miradas. Las prácticas se significan con las miradas.

Trabajar los valores, principios, creencias, teorías subyacentes que están detrás de cada categoría y por qué las elegimos.

Plenario.

➤ **Propuesta de actividad N° 12:**

**Trabajar algunos conceptos**

Trabajar conceptualmente institución, contexto institucional, cultura institucional, mandato institucional, trayectoria institucional. Por ejemplo, ver si la escuela es algo que se muestra de manera coherente, sus rasgos de identidad, cómo es mirada por otros.

➤ **Propuesta de actividad N°13:**

**Salir de esta institución y trabajar otras instituciones y su contexto.**

En grupo de tres integrantes observar otros espacios

De toda esta experiencia deberán definir un pequeño objeto de investigación: una institución y su contexto desde la mirada de las prácticas institucionales. Mirar escuelas para el nivel en que se forman.

Cada uno va a elaborar un plan de observación

Es un trabajo individual: ¿Cómo recortar el objeto de investigación y desde qué categorías lo van a hacer?.

Así pensado, así concebido, así delineado, así construido, así producido, se fue revelando el proyecto como una práctica colectiva en sí misma, como un proceso, como un deseo y desafío al mismo tiempo.

En el siguiente capítulo damos cuenta de las actividades realizadas con los alumnos en el TIP y de las reuniones del equipo docente que siguieron dando forma y contenido al proyecto.





# CAPITULO II

LA “PRACTICA” EN ESTE TALLER INTEGRADOR DE LAS  
PRACTICAS

---

## CAPITULO II

### LA “PRACTICA” EN ESTE TALLER INTEGRADOR DE LAS PRACTICAS

A modo de referencia y testimonio del desarrollo que tuvo, en los hechos, nuestra propia práctica docente y la de los alumnos en este TIP, realizamos, a continuación, la transcripción de algunos registros que nos parecen significativos.

Recordemos que, en tanto proceso y construcción, las actividades que aquí detallamos se correspondieron con las actividades de construcción del Proyecto por parte del equipo docente que ya fueron mencionadas en el Capítulo I. Las actividades realizadas con los alumnos en el TIP mantuvieron una relación de *continuidad, simultaneidad y retroalimentación* con las reuniones de reflexión y programación de actividades realizadas por el equipo docente con la Coordinadora.

#### I. PENSAR, REVISAR Y RECONSTRUIR LA PROPIA CONCEPCIÓN DE “PRÁCTICA EDUCATIVA”

\* Plenario correspondiente a la ACTIVIDAD N° 1

Acorde con lo previsto, la primera actividad del curso pretendía centrarse en el reconocimiento de prácticas sociales que pudieran ser caracterizadas como “educativas”. Consideramos que, apelando a este recurso, podría lograrse:

- a) identificar las nociones subyacentes que orientaban la percepción y selección de “prácticas educativas” en los alumnos, y
- b) cuestionar los rasgos asignados a tales prácticas en las “definiciones” dadas por cada grupo.

En esta presencial, fueron analizadas, primero en cada subgrupo y, posteriormente, a través de un plenario, las definiciones de “prácticas” dadas, buscando especialmente los elementos totalmente comunes, los elementos parcialmente comunes o que aparecen en algunos conceptos y los elementos ausentes o que no están en ninguno de los conceptos.

Cada subgrupo trabajó y fue discutiendo a partir de la consigna. Para hacerlo, se entregaron en papelógrafos las definiciones de todos los subgrupos y, además, se pegaron los afiches que contenían las definiciones para facilitar el análisis a cada subgrupo.

Los estudiantes realizaron el análisis utilizando alrededor de 15 minutos y, posteriormente, hicimos la puesta en común de cada elaboración, registrando en el pizarrón los aspectos analizados en forma de tabla de tres columnas:<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Utilizamos otro tipo de letra para indicar las producciones de los alumnos. Estas expresiones constan en los afiches que se utilizaron en el plenario.

### **ELEMENTOS TOTALMENTE COMUNES EN LAS PROPIAS DEFINICIONES**

El énfasis puesto en una idea de práctica como:

- Acción
- Transmisión
- Adquisición
- Distribución
- Aplicación
- Centrada en la tarea áulica.
- La importancia de enseñar
- La importancia de los saberes y los conocimientos

Se mencionan o surgen los protagonistas de la práctica:

**Sujetos:** docentes y alumnos

Se supone que la práctica docente genera

- Efectos o
- Cambios positivos y negativos

### **ELEMENTOS PARCIALMENTE COMUNES**

- Investigación
- Autoevaluación
- Habilidades
- Procesos
- Construcción de conocimientos
- Situaciones
- Reflexión... Crítica
- Motivación
- Profesión

### **ELEMENTOS AUSENTES EN LAS DEFINICIONES DE LOS ALUMNOS**

- Variedades o diversidades de prácticas.
- Lo distinto.
- El lugar -el ámbito- el contexto.
- La idea de práctica educativa como práctica social.
- Lo institucional.
- La comunidad.
- Lo social.
- Lo familiar.
- El docente que puede decidir, aprender, acompañar, mediar
- La importancia del criterio propio, el probar, el ensayar, la creación o creatividad.
- Etc.

Posteriormente, se fue discutiendo el contenido de las tres columnas poniendo énfasis en los elementos ausentes. Porqué se resaltaban cosas como: la importancia asignada al orden, a la organización. Se discutió fuertemente, a partir del planteamiento de un grupo, acerca de la apreciación e impresión de desorganización que tienen del Profesorado, de cómo muchas veces no son claras las consignas de tipo organizativas, administrativas, el que no se pongan de acuerdo los distintos agentes de la Institución. Con esto se empezó a hacer un análisis desde lo vivido en las prácticas del primer cuatrimestre, sin que fuera intencionalmente impuesta o sugerida: surgió

espontáneamente desde uno de los subgrupos, que en el Taller se han denominado: grupo “Reencuentro”<sup>9</sup>.

Así, se discutió qué papel le daban al docente en las definiciones: si ser docente es sólo implementar, ejecutar, transmitir, distribuir saberes. ¿Por qué surge tan fuerte la idea de práctica docente vinculada a lo áulico?, ¿Qué pasa con el contexto, con lo institucional?. Si práctica docente es aplicar, estar ordenados, organizados: ¿Qué lugar se deja para la invención, la discusión, la reflexión, la creación y el error?, ¿Cuál es el espacio para el desorden, para la duda, para el cuestionamiento?, ¿Para permitirse probar, ensayar, equivocarse?.

Como los grupos tenían distintos ejes de discusión a través de una consigna previa, **se les solicitó que evaluaran hasta aquí el Trayecto Integrador de las Prácticas y nuestras prácticas**, que consideraran si hubo o no docente en el TIP. En ese caso, ¿Qué hicieron?, ¿Por qué creen que lo hicieron así?, ¿Cómo lo vivieron y lo sintieron?.

Accedimos así a una situación en la que todos debimos enfrentar por primera vez cosas muy fuertes y muy interesantes. Así, por ejemplo, el entrecruzamiento entre “nosotros”: el equipo docente y “ellos”: los estudiantes, desde lugares para los que nos habíamos preparado de manera diferente.

Acerca de “nosotros”, cabe destacar que, con las primeras observaciones realizadas sobre lo que, en el encuentro anterior, habían producido los grupos de alumnos, fuimos a una de nuestras reuniones de trabajo (esta vez, en la casa de Ana María) muy movilizados, felices, pero excitados. Acordamos allí algunos ejes para orientar la discusión y la continuidad de este plenario, que duró, por lo menos, dos jornadas. Adherimos (tal como se verá a continuación) a un posicionamiento crítico frente a las elaboraciones de los alumnos, dispuestos a promover el no conformismo y la pregunta acerca de lo que está más allá de lo que se dice: lo que se niega, lo que se oculta, lo que no se reconoce explícitamente.

Acerca de los estudiantes, habíamos advertido que ellos también estaban dispuestos a la crítica, pero no de sus definiciones, ni de sus pensamientos, ni de sí mismos, sino, precisamente, de eso que “no veían” cuando nombraban las prácticas educativas, pero sí eran capaces de reconocer cuando se ubicaban en la posición del que las vive=sufre: el clima institucional, la mala infraestructura, la conducta “irresponsable” y “desconsiderada” de algunos profesores.

Actuar juntos, entonces, llevó en el plenario a que “nosotros”= equipo docente, no pudiéramos sustraernos al compromiso de ser también observados y evaluados por los alumnos, como casos particulares de un conjunto mayor, el del colectivo “los docentes” del Profesorado, frente al cual éramos “iguales” en algunas cosas pero “diferentes” en otras.

Además, la situación institucional nos inclinaba, junto a nuestros estudiantes, a formar parte de otro “nosotros”: los alumnos y docentes protagonistas del Trayecto Integrador de las Prácticas. ¿Qué estábamos haciendo? ¿Lo mismo que

---

<sup>9</sup> Cada subgrupo, desde los inicios del taller, buscó un nombre para identificarse. Así, en la cohorte 1999, además de “Reencuentro”, se encontraban otros grupos denominados respectivamente: “Mate”, “Huellas”, “OSADA”, “majumili.com” y “Debatidoras”.

declarábamos y definíamos como práctica? ¿U otra cosa? ¿Lo mismo que deseábamos como docentes? ¿U otra cosa?.

Por otro lado nos inclinábamos a ver la “escena” de estos encuentros: ¿No había docente realmente? ¿Qué tipo de docente éramos para ellos?; ¿El docente, en este caso, transmitió, aplicó?.

Lo que estuvimos haciendo hasta ahora ¿Fue aplicar o transmitir?. ¿Creen ellos que actuamos como docentes?. Si, no.

Se instaló la cuestión de si ser docente es sólo transmitir o aplicar, o también nuestro lugar es el de inventar juegos, decidir consignas, hacer cosas para que los otros se hagan cargo de lo que piensan, dicen y hacen.

La idea era: "Docente promotor que hace circular saberes como distinto a aplicar".

Eso que hicimos: ¿Era adecuado a la función docente?, ¿Qué vivimos como práctica?, ¿Qué queremos como práctica?, ¿Por qué negamos en nuestros propios aprendizajes, las cosas que vimos y vivimos de nuestros “saberes”?; ¿Qué representación de estudiante tenemos los docentes: ¿Alguien que no sabe nada?, ¿Que recibe, pasivamente, los saberes que se les transmiten?.

Propósito: Instalar la observación desde: ¿Cuáles fueron nuestras producciones, nuestras conductas, nuestro lugar.?

#### ➤ Eje 1:

Propósito: que los alumnos se den cuenta que en sus representaciones la práctica docente está estrictamente vinculada al aula.

Toda práctica educativa, ¿Se vincula al aula? ¿Por qué?

El concepto de educación como diferente de enseñanza.

Conceptos básicos como socialización, sistema formal, etc..

Aclarar: que pueden haber prácticas sociales vinculadas a lo educativo, como por ejemplo, prácticas educativas en clubes, en la familia, en la Iglesia que, obviamente, no se realizan en el aula.

Repreguntar: ¿Por qué asociamos práctica educativa con aula?, ¿Qué oculta?; ¿Qué encubre la relación con el aula?

Reflexionar sobre: *si “observar clases” no es lo que ya sabemos y simplemente nos quedamos en lo conocido; si la Formación Docente no nos tiene que permitir observar otras cosas, situaciones que no sean tan obvias, que amplíen nuestra mirada de práctica educativa.*

#### ➤ Eje 2:

Propósito: Hablar del aula. Del papel importante que le reconocen al docente en el aula.

Aparentemente no se representan una práctica educativa sin un docente, entonces, reflexionar:

*¿Qué hace un docente?, ¿Cuál es la tarea del enseñante?*

Recuperar los verbos que surgen como: “aplicar”, “transmitir” y “trabajar”:

El lugar donde ponen la tarea docente: ¿Dónde está el docente como profesional?, ¿Dónde está el docente como persona?. Reflexionar sobre si simplemente el docente aplica, transmite; ¿Hay otra instancia que no sea aplicar y transmitir?.

Destacar el papel desvalorizado del docente. El no reconocimiento de un pensamiento donde se construya, donde haya autonomía, donde se decida, donde sea creativo, donde se invente.

Propósito: Ver en qué medida pueden reconocer una tarea más comprometida relacionada con pensar, decidir, ensayar; probar, elegir, equivocarse. Pensar autonomía, libertad, creatividad; invención, como distinto a transmitir, ejecutar, aplicar.

Reflexionar: *"cómo van a tener confianza en sus definiciones si se pusieron en el lugar del que no piensa"*.

Reflexionar: *¿Cómo juega el pensamiento, la construcción, cómo van a hablar de teoría constructivista en un sistema que no tolera el desorden en el pensar, en el que pareciera que algunas acciones son hasta autoritarias?*.

➤ Eje 3:

Trabajar la idea de ¿Por qué la necesidad imperiosa de orden?:

¿Cuál es la visión del docente?, ¿Cuáles son los derechos de los docentes?. Si no hay un derecho a pensar, decidir, discutir, probar, ensayar, equivocarse, elegir.

No sólo derechos desde el campo laboral, sino a ser una persona con criterios propios.

*"Preocupa la cosa tan determinante de docente que transmite, que ejecuta, que aplica"*

➤ Eje 4:

Trabajar alguna frase, por ejemplo, de Paulo Freire:

*"Nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí"*

Aquí: ¿Dónde está el transmitir y el aplicar?

Hay sujetos en comunión. ¿El docente aprende? ¿No tiene derecho a aprender?

¿Qué pasa con el docente?: ¿Puede tener otra misión que no sea la de transmitir?,

¿No puede coordinar?.

## II. ASUMIR UNA MIRADA DIFERENTE

\* REUNION de EQUIPO del 09-05-00

Participan de esta reunión coordinada por Ana María Zoppi: Carola Sotomayor, Corina Dousett Urquiza y Mónica Oudin.

Comenzamos planteando que lo importante en estos espacios de reflexión con los alumnos es sacarlos de la mirada de práctica áulica. Ana María nos sugiere ver la frase de Freire, desde la idea de práctica social con un enfoque distinto.

Plantear cosas como: ¿Qué mirar en una práctica?

Podríamos utilizar la definición de Freire o alguna de educación popular, de socialización primaria.

Ver: ¿Qué se mira en una práctica?; ¿Qué observamos en una práctica?; ¿Por qué observamos eso?.

La idea es que los alumnos propongan ideas de prácticas a observar o volver a las prácticas que eligieron en la primera actividad. Inducir la decisión de si se van a mantener con esa práctica o la cambiarían.

Trabajar la idea de práctica educativa desde situaciones no convencionales del hecho educativo. Por ejemplo, chicos en un pelotero, en una computadora, en los videos juegos, en los recreos; situaciones familiares, diálogo en un almuerzo. Ver si algunos grupos de alumnos del taller no pueden tomar esas situaciones para posteriormente analizarlas.

La idea es que vayan a observar una práctica social y que traigan un registro para analizar: conducta de chicos fuera del aula.

Desafiarlos:

¿Por qué se quedan en el aula?; ¿Se podrán pensar las prácticas en el aula al margen de lo que pasa en la vida?. Realmente ¿No nos quedamos en una burbuja mirando el aula?, ¿ No tenemos que entender al mundo para pensar el aula?.

El propósito sería instalar más el problema de que la educación no empiece y termina en el aula. ¿Reconocer otros espacios educativos. Ver estas prácticas educativas como prácticas sociales.

Ver cómo las usaría en el aula. Por ejemplo, el caso de chicos en un video juego.

Plantear si yendo directamente a las escuelas: ¿Qué esperan encontrar en el aula que no sepan? O si simplemente van para convalidar su saber?; ¿Qué van a mirar en esos espacios?; ¿Qué creen que van a observar en la situación de práctica a analizar?.

Una propuesta sería que vayan a observar una práctica y traigan un registro y se trabaje en el taller.

Estamos interesados en buscar alternativas para trabajar “prácticas educativas sociales” y qué instancias de integración hacemos para analizarlas.

Acercarnos a este “borde” de lo que, para nosotros, era convencional en el trabajo didáctico, nos ha llevado, como equipo docente a afrontar situaciones nuevas:

Por un lado, asumir una concepción diferente: lo “educativo” no es más que una dimensión de toda práctica social: es una dimensión “eficaz”, porque toda práctica social tiene consecuencias pedagógicas (¿No es acaso eso a lo que se refiere Bourdieu (1977) cuando habla de la “tarea pedagógica” en el escenario social?). Así, desde nuestra perspectiva epistemológica, no es más ni menos que una categoría teórica aplicable al análisis de todo hecho social.

Por otro lado, asumir que “nosotros”= equipo docente no podemos soslayar nuestro propio “desconocimiento” como una dificultad que afecta nuestras posibilidades de conducir el TIP: ¿Qué se hace, en este caso? ¿Qué hacemos ahora? Es la pregunta que, en el terreno de nuestra propia práctica, nos desafía.

Acompañándonos en la incertidumbre, pero confiando en nuestro “buen criterio” para desarrollar este oficio de la docencia, seguimos transitando el camino de construir las respuestas junto a los estudiantes: ¿Qué harán ellos? ¿Cómo reaccionarán frente a este “cambio de óptica”? ¿Qué traerán al aula?

\* PRESENCIAL del 29-05-00: iniciación de la ACTIVIDAD N° 4

Se solicita a los alumnos que vayan pensando en una práctica social, que elijan entre varias y luego las pongan a consideración del grupo. Que comiencen a puntear varias, a cuestionarse algunas y así, para la próxima, traer una observación de una práctica educativa fuera del ámbito escolar.

Trabajan guiados con las siguientes consignas:

Discutan a partir de los siguientes elementos.

- Si práctica educativa es una práctica social. ¿Por qué no buscar situaciones no convencionales del hecho educativo?.
- La educación: ¿Dónde empieza?, ¿Empieza y termina en el aula?, ¿En la escuela?

Definan una práctica educativa social

- Traer para la próxima un registro. Ejemplo: de conductas de chicos fuera del aula, fuera de la escuela.
  - ¿Qué creen que van a mirar en esas prácticas?.
  - ¿Qué mirar en una práctica buscando en ella su dimensión “educativa”?.
  - ¿Qué “transmite”?, ¿Qué “forma”?.
  - ¿Qué es lo que se observa cuando se mira una práctica?: Listado de todo lo que se podría ver.
  - ¿Qué práctica?
- En la puesta en común proponen algunas prácticas:
  - Observar comedores escolares o comunitarios
  - Una clase de catequesis
  - Observar a los niños que piden en las esquinas de las calles
  - A los chicos en los videojuegos
  - Comportamientos de nuestros propios hijos y/o otras personas frente al televisor
  - La salida de los colegios
  - Las fiestas patronales
  - El coro
  - Grupos juveniles en las iglesias
  - Las manifestaciones
  - Los reclamos que hacen los obreros
  - La toma de la Facultad

Así, cada subgrupo decide qué práctica social observar, entre quiénes y qué cosas.

Se decide en esta primera etapa no condicionarlos y dejarlos libres para que observen sin construir previamente categorías. Sí se les propone que para observar utilicen una especie de protocolo que



surge de un aporte de Marta Souto (2000), especialista en didáctica de lo grupal, que consiste en señalar:

HORA	REGISTRO DE LOS HECHOS O SITUACIONES	REGISTRO DE LAS IMPRESIONES PROPIAS O SUBJETIVAS DEL OBSERVADOR
.....	.....	.....

Acorde con lo que imaginamos cuando “planificamos” algunos cursos de acción que orientaron nuestro naciente Trayecto Integrador de las Prácticas, tratamos de no olvidar nuestra intención de advertir que “lo que se ve” es una posibilidad que depende del mismo sistema perceptual y conceptual de quien desarrolla la mirada.

Además se les sugiere que vayan en grupo, que cada uno registre y tenga su propio registro, que se ubiquen en distintos lugares o posiciones para la observación.

A continuación se transcribe, a modo de referencia ejemplificadora y testimonio del trabajo de los estudiantes, el fragmento de un registro de observación realizado en la situación: “el horario de entrada a una escuela”

HORA	DESCRIPCION	APRECIACION SUBJETIVA
13:00	<p>Un papá y una mamá vienen con su hijo, la mamá lo lleva adentro, el papá está afuera.</p> <p>Se encuentran 4 niñas. Una le comenta con un grito que murió su potro y lloró toda la noche.</p> <p>Tres niñas vienen al encuentro de su maestra, la saludan con un beso, la acompañan hasta adentro.</p> <p>Toca el timbre.</p> <p>5 niños entran corriendo con sus mochilas de rueditas</p> <p>Sale un grupo de personas mayores.</p> <p>Las más grandes se quedan afuera</p> <p>Los chicos que escucharon el timbre en la esquina entran corriendo.</p> <p>Los chicos están rezando.</p> <p>Las personas que están afuera también rezan.</p> <p>Los chicos más grandes están formados sin mucho bullicio.</p> <p>Los papás que estaban adentro se van y saludan la imagen de la santa.</p>	<p>Parece que era fanática de Rodrigo.</p> <p>Todos la quieren</p> <p>Parecen ser padres y hermanos</p>

13.15	Los pequeños entran por último	Va a sacar fotocopia Parece que su hijo fue reprendido por la misma Parece que entran después Tarde
	Un púber sale con una hoja en la mano	
	Una mamá está hablando con una maestra	
	Un grupo de niñas está en el escenario	
	Llega un grupo de niños corriendo hacia las aulas	

## DIA 2: LUNES 26/06

HORA	DESCRIPCION	APRECIACION SUBJETIVA
12.30	Los compañeros se encuentran y se saludan con besos	Parece que está triste
	Dos transportes escolares se paran frente a la escuela. Los conductores bajan y ayudan a cruzar la calle a los niños.	
	Una mamá entra con una nena de la mano.	
	Un transporte escolar para frente al portón de la escuela, bajan dos varones, se cruzan corriendo a la despensa del frente.	Comparten sus gérmenes
	Dos adolescentes están hablando una con un chupetín que luego le pasa a la otra.	
	Se para un transporte frente a la escuela baja un grupo de chicos grandes y pequeños. Los más grandes cruzan de la mano con los pequeños	
	Un papá baja de un auto con sus hijos y los lleva adentro	
	Un papá trae a sus dos nenes a la escuela. Les dice: es temprano, vayan y se quedan en la escuela, no salgan. Los niños entran y el padre se retira.	Se ve que están esperando a su maestra
	Un adolescente trae a una niña en una bicicleta. Se despiden con dos besos. La niña entra.	
	Una maestra está en su auto sacando libros, hojas, biromes, dos niñas están con ella, están hablando.	
Un papá trae a sus hijos a la escuela. Les dice que esperen, les da monedas a c/u.		
Una mamá va hacia el Sr. De las golosinas con		

	tres niñas y un niño.	
	Los chicos más grandes esperan a sus compañeros. Nenas por un lado, varones por el otro.  Se encuentran dos adolescentes niña y varón. Se saludan con besos.	Actúan como grandes

\* REUNION de EQUIPO del 30-05-00

Docentes presentes: Carola Sotomayor, Mónica Oudin, Edit Galeano.

En esta reunión trabajamos a partir de la inquietud que teníamos sobre el análisis de los registros de observación de prácticas sociales fuera del ámbito escolar estrictamente áulico. Llevamos a los alumnos a que construyan *categorías conceptuales* acerca de las situaciones observadas. Como profesores observamos que fuimos de prisa, que nos apresuramos y les exigimos a los alumnos un trabajo más allá de las posibilidades que teníamos como profesores y de sus posibilidades.

La duda que surge es la poca claridad que tenemos para avanzar en esto de construir categorías conceptuales.

Acuden a “nosotros”=equipo docente, los “fantasmas” derivados de nuestra muy escasa experiencia en el campo de la investigación educativa.

Advertimos que, en nuestra propia formación y desempeño como docentes, nos manejamos con miradas que “reifican” lo social, lo transforman en “cosas” que tienen rasgos ineludibles, casi inmutables: esto “es” así, su “esencia” es ésa. La perspectiva “ontológica” nos ha dominado hasta un punto en que casi hace desaparecer toda pretensión de flexibilidad epistemológica.

A esto se debe, probablemente, “nuestra dificultad (y por ende, la de “nuestros” alumnos) para reconocer que aquello que “se ve” depende del cristal con que se mire.

Afirmándonos, nuevamente, en nuestro propio derecho a “no saber”, a dudar, a preguntar, a buscar, finalmente... a aprender, asumimos nuestro propio cuestionamiento y nos “unimos” en el grupo como ámbito que nos aporta la necesaria contención.

A esta altura de los acontecimientos, cabe pensar que un equipo docente que tenga la ambiciosa pretensión de “formar docentes” no puede ser menos que un “grupo de formación” (Souto: 2000).

A grandes rasgos, las mismas rutinas del sistema nos imponen mandatos casi ancestrales de “qué hacer” con la enseñanza. Ahora bien, ¿Cómo “tensionar” eso? ¿Desde una búsqueda de “innovación” que no tenga más finalidad que sí misma? Esto es, ¿“Innovar” porque “hay que innovar”?

Agregamos aquí nuestro propio horizonte de deseo: queremos acercar la enseñanza a la investigación, queremos que aprender, observar, registrar y nombrar se parezcan a investigar.

Ana María nos sugiere revisar el material de Glasser y Strauss (1967) para tener una referencia del método comparativo.

También se nos plantea que tenemos que trabajar mirando pequeñas unidades de acción. Pensar qué cree el investigador que están mostrando los actores, luego comparar hasta armar un conjunto de situaciones parecidas. Lo importante es ir comparando las unidades de registros entre sí.

Primero, comparación de descripciones de los hechos: ver si este fragmento, por ejemplo, está mostrando lo mismo que el anterior, agudizar la mirada respecto a las diferencias, forzarse a ver si el nuevo registro no se manifiesta con un detalle que finalmente hace la diferencia. El esfuerzo está en el análisis más que en la síntesis.

Como segundo momento, intentar armar conjuntos, colecciones-codificaciones- sin ponerles nombres aún, porque aún no sabemos cuántos ni cuales caben en el conjunto. Simplemente comparar para diferenciar. Romper la recurrencia, ver si es tan así, si la situación es tan idéntica como parece a simple vista. Postergar la asignación de nombres, porque si pronto tratamos de rotular, nos limitamos.

Después de tener todas las observaciones distribuidas, después de profundizar el análisis, hacer una segunda mirada de los subgrupos para pensar alguna integración de síntesis. Cuando tenemos diversificada, abierta la lectura, ahí empezamos a tratar de interpretar, a volver a contextualizar la unidad de registro en una situación que le dé sentido. Comenzar a ver en qué contexto se da, qué otras cosas tengo que cargar a ese registro que permita decir que hay algún tipo de relación significativa, cuestiones que podemos interpretar que pueden vincularse con otra situación.

Aquí es cuando empezamos a tomar en consideración los elementos contextuales y las distintas significaciones del observador y de los otros actores. Se trata de ver qué otras cosas pueden haber que están evidenciando algún significado distinto.

Se intenta ver: qué nos ofrecen los datos y de buscar relaciones interesantes. Se pueden descartar materiales porque no es posible aún enriquecerlos y encontrar sentidos interesantes en la interpretación. Acá es cuando aparece, por ejemplo, que esto se relaciona con tal o cual cosa. Aquí hay que agudizar la observación, para ver si no me encuentro con situaciones que dan pistas, que dan sentido a las cosas y a los hechos.

Se trata de pensar: ¿Qué les pasará que tienen una conducta distinta en una situación que en otra?. Se puede vincular con otras situaciones. Empezar a ver las

diferencias que me pueden permitir interpretar, relacionar género, situación social, edad, etc.

Es encontrar, “materialmente”, situaciones que permitan ver que las prácticas sociales son educativas. Aquí se puede trabajar con registros y con entrevistas.

Es importante ver qué significa interpretar: no afirmar más allá de lo que efectivamente nos dan los hechos. El análisis de la práctica no es sobre lo que uno supone, sino sobre lo que la práctica efectivamente nos muestra.

Es importante distinguir la observación de la interpretación en lo que “nos dicen” los hechos.

Conceptualizar si es o no práctica educativa. ¿Qué me dicen estos hechos acerca de la práctica socio-educativa: ¿Quiénes son los actores?, ¿Qué contenidos nos muestran?, ¿Qué contenidos circulan?, ¿Qué valores?, ¿Qué conceptos?, ¿Qué representaciones mutuas?, ¿Qué prejuicios?, etc.

Hacer el cierre centrado en la observación de la práctica como situación educativa, las pautas de socialización en un caso y de socialización escolar en otro.

Con los mismos procedimientos que usamos para distinguir observación e interpretación, es posible trabajar para ver qué tienen en común y qué tienen de distinto la práctica social y la práctica educativa.

\* PRESENCIAL del 05-06-00: Plenario correspondiente a la ACTIVIDAD N° 4

Para llegar al plenario, los alumnos trabajaron en dos presenciales sucesivas analizando, desmenuzando y armando conjuntos de situaciones parecidas. Fueron trabajando con los registros tal como los tenían: aparentemente como ellos creían que los actores observados “significaban” la situación.

- **Grupo 1**

Andrea: lee las situaciones observadas, ejemplo: (se trabaja con una situación entre adolescentes).

Categoría identificada: “compartir”.

Luego lee el fragmento correspondiente a esa categoría (cigarrillo-chicos/as)

Otro elemento identificado: el uniforme-(salir, uso de libertad fuera del horario de clase)-

categoría analítica: uso del tiempo en el adolescente o los estilos de vínculos de los adolescentes y sus modos de relación.

- **Grupo 2**

Julietta: observación a la salida de la escuela. Cosas parecidas: niñas y varones que se comparaban con actores de TV; nenas que hablan, esperan, comparten, compran golosinas.

Nombres dados a las situaciones: comunicacional o estilos de la comunicación, actitudinal.

El fragmento de la observación: “grupos de niñas discutían quién era más alta”.

Faltaría seleccionar varios fragmentos para poder analizar mejor las categorías.

- **Grupo 3**

Elvira: salida de la escuela Santa María de las Misiones. Salen al orden de los ciclos, en el patio externo se desbaratan, gritan, se tiran de los pelos (comportamiento de los chicos).  
Y el comportamiento de los padres: estacionan en doble mano, tocan bocinas, gritan, los llaman. Hay otros padres que vienen temprano, bajan y esperan a los hijos a la salida, estacionan perfectamente. Situaciones parecidas c/ dos tipos de actores con dificultades de comunicación, con elementos contextuales, distintos y comunes. El nombre de la situación: desorden social - cultural - los límites que pautan maestras y padres.

- **Grupo 4**

Gloria: lee situaciones: golpes, empujones, agresiones, en los juegos y en la hora de tomar el té.  
Género varones - niños y púberes entre sí y con otros.  
Categorías: situaciones agresivas. Relación poder - sumisión - La situación muestra-dificultades en los vínculos, en la comunicación.

- **Grupo 5**

Nélida: situaciones = niños en los semáforos-reacciones violentas; de indiferencia. La interpretación desde los otros actores, qué nos quieren significar éstos.  
Categoría conceptual es: violencia.

- **Grupo 6**

Norma: concentración de los adolescentes en los juegos; Los grupos se relacionan entre sí c/u con sus actividades. Categorías: uso de la libertad, tiempo del adolescente; comportamiento del adolescente en tiempos de ocio.  
Situaciones de carencias sociales extremas.

De esta manera se expusieron los trabajos de los grupos de alumnos. Tanto para ellos como para las dos profesoras que coordinamos los plenarios fue una tarea compleja, de fuertes discusiones y construcciones. Tuvimos que revisar permanentemente cuándo cada grupo involucraba lo subjetivo y/o una lectura "desde ellos" como observadores y no desde lo que, para los sujetos de la situación que observaban, podía significar.

Hubo momentos de fuerte tensión y confrontación entre subgrupos y de los alumnos con nosotros. Fueron jornadas en que disfrutamos de la tarea pero a la vez sentimos mucho cansancio, porque no fueron "clases" sencillas: los plenarios significaron un proceso de conducción "didáctica" de los análisis e interpretaciones. Los análisis e interpretaciones de los alumnos eran el contenido que había que encauzar didácticamente.

Se trabajó desde tres perspectivas:

- Las situaciones en sí: el esfuerzo por buscar qué decían los hechos, los actores y triangular esto con otros elementos.
- El punto de vista del grupo que analizaba cada situación y la permanente tensión entre sus propias interpretaciones y los indicios de lo que los sujetos querían significar en cada hecho observado.
- Nuestra propia intervención: cada profesor coordinando la tarea.

\* REUNION de EQUIPO del 07-06-00

Docentes presentes: Corina Dousett Urquiza, Edit Galeano, Mónica Oudin y Carola Sotomayor.

Comenzamos comentando cómo se fue desarrollando el taller a partir de lo trabajado con Ana María, particularmente en la comisión uno. Surgió una idea de trabajo final, que si bien es específica para el espacio de Problemática Curricular, podría muy bien articularse con el Trayecto Integrador de las Prácticas.

¿Qué categorías se construyen?: Procuramos ir viendo cómo la práctica nos dice cosas. Aquí la teoría nos sirve, pero es muy importante ver qué quieren significar los actores en la práctica.

Una pregunta que surge es: ¿Cuáles son los niveles de conceptualización?. Para las actividades más conceptuales, será importante recuperar un análisis teórico. Es fundamental usar algunas cosas de los demás espacios para hacer el análisis, para que la práctica esté apareciendo como objeto de reflexión. La idea es que los alumnos apliquen también, en algunas categorizaciones, conceptos que fueron trabajando a lo largo del año.

Los alumnos podrían tomar alguna de las unidades de observación y hacer un pequeño análisis relacionando conceptos, interpretando y aplicando conceptos para esa lectura analítica de la situación.

Se comenta una experiencia desde el espacio de Problemática Curricular y desde el Taller de Ingreso donde los alumnos del profesorado se acercaron a nuestro Departamento de Aplicación o a algunas escuelas del medio, y fueron, en algunos casos, rechazados, mirados como “bajo sospecha”. Los docentes de las escuelas reaccionaron mal, con sensación de estar siendo controlados.

Ana María nos plantea que habría que trabajar esto con los alumnos. ¿Por qué un docente reacciona así frente a otras personas externas?. Es necesario que se puedan ver las conductas no pertinentes según el contexto; que se busque ver qué se representa un docente como “nivel superior”, como jerarquía, como control: ¿Alguien que lo espía?, ¿Con qué? ¿Desde dónde?, ¿Para qué?. Es importante trabajar todo esto, porque éstas son también prácticas instituidas.

En dos oportunidades decidimos incorporar ciertas “técnicas no convencionales” para seguir analizando y construyendo la idea de práctica.

Al “finalizar” cada trabajo de análisis y de ir viendo qué decían los sujetos en las situaciones observadas (práctica desde el contexto y práctica institucional escolar).

Les pedimos:

En la 1era.:  
(la contextual)

Buscar un modo de comunicación de la situación analizada con los elementos más recurrentes y las categorías construidas en un papelógrafo o de la forma que lo crean más conveniente.

En la 2da.  
(la institucional)

Les pedimos que se involucren con el propio cuerpo, a través de dramatizaciones, de señas, etc. Y que representen la situación observada, lo más recurrente y las categorías que pudieron extraer.

Es así que, para esta segunda tarea, se vuelven a revisar y discutir algunas categorías que construyeron. La idea era ver "cómo lo habían vivenciado ellos, desde dónde lo hacían y cuándo quedaban más involucrados con los hechos, más implicados desde lo subjetivo.

Intentamos hacer una especie de juego didáctico o intersubjetivo entre las propias sensaciones e impresiones del grupo observador con los sujetos de las situaciones.

En la segunda experiencia (lo institucional), los alumnos buscaron representar la mirada en lo institucional desde alguna "técnica no convencional"; y así mostrarnos las situaciones observadas, como también el análisis e interpretación que llegaron a hacer sobre las mismas.

#### **Qué situaciones, qué hechos representaron y cómo los representaron:**

1. La salida de los chicos del nivel inicial de la Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil". Utilizaron una dramatización de las situaciones.
2. La dinámica de la entrada a la EGB en el turno tarde de un colegio confesional católico. Utilizaron una representación a través de títeres y de un guión elaborado para el desarrollo.
3. El recreo en nuestro IFDC. Utilizaron un relato oral, acompañados por un papelógrafo.
4. El recreo del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil". Lo hicieron a través de una exposición fotográfica.
5. La biblioteca de nuestra institución. Lo representaron con esquemas y gráficos en un papelógrafo.
6. Los talleres de los días viernes en el Nivel Medio de la Escuela Normal. Lo representaron con esquemas y gráficos en un papelógrafo.

### **III. LOS ANÁLISIS Y LAS PRIMERAS APROXIMACIONES A LA INTERPRETACIÓN DE LAS PRÁCTICAS OBSERVADAS.**

En la primera situación de observación: **la salida en un Nivel Inicial**. El grupo lo representó a través de una obra de teatro. La situación sobre la que se detienen es: la de un niño que se lastima y la contención y acompañamiento de la maestra ante ese hecho; mientras que en el mismo momento otros adultos entran y salen en busca de sus hijos; choferes de los transportes escolares, niños que esperan jugando, etc.

Un análisis que realizan es el del lugar de la maestra en esa situación. Ven que el rol ya no involucra el trabajo propiamente dicho de enseñanza. El papel que juega la maestra, su actitud contenedora y haciéndose cargo de un grupo de niños que los padres se demoran en ir a buscar. Analizan el lugar del docente: "siempre se ocupa de todo".

Luego, se discute en el grupo total el sistema de representación que existe sobre el lugar, el papel y la función del docente, el avance y el uso que otros adultos, por ejemplo, los padres hacen del horario laboral del docente.

El grupo analiza la situación como una práctica social donde están involucrados otros sujetos adultos presentes y ausentes, otros niños, la presencia del docente, sin quedar éste limitado a la situación de una práctica áulica.



La segunda situación representada a través de títeres es: **la dinámica de la entrada a la EGB en el turno tarde de un colegio confesional católico**. La situación predominante que representan es: "Las prácticas y rituales que se dan a la entrada de un colegio confesional". Surgen situaciones como: todo el que llega se persigna frente a la virgen que está en la entrada de la escuela; la ausencia de docentes hasta el toque de timbre de entrada y la presencia de los padres en situación de cuidar a los niños hasta el momento de saludo a la bandera; la práctica de la oración, a través del rezo como instancia previa al saludo a la bandera; el saludo a la bandera y la entrada en orden y en fila a las aulas.

El grupo analiza el lugar de los docentes y de los padres como un hecho que lo denominan significativo: el tiempo delimitado a través del timbre como indicador de inicio de la tarea y tiempo de labor de los docentes. El papel de los padres, dedicados, en la instancia previa, al cuidado de los niños. Miran estas prácticas desde el lugar de los rituales de una escuela, el orden, los silencios, el lugar que juegan los sujetos: los docentes, los padres, los alumnos. Posteriormente discuten en el grupo total y confrontan esta situación con la salida del Nivel Inicial, el lugar del docente más allá de las relaciones laborales formales.

La tercera situación que representan a través de gráficos y esquemas en un papelógrafo es: **un recreo en nuestro IFDC**. Las situaciones que rescatan como más significativas y sobre las que reflexionan son los distintos grupos que se forman en torno al recreo: grupo de docentes en bedelía, grupos de alumnos que intentan consultar cosas en bedelía; otros grupos de alumnos en el patio en situación de recreo; grupos de alumnos que siguen en actividades en las aulas y, en algunos casos, buscando orientaciones y consultas a los profesores.

Analizan el lugar de los sujetos. Reconocen el recreo como espacio de libertad, de hacer cada uno las cosas según sus tiempos y necesidades, el lugar de la autonomía e independencia para hacerlo y la mirada en lo educativo más allá del trabajo en el aula. El papel de la bedelía como espacio de fuerte concentración de docentes y alumnos, el lugar de la información, de ir a buscar y consultar todo. El papel que tienen desde el poder de la información y como la usan; la bedelía como espacio de encuentro y comunicación entre docentes.

La cuarta situación que representan a través de una exposición fotográfica es: **El recreo del Departamento de aplicación de la Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil"**. Realizan un registro fotográfico y observación de situaciones del patio de la escuela en tres momentos: el antes, el durante y el después del recreo.

Las situaciones observadas que predominan son: las formaciones de grupos por género, edad y, en ciertos casos, por tipo de juego. Por ejemplo, los varones juegan a las bolitas, las niñas al elástico, a la soga y al tejo, mientras que grupos de ambos sexos juegan a la mancha. Rescatan los modos en que los niños organizan los juegos como sujetos autónomos.

También observan el uso del espacio que hacen los sujetos, los alumnos más grandes abarcan casi todo el patio y con fuerte movimiento controlan la dinámica en el kiosco. Los más pequeños están más próximos y ocupan menor espacio. Los docentes todos en un pequeño espacio en ronda de mateada.

Observan el lugar y el papel de los docentes en el recreo. Están presentes pero no interviniendo. Se mantienen más bien como observadores de las situaciones. Las mateadas como momento de distensión.

La quinta situación que representan a través de un collage en un papelógrafo: **la biblioteca de nuestra institución**. Ponen énfasis en la dinámica y en los sujetos y situaciones como ser: un grupo de chicas haciendo la tarea; un grupo de chicos trabajando en la computadora; entradas y salidas en forma permanente de alumnos y profesores; un grupo de docentes reunidos y tomando mate; chicos gritando por la ventana de la biblioteca a gente que está afuera; el recorrido de un grupo de niños de primer año de la EGB1 acompañados de la maestra conociendo la biblioteca.

Surge en el análisis el lugar que cada uno le asigna a la biblioteca. Lo que cada grupo de personas se representa y lo vivencia: o como mateada, como espacio de trabajo, de estudio, de recreación etc. Tratan de ver cómo, cada uno de los sujetos presentes, miran a la biblioteca. Se discute acerca

de esto. Se reflexiona sobre para qué está la biblioteca, sobre el lugar que cada uno le asigna, de las diversas situaciones que se dan en un mismo momento y en un mismo espacio.

La sexta situación, a través de papelógrafos, representan: **los talleres de los días viernes en el Nivel Medio**. Desde el análisis que realiza el grupo surgen como más significativo: las situaciones de gritos, de música, las risas, las conversaciones fuertes, los golpes de manos, los sonidos de los redoblantes, de las cajitas y tontones.<sup>10</sup>

Analizan el lugar de los docentes, las entradas y salidas de los alumnos de la clase. Se discute acerca del involucramiento que han tenido en la situación que ellos, desde su mirada, definieron como caótica (algunos de los observadores fueron ex-alumnos y han tenido hijos educándose en este nivel). Plantean que el lugar del docente es de “cómo si”, de no prestar atención a lo que ocurre. Entran sin considerar si están adentro o afuera los alumnos; a los alumnos tampoco les interesa la presencia del docente, etc.

El grupo registra sus propias sensaciones y se discute sobre la interpretación desde el lugar de sujetos observadores de los hechos, quedándose en el planteamiento con la sensación de contradicción: “es el uso de un espacio y tiempo libre que sienten como impuesto y lo viven (plantea el grupo que analiza) como desorientación, como desorden”.

Posteriormente, se volvió a trabajar en subgrupos la revisión de algunas categorías, la dificultad de poder correrlos de la situación y de poder ver qué dicen los hechos. Se reflexiona. Volvemos a los primeros conceptos de práctica. Podemos vincular el cierre de los plenarios sobre nuestro apuro por poner nombre a los hechos desde nosotros y no desde “los otros” = sujetos actores.

Revisamos el lugar de los observadores. La importancia de hacer un esfuerzo de “salir” de la situación, de registrar nuestras impresiones subjetivas en el momento de hacer el registro para que cuando analicemos los hechos no descuidemos el punto de vista de los actores, lo que los actores quieren significar con sus acciones. Los significados que ellos dan a sus propias conductas.

En el próximo capítulo trataremos de dar cuenta de la perspectiva de los alumnos respecto de este espacio curricular. Tomaremos como objeto de reflexión la instancia de integración final del TIP.



---

<sup>10</sup> Es época de ensayos de scolos do zamba y comparsas para los desfiles de la fiesta de los estudiantes denominada Estudiantina que se celebra anualmente entre los meses de setiembre y/o octubre.

# CAPITULO III

LA MIRADA DE LOS ALUMNOS

---

## CAPITULO III

### LA MIRADA DE LOS ALUMNOS

Al finalizar el recorrido del Trayecto Integrador de las Prácticas I, les propusimos a los alumnos participar de una instancia de integración como un espacio para mirar y mirarnos este Trayecto; que permitiera mostrar las vivencias, sentimientos, percepciones, pensamientos y creencias vividas en su recorrido.

Fue así que, a lo largo de dos horas reloj, fueron representando el proceso de construcción a través de diversas formas, entre ellas: poemas, cuentos, programa de radio, canciones, simulación de un acto escolar.

Transcribimos algunos aspectos que reflejan el punto de vista de los alumnos; al mismo tiempo analizamos hasta qué punto, a través de sus miradas y lecturas lograron apropiarse de la propuesta en sí, de los aspectos metodológicos y de los contenidos del TIP. Cómo visualizan nuestro lugar como docentes, el estilo institucional (con sus normas, culturas y rituales), sus propios lugares como sujetos y actores en la construcción de este trayecto, la búsqueda de rupturas con la concepción de práctica instalada, etc.

En un esfuerzo por categorizar e interpretar las ideas-fuerza que aparecen en las producciones de los alumnos, seleccionamos algunos ejes para organizar la reconstrucción de sus miradas.

#### I. EL PROPÓSITO DE CAMBIAR LA VIEJA CONCEPCIÓN DE FORMACIÓN: EL LUGAR DE LA HISTORIA, LA INNOVACIÓN, LA REFLEXIÓN....

Podemos inferir que los alumnos reconocen un punto de doble ruptura: a) con sus propias historias de formación, con sus trayectorias escolares previas y, b) una ruptura con la historia de formación de maestros en esta institución específica: Escuela Normal Superior “Estados Unidos de Brasil”. Los alumnos expresan que son ellos mismos, con su sistema de ideas y creencias, quienes fueron desarrollando esta experiencia. También nos ubican a nosotros, los docentes del TIP, como partícipes y responsables de esa doble ruptura: en la medida en que desde el punto de partida hicimos “transparente” nuestro sistema de ideas, inseguridades, creencias, búsquedas de rupturas, etc., al explicitar la modalidad de trabajo en el trayecto

Los alumnos advierten que se buscó, en todo momento, instalar el pensar desde uno mismo y no desde los otros (autores, libros, profesores y sus demandas, etc). Valorán lo que fue una experiencia de trabajo compartida entre docentes y alumnos: lo fuimos viviendo todos como un intento de quiebre con la mirada dependiente. Particularmente, la tensión permanente entre nuestras ideas y la de otros, (el estilo institucional con sus propias demandas y modelos de formación; los profesores, los textos y los autores) con el propósito de posicionarnos desde nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. Podemos ver cómo esto se refleja en algunos elementos que surgen en fragmento de un cuento elaborado por los alumnos:

“Fue el área más significativa. Es un área con cuatro profesores que pretendían cambiar la vieja concepción de la formación”. “La creatividad, el dinamismo, docentes muy innovadores”; “(...) Querían pasar a formar parte de la historia del sistema educativo de la época”. “Logramos integrar experiencias, conocimientos y mucho más” (El subrayado es nuestro)

Los propios alumnos han sido conscientes de ser los reiniciadores, hasta nos arriesgamos a decir. los refundadores de la formación docente en esta institución. Nos miraron y se vieron desde el “formar parte de la historia” de este momento sociohistórico: cuando las tensiones entre la fantasmática del cierre del Instituto y el lugar de la esperanza hacia la apertura a una nueva cohorte de alumnos, se confundían en algunos momentos.

Refundadores, no sólo en el sentido de la estructura: "la apertura formal del profesorado", sino desde el lugar que, como sujetos; alumnos y docentes teníamos. Es en el caso del TIP, donde la intención concreta era dar "una nueva impronta" a la formación docente y esto dependía de nosotros y no de otros. Podríamos decir que provocamos una tensión dialéctica entre el lugar de los sujetos y el peso en las estructuras (las demandas más formales e instituidas).

Después de permanecer como institución formadora de docentes varios años cerrada, la Escuela Normal abrió el profesorado de EGB1 y 2, y, simultáneamente, la experiencia del TIP I comenzó a gestarse. Esta perspectiva de recomenzar depositó, tal vez en todos, cierta esperanza y entusiasmo, considerándolo como un espacio para la apuesta, para arriesgar las ideas y el pensar sin prescripciones ni proscripciones.

¿Qué tiene que ver esta experiencia con la historia?. Desde nuestra perspectiva como docentes del TIP, retornábamos al lugar de la "esperanza" que habíamos tenido en ciertas experiencias "diferentes" (cuando habíamos comenzado a trabajar en la carrera de Maestros de Educación Básica -MEB<sup>11</sup>, por ejemplo). Buscábamos recuperar ciertas huellas que nos habían resultado significativas de cambio en nuestras trayectorias como docentes. Particularmente porque, desde el lugar del "deseo", queríamos hacer un esfuerzo de ruptura con las prácticas reproductivas acuñadas a través del tiempo y con nuestras trayectorias, más vinculadas a trabajos fragmentados: observación de trabajos de otros, prácticas de ensayo y residencia. Estas vivencias y deseos fueron explicitados en el mismo encuadre de trabajo con los alumnos: es decir, cuál era nuestro desafío e intento, en qué estábamos, qué esperanzas depositábamos en ellos y cómo podíamos construir esto juntos.

Por otra parte, en el proyecto en sí, desde el "texto", habíamos puesto énfasis en la práctica, en un trabajo desde la perspectiva etnográfica, en la búsqueda de una lectura más comprensiva de la "realidad escolar", de la "reflexión en la práctica". Esto ha resultado valioso para ver cómo del proyecto escrito a la realidad existe, a veces, bastante distanciamiento. En ese recorrido; entramos "*los sujetos en la interacción*", como los mismos alumnos expresan.

A su vez, el recorrido del TIP no escapa a los marcos referenciales del proyecto curricular del Instituto de Formación Docente Continua, con la diferencia que lo vivimos, sentimos, percibimos, en el andar mismo del espacio. Aquí nos parece importante recuperar la idea de Shirley Grundy (1991) de "currículum como cruce de prácticas diversas": es el propio caminar y andar del Trayecto Integrador de las Prácticas que permitió esta construcción, como "proceso" y como "evolución". La mirada en un proceso más dialéctico, no de superposición o de negación de las propias trayectorias e ideas; sino de intento por desocultarlas, recuperarlas y, en otras instancias, de revisarlas a la luz de lo que vivíamos.

## II. "UN PROCESO QUE SE APRENDE EN LA INTERACCIÓN"

Observamos el valor que los alumnos han otorgado al trabajo con otros, a la importancia del aprendizaje como construcción, donde la soledad no tiene cabida. Un aprendizaje, al decir de los alumnos, que surge en "la interacción", mirada como espacio de construcción social, como proceso con los propios tiempos de los sujetos. Nos parece importante lo que este fragmento de una canción elaborada al finalizar el Trayecto Integrador de las Prácticas expresa:

"Me dicen que la culpa no tengo, que una nueva teoría surgió. Yo sé que esto es un proceso que se aprende en la interacción. ¡Cómo olvidarla!, ¡Cómo olvidarlos!, Si una nueva visión esto me dio; ¡Cómo olvidarla!, ¡Cómo olvidarla!, Si ha dejado huellas en mi interior, si en este espacio aprendí lo mejor".

Podemos suponer que el TIP se fue mirando como "espacio de aprendizaje", donde importó el lugar de "los otros y del nosotros" para situarse desde la integración e interacción. La importancia del

---

<sup>11</sup> Por Resolución N° 530/88 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se aprueba el Currículum para la Formación de Maestros de Educación Básica (MEB). Experiencia implementada entre 1989 y 1993 en esta Escuela Normal.

“nosotros colectivo”, de la “responsabilidad y el compromiso compartido”, desde un intento de trabajo interdependiente. El valor otorgado al proceso como expresan en un párrafo de una narración:

*"A todos aquellos que escucharan esa narración les debiera quedar claro que este trayecto integrador de las prácticas realmente fue la integración de un grupo de personas que sienten ganas de superarse". "El Tip nos sirvió mucho, nos unimos más como grupo, y se nos aclararon las ideas sobre práctica".*

*"Fue un espacio que requirió de un proceso y una evolución por parte de los integrantes en cuanto a responsabilidad, atención e interés". (El subrayado es nuestro)*

### III. UN ESPACIO DISTINTO Y DIVERTIDO: EL PRINCIPIO DEL CAMBIO; UN LUGAR PARA LA ESPERANZA

Pareciera surgir como pedido o demanda “el deber de seguir”; asociando el "deber" más al "querer y al deseo" que a la prescripción o norma. Vemos cómo desde sus voces lo expresan: *“lo vivido fue variado, distinto y divertido”*.

Podemos reconocer, que nos situamos en la búsqueda de algo que sea distinto a lo que conocíamos como trabajo en las prácticas. A la vez, en un contexto de tanta turbulencia, de ausencia del humor, de la solidaridad, etc: ¿Cómo, nosotros "sujetos adultos", construíamos un espacio para *“el humor, la alegría, la confraternidad donde todos nos involucrábamos”*?

Vivimos el desafío de ubicarnos como sujetos en permanente tensión con el peso de la misma estructura: de la demanda formal, el orden, la organización, la seriedad. Desde otro lugar pudimos ver cómo fuimos todos: alumnos, docentes y coordinación, haciendo del Trayecto Integrador de las Prácticas un trabajo serio, responsable, comprometido. Recuperando elementos que, a veces, los adultos vamos perdiendo: la diversión, la alegría, el humor en la misma construcción y la variación, en un intento de búsqueda de rupturas con los estereotipos de práctica.

Los alumnos recuperan la idea de construcción, del lugar de la esperanza, de disfrutar de la tarea. Queremos destacar la mirada desde la esperanza, pero no como ilusión, sino como posibilidad de pensamiento-acción-reflexión. Valdría la pena pensar el lugar que nos cabe como docentes en el contexto actual, donde los alumnos tal vez nos están diciendo que el trabajo serio, reflexivo y comprometido, pero divertido, aún es posible y que no “debemos” perderlo.

Extraemos partes de una narración donde parecieran expresar estas ideas:

*"El Tip debiera seguir a lo largo de toda la carrera de formación". "Lo vivido fue variado, distinto y divertido, fue el principio del cambio".*

*"No faltaron el entusiasmo, el buen humor, la alegría, la confraternidad que las acompañaron todos los días de clase". "Pasaron muchas cosas: alegres, otras no tanto". "La esperanza está aquí"*

### IV. EL CORRIMIENTO DE LA SIGNIFICACIÓN DE VERDAD: DESCUBRIMIENTO DE SUS IDEAS, DE PENSAR POR SÍ MISMOS, DE LA DUDA, LA CONFUSIÓN, EL ERROR, LOS SENTIMIENTOS...

Los alumnos leen las experiencias desde la construcción centrada en la duda, en la confusión, los altibajos; la satisfacción de pensar por sí mismos y el descubrimiento de esto, tal vez, como espacio de liberación: de los propios pensamientos, sentimientos, acciones y reflexiones; el lugar del sujeto individual y la construcción del sujeto colectivo.

En partes de un cuento un grupo lo expresa así:

"Nos ayudó a reflexionar y a construir desde nosotras mismas". "El mérito alcanzado lo vivimos hoy desde cada una, desde la satisfacción que como grupo y a pesar de los altibajos supo mantenerse y trabajar unidos".

Por otra parte, vemos cómo pueden vivir y sentir que el aprendizaje no es algo lineal y mecánico. Significó duda, confusión, por momentos dolor y sufrimiento, desorientación. Se percibe el corrimiento de la significación de la verdad, ya no como algo acabado, estático, único y certero:

*"Alegrías, tristezas, dolor de cabeza, yo tanto he sufrido tan sólo en el Tip". "El ha transformado mis pensamientos me ha enriquecido de tanto saber".*

Así otro grupo, a través de un cuento, va mostrando sus propios interrogantes y cuestionamientos:

"Las caras de esas cinco chicas se transformaron, decían tantas verdades como: ¡Cómo cuesta!; ¿Qué quiere decir?; ¿Qué hago?". "Pero, de a poco fueron mostrando lo contrario, fueron iluminándose. Descubrieron que sus ideas, sus inteligencias estaban vivas, que solamente dormían un viejo letargo, ¡Qué alegría descubrir eso!". "Averiguaron que dentro de ellas había muchas cosas y sentimientos escondidos". "Vimos que desde el error también se aprende".

"Me dicen que estoy confundido, tendrán que mirar su interior, que aprenda a ser reflexivo, que se aprende también del error".

Sin "leerlo desde otros" (autores, investigadores); sino desde la propia práctica del TIP, pueden rescatar *"el descubrimiento como aprendizaje"*, el lugar que tienen ellos como sujetos pensantes. Descubrir que para conocer es necesario confrontar, discutir, sentir la incertidumbre e incompreensión, sentir que cuesta, que es confuso y que duele a la vez.

Descubrimiento y conocimiento donde no sólo jugamos como sujetos cognoscentes, pensantes; sino que para hacer esto necesitamos sentir, ser afectivos, querer; necesitamos esto que ellos valorizan en sus propios descubrimientos:

"Habíamos descubierto que adentro de ese mundo de discusiones, confrontaciones, de malos entendidos, de incompreensiones también existía y ocupaba una buena parte la comprensión, el amor y la paciencia".

El espacio para "aflorar" como lo dicen: "*sentimientos lindos e importantes*"; se observa la importancia que le han dado al sentir y a lo afectivo, como elementos que no podemos disociar del pensar, del conocer; también el sentimiento y el afecto están en cada cosa que hacemos:

"Quedaron eternamente agradecidas al "hada" que las despertó de ese largo sueño, que les hizo aflorar tantos sentimientos lindos e importantes para sus vidas: *paciencia, amor y comprensión*"

Por otra parte, el lugar otorgado al tiempo para aprender, para conocer, para descubrir; el ir paso a paso, el rescatar lo bueno y lo malo; la significación otorgada a un valor como la paciencia para conocer desde un plano distinto a la inmediatez, al apresuramiento. El reconocimiento de que también todo esto puede significar "*un trabajo serio y organizado*", dando lugar al mismo tiempo, a "*la confusión, a las falencias, al error, al desconcierto, al humor*":

"El Tip I nos ayudó a afianzar el trabajo serio y organizado, pues el mismo se llevaba a cabo en cada clase, donde debíamos comprometernos: hubo falencias, tropiezos, momentos de desconcierto y desganado, en los cuales el grupo pareció desconectarse y, en medio de todo, de alguna forma, volvíamos a encausarnos".

## V. LA RELACIÓN CON LA TAREA: "EXTRAÑA FORMA DE TRABAJAR"

Los alumnos pudieron vivir una modalidad donde se comienza a vivenciar un modelo de trabajo docente distinto. De allí que lo significan como: "*extraña forma de trabajar*"; "*tareas a veces inentendibles y otras descabelladas*". Pero rescatan el lugar de la planificación (de la intencionalidad docente) desde las metas y objetivos. Esto lo expresan en un fragmento de un cuento:

"Docentes que se fijaron metas y objetivos para hacer ver los distintos tipos de prácticas. Tareas de observación y registro de las prácticas elegidas".

Podemos decir también, que de forma muy incipiente, observan un propósito de la formación: la mirada desde la investigación de las propias prácticas, utilizando algunas herramientas como la observación, el registro, la interpretación de los hechos, el análisis de cómo juegan las trayectorias escolares previas; las lecturas más críticas de la propia construcción:

"Extraña forma de trabajar: consignas a trabajar individualmente, luego en grupo y después con el resto de la clase, nos preguntábamos: ¿Para qué serían?, Sacar lo común y no común, sacar definiciones grupales acerca de prácticas, luego volver a armar estas definiciones de manera creativa".

"Docentes que pretendían que sus alumnos pudieran: observar, registrar, analizar, ubicar y triangular, consignas tan reiteradas". "representación de observaciones de manera creativa". "¡Leer y analizar!, ¡Leer y analizar!, Esa era la consigna, una y otra vez".



También comienzan a vislumbrar el lugar y la importancia de lo subjetivo en las prácticas, el comenzar a romper con la idea de práctica como objeto real observable, separado de los sujetos; para dar lugar a las propias matrices e historias de vidas:

“Debimos retrotraernos al pasado escolar, observar, analizar, interpretar situaciones referidas a las prácticas que tenían como actores principales a alumnos y docentes en diversos contextos”.

Rescatan el espacio y esfuerzo de interpretación desde lo que significan los hechos, el poder analizar las observaciones y mirar las situaciones considerando que son los sujetos los que le otorgan significación a los hechos. Esto lo expresan cuando observan las distintas situaciones que se dan en un mismo momento por ejemplo, en la biblioteca del Instituto:

“La primera observación fue una experiencia inolvidable, en la segunda observación, que fue en la biblioteca, nos dimos cuenta de lo que pasa y lo que significa la biblioteca para los distintos grupos: para unos, es un lugar de estudio; para otros una sala de reuniones y para otros, es una sala de profesores”.

## VI. LA CONCEPTUALIZACIÓN: LA PRÁCTICA COMO PRÁCTICA SOCIAL Y EDUCATIVA

Nos parece importante rescatar como fue en el mismo proceso que logran conceptualizar la idea de práctica; desde los aspectos sociales y culturales. Reconocen el lugar para lo cotidiano, para el contexto, para el papel de los sujetos con sus sistemas de ideas, creencias, costumbres y valores. Comprenden la ruptura de la idea de práctica ya no como modelo único, o como práctica áulica o de la enseñanza; sino el poder "mirar al docente desde un lugar no áulico" y el valor que, en cada situación y desde los sujetos, se le asigna a las prácticas. Aprenden a mirar las prácticas como un objeto social complejo, diverso y contradictorio.

La construcción de una perspectiva diferente de la práctica, más desde la idea de práctica social docente y todo lo que ello involucra, el poder situar al docente no sólo en la dimensión estrictamente pedagógico-didáctica; sino desde el espacio institucional, contextual, cultural, social.

Respecto a esto, rescatamos algunos elementos de los textos elaborados por los alumnos donde nos muestran la construcción de conceptualizaciones:

"Y así fueron pasando los días, los meses, y a todas sus incógnitas una respuesta pudieron dar; por práctica entendieron es algo social, y si es social siempre educativa será; se da en todas partes, en lo cotidiano, en nuestro andar, y que esta depende de un contexto, de un tiempo, de un espacio y un lugar”.

“La experiencia fue muy buena porque nos permitió ver al docente desde un nivel no áulico”.

“Se tendría que tener en cuenta todos los aspectos que la encierran, como ser: cultura, creencias, ideologías,

costumbres y así también las edades de quienes la realizan para poder entenderlas y a la vez respetarlas”.

Podemos ver que hasta cierto punto reconocen también que para construir hay que conocer y referenciar nuestros saberes con otros saberes. En este caso, con ciertos marcos conceptuales que pudieran aportar a la confrontación de la práctica: así los alumnos rescatan el valor asignado al trabajo con algunos autores e investigadores en este campo:

"Si el llanto me ahoga, el Tip me enloquece, pensando, opinando qué era el Tip". "La profe coordina, consignas tras otras yo poco la entiendo no sé que es el Tip". "Entre Zoppi y Salinas, Sacristán y Davini, con mucho trabajo ya sé que es el Tip".

Una construcción donde para *"conocer la práctica en su ser"*; la tuvieron que vivir, sentir y a la vez buscar elementos referenciales de autores, investigadores que pudieran aportar al proceso. Podemos ver cómo el TIP se les presentó como un proceso de construcción dialéctica entre teoría y práctica. Desde la observación y reflexión sobre las prácticas, se trabajó permanentemente en esa mirada dialéctica teoría-práctica. Quizás pudieron, desde el mismo contexto, ir haciendo el texto y las construcciones teóricas sobre el Trayecto Integrador de las Prácticas. Tal vez por eso, al finalizar el recorrido, existe un intento de vislumbrar esta cuestión cuando expresan:

"Espacio nos fuimos acostumbrando al Tip, pues con él conocimos como es la práctica en su ser". "Llegamos a la conclusión que la práctica es realidad, y es reflexionar".

## VII. LA MIRADA EN LA POSICIÓN DE LOS DOCENTES DEL TIP

Cuando surge esta propuesta, ya en nuestras discusiones como docentes con la coordinadora, estaba esto de: "Práctica ¿De quién?; ¿Qué prácticas?: La de otros o la nuestra?". Podemos decir que son los mismos alumnos los que nos van mostrando la construcción y la idea de mirar "nuestras" prácticas, habilitados por la dinámica que adquirió el espacio.

Surge así la mirada de los alumnos hacia nuestras prácticas como docentes en el TIP. En las narraciones, cuentos, canciones, programas radiales no dejaron de lado esta dimensión de: ver y analizar nuestras prácticas como docentes, nuestras posiciones y posicionamientos; el lugar de cada uno; por ello extraemos partes de los relatos y del programa radial que lo muestran; así como los interrogantes que, como alumnos, se hacían acerca de nuestras prácticas docentes:

"Nos preguntábamos: ¿Cuatro profesores, para qué?, ¿Qué buscarían?; ¿Qué harían?; Si sólo dos participaban de las clases". "Un profesor: hablaba y hablaba". "La otra: escribía y escribía". "El número de profesores descendió a tres: ¿Cuál sería el motivo?". "¿Qué habrá pasado con los otros profesores?; ¿Seguirán trabajando en equipo?, o sería esta otra estrategia creativa del grupo de profesores?". "Definitivamente ya eran dos profesores del Tip, estas

seguían atormentando". ¿Qué habrá pasado, no vinieron más?".

Podemos ver también la denuncia que hacen a través de sus interrogantes acerca de la cantidad de profesores que iniciamos el TIP I en esta comisión, y cómo desde los que quedamos, "naturalizamos" esa situación, sin hacer transparentes los motivos de las ausencias de los otros profesores. Pareciera que nos hacen ver esto y se interrogan más allá de la situación áulica: ¿Seguirán trabajando en equipo?; e incluso buscan colocar el interrogante a través del humor y la ironía: "*si sería esta otra estrategia creativa del grupo de profesores?*".

Es importante rescatar la capacidad y búsqueda de una mirada interpretativa en el sentido que se cuestionan, a nuestro modo de ver: qué estamos queriendo significar los docentes, sujetos en esta situación; así como muestra la capacidad de observación y de lectura de las situaciones. Podemos decir que desde ellos mismos nos muestran sus propias lecturas críticas y, a la vez, comprensivas de la realidad con relación a nuestras prácticas de docentes del TIP I.

A su vez, nos muestran el lugar que tuvimos en las propuestas de trabajo, la búsqueda de espacios más reflexivos y de pensar por uno mismo, que en sus propias voces lo expresan como "*exprimir los cerebros*". Rescatamos parte de un cuento respecto del lugar de los docentes en el TIP I:

"Pero he aquí que apareció alguien que se propuso exprimir esos cerebros y tratar de sacar lo mejor de ellas, de hacer trabajar esos cerebros entumecidos, haraganes".

A través de los distintos recursos utilizados, nos mostraron los lugares que ocupamos: el lugar de la palabra santa, de la escritura legítima, de las recomendaciones válidas desde la experiencia, nuestras propias matrices autoritarias y reproductivas como jugaron en el trabajo, etc.

Usan además el humor para significar nuestra práctica: cómo nos vieron a cada uno de los docentes de este TIP. En un programa radial representan a dos de los docentes, incorporando como apellido de las mismas, el de algunos autores trabajados:

"Prof. Mónica Davini: ¿Cómo vio el trabajo con los alumnos?. "Los alumnos trabajaron bien, pero... les faltó: Encontrar los denominadores comunes, comparar situaciones, analizar los hechos, ver la realidad objetivamente, armar categorías conceptuales; buscar situaciones parecidas... Ah! por último triangular los datos relacionándolos con el género, la situación social, la edad... Pero fueron pequeños detalles que faltaron..."

¿Usted profesora Edit quiere agregar algo más?: "Según lo que registré y registré, los grupos trabajaron bien y de manera coordinada".

Podemos ver cómo nos sitúan desde el lugar que cada uno asumió, tal vez tomándolo desde el humor, analizan situaciones de nuestra práctica que fueron confusas y extremadamente complejas. Es en estas instancias de las presenciales: cuando analizábamos las observaciones, los momentos

de mayor tensión entre lo que queríamos hacer, lo que decíamos y cómo lo hacíamos. Fueron momentos donde, como docentes, mostramos las maneras en que a veces complejizamos una situación y la hacemos "inintendibles" para los alumnos.

Pero a su vez, desde los alumnos; cómo en el recorrer del TIP han logrado incorporar la modalidad de trabajo que vivimos todos como confusa y compleja. El poder usar las herramientas de análisis de las observaciones que hacen de nuestras propias prácticas en el TIP; haciendo el esfuerzo por ver qué quieren significar los hechos, los sujetos, las situaciones.

Han podido visualizar nuestro papel como docentes: uno, más desde la comprensión, la observación, el registro de las situaciones; el otro, se ubicó en el lugar para lo más afectivo desde el saber que la experiencia le dió, sus anécdotas, sus cuentos; y el tercero, desde la búsqueda del vínculo con la reflexión, la conceptualización. Se podría decir que pudieron ver la complementación desde lo que cada uno podía dar en cada momento.

Algunos fragmentos de los textos elaborados nos muestran qué han querido significar:

"Cuando empezamos estaba todo bien, estábamos recién naciendo nosotras y él"; "después cuando comenzamos a conocer algo comenzó a suceder, nos presentó a sus padres que no eran dos, sino tres". "Al principio estaba todo bien, luego la sorpresa comenzó a florecer, pues era una de sus madres la que hablaba sin parar, mientras la otra escribía y no hablaba ni por casualidad, y de su padre ni que hablar pocas veces aportaba algo y después nada más".

"Mónica habla, Julián escucha, hace algunos chistes, la clase se divierte, interactúan así...".

"Edit escribe y Mónica habla, Julián nos entretiene con su charla".

"Pero ustedes lo que quieren es saber lo que Edit anotaba en su borrador...".

## VIII. EL ESTILO INSTITUCIONAL: LOS ESPACIOS, TIEMPOS; LOS USOS, COSTUMBRES, RITUALES Y NORMAS DEL IFDC

Así como han podido analizar la propuesta didáctica del TIP, el lugar que tuvieron como sujetos de aprendizaje, las tensiones entre aprendizaje-error y confusión, el lugar de la tarea, la conceptualización de la tarea en sí y de la práctica; nuestro lugar como docentes, también podemos rescatar cómo en sus textos, en sus ideas, fueron dando vida y leyendo el estilo institucional; desde ciertos elementos que para este grupo fueron vividos como más significativos.

Podemos ver cómo en un momento donde la construcción material del edificio de la institución, hacía difícil el uso más flexible de ciertos espacios. Especialmente el proceso de ampliación física de la Biblioteca: ellos lo denuncian permanentemente como un espacio necesario y de difícil acceso. La ironía puesta en cómo muestran a los libros en las cajas guardadas; la propia dinámica que en la institución tiene este espacio, etc. Extraemos parte del slogan del programa de radio que presentaron los alumnos:

"Los libros en las cajas", Editorial: "Ahora no puedo sacarlos, distribuye: la Normal, S.A". "Si quieres estudiar con tranquilidad, a la biblioteca no irás".

Muestran, además, ciertos elementos que vivieron, sintieron y percibieron como abandono y maltrato al espacio de estudio y de su formación como maestros: la escuela. La disputa por el espacio se presentó en situaciones que ocurrían por la misma complejidad de una institución que posee los cuatro niveles de enseñanza y donde el espacio del profesorado es usado en otros turnos por alumnos de EGB3 y Polimodal; sujetos adolescentes que buscan sus modos de expresión y manifestación en la propia institución. Algunas de las denuncias del estilo institucional lo muestran en otro slogan del programa radial:

"Este programa está auspiciado por: "Máscaras La Normal", especialmente diseñadas para soportar suaves fragancias en los pasillos de la escuela. Fabrica y distribuye "La oxígeno S.A".

El tema musical de la tanda comercial también lo demuestra, la canción dice: "vivir sin aire".

El estilo institucional también percibido contradictoriamente. Por ejemplo, la mirada en la formación docente desde los "lineamientos en el vestir": ¿Cómo debían vestirse los alumnos del profesorado en tanto futuros docentes? La demanda de los alumnos del profesorado por el uso de indumentarias más ajustadas al clima de esta provincia chocaba con el lugar de "La escuela Normal Nacional" y del "Maestro Normal" sobre el que había una representación acerca del vestir correctamente o sobre la indumentaria más apropiada para un maestro que debe dar el ejemplo con la etiqueta. El reproche desde algunos actores de la estructura institucional se volvieron parte de la reflexión como miradas en la construcción de lo que significa ser docente y al mismo tiempo la discusión de la tensión entre el pasado y el presente. Nos parece que el texto que sigue a modo de un flash informativo del programa radial lo denuncia y muestra cómo logran hacer una reflexión de esta práctica desde el humor:

"Escuela Normal Superior recrudece el conflicto regente-alumnado, debido a la prohibición del uso de bermudas"; se interrogan así: ¿Qué prácticas docentes están detrás?; ¿Qué ocultarán?".

Es importante aclarar, que los alumnos no están significando la situación con el lugar de un actor de la institución en concreto (la persona del regente), sino en la personificación de un lugar de poder y de cómo las normas y prácticas anidadas surgen ante situaciones que mueven la estructura, lo formal, lo instituido: en este caso en una aparente simple cuestión de vestimenta.

Además, en el uso de los espacios, se manifiestan conflictos. Los alumnos ubican al aula como espacio de propiedad privada. Surgen las incipientes divergencias y rivalidades propias de dos grupos o comisiones que intentan ocupar ambos el mismo salón, aquel que está frente a bedelía, lugar por donde circulan los sujetos, las informaciones y las comunicaciones. La lucha por los espacios ha sido, durante todo este primer año, fuente de conflicto y confrontación. Pero la lucha por el espacio es el significante de otros conflictos que están en la constitución de los vínculos institucionales entre dos comisiones de alumnos y de profesores que están marcando, a veces con bastante agresividad simbólica, sus diferencias.

En un flash informativo lo manifiestan:

"El aula N° 6 fue comprada por la comisión 2 del 99; prohíben la entrada a toda persona ajena a dicha comisión"

Pero también han podido mostrar otros tipos de vínculos. Aquellos construidos en la dinámica y estilo del grupo total en las presenciales del TIP I, a través de otros elementos y situaciones que se daban en el mismo momento en que trabajábamos: la mateada, la comida, la mesa compartida entre todos; donde era un espacio de

clase y lo significan como espacio de disfrute, de placer entre todos; que por momentos se podría confundir con una mesa de familia. Esto lo expresan en la tanda comercial del programa radial:

“Si quieres un menú variado: “acércate al aula de la comisión 1”: Facturas, chipitas, torradas, chinas y variedad de panificados...”. Acompañan este mensaje con un tema musical denominado: “La vida es buena”.

Por último, podemos inferir que los alumnos muestran la capacidad de leer la propia práctica institucional, su estilo, su dinámica; la práctica grupal; la de los docentes del TIP. Podemos ver cómo han leído la práctica desde otro lugar: como práctica social e institucional. Particularmente, donde se pone en juego el entramado de relaciones, formas de organización institucional, pautas y normas, ciertos ritos, los espacios de poder, el uso de los espacios físicos, las zonas de conflictos en las interacciones, etc.; comienzan a ser denunciados por ellos mismos desde el lugar de sujetos de esos cruces de prácticas complejas, diversas y contradictorias.

En este momento de nuestro relato escrito de la experiencia nos descubrimos en un punto de enunciación implícito, inicialmente oculto para nosotros mismos: aquí tratamos de reconstruir la mirada de los alumnos, sin embargo, nos preguntamos si en ese intento no está también nuestra propia mirada.

El sesgo con que seleccionamos los materiales, las frases, los fragmentos producidos por los alumnos están, tal vez, permeados por nuestro propio deseo, por nuestros propios logros y limitaciones. Nuestras interpretaciones y categorías con las que reconstruimos la instancia de “integración” de las prácticas de los alumnos se nos revelan, después de la construcción, como crónicas anunciadas por nuestras mismas esperanzas de valorar positivamente la experiencia.

Tal vez vuelva sobre nosotros la recomendación metodológica que les hicimos a nuestros alumnos en los plenarios del TIP cuando analizaban las prácticas y situaciones de otros: hacer el intento de no distorsionar desde nuestras impresiones subjetivas lo que los actores y los hechos quieren decirnos.

Tal vez el título del capítulo debería resignificarse como “la mirada de los alumnos a través de nuestra propia mirada”. Estaríamos siendo más justos con los puntos de vistas de ellos y con nuestra perspectiva constructiva de los descubrimientos y significados de nuestra práctica de escritura.



# CAPITULO IV

LA VALIDACIÓN DE LA ESCRITURA

---

## CAPITULO IV

### LA VALIDACIÓN DE LA ESCRITURA

Quienes asumimos la instancia de producción escrita de la experiencia -Ana María, Héctor, Edit, Mónica- acordamos que las coordinadoras de una de las Comisiones del TIP I: Edit y Mónica; trabajaríamos en un taller con los estudiantes de la cohorte 1999 en el intento de cumplir con un doble propósito:

- a) compartir y buscar una instancia de socialización y validación del avance realizado en la producción escrita.
- b) completar y avanzar en los procesos auto-reflexivos acerca del trabajo y la dialéctica reflexión-planeamiento-acción-reflexión.

Este taller se dio en forma simultánea al trabajo de *lectura crítica* del material escrito que hicieron algunos colegas de las didácticas del IFDC.<sup>12</sup>

Para llevar a cabo la instancia de validación, acordamos con los estudiantes el día y la hora en que iniciaríamos el taller. Así fue que en la última semana de octubre de 2001 nos presentamos a trabajar con el grupo de alumnos con la idea de hacerlo como punto de partida del proceso de validación de la escritura. No pretendíamos culminar la discusión en esa jornada, sino empezar la experiencia a los fines de enriquecer la escritura con los aportes de los alumnos.

La propuesta contempló tres ejes. A saber:

- La rememoración, a través de un ejercicio de evocación, de las experiencias consideradas por cada uno como más y menos significativas en el recorrido del TIP I.
- La lectura y análisis del material escrito que les presentábamos, para cumplir con lo que, como “coordinadores”, nos habíamos comprometido a realizar: validar el relato con ellos: sujetos de la experiencia. Les propusimos leer críticamente el documento hasta el capítulo III<sup>13</sup> y que consideraran si se veían reflejados en esos textos: ¿Qué cosas agregarían?, ¿Qué cosas sacarían?; ¿Qué opinión y sensación tienen luego de leer el material?.
- Organizar una suerte de “Feria del TIP I”, con el propósito de socializar, reflexionar sobre esta experiencia y poner en discusión el material escrito con otros actores institucionales. Pensar la construcción grupal de “pósters” que representen lo “más y menos significativo” del TIP I. También proponer una conceptualización de la experiencia vivida desde uno mismo, donde los alumnos puedan contar por qué la experiencia elegida fue significativa, que lo fundamenten, lo piensen para la exposición: “¿Cómo mostrarían los resultados y qué dirían a los demás?”.

---

<sup>12</sup> Agradecemos las generosas devoluciones y comentarios de las profesoras Mirta Cano, Emilce Cammarata y Gloria Fernández. Sus sugerencias han sido de gran valor para mejorar la escritura de este texto.

<sup>13</sup> A esa fecha se contaba con un material preliminar hasta el capítulo III: “La mirada de los alumnos”.



## I. EL TALLER DE SOCIALIZACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA ESCRITURA: ¿CON QUÉ NOS ENCONTRAMOS AL INICIAR ESTE TRABAJO?

El Taller de validación comenzó en la última semana de octubre de 2001 con la idea de trabajar hasta el 30 de noviembre. El cierre precipitado del año escolar a raíz del conflicto suscitado entre el gremio docente y las autoridades del Ministerio de Educación impidieron la culminación de la secuencia de actividades prevista para el desarrollo del Taller. Las instituciones escolares cerraron sus puertas el día 30 de noviembre acelerando el calendario de clases y la agenda de exámenes que normalmente se extendían hasta diciembre.

Pero no fueron estas cuestiones contextuales las únicas que dificultaron el desarrollo del Taller. La dinámica interna de trabajo se complejizó de tal manera hasta estallar en un conflicto. Conviene señalar algunas cuestiones del escenario institucional que fueron decisivas para el rumbo que tomaron los acontecimientos.

Ahora el escenario y los actores se habían modificado sustancialmente respecto de la situación en que se desarrollaron las actividades del TIP en 1999. Algunos cambios habían afectado a los alumnos y al equipo docente.

En relación con los **alumnos**:

A raíz del desgranamiento que se fue produciendo durante los dos primeros años de cursado (segundo semestre de 1999, año 2000 y primer semestre de 2001), las dos Comisiones A y B que, en paralelo, habían desarrollado esta propuesta del TIP I, se constituyeron formalmente en una sola comisión. Esto es, los alumnos, por decisión institucional y no voluntaria, se integraron en una misma Comisión. De modo que, al momento de la validación, ya no constituían dos grupos separados como en 1999.

En relación con el **equipo docente**:

El equipo de profesores del TIP también había sufrido desgranamiento. Algunos de los profesores que coordinaban una de las Comisiones del TIP I, luego de algunas reuniones, habían tomado la decisión de no asumir la instancia de escritura. Decidieron no participar del registro escrito de la experiencia. Las razones esgrimidas fueron: la carga de tiempo que la misma requiere, otros compromisos y exigencias laborales asumidos en el IFDC, la participación de manera intensiva en las otras dos funciones de Capacitación y Formación Inicial. Por otra parte, consideraron que tomar la decisión de escribir la experiencia, implicaba una mayor dificultad en cuanto a los tiempos y a la búsqueda y recuperación de los trabajos de los alumnos y de los propios registros realizados como coordinadoras en el TIP I después de tanto tiempo transcurrido entre la experiencia y el momento presente.

Esta cuestión determinó que la escritura la llevaran a cabo sólo dos de las profesoras del grupo inicial en compañía de los “amigos críticos” que se fueron sumando en el proceso. Esto no implicaba ningún inconveniente a simple vista, salvo por un detalle que se tornó fundamentalmente dramático en el taller de validación: el relato de la experiencia había sido construido con los registros y

trabajos de una sola de las Comisiones de alumnos, aquella que fue conducida por las profesoras que decidimos involucrarnos en la escritura.

No se contó con el material que pertenecía a la Comisión que condujeron las profesoras que habían decidido no participar del relato escrito de la experiencia. Se pretendía validar como un relato del TIP I lo que sólo era un relato parcial del mismo (de algunos de los actores).

El escenario del Taller donde esperaban los sujetos de ambas Comisiones (ahora yuxtapuestos en una mismo grupo) será particularmente sensible a esta involuntaria ausencia. Los integrantes de la Comisión que no se reconocieron en el relato también pusieron en duda nuestra legitimidad como docentes y la pretensión de validación de la escritura.

## II. ¿QUÉ OCURRIÓ DURANTE ESTE TALLER DE VALIDACIÓN?

Ambas profesoras nos presentamos desde el lugar de coordinadoras del “aquel TIP I” de 1999. Les contamos a los alumnos los propósitos del encuentro e intentamos ponernos a trabajar. No habíamos reparado que este grupo, aparentemente homogéneo, tenía integrantes de las dos antiguas Comisiones. Habíamos naturalizado, en la idea “del grupo del TIP I”, lo que sólo era una “unión formal de ambas comisiones”.

En este encuentro surgieron fuertes interrogantes a la escritura y a la propuesta del taller que analizamos aquí desde dos dimensiones.

Una dimensión, a la que denominamos “*socio-afectiva*”, más vinculada a los problemas de integración de ambas Comisiones, a la histórica rivalidad entre ellas y a la sensación de “abandono y desvalorización” que siente una en relación con la otra.

Otra dimensión, a la que denominamos “*discusiones pedagógico-didácticas*”, más vinculada a las demandas desde “los esquemas, concepciones y representaciones acerca de la práctica docente que tenemos los actores del IFDC”.

En el plano de la primera dimensión se transcriben los interrogantes y demandas que realizaron los estudiantes:

- “Sentimos que volvemos para atrás a remover algunas heridas que nos quedaron”.
- “No queremos que se vuelvan a sentir que permanentemente nos están haciendo análisis psicológico e interpretación de lo que hacemos: ¿Para qué?”.
- “No queremos que vuelva a surgir esto de las competencias y rivalidad entre una comisión y la otra”.
- “Cuando empezamos el año nos encontramos que juntaron a las dos comisiones, nadie nos preguntó o comunicó: vinimos y nos encontramos con esto”;
- “No queremos seguir entregando cosas, nuestros trabajos y ver que hoy no están en los escritos”;

- “¿Por qué no pusieron nuestros trabajos, si nosotros también hicimos cosas?”. “¿Qué pasó si nuestras profesoras también registraban todo?”. “Nos sentimos usados y descuidados”.
- "Nuevamente somos los dejados de lado: “¿Por qué?"; "Ninguno de los profesores que trabajaron con nosotros en el Tip hoy están en la tercera instancia; sólo están todos los profesores de la comisión A"; "Nos sentimos desorientados, no los conocemos".

En relación con la dimensión “pedagógico-didáctica”, surgieron expresiones como:

- “¿Por qué se vuelve con el Tip I ahora?”, “¿Cuál es el sentido?, Pareciera que nunca acabamos?”, “¿Cuándo comenzamos a trabajar con el Tip III?”.
- “¿Por qué volver al Tip I: siempre retrocedemos y siempre nosotros queremos avanzar, por qué volvemos al Tip I?,
- ¿Va a pasar lo mismo con el Tip II: vamos a trabajar éste y qué pasa con el Tip III?: ¿Nos vamos a ir y seguimos sin "dar clases en las escuelas?";
- “Cuando estábamos en el Tip I, las profesoras que nos coordinaban siempre decían: Clases, planificación, niños: eso esperen a verlo en el Tip III ¿y nuevamente esto?!”.
- “Los demás profesores nos dicen que son ustedes las que nos tienen que enseñar a hacer planes, a dar clases”;
- “En otros profesorados ya están dando clases, ya hacen planes de clases y aquí nosotros no”;
- “Queremos estar en contacto con los niños y maestros”; “Ni si quiera sabemos hacer un "registro de asistencia", en otros Tip; eso también les enseñan”;
- “Cuando estemos con los niños: ¿Para qué nos va a servir esto de tanta reflexión, interrogación sobre lo que hacemos?”; “Si no sabemos qué es una clase, un aula, cómo se enseña en una clase?”;
- “¿Por qué no se ponen de acuerdo entre los distintos docentes?”. “Algunos nos exigen planes y formatos y en otros casos, nos hablan de reflexión y de procesos de nuestras prácticas?”.

### III. ALGUNAS DISCUSIONES Y REFLEXIONES DEL EQUIPO DOCENTE SOBRE LA DIMENSIÓN SOCIO-AFECTIVA DE LAS PRÁCTICAS EN EL TIP I

Resulta necesario aclarar que aquello que pensamos que llevaría una hora de trabajo, se prolongó durante tres horas; puesto que los planos surgidos en la discusión “movilizaron” al grupo total y a nosotras como coordinadoras. Movilización en el sentido en que todos los sujetos involucrados en el TIP nos colocamos en situación de crisis, de crítica, de angustia, de cuestionamientos, de construcción, de revisión de nuestra historicidad en este TIP.

Podemos decir que la mayor “angustia” se vivió (la vivimos) en el momento en que le pedimos a los alumnos que “evocaran” las experiencias más significativas del TIP I. Dos razones se nos ocurren como causantes de la angustia. Por un lado, la resistencia a evocar el pasado porque “sentían que volvían para atrás”. Por otro lado, y principalmente, por “el choque” que sintieron algunos estudiantes de una de las Comisiones cuando no se vieron reflejados en el texto.

Estos estudiantes "excluidos de la escritura", nos aclararon que consideraban que el trabajo de “validación y lectura” lo tenían que hacer, entonces, dada la situación de exclusión vivida y sentida, sólo los chicos de la comisión que fueron nuestros alumnos con cuyos trabajos construimos el texto. Nos dijeron claramente que planteadas las cosas así este taller ya no era un espacio para ellos.

Se presentó aquí la dificultad de poder incluirse y no excluirse en esta instancia del Taller, de verse como sujetos autónomos y no dependientes de los procesos de toma de decisión que hacemos los docentes, de no poder “historizar” y contextualizar por sí mismos, los distintos procesos vividos.

Como autocrítica, podemos decir que descuidamos esta dimensión "socio-afectiva" cuando acercamos el texto a "todos los estudiantes por igual", con el objeto de que lo revisaran. Hemos provocado fuertes momentos de tensión e interpelación, en particular acerca de: “¿Qué pasó que no fueron incorporados sus trabajos?”, ¿Por qué si ellos también tenían sus producciones estas no estaban en el texto?, ¿Qué pasó con sus profesores?, ¿Dónde estaban los profesores de su Comisión?

Fueron los momentos de mayor tensión en todo el taller. Tuvimos que repensar aquello que, “desde las ideas”, parecía tan natural: "Socializar el texto y validar el mismo con los chicos". Tanto trabajamos acerca de los “sujetos de la práctica” y aquí no habíamos considerado a los otros sujetos de la práctica: los alumnos que se fueron sintiendo como objetos: ellos no estaban en el texto. ¿Por decisión de quién?. El interrogante permanente era: ¿Cuál era el sentido de que estuvieran en este taller si no fueron considerados como sujetos en la historia del TIP?. Nuestro interrogante sigue siendo: A nosotros, ¿Qué nos pasó cuando acercamos el texto?, ¿Por qué nos olvidamos de ese gran detalle: de los otros sujetos del TIP I?; de los chicos de la otra Comisión que ahora formaban una sola? ¿Por qué no lo pudimos prever?.

En ese momento, también pusimos en juego nuestros interrogantes. Reflexionábamos y nos acordábamos de todo lo trabajado con los demás colegas, de lo que nos fue pasando a cada uno cuando algunos de los integrantes del taller docente propusimos a los demás esta instancia de escritura e investigación de “nuestra” práctica, con la idea de hacerlo desde una práctica institucional de formación. Pensábamos en el malestar que a nosotros también nos habían

generado las ausencias, los silencios, las decisiones personales de nuestros colegas de participar o no, los otros compromisos laborales, etc.

El planteo era, en ese instante del taller con los estudiantes, ¿Cómo trabajábamos todo esto en el aquí y ahora, sin invalidar las decisiones y autonomía que, como sujetos y docentes, tenemos en estos procesos? ¿Cómo explicarle a los alumnos las ausencias de sus profesores en el marco de las responsabilidades y elecciones profesionales?.

Consideramos que aquí volvíamos al punto inicial de discusión y construcción del TIP I entre los colegas: ¿Quiénes son los sujetos de esta práctica?: ¿Nosotros o los otros?. Con estos ejes, intentamos buscar algún “norte” para la reconstrucción. Era posible trabajar con las vivencias, pensamientos, sentimientos, percepciones de “exclusión” que tiene el grupo de alumnos de una de las Comisiones?. ¿Cómo lo hacíamos para que no lo sintieran, nuevamente, como “agresión”, como un acto de arbitrariedad impuesto por el docente o como un intento de abrir “viejas heridas”?.

Podemos decir que esta instancia ha sido muy fuerte para las dos profesoras que condujimos el Taller, en particular por el desafío que implicaba. Los interrogantes que nos surgían y que compartimos con los alumnos en el taller fueron: ¿Cómo poder “construir sin destruir”?; ¿Cómo buscamos una salida a la crisis sin generar lógicas de “radio pasillo”, de “dimes y diretes” y, al mismo tiempo, éramos respetuosos de los procesos de decisión docente acerca de las tareas e instancia de escritura e investigación?. ¿Cómo buscábamos una mirada profesional de esta situación y generábamos entre todos la inclusión de quienes se sentían excluidos?; ¿Cómo mirar y mirarnos para tomar lo que se vivía como frustración en un desafío para una nueva construcción?; ¿Cómo les hacíamos ver que no podíamos construir nuevas instancias sin repensarnos, sin hacer una revisión “socio-histórica” de los procesos vividos aunque, para algunos, hoy no estaban “reflejados” en un escrito?. ¿Cómo continuar sin incluirlos/nos, sin revisarnos: ellos y nosotros?; ¿Cómo mostrarles que también podemos construir desde el sufrir?.

#### IV. ALGUNAS DISCUSIONES Y REFLEXIONES DEL EQUIPO DOCENTE SOBRE LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA DE LAS PRÁCTICAS EN EL TIP

Aquellas cuestiones ya citadas que denominamos “Discusiones *pedagógico-didácticas*”; restituyeron el viejo dilema que enfrentamos al iniciar la construcción de este TIP: ¿Práctica como observación de prácticas de otros o práctica como reflexión de nuestras prácticas?. ¿Práctica como planes de clase y sólo acción o práctica como reflexión?.

Nos pareció que aún estaba muy fuerte la demanda de un rol docente tradicional desde el sistema de representaciones, tan fuertemente arraigado en los distintos actores de la institución. Representación que les hacía poner en permanente cuestión la metodología del TIP. Al respecto observamos que aún les cuesta a los alumnos “entrar en situación de cambio”, realizar alguna ruptura acerca de la práctica docente. Volvíamos a: ¿La práctica de quién?: ¿La nuestra o la de otros?.

En la expresión de los estudiantes: “No sabemos cómo se da una clase”; “qué es una clase”. Por ejemplo, volvía a surgir muy fuerte la importancia de la observación de “la práctica de otros” y la necesidad de acción, en el sentido de cantidad de horas a cumplir de “práctica, de observación, de residencia”. Expresiones como la que ahora citamos evidencian esa tensión en la denuncia de las contradicciones del sistema:

“A nosotros, algunos en la tercera instancia nos dicen que somos conejillos de india”.

“¿Por qué algunos espacios como Problemática de la Didáctica, Profesión Docente, Problemática Curricular, el Tip, nos muestran otra forma de ser docente, de trabajar; y luego, en otros espacios se vuelve a la memorización, a la exposición, al hacer?. Nos exigen otras cosas: ¿Por qué caen ustedes como docentes del Instituto en tanta contradicción cuando nos forman?”.

## V. LA RESIGNIFICACIÓN DE LOS INTERROGANTES Y PLANTEAMIENTOS

### VI.1. EL PLANO SOCIO-AFECTIVO: LA TENSIÓN INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN; SUJETO-OBJETO; DIVERSIDAD-HOMOGENEIDAD

Respecto al plano denominado por nosotros “socio-afectivo”; consideramos que ha sido el “más complejo” de trabajar y que aún han quedado pendientes muchas cosas. Nos hemos visto en tensión con nuestra propia ética en el respeto de la decisión tomada por nuestras colegas que coordinaban “la otra comisión”. Se trataba de mostrar que nosotros somos docentes y, como tales, allí está nuestra autonomía de decisión: para algunos, la escritura, los procesos de investigación y la permanente reflexión sobre nuestra práctica se han tornado en una decisión profesional y en esto, entran en juego cuestiones ideológicas y de formación. Así como en otros casos se toma la decisión profesional de dedicarse más a las funciones de formación y/o capacitación.

Esas son decisiones de los docentes en tanto personas y profesionales, aunque influyen también las posibilidades que la institución brinda para las elecciones: de cargas horarias y de otros tiempos de trabajo. De allí que las decisiones no son lineales. No son las mismas para todos los agentes docentes. En la diversidad de tomas de decisión confluyen una serie de elementos: nuestros esquemas y concepciones, los de la institución y las condiciones laborales y profesionales en las que vivimos.

Nuestro planteamiento fue buscar un marco de respeto por las decisiones docentes. Hay cuestiones que uno como docente decide en su vida profesional según los enfoques que considera más oportunos y adecuados: por ejemplo, la valoración o no de la escritura de las experiencias pedagógicas como un instrumento estratégico para la transformación de la práctica.

Coexisten en la institución distintos estilos y formas de trabajo, distintas perspectivas, diversidad de prácticas evidenciadas, en este caso, entre ambas Comisiones en el recorrido del TIP. La práctica docente está atravesada por lo contradictorio, lo diverso y lo complejo de nuestras prácticas institucionales en este IFDC en particular.

Nos preguntamos como docentes: si no es válido respetar esa diversidad, si es necesario nuevamente homogeneizar, ritualizar nuevas prácticas, esto es, que "todos": docentes y estudiantes hagamos lo mismo. O, por el contrario, si la diversidad y la contradicción son generadores de mayores aprendizajes y posibilidades de reconstrucción crítica siempre y cuando, desde la misma contradicción, cada uno de nosotros: sujetos de estos procesos, tomemos la decisión de recuperarlas como instancias de reflexión permanente, desde el lugar formativo de las mismas.

En la institución todo tiene un sentido, que puede ser dilucidado e interpretado. Las tomas de decisión en la práctica docente están sujetas a cuestionamientos. Nuestra propia decisión de investigar nuestras prácticas, de escribir la experiencia y luego de validarla con los alumnos también pueden ser cuestionadas desde esta óptica. Se puede cuestionar y, de hecho, lo hicieron nuestros colegas y nuestros alumnos: ¿Por qué nosotras hemos decidido escribir y reflexionar sobre la experiencia?. ¿Por qué hemos decidido incluirlos como sujetos del TIP, ahora, en esta instancia de validación?. Para nosotros estas acciones han sido decisiones profesionales e intentos de rupturas con ciertos enfoques y marcos interpretativos acerca de qué entendemos por práctica docente. Al mismo tiempo ha sido un intento de cambiar algunas formas tradicionales de la práctica docente aunque, de hecho, no hayamos modelado ni sentenciado nada, pues aún estamos construyendo la práctica.

Nos pareció que, desde este lugar, haciendo explícito estas concepciones podíamos acercar algunas "respuestas" a los interrogantes del grupo que se sentía "excluido". Calmar sus ansiedades comunicándoles las nuestras. Generarles el desafío de la inclusión con una propuesta para pensar-actuar y reflexionar.

### V.1.1. El desafío: la inclusión

Les y nos preguntamos en este taller: "¿No será este el momento de incluirse por ustedes mismos con lo que creen y recuerdan como experiencias significativas, mirándose ustedes como sujetos de ese TIP I más allá de las decisiones de sus profesores?. Aquí se requiere, desde ustedes como grupo, también "una toma de decisión": Si hasta el momento se sintieron excluidos: ¿Qué pueden y podemos hacer ahora para incluirse/incluirlos en este texto?. Acaso ustedes: ¿No vivieron, sintieron y sufrieron el TIP I?. ¿Qué experiencias de las vividas les parece que pueden incorporar?. ¿Qué recuerdos, buenos y malos, qué frases, qué hechos hoy recuerdan, qué creen y quieren incorporar porque sirven a su propia formación?. Han vivido un proceso: ¿No será el momento de pensar y comunicar cómo fue?. ¿Qué pasó?. ¿Qué les impediría ahora, a ustedes, hacerlo?.

Quedó aquí un compromiso de pensamiento-acción-reflexión-acción: ¿O se incluyen o se excluyen en este escrito?. Si sienten que ya no pueden incluirse en el escrito: ¿Pueden hacerlo desde otro lugar y otras formas?. Por ejemplo, ¿Cómo pensarse e incluirse en la organización, construcción y socialización de las experiencias en la Feria del TIP I?.

Quisimos dejar clara la idea de que el escrito no significaba un cierre y que aún podían incluirse. Pero también que el escrito no era la única forma de participar. Qué la posibilidad de incluirse no estaba clausurada. Y que ellos eran finalmente dueños de la decisión.

## V.2. EL PLANO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO Y LA PERSPECTIVA DE TRABAJO EN EL TIP

En el análisis del plano más “*pedagógico-didáctico*”, devolvimos los interrogantes de los alumnos con otros interrogantes, para continuar poniendo en tensión nuestra mirada de las prácticas: “Los otros-nosotros”: ¿Qué prácticas mirar?: ¿La nuestra o la de otros?, ¿Cuál era el sentido de realizar “planes” de clases?: ¿Para qué, por qué y para quién?; ¿Existe una fórmula para hacerlo?. Nosotros no teníamos fórmulas y de nosotras era imposible esperarlas. Nosotros también como docentes estábamos luchando con nuestras propias matrices de aprendizaje y representaciones acerca de las prácticas; estábamos intentando un quiebre con esas ideas tan arraigadas en la formación docente, una ruptura con esa mirada exclusivamente instrumental de los “planes y clases”; de respuesta rápidas a las demandas, de la mecánica acción por la acción.

El planteo que les hacíamos al respecto era: de existir fórmulas o formatos, pedirles eso ¿No es volver a un modelo rígido donde el pensamiento, la reflexión, no están vinculados a la acción?. Observar clases de otros: ¿Cuál es el sentido?. Aprender a hacer planes: ¿Para qué y para quién?; ¿Cómo no saben qué es una clase?. Acaso: ¿No observaban clases permanentemente como estudiantes?. Y las clases que como estudiantes han realizado y analizado a lo largo del TIP II, acaso: ¿No son clases?. Las experiencias de pasantías que algunos han tenido en las escuelas prioritarias<sup>14</sup>: ¿Qué pasó?. ¿No pueden ser ésas también otras prácticas docentes para analizar?.

¿Existe algo que garantiza “ser buen docente”, por la simple razón de cumplir con una cantidad X de observaciones de clases sobre otros y por dar X número de “prácticas de clases?”. Permanecer y transcurrir en un aula: ¿Me garantiza y habilita para “ser docente”?; ¿Desde qué lugar: desde la norma y la forma o desde otros modos de mirar nuestra práctica docente?; ¿Sólo tenemos que circunscribirnos al aula y a los otros?. Acaso: ¿No hemos analizado y reflexionado sobre nuestras propias prácticas institucionales, sociales, contextuales, escolares, etc.?.

Respecto a los planes: ¿Para quién?. Cuando trabajaron el TIP II: ¿Cómo construyeron esas clase?. El pensamiento, la idea, los bosquejos, ¿No formaban parte del plan de esas clases?. ¿Cómo las pensaron, cómo las construyeron?. Ese proceso, ¿No formó parte del plan?. ¿Hubo alguna fórmula para hacerlo?, ¿Existió algún formato y pasos pautados o cada uno, de acuerdo al qué y a quiénes iban destinadas las clases, fueron pensando y bosquejando el para qué, cómo, con qué recursos trabajarían?. Y, cuando lo pensaban, discutían, bosquejaban en la cabeza, en las mateadas, en los grupos de discusión y trabajo, en los colectivos rumbo a sus casas, eso: ¿No formó parte del plan?; ¿Qué implica un plan: sólo escribir y responder a pasos y formatos o también poder pensar, reflexionar-actuar y volver a reflexionar para continuar nuevamente?; ¿Desde dónde miramos el “plan” cuando lo miramos: sólo desde un escrito?.

---

<sup>14</sup> Programa Escuelas Prioritarias del Ministerio de Educación de la Nación, del que participaron voluntariamente un grupo de estudiantes/pasantes del IFDC desarrollando actividades de apoyo escolar en estas escuelas.



En algunos casos en que los alumnos insistieron con “*el querer conocer niños reales y concretos*”; se les planteó: ¿Por qué esa cosa tan compulsiva de mirar “las clases”, “el aula” de otros?. Para analizar el aula: ¿Eso sólo es posible analizando el aula de otros?. ¿Por qué tomarlo como “camino único”?; ¿No podemos nosotros tomar atajos distintos?. ¿Tenemos que hacer lo que siempre se hizo y lo que hacen todos?. ¿Qué pasó con aquellos que ya tuvieron la oportunidad de conocer niños reales y concretos en las escuelas prioritarias?. ¿Qué prácticas vivieron?, ¿Cómo las socializaron al resto de los compañeros?. ¿Desde dónde lo hicieron?. Si no lo hicieron: ¿No será el momento de pensar en hacerlo?.

La práctica docente: ¿Es la de otros o nos involucramos nosotros?. ¿Es sólo el aula y dar clases?. ¿Qué otras prácticas involucra?. En este caso, avanzamos más para buscar una mayor tensión entre las perspectivas de trabajo. Aprender a hacer un registro de asistencia para el grado: ¿En qué garantiza que uno sea “mejor docente o peor docente” o, simplemente, “sea docente”?; ¿En qué mejorarían las propias prácticas?. Se les planteó que las propias experiencias al respecto indican que está instituido y establecido en el Profesorado que el estudiante “tiene que hacer” un registro de asistencia, entonces “uno va y copia el registro de algún docente conocido y listo”: ¿Tenemos que seguir centrados en la “forma” o mirar al “fondo de la cosa”. ¿Desde dónde lo hacemos?, ¿Acaso no podemos leer e interpretar el instructivo de la primera página en un registro?. Allí se indica mecánicamente cómo hacerlo. ¿Es necesario ocupar un espacio de formación para seguir burocratizando los procesos y nuestras prácticas?. No sería mejor aprender a hacer interpretación y lectura comprensiva de las prácticas y también de los datos y análisis de información estadística?.

Estos fueron algunos de los interrogantes que les dejamos a aquellos integrantes que aún ponían en sus preguntas mayor peso en la forma, en la práctica áulica como algo externo, “de otros” y no de “nosotros”.

### V.2.1. El desafío: para pensar y actuar de modo más dialéctico

Una **propuesta** desde este lugar quedó comprometida: organizar pequeños paneles de relatos y análisis de las prácticas de “pasantías” que algunos grupos realizaron en diversas escuelas del medio. Se enfatizó la idea de que no fuera una exposición formal; sino que se plantee como un proceso dialéctico de pensamiento-acción-reflexión-acción.

Esta Propuesta, inicialmente había sido pensada para ejecutarse en el 2001, pero la precipitación del cierre del año escolar obligó a dejarla pendiente para principios del 2002 como apertura del TIP III. Pensamos que esta podría ser una oportunidad importante para la reconstrucción de los aprendizajes y de los vínculos.

### V.3. LOS ARGUMENTOS DESDE LA HISTORICIDAD DEL PROCESO

Ante la permanente interpelación de los alumnos: “¿Por qué volver para atrás? Pareciera que nunca avanzamos”; les planteamos que para comenzar el TIP III, la Residencia, etc. es necesario partir de lo realizado. Es imposible dejar de pensar, reflexionar, revisar y volver a pensar en lo que hicimos; no podemos hacer borrón y cuenta nueva; hay historia, hay procesos vividos, hay construcciones que se fueron

dando; no podemos generar con eso un vacío y comenzar una tercera instancia del TIP sin mirar y mirarnos en nuestra propia práctica y reflexionar sobre la misma. Aunque en esa historia encontremos procesos dolorosos.

*¿Qué implica avanzar?: ¿Dar recetas y respuestas seguras?.* En la práctica docente eso no existe, justamente por la complejidad de la misma. Por esto es que hemos puesto en juego de forma permanente la dimensión social, institucional, afectiva, ideológica, política, el tema del poder, las luchas por las ideas y concepciones, los aspectos económicos y culturales. Desde ese lugar no podemos mirar la práctica desde el simple “hacer”. Hay todo un proceso socio-histórico a revisar.

*¿Qué hacemos con nuestra historicidad?:* Tenemos escritos, producciones, reflexiones, hay historias sobre nuestras prácticas en el TIP. ¿Por qué no podemos pararnos en estos contextos de tanta inmediatez, turbulencia y disgustos, para generar, desde lo que hicimos, placer y gusto por mirar que nuestra práctica docente aún se puede construir desde otras dimensiones más humanas, como son el pensamiento, la reflexión, el intercambio y por qué no, la duda permanente y la incertidumbre. La práctica no sólo es la acción sino que es posible encontrar los sentidos que la sostienen. Nosotros no podemos hoy dejar de lado esto que llamamos en el trabajo “lo más y lo menos significativo de esta práctica”, porque seríamos necios e hipócritas si avanzamos “como sí”: El desafío es recuperar las distintas sensaciones, angustias, conflictos, dolor. No los podemos ignorar: “¿Cómo avanzamos si hay viejas heridas mal cerradas?”.

*¿Por qué no aprender del dolor, desde lo vivido, desde la sensación de frustración, de discriminación?.* Aprender es doloroso. Lo placentero es cuando vamos viviendo y sintiendo nuestros logros. Respecto a este planteo de que el aprendizaje implica dolor, sufrimiento, crisis, en algunos casos los estudiantes nos interpelaron acerca de que jamás habían escuchado que aprender implique dolor.

Aclaremos, entonces, que ubicamos al dolor como la dimensión afectiva que está presente en la construcción y en los procesos de aprendizaje. Como también está presente la dimensión de gusto y de placer. El aprendizaje no es algo lineal, sino que implica múltiples caminos. En algunos tropezamos, nos caemos, nos levantamos, y luego avanzamos; en otros, tal vez, se den circunstancias donde hay menos obstáculos. Cuando logramos mirar el proceso nos damos cuenta que muchas veces hemos pasado por distintas instancias: conflictos, dudas, crisis, sufrimientos, alegrías, pesares, padecimientos, confrontaciones; en fin, construcciones, que, si las miramos desde un lugar más abierto y flexible, son aprendizajes. También podemos reconocer que en el proceso no se descuidó todo lo vivido, sentido, construido; no se descuidó a los sujetos que formamos parte de él; de lo contrario, si lo ignoramos, hay una apariencia de aprender, una falsa certeza, avanzando en el “como sí”.

Por eso vemos a esta instancia de cuestionamientos e interrogantes como muy buena y significativa para seguir construyendo. Si nos callamos, si hacemos caso omiso a estas cuestiones, continuamos en el como sí.

## VI. APUNTES ACERCA DE LO MÁS Y MENOS SIGNIFICATIVO DEL TIP DESDE LA EVOCACIÓN DE LOS ALUMNOS

Una vez que pudimos trabajar estos dos grandes planos de la discusión, los alumnos se dispusieron a responder, en forma individual, interrogantes acerca del TIP I. En las páginas siguientes transcribimos textualmente las respuestas.

Las preguntas con las que trabajamos fueron:

### ➤ **¿Qué cosas de lo vivido en el TIP I:**

- Creen que fueron significativas y son un aprendizaje para su formación como docentes?. ¿Por qué?
- Creen que no fueron significativas y no fueron un aprendizaje para su formación como docentes?. ¿Por qué?

### ➤ **Las respuestas**

- **Lo vivido como significativo y como un aprendizaje para la propia formación docente. Los aspectos que los estudiantes destacan como positivos son:**

- “La diversidad de consignas: en forma individual, algunas para los trabajos en forma grupal”.
- “El tener que analizar, comparar y hasta hacer la crítica, buscando siempre que sea constructiva”.
- “La presencia de tres profesoras y que dos siempre registraban todo.
- El aprender a trabajar con nuestras fortalezas y a ser valientes, a dejar de lado las debilidades, superando el momento inicial en que cada grupo trabajaba temeroso y con vergüenza”.
- “Todos los trabajos hechos fueron significativos”.
- “Las definiciones que dábamos a una tarea, persona, acción fueron muy constructivas”.
- “Las anécdotas que nos contaban las profesoras y entre nosotros, “me gustaría volver a vivir lo mismo”.
- “No sólo nos enseñaron los conceptos, sino que permitieron abrirnos sin temor a poder ser críticos, reflexivos y a comprender mejor el significado de las prácticas”.
- “Al final de haber compartido tantas vivencias nuevas, “puedo revertir eso y decir que todo tiene un significado positivo siempre”.
- “Los trabajos grupales, que partían de un trabajo individual, “porque se podía comparar nuestras propias opiniones con las de los demás y así verificar, mejorar y ampliar nuestros conceptos”.

- “Los momentos finales de la clase, cuando se opinaba de forma crítica y reflexiva sobre la propia actuación y los propios trabajos sin salir del contexto”.
- “Los trabajos o temas para nuestro aprendizaje y construcción en la formación docente eran aceptables, considerando nuestros escasos conocimientos”.
- “Revertir o ampliar conceptos, compartir experiencias, trabajar en grupo, respetar las opiniones, reflexionar sobre nuestras prácticas, mirar la práctica entendida desde un concepto amplio, abarcativo, más ético que técnico”.
- “Aprendimos a escuchar a nuestros compañeros, respetar la opinión ajena y tomar cosas del otro que uno no las toma en cuenta en el momento de construir conceptos o realizar otras actividades”.
- “El diálogo que contribuyó a que se pudiera expresar libremente, las exposiciones, los juegos, perderles el miedo a las profesoras: el acercamiento a las mismas”.
- “Superar los miedos de pasar al frente, de estar enfrente de mis compañeros y profesores del Tip, de contestar a preguntas”.
- “Las distintas formas de reflexionar respecto a las respuestas dadas, escuchar los aportes que hacía, permitían que uno se volviera cada vez más crítico y reflexivo con respecto al actuar y la importancia de tomar decisiones fundamentadas ciento por ciento”.
- “Los análisis que se realizaban de diferentes conceptos previos que teníamos sobre “prácticas”, reflexionando cada producción, la puesta en común de cada trabajo ya sea individual o grupal”.
- “Todas las experiencias vividas han sido aprendizajes: trabajos individuales, los grupales, exposiciones, acercamiento a las instituciones, observaciones de diferentes aprendizajes en diferentes contextos, las experiencias que relataban los docentes y los aportes de cada uno”. “Pienso que todo sirve en la práctica: tanto las sensaciones vividas, el miedo a lo nuevo, a trabajar en grupo, miedo a decir qué sentíamos en cada clase, los diferentes recursos usados: el video, donde disentimos acerca de qué aprendizajes dejaba, con qué personajes nos identificábamos, etc.”.
- “Nos han hecho trabajar en forma individual y grupal, por lo tanto pudimos sacar buenas obras, ya que siempre es importante confrontar las ideas de cada uno para poder pulirnos como personas y como futuros docentes. El taller nos ha ayudado a poder reflexionar sobre la práctica en todo su contexto, liberarnos de la timidez y

del miedo en decir lo que pensamos sobre los conceptos trabajados.”

- “El poder meterme en distintas prácticas que se dan en la sociedad y fuera del ámbito escolar, aprendí a compartir y debatir en clase y ver las distintas miradas de mis compañeros; el saber diferenciar mis sentimientos, lo subjetivo y apartarlos de las cosas que observo”. “Me sirvió como aprendizaje profesional: el registro, los ayuda memorias; aplicar metodologías, construir desde el proceso para llegar a alguna elaboración; aceptar críticas y errores; actuar como verdadero observador”. “Creo que todo lo vivido en el Tip me fue de gran utilidad, porque me brindó elementos que me ayudan en el camino de mi formación como docente.”
- “Registrar ciertas prácticas y luego revisarla tratando de dejar de lado la subjetividad, cosa que no fue nada fácil; esto fue muy significativo, porque no sabía que es muy importante para un docente registrar sus prácticas y luego revisarlas y poder aprender de ellas.”
- “Las observaciones que hicimos. Una de ellas fue observar el recreo de los chicos. Para mí fue una experiencia extraordinaria, porque mientras observaba debía ir registrando y era tanta la observación que no sabía cómo registrar todo sin que se me escapara nada”. “El ver en esa observación del recreo cómo los maestros se involucraban con los chicos y, en otros casos,, cómo los ignoraban y dejar algunos aprendizajes en particular, me gustaría involucrarme con ellos en los recreos”.
- “Lo que formó parte de mí, hasta ahora, fue tener siempre presente que construir un taller con las vivencias cuesta un montón y que dejar de lado las mismas sería no tener recursos para llevar adelante algún proyecto. También poner en juego la creatividad y poder relacionar con hechos y prácticas que suceden a nuestro alrededor. También podría decir que al poner en práctica algún conocimiento muchas veces juega un papel importante y la subjetividad no se desprende de la misma”. “La relación que se entabló entre las personas que coordinaban el taller mostrando simplemente desde allí: que enseñar no sólo se puede realizar de una sola manera”.

- “Lo principal para mí fue que me di cuenta que veníamos con una estructura muy rígida que no podíamos dejar de lado y que, al terminar el Tip I, me di cuenta que se podía pensar, sentir y actuar de otra manera. Así lo demostramos con las cartas, el poema, los títeres y la radio”. “también el hecho de darnos cuenta de que constantemente estábamos como a la defensiva y de lo difícil que esto sería para nosotros: tanto aceptarlo como también luchar para dejarlo de lado”. “En cuanto al por qué, creo que nos ayudó a exteriorizar los sentimientos, construir mejor el camino a transitar”.
- “La metodología de trabajo, los trabajos realizados fuera del contexto escolar, la intervención de los profesores en clase. Dentro de la metodología: la evaluación del taller; las críticas constructivas que surgían entre los diferentes grupos; recordar los sentimientos y actitudes que surgían del encuentro anterior; la comunicación del alumno con el profesor; involucrar a toda la institución en nuestro trabajo (presentación final); las conclusiones después de cada trabajo”.
- “Las puestas en común de los grupos; porque desde la mirada de cada grupo me permitió ver diferentes formas de encarar una experiencia de aprendizaje de una manera creativa, crítica y también jocosa y no estructurada y acartonada en la que estábamos acostumbrados”.
- “Fue un aprendizaje para mi formación docente: haber trabajado en grupo, porque me permitió: opinar, discutir, entender y hasta cambiar mis opiniones. “También fue muy productivo trabajar el concepto de “práctica”; puesto que a través del desarrollo de las clases me fui dando cuenta que la práctica docente no está encerrada en el aula, que va más allá, que vivimos en un contexto que no es sólo el aula, la escuela y que existen distintos factores que influyen”.
- “Escuchar la opinión de otras personas porque de esa manera podemos corregirnos. La oportunidad de observar distintas situaciones en otras escuelas, fue muy importante para cuando tengamos que realizar las prácticas vamos a tener herramientas para organizarnos mejor”
- “Los registros, las observaciones, atención para rescatar conceptos de otros grupos, el trabajo en grupo. El registro me sirvió para utilizarlo en otras áreas, ya

que no me era familiar hacerlo. Ahora comprendo que quizá no lo hice bien en aquel Tip I; pero, con la práctica, considero que avancé en el registro, haciéndolo más profundo hoy en día. La observación que hicimos en el Tip fue dando pautas para saber qué observar de un sujeto, de su comportamiento y su grupo. Realmente fue una experiencia nueva, si bien uno observa a diario nunca tomé nota y mucho menos saqué conceptualizaciones de las observaciones, como tampoco relacioné con otras prácticas”.

- “Me resultó importante la atención que había que tener en las exposiciones de las observaciones de mis compañeros, para rescatar de allí lo que me sirviera para mis trabajos o conceptualizaciones. El trabajo en grupo, ya que cada grupo tuvo una mirada diferente, ya sea en las observaciones, en las triangulaciones, en las conceptualizaciones y siempre se podía rescatar algo”
- “No fue fácil entrañarme en situaciones de observación de la vida cotidiana sobre un grupo de estudiantes del nivel secundario. Creo que este trabajo me sirvió y sirve para poder hacer un diagnóstico aproximado sobre el grupo con el que voy a trabajar como docente. Por ejemplo: saber qué hacen los sujetos en los recreos, quiénes son los líderes de los grupos; cómo estos manejan a los demás; qué es lo que más les gusta hacer; cómo se visten y cómo se expresan. Todo esto fue significativo porque comencé a mirar con ojos más críticos y analíticos. Esta práctica puede ser fundamental para determinar comportamientos, tratos, grupalidad de los sujetos, etc.”.
- “La observación realizada en un Mix, porque pude ver la forma en que los chicos se relacionaban, se vestían y se expresaban y la observación en la biblioteca. Estas fueron un aprendizaje para mi formación porque me ayudará a comprender y entender a los alumnos, sus comportamientos, sus maneras de relacionarse unos con otros”.
- “Trabajar con el concepto de práctica, ya que primero habíamos trabajado en forma individual y luego grupal, después cada grupo expresó sus conceptos”.
- “Lo que puedo rescatar del Tip fue el concepto que elaboramos de práctica: la elaboración individual y

luego grupal. Además aprendí cómo realizar las observaciones y los registros. En general fueron muy significativas todas las prácticas realizadas, porque a partir de allí me parece que el registrar y observar es un buen aprendizaje para nuestra formación. Lo que rescato con mucha importancia es la forma en que nos enseñaron a reflexionar sobre nuestra propia práctica. Mi mayor satisfacción fueron las felicitaciones de Ana María en la exposición de los trabajos".

- "Nuestras elaboraciones de conceptos a nivel grupal, las revisiones de lo ya escrito, los debates en el aula, las observaciones que realizamos y cómo fuimos relacionando una cosa con otra. Todas las cosas las considero importantes porque ayudan a mi propia formación docente".
- "El proceso de construcción del concepto de práctica, porque pude reflexionar acerca de muchas cosas y ver que existen distintos tipos de prácticas, no sólo las educativas y esto lo pude lograr gracias a las observaciones que hicimos con mi grupo. Mediante las observaciones pude aprender a sacar las distintas categorías conceptuales y no presuponer ni juzgar a nadie desde mi punto de vista. Además lo que llenó de satisfacción fue cuando Ana María nos felicitó por el collage que realizamos para la exposición y nos dijo que lo organizamos muy bien. Otra cosa que también aprendí es a registrar".
- "Trabajar con el concepto de práctica, el trabajo en grupo, porque no nos conocíamos muy bien pero aprendimos a trabajar juntos. Las observaciones, porque fueron una nueva experiencia con los demás compañeros de otras comisiones y otros docentes".
- "La observación de los niños en la calle, porque aprendimos a observar más detenidamente y así poder reflexionar sobre el tema. Sobre los temas que se planteaban, se realizaba una crítica constructiva y reflexiva que a veces podía molestar o no, pero eran aceptables de igual manera. Aprendimos esencialmente a reflexionar sobre cada cosa vivida".
- "Lo más significativo fue el proceso de construcción y reflexión de las prácticas sociales a partir de la observación y el análisis de estas observaciones.



Reflexionábamos mucho: reflexión crítica de la reflexión".

- "El recorrido del Tip en general fue significativo en muchos aspectos, pero puntualmente "esa" experiencia que nunca había hecho de: leer un texto y criticarlo. Me di cuenta con esto de la clase de formación que yo había recibido durante mi escolarización: copiar, repetir, exponer, memorizar, y finalmente: una nota, pero jamás me dijeron que podía no estar de acuerdo con un texto, que en los libros no estaba toda la verdad, que no sólo el profesor tenía la razón y sabiduría".
- "Este encuentro con la reflexión y la crítica me ayudó a escuchar otras ideas, a revisar las propias prácticas y volverlas a construir, a tener mi propio criterio para juzgar y a ser una persona responsable de mi propia elección, de la mirada a la sociedad, la familia y la escuela. Me mostró "el otro lado de la educación" que yo no conocía".
- "Las observaciones, porque nos dejaron muchas cosas significativas en nuestro aprendizaje. Cada grupo lo vivió diferente, así como la experiencia de cierre de las representaciones que cada grupo tenía del Tip".
- "Me gustó la manera en que iban dando los temas: cada tema se relacionaba con el siguiente. Fue lo más significativo porque fuimos trabajando los conceptos en forma individual y luego lo hicimos en forma grupal. Eso significó un gran aporte para enriquecernos más".
- "Cuando nos dieron la consigna de ir a observar una situación educativa, ya sea en una escuela, en un club, etc., Fue significativo, porque desde ese momento tuve otra mirada de una escuela, de observadora más objetiva; porque recuerdo que "nos recalcaron" que no debíamos involucrarnos, no debíamos ser subjetivos, teníamos que limitarnos a transcribir lo que observábamos. Esto en un principio me chocó un poco, porque me parecía que de cualquier manera estaba yo involucrada, luego me pareció como más fácil ser objetiva, pero me costaba un poco dejar de lado mi opinión. Ir a una escuela y estar en ese ambiente cumpliendo un papel que no era el de alumna, ni de docente, sino de observadora, que tenía que registrar una situación educativa".

- "Las películas vistas que no me voy a olvidar: Winnie The Pooh: "La gran aventura", lo que me quedó fueron los valores: la solidaridad, saber reconocer las equivocaciones, saber escuchar. Lo que pude observar en esta película e interpretar de la situación educativa: qué valores transmitió, cómo jugaba la gratificación en la situación de aprendizaje. Los valores de solidaridad, compañerismo, confianza, respeto, perseverancia, valentía, etc. Además la primera observación que fueron "prácticas educativas". La verdad fue inolvidable porque con eso aprendí que una práctica no se da solamente en una institución escolar, sino que práctica educativa la puedo mirar en un club, en un gimnasio, en una reunión de amigos, en un recreo, en una entrada; más aun en un aula, en un cumpleaños, etc."
- "Trabajar conceptos como práctica es muy significativo, porque estamos dilucidando lo que nos corresponde hacer en el futuro cercano. El trabajo en el Tip I me ayudó a situarnos en el rol docente y eliminar los temores para fortalecernos."
- "Los trabajos en grupos que nos han enseñado a compartir y a interactuar con otros. Además nos han enseñado a aceptar y comprender al otro. Las reflexiones sobre las propias prácticas y las creatividades, aunque fueron escasas."
- "El aprender a hacer "críticas" reflexivas a partir de los registros que fue algo totalmente nuevo, y las observaciones".
- **Lo vivido como no significativo y que para los alumnos no fueron un aprendizaje para la propia formación docente.**
  - "Trabajar con la autocrítica, buscando el error y trabajar sobre él por el temor que esto causaba, por lo "chocante" que resultaba para quien era criticado".
  - "Las observaciones: porque nos daban la consigna de observar entradas y salidas de las escuelas, los recreos y nosotros ya tenemos una experiencia vivida no hace falta observar y describir."
  - "El brusco cambio del abrirse y comunicar lo que uno siente y experimenta sobre lo que en realidad estamos haciendo todos los días: esa práctica diaria del

convivir, compartir, trabajar, comprender, ayudar, enseñar, etc.”.

- “La propuesta de mirar el video de “Winnie The Pooh y sus amigos: la gran aventura”; porque no encontré a la hora de trabajar lo que la profesora quería que buscáramos como significativo”.
- “Las opiniones vertidas como críticas destructivas y la mala relación entre los docentes y alumnos de los diferentes Tip, que se evidenció en el acto que se realizó el día del maestro”.
- “Las peleas que surgían cuando se criticaba a las personas ausentes, porque cada uno es responsable de sus actos y decisiones”.
- “Las constantes confrontaciones de los diversos grupos en donde todos creían tener la razón. Las agresiones, “nuestro curso fue muy problemático y todavía no se sabía quien era quién; algunos tenían muy bien armado su personaje”. El Tip era el lugar donde no todos se sinceraban, era el comienzo y teníamos muchas expectativas. Así, como no se entendía de qué se trataba, parecía un gabinete psicológico en donde cada palabra que se decía era analizada. Comprendí que en ese momento escaseaba la sinceridad”.
- “Todas estas cuestiones no hacen a la formación de un profesional, no es ético: ¿Qué valores o modelos se podrán transmitir a un niño?. Mi meta es cambiar todo lo que sea necesario para dejar algo a mis alumnos. Es hora de cambiar este disvalor que reina en donde sólo parece prosperar la hipocresía, la falta de respeto hacia el otro y se perdió en algunos casos la humildad”. No entendí por qué se nos exigió trabajar en grupo sin considerar las afinidades y veíamos que también a los profesores les costaba mucho hacerlo. Nos sentíamos conejillos de india. Hoy las aguas se calmaron, pero mejor no removerlas”.
- “Había muchas diferencias con los grupos, desacuerdos entre compañeros”.
- “La existencia de un mal concepto de competencia, que no fue digerida y que aun hoy continua”. “Sin pretender idealizar: una convivencia justa es algo que a mi entender deberíamos modificar. Siendo y asumiendo lo que hacemos como profesionales, pero respetando la diversidad en la que estamos insertos”.
- “En este sentido no me acuerdo de nada que fuera no significativo”.
- “Las tortuosas interpretaciones de consignas de algunos trabajos, los enfrentamientos que ocurrieron con algunos

grupos ya sea con el trabajo o con la discusión en los plenarios, el desgano y a veces la falta de tiempo en las clases”.

- “Las consignas largas que me costaban comprender, puesto que esto era algo nuevo para mí y mis neuronas, se encontraban algo oxidadas negándose a comprensión y a lo complicado. Esto me parecía que iba en contra de lo que me enseñaban y para lo que nos preparaban: construir, criticar, etc. Sólo al final me fui dando cuenta que no era tan así.”
- “Las críticas “destructivas”: porque marcan y a veces se llegan a superar y otras no, convirtiéndose así en una carga muy difícil de sobrellevar que produce temor a volver a “jugarse”, a ser los primeros, etc.”.
- “Las consignas de trabajo, un poco confusas. Algunos enfrentamientos entre los integrantes de nuestro grupo (malos entendidos). Falta de interés que a veces tenía el grupo y yo”.
- “Al principio del Tip las consignas demasiados extensas que nos dejaban en la nebulosa”.
- “La rutina de algunas cosas, porque a veces se volvía denso cuando teníamos que pensar y pensar”.
- “Creo que no me resultó significativa la experiencia de observación, puesto que no me sentía preparada para realizarla. No me quedaba claro: ¿Qué es lo que hay que registrar?; ¿Qué es lo importante?; ¿Cómo hacerlo?; ¿Para qué hacerlo?, Etc. Si bien hemos trabajado después, considero que no fue significativo”.
- “Cuando se leían los registros era como que resaltaba el quehacer de cada uno en el curso y todo era sobre la base de eso. Quizá mis expectativas llegaban a suponer que el Tip se iba a relacionar directamente con las prácticas áulicas, y al no ver esto o que el trabajo se limitó simplemente a observar un grupo fuera de la escuela y a una escuela, me chocó. Pero después fui comprendiendo que el siguiente Tip sí sería más cerca de la escuela”.
- “Ir a observar sin saber qué estoy observando, lo cual me retrasó mucho los trabajos de campo. No tener en claro las posibles conceptualizaciones que se iban generando. El no tener conocimiento de práctica en sí (práctica educativa en todos los ámbitos, qué dejaban con esos comportamientos a los demás pares de su grupo)”.
- “Por más que piense no pude encontrar cosas que no fueron significativas; porque cada clase fue un

aprendizaje. Estas cosas vividas fueron en su momento nuevas para mí".

- "Las tortuosas interpretaciones de consignas en algunos trabajos"
- "Las elaboraciones finales, porque quizá yo no interpreté las consignas y no puse las ganas que debía poner. Ahora, haciendo un recuerdo de esto me doy cuenta".
- "Lo que me pareció menos significativo es cuando tuvimos que construir las categorías conceptuales, que nunca las pude entender cómo se hace y con qué fin; es decir para qué servía este tipo de construcción".
- "No fueron significativos el hecho de realizar dramatizaciones de las lecturas y trabajos".
- "La construcción de categorías, reflexionar y sacar de esas observaciones las mismas. ¿Por qué será que todavía no las entiendo muy bien?".
- "Cuando realizamos los trabajos individual o grupal, por lo menos, dedicarle 10 minutos para cerrar un tema, y rescatar algo de lo vivido guiado por el docente y con un acuerdo global por parte de los alumnos. Las críticas o preguntas a los compañeros fueron constructivas, a veces no las realizábamos quizá para no ofender o porque no nos conocíamos muy bien".
- "No hubo algo que no me haya enriquecido; toda vivencia siempre me dejó un aprendizaje".
- "Estoy segura que no hubo nada que no me haya dejado alguna significación. Fue muy lindo el Tip I, ya que aprendimos desde qué era una práctica hasta prácticas de enseñanzas."
- "No creo que hubieran aspectos no significativos, porque trabajamos conceptos importantes en lo que respecta a la formación docente en diferentes situaciones".
- "Aunque se notaron esfuerzos considerables por el cambio, parecía que las docentes tenían cierto miedo al cambio. Parece que creen que no son capaces de despertar en ellas su propia creatividad. Hubo poco juego en el aprendizaje. Dejo un consejo: Todas las personas somos creativas, a la creatividad debemos despertarla nosotros mismos, pues siempre solamente la tenemos dormida".
- "Siento que fueron más las cosas que quedaron en el tintero, porque no se dió cabida a los interrogantes e inquietudes que traíamos al ingresar a la carrera, ya que desde que empezamos la carrera sentí una ansiedad por tomar contacto directo con los sujetos a los que me voy a enfrentar, a las situaciones. Hay cosas que en las

escuelas nos exigen, como por ejemplo hacer un registro de asistencia y no nos han enseñado a hacerlo, a pesar que lo demandamos. Así, que intentando reconstruir lo vivido en el Tip I, me encuentro con que son mínimas las cosas que me resultaron significativas, o que me hayan dejado una marca (Positiva o negativa). Por todo esto es que, sinceramente me cuesta demasiado dar respuestas concretas las preguntas formuladas".

## VI.I. EL DESAFÍO: LA CONTINUIDAD DEL TALLER

Las particularidades del fin del ciclo anual, los tiempos turbulentos vividos con el cierre del año escolar anticipado al 30 de noviembre; dificultaron la continuidad de las sesiones del Taller. Hubo encuentros y desencuentros con los alumnos. Finalmente, sólo con algunos integrantes del Taller pudimos reunirnos una vez más.

En esta reunión muy pocos alumnos de los categorizados en la jerga del taller como "la otra comisión" (aquellos estudiantes que recién comenzaban a conocerlos), asistieron. Algunos se retiraron antes que comenzara la segunda sesión del taller con evidente gestos de angustia y malestar. Les preguntamos por qué se iban y nos comunicaron que habían decidido no participar más. Con ciertas evasivas nos dieron a entender que habían decidido no incluirse.

Este retiro de la escuela minutos antes de comenzar la sesión nos dio la pauta de sus propios procesos de toma de decisión, aunque no hayamos podido acceder a la fundamentación de los motivos o razones que debatieron para llegar a ella. Respetamos la postura de estos alumnos, considerando que, en este tipo de trabajo, es imposible avanzar desde la imposición. Pero acordamos, con aquellos que sí mostraban interés en continuar con las actividades, la idea de ir pensando, para después del receso vacacional, una forma de "organización de la feria del TIP I". Sería esta un modo de apertura a la etapa final de formación inicial de este grupo, donde no sólo se involucre la elaboración de pósters, sino también exposiciones, análisis sobre el sistema de pasantías y la socialización de la escritura, como primera aproximación escrita a los demás actores de la institución.

Continuidad y discontinuidad fue el eje tensionante de la dinámica del taller. La continuidad de algunos y la deserción de otros estudiantes nos dejó la sensación de cierto fracaso de la propuesta del taller. La necesidad de una fundamental revisión de nuestros actos como docentes y como institución. Una profunda autocrítica de lo que realmente hemos hecho.

El listado de aspectos que los alumnos rescataron como positivo y denunciaron como negativo en el taller constituye una cantera abierta a la interpretación y comprensión. Una posibilidad de encontrar algunas respuestas. Hay allí información relevante que merece múltiples cruces para el análisis. Proceso que no podemos soslayar y que involucrará nuestro inicio de la escritura de la experiencia del TIP II y de implementación del TIP III para el 2002.

Creemos que las opiniones y voces de los alumnos, que hemos transcrita sin selección previa y tal como la escribieron ellos, son toda una evaluación de la experiencia. Por ahora, dejamos constancia escrita de ellas para que hablen por sí mismas, sin nuestra intermediación interpretativa. Para no cometer el error de vendarnos los ojos y para que de esta manera los sujetos, finalmente, encuentren un lugar propio en la escritura.

Y esta es una decisión que también revela nuestra posición como investigadores y docentes profesionales que intentamos ser.



# APRECIACIONES FINALES

DESPUÉS DE LA VALIDACIÓN, VOLVEMOS A LA REFLEXIÓN

---



## APRECIACIONES FINALES

### DESPUÉS DE LA VALIDACIÓN, VOLVEMOS A LA REFLEXIÓN

En este momento del proceso, queremos exponer algunas consideraciones acerca de **nuestro lugar como investigadores y como docentes**. Sobre **lo que pudimos lograr** y lo que **nos queda como preocupación para orientar nuestros próximos recorridos en los TIP** en tanto “grupo auto-reflexivo preocupado por organizar su propia práctica (Carr y Kemmis: 1988).

Nuestra intención no es plantear una conclusión cerrada. Tampoco dictar sentencia sobre los resultados obtenidos.

La escritura colectiva identifica en este apartado las voces particulares de los docentes y de la coordinadora que escribimos la experiencia. Tomamos aquí claramente la entidad de autores del escrito. Nuestro involucramiento adquiere aquí la forma y la responsabilidad del estilo individual. Decidimos que, como cada uno de nosotros (Mónica, Edit, Ana María y Héctor) se involucró en la experiencia de investigación y escritura en momentos distintos y desde trayectorias personales y profesionales diferentes, esta experiencia puede ser leída, interpretada y significada también de forma personal.

No es una renuncia a la escritura colectiva. No es un paliativo para incorporar desacuerdos. Nos es un afán de protagonismo. La escritura colectiva fue nuestro gran desafío y uno de nuestros grandes logros. La seguimos rescatando como la oportunidad fundamental de crecimiento y aprendizaje profesional que fue: valorar el trabajo colectivo en un mundo donde sólo se tienen en cuenta los éxitos y fracasos individuales. Donde no se trabaja ni aprecia la construcción grupal, colectiva, esto es, social de los aprendizajes.

Es más bien la necesaria oportunidad que tenemos (y que quisimos darnos) para dar cuenta de las apropiaciones personales de esas construcciones grupales. Y la oportunidad de hacernos cargo con nombre y apellido de nuestra construcción colectiva, con sus limitaciones y alcances, con sus errores y aciertos, con lo que que aún queda por hacer y decir, y con lo que finalmente hemos hecho y dicho en estas páginas.

Cada uno de los autores tenemos ahora un pequeño espacio, como los alumnos en la etapa de validación y en el capítulo correspondiente de este trabajo, para mirar y mirarse, para involucrarse desde sus propias convicciones en la apreciación y valoración de la experiencia. Reforzamos, así, nuestra responsabilidad compartida en esta construcción.

Y es esto lo que compartimos con los lectores como instancia final de este escrito.

## SABER QUE SE PUEDE, QUERER QUE SE PUEDA... HACER CON OTROS

La experiencia llevada a cabo en el TIP I refleja un proceso de construcción que nos permitió crecer, a mi y a mis compañeros de ruta (Mónica, Julián y Héctor), proceso que me generó mucha angustia, miedo y porqué no decirlo: dolor. Pero desde el primer momento, desde las primeras reuniones apostamos a la construcción de un espacio donde lo que prevaleció fue la idea de trabajar desde otra mirada, desde otro paradigma; lo que requirió rever mis propias prácticas, mis matrices escolares.

Todo ello, gracias a esa persona, acompañante generosa, guía de nuestra construcción, que nos brindó toda su capacidad desde su humildad: Ana María. Porque fue ella quién nos proporcionó las herramientas necesarias para poder comenzar a trabajar en el Trayecto Integrador de las Prácticas, nos dio otra mirada, otra posibilidad de ver la realidad y reconocer en ella nuestras propias prácticas y las de los otros, y entonces, hablábamos de: análisis, reflexión, acción; procesos muy enriquecedores a partir de los cuales construimos una propuesta de trabajo que nos demandó angustias, marchas y contramarchas, algunas veces contener y sostener, otras buscar que te contengan y sostengan; algunas que otras lágrimas pero siempre la esperanza puesta en este recorrido y en el compromiso que asumimos.

Otro aspecto relevante de este trabajo fue la construcción con el otro, la posibilidad de salir de ese espacio singular para construir un espacio compartido donde lo que prevaleció fue la libertad, el disenso, el consenso, la lectura crítica, el poder “ver” las prácticas desde y para nosotros.

Otro aporte importante, fue el registro a modo de memoria de lo pensado, sentido y vivido, tanto en el proceso de construcción grupal como en el de las situaciones observadas para la construcción del espacio curricular “Trayecto Integrador de las Prácticas”.

Este desafío, requirió mucho esfuerzo de todos los que integramos el equipo de trabajo. Lo que me queda es seguir creciendo en este proceso, animarme a explorar aquello que no conozco, pero además saber que no estoy sola sino que puedo confiar en quienes me guían y acompañan.

*Edit Elizabeth Galeano*

Reflexionar y escribir acerca de aquello que pudimos lograr en este recorrido, me sitúa en el lugar de aprendizaje con otros: colegas, estudiantes, nuestra amiga crítica, nuestro lector crítico, etc. Sin los otros, la construcción del nosotros en el TIP, hubiera sido imposible. El "nosotros" facilitó el espacio de encuentro, la búsqueda, la tensión, la reflexión y el análisis de nuestras prácticas en el TIP.

Un papel específico ha tenido nuestra amiga crítica: Ana María Zoppi, que nos acompañó, orientó, sin imponer; siempre desde la mayor humildad y entrega, desde el respeto por nuestros tiempos, nuestras construcciones y procesos. Ha sido una Maestra, en el sentido pleno de la palabra. Nos ha enseñado a buscar desde los sujetos y sus situaciones las significaciones. La importancia que tiene el trabajar no sólo con los pensamientos, sino con los sentimientos, con las creencias, con los supuestos. La diversidad de miradas, que aquello que se ve depende del cristal con que se mire. Han sido logros en la construcción que, personalmente, me han hecho tambalear la estantería de ideas y entrar en crisis con el lugar tan omnipotente del "saber", del no cuestionamiento al que por práctica uno está tan acostumbrado.

La construcción con los estudiantes; entrar en tensión, en discusión; mostrar que existen otros modos más humanos de trabajar lo educativo, que estamos los sujetos de y en la práctica para ello. El aprendizaje colaborativo y participativo con y desde ellos: el poder generar un espacio de libertad, en tensión con la enseñanza tradicional y normatizada. Espacio que se construyó desde el plano de las tensiones, conflictos, sentimientos, dificultades, la búsqueda de caminos alternativos. El intentar aprender todos: estudiantes y docentes de este TIP, a "liberar nuestros pensamientos, creencias" y ponerlos en tensión, en discusión, avanzar en la construcción de las propuestas, llevarlas a la práctica y ver que lo lineal y las fórmulas en lo social, no tienen cabida; porque entramos los sujetos en permanente relación e interjuego.

Aprender de los espacios de lucha por lo que se siente y piensa, por las ideas; la discusión, lo ideológico, lo político, lo cultural; de las propias contradicciones institucionales, aprender a deconstruir y resignificar las ideas, etc. Ver y analizar cómo esto se nos atraviesa en nuestra formación y en las propuestas de enseñanza que realizamos. Poder vislumbrar en los sujetos que integramos el TIP, una construcción de la práctica educativa como social, una mirada distinta, más problemática y compleja y la búsqueda permanente de ciertas rupturas con modos más "adaptativos", como "dictado de clases" de ver las prácticas.

En el otro, mencionar a mi compañera de ruta: Edit, con quien asumimos el trabajo con los estudiantes; con nuestras diferencias, complementaciones, y el espíritu de libertad, humor, respeto, afectividad y construcción que primó en el trabajo. Ella, desde su lugar: una osada, que desde el plano de la intuición y la afectividad, recorre el camino de la formación. Poder vivir ambas este proceso como formativo para nosotros y los otros, es invaluable. Además, aprender de las anécdotas e historias de Julián (colega y exprofesor nuestro) quien, en ocasiones nos acompañó en los talleres. Sus consejos de docente acerca de la práctica, desde su perspectiva que se tensionaba con la que intentábamos construir. Que nos mostró en su propia historia: cómo las condiciones laborales de la docencia y el peso de la estructura del sistema, nos aprisionan y nos hacen tambalear

constantemente en la construcción de nuestro campo laboral. Incluso de estas situaciones, pudimos construir textos en el TIP.

En los otros, incluyo a mis colegas del taller docente, que desde sus formas, modos y actitudes me han enseñado la importancia que tienen los encuentros entre docentes, el poder rescatarlo permanentemente como formativo, aprender a ser tolerante con otros puntos de vistas y tomas de decisiones, que cada uno tiene su estilo, sus ideas, sus formas de trabajo, sus preferencias por las tareas. De esto he aprendido con el dolor, de ver que en cada toma de decisión que hacemos, hay intereses, preferencias, gustos en el rumbo de ser docente y por las tareas que decidimos; que, la imposición no tiene cabida; sino el respeto y tolerancia por las decisiones y perspectiva de los otros.

Interesante, y agregaría, apasionante desafío: el intento que hemos hecho de buscar un modo "más osado" de trabajo, de la búsqueda de rupturas con los estereotipos, con el peso en lo formal, en la estructura. El arriesgarnos a realizar otras prácticas. El peso fuerte en nuestros modelos acerca de: ¿Qué prácticas mirar?. Sí las nuestras o las de otros. Discusión que se puso en tensión en el cotidiano del TIP en nuestra institución, entre nosotros, e incluso entre otros actores del IFDC.

El aprender a estar abierta a las críticas, a los comentarios, a veces a la interpelación, a la duda y desconfianza acerca de: "¿Qué hacen en el TIP?; ¿De qué se habla en el TIP?; El TIP no enseña nada, no tiene contenido, es una pérdida de tiempo". Hemos aprendido la importancia de la tolerancia, del respeto por el sentir y pensar; a poder comprender que en toda situación, y esta no escapa a ello; hay que estar abiertas a las tensiones, acerca de lo que hacemos, cómo lo hacemos, por qué lo hacemos. Si enseñamos o no enseñamos, también eso depende de la perspectiva desde donde cada uno lo dice y mira.

Desde este lugar, el aprender de otros, de sus opiniones, sentimientos, pensamientos, representaciones ha sido muy valioso. Aprender que no podemos pretender prácticas homogéneas, normatizarlas, rutinizarlas, pero en estas prácticas lo importante es el respeto, el valor que tienen los sujetos con sus ideas, sentimientos, pensamientos, sus creencias acerca de qué es o no formativo. Respeto que ha permitido una búsqueda constructiva de la formación docente, en nosotros: "los sujetos de y en la práctica del TIP" en este IFDC de la Escuela Normal. Espacio muy caro a mis sentimientos. Es donde me formé y me sigo formando como docente.

Llevarlo a cabo, requirió de marcos institucionales que acompañaron otros modos de pensar, reflexionar y actuar. Rescatar en el aprendizaje con los otros, el lugar y apoyo que nos brindó Pili, como colega y Regente del IFDC. Nos mostró que en formación Docente, es posible el trabajo con modos menos omnipotentes y agresivos, así como la permanente búsqueda que realiza de caminos más reflexivos y tolerantes acerca de lo que se piensa, se hace, se dice. Que los apresuramientos y la omnipotencia del saber, generan mayor destrucción y exclusión entre los sujetos. Nos mostró la diferencia de trabajar desde el plano de la ilusión o, desde la búsqueda de una mirada crítica y esperanzadora. Dentro del marco institucional: la apertura, el apoyo de aquellos colegas del Trayecto Disciplinar que, con sus lecturas críticas nos acompañaron y alentaron esta escritura. Sin marcos democráticos y colaborativos desde lo institucional, una propuesta curricular e investigativa como esta, resulta difícil trabajarla porque la contención se desvanecería.

Quedan en quien escribe, algunas "grandes preocupaciones" en el camino a seguir que, los planteo a modo de interrogantes:

- ¿Cómo avanzar en este proceso sin excluir, sin seguir provocando en algunos sujetos de la institución resistencias acerca de construir un modo alternativo de formación, un modo más arriesgado de mirar y mirarnos en nuestras prácticas?;
- ¿Cómo integrar a los otros sujetos de la institución, sin que lo vivan como imposición o sensación de hacer "como sí" y se lo pueda mirar como espacio formativo de y entre nosotros?. ¿Cómo mostrar la importancia de la escritura en la construcción de nuestra profesión?.
- ¿Cómo continuar en esto, sin que el peso de la rutina, el cómo sí, lo formal nos aprisione en nuestras prácticas y sea vista sólo como experiencia de algunos y no pueda verse y vivirse como parte del Proyecto en este IFDC?
- ¿Quedará esto simplemente en el recuerdo, en la nostalgia de algunos; como aquello que ya hemos vivido la experiencia alguna vez del MEB (carrera de Maestros de Enseñanza Básica)? ¿Cómo y desde dónde sostenemos a través del tiempo a este tránsito de la soledad a la construcción con otros?. La rutina, la omnipotencia, la agresividad, la ausencia de tolerancia por las ideas de otros y lucha por los espacios de poder, en algunos: ¿No nos inmovilizará y nos volverá a la soledad como forma más cómoda, silenciosa y menos conflictiva de ser docentes?
- ¿Cómo buscamos modos alternativos de avanzar en este proceso construyendo desde nosotros y no desde otros o, sobre nosotros?.
- ¿Cómo continuamos como proceso dialéctico con los grupos de estudiantes en formación, sin generarles tanta inseguridad, ansiedad, incertidumbre; en este contexto tan turbulento, mostrándoles algún lugar desde lo educativo y desde la escuela para el desafío, para la esperanza crítica, para el compromiso con los sujetos; algo, un poco más humano en este contexto tan deshumanizante?.
- ¿Cómo incluimos y mostramos a otros actores de la institución que no vivieron el proceso; estos modos alternativos de construcción, del andar en el TIP, sin que se posicionen desde la interpelación, la desconfianza, la evaluación, la sanción o desvalorización de la propuesta?.

Interrogantes a modo de fantasmática que se me chisporrotean a diario.

Por último, en el TIP, no hubo un camino único predeterminado por otros: "se hizo y hace camino al andar", desde los sujetos del TIP, desde la inseguridad, la incertidumbre, el arriesgarse, el tambalear, la humildad, el dolor, la alegría y el levantarse para seguir andando.

Hay una frase de S. Kemmis que, para mí, expresa lo vivido y trabajado en este TIP: "La práctica de la educación es una forma de poder, una fuerza dinámica tanto para la continuidad social como para el cambio social que, aunque compartida e impuesta por otras personas, sigue estando en gran parte en mano de los maestros"<sup>15</sup>. Así seguimos construyendo este espacio.

<sup>15</sup> Extraído de Kemmis, S: "El Currículum más allá de la teoría de la reproducción", Madrid, Morata, 1988.

*Mónica Oudín*

**UNA INELUDIBLE TENSIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN CON OTROS:  
EL ROL DE AMIGA CRÍTICA.**

Aceptarme a mí misma como parte de este proyecto fue, como casi siempre, la imprevisible/previsible consecuencia de un “encuentro anunciado”. Accedí con la velada sensación de que **es sólo en la propia historia, donde pueden irrumpir y desencadenarse las “otras” historias**, con las que uno quisiera cargar su propia vida.

Aclarar esto me exige traer a colación toda mi trayectoria “100% NORMAL” en sus anclajes culturales y simbólicos: ingresé a una Escuela Normal en 1º Superior, en ella me recibí de Maestra; acompañé a mis hijas cuando eligieron esta Escuela para cursar sus estudios secundarios; siento el “normalismo” arraigado en mi biografía y no puedo menos que incluirme, entonces, desde mi profesión actual, en esa inacabable utopía que es la formación docente, más allá de los avatares de los proyectos político-educativos.

En esta urdimbre, fui desplegando los hilos con los que pude/pudimos construir, en la trama de este Proyecto, nuestro TIP, una manera particular de resolver una tensión ineludible: la que carga el desempeño del asesor externo.

Acudían a nosotros constantemente las preguntas: ¿Qué es eso? ¿Qué significa “externo”? ¿Es sinónimo de “extranjero”? ¿De “observador” impasible en sus juicios y desinteresado en sus opiniones?. Si no fuera así, ¿Cómo interviene? ¿Se involucra? ¿Hasta dónde? ¿En qué? ¿Para qué? ¿Cómo?

Admitirán conmigo que las respuestas no son simples ni están pre-determinadas. A decir verdad, éste es uno de los ejes que cualquiera puede, hoy, tomar en consideración al analizar esta experiencia. Advierto que, a mí, me guiaron con claridad algunos supuestos y algunas intenciones:

- \* A esta altura de mis aprendizajes, no deseo seguir reproduciendo los rasgos “del que sabe, está afuera y desde allí, indica los caminos”; tal como nos lo muestran la mayoría de nuestras conocidas referencias.
- \* A esta altura de mi concientización crítica, no quiero tampoco hacer el juego a la pretensión omnipotente de “instalar otra realidad”, desde un discurso no por generalizado, menos autoritario.
- \* Afirmo, sí, mi preocupación por no caer en la trampa de la mirada auto-complaciente; por no caer en la tentación de pretender “romper con el pasado” antes de haber obtenido de él todo lo que los docentes hemos acuñado como saber de nuestro oficio; por no creernos, desde el voluntarismo, miembros de una cruzada “transformadora” tan heroica, que nos conmine al silenciamiento de la debilidad y la duda.
- \* Afirmo, entonces, que lo que me propuse construir fue una manera particular de pergeñar, con todo este grupo, la figura de un “amigo crítico”; Que estuviera tan adentro como para tener que hacerse cargo de su inseguridad y sus errores; Que estuviera tan adentro como para tener la fascinante oportunidad de estar y compartir todo lo posible con todos. Además, que estuviera tan afuera como para contener las angustias y, también, tan afuera como para habilitar un espacio de discusión alternativa.

Agrego, sólo, que esos fueron mis ideales. Y que, ahora, con sus miradas, podré enriquecer mi percepción de si pude lograrlos.

*Ana María Zoppi*



## LA ESCRITURA COLECTIVA: EL ARTE Y EL DESAFÍO DE HACER CON OTROS SIENDO UNO MISMO.

Mi involucramiento en el Proyecto ha sido relativamente tardío. Si bien no he participado de la gestación del Proyecto ni de los talleres con los alumnos, he compartido los procesos de lectura y, hasta cierto punto, de escritura de la experiencia con los colegas que se aventuraron a la tarea.

No obstante, la invitación a participar en esta instancia me ubicó en un lugar particular para ser *parte y arte* de los procesos de construcción en una fase no menos intensa y compleja.

Por un lado, estaba lo suficientemente *afuera* de la experiencia del pasado para mirar y analizar aspectos que sólo se revelaban en la instancia más reciente de escritura.

Por otro lado, este distanciamiento hizo que el vehículo para llegar a comprender lo que fue el TIP I fueran los primeros borradores del texto escrito. Preguntar sobre los aspectos que no se revelaban claros en la escritura activó una dimensión que inicialmente no había sido contemplada por ninguno de nosotros: la evocación oral de los colegas sobre sucesos que no se habían incluido o sobre cuestiones que, en tanto protagonistas del TIP, habían naturalizado.

Las reuniones con el equipo de escritura inauguró, al mismo tiempo, un circuito de relatos orales que, primeramente planteado como una simple necesidad aclaratoria para el “nuevo” amigo crítico, se volvió, luego, un fundamental ejercicio reflexivo en beneficio de la escritura. Del mismo modo que el arduo ejercicio de escribir potenció los procesos de evaluación y reconsideración de la experiencia.

En este proceso fui reconvirtiendo mi lugar en el equipo: sin desprenderme totalmente de la identidad asignada como “lector” y/o “amigo crítico” poco a poco elegí y asumí el compromiso y la responsabilidad desde mi identidad como *docente* del IFDC.

A esta altura, y desde este lugar, quisiera rescatar los significados que adquieren para mí la experiencia de participación en esta investigación.

En primer lugar, rescato **el acto de escribir**.

La empresa de escribir colectivamente fue una fuente de aprendizaje profesional invaluable. No sólo por la riqueza que está implícita en el intercambio de ideas y de puntos de vista entre los docentes que asumimos el compromiso de la escritura, sino por el acto educativo mismo que implicó, para el grupo de colegas, respetarnos como personas y profesionales, negociar nuestros estilos de trabajo y escritura, revisar una y otra vez el escrito desde construcciones individuales, proponer distintas alternativas conjuntas a los problemas que surgían en el camino, poner en juego la humildad sin renunciar a nuestras capacidades analíticas y perspectivas personales, aceptar en el otro sus deseos y subjetividades, esperar que el otro reconozca los nuestros, reconocer en el otro alguien

confiable, esto es, con la confianza suficiente para desnudar nuestras limitaciones descubriendo, al mismo tiempo, las potencialidades de cada uno.

Construimos, en torno a la tarea pedagógica que nos apasiona y en la que creemos profundamente, un plano horizontal de trabajo que no es poco. De este modo, el otro (el colega, el compañero de ruta) se constituyó, sobre la base del respeto a las diferencias y la solidaridad en la tarea común, casi en constituyente de uno mismo.

Tal vez sea este uno de los principales logros que hemos cristalizado como grupo: registrar una experiencia pedagógica cuando los docentes no estamos acostumbrados a escribir, cuando tenemos temor a la palabra escrita y escrita sobre nuestros propios actos.

En segundo lugar, rescato la aventura de mis colegas al **proponer un desafío a la formación docente desde un lugar distinto de concepción sobre las prácticas**. Y si bien este es un mérito que no puedo arrogarme, rescato la valentía de soportar y soportarnos en el proceso: con sus errores y aciertos.

En tercer lugar, y en relación con la investigación concretamente, rescato **la posibilidad de permitirnos no agotar la autocrítica**. Reconozco que no hemos podido profundizar el análisis de algunas cuestiones que están presentes en los capítulos. Por momentos pecamos de una especie de “sociología espontánea” al reconstruir los puntos de vista de los alumnos. Quizás hemos dado valor de verdad a sus opiniones sin la suficiente contextualización y cruces de información. Quizás hemos precipitado nuestros deseos y proyectado nuestras esperanzas en los alumnos a tal punto de no ver las consecuencias de nuestros actos, de no oír sus propias necesidades. Pero este es el estado de nuestras posibilidades reflexivas hasta ahora.

Observo una dificultad fundamental en todo nuestro proceso: una contradicción que no se termina de resolver.

La experiencia del TIP se desarrolla, por un lado, en una institución que permite el despliegue de nuevas estrategias y de ciertas innovaciones. Permite y habilita la *refundación* de la práctica docente. Por otro lado, esta condición de posibilidad, se enfrenta a situaciones objetivas institucionales y a representaciones de actores concretos que pusieron en crisis las distintas instancias del TIP como espacio de investigación. Y esto hasta el punto de producir una grieta de tal profundidad que amenazó con *tragarse* al equipo docente y a las comisiones de alumnos del TIP. O, en todo caso, y aunque no haya tenido esa pretensión, el TIP no pudo, con su propuesta de trabajo, soldar fracturas que ya estaban presentes en la Institución desde antigua data. En algún sentido las reavivó.

Frente a los términos de esta contradicción, aún latente, dos cuestiones se me presentan como núcleos importantes para pensar desde (pero más allá de) esta experiencia: a) el verdadero impacto institucional del TIP y b) la discusión sobre la autonomía en la decisión profesional de los docentes.

En relación con la primera cuestión, cabría preguntarse si un pequeño espacio de trabajo diferente como el TIP es suficiente para transformar las prácticas históricas del IFDC. En

todo caso, qué estrategias de inclusión, socialización, discusión, debate, confrontación y transferencia se pueden construir para que la experiencia de transformar las prácticas sea realmente significativa para el mayor número de actores. Si el IFDC como organización incluye tradiciones de prácticas docentes y trayectorias diversas de personas que la convierten en una organización compleja, tal vez el desafío implique el diseño de un dispositivo también complejo de trabajo más allá del TIP, con el TIP, junto al TIP.

La prevalencia de modelos tecnocráticos, la presencia de disposiciones actitudinales tradicionales, las resistencias al cambio y las contradicciones institucionales están claramente denunciadas por los alumnos: ¿Quiénes y cómo nos haremos cargo de eso?. Es evidente que las lógicas/razones institucionales (administrativas, organizacionales, espaciales, de cargas horarias, etc.) van por carriles distintos a las lógicas/razones de los procesos de innovación que los docentes construimos con los alumnos: ¿Cómo acercar ambas lógicas en procesos menos dolorosos y más creativos? Menos traumáticos y más saludables...

Puede que en el TIP I hayamos depositado más esperanzas de cambio de las que, como espacio curricular, realmente tiene en una institución como la nuestra. La que construimos todos los días. De la que todos somos responsables. Por momentos, si se me permite la metáfora, me parece un largo pasillo con aulas, un andén con pasajeros que se desconocen y se temen entre sí en espera de un tren que se demora...

En relación con la segunda cuestión, la autonomía docente, se me ocurre preguntarme hasta dónde llega la autonomía profesional de los profesores y su derecho a decidir en participar o no de procesos que involucran a los alumnos. Junto a la autonomía profesional también está la responsabilidad fundada de nuestros actos. Y fundamentalmente el hacernos cargo de las intervenciones que hacemos como docentes y que necesariamente tienen impacto en los aprendizajes y en los vínculos socioafectivos que construimos con los alumnos.

Nuestra autonomía profesional no es un ente aislado, un objeto separado de las acciones, un atributo divino que les toca a unos y no a otros, un paso que se decide administrativamente, una carta que se toma o se deja, una elección aséptica sin consecuencias. Nuestra autonomía profesional se construye junto a las autonomías y derechos de los alumnos. Retirarnos de un proceso, iniciar otro, continuar o quedarse tienen consecuencias sobre los sujetos y debemos estar atentos a ellas en nuestras tomas de decisiones.

Nuestra autonomía es relativa. No hay novedad. Ya lo han dicho hasta el hartazgo los especialistas y lo comprobamos cotidianamente nosotros mismos. Y es relativa a los alumnos, a los marcos institucionales (lo que la escuela admite y prohíbe), a las interacciones con los colegas, a nuestras trayectorias socioeducativas hechas *habitus* y a nuestras pulsiones inconscientes. Deberíamos tener en cuenta esta cuestión cuando nos involucramos en procesos de cambio de las estructuras y de nuestras prácticas. La estrategia también está ahí: reconociendo la relatividad de nuestro trabajo. Para no confundirnos con una ilusión de cambio, ni tampoco sucumbir al desencanto. Para no evitar el conflicto tras un silencio respetuoso pero anodino. Para hacer explícito lo que el

currículum oculto de la institución guarda celosamente, pero cuidándose del riesgo de morir a lo bonzo.

En definitiva hacer estrategia desde la fórmula freiriana del equilibrio entre la *paciencia* y la *impaciencia*: no ser tan impacientes que generemos con nuestros actos reacciones que, por ingenuas o imprudentes, activen, en su “defensa”, a las fuerzas regresivas pero tampoco tan pacientes y conformistas que nos lleven, igualmente, a convalidar el status quo.

Esta experiencia de investigación tiene toda la apariencia de una circunstancia aleccionadora en sí misma para todos nosotros. No porque a mí se me ocurra. No porque, como docente mal acostumbrado, quiera encontrar lecciones en todas partes. Sino porque la experiencia misma es tan fuerte y tan valiosa que ya trasciende nuestra propia voluntad como grupo. Ya *hemos expuesto* y *estamos expuestos*. El proceso no nos habla sólo a nosotros como grupo TIP. Ya es de todos. Para los que quieran oírlo. Para los que quieran leerla dentro y fuera del IFDC. No hay ninguna conclusividad en el texto escrito. Está abierto a las preguntas y respuestas que suscite a cualquier lector circunstancial. Esa sola cualidad justifica plenamente su existencia como relato escrito y da sentido al trabajo de todos los que apasionada y honestamente hemos participado de ella.

P.D: Pido disculpas (y agradezco su tolerancia en permitírmelo) a mis compañeros de ruta por haberme excedido un poco en el número de párrafos que habíamos acordado para que cada uno expresara sus apreciaciones en esta sección

*Héctor Eduardo Jaquet*



## BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre**  
1977  
La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona. LAIA.
- Carr Wilfred y Kemmis Stephen**  
1988  
Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, Ediciones Martínez Roca.
- Davini, María Cristina**  
1997  
La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Bs.As., Paidós, Colecc. Cuestiones de Educación.
- Edelstein, Gloria y Coria, Adela**  
1995  
Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires, Kapelusz.
- Elliot, John**  
1990  
Investigación-acción en educación. Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, José**  
1997  
Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelos educativos. Buenos Aires, Instituto de Estudios de Acción Social.
- Glaser Barney y Strauss Anselm**  
1995  
“El método de comparación constante de análisis cualitativo” Capítulo V. En The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative. Aldine Publishing. Company New York, 1997. Traducido por el equipo de cátedra Metodología y Estadística II, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación -UBA.
- Grundy, Shirley**  
1991  
Producto o praxis del curriculum. Madrid, Morata.
- Kemmis, S.**  
1988  
“El Currículum más allá de la teoría de la reproducción”, Madrid. Morata.
- Landreani, Nilda**  
1994  
Escuela -comunidad: una relación conflictiva. Paraná, UNER.
- Souto, Marta**  
2000  
Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires, Paidós Educador.
- Souto, Marta y Mazza, Diana**  
1999  
Didáctica II N°1: Encuadre Metodológico, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Zoppi, Ana María**  
Procesos autónomos de Innovación Curricular. Una aproximación a los sentidos que estructuran su producción. Universidad Nacional de

1999

Jujuy.