

LA POTENCIALIDAD DE LAS INTERACCIONES ENTRE EDUCADORES EXPERTOS Y NOVELES

**APORTES TEÓRICOS,
DISPOSITIVOS DE TRABAJO Y
PRODUCCIONES**

**Compiladoras
Karina Nossar
Cristina Sallé**



Consejo de
Formación en
Educación



ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles

Aportes teóricos, dispositivos de trabajo y producciones

Compiladoras

**Dra (c) Karina Nossar
Mag. María Cristina Sallé**

Diciembre, 2017



División Planeamiento Educativo

Asistente en Educación de la Dirección
Dra. Cristina Maciel de Oliveira

Gestión de Programas y Proyectos
Leticia Acosta

Proyecto Acompañamiento a Docentes Noveles del Uruguay en sus Primeras Experiencias de Inserción Laboral

Coordinación Académica

Prof. Mariela Cutinella

Mtra. Beatriz De León

Mag. Mara Elgue

Dra. (c) Karina Nossar

Equipo Técnico del Proyecto

Técnico de apoyo a la gestión *Mag. María Cristina Sallé*

Apoyo técnico en entornos virtuales *Mag. Nazarena Porley*

Colaboradores de la Carrera Educación Social

Articulador General *Ed. Soc. Oscar Castro*

Articulador de Práctica *Ed. Soc. Walter López*

Foto de tapa: Karina Nossar/Washington Meneses

Diseño y diagramación: Pierina De Mori - Departamento de Comunicación CFE

Corrección de estilo: Virginia Solana Tristant, Karina Nossar

Edición: Diciembre de 2017

Quedan prohibidos, dentro de los límites establecidos en la ley y bajo los apercibimientos legales previstos, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, ya sea electrónico o mecánico, el tratamiento informático, el alquiler o cualquier forma de cesión de la obra sin la autorización previa y por escrito del titular del copyright.

ISBN: 978-9974-711-95-2

Impreso: Artes Gráficas S.A.

Depósito legal:



**Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación**

Mag. Ana María Lopater
Directora General

Mag. María Dibarboure
Consejera

Mtro. Luis Garibaldi
Consejero

Prof. Edison Torres Camacho
Consejero (Orden Docente)

Marcelo Díaz
Consejero (Orden Estudiantil)

División Planeamiento Educativo

Encargada de Dirección
Prof. Gladys Marquisio Cilintano



**Organización de Estados Iberoamericanos
(OEI)**

Secretaría General
Paulo Speller
Secretario General

Carlos Augusto Abicalil
*Director General de Programas Educativos y
Culturales*

Fabiola Sotelo
*Directora General de Concertación y
Administración*

Oficina OEI-MERCOSUR en Uruguay

Ignacio Hernaiz
*Director de la Oficina de la OEI-Mercosur en
Uruguay*

Alfonso Gutiérrez y Magdalena Ardans
Especialistas en Programas de la OEI

Marianela López
Responsable Contable

Verónica Roldós
Responsable Comunicación

Magalí Casanova
Administración

**Equipo Director Coordinador del Proyecto
Acompañamiento a Docentes Noveles de Uruguay**

*Prof. Mariela Cutinella
Mtra. Beatriz De León
Mag. Mara Elgue
Dra (c) Karina Nossar*





Índice

Prólogo Ignacio Hernaiz.....	9
Prólogo Ana Lopater.....	11
Parte I. Reflexiones sobre dispositivos de intervención, acompañamiento y necesidades formativas de los noveles	13
El acompañamiento a los docentes principiantes en la agenda de la pedagogía de la formación	
<i>Beatriz Alen</i>	15
No hay protagonistas solitarios. Lo común en psicodrama. Resonancia y reflexiones para la construcción profesional a través del Psicodrama	
<i>Carmen De los Santos</i>	25
Educador novel: nuevo rol, nuevas necesidades formativas	
<i>Cristina Maciel de Oliveira</i>	35
La formación de educadores en clave de producción de eternos principiantes	
<i>Óscar Castro Prieto, Walter López</i>	45
Documentar narrativamente la experiencia docente: saberes pedagógicos, relatos y mundo escolar	
<i>Daniel H. Suárez</i>	63
Parte II. Diálogo entre principiantes y expertos en clave narrativa	79
Muchas veces la mirada de un adolescente parece no decir nada, pero lo dice todo	
<i>Lucía Carolina Acosta Roquero</i>	81
Ver entre muchos; aprehender la mirada	
<i>Walter López</i>	85
Mi experiencia con un grupo extraedad	
<i>María Jimena Almeda Pereira</i>	87
Un ejemplo de construcción de saber pedagógico	
<i>Cristina Maciel de Oliveira</i>	91
Furia descontrolada	
<i>Rafael Antúnez</i>	95
La ceguera de la furia: ¿causa o efecto?	
<i>Walter López</i>	99
El docente camaleónico	
<i>Matías Borgarelli</i>	101
Escenarios complejos y multidimensionales	
<i>Mariela Cutinella</i>	105
Nuevos desafíos	
<i>Annika Dubroca</i>	109
La inclusión en clave operativa: desafíos de su implementación	
<i>María Cristina Sallé</i>	111
Te cuento sin violencia	
<i>Arícel Fernández Mansilla</i>	115

Violencias contadas	
<i>Karina Nossar</i>	121
Calificación: abstracción, asimetría y oportunidad	
<i>César López Latorre</i>	125
La calificación: un espacio de poder en el marco de relaciones asimétricas	
<i>Mara Elgue Patiño</i>	129
Las tutorías en la formación docente y su importancia para la escuela	
<i>Luis Martín</i>	135
Aprender con otros	
<i>Mariela Cutinella</i>	137
Educación media en contexto de encierro ¿una verdad o una ilusión?	
<i>Stephen Montaña</i>	143
El gesto de acercar lo común	
<i>Óscar Castro</i>	147
Una experiencia en bayano	
<i>Román Ortega Borba</i>	153
Recuperar el sentido en bayano y con tecnologías	
<i>Karina Nossar</i>	157
Parte III. A modo de cierre provisorio	161
Escribir para reflexionar. Narrativas docentes	
<i>Elia Lucía</i>	163

Prólogo

Queridas y queridos colegas:

La formación en educación es un compromiso del Estado uruguayo que viene alcanzando peldaños importantes, a partir de la atención y dedicación que le propician las autoridades y equipos detrás de todos los procesos. Desde la OEI nos complace y compromete acompañar estos caminos e impulsar la continuación de los mismos.

El proyecto de acompañamiento a docentes noveles de Uruguay ya es una realidad que se ha implementado en casi todos los Centros de Formación para maestros, profesores y educadores sociales del país. Se han ido consolidando de modo cada vez más sistemático las diferentes estrategias de trabajo que han permitido mejoras cualitativas en el acompañamiento, así como el aumento de personas involucradas. Es sin duda una realidad.

Esta publicación refleja el esfuerzo y la dedicación del equipo del Consejo de Formación en Educación de la ANEP quienes conducen la ejecución del proyecto; los directores de Centros e Institutos de Formación Docente quienes generaron el acercamiento con la población y las realidades locales; el personal de la OEI en Uruguay y, en especial, la conducción de Alfonso Gutiérrez; y, sin duda alguna, por el conjunto de docentes noveles y acompañantes que han sido el motor de desarrollo de la experiencia.

A través de esta publicación, que demuestra el trabajo de investigación y sistematización de prácticas iniciales de docencia, y el reflejo del análisis vivo por equipos profesionales, queremos reconocer y felicitar el trabajo de liderazgo de la Directora de Consejo, Mag. Ana Lopater, quien personalmente acompaña el proyecto; así como al profesor Wilson Netto, presidente de CODICEN-ANEP, quienes respaldan en forma permanente la cooperación de OEI.

Con este documento la OEI expresa la confianza y continuación en la formación docente, propiciando el estímulo hacia la investigación, elemento de vital importancia para el desarrollo profesional; compromiso que se viene sosteniendo desde el inicio del proyecto en el año 2013.

Nuestro compromiso con la inclusión y la calidad se ven reflejados en los diferentes espacios de participación e integración regional; donde se reivindica a la educación como promotora de sociedades más justas y solidarias, desde el enfoque de derechos para las políticas públicas. Este tipo de trabajos nos alientan a revisar y validar nuestras propias prácticas y fortalecer aún más las alianzas interinstitucionales.

Esperamos que esta publicación sea un eslabón en el compromiso por la continuidad en la formación docente, pero también un aliciente para que cada vez más

docentes de todo nivel desarrollen la investigación y exposición reflexiva de sus prácticas.

Un afectuoso saludo de nuestro Secretario General Dr. Paulo Speller y del equipo de la OEI Uruguay.

Montevideo, diciembre de 2017

Ignacio Hernaiz
Oficina OEI- Mercosur en Uruguay
Director
Instituto Iberoamericano
de Educación en Derechos Humanos
Coordinador Regional

Prólogo

Estamos ante la cuarta concreción de una publicación elaborada por el Grupo de apoyo al Programa de Acompañamiento Docentes Noveles del CFE, que aporta no solamente a los que se inician en la profesión docente, sino a todos los profesionales de la educación.

Concuerdo plenamente con lo que afirma Óscar Castro en uno de los capítulos de este libro, en cuanto a que todos somos docentes noveles, porque por más experiencia que tengamos, siempre puede haber situaciones que nos desconcierten y debemos de estar dispuestos a aprender durante toda nuestra trayectoria profesional.

Este libro llega en un momento muy especial del proceso de implementación de las líneas de acción que se definieron en el 2015 en el CFE, procurando un cambio sustancial de la formación inicial y continua de los educadores, que pueda contribuir a la transformación de culturas y prácticas educativas. Las mismas están permanentemente interpeladas por los desafíos de estos tiempos de cambios vertiginosos, que nos enfrentan a realidades muy diversas, para las cuales nunca tenemos los conocimientos necesarios y debemos crearlos en situación y con otros.

Los futuros docentes necesitan, más que nunca, una formación inicial que los prepare para la incertidumbre, que potencie su autonomía profesional junto con la capacidad de trabajar en equipo y el desarrollo de la creatividad.

También una fuerte convicción de que pueden contribuir a que el derecho a la educación se cumpla más y mejor en el Uruguay.

Junto con el diseño de una nueva estructura curricular para las carreras de grado de los educadores, que tiene como eje el cumplimiento de los DDHH y el aprendizaje situado, apostamos también a la formación permanente y al desarrollo de posgrados.

El Programa de acompañamiento a profesores noveles es el primer eslabón de la formación permanente, destinado especialmente a los que se inician en la profesión de educar y se encuentran en los primeros cinco años de su trayectoria, que según diversos aportes académicos, son muy importantes en el proceso de construcción de su identidad profesional.

En esta oportunidad, el eje de esta obra son las reflexiones y producciones que surgen de los encuentros regionales de noveles y sus referentes de los distintos centros de formación, en los cuales la técnica del psicodrama y el impulso a las narrativas de experiencias fueron las estrategias formativas más utilizadas.

En el caso del psicodrama, como lo explicita muy bien la psicodramatista Carmen de los Santos en uno de los capítulos, se logró la participación de noveles provenientes de distintas realidades educativas y de diferentes carreras de educadores, en

instancias orientadas que hicieron aflorar experiencias y problemáticas emanadas de sus prácticas.

En el caso de las narrativas, se documentan experiencias relacionadas con la violencia que afecta a los jóvenes o circunstancias de vida diversas que afectan su desempeño y que los docentes tienen que lograr detectar, a veces solo por lo gestual o por lo silencios.

Entendemos que es una práctica formativa muy valiosa que permite la reflexión sobre lo actuado y también socializar la experiencia, lo que se hizo ante la situación y lo que no se hizo y las alternativas posibles.

Tiene además el aporte adicional, como estrategia formativa, que permitió a los participantes incursionar en el formato adecuado de este tipo de relato

Algunas de esas narrativas y los comentarios sobre las mismas provocarán, sin duda, en los lectores, sus propias reflexiones.

El libro nos acerca, además, importantes aportes teóricos, sobre la necesidad y el carácter del acompañamiento a los noveles.

Una obra que sin duda es un aporte importante, en un momento en que se está buscando optimizar el acompañamiento a los docentes principiantes, ya que está en desarrollo un curso de formación de mentores, que son los que acompañan desde la institución formadora y diseñan un proyecto de formación de figuras tutoriales que puedan recibir a los noveles en las instituciones donde se insertan laboralmente, procurando una adaptación innovadora que aporte al mejoramiento de las comunidades educativas.

Se enmarca, además, en el proceso hacia la Universidad de la Educación que estamos transitando, en los cuales la investigación y la extensión deben tener un lugar preponderante.

Ana Lopater
Directora General del
Consejo de Formación en Educación

Parte I
**Reflexiones sobre dispositivos
de intervención, acompañamiento
y necesidades formativas de los
noveles**

El acompañamiento a los docentes principiantes en la agenda de la pedagogía de la formación

Beatriz Alen¹

El periodo de inserción no sólo debe integrar al nuevo profesorado en la cultura escolar, sino también servir para la indagación, el crecimiento, la innovación y la reflexión. Para ello, es fundamental la participación de personas e instituciones que ayuden a tener una mirada más compleja de la realidad de la escuela y del aula (Carlos Marcelo García, 2011).

Deseo agradecer, especialmente, a las autoridades responsables de la formación docente de la República Oriental del Uruguay por la oportunidad que me brindan de compartir algunas reflexiones sobre el camino que he recorrido, entre los años 2005 y 2015, en esta práctica que tanto nos entusiasma, acompañar los primeros pasos en la docencia de nuestros nuevos colegas.

A más de diez años de iniciada la experiencia de acompañamiento a los docentes principiantes, que llevó a cabo el Ministerio de Educación junto a los sistemas formadores de dieciséis provincias argentinas, es posible analizar en profundidad lo realizado, recuperando también diálogos y trabajos compartidos de manera sostenida con colegas uruguayas y uruguayos, desde el año 2007.

Esta experiencia de desarrollo profesional docente se inició en Argentina, en agosto de 2005, antes de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente² en el marco de un Proyecto Piloto de Acompañamiento a Docentes Noveles que implementó la Dirección de Gestión Curricular y Formación docente del Ministerio de Educación, junto a Institutos Superiores de Formación Docente de cuatro provincias, con el asesoramiento del Instituto Universitario de Formación de Profesores de Créteil (Francia). Este Proyecto tuvo como norte explorar la función de acompañamiento a

-
- 1 Intervención de Beatriz Alen en el Seminario "El encuentro con el otro y con nuestras propias prácticas. Algunas reflexiones desde la responsabilidad, la posibilidad y la potencia". Beatriz Alen es Profesora de Práctica y de Didáctica en Institutos de Formación Docente de la Capital Federal y de la Provincia de Buenos Aires hasta 2015. Se ha dedicado al desarrollo profesional docente acompañando a noveles en su primer puesto de trabajo y ensayando innovaciones tales como los Ateneos Didácticos. Email: alen.beatriz@gmail.com
 - 2 El INFD fue creado a partir de la Ley de Educación Nacional 26206/06, según lo establecido en su artículo 76.

docentes noveles y, a la vez, construir condiciones de factibilidad pedagógica y política para que esta función fuera asumida por el conjunto del sistema formador.

El camino que iniciábamos ya contaba con importantes aportes provenientes de varias décadas de investigaciones del campo de la formación y el trabajo docente y, en nuestro caso particular, por las experiencias y sistematizaciones del grupo de especialistas³ franceses que nos asesoraron a lo largo de dos años.

Quiero detenerme brevemente en la importancia que tiene diseñar y explorar una innovación, en el marco de un proyecto piloto. Comenzar con este tipo de encuadre permite acotar los objetivos de manera pertinente y, sobre todo, explorar las condiciones de factibilidad que deberían crearse para que la innovación deje de serlo y se instale de manera definitiva como estrategia de mejora de la profesión docente y de la situación educativa de las comunidades.

El Proyecto Piloto fue altamente productivo pues todos sus integrantes (equipo del Ministerio de Educación Nacional, nueve institutos de formación docente de las provincias de La Rioja, Mendoza, San Juan y San Luis, docentes noveles y directivos de escuelas primarias y secundarias) desarrollamos prácticas sostenidas de documentación y de análisis de las acciones y de sus referentes teóricos. Pero la condición más enriquecedora fue la voluntad de aprender entre todos una nueva práctica de desarrollo profesional docente, acompañar la inserción profesional/laboral de los nuevos colegas.

Como el compromiso de estudio, de debate y de documentación fue asumido por todos los participantes, al crearse el Instituto Nacional de Formación Docente contábamos con un amplio bagaje práctico y conceptual. Este Proyecto Piloto fue la base para que el acompañamiento a los docentes principiantes constituyera, desde el año 2007, una de las funciones que deben asumir los sistemas formadores de las provincias para apoyar un ejercicio de la profesión comprometido con los procesos de mejora educativa y con el fortalecimiento de las escuelas públicas de todos los niveles y modalidades⁴.

3 Patrick Rayou, Dominique Gelin, Martine Kherroubie y Claude Léclerc.

4 Por resolución 30/07 del Consejo Federal de Educación se establecen las siguientes funciones para los Institutos Superiores de Formación Docente: a) Formación inicial. b) Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio. c) Investigación de temáticas vinculadas a la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente. d) Asesoramiento pedagógico a las escuelas. e) Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión. f) Acompañamiento de los primeros desempeños docentes. g) Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia. h) Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo. i) Formación de docentes y no docentes para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etc.). j) Producción de materiales didácticos para la

Avances en las concepciones y las prácticas de acompañamiento

Un eje central del Proyecto Piloto, que se afianzó a lo largo del camino recorrido, fue que el acompañamiento a los nuevos colegas constituya una estrategia de mejora educativa, es decir, que aporte al desarrollo profesional de docentes comprometidos con la inclusión y la justicia educativa. En cambio, otras concepciones presentes en la etapa piloto se fueron modificando a medida que avanzábamos en la experiencia.

En la etapa inicial, se pensó el acompañamiento a los docentes principiantes como una oportunidad para que las instituciones formadoras extendieran su quehacer hacia los primeros desempeños profesionales de sus egresados, a la manera de un plus de formación, a fin de que lo trabajado en la formación inicial no se desgaste tempranamente. Se trató de operar en el tránsito entre la formación inicial y el desempeño de los maestros y profesores en sus primeras inserciones laborales. A poco de andar en esa dirección, recuperamos ciertas concepciones que analizan el valor formativo de las primeras experiencias laborales y del puesto de trabajo.

“El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes”. (Fullan y Hargreaves, citado por Pérez Gómez, 1998, p. 185)

“Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza”. (Liston y Zeichner, 1993, p.25)

Los relatos de docentes principiantes nos confirmaban las aseveraciones de Fullan, Hargreaves, Liston, Zeichner y de otros tantos investigadores: las instituciones educativas son ámbitos naturales de formación en el puesto de trabajo.

Así, reconocimos que acompañar a los noveles significaba un trabajo entre colegas, atendiendo a los desafíos de la escuela cotidiana (Rockwell, 1995), para aportar a la formación continua de un profesional capaz de ejercer el oficio de enseñar (Aillaud, 2015), en escenarios educativos altamente complejos, como suelen ser los primeros

enseñanza en las escuelas. Esta enumeración no agota las funciones posibles, ni supone que cada institución formadora deba asumirlas todas, en tanto constituyen funciones del sistema formador en su conjunto.

cargos a los que acceden maestros y profesores. Además, contrariamente a lo que pasa en otras profesiones, con frecuencia, el docente novel comienza a trabajar en los escenarios más desafiantes sin una gradualidad propia de los primeros pasos profesionales.

En síntesis, podemos reconocer una segunda etapa en la que se produjo una importante modificación de nuestra perspectiva de acompañamiento a los docentes principiantes, el foco se desplazó hacia las escuelas del entorno de los Institutos Superiores de Formación Docente para proponerles un trabajo conjunto de acompañamiento pedagógico a los docentes que estuvieran transitando el primer año de su carrera profesional. Esto resultó sumamente productivo para aquellas provincias que, como las patagónicas, reciben maestros y profesores provenientes de diferentes provincias de la República Argentina. Al asumir esta perspectiva que interpela a las instituciones educativas para que se reconozcan como ámbitos de socialización y desarrollo profesional, y al sistema formador como co-responsable de estos procesos, se invertía la ecuación clásica de los inicios de la profesión, que concentra en la persona del nuevo docente la responsabilidad de su habilitación profesional.

Esta etapa, altamente productiva, dinamizó los vínculos de las instituciones formadoras con las escuelas, inaugurando nuevos diálogos, promoviendo nuevas demandas y jerarquizando los aportes que la escuela cotidiana puede hacer a la formación inicial de maestros y profesores. Fue muy valiosa también la presencia de los principiantes que volvieron a las aulas de la formación inicial para compartir sus reflexiones con estudiantes y formadores. Al reconceptualizar las problemáticas de los inicios, junto a los formadores acompañantes, fortalecían una identidad profesional muchas veces cuestionada por los colegas más antiguos.

Nos proponíamos aportar a la construcción de un desempeño docente que permitiera enfrentar creativamente los problemas constitutivos de la profesión de educar y enseñar a todos y, fundamentalmente, a aquellos niños, adolescentes y jóvenes cuyas difíciles condiciones de vida también dificultan su tránsito por la escolaridad. En seminarios, talleres y ateneos, los formadores acompañantes trabajaron con sus noveles colegas las situaciones previstas y no previstas de la práctica, y construyeron respuestas provisionarias a partir de procesos de reflexión colectiva sobre la acción y para la acción.

Finalmente, podemos reconocer una tercera etapa en nuestras experiencias y reflexiones: pensar el acompañamiento a los docentes principiantes como una nueva agenda dentro del campo de la pedagogía de la formación.

En efecto, el acompañamiento amplía las prácticas y problemas de la pedagogía de la formación, pues se trata de una práctica que retoma con sentidos renovados el

tema central de la pedagogía de la formación que nos plantea Davini (1995), la construcción colectiva de un proyecto para la profesión docente y para la escuela.

Flavia Terigi y Gabriela Diker (1997) identifican ciertas notas distintivas de la pedagogía de la formación, que también resultan constitutivas del acompañamiento a los nuevos colegas:

- su carácter de conocimiento en construcción,
- la centralidad de las prácticas y,
- la condición de adulto trabajador de los sujetos en formación.

En efecto, el acompañamiento a los principiantes necesita revisar y sistematizar dispositivos específicos y diferenciados de aquellos típicos de la formación inicial. Además, como las demandas de los nuevos docentes, en su condición de trabajadores de la educación, se vinculan con la complejidad y las urgencias de su quehacer cotidiano, la práctica debe ser considerada en todos los dispositivos, para analizarla, pero, fundamentalmente, para elaborar estrategias de acción pedagógica.

Si la formación *“tiene por finalidad el desarrollo de la persona adulta en relación con su posición profesional”* (Souto, 1999, p.46), el acompañamiento constituye un territorio de conocimientos en construcción tanto desde la perspectiva político pedagógica como teórico práctica, pues en el escenario educativo aparecen nuevas demandas sociales, nuevas perspectivas curriculares, nuevas agendas educativas derivadas de las políticas de ampliación de derechos.

Por eso, al considerarlo como un nuevo objeto de reflexión en torno a la formación y al desarrollo profesional docente, podemos retomar las producciones más clásicas de la investigación educativa sobre la formación docente y promover nuevas conceptualizaciones, para llevar adelante programas de desarrollo profesional de los formadores acompañantes.

Es importante revisar, en términos de un proyecto *“para la profesión docente y para la escuela”*, los modelos de acompañamiento vigentes, a fin de pensarlos siempre desde una perspectiva de compromiso con la mejora de la situación educativa de nuestros pueblos. Tanto el modelo de inducción profesional, centrado en las necesidades y rasgos identitarios de la institución donde comienza a trabajar el docente principiante, como el modelo de mentorazgo, basado en el establecimiento de una relación profesional y personal entre un docente principiante y un docente orientador, como el modelo que hemos llamado de desarrollo profesional, a cargo de las instituciones formadoras, todos deben responder a las necesidades de los escenarios educativos actuales que, para nuestros países, representan un compromiso con la democratización del sistema educativo dentro de un enfoque de derecho.

El acompañamiento a los docentes noveles y la diversificación de sus prácticas

A partir de nuestra experiencia, podemos agrupar las prácticas de acompañamiento en tres grandes categorías que permitirían, a nuestro juicio, profundizar y ampliar la agenda de la pedagogía de la formación. Nos referimos a las prácticas de:

- desarrollo profesional de los docentes principiantes,
- desarrollo profesional de formadores acompañantes,
- intercambio y producción en el marco de la gestión de políticas de formación.

En relación con las prácticas que hemos llevado a cabo de manera más sostenida, con vistas al desarrollo profesional de los docentes principiantes, destacamos los talleres de educadores desde el enfoque de la investigación protagónica; los seminarios de profundización de temáticas transversales (convivencia, derechos del niño y del adolescente, salud reproductiva, etc.); los ateneos didácticos, destinados al análisis y elaboración de propuestas de enseñanza a ser llevadas a las aulas; la observación entre colegas principiantes y la escritura de experiencias.

Con respecto a la segunda categoría, prácticas de desarrollo profesional de los formadores acompañantes, hemos implementado los seminarios de profundización (investigaciones y ensayos sobre iniciación a la docencia); las jornadas de actualización en las nuevas temáticas político educativas que asumen las escuelas de todos los niveles (Pedagogía de la memoria, Educación Sexual integral, inclusión de las TIC en las situaciones de enseñanza, etc.); organización de Aulas virtuales para el trabajo con los noveles; elaboración de bancos de recursos para el acompañamiento (literatura, filmografía, materiales on line, etc.) publicaciones de experiencias; ciclos de formación de formadores; pasantías interprovinciales e internacionales en el marco del MERCOSUR Educativo.

Finalmente, las prácticas de intercambio y producción, auspiciadas por los niveles de gestión de políticas de formación, han dado lugar a la realización bianual del Congreso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional en la Docencia, como así también a la convocatoria del MERCOSUR Educativo, para la documentación y publicación de experiencias de acompañamiento efectivamente realizadas.

El acompañamiento a los docentes principiantes, un desafío para los sistemas educativos

Los inicios nunca fueron fáciles... Los educadores de América nos hablaron de los nuevos y de lo nuevo, de los comienzos y de sus dificultades. Sumemos sus voces a nuestras propias palabras sobre los inicios.

“No aspiro como educador, más que dejar a los jóvenes maestros que tienen en su inquietud el mejor aliado de su evolución y la de su escuela, algunos conceptos claros y concretos, en su aplicación, y la dignidad de su ejercicio y aptitud para vivir en defensa de la mejor causa del pueblo”. Jesualdo Sosa (Uruguay) (Sosa, J. 2005)

“El señor Elizardo Pérez ha recibido una carta de la profesora Juana Tacaná, que viajó desde Europa para internarse en la selva boliviana, donde piensa cumplir un gran deber en las escuelas selvícolas... “Se trata de un documento lleno de sugerencias cuya lectura nos agradecerán nuestros lectores. Veámosla. “Quiero participarle que he llegado bien a Casarabe y además quisiera expresarle mi gratitud por la ayuda que me prestó en el Ministerio en cuanto a la realización de mis deseos. Creo que ya le puedo decir –no obstante que hace pocos días que me encuentro aquí– que estoy completamente encantada de mi nuevo quehacer y que estoy muy resuelta a seguir el camino que recién estoy empezando.” “La Escuela de Casarabe ha sido una gran sorpresa para mí. Creí que todavía era una obra primitiva, y sin embargo, encontré una Escuela con una organización formidable”. Elizardo Perez (Bolivia) (Salazar Mostajo ,1983,p. 207)

“Estoy seguro de que uno de los saberes indispensables para la lucha de las maestras y los maestros es el saber que deben forjar en ellos, y que debemos forjar en nosotros mismos, de la dignidad y la importancia de nuestra tarea. Sin esta convicción, entramos casi vencidos en la lucha por nuestro salario y contra la falta de respeto. Es evidente que reconocer la importancia de nuestra tarea no significa pensar que es la más importante de todas. Significa reconocer que es fundamental. Y algo más, es indispensable para la vida social”. Paulo Freire (Brasil) (Freire,1994, p.53)

La Escuela Normal no basta para hacer al maestro. Y quien, luego de plegar con gesto orgulloso su diploma, se disponga a cumplir su tarea sin otro esfuerzo, ése es desde ya un maestro condenado al fracaso. Parecerá cruel y acaso falso; pero un hondo buceo en la conciencia de cada uno probará que es harto cierto. La Escuela Normal da elementos, variados y generosos, crea la noción del deber, de la misión; descubre los horizontes. Pero con los horizontes hay que hacer algo más que mirarlos desde lejos, hay que caminar hacia ellos y conquistarlos. Julio Cortázar (Argentina)

El acompañamiento es un dispositivo de profesionalización que debería ser constitutivo de la carrera docente.

El principal desafío que enfrenta el acompañamiento a los docentes principiantes es aquel que se vincula con las políticas docentes de los sistemas educativos. Esto trasciende a las políticas de formación y a sus dispositivos de apoyo a la iniciación a la docencia. Es interesante detenerse en este aspecto central de la inserción profesional, la necesidad de que los establecimientos de todos los niveles del sistema educativo prevean sus propias estrategias de inserción para los colegas principiantes. En el caso argentino se ha dado un paso fundamental al otorgar, al sistema formador, la responsabilidad de acompañar la inserción profesional (Resolución 30/07). Este paso ha servido para sensibilizar a algunas escuelas sobre la existencia de una etapa inicial de la profesión que requiere un tipo de apoyo que no está ligado a déficits de formación sino, por el contrario, al desarrollo profesional como proceso que se da a lo largo de toda la vida.

Después de más cuarenta años de investigaciones específicas, resulta imperioso que el acompañamiento a los primeros pasos a la docencia sea asumido por el conjunto del sistema, en todos sus niveles y modalidades.

Por otra parte, es imprescindible que los equipos de conducción escolar reconozcan a la formación docente como un proceso de larga duración, es decir, que se mire al docente principiante como alguien que debe construir experticia sobre su labor y no como un profesional con deficiente formación, como suele ocurrir con demasiada frecuencia.

Esto no atenúa las responsabilidades del sistema formador sobre los procesos que debe garantizar a las escuelas y a la sociedad toda, una formación inicial que brinde los saberes indispensables para comenzar una carrera profesional asumiendo todas las responsabilidades delegadas por los Estados. Pero, también es necesario que las instituciones del sistema formador profundicen su conocimiento sobre las condiciones de iniciación a la docencia, en las escuelas de su entorno. El hecho de que muchos formadores hayan dejado hace tiempo las aulas de los niveles para los que forman, los compromete aún más a vincularse con las instituciones y los docentes a fin de llevar a cabo procesos de acompañamiento pertinentes y eficaces.

Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, A. (2004). La experiencia escolar de los maestros “inexpertos”. Biografía, trayectorias y práctica profesional. Revista iberoamericana de Educación. OEI.
- ALLIAUD, A. (2014). El aprendizaje del oficio docente. Conferencia dictada en el marco del ciclo de Formación de Formadores *“El acompañamiento a los docentes principiantes y la pedagogía de la formación”*. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires. 12 de diciembre de 2014.
- CFE: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/30-07.pdf>
- DAVINI, C. (1995). La formación docente en cuestión. Política y Pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- DICKER, G. y TERIGI, F. (1997). La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.
- FREIRE, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FULLAN y HARGREAVES. (1992). en Pérez Gómez, A., “Autonomía profesional del docente y control democrático”. En varios autores, (1996): Volver a pensar la educación. Madrid: Morata. Pérez, A., (1996): “Autonomía profesional del docente y control democrático.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993). La formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata.
- MARCELO GARCÍA, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa Revista Iberoamericana de Educación Número 19 Formación Docente.
- MARCELO GARCÍA, C. (2011). “Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente”, de Carlos Marcelo García. PREAL, Serie Documentos Nº 52, marzo 2011.
- PASEM. <http://www.pasem.org/es/>
- PÉREZ GOMEZ, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- ROCKWEL, E. compiladora (1995). La escuela cotidiana. México: FCE
- SALAZAR MOSTAJO, C. (1984). ¡Warisata mía! y otros Artículos polémicos. La Paz: Amerindia.
- SOSA, J. (2005). Vida de un maestro. Montevideo: Trilce.
- SOUTO, M. (1999). Grupos y dispositivos de Formación. Bs. As.: Novedades Educativas.

No hay protagonistas solitarios. Lo común en psicodrama Resonancia y reflexiones para la construcción profesional a través del Psicodrama

Carmen De los Santos⁵

Introducción

Este texto es parte del proceso de culminación de la etapa realizada en tres jornadas propuestas con docentes noveles y experientes, desde mi abordaje con psicodrama, que se efectuaron en el marco del Proyecto “Acompañamiento a Noveles Docentes de Uruguay” (CFE, ANEP).

En el mismo, no se pretende categorizar, sino transitar por diferentes escenarios nocionales y lecturas posibles de las experiencias, sin establecer jerarquías de unos sobre otros. Utilizaré diferentes imágenes de pensamiento que despliegan insumos conceptuales, metodológicos y análisis de intervenciones, constituyendo un texto que no establece primacías entre dichos escenarios. Las imágenes y su montaje pretenden desplegar la multiplicidad que acompaña el abordaje teórico de la propuesta.

Encuentros, contratos

En el año 2014, fui contactada por las profesoras Mara Elgue y Cristina Sallé con la intención de avanzar en la propuesta de crear una herramienta multimedia para trabajar con Noveles Docentes. La realización de un instrumento visual, concertado con el Proyecto Cineduca, se basó en un ateneo realizado en el mes de setiembre de ese año, donde trabajamos, a través del psicodrama, con los participantes de la actividad (docentes noveles y experientes).

En mi carácter de psicodramatista, docente e investigadora del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la Udelar, desarrollo trabajo de docencia e investigación en contextos educativos. Asimismo, trabajo con grupos en instituciones y equipos de trabajo, en consultorías para organismos estatales y del Tercer sector. En todos estos escenarios, vengo desarrollando la práctica del psicodrama desde el año 1992.

⁵ Psicóloga. Psicodramatista. Mag. en Estudios Culturales. Docente e investigadora de Facultad de Psicología (Udelar) Email: carmendelossantosribero@gmail.com

El psicodrama, creado por Jacobo Levy Moreno en Viena, circa 1923, pasó de las esferas terapéuticas al escenario de la vida, donde las personas desarrollan sus tareas, “trabajan, viven y sueñan”. El psicodrama es un método para trabajar *en y con* grupos humanos, a través de la acción. Moreno (1972) lo definió como un método para sondear a fondo la verdad del alma, a través de la acción.

Por método se entiende, actualmente, los modos e insumos conceptuales que sostienen la vía regia para acceder a las escenas espontáneas que el psicodrama propone: la dramatización. La misma fue planteada en sus inicios como una modalidad entre las artes teatrales y la psicología. El alma, a la que se refiere la definición, proviene de la tradición griega de la *psyché* que denominaba el alma humana relacionada con el hálito vital, la vida. Luego, fue tomando fuerza la relación con los fenómenos asociados a la mente humana. Asimismo, la definición dice que tal método, el psicodrama, sondeará el alma a través de la acción. Esta última proviene del latín *actio*, y refiere al hecho y efecto del movimiento, que implica el cambio. Pero también se relaciona con el *drama* griego, que significa también hacer y actuar. Desde estas proveniencias, podemos decir que el Psicodrama busca poner los fenómenos psíquicos, a través de la acción proveniente de las artes teatrales. Actualmente, tomamos el término dramatización para diferenciarla de actuación, apelando a dos motivaciones. La primera, remite a que en la dramatización, la fuerza creadora y generativa es la espontaneidad, que sólo se da sin guión previo, en la propia escena psicodramática. La segunda motivación del uso de la dramatización como concepto es que se pretende diferenciar de las artes miméticas de la representación, en el entendido que en psicodrama no se trata de repetir, sino de volver a presentar. Y en esa vuelta, se encuentra el poder de la transformación, el cambio vital al que aludíamos anteriormente al hablar de alma.

Este énfasis sitúa al psicodrama como una modalidad de trabajo, con un alto poder de visibilidad y enunciación. A la vez que muestra, la escena dramática habla, dice. Se sitúa así una imagen de la dramatización, entre hablar y ver.

El trabajo en movimiento, como son las dramatizaciones, y la etapa previa de la sesión psicodramática, llamada caldeamiento, que posibilita las escenas, permiten una solidaridad cooperativa que plantea una rápida conexión con los conflictos. Al visualizarlos, surgen posibles estrategias para abordarlos. Y al integrar la figura de *yoés auxiliares* (roles necesarios para el despliegue de la dramatización que son llevados adelante por integrantes del grupo), de modo común se posibilitan diferentes versiones y visiones del asunto planteado en la escena.

El psicodrama como método o actualmente -diremos- modalidad, se desarrolla en grupo. El mismo es el escenario natural de las dramatizaciones, sólo en grupo se puede desarrollar el sostenimiento de tal actividad: escena dramática y auditorio. El propio grupo va trabajando y encontrando en su devenir, las escenas protagonistas,

y quienes no participarán de la misma -pero proveerán eventualmente de los yoés auxiliares- constituyen el auditorio.

No hay protagonistas solitarios: el psicodrama trabaja *desde y con* la ineludible presencia del auditorio (de *auditum*, lugar de la escucha) que es quien provee la multiplicidad de miradas y de respuestas nuevas, para las situaciones planteadas. Si no hay auditorio o audiencia, las dramatizaciones pierden su potencia de resonancia y deja de ser psicodrama para ser una representación teatral.

En las jornadas dispuestas para la intervención con psicodrama en el proyecto de Acompañamiento a Noveles Docentes, por ser jornadas abiertas donde se esperaban hasta 80 personas por vez, y con el fin de creación de una herramienta audiovisual, fue fundamental establecer el abordaje de la confidencialidad y el consentimiento informado. Retomaremos este punto, más adelante.

En el año 2014, acordamos que el ateneo propuesto tendría una modalidad de trabajo que incluiría una jornada completa de trabajo con Psicodrama: dramatizaciones, trabajo en movimiento y circulación de la palabra, con el propósito de poder conceptualizar la experiencia.

Posteriormente, en el pasado año 2016, volvimos a tomar contacto con el equipo de Acompañamiento a Noveles Docentes, para trabajar en una nueva etapa del proyecto. En este caso, y en la misma dirección, para la generación de herramientas audiovisuales que potencien el trabajo de reflexión de los diferentes docentes de todo el país (los que comparten la inserción al proyecto Noveles Docentes). A su vez, como modo de desplegar a través del psicodrama una experiencia, en verdad vivida, la de la experimentación de la jornada, que a la vez provea la posibilidad de comunicar y multiplicar las resonancias en quienes no estuvieron presentes, y sí participan del Proyecto.

Es así que fui llamada a coordinar tres jornadas con psicodrama y metodologías de acción, que se denominaron “Resonancia y reflexiones para la construcción profesional a través del Psicodrama”. Jornadas realizadas en tres centros de formación docente: en el Ce.R.P. del Litoral (Salto), en el Ce.R.P. del Este (Maldonado) y en el IPES (Montevideo). La duración de cada una de las jornadas se extendió desde las 8:30 horas hasta las 16:00 horas. Los tiempos disponibles para el trabajo fueron de 150 minutos en la mañana y de 150 minutos por la tarde, con un almuerzo compartido entre todas las personas participantes.

Los participantes que intervienen en este Proyecto son docentes en calidad de *experientes* acompañantes, así como docentes noveles, en proceso de egreso o con hasta 2 años de práctica laboral.

Estos docentes viven en diferentes departamentos del país y se desplazaron, con motivo de la Jornada, a los centros de formación que están dentro de las regiones que integran los departamentos donde se forman e inician su etapa laboral.

Heterogéneos

Diferentes proveniencias de departamentos del país, diferentes edades, distintas realidades sociales de la práctica laboral, diferentes formaciones (magisterio, profesorado, educación social). Dentro de los profesores, las diferentes disciplinas hacen a una mayor pluralidad de modos de ver.

Con estos heterogéneos, trabajamos en las diferentes jornadas.

Algunos de los objetivos alcanzados fueron:

- estimular la participación en la jornada, generando un clima que permita la emergencia de los problemas y preocupaciones principales, en el comienzo de las vidas profesionales, intentando pasar del dilema de los conflictos a la problematización de los mismos,
- fomentar, a través de prácticas de caldeamiento físico y psíquico, un conocimiento que permita entre quienes participan, niveles mínimos de confianza y predisposición a la acción. Esto favorece que una audiencia plural de diferentes centros del país pueda, con los diferentes potenciales, compartir alguno de los conflictos que los interpelan en los comienzos de su vida laboral, trabajar, a través de dramatizaciones singulares y escenas sociodramáticas, los conflictos emergentes, multiplicando las resonancias que permitan la integración de la escena del otro, como una escena que siempre alude en algo a situaciones personales. El sociodrama, una modalidad psicodramática, trabaja con la escena grupal como foco, es el grupo el protagonista,
- generar un espacio de vivencias que puedan ser comunicadas para, posteriormente, generar reflexiones que en la modalidad de ateneo, se continúen en la plataforma *online*,
- generar productos audiovisuales por técnicos del proyecto Cineduca, que permitan retomar lo trabajado por los noveles docentes e integrarlos al trabajo en la plataforma multimedia. Se acordó con las docentes referentes, la firma -previo al inicio de la actividad- de las debidas autorizaciones de uso de la imagen y consentimiento informado de los participantes.

Psicodrama / escena / imágenes comunes

El psicodrama, como sistema filosófico y metodológico, trabaja con la emergencia de la creatividad espontánea, es decir, con los modos que, entrenados, pueden encontrar en el presente – en una situación singular- una respuesta adecuada. Habiendo sido creado desde el ámbito de las psicoterapias, se ha ido actualizando en casi un siglo de existencia, cobrando importancia en las ciencias sociales y en la educación.

La filosofía del psicodrama es una filosofía del presente, del *aquí y ahora* de la experiencia, en el encuentro. Por encuentro tomo el concepto de la filosofía derivada de la obra *Ética*, del filósofo Baruch Spinoza, y la reactualizo a través de la obra del creador del psicodrama, así como de filósofos contemporáneos. Desarrollo, entonces, un psicodrama cartográfico que va trabajando en la emergencia, el encuentro. Spinoza propone que en la vida estamos a merced de los encuentros. Estos tendrían sus lógicas relacionales propias, y ningún encuentro es idéntico a otro. Por ello la ética, como régimen de afectos y afecciones, es immanente, es decir, que es intrínseca al encuentro particular. Y aún, si nos regimos por morales y leyes más o menos universales, su aplicabilidad será relacional, propia de cada encuentro. Esto es fundamental, pues dejamos el espacio de la representación mimética para movernos en el plano del diferimiento, en tanto diferencia y desplazamiento en el tiempo. Salir del mundo mimético de la representación, de la imagen de pensamiento dogmático (Deleuze, 2002) implicaría el esfuerzo y la verdad de sostener que cada encuentro es único y multidimensional. Eso implicará que cada vez debemos sostener nuestro régimen de creencias, verdades y repeticiones *en* la diferencia de cada singularidad en el encuentro. Para ello, la creatividad y la espontaneidad, espontaneidad que se entrena, no el “espontaneísmo”, son necesidades que se advierten y nos interpelan. La práctica del psicodrama, a la vez que recrea el mundo de la dramática, tomando la derivación del griego, como acción, con su posibilidad de escenario y auditorio, va elaborando la idea de que cada situación tiene muchas posibilidades. Las mismas se despliegan en el *aquí y ahora* de la escena: un tiempo que pliega el tiempo todo, que arrastra el pasado, y lo relanza al futuro desde un presente. Por ello es que en las dramatizaciones no importa tanto la realidad “verdadera” (apegada a cierta idea de realidad) de la escena elegida, sino la verdad que se puede ir revelando, con contenidos rememorados, fantaseados, pero comunes. Allí, en el lazo social que se comparte, emerge la potencia de “lo que se puede” en los encuentros. Spinoza dirá en su obra *Ética* demostrada según el orden geométrico, que *nadie sabe aún de qué es capaz un cuerpo* (Deleuze, 2009). Si entendemos al cuerpo fuera del binarismo establecido por Descartes, pensamiento o ideas en supremacía al cuerpo, podemos concebir al encuentro como un cuerpo de cuerpos. Y en ello, el binarismo o dicotomía deja de ser jerarquizado. Pasa a tener importancia la singularidad de cada configuración de los encuentros, que revisten una lógica de composición relacional única y definida por la potencia que puede ser desplegada en cada situación. Por ello es fundamental la resonancia, que es la capacidad que tiene cada escena, o imágenes, de mover algo en los otros (la audiencia). Ya sea mutualidad en la aceptación o rechazo, esa vibración que mueve a afectarse de alguna manera con lo que el protagonista o (elegimos decir, para sacarlo de una posición del “yo”) la escena plantea.

La resonancia no trabaja por identificación sino por afectación, nadie sabe muy bien con qué es capaz de moverse, hasta verse en el encuentro.

De pronto en las escenas trabajadas por los docentes participantes, no toda la situación es la que resulta resonante para el auditorio, sino imágenes o fragmentos de la escena, que abren consonancias y posibilidades de sentido, múltiples.

Así es que, en estos nombrados aquí como *heterogéneos*, convivieron en las jornadas esas diferencias, buscando el mundo común que alberga la posibilidad del trabajo, y la inauguración de sentido.

Implicación

Uno de los obstáculos para toda intervención es lo que el socioanalista francés René Lourau llamó *sobreimplicación* (Lourau, 1991).

Dice el autor que la implicación no es pasiva en sí misma y resiste al análisis. Actúa con fuerza intensa “en la sombra”, en la que la sobreimplicación trata de mantenerla, de camuflarla.

A sabiendas que la posición del observador construye el campo, nuestra estrategia será la de desenvolver siempre en el trabajo con los docentes, el análisis de la implicación. Esto es, poder ir sorteando los propios obstáculos y rescatando las potencias de ser, a la vez, sujetos y objeto del campo de estudio (me permito el binarismo a los efectos explicativos aunque la discusión acerca del objeto de estudio, hoy, es un problema epistemológico en la ciencia, y más aún, la diferenciación entre objeto y el sujeto cognoscente).

Las experiencias de las escenas vividas del docente novel, sus escenas imaginarias y reales entre la vida cotidiana del aula, las instituciones y el mundo de lo personal, hacen a una multiplicidad de registros que no ignora que hay un mundo relacional, del que hacemos parte. Dicha composición recrea el universo existencial de las prácticas, y en ellas hemos intentado trazar algunas líneas de un mundo de *posibles* que aporten estrategias y visibilicen potencias, en la búsqueda de una existencia común con menores grados de sufrimiento, que sigue siendo un horizonte ético imprescindible.

La implicación y sobreimplicación cobran fuerza en el trabajo que realizamos, pues estas muestran la relación consciente e inconsciente que mantenemos con las instituciones. Por ello es tan importante el contrato de preservación de la confidencialidad y discreción en el uso de imágenes y registro visual: arrojados al encuentro psicodramático, no se puede detener el acto creativo y espontáneo que despliegan también las relaciones imaginarias que se mantienen con las instituciones educativas, con el trabajo, la relacionalidad entre personas y jerarquías, y la relación con el salario.

Es fundamental estar atentos: en tanto ponemos a rodar una superficie de juego, baile o intercambio en movimiento -para caldear a los participantes hacia las dramatizaciones-, estamos en verdad trabajando finamente con la tensión del campo común, para posibilitar un trabajo cuidado que habilite el despliegue no resistencial de las implicaciones, sabiendo de su fuerza resistente que genera dificultades y necesidad de contención.

En algunas jornadas, sentí la necesaria resistencia de quien pasaba a escena, para decir o crear estrategias, porque allí donde está mostrando su conflicto o preocupación, sabe, consciente o no, que despliega un campo de críticas a las relaciones institucionales, incluso con las propias relaciones presentes en las jornadas.

Nombro aquí algunas de estas relaciones, entre múltiples, a modo de ejemplificación, pues son estas los elementos más difíciles de una propuesta que trabaja en lo espontáneo, que busca lo creativo y se propone como insumo para una herramienta audiovisual a compartir:

- relaciones entre pares,
- relaciones con los docentes experimentados,
- relaciones con las instituciones educativas,
- relaciones entre los campos disciplinares diferentes,
- relaciones con el trabajo y la comunidad,
- relaciones con las políticas educativas que se llevan adelante.

Observaciones y afectos

En mi propio trabajo con los docentes, en las tres jornadas, pude sentir al producir la superficie de trabajo, algunos elementos en el encuentro que intentaré señalar sin afán de jerarquizar unos sobre otros, como dije al principio de este texto.

La mayoría de los docentes noveles son jóvenes, por lo que están en el comienzo de etapas de vida no sólo en su desarrollo profesional, sino en la vida personal, como lo señala la Mag. Mara Elgue en su texto de la publicación *Docentes Noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones* (CFD/ANEP, 2016, Nossar, K. y Sallé, C., compiladoras).

Este elemento es decisivo en lo trabajado en las diferentes jornadas. Pudimos encontrarnos con el esfuerzo que genera la adaptación a los nuevos desafíos de estas etapas vitales (trabajo, vida de pareja, en algunos casos el asentamiento en un nuevo lugar geográfico que coincide con el lugar de trabajo encontrado, proyecto habitacional, hijos). Eso que en el ateneo de 2014 tomó fuerza en la escena, como “Estrés laboral”, vuelve a formularse de otros modos: el trabajo que necesariamente llevan a la casa,

evaluaciones y correcciones, planificación, cansancio y preocupaciones del relacionamiento institucional y la problemática que viven los estudiantes –niños o jóvenes–.

Así es que en un primer plano desplegado, se sitúa el problema de cómo convivir con estos dos mundos que aparecen separados: el de la vida cotidiana personal y el del trabajo. En muchos casos, estos mundos se pliegan de modo que no permite visibilizar modos de disociar instrumentalmente estas esferas. Podemos hipotetizar –recuerdo fundamentalmente la jornada del pasado año en Salto– que el cúmulo de situaciones vividas puede detener o enlentecer la búsqueda de soluciones adecuadas para cada situación. Notamos que, en algunos casos, la detención creativa tiene que ver con el máximo de dificultades que se deben asumir en la tarea.

Asimismo, los discursos “expertos” y los mandatos sociales en torno a ser un buen educador, son plurales y poco situados, es decir que funcionan como un régimen de presión universal, que ya vienen asignados en lo que se llama identidad profesional. Estos mandatos actúan como conservas culturales que descontextualizan muchas veces la singularidad del conflicto del docente y vuelven impotentes la búsqueda de soluciones creativas.

La reflexión en movimiento

Las denominadas prácticas de acción, como lo es el psicodrama, permiten, a la vez que la vivencia de la experiencia, la puesta en circulación del ejercicio de pensar en movimiento. Esto es necesario, ya que en la práctica educativa son permanentes los tiempos en que se debe redireccionar la atención, el foco y la estrategia. Poder hacerlo en medio de una situación de tensión por indisciplina del estudiante, por violencia de la situación social de la que proviene el estudiante, por desentendimientos docentes y por conflictos en aulas o recreos, requiere de un entrenamiento. Pero, básicamente, requiere de un saber posible de que el movimiento y la acción activan las imágenes de pensamiento, pudiendo salir de un régimen representativo dominante a la búsqueda de la singularización en situación.

Muchas de las dinámicas y modos de trabajo, que compartimos en las jornadas, son absolutamente replicables en la acción diaria. Y permiten la construcción colectiva de herramientas y respuestas por resonancia

Las escenas, o dramatizaciones, tienen un potencial mostrativo que siempre descubre más de lo que está en la voluntad de mostrar u ocultar. Por ejemplo, en la jornada de Montevideo, el hecho de mostrar cómo planifican las actividades docentes y de qué manera se preparan para la clase es de gran valor, no sólo para quien protagoniza la escena, en tanto lo va pensando, sino para todos quienes resuenan con la escena,

en tanto posibilidad de reflexión conjunta. Aludo a reflexión conjunta entendiendo que el campo del pensamiento se da en el propio campo de la resonancia. Confiamos en que cada quien, al abrir los sentidos y multiplicar imágenes, puede interpelar sus propias ideas fijas. Y que allí, ya hay transformación.

La circulación de imágenes comunes

El hecho de compartir una escena resultante, elegida por los otros participantes o por el propio deseo de investigación del protagonista, hace que no quede privado o en secreto, el conflicto o el padecimiento. La propiedad privada de la escena se disuelve y pasa a ser colectiva, se disipa el enunciado “es lo que me pasa a mí” para componerse en un plural, donde por resonancia, ingresa “lo propio” de los otros en la propia escena. He ahí la argumentación de la resonancia, si no, sería representación o parodia. El hecho de que un *socius* implicado participe, aún desde la audiencia, asegura la pertinencia de la dramatización (que sirve para circulación colectiva) y permite la integración catártica (además de identificarse con el conflicto, hay una elaboración desde las diferentes escuchas).

La primera etapa de caldeamiento y los modos de elaboración comunes permiten que cuando se llega a la elección de escena, ésta refiera ya al campo de lo común.

El cuidado de sí

Hoy en día, los desafíos de las prácticas educativas están asentados en una difícil configuración con relaciones sociales, comunitarias e institucionales de alta conflictividad y sufrimiento laboral.

Estos son los elementos que más se evidencian en las tres jornadas como modo de conflicto y padecimiento en los noveles docentes:

- la violencia institucional,
- la falta de confianza y apuntalamiento entre pares y con referentes,
- la difícil construcción de una posición docente, que sin caer en autoritarismos, “gobierne” allí donde el docente debe hacerlo,
- la violencia y fragilidad del mundo de los estudiantes (niños y jóvenes) que provienen, las más de las veces, de situaciones altamente vulnerables.

Las potencias comprobadas son:

- el deseo productivo que une al docente novel con su elección profesional,
- la capacidad de compartir y cooperar en situaciones de seguridad afectiva,

- la creatividad que la pasión por el trabajo docente, hace posible,
- la potencia de integrarse a modos nuevos de trabajo.

La recomendación realizada, tomando lo anteriormente expuesto, tiene que ver con continuar con modos de visibilidad y enunciación de las prácticas docentes que permitan generar superficies compartibles. El hecho de visibilizar que el padecimiento, la dificultad y la transformación no son privados, sino comunes, permiten la búsqueda de la potencia y la liberación de la situación de agobio. Estar acompañados hace al mundo, ya no diferenciando el ser y el mundo, sino ser en el mundo.

Por otro lado, que estos espacios de trabajo sean pasibles de elaboración e integración, permite integrar herramientas e insumos conceptuales generados desde los propios participantes y de sus modos de intervención, constituyendo espacios posibles de cuidado de sí- que incluyen el cuidado común-.

Nota

Agradezco al equipo de profesores que coordinan el Proyecto *Acompañamiento a Noveles Docentes*, constituyendo un placer trabajar con el respeto y cooperación de que son capaces este conjunto de educadores, comprometidos con su idea. Además, a los técnicos de Cineduca y a quienes elaboran las herramientas audiovisuales, por la escucha de las recomendaciones para el cuidado y discreción que debemos tener con el material aportado por los participantes.

Referencias bibliográficas

- MORENO, J. (1972). *Psicodrama*. Buenos Aires: Ed. Hormé S.A.E.
- DELEUZE, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu
- DELEUZE, G. (2009). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets.
- LOURAU, R. (1991). *Implicación y sobreimplicación*. Conferencia dictada: *El espacio institucional. La dimensión institucional de las prácticas sociales*, encuentro organizado por la Asociación Civil El espacio institucional, en Buenos Aires, del 21 al 24 de noviembre del 1991. Recuperado en <http://catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/rl%20iys.pdf>, el 20 de mayo de 2017.

Educador novel: nuevo rol, nuevas necesidades formativas

Cristina Maciel de Oliveira⁶

Contextualización

En el marco del Proyecto Docentes Noveles de Uruguay, inscripto en la División Planeamiento Educativo (DPE) del Consejo de Formación en Educación (CFE), en 2016, se realizan seis jornadas de formación profesional destinadas, principalmente, a estudiantes de 4to año de formación en educación y maestros y profesores egresados con hasta cinco años de desempeño docente.

Las jornadas se desarrollan en Salto (16 de julio), Colonia (6 de agosto), Maldonado (20 de agosto y 5 de octubre), Rivera (1° de octubre) y Montevideo (12 de noviembre). Las temáticas tratadas propician la reflexión sobre tres aspectos inherentes a la práctica docente: a) la construcción profesional a través del psicodrama; b) el encuentro con el otro y con las propias prácticas, desde la responsabilidad, la posibilidad y la potencia, aportando el dispositivo socio-educativo “ceremonias mínimas” propuesto por Mercedes Minnicelli, como posibilidad para pensar alternativas de intervención no convencionales; c) motivación en contextos educativos. La elección de dichos tópicos procura atender el interés, relevado en 2015, entre docentes participantes en el proyecto. La metodología empleada se relaciona con la estrategia de acompañamiento por la que opta el equipo que orienta el proyecto. Se define como:

Un trabajo formativo sustentado en la reflexión sobre el quehacer profesional en el cual se implican los docentes que acompañan y los principiantes en un plano de horizontalidad ya que se trata de vínculo entre colegas, que excede la transmisión de información, estimulando procesos de crecimiento profesional individual y colaborativos a partir del trabajo colaborativo. (Proyecto Acompañamiento a Docentes Noveles del Uruguay, 2016, p.9)

6 Doctora en Educación (UNED, España), Magister en Educación (UCU), Docencia en Enseñanza Superior (UCU), Maestra (IINN). Asistente en Educación en la División Planeamiento Educativo del Consejo de Formación en Educación (CFE).

A los 300 participantes asistentes a las jornadas mencionadas se les pregunta en una evaluación escrita:

¿Qué necesidades formativas le interesa que considere este proyecto en próximas instancias?

En un total de 224 evaluaciones recogidas, la población que da respuesta está constituida por 41 % de estudiantes de las carreras Magisterio, Profesorado y Educación Social, 38 % de docentes noveles y 17% docentes con experiencia; 3% no especificó.

El CFE considera noveles tanto a los profesores y educadores sociales titulados con una antigüedad laboral en la profesión inferior a 5 años, como a los estudiantes de cuarto año de dichas carreras, en razón de que estos, si bien no han obtenido la titulación, igualmente ejercen su práctica docente o social (según sea la carrera de formación docente para educación primaria, secundaria o educador social). En este sentido, se considera que el 79 % de las respuestas obtenidas provienen de educadores noveles.

Adoptamos el término noveles en coherencia con el nombre del proyecto. La literatura especializada sobre formación docente se refiere también a principiantes (Marcelo, 2008), novatos (Díaz Barriga, F. y Núñez Castillo, P, 2008), neófitos (Ávalos, 2004), cuando estos aún no han alcanzado los cinco años de experiencia en la práctica docente.

Sobre el concepto de necesidad

La expresión *necesidad formativa*, a la que se hace referencia aquí, requiere de un necesario análisis conceptual a los efectos de aproximarse a su significación.

El concepto de necesidad se ha entendido y empleado de diversas formas, desde los griegos, para quienes es una noción de la Metafísica, la Matemática, las Ciencias de la Naturaleza y la Moral, hasta la época actual. Previamente utilizado por algunos presocráticos (Anaxágoras, Demócrito, Platón) el concepto de necesidad fue explicado por Aristóteles como lo que *“se distingue de lo que puede ser de otra manera y se llama contingente. El término correlativo de la necesidad es la posibilidad. Aquello que es necesario y posible es real”* (Lohlé, 1974, p. 196).

Los escolásticos medievales, tratando de evitar las confusiones planteadas por muchos filósofos entre la necesidad ideal y la real, proponen formas de necesidad que pueden graduarse desde la más absoluta a la más condicionada. Realizan la siguiente distinción: a) necesidad lógica, física y matemática, b) necesidad absoluta

y necesidad relativa, condicionada o hipotética, c) necesidad coactiva y necesidad teleológica, d) necesidad determinada por el propio principio del que deriva lo necesario (de la forma, de la materia, etc.).

En la Época Moderna, la necesidad es entendida en un sentido ideal-racionalista y más que distinguir entre la necesidad absoluta y condicionada, se distingue entre la ideal y la real, atribuyéndole a la ideal un carácter absoluto.

Entre los filósofos contemporáneos, Ferrater Mora (1979) destaca a Nicolai Hartmann quien se ocupó del problema de la necesidad en sentido ontológico. Si bien reconoce que desde el punto de vista ontológico son fundamentales la necesidad real y la esencial por ser estas *modos de ser* primarios, este filósofo distingue los siguientes tipos: a) la necesidad lógica, b) la necesidad esencial (se opone a la accidental), c) la necesidad cognitiva (depende de la lógica), d) la necesidad real (a veces identificada con la causal).

En el campo de la Psicología, las necesidades también han sido entendidas de diversas maneras. En forma genérica, se define la necesidad como *“un estado de conciencia por el que se aspira a una cosa de la que se está privado, sentido como una tendencia a colmar tal privación”* (Lohlé, 1974, p.197). Es considerada por algunos autores como uno de los móviles principales del ser humano; en algunos casos, de la acción. En este campo, se ha distinguido entre necesidades innatas, de orden biológico, y necesidades adquiridas, determinadas socialmente. Aunque se reconoce que en el ser humano, ambas están interrelacionadas.

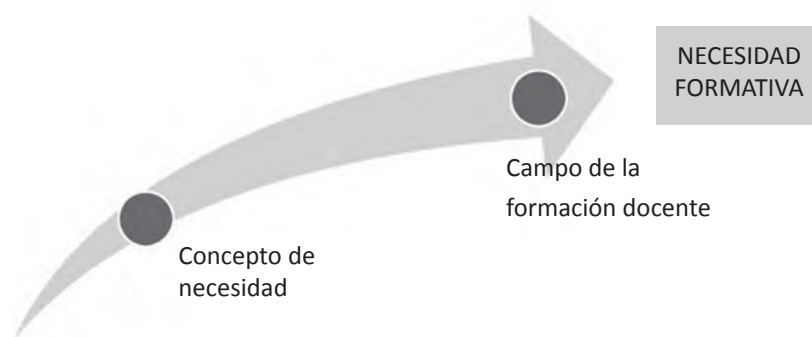
Múltiples y variadas son las clasificaciones existentes sobre tipos de necesidades según el criterio de agrupación que se utilice. Puig Llobet, Sabater Mateu y Rodríguez Ávila (2012) resumen los siguientes enfoques de las necesidades humanas realizados por la Sociología y otras ciencias sociales: como carencia (Marx, 1844), como valor de uso y valor simbólico (Malinowski, 1944), como acción social (Parsons, 1951), como impulso (Maslow, 1954), como relación y proceso (Baudrillard, 1972), como construcción social (Schütz, 1965, Berger y Luckman, 1966), normativa, expresada, percibida y comparativa (Bradsaw, 1977), como norma social (Habermas, 1981), como universales (Doyal y Dough, 1994).

En su estudio, Puig Llobet, Sabater Mateu y Rodríguez Ávila (2012) sostienen que existen dos grandes debates teóricos en relación con las necesidades humanas. Uno es el que realizan las teorías universalistas, para las cuales estas son las mismas, en esencia, para todos los seres humanos, independientemente de su raza, género, edad, cultura. Otro, es propuesto por las teorías relativistas en función del postulado que niega la noción de las necesidades humanas como universales, entendiendo que estas difieren según la raza, el género, la edad, la cultura, las normas sociales adqui-

ridas, la percepción individual. Concluyen, entonces, que la postura relativista de las necesidades es la más frecuente en virtud de que son más los aportes que consideran a las necesidades humanas como construcción social vinculadas con el contexto socio-histórico.

Transferencia del concepto de necesidad a la formación pedagógica

El concepto de necesidad formativa surge de la transferencia de la noción de necesidad al campo de la formación. Este es caracterizado como *“complejo, multidimensional y dinámico”* según Aránega (2013, p.22) a partir de los aportes a la discusión que sobre el tema realizan Stufflebeam y otros (1984), Tejedor (1990), Kaufman (1972) y Gairín (1995).



En el campo de la formación docente, Marcelo (1995) recoge el aporte de Montero (1987) quien entiende que los profesores perciben necesidades; las llama necesidades formativas y las define como los deseos, problemas, carencias y deficiencias que perciben los profesores cuando enseñan.

Las diferentes perspectivas de análisis sobre las necesidades formativas pueden agruparse según dos conceptualizaciones de necesidad diferentes.

Una de estas se basa en la discrepancia y se refiere a la necesidad normativa o prescriptiva. *“Este concepto define la necesidad como la diferencia entre lo que cada uno es o tiene y lo que los otros consideran que debería ser o tener”* (Aránega, 2013, p. 22).

La otra conceptualización se refiere a la necesidad formativa. Radica en la diferencia entre el nivel real y el nivel de demanda existente sobre el profesional en relación con sus conocimientos, habilidades, actitudes. Se basa en el problema y alude a la necesidad sentida. *“Es una necesidad que tienen los implicados en la formación; estos*

son conscientes de la misma y se sienten capaces de expresarla” (Aránega, 2013, p. 22). Estas necesidades emergen del análisis de los problemas que se suscitan diariamente en el quehacer profesional del educador y le generan contrariedades en su desarrollo.

Lo expuesto fundamenta el supuesto de que, si la formación busca dar respuesta a los problemas observados por el profesor en su práctica profesional, este tendrá mayores oportunidades de satisfacer las necesidades de formación de las cuales es consciente y expresa sentir. Es en este sentido en el que se concibe la expresión *necesidad formativa* en este texto.

Necesidades sentidas por profesores noveles

Las necesidades sentidas por profesores noveles parecen ser similares, independientemente de los contextos geográficos y las épocas. Así lo demuestran investigaciones realizadas desde 1930 a 1990, a lo largo de 60 años, en diferentes países y contextos culturales, con profesores principiantes que recibieron formaciones iniciales diversas. Las necesidades identificadas han sido las siguientes: el manejo de la disciplina, las relaciones con padres, colegas y directores, la motivación de los alumnos, la planificación de la clase, la evaluación. Llama la atención que en ninguna de estas investigaciones se mencione la enseñanza del conocimiento disciplinar.

Las investigaciones posteriores, a los noventa, que diagnosticaron las necesidades detectadas en los profesores principiantes, aportaron diversas clasificaciones de estas. Puede citarse como ejemplo la realizada por Hewton (1988), citado por Marcelo (1995), quien identificó cuatro tipos de necesidades:

- a) las necesidades de los propios profesores referidas a aspectos profesionales y personales, a la carrera docente, a la satisfacción con el trabajo, etc., b) las necesidades con respecto a los alumnos, c) las necesidades con respecto al curriculum, d) las necesidades de la escuela como organización. Otra situación ilustrativa al respecto es la realizada por Gold (1992), quien identifica tres tipos de necesidades de los profesores principiantes:

Física-Emocional (autoestima, seguridad, aceptación, confianza en sí mismo, resistencia), Socio-Psicológica (amistad, relaciones, compañerismo, interacciones), Personal-Intelectual (estimulación intelectual, nuevo conocimiento/ideas, desafíos, experiencias estéticas, técnicas de innovación) (Marcelo, 1999, s.p).

En el contexto nacional, Maciel de Oliveira (2009) realizó una investigación diagnóstica sobre una población de profesores titulados de Educación Secundaria, egre-

sados de la carrera docente en la Región Este del país, en el período 2000-2005. La pregunta orientadora del estudio fue: los profesores principiantes titulados, en el ejercicio de su función docente, ¿sienten necesidad de mejorar su perfil profesional? En caso afirmativo, ¿cuáles son estas necesidades?

En una muestra considerada estadísticamente representativa del 38% de esta población, la conclusión fundamental que se obtuvo fue que el 96% de los profesores manifestó sentir necesidades profesionales en algún grado. El 69% con moderada y mucha necesidad. Las necesidades sentidas en mayor grado se relacionan con la dimensión profesional docente y personal. Entre las primeras, estas son: *“Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación para la atención a la diversidad - Estimular en sus alumnos el gusto por el aprendizaje - Saber tratar las conductas inadecuadas de los alumnos - Dominar conocimientos técnico-pedagógicos aportados por las Ciencias de la Educación y la Didáctica – Investigar”*. En relación con la dimensión personal se priorizaron las siguientes: *“Intercambiar conocimientos y experiencias innovadoras entre colegas – Estar dispuesto a compartir proyectos de innovación e investigación – Tender a la superación y a la autoformación – Comprometerse con las formación integral de sus alumnos”* (Maciel de Oliveira, 2009, p.53).

En una investigación posterior, Maciel de Oliveira (2010, p. 61) mediante *“encuesta a la población de directores –de la Región Este y entrevista a 12 directores de los cinco departamentos de la Región (1/3 de la población)”* identifica tres áreas a fortalecer de acuerdo con la perspectiva del equipo directivo de liceos en los que se desempeñan profesores principiantes sobre aspectos relacionados con el ejercicio de la práctica docente de estos profesores. Estas son: a) conocimiento profesional que tiene el profesor, predominantemente en relación con el área pedagógica general; b) el vínculo educativo del profesor con el alumno adolescente, el grupo clase, la institución y el medio; y c) actitudes del profesor en relación con su profesión.

Por otra parte, la compilación de narrativas de maestros y profesores sobre sus primeras experiencias laborales, realizada en Uruguay por Elgue y Sallé (2014, p.11), se agrupa en cuatro ejes temáticos: *“Atención a la diversidad - Vínculos profesionales en relación con alumnos, la familia y la institución - Derechos humanos y educación ciudadana - La construcción del rol docente”*.

La comparación entre las áreas a fortalecer en el desempeño de los profesores principiantes, según la investigación diagnóstica de Maciel de Oliveira (2010) y los ejes temáticos propuestos en la compilación de Elgue y Sallé (2014) como reflejo de los comienzos de la carrera, permite concluir que los vínculos profesionales y la cons-

trucción del rol docente son reconocidos, en ambas fuentes, a manera de dificultades para los docentes principiantes. Se considera importante esta coincidencia, dado que en el diagnóstico los informantes son docentes directores y en la compilación, quienes narran, son docentes principiantes.

Nuevo rol, nuevas necesidades formativas

De acuerdo con lo expuesto, para la sistematización de las necesidades formativas expresadas por los noveles en las jornadas mencionadas al comienzo de este texto, se adoptan las siguientes categorías: A. Conocimiento Pedagógico, B. Vínculos con alumnos adolescentes, el grupo clase, la institución y el medio, C. Actitudes del profesor en relación con su profesión. En cada una de estas se anotan las necesidades mencionadas con mayor frecuencia.

A. Conocimiento pedagógico

- Planificación y evaluación.
- Solución de problemas emergentes del aula.
- Estrategias para motivar el aprendizaje de los alumnos.
- Dificultades del aprendizaje.
- Atención de la diversidad y la inclusión en el aula.
- Inserción del educador social en los centros educativos junto al trabajo del docente.
- Uso de las tecnologías en el aula.
- Ejercicio de la autoridad del docente en el aula.
- Tratamiento de la relación aprendizaje-género.
- Resolución de conflictos.

B. Vínculos con alumnos adolescentes, el grupo clase, la institución y el medio

- Control del grupo y convivencia.
- Trabajo con la comunidad (padres, barrio, referentes).
- Mediación y negociación.
- Apoyo a la ruralidad.
- Intercambio con otros docentes.

C. Actitudes del profesor en relación con su profesión

- Trabajo en el desarrollo de la inteligencia emocional.
- Reflexión sobre la profesión docente y las prácticas de aula.
- Construcción del perfil profesional.
- Pensar la educación como aquello que se da en múltiples espacios y no solo en el aula.
- Diálogo entre la educación formal y la no formal.
- Repensar las prácticas y los escenarios.

Las necesidades formativas expresadas por los noveles profesionales de la educación en términos pedagógicos, vinculares y actitudinales hacia su profesión, refuerzan el compromiso de crear y re-crear tiempos y espacios para su análisis y atención, con vistas al impacto que puede tener la enseñanza y el aprendizaje, que los involucra, en el desarrollo personal de los alumnos y como consecuencia en el comportamiento social.

Son oportunas las palabras de Oliver Trobat en Aránega (2013, prólogo) como corolario de este escrito, a modo de mensaje para los docentes que ya han superado la etapa de iniciación a la docencia y, consolidados en su profesión, son capaces de actuar como mentores de noveles.

Si somos capaces de poner en marcha procesos de detección de necesidades vinculados con la evolución personal, relacional y profesional de cada docente, a partir de procesos de reflexión sobre la propia práctica, generaremos procesos formativos que nos llevarán a crecer y a evolucionar. Solo de esta manera lograremos mejorar nuestras competencias como profesionales de la docencia y, por tanto, solo así garantiremos una elevada transferencia de tareas a nuestra labor diaria y un importante impacto social.

Referencias bibliográficas

- Proyecto Acompañamiento a Docentes Noveles del Uruguay. (2016). *Documento de formulación de proyecto*. Inédito.
- ARÁNEGA, S. (2013). De la detección de necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad. *Cuadernos de Docencia Universitaria* 25. Barcelona: Octaedro.
- ELGUE, M. y SALLÉ, M. (Comp.) (2014). *Narrar las primeras experiencias laborales*. ANEP. Montevideo: CFE.
- LOHLÉ, C. Ediciones. (1974). *Breve Enciclopedia de Filosofía y Psicología*. Buenos Aires: Autor.
- MACIEL DE OLIVEIRA, C. (2009). "Los profesores principiantes, ¿sienten necesidades profesionales?" *EDUCARNOS*, Dirección Sectorial de Planificación Educativa, Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente del Consejo Directivo Central (CODICEN), 2(6), 45-49.
- MACIEL DE OLIVEIRA, C. (2011). Formación de los profesores principiantes: necesidad y problema para los sistemas educativos latinoamericanos. *Diálogos Pedagógicos*. 9(17), 49-63.
- MARCELO GARCÍA, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°19 Formación Docente. Disponible en <http://rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>

La formación de educadores en clave de producción de eternos principiantes

Óscar Castro Prieto⁷

Walter López⁸

Resumen

La nueva realidad planteada para la formación de los profesionales de la educación nos coloca en un lugar de posibilidad. Cambiar las matrices de formación implica, por causa o consecuencia, redimensionar, reconstruir, replantear el campo de dominio profesional.

Este movimiento, necesario a la vez que obligatorio, configura una nueva forma de construir escenarios y en ese sentido cambiar la forma de presentar a los actores. Quizás en este marco, la acción de cobrar a los nuevos por su juventud se desvanezca a favor de bienvenir y en este mismo sentido desaparezca el aparentemente inevitable acto mercantil de pagar por derechos, que sólo son posibles de saldar con el paso del tiempo.

Siendo Educadores Sociales, de cierta manera también nuevos en los menesteres de la educación adjetivada como “formal”, no tenemos más pretensión en las líneas que expondremos que la de compartir algunas reflexiones que se nos despliegan a partir de nuestra participación en el Programa Noveles Docentes.

Asumimos que las mismas tienen un cierto grado de extranjería a la práctica docente “tradicional” y, desde ello, se pretende reafirmar el camino de la construcción de una formación de “Profesionales en Educación” que, reconociendo las diferentes formaciones y especificidades, se nuclea en torno a la dimensión pedagógica de la práctica educativa más allá de la diversidad de espacios sociales en la que estas se desarrollan.

Proponemos e invitamos a pensar, entonces, sobre las nociones que de lo novel tenemos y de cómo estas pueden ser recreadas en pos de pensar la profesión educativa como un ejercicio de perpetuo principiante en el que la duda, la reflexión sobre lo que hacemos e incluso la asunción de no saber, puedan convertirse en claves para pensar otras formas de habitar la situación educativa.

Palabras clave: Formación, noveles, experiencia

7 Educador Social. Docente de la carrera de Educación Social en el CFE. Contacto: o.castro75@gmail.com

8 Educador Social. Docente de la carrera de Educación Social en el CFE. Contacto: wwlopez@gmail.com

Algunas consideraciones iniciales

El presente artículo es escrito en un contexto particular de la formación de los educadores. Sin dudas, el cambio de los Planes de Estudio promovido por el Consejo de Formación en Educación y los debates que se producen en torno a la creación de la Universidad de la Educación son producto de una necesaria transformación de lo que, hasta hoy, ha sido la formación de profesionales de la educación.

Estamos, entonces, sumergidos en un proceso de cambio institucional que se plantea como punto de llegada, la transformación de la estructura de **“formación docente”**, hacia la implementación de una estructura universitaria para formar **profesionales de la educación**.

El documento Fundamentos y Orientaciones de la Propuesta 2017, que emerge del trabajo de la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular (CEDC), plantea algunos principios orientadores de la producción de la nueva propuesta. Es a partir de uno de ellos que queremos pensar este pequeño aporte al proceso de la formación de los profesionales de la educación.

En ese documento se plantea, en relación al perfil de egreso de los educadores, formar profesionales situados en su tiempo, con capacidad de analizar, interactuar y anticipar respuestas a situaciones complejas. Se trata de profesionales capaces de promover aprendizajes en diversas situaciones, que respeten y garanticen los derechos de todas las personas. (CEDC, 2017)

La idea de situacionalidad que esto introduce en la formación de los educadores rompe con una tradición de formación que, como señala el GRE⁹, es

(...) un enfoque aplicacionista, en el que no se tienen en cuenta las representaciones y experiencias previas de los futuros docentes, forjadas en sus biografías personales como estudiantes, con frecuencia son dominantes en las prácticas, y con mayor fuerza aún, en las de los docentes noveles. (GRE, 2013, p.26)

Entendemos necesario sustituir esta lógica, basada en una clara pretensión de formar “operarios” de unas instituciones concebidas “arbóreamente” (Deleuze y Guattari, 1994), para asumir una lógica formativa que promueva procesos donde los profesionales se produzcan en situación.

9 Grupo de Reflexión sobre Educación.

Como señala Tardif, en la mayoría de las formaciones liberales la tarea más difícil del ejercicio profesional recae en el recién egresado de las formaciones:

(...) recomponer e integrar el rompecabezas del conocimiento en sí mismo y la relación de éste con la intervención sobre la realidad en situación (...) cuando termina la formación comienzan a trabajar solos, aprendiendo su oficio en la práctica y constatando, en la mayoría de los casos, que esos conocimientos teóricos no se aplican fácilmente a la acción cotidiana (Tardif, 2004, p.199)

En este sentido, pareciera insoslayable ensayar nuevas formas de estar en situación educativa, que sin renunciar a la esencia de una acción pedagógica profesional centrada en la transmisión, se permite (o necesita) cesar el efecto de la lógica imperante (ceremoniosa) para instaurar otra configuración de construcción de “identidad profesional”.

Las situaciones cambian, no son nunca las mismas, se superponen, inciden las unas en las otras. Y si las situaciones cambian también la identidad se transforma. Por eso no hay propiamente ‘identidad’ sino ‘proceso de identificación’. (Mèlich, 2009, p.88)

De nuevos y viejos. Consideraciones acerca de la experiencia como producto del paso del tiempo

*“No dejaremos de explorar
y el fin de toda nuestra exploración
será llegar a donde empezamos
y conocer el lugar por primera vez.”
T. S. Elliot*

El trabajo con noveles profesionales, indefectiblemente, parece estar sujeto a realizar alguna acción con aquellos recién llegados a una profesión, en este caso a la de educadores.

El recién llegado en general, y en este caso particular, arriba al campo laboral acompañado de discursos que se construyen sobre sí, basados y sustentados generalmente en igualar novel a carente de conocimientos y falto de herramientas. La falta de experiencia se señala y se padece.

Mientras crecíamos nos predicaban experiencias parejas en son de amenaza o para sosegarlos: 'Este jovencito quiere intervenir. Ya irás aprendiendo' (Benjamin, 1982, p.1)

Pareciera que no hay nada de lo novel, que para las instituciones o para sus habitantes más longevos, resulte un elemento de posibilidad.

La máscara del adulto se llama 'experiencia'. Es inexpressiva, impenetrable, siempre igual; ese adulto ya lo ha experimentado todo: la juventud, los ideales, las esperanzas, la mujer. Todo era ilusión. (Benjamin, 1989, p.41)

Esta visión del novel es habitualmente construida, desde un lugar donde la antigüedad no solo es necesaria, sino que pareciera ser la única llave al reino de los expertos.

En este sentido, el permanente señalamiento al novel de su ausencia de experiencia, de la carencia de que son portadores, posiciona al “viejo” en el lugar de quien “...ha convertido la experiencia en Evangelio, en mensaje de la vulgaridad de la vida.” (Benjamin, 1989, p.42)

La premisa de que hay algo de unas formas de estar en “la educación” que funcionaba con un cierto encadenamiento, con una cierta eficacia, que permitía formar a nuestros nuevos docentes a la luz de unas tecnologías discursivas y vivenciales que los instrumentaban, los matrizaban subjetivamente, para poder actuar luego en una realidad que esperaba y exigía las mismas operaciones, tanto para alumnos como para docentes, sigue estando presente en las recetas de producción de los profesionales.

En este sentido, el trabajo que realizamos durante el 2016, como integrantes del equipo del Programa Noveles Docentes, nos pone en escena para la reflexión en la voz de los noveles, la reiteración de un difuso malestar, de la inseguridad en relación al rol esperado y asumido, de agobio, de falta de instrumentación, incompreensión y soledad, que *producen* un rol docente que con frecuencia aparece en las escenas de los noveles como es “una carga pesada” en el que los cuerpos *ocupan* ese lugar sin poder *habitarlo*.

Por supuesto que no solo esto fue visualizado, también ricas experiencias, anécdotas varias que ponen de manifiesto la inventiva, la responsabilidad, solidaridad y creatividad con la que asumen la tarea los docentes. Sin embargo, esta potencia no logra trascender las situaciones particulares frente a la axiomática del dispositivo escolar.

En función de esto último, proponemos pensar la profesión educativa como un ejercicio de perpetuo principiante en el que la duda, la reflexión sobre lo que hacemos e incluso asumir que no sabemos, puedan convertirse en claves para pensar otras formas de habitar la situación educativa.

¿Qué es un novel educador? ¿El principio de la profesión?

*“En el conocimiento derivado de la experiencia.
El conocimiento impone una pauta, y la falsifica,
pues la pauta es nueva en cada momento
y cada momento es una nueva y chocante
evaluación de todo lo que hemos sido.”*
T. S Elliot

En la particularidad de la educación, las narrativas de los noveles docentes nos despliegan la inquietud en relación a una lógica de lugares asignados y asumidos a partir de la creación de la categoría misma de “novel”. Las mismas muestran una diversidad de situaciones, de producciones, pero también algunos elementos que aparecen como denominador común, aspecto que nos llevó a preguntarnos cuánto influye el lugar designado por la categoría para analizar y accionar en las situaciones.



Podemos encontrar en la RAE una definición básica de novel, la misma indica: “(Del cat. *novell*, nuevo). 1. adj. Que comienza a practicar un arte o una profesión, o tiene poca experiencia en ellos.” Sin embargo, resulta insuficiente para pensarlo en clave pedagógica.

Si consideramos la definición a la luz de la asociación que realiza con ser nuevo, dirá la RAE que nuevo es:

Recién hecho o fabricado; Que se percibe o se experimenta por primera vez; Repetido o reiterado para renovarlo; distinto o diferente de lo que antes había o se tenía aprendido; Que sobreviene o se añade a algo que había antes; Recién incorporado a un lugar o a un grupo; principiante en una profesión o en alguna actividad; Que está poco o nada deteriorada por el uso por oposición a viejo.



Entre otras acepciones que poco contribuyen para la reflexión que se pretende.

Ser nuevo está inscripto en un juego de lenguaje social que configura unas formas de ser y estar, que están sobreimpuestas socialmente por sobre las configuraciones particulares de los lugares específicos que se ocupan.

Ser nuevo para el mercado, para la configuración de los lugares de empleabilidad, conlleva muchas veces una expectativa contradictoria que anhela “nuevos” (o su inverso: no desea viejos), pero pareciera exigir experiencia.

En algunos países, cuando se saca por primera vez la libreta de conducir (se es nuevo en el manejo vehicular) implica una libreta diferencial (L)¹⁰ y conlleva desigualdad de derechos varios hasta no adquirir experiencia (criterios desiguales en relación a las tasas de alcoholemia, entre otros). Ejemplos tontos que pretenden graficar que la representación del novel trasciende la particularidad de los lugares específicos, siendo éstos consistentes con una configuración sociocultural de época que los produce, los condiciona, pero no los determina.

Entendemos que estas construcciones del orden social, siendo construcciones históricas y políticas, atraviesan las instituciones y a los cuerpos que la habitan. Las contradicciones y certezas operantes en lo social, a modo de axiomas (lo nuevo no tiene, le falta), se trasladan al campo educativo, a los discursos de los profesionales en el campo de la educación, como

(...) una estructura inestable, contingente, que trata de organizar, articular y fijar la complejidad de sus elementos internos a la luz de los lineamientos políticos, conformándose como el resultado provisional de dicha operación. (Laclau y Mouffe, 1987, sin p.).

Si la categoría Novel se transforma en una configuración que, a modo de dispositivo (Agamben, 2015), brindara los conocimientos necesarios para poder transitar la temporalidad preestablecida estructuralmente para ser novel (5 años), de la mejor

10 La letra ‘L’ refiere a la palabra inglesa “Learning”, refiriendo a la idea de aprendiz. La misma es utilizada en algunos países para identificar el vehículo conducido por un novel conductor y la misma debe estar siempre visible, para que los demás conductores noten que hay un principiante al volante.

manera posible y equiparse para abandonar ese estadio, dispondrá entonces (por acción y omisión) como requisito, asumir carencias e inexperiencia para el correcto desempeño del rol.

Sosteniendo que algo de lo planteado anteriormente fuera posible, quizás forzando un poco el supuesto, tan solo para abrir otras interrogantes, diremos provisoriamente que el **novel es una configuración de lugar ofertado por un marco institucional, para ser ocupado por determinados sujetos que deben tener unas características prescriptas a efectos de instrumentarse en las artes educativas, de manera que puedan pasar en un momento determinado a un estadio superior.**

Llegados a este punto, no logramos encontrar una palabra exacta para definir ese espacio al que se debe arribar. Quisiéramos nombrarlo para desplegar sus características o quizás en la descripción de las mismas pudiéramos nombrarlo con más convicción; sin embargo, por una u otra vía no logramos evitar la pregunta ¿cuál es el antónimo de novel?

Encontramos varios antónimos para novel. Algunos acertados, si lo pensamos como espacio/condición a la que arribar: experiente, práctico, idóneo, pero, centralmente, se ofrecen características poco deseables: viejo, desfasado, anticuado, veterano, ajado, agotado, extenuado.

¿Cómo habitar la condición de novel?

Si, como decíamos anteriormente, ser novel es un espacio ofertado socio-institucionalmente desde el que se parte hacia un lugar diferente, de mayor experticia, a través de un proceso de adquisición de conocimientos habilitantes, definitivamente ese lugar no parece ser deseable desde las definiciones. Tampoco desde las narrativas que hemos compartido.

Sostiene Ernesto Laclau que todo espacio social tiene

(...) una doble función y una identidad dividida: por un lado él es su propio contenido literal (el nuevo orden propuesto); por otro, este orden simboliza el principio mismo de la espacialidad y la estructuralidad. (Laclau, 1994, p.78).

Desde ello, la subjetividad profesional que se pretende producir estará condicionada por el interjuego de la ausencia/presencia de elementos deseados en una tensión entre lo existente y lo faltante, lo dado y lo que debe haber, lo que es y lo que deberá ser.

En este sentido, el trabajo que realizamos durante el 2016 con los Noveles Docentes pone en escena, de manera reiterada, la inseguridad: *“soy nueva, estoy insegura, tengo miedo, pasé toda la noche planificando (...) haré lo mejor que pueda.”*¹¹

Las representaciones del aparato escolar (acción de la institución sobre los docentes) se presentan como una *persecución* agobiante (la personificación de la escuela persiguiendo a los docentes por toda la escena señalando las faltas: “demasiadas notas bajas señorita”, “tenemos inspección semana que viene”, “¿la libreta está al día?”, entre otras).

La producción subjetiva de los nuevos profesionales en estas condiciones se expresan en sentimientos como *“(...) la escuela es pesada, disfruto pero me consume (...)”, “me siento presionada, sola (...)”, “necesito trabajar más tranquila”, “tener más apoyo (...)”, “que no nos dejen solas (...) y muchas más expresiones visualizadas que en definitiva resumimos en “estoy agobiada y no puedo pensar” frente a lo que la representación de la institución educativa responde como soliloquio “¡responsabilidad!”*¹².

Entendemos que el concepto del *espacio* es político y por ello está constituido por los atravesamientos y disposiciones de la trama poder/saber, desde las cuales se da la reproducción de las formas históricamente establecidas de ser/actuar, pero también acciones de resistencia y novedad.

Concebir desde ello la idea de “novel” como un espacio implica reconocer los elementos constitutivos de estas dos dimensiones en juego (lo novel/lo no novel). Entendemos que, además de reconocerlos, es necesario introducir una tercera dimensión que sea capaz de generar las condiciones para escribir e inscribir en él nuevas trayectorias, nuevas narrativas tramadas entre lo pasado, lo existente y lo por venir.

Desde esta perspectiva, los ocupantes de este espacio no deberán adecuarse a lo previsto y esperado en relación a un espacio configurado para producir respuestas a unas necesidades históricamente determinadas, sino tramar las dimensiones que lo componen a la luz de la revalorización de sus experiencia pasadas, como aprendientes, en el campo educativo.

Desde ello entendemos que **novel es una configuración discursiva que se objetiva en un dispositivo que se oferta como espacio social específico**. En la formación de profesionales en educación, su cometido no debería ser producir esencialidad identitaria (ser nuevo o viejo), sino preservar los procesos de constitución identitario-profe-

11 Expresiones tomadas de participantes en la jornada “Resonancias y reflexiones para la construcción profesional a través del psicodrama.” en el marco del Proyecto Docentes Noveles de Uruguay en julio de 2016 en el CERP del Litoral.

12 Expresiones tomadas de participantes en la jornada: “Estrés docente.” Psicodrama desarrollado en el marco del Proyecto Docentes Noveles de Uruguay en setiembre de 2014 en el IPES

sionales desde los que, quienes ocupan estos espacios, se vienen produciendo como profesionales y continuarán realizándose más allá de las temporalidades e inscripciones institucionales. **No se ES novel, se está en situación novel.**

Uno se pregunta por el sentido (...) cuando ya no está instalado cómodamente en su situación o, dicho de otro modo, si descubre que su modo de ser en el mundo no es el estar situado sino el constante e inacabable 'situándose' (Mèlich, 2009, p. 93).

Preservar lo que de novedad trae cada ocupante de este dispositivo denominado “novel” debería ser una preocupación pedagógico política, y generar las condiciones de inscripción de lo novel en la complejidad organizacional del aparato institucional, una responsabilidad político pedagógica.

Novel pero no nuevo. Continuidad y no principio

Ocupar el lugar de novel, como hemos tratado de pensarlo, no equivale a ser nuevo en la compleja trama de lo educativo; tampoco en la historicidad de los sujetos en relación a ello. No debería constituirse a partir de un afuera que siendo “no nuevo”, lo determina transformando lo que es diferente en una desigualdad, lo que es proceso en condición circunstancial.

Insistimos en la idea de no habilitar la equivalencia de novel a nuevo en tanto entendemos que, si bien se pueden definir ciertas condiciones que la determinan (tiempo, titulación, empleo en el rol, etc), esto remite a una necesaria categorización organizativa para poder capturar algo inasequible, los procesos humanos de aprendizaje.

Estar en situación de novel sería entonces hacer lugar a lo que es preponderante en los procesos formativos, estar en situación de constante aprendizaje. Es decir, se tiene mucho más años de experiencia como aprendiente que como enseñante; en ese *principio* (como rector), entendemos, radica una enorme potencia para un *principio* (como iniciativa) de la tarea de enseñante.

Como señala H. Arendt, “Initium” como comienzo, no implica el comienzo de todas las cosas, sino de alguien que, siendo un principiante por sí mismo, toma la iniciativa y se apresta a la acción, dando comienzo a algo de lo que no debería esperarse algo igual a lo que haya ocurrido antes.

Initium ergo ut esset, creatus est homo, ante quem nullus fuit (para que hubiese un comienzo, fue creado el hombre, antes del cual no ha-

bía nadie). Este comienzo no es el mismo que el del mundo, no es el comienzo de algo, sino de alguien que es un principiante por sí mismo. (Arendt, 2012, p. 207)

Ser un educador *principiante por principio* implica, entonces, recomponer un sentido integral e integrador del ser aprendiente y el ser enseñante en el proceso formativo profesional. Desde ello, pensamos que el “lugar” institucional ofrecido debe “descajagrenizarse”¹³ (Latour, 2001) o descerebralizarse como señala Minicelli (2013); considerándolo como una particular configuración discursiva que debe reensamblar las historias como aprendientes, a la luz de los desafíos que la actualidad requiere.

Siguiendo a Arendt, pensamos que la configuración de lugar, que indica “qué se es”, requiere darle cabida a una *contradistinción* desde el “quién” (lo que ese alguien dice y hace), en palabras de la autora:

Lo nuevo siempre se da en oposición a las abrumadoras desigualdades de las leyes estadísticas y de su probabilidad, que para todos los fines prácticos y cotidianos son certeza; por lo tanto, lo nuevo siempre aparece en forma de milagro. El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable. (Arendt, 2003, p.202)

Quizás centrarnos más en la reflexión sobre la diversidad de experiencias de las que somos portadores y que nos han permitido llegar exitosamente como aprendientes hasta este momento, que en respuestas preestablecidas u procedimentales frente a las situaciones que llevan a significarse en el rol desde un “*no me prepararon para esto*”; aspecto que hace más a la perplejidad de lo humano frente a *un exceso de real*¹⁴ que, a una cierta culpabilidad, sea esta exclusivamente individual o de la matriz formativa.

13 El término de caja negra proviene de la informática o cibernética; en síntesis, una caja negra es un elemento o conjunto cuyo funcionamiento no tiene importancia en la investigación por ser demasiado complejo. Así pues, de este elemento u objeto solo necesitamos saber aquello que podemos definir como sus entradas (input) y sus salidas (output), que serán los elementos importantes en la investigación. Para Latour, estas cajas negras nos permiten tomar ciertas decisiones que, si no consideramos su existencia, no podríamos tomar. Nos permiten avanzar accediendo al trabajo de los demás sin cuestionarlo, en lugar de reproducir continuamente ciertas controversias que no tendrían fin.

“Quizás la solución de buscarle significancia y que a su vez al ser transmitido el conocimiento sea notoria este frente a nosotros, quienes por formación docente no fuimos capacitados para afrontar continuos cambios”. (extraído de narrativa de novel)

Tomar estas vivencias para transformarlas en experiencia, en saber, requiere asumir aquellas marcas que el proceso educativo nos ha dejado como aprendientes. Asumirlas, hacerse cargo de ello, implica para nosotros hacer conscientemente propio un sentido actual, basado en un estar en el mundo pasado. Una operación del pensamiento que introduce la potencia para el acto que podría interrumpir y recomponer al restituir. Restituir el valor del pasado, de lo pasado (como vivido) en un presente que produce subjetividad instantaneista.

Interrumpir los automatismos que producen una disociación entre el haber sido aprendiente (alumno, estudiante, educando) y el ser enseñante (maestra, docente, educador).

Recomponer un sentido integral e integrador del ser aprendiente y el ser enseñante en el proceso formativo profesional.

Pensamos estos movimientos como disposiciones para provocar un cierto *après-coup*¹⁵ (Laplanche, 2012) de la experiencia de todo novel. Poner caso a caso en situación de inscripción, de filiación de sus vivencias como aprendiente con las nuevas condiciones del rol, las que requieren ser dislocadas hacia la experiencia.

Como bien señala Laplanche,

(...) la vida entera del ser humano, y en especial el movimiento de un pensamiento, no es lineal, dejando siempre un punto para pasar al otro, ni circular, obligado a repetir las mismas secuencias. El movimiento de una espiral se aleja sin cesar de un polo, pero al mismo tiempo es llevado a pasar una y otra vez en vertical por los mismos puntos. (Laplanche, 2012, p.82)

14 El exceso de real es un concepto utilizado por Silvia Duschatzky para designar unas condiciones actuales que desbordan toda capacidad de significación. Si lo real para Lacan es, en tanto registro psíquico, lo que no podemos pensar, imaginar o representar, es decir, lo inconceptualizable, el exceso señalará la perplejidad del mundo adulto frente a los acontecimientos de la realidad (siendo real y realidad diferentes cosas). Esta perplejidad inhibe la posibilidad de hacer algo diferente con lo que se presenta cayendo en la repetición automática de respuestas preestablecidas que no dan cuenta de la situación.

15 Concepto utilizado por Jean Laplanche haciendo referencia a una cierta “retroacción” en la que una vivencia pasada solo es comprendida (o significada) a partir del acontecimiento posterior.

Fragmentación, anudamiento simbólico y desanudamiento de la acción

La época parece indicarnos con habitual crudeza una sobreexigencia, culpabilización constante y escasa apuesta a la educación.

La “educación formal” ha sido la respuesta moderna a la producción de subjetividad compartida de las sociedades que se complejizaban. Entendemos que esta tecnología cumplió durante mucho tiempo con nuestras necesidades sociales, produciendo y reproduciendo a pequeña escala los aciertos y contradicciones de la humanidad. Sin embargo, muchos autores sostienen ya de larga data, que la institución privilegiada por las sociedades para preparar a las nuevas generaciones no resulta ya suficiente.

Como señala Violeta Núñez:

La escuela ha sido objeto de un conjunto de demandas para que se hiciera cargo de todas las problemáticas de la infancia. Aparece entonces una paradoja de difícil abordaje: ¿cómo compatibilizar el trabajo específico de transmisión de un patrimonio cultural, cada vez más complejo, con la diversificación de tareas que supone la atención a poblaciones de diferentes procedencias, con expectativas diversas y que, en determinados casos, asisten a la escuela tan sólo por la obligatoriedad de la asistencia o que, peor aún, no asisten? Aún más: ¿cómo puede la escuela garantizar programas diversos, con niveles de calidad, que den a todos la igualdad de oportunidades que requiere el funcionamiento de una sociedad democrática? (Núñez, 1997, p.10)

La desmedida exigencia, las múltiples y contradictorias demandas a la que está sometida y el exceso de presión social, colocan a los dispositivos educativos y a los docentes en un proceso de focalización de la función social de educar, que arriesga su especificidad.

“...cuando nos enteramos de lo sucedido con mi docente adscriptora, entendimos la causa de sus reacciones: casi nunca quiere trabajar, casi siempre estaba cansado, (...) Nuestro rol va más allá de dar la clase respetando los contenidos del programa, por lo tanto siempre intentábamos ayudarlo, respetamos sus tiempos cuando nos decía que no tenía ganas de trabajar o cuando nos decía que no podía hacer las actividades, nos sentábamos a su lado e intentábamos animarlo (...)”
(Narrativa extraída de novel que se cuestiona si lo que hace está bien ya que no la preparan para este tipo de situaciones)

Nuestra participación en el Programa de Noveles Docentes durante el año 2016 nos hace pensar en la necesidad de ampliar la responsabilidad educativa actual. No se trata de sustituir la especificidad de “lo escolar” (como sinónimo de educación formal), sino de poder articular con los nuevos escenarios y actores que la realidad educativa nacional presenta. Ni la escuela, ni sus docentes, deberían ser expuestos a situaciones de fragmentación, aislamiento o pura soledad.

No se trata de una labor sustitutiva de la escuela, ni de la familia, sino suplementaria, de búsqueda de nuevos recursos de articulación social, en el entendimiento que las agencias tradicionales de socialización, familia y escuela, han de realizar las funciones que les sean asignadas, pero han perdido su lugar de exclusividad. (Núñez, 1997, p.11)

Desde ello, y en lo que atañe al Programa de Noveles, consideramos que urge una articulación interna de las formaciones en educación y de sus actores, que permita el reconocimiento (inclusive durante la formación de grado) de las mismas, y, por ende, de la producción de anudamientos subjetivos en común, en lo que hace a la formación de estos profesionales y la articulación de acciones¹⁶ que, siendo diferentes en sus formas, comparten responsabilidad.

Claro está, para nosotros al menos, que esto no se da por compartir “materias” en común en las diferentes formaciones (que muchas veces transforman la diferencia en desigualdad), sino en la capacidad que tengamos de forjar sentido compartido. En anudar simbólicamente en relación al oficio de educar, sin basarnos en la naturalización de las injusticias y prestando atención no solo en lo que falta o en lo que hay, sino en lo que surge, no sólo en lo instituido, sino lo instituyente. Revalorar la dimensión pública de la educación como pluralidad de iguales que son diferentes y la dimensión democrática como articulación de diferencias y de participación efectiva.

El dispositivo de noveles, al igual que los dispositivos educativos, debe ser concebido como una forma de política cultural que, resignificando las trayectorias de aprendizajes, conforma una introducción a la enseñanza, una preparación y una legitimación de formas particulares.

16 Arendt presenta la acción como la actividad mediante la cual los seres humanos pueden transformar el mundo de la vida política; obrando, expresándose y deliberando libremente. En este sentido, la acción es la “actividad política por excelencia”. (Arendt, La condición humana, 1993, p. 23). La acción es la actividad mediante la cual resulta posible la construcción y transformación del mundo.

La pedagogía que estructura y emerge de esta concepción no interpone lo que debe ser por sobre la comprensión. Busca forjar lugares que aseguren y propicien la novedad. “Digo, de nuevo, una vez más: dar la bienvenida, saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar.” (Skliar, 2011, p.22)

Si bien venimos sosteniendo la idea de acción arendtiana, es conocida la conclusión que la autora realiza sobre cómo las condiciones modernas la obstaculizan. Sin detenernos en la complejidad política de su planteo, nos centraremos en los procesos de automatización que la ausencia de acción produce.

La tecnificación de las sociedades, la globalización tecnocientífica y centralmente la “lógica de mercado”, como lo nombra Ignacio Lewkowicz, se imponen como producción de una subjetividad

(...) cuya eficacia operatoria no requiere de la conciencia. Podríamos decir que la eficacia de ese aprendizaje está más ligada con la velocidad que con la conciencia. Un rasgo de este tipo de aprendizajes es que no se producen por explicación: si uno quiere explicarle a alguien cómo hacer, no puede. (Lewkowicz, 2004, p.176)

“Vivimos un siglo XXI en constante cambios, principalmente en lo tecnológico (...) donde las clases sin ellas no son clases atractivas. Si bien esta última nos ha permitido dar un gran paso en lo que se refiere a los abanicos de conocimientos que se han abierto, también ha generado malestar social. Esto se debe, quizás a lo que nos hemos entregado a ella, es decir, nos volvimos tecnodependientes de la mismas, y eso se percibe en aulas que se sustentan de ellas, y muchas veces la carencia de importancia por parte de docentes que no involucran esta tecnología, genera al sistema una cierta inestabilidad, debido a que algunos estudiantes demuestran en ciertas clases estar menos motivados”. (extraído de narrativa novel)

Entendemos que esto nos afecta a todos los involucrados en el proceso educativo, no solo porque cada vez está más presente en las nuevas generaciones de educadores, sino también porque, si se manifiesta solamente en aprendientes y no en enseñantes, produce desencuentro y los parámetros de significación y el sentido

en juego genera perplejidad, produce desencuentro y no encuentro o, como señala Lewkowicz, un “desacople” de la subjetividad.

La expresión del malestar actual nos habla de adultos en muchos casos perplejos, ya se trate de padres, de docentes o de profesionales. Esta perplejidad inhibe la posibilidad de hacer algo diferente con lo que se presenta como difuso, incierto, diferente; encerrándonos en respuestas automatizadas.

(...) a menudo las condiciones sociales y económicas se interponen en el camino de disciplina y compromiso del artesano: las escuelas pueden no proporcionar las herramientas adecuadas para hacer bien el trabajo y los lugares de trabajo pueden no valorar verdaderamente la aspiración de calidad. (Sennett, 2009, p.20)

Noveles y no tan noveles, expuestos a hacer frente a situaciones que nos interpelan, que cuestionan nuestras necesarias certezas, que desbordan las respuestas que con experiencia hemos forjado, inevitablemente y justificándonos resistimos a la escucha. Algo de la pretensión de verdad se activa.

Es necesario, entonces, construirnos formas “artesanales” de interrupción de estos automatismos del pensar y del actuar que nos convierte en máquinas de dar (o actuar) “respuestas”.

El artesano explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. (Sennett, 2009, p.21)

Esta perspectiva nos resulta interesante para plantear un cambio radical en la matriz formativa, dejando de lado la pretensión de fabricar operarios, para pensar en la formación de profesionales que sean capaces de asumir con autonomía, mas no en soledad, la función educativa.

En este sentido lo “nuevo y lo viejo” se vuelven una dimensiones difusas, al punto de volverse inútil como categoría de análisis.

La perspectiva artesanal del trabajo educativo nos devuelve una y otra vez a nuevos territorios, en los que el descubrimiento y sus consecuencias se convierten en metier del educador.

El buen artesano, además, emplea soluciones para desvelar un territorio nuevo; en la mente del artesano, la solución y el descubrimiento de problemas están íntimamente relacionados. Por esta razón, la curiosidad puede preguntar indistintamente «por qué» y «cómo» acerca de cualquier proyecto. (Sennett, 2009, p.23)

Consideramos que esta perspectiva, en conjunto con la idea de situacionalidad, sobre la que trabajamos antes, puede contribuir a los procesos de profesionalización de los educadores en un contexto de discusión sobre la implementación de la Universidad de Educación.

En este mismo sentido, el acompañamiento a noveles debe disponerse a pensarse más allá de los categorizables como principiantes, en tanto esta condición será lo común a los actores del campo profesional.

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2015). ¿Qué es un dispositivo? Barcelona: Anagrama.
- ARENDT, H. (2003). La condición humana. Barcelona: Paidós.
- BENJAMIN, W. (1989). La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BENJAMIN, W. (1982): Experiencia y pobreza. Madrid: Taurus.
- _____(1989). La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular. (2017). Fundamentos y orientaciones de la propuesta 2017. Montevideo.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. (1994). Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos.
- ELIOT, T. S. (2016). Cuatro Cuartetos. Barcelona: Lumen.
- Grupo de Reflexión sobre Educación. (2013). Documento N° 6: Para repensar la Formación Docente. Montevideo.
- LATOUR, B. (2001). La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia. Barcelona: Gedisa.
- LACLAU, E. (1994). Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LACLAU, E. y MOUFFE, C. (1987). Hegemonía y estrategia socialista. Ciudad de México: Siglo XXI.
- LAPLANCHE, J. (2012). “El après-coup” problemáticas VI. Buenos Aires: Amorrortu.

- LEWKOWICZ, I. y COREA, C. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- MÈLICH, J. (2009). *Antropología de la situación (una perspectiva narrativa)*. En Skliar y Larrosa, *Experiencia, alteridad y educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes.
- MINNICELLI, M. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- NÚÑEZ, V. (1997). "De la fragmentación a los nodos o una apuesta a favor de la ética de la transmisión." En: *Cuaderno de Pedagogía N°3*. Rosario.
- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- SKLIAR, C. (2011). "Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario". En: *Plumilla Educativa N° 8*. Manizales.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Documentar narrativamente la experiencia docente: saberes pedagógicos, relatos y mundo escolar

Daniel H. Suárez¹⁷

El mundo de la vida de las escuelas y los docentes

La escuela siempre estuvo y estará configurada por expectativas sociales y proyectos políticos sobre la formación social, la socialización política y la preparación laboral de las nuevas generaciones. Tal vez por eso, en un escenario de permanente disputa y negociación de intereses y sentidos, la institución escolar siempre estuvo y estará cercada e interpelada por discursos públicos y especializados acerca de su tarea, su organización y su disponibilidad: los discursos políticos, administrativos y pedagógicos, hegemónicos y alternativos, pugnan por demarcar sus alcances, potencialidades y límites. Además, por su inclusión en un sistema complejo, de escala universal, que pretende actualizar esas expectativas y proyectos, siempre resulta imperioso generar cierta previsibilidad y proyección de las acciones escolares. Las necesidades de la administración y la gestión de los modernos y masivos sistemas educativos hacen que la actividad escolar requiera ser organizada, planificada y regulada de acuerdo a normas, criterios y procedimientos bien estipulados, objetivados, escritos y sancionados: leyes, resoluciones ministeriales, diseños curriculares, disposiciones y circulares administrativas, programas y planificaciones.

Pero, más allá de este persistente esfuerzo por prever y controlar las prácticas y relaciones en las escuelas, una parte significativa de las acciones humanas que se despliegan cotidianamente en ellas surgen o se improvisan en la dinámica misma de la vida escolar. Aún en las ocasiones en que la actividad escolar pretenda ser prescripta de forma exhaustiva, el encuentro pedagógico entre docentes y alumnos siempre estará connotado por la improvisación y la polisemia que acompañan a todas las interacciones sociales. Los proyectos educativos, aún los científicamente informados y técnicamente calibrados, no tendrían ningún efecto sobre el mundo escolar, si

17 Doctor en Ciencias de la Educación (UBA). Profesor Adjunto Regular del Departamento de Ciencias de la Educación. Materia "Educación II. Análisis de los sistemas de educación formal y no formal". Actualmente es el director del Departamento de Ciencias de la Educación. Email: dhsuarez@filo.uba.ar danielhugosuarez@gmail.com

los directivos y docentes no los hicieran propios, los adaptaran a sus propias expectativas y proyectos, los ajustaran a sus propias visiones de los problemas, los rediseñaran a la escala particular de sus escuelas y aulas, los dijeran con sus propias voces y los escribieran con sus propias palabras. Esta permanente recepción, apropiación y resignificación situadas del proyecto escolar hace que las prácticas y experiencias escolares estén cargadas de sentidos, y de sentidos muy diversos, para quienes las producen y las viven todos los días (Suárez, 2007).

Lo cierto es que, de manera planificada o no, los docentes y los alumnos comparten en la escuela numerosas experiencias cargadas de significado y valor para ellos. En gran medida, estas experiencias significativas expresan cualitativa y biográfica-mente el sentido de la escuela en un determinado momento y lugar. Además, las escuelas están surcadas por discursos que actualizan y tratan de darle una dimensión y una temporalidad humanas, concretas, a ese sentido histórico (DELORY-MOMBERGUER, 2016). Algunos de esos discursos, como anticipé, son oficiales: están dichos y escritos en el lenguaje técnico, pretendidamente objetivo, neutral, desafectado de subjetividad, que imponen las modalidades dominantes de gobierno educativo. Otras historias, en cambio, se cuentan, se intercambian y se comunican al ras de las experiencias que tienen lugar en las escuelas. Estas historias locales se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias para nombrarlas, ordenarlas, otorgarles sentido y valor moral. Se dicen y se escuchan en el juego de lenguaje de la práctica, y están situadas en el espacio y en el tiempo de las escuelas y experiencias educativas a las que refieren (Suárez, 2016).

El mundo de las escuelas puede ser imaginado como un mundo de la vida (Gadamer, 2012). Esto es, como unos espacios, unos momentos y unos sucesos que dotan a ese territorio de coloraciones vívidas y particulares, y que son habitados por unos sujetos que heredan y configuran tramas de sentido para configurarlo y significarlo de manera peculiar. Más allá de su pertenencia a un sistema escolar y de su adscripción a un formato relativamente homogéneo y persistente en el tiempo (la “forma escolar”), la escuela singular, la que está poblada de gente, historias y relaciones humanas en este o aquel momento, la “escuelita” que se experimenta, se vive y se recrea en el mundo, requiere ser contada, descripta, narrada en su singularidad, en su transcurrir en el tiempo (Rockwell, 2009). Las escuelas están atravesadas, constituidas, por acontecimientos de diversa índole, pero casi todas las cosas que suceden en ella se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que la habitan y la hacen: los docentes y los alumnos. Los sucesos del mundo escolar se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias.

Por eso, la institución escolar puede ser estudiada tal como se estudian otras instituciones sociales caracterizadas por el trabajo con/entre/sobre personas, o los dispositivos de poder y las tecnologías de socialización/individuación históricamente contruidos, o los aparatos ideológicos del estado y la reproducción social de las desigualdades, pero solo será conocida en profundidad en su dimensión humana, si es indagada e interpretada a través de las experiencias que viven y narran sus habitantes. En efecto, el mundo de la vida escolar está cargado, saturado, de historias, y los docentes son a un mismo tiempo los actores de sus intrigas y los autores de sus relatos. Y en ese narrar y ser narradores permanentes, los maestros y profesores actualizan y recrean cotidianamente el sentido de la escolaridad y, en el mismo movimiento, reconstruyen su identidad como colectivo profesional. Al contar historias, los docentes hablan de sí mismos, de sus sueños, proyecciones y realizaciones (Suárez, 2006).

Los docentes, los relatos de experiencia y la memoria pedagógica

Disponerse a conversar con un docente, o con un grupo de docentes supone, de esta manera, una invitación a escuchar historias. Es un convite a detenerse y sumergirse en relatos docentes que narran experiencias escolares y que confiesen las sutiles percepciones de quienes las viven y cuentan (Mc Ewan, 1998). Si esos relatos nos dicen acerca de sus inicios como docentes, o sobre los saberes pedagógicos que aprendieron trabajando, o sobre las dudas que provocó la enseñanza de un determinado contenido del currículum, posiblemente escucharemos la historia de alguna clase o situación escolar que recuerden especialmente, que les dejó marca, que los conmovió. Tal vez nos revelarán las reflexiones y las discusiones pedagógicas entre colegas que estas experiencias promovieron, o las dificultades que encontraron en su transcurso, o las estrategias didácticas que elaboraron o recrearon para lograr ciertos aprendizajes con un grupo de alumnos o con aquel estudiante en particular.

Al narrar las prácticas escolares que los tuvieron como protagonistas, nos estarán contando parte de sus propias biografías profesionales y personales, y quizás nos confíen sus perspectivas acerca de lo que consideran es el papel de la escuela, descripciones de las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que vienen ensayando, la justificación pedagógica de los criterios de intervención curricular y docente que utilizan. Contándonos lo que les pasa con lo que acontece en el mundo escolar nos estarían mostrando, de primera mano, al ras de la historia, entramadas en la intriga del relato, las comprensiones pedagógicas que informan los modos en que emprenden cotidianamente su oficio, las maneras en que evalúan sus desempeños y afanes, las

palabras y estilos que usan para nombrar los sujetos, objetos, prácticas y relaciones que tienen lugar en los establecimientos educativos (Suárez, 2010).

Con sus relatos e historias de la propia vida en las escuelas, los docentes estarían tornando visible, documentable, disponible, parte del saber pedagógico práctico y muchas veces tácito que construyen en su carrera profesional. Por eso, si pudiéramos sistematizar, acopiar y analizar estos relatos, podríamos conocer buena parte de los saberes y creencias de los docentes sobre la enseñanza y la escuela, sus recorridos y experiencias laborales, sus certezas, dudas y preguntas, sus inquietudes, deseos y logros. Es decir, podríamos documentar con cierta densidad una porción importante de aquellos aspectos de su biografía profesional que se entraman en el mundo de la vida de la escuela. Ampliando aún más la mirada y la perspectiva, si pudiéramos organizar y compilar el conjunto de relatos de todos los docentes, si pudiéramos articularlos en una historia colectiva, seguramente obtendríamos una historia de la escuela y del currículum, distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos. Sería una historia plural, alternativa y polifónica; en realidad, sería una multiplicidad de historias sobre el hacer escuela y el pensar y hacer en términos pedagógicos y políticos (Nóvoa, 2003). En esta versión del currículum, más próxima a una memoria pedagógica de las prácticas escolares que a un recetario prescriptivo de la “buena enseñanza”, conoceríamos la historia plural, diversa, de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día, y que le imprimen un sentido situado y personal a la experiencia escolar (Suárez, 2003).

Sin embargo, y a pesar del evidente interés que revisten para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela (Suárez, 2005), la mayoría de estos relatos de experiencia se pierden, se olvidan o se desechan. En muchos casos, porque no son siquiera escuchados, en otros, porque son descalificados como parte de las anécdotas triviales que los docentes se cuentan en los bordes de la actividad escolar (en los recreos, en el colectivo, en las “horas libres”, en las jornadas institucionales). Para la tradición de pensamiento pedagógico y escolar centrado en evaluar y acentuar “la calidad, la eficiencia y el control” del trabajo docente, hoy dominante, esos relatos e historias docentes forman parte de las dimensiones subjetivas que justamente hay que controlar y ajustar para que la innovación y la mejora sean posibles. De esta manera, la mayor parte del saber reflexivo, experiencial y potencialmente crítico, una porción importante de sus contenidos transferibles y quizás transformadores, se naturalizan en la cotidianidad escolar o se degradan mediante anécdotas ingenuas y comentarios apresurados sin valor profesional y político. Obviamente, en los escenarios escolares que estas tradiciones político-pedagógicas tienden a configurar, las

experiencias, los conocimientos y las palabras de los docentes tienen poco lugar y la memoria pedagógica narrada de la escuela poco valor (Suárez, 2003).

Pero la recreación de la memoria pedagógica de la escuela también se dificulta, porque gran parte de los docentes que llevan adelante experiencias educativas valiosas, no las registran, no las escriben, no las documentan. O si lo hacen (después de todo ¡la vida escolar también está llena de formas de registro y documentación!), no lo hacen a través de las formas, soportes y géneros que permiten recuperar parte de la textura densa de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción. Los docentes son renuentes a escribir, pero cuando escriben en la escuela lo hacen siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, copiando planificaciones didácticas, llenando planillas administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos del aparato escolar. Estos datos, informes y documentos, la mayoría de las veces, no ofrecen materiales sensibles y adecuados para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos, o para la toma de decisiones en los ambientes cambiantes que se conforman en las escuelas y las aulas. Estos textos escolares, escritos por docentes, están estructurados y se desarrollan con arreglo a requerimientos administrativos y de gestión para el gobierno centralizado de la actividad de las escuelas, o bien están prefigurados por la lógica normativa-prescriptiva de la anticipación. En ambos casos, las experiencias que viven los docentes y alumnos tienden a ser fragmentadas y categorizadas a través de patrones de ponderación ajenos a la lógica y la práctica pedagógica (Bolívar, 2002), las voces y las palabras de los docentes son negadas y colonizadas por el lenguaje técnico y burocrático y, en el mismo movimiento, las reflexiones e interpretaciones pedagógicas de los actores escolares son inhibidas o desechadas por superfluas o desvirtuadas.

En cambio, cuando los docentes escriben relatos de experiencias relevantes y las historias escolares que narran en primera persona están bien construidas, esos documentos pedagógicos constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten los que habitan y hacen el mundo escolar. En tanto narraciones profesionales que problematizan el acontecer escolar y el trabajo pedagógico desde la perspectiva de sus actores, son escrituras densamente significativas que llaman e incitan a la lectura reflexiva, el comentario interesado, la conversación informada, la interpretación recíproca, el intercambio de saberes, la discusión horizontal entre docentes. Y en tanto materiales comunicables que pueden ser acopiados y difundidos, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela, del currículum en acción, de la formación. Sin embargo, como vengo afirmando, esos cuerpos de saberes, relatos y experiencias muy pocas veces

encuentran habilitaciones, estrategias y vías adecuadas para ser rescatados, sistematizados, comunicados, criticados por sus protagonistas y autores, y también por otros docentes y sujetos del campo pedagógico. De esta forma, las posibilidades de documentar aspectos “no documentados” de la práctica escolar se diluyen y, con ello, se desaprovechan oportunidades importantes para desarrollar la profesionalidad de los docentes y fortalecer la identidad y quehacer pedagógico de las escuelas.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas del mundo escolar

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas, desarrollada en redes de colaboración entre docentes e investigadores, se dirige precisamente a generar las condiciones políticas, institucionales y técnicas para que los maestros y profesores puedan interrumpir sus rutinas y prácticas habituales, muchas veces capturadas por las exigencias de la gestión y el control, y puedan detenerse a reconocer, narrar y tornar públicamente disponibles las comprensiones y saberes pedagógicos que construyeron, a lo largo de sus recorridos profesionales, y que connotan con sentidos particulares a los mundos escolares (Suárez, 2015). La relevancia que adquiere, como estrategia emergente de investigación-formación-acción docente, radica en el enorme potencial que contienen los relatos pedagógicos, para enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas, y en la eficacia de sus recaudos metodológicos para promover procesos de auto y co-formación entre pares, que signifiquen desarrollo profesional centrado en la investigación de la práctica.

En tanto dispositivo de trabajo pedagógico, la documentación narrativa de experiencias escolares ha venido desarrollándose en Argentina y otros países de América Latina desde el año 2000, a través de una serie de proyectos que armonizan, de manera diferente y en distintos grados, según el caso: estrategias de desarrollo curricular centrado en la experiencia y el saber pedagógico de los docentes (Suárez, 2003); modelos de transferencia universitaria y de asesoramiento académico a proyectos pedagógicos de colectivos de educadores (Suárez, 2013); modalidades de investigación educativa y pedagógica que combinan principios teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación (Batallán, 2007; Rockwell, 2009), la investigación y narrativa de las prácticas escolares (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995), la investigación acción docente y la investigación participante (Anderson y Herr, 2007); y estrategias de formación y capacitación horizontal entre docentes (Suárez y otras, 2004 y 2005).

Consiste, básicamente, en una estrategia de producción individual y colectiva de textos orientados a reconstruir de forma narrativa, difundir y debatir experiencias y prácticas educativas llevadas a cabo por los mismos docentes, autores de los relatos

en diferentes situaciones sociales, culturales, geográficas, históricas e institucionales. En el proceso de escritura, los docentes que protagonizaron experiencias pedagógicas en las escuelas se convierten en autores narradores de relatos pedagógicos e historias escolares, al mismo tiempo que tornan públicamente disponibles los saberes profesionales, significados culturales y comprensiones sociales que ponen a jugar cotidianamente en sus prácticas educativas y cuando las recrean narrativamente. Se transforman en narradores de sus propias experiencias y prácticas pedagógicas. Y, como se sabe, toda narración o testimonio autobiográfico *ya* suponen en sí mismos interpretación, construcción y recreación de sentidos, lecturas del propio mundo y de la propia vida. Cuando los docentes narran y vuelven a narrar por escrito experiencias pedagógicas vividas, les están otorgando sentidos particulares a lo que hicieron como docentes en el mismo movimiento en que reelaboran reflexivamente sus vidas y se reposicionan respecto de ellas, ya más distanciados que cuando las vivieron. A través de esos relatos, proyectan sus expectativas, preguntas y preocupaciones; las dicen, las escriben, las comparten y conversan con otros colegas en el lenguaje de la práctica, con sus propias palabras, para pensarlas de nuevo y renombrarlas en un nuevo relato. Se ven en ellas y a través de ellas; también ven a los otros, los nombran y caracterizan; revisan y discuten las certezas y las dudas que edificaron y desbarataron a lo largo de sus desempeños en las escuelas y las aulas.

Cuando escriben, dan a leer, conversan y reescriben sus relatos de experiencia, los docentes narradores descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados; atisban cuestiones pedagógicas todavía sin nombrar o nombradas de maneras poco adecuadas; reconocen prejuicios improductivos que hacen reiterar el error más allá de la voluntad. En la medida en que consiguen distanciarse de su práctica para tornarla objeto de pensamiento y discurso, para hacerla material de escritura, lectura e interpretación, y pueden documentar algunos de sus aspectos “no documentados” o invisibilizados, se dan cuenta de lo que saben, de lo que no conocen, de lo que no pueden nombrar y de lo que pueden hacer. Ponen en tensión su sabiduría práctica, la componen y recomponen, la objetivan, la fijan en escritura, la leen, la comunican, la critican (Suárez, 2010). Por eso, en el movimiento de “dar a leer” sus relatos pedagógicos, los docentes narradores entregan sus propias lecturas acerca de lo que pasó en la escuela y lo que *les* pasó como docentes, educadores, pedagogos. Dan a conocer parte de sus vidas profesionales, de sus mundos escolares y pedagógicos, de su sabiduría profesional. Al disponer públicamente sus relatos escritos de experiencias, los docentes narradores colaboran a reconstruir la memoria pedagógica de la escuela, a conocer cualitativamente el mundo de la vida escolar y a interpretar los discursos y prácticas que lo constituyen.

El dispositivo de documentación narrativa y la producción colaborativa de relatos pedagógicos

A diferencia de otros tipos de relatos pedagógicos, los escritos por docentes en los procesos de documentación no se producen de forma espontánea, ni son concebidos mediante la redacción “libre y desinteresada” de los educadores. Por el contrario, aun cuando los docentes involucrados en la documentación narrativa de sus experiencias pedagógicas muestran su disposición para la escritura; lectura; difusión y publicación de sus relatos; y se manejan con autonomía para elegir los temas; estilos y modulaciones de sus narrativas, indagan el mundo escolar y elaboran sus textos pedagógicos en condiciones bastante específicas. Un dispositivo de investigación-formación-acción docente regula los tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos para la producción de las historias. Este dispositivo y la coordinación y asesoramiento permanentes de un equipo de investigadores profesionales son los que garantizan la adecuación de las prácticas de escritura, lectura, comentario y conversación desplegadas a los principios y recaudos metodológicos de la indagación narrativa y la investigación interpretativa (Suárez, 2007).

El itinerario de la documentación narrativa es complejo, trabajoso, y está permanentemente mediado por estrategias y técnicas de taller y de investigación acción y participante. Tal como lo hacen los “talleres de educadores que investigan las prácticas docentes” (Batallán, 2007) en los que se inspiran, los talleres y procesos de documentación narrativa trazan un recorrido que es guiado y acompañado por el equipo de coordinación. Ya sea a través de la producción de materiales gráficos y virtuales elaborados específicamente para orientar el proceso de documentación (Suárez, 2004 y 2005), como mediante el diseño y la coordinación de jornadas presenciales y virtuales con los docentes, la coordinación del proceso de formación e investigación acompaña y asesora a los docentes autores en muchos momentos decisivos. Asimismo, las instancias de trabajo colaborativo que promueve el dispositivo, en las que otros docentes narradores leen, comentan e interpretan los relatos pedagógicos elaborados por cada uno, funcionan como “momentos de control” del proceso de escritura desplegado individualmente. No obstante esta persistente asistencia diseñada a la manera de “trabajo de campo”, los docentes involucrados cuentan a lo largo del trayecto con un amplio margen de posibilidades y oportunidades para auto-organizar institucional, grupal y privadamente sus respectivas producciones textuales.

Más allá de la forma particular que ese trayecto de investigación narrativa y formación entre pares tome en cada caso, es posible identificar y describir una serie de momentos o instancias de trabajo, no necesariamente sucesivos y la mayoría de

las veces recursivos, que permitirán una comprensión más acabada de las complejas operaciones intelectuales en las que se comprometen los docentes narradores (Suárez, 2007). Muy esquemáticamente, el recorrido en el itinerario que delimita y regula el dispositivo implica:

- *Generar y sostener condiciones institucionales y habilitaciones en los sistemas escolares y las escuelas*, para que los docentes puedan involucrarse activamente en procesos de documentación narrativa con el apoyo de las administraciones educativas. Esta estrategia de trabajo pedagógico, indagación narrativa del mundo escolar y formación continua de docentes supone una ruptura con las modalidades convencionales de organización del trabajo docente y con el flujo rutinario de las actividades escolares. Implica crear tiempos, espacios y arreglos normativos y micropolíticos que garanticen oportunidades de escritura, lectura, conversación y trabajo colaborativo entre docentes y entre estos e investigadores académicos que, la mayoría de las veces, no están dados de antemano. Para lograrlo, el dispositivo de la documentación narrativa prevé, desde el principio y a lo largo del proceso, el trabajo conjunto de investigadores, docentes y referentes de administraciones educativas para lograr acuerdos y establecer reglas de juego que hagan posible la producción narrativa de los docentes. Este momento del dispositivo incluye la “invitación” de los docentes a integrarse al trabajo colaborativo que, como podemos intuir, requiere una explicitación clara de los compromisos a asumir por ellos y de las garantías y certificaciones dispuestos por el gobierno escolar para que su participación resulte viable. Las gestiones políticas de la educación preocupadas por la democratización de la producción, distribución y acceso al conocimiento sobre la enseñanza tienen un papel fundamental para habilitar y crear condiciones para que otras formas de construcción y difusión del saber pedagógico sean posibles.
- *Identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas y experiencias escolares a relatar y documentar*. En un primer momento del proceso, esta instancia de trabajo es estratégica en la medida en que supone la negociación y la conciliación de los intereses de indagación, muchas veces divergentes, de las administraciones escolares, los investigadores académicos y los docentes narradores. Pero también es importante a lo largo de todo el itinerario de la documentación, por un lado, porque el mismo proceso individual y colectivo de reflexión e interpretación de los relatos puede redireccionar el interés del docente narrador hacia otras experiencias vividas, y por otro, ya que una vez seleccionada la experiencia a relatar, resulta necesario un persistente, y

también reflexivo, trabajo de identificación de los componentes a incorporar (personajes, escenarios, contextos, voces) en la intriga narrativa del relato pedagógico en cuestión. En ambos casos, el docente narrador debe hurgar en la memoria personal y en la de otros docentes e informantes clave de la experiencia a relatar, así como relevar y registrar huellas y rastros materiales de las prácticas pedagógicas desplegadas efectivamente durante las propias trayectorias profesionales, para reconstruirlas reflexivamente a través de la narrativa. Es en esta instancia donde las “técnicas de recolección de datos”, propios de la investigación narrativa y etnográfica (notas de campo, entrevistas en profundidad, conversaciones con informantes clave, diarios profesionales, fotografías, videos, audios), contribuyen a informar empíricamente los relatos y a tomar de decisiones de escritura sobre sus sentidos y contenidos sustantivos.

- *Escribir y re-escribir distintos tipos de texto y versiones sucesivas de relatos de la experiencia pedagógica a documentar, hasta llegar a una versión “publicable”.* En este momento decisivo de la documentación narrativa, los docentes llevan adelante una serie sucesiva de producciones textuales que toman como insumo central o “datos” a los relatos orales producidos por los informantes clave, pero que también tienen en cuenta los recuerdos que se disparan al escribir y reescribir, y a otros registros materiales y virtuales de la experiencia (“material empírico”). Es el momento en el que se “fija” textualmente la experiencia, en el que esta alcanza su mayor grado de objetividad y, al mismo tiempo, en el que los docentes, informados por los comentarios y conversaciones con sus colegas y los coordinadores, componen, recomponen y dotan de densidad a la intriga narrativa que articula y da sentido de totalidad a los distintos sucesos de la experiencia. También es el momento más solitario y reflexivo, en el que por lo general los docentes trabajan individualmente y se posicionan como autores de relatos de experiencias. No obstante, es la instancia en la que los aportes de los otros momentos de la documentación, todos ellos comprometidos con formas de trabajo colectivo y colaborativo entre pares, contribuyen a profundizar la indagación narrativa del docente autor y, consecuentemente, a la persistente y reflexiva reescritura del relato hasta el momento de su disposición pública a través de medios situacionales, gráficos y electrónicos.
- *Editar pedagógicamente el relato de experiencia o documento narrativo.* Lo que implica una compleja trama de operaciones muy específicas, orientadas a colaborar e incidir en las sucesivas y recursivas producciones textuales del

relato pedagógico realizadas por cada docente autor, por lo que se encuentra totalmente relacionada con sus ritmos y lógica. La edición pedagógica de relatos docentes implica, entre otras cosas:

- lecturas y relecturas propias y de otros docentes, individuales y colectivas, de las versiones parciales y final del relato;
- la interpretación y la reflexión pedagógicas en torno a la experiencia pedagógica reconstruida y narrada;
- la conversación y la deliberación pedagógica entre pares cercanos, en un ámbito grupal colaborativo y empático, en torno de las experiencias y saberes pedagógicos contruidos en ellas y reconstruidos narrativamente en los relatos pedagógicos;
- la elaboración y comunicación al docente autor de observaciones, preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales, individuales y colectivos, sobre el relato pedagógico en cuestión;
- la toma de decisiones respecto de la comunicabilidad del relato pedagógico y acerca de la pertinencia y oportunidades de su publicación (gráfica y/o virtual) y de su difusión en circuitos especializados y docentes.

Como puede apreciarse, la edición pedagógica recoge muchas de las recomendaciones metodológicas de la investigación interpretativa, etnográfica y narrativa, y se diferencia de una tradicional “corrección de estilo”. De esta manera, si bien son consideradas las reglas de estilo, ellas son aplicadas de modo complementario y en sintonía con la edición pedagógica de cada relato singular. Los participantes centrales de la edición pedagógica son, una vez más, los docentes, autores de la mano de sus relatos pedagógicos y aquellos docentes comentaristas que, de alguna forma u otra, ofrecen miradas específicas y generosas de la comunidad de prácticas y discursos en la que se inscribe, narra e interpreta la experiencia pedagógica en cuestión.

- *Publicar el relato de la experiencia pedagógica.* Es decir, tornarlo públicamente disponible y, en el mismo movimiento, transformar en “documento pedagógico” a la narración construida por el docente autor en la intimidad de la comunidad de docentes escritores y editores de relatos pedagógicos, en circunstancias relativamente controladas, donde la cercanía y la comunicación directa lo contenían y protegían de miradas y lecturas “extranjeras” a esa comunidad de prácticas y discursos. Paradójicamente, en este momento del proceso de documentación en que los docentes narradores se posicionan y afirman más que nunca como autores de experiencias, saberes y relatos pedagógicos, al mismo tiempo pierden el “control” sobre su texto ya que, desde

cierta óptica y en alguna medida, al pertenecer ya al ámbito de lo común, el relato se encuentra ahora fuera de su dominio y alcance directos, ha trascendido la familiaridad del colectivo de pares y se ha tornado público. Ya no está al alcance de la mano, ni es posible reponer sentidos de manera oral y autorizada. Es por ello que las decisiones sobre la publicación del relato también requieren la mirada atenta del colectivo de docentes e investigadores, exigen procesos de deliberación y debate acerca de su comunicabilidad y suponen la previsión de los posibles públicos lectores del relato.

- *Hacer circular los documentos narrativos de experiencias pedagógicas* en diferentes circuitos de difusión y recepción y bajo distintos formatos (electrónicos, gráficos, fílmicos, interactivos), a fin de aprovechar las potencialidades pedagógicas e interpretativas de los relatos escritos por docentes y dar a conocer, debatir y criticar los saberes y comprensiones construidos durante las prácticas pedagógicas que en ellos se encuentran documentados. La circulación de las narraciones pedagógicas por diferentes circuitos del aparato escolar o del campo pedagógico, y su eventual utilización como materiales de la formación continua de docentes y del desarrollo curricular centrado en las experiencias y los saberes de los docentes, o como insumos críticos para la investigación narrativa e interpretativa del mundo escolar, son un momento decisivo dentro del itinerario de la documentación que demanda, como en la fase de generación de condiciones políticas e institucionales, la activa participación de distintos actores de los sistemas escolares como gestores y facilitadores del proceso.

Como se puede observar en esta descripción esquemática del dispositivo, el proceso metodológico de la documentación narrativa excede por mucho a la escritura individual y solitaria de los profesores, maestros y demás educadores. Documentar narrativamente experiencias pedagógicas no es solamente escribir, y mucho menos escribir solo y aisladamente. Siempre supone la constitución de un colectivo de docentes narradores y, fundamentalmente, el ejercicio reflexivo de la lectura, la conversación y la interpretación pedagógicas *junto con* otros colegas. Por eso, esta particular modalidad de trabajo pedagógico pretende combinar, por un lado, la generación de las condiciones político pedagógicas e institucionales para que la sistematización narrativa de la práctica pedagógica sea posible y, por otro, la disposición de las condiciones de tiempo, espacio y recursos para escribir, leer, escuchar, pensar y conversar entre docentes. Para hacerlo, se apoya en enfoques teóricos y estrategias metodológicas que se distancian de otros más convencionales y configura una propuesta de

organización del trabajo docente que promueve otra política de conocimiento para la investigación, la formación y la práctica en el campo pedagógico (Suárez, 2013).

Investigación pedagógica, formación docente e innovación

A diferencia de las formas más difundidas de relevamiento y sistematización de las prácticas educativas, que pretenden controlar las dimensiones “subjetivas” y “personales” puestas en juego por los actores en su experiencia escolar, por entender que su singularidad estaría minando la pretendida “objetividad” o “neutralidad” de la información sistematizada, la documentación narrativa procura integrar esos aspectos en sus productos. Movida por intereses e interrogantes pedagógicos e interpretativos más que administrativos o de control, intenta resaltar aquellos aspectos que justamente hacen únicas e irrepetibles a las experiencias vividas por los profesores y los maestros en las escuelas, y a las comprensiones e interpretaciones que éstos construyen acerca de ellas. De esta manera, además de presentarse como una estrategia de formación horizontal y de desarrollo profesional de docentes, lo hace como una particular modalidad de investigación-acción participante entre docentes. Y como estas tradiciones de investigación sugieren, pretende reconstruir y mostrar los sentidos pedagógicos y los entendimientos sociales y culturales que los docentes construyen y recrean cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas y sus propios mundos.

Sólo en el sentido de que “algo diferente suceda” con las prácticas escolares y los docentes, el proyecto de documentar narrativamente las experiencias pedagógicas se presenta como innovador. Se propone, más bien, innovar en las formas de interpelar, convocar y organizar el trabajo de los docentes para la re-construcción de la memoria pedagógica de la escuela, así como en las modalidades de gestión de los sistemas escolares para objetivarla, legitimarla y difundirla. Propone otras formas de trabajo y gestión escolares que brinden no sólo la posibilidad de anticipar, sino también de volver sobre lo hecho a través de la escritura como vía para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica. Por eso, el registro, la sistematización escrita, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares, contadas a través de la voz y palabra de los docentes, constituyen al mismo tiempo una propuesta político pedagógica para la escuela y un programa para la formación docente continua y el desarrollo profesional entre docentes. En efecto, al estimular entre los docentes y garantizar procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretación pedagógica de sus propias experiencias escolares, se espera no sólo acopiar y difundir un corpus de documentos y conocimientos distintos a los habitua-

les, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontal que signifiquen el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la transformación democrática de la escuela.

La propuesta, entonces, consiste en habilitar otros espacios, tiempos y condiciones para pensar y actuar sobre la escuela, y hacer posible otras relaciones entre los actores de los sistemas escolares, que permitan comprender y problematizar algunos aspectos significativos de la vida escolar que las estrategias vigentes no tienen presentes. Esto significa, entre otras cosas, revalorizar el papel de los maestros y profesores en su propia formación, y dejar atrás las modalidades de capacitación ideadas desde el supuesto del déficit. Además, a través de las redes de docentes y escuelas trazadas por la circulación pública de estos documentos pedagógicos, la propuesta se orienta a constituir una comunidad de escritores/lectores docentes de experiencias pedagógicas. Una comunidad de enseñantes que habilite otras formas de “alfabetización docente”, para que los docentes escriban y lean relatos pedagógicos en sus propias palabras, en su mismo lenguaje, entre ellos. Documentar experiencias pedagógicas llevadas a cabo por docentes habilita la comunicación y circulación de ideas, conocimientos y proyectos que los interpelan en su profesionalidad y en su protagonismo como actores centrales de las prácticas pedagógicas de las escuelas. Supone, al mismo tiempo, reconocer su carácter cambiante y particular de acuerdo a los contextos en los que se desarrolla, así como atender las potencialidades de transferencia y adecuación de esas experiencias a otros contextos y situaciones escolares con el propósito de que sea posible la construcción de una memoria pedagógica de la escuela, de las prácticas escolares y docentes, pero de otro modo y desde otra perspectiva.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, G. y HERR, K. (2007). “El docente—investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos”. En: Sverdlick, Ingrid (comp.). Buenos Aires: Noveduc.
- BATALLÁN, G. (2007). Docentes de infancia. Antropología del trabajo en escuelas primarias. Buenos Aires: Paidós.
- BOLÍVAR, A. (2002). “‘¿De nobis ipsis silemus?’: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1.
- CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En: Larrosa, Jorge, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

- DELORY-MOMBERGUER, C. (2016). La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- GADAMER, H-G. (2012). Verdad y método. Salamanca: Sígueme.
- McEWAN, H. (1998). "Las narrativas en el estudio de la docencia". En: McEwan, H. y Egan, Kieran (comps.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.
- NÓVOA, A. (2003). "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de 'nuevas' historias de la educación". En: Popkewitz, T., Franklin, B., y Pereyra, M. (comps.), Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona: Pomares Corredor.
- ROCKWELL, . (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- SUÁREZ, D. H. (2016). "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina". En: Braganca, Inés; Barreto Abrahao, Maria Helena y Santos Ferreira, Marcia (orgs.), Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Sao Paulo: Editora CRV.
- SUÁREZ, D. H. (2015). "Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial". En: Murillo Arango, Gabriel Jaime (comp.), Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Buenos Aires: Editorial FFyL-/UBA-Editorial Universidad de Antioquia-CLACSO.
- SUÁREZ, D. H. (2010). "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes". En: Passeggi, M. Conceição y de Souza, Elizeu C. (Orgs.), Memoria docente, investigación y formación. Buenos Aires: Editorial FFyL-UBA/CLACSO.
- SUÁREZ, D. H. (2007). "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares". En: Sverdlick, Ingrid (comp.). Buenos Aires: Noveduc.
- SUÁREZ, D. H. (2006). "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares". En: *Entre Maestros*, Publicación trimestral de la UPN de México, vol. 5, núm. 16.
- SUÁREZ, D. H. (2003). "Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente". En: OLPEd del LPP-UERJ. www.lpp-uerj.net/olped.
- SUÁREZ, D. H. y OCHOA, L. (2005). La documentación narrativa de experiencias peda-

gógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Buenos Aires: MECyT/OEA.

SUÁREZ, D. H.; OCHOA, L. y DÁVILA, P. (2004). Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Buenos Aires: MECyT/OEA.



Parte II

Diálogo entre principiantes y expertos en clave narrativa

Muchas veces la mirada de un adolescente parece no decir nada, pero lo dice todo

Lucía Carolina Acosta Roquero¹⁸

La violencia es un fenómeno complejo, que no respeta ni edad ni clase social, que atenta contra los derechos humanos y representa un problema de salud debido a la pérdida de años de vida saludable que sufren quienes la padecen. (Lozano et al, 2010).

La violencia es un fenómeno presente en la sociedad, de la que la institución educativa forma parte, por lo tanto, ingresa a esta última con todos y cada uno de los estudiantes, padres, docentes y funcionarios que conformamos la comunidad educativa. (Nossar, 2016, p.103).

Garay y Gezmet (2000) categorizan la violencia escolar en tres grandes grupos: violencia en la escuela, violencia institucional y violencia contra la escuela. El caso que presento aquí configura uno de violencia en la escuela. Se trata de aquella que se da dentro de ese ámbito, pero no la involucra a la institución escolar como su productora, sino que procede de otros ámbitos: el barrio, la familia, los grupos de pares o la sociedad en su conjunto (Nossar, 2016).

En el año 2015, fui practicante en un liceo público en el departamento de San José, en un grupo de primer año de Ciclo Básico de treinta alumnos. Uno de ellos era víctima de violencia doméstica. Su padre, además de golpearlo a él y a su mamá, unos meses antes de comenzar las clases incendió la vivienda familiar.

El estudiante nunca contó nada, pero un día manifestó que le dolía la cabeza y nos comentó la causa del dolor. La noche anterior se había peleado con su madre y, después de la pelea, se fue de su casa y pasó la noche en la plaza. Del liceo llamaron para que lo fueran a buscar. Su abuela, antes de retirarlo, habló con mi docente adscriptora. Le contó todo lo que estaba pasándole al niño. Le dijo que el chico vivía con ella y que la discusión con su madre se debió a que esta quería que se fuera para su

18 Cursa Práctica pre profesional de cuarto año del Profesorado de Idioma Español. Trabaja en el Liceo de Ciudad Rodríguez carola.15@hotmail.es

casa, pero él no quería, prefería seguir viviendo en la casa de la abuela. El joven estaba enojado con su madre porque había denunciado al padre.

Cuando nos enteramos de lo sucedido, con mi profesora adscriptora entendimos la causa de sus reacciones: casi nunca quería trabajar y por lo general estaba cansado. Es más, en el taller de producción escrita, cada vez que tenían que elaborar una historia, escribía cuentos relacionados con la violencia.

El estudiante recibió todo el apoyo del liceo, específicamente de la psicóloga de la institución. Con mi profesora adscriptora pensamos que nuestro rol iba más allá de dar la clase y de respetar los contenidos del programa, por lo tanto, siempre intentábamos ayudarlo: respetábamos sus tiempos, cuando nos decía que no tenía ganas de trabajar o cuando decía que no podía hacer las actividades, nos sentábamos a su lado e intentábamos animarlo y, muchas veces, me encargaba de ayudarlo con la tarea mediante ejemplos.

Pero después de hablar con él, me preguntaba: ¿está bien lo que estoy haciendo? ¿De qué otra manera podría ayudarlo?, ya que, dada su complejidad, abordar situaciones como esta es una tarea muy difícil y, muchas veces, como docentes, no estamos preparados para encararlas o no tenemos las herramientas para hacerlo.

Lo único que tuve en claro, siempre, fue que lo más importante era no lastimarlo y hacerlo sentir como los demás estudiantes. Por eso, cuando nos sentábamos a seleccionar un texto, le prestábamos mucha atención a su contenido. Le hablamos cuidadosamente y sin mencionar en ningún momento su situación.

Es sumamente importante destacar el compromiso y el acompañamiento que recibió de sus compañeros, ya que muchos de ellos conocían su situación porque eran vecinos o porque compartieron la escuela con él. Pero los estudiantes que no lo conocían, igual se preocupaban e intentaban animarlo.

A mitad del año, el estudiante no fue más al liceo. Como docente no pude hacer nada más por él, sin embargo, fue mucho lo que él me enseñó. Entre otras cosas, aprendí a ser una persona más paciente. Pero, por sobre todo, me mostró la importancia de no permanecer en silencio ante este tipo de situaciones.

Después de leer el siguiente fragmento, me quedó claro que ni la institución educativa ni nosotros como docentes podemos callar ante una situación de violencia, dado que si lo hacemos somos tan cobardes como el o los agresores:

*Una sonrisa rota
una lágrima que brota sin saber por qué
un rictus de tristeza
una mirada perdida*

*unas manos huérfanas
¡cuánto dolor inocente víctima de un
inmisericorde agresor y un
cobarde que calla!*
Javier Urra
Defensor del menor. Madrid

Referencias bibliográficas

- ECHEBURÚA, E., & GUERRICAECHEVARRÍA, C. (2000). *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores. Un enfoque clínico*. Barcelona: Ariel.
- LOZANO, F. et al. (2010). *Violencia: "Caracterización de la población adolescente de instituciones educativas de la región oeste de Montevideo-Uruguay en relación a la situación de violencia en que viven."* Universidad de Montevideo. Recuperado de: [http://www.um.edu.uy/docs/observatorio_violencia_liceos_montevideo2010.docx.pdf](http://www.um.edu.uy/docs/observatorio_violencia liceos_montevideo2010.docx.pdf)
- NOSSAR, K. (2016). *Mano a mano con los noveles: límites a la intervención y potencialidad del programa de acompañamiento*. En "Docentes noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones" Consejo de Formación en Educación, pp. 101- 110.

Ver entre muchos; aprehender la mirada

Walter López¹⁹

La narrativa presenta una experiencia de práctica en la que nos invita a desplegar algunas reflexiones en relación a la dimensión formativa de la misma.

Destacamos un primer aspecto que hace a un posicionamiento ético, político y técnico; posicionarse desde un principio orientador de la práctica educativa “*primum non nocere*”, lo primero es no dañar.

El cuidado del otro es un aspecto relevante de toda práctica educativa que, como bien nos señala Paulo Freire:

(...) educação é um ato de amor, sentimento em que homens e mulheres vêem-se como seres inacabados e, portanto, receptivos para aprender, sendo que não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. (Freire, 1987, p. 79-80)

El respeto por el prójimo parte de esta perspectiva de la amorosidad, sin embargo, el respeto, dice Richard Sennett (2003), es una inquietud por la necesidad y responsabilidad social frente al abismo de la desigualdad. Y ese es un punto cardinal para los profesionales de la educación.

Es de cuidado educativo no imponer la exigencia por sobre la comprensión, sin embargo, es necesario una actitud profesional atenta para no perder la perspectiva que la relación educativa es una relación de amor al saber, de lazo con el conocimiento en el marco de las sociedades y los grupos. En ello, mostrar, enseñar, acercar y filiar a los sujetos con los conocimientos de valor social es una cuestión de respeto ineludible para una práctica educativa, sea cual sea la adversidad de lo humano a la que se hace frente.

19 Educador Social. Articulador Nacional de Prácticas Carrera Educador Social - CFE.
Email: wwlopez@gmail.com

Finalmente, nos invita a pensar la necesidad de prácticas educativas “entre varios” que no queden atrapadas por las limitantes de los tiempos, espacios y roles instituidos, sino que sean capaces de ampliar el escenario de lo pedagógico más allá de los espacios y formatos escolares.

Referencias Bibliográficas

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SENNETT, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades*. Barcelona: Anagrama.

Mi experiencia con un grupo extraedad

María Jimena Almeda Pereira²⁰

En el 2016 tuve la experiencia de trabajar con mi primer grupo a cargo, correspondiente a la práctica de cuarto año de Literatura, en el liceo n.º 3 de Rivera. El grupo que se me asignó fue un cuarto año nocturno. Antes de que comenzaran las clases, la situación se me presentó como un desafío, dado que debería trabajar con un grupo en el que la mayoría de mis estudiantes serían mayores que yo. La falta de experiencia y la corta edad son dos factores que pueden influir en la construcción del perfil docente, en la imagen que transmitimos como tales y en la autoridad que mostramos en nuestro desempeño.

Como señala Hernández (2011), en el aula se opera todo un juego de poderes, de autoridad, que no parte solamente del docente. Las miradas actuales sobre las relaciones de la enseñanza y el aprendizaje abordan el hecho de que la circulación del poder se juega en ambas direcciones (docente-alumnos, alumnos-docente). Según la particularidad del funcionamiento de la clase, ambas partes tienen sus estrategias para articular el poder o menoscabar el poder del otro. La cuestión está en saber manejar bien las estrategias, en poder reconocer las dinámicas que se ponen en juego dentro del aula para lograr un equilibrio.

Los docentes noveles somos quienes generalmente tenemos más dificultades para aplicar las estrategias de poder y para reconocer y mediar las estrategias que utilizan los alumnos, con el fin de que este sea ejercido como un elemento positivo y propicie el respeto, la armonía y el buen clima de trabajo.

Regresando a mi experiencia de ese año, al comienzo se me presentó como un desafío el tener que trabajar con personas mayores. Creí que eso podía afectar mi lugar como docente. Sin embargo, no se dio ninguna de las dificultades que pensé y resultó ser un muy buen año. Además, la generalidad de los estudiantes no era tan mayor a mí. El grupo resultó muy bueno y participativo, con un clima de trabajo armónico. Obtuve desde el principio el respeto de los estudiantes, que estaban ahí porque querían aprender y salir adelante. No tuve ningún problema al momento de ocupar el lugar del “docente” y pude desarrollar bien el trabajo, con respuestas positivas por parte de los estudiantes.

20 Profesora de Literatura, egresada del Ce.R.P. del Norte. Email: jime.a.p@hotmail.com

Después de haber finalizado ese año, fue interesante leer el artículo de Sanceverino (2016), sobre la importancia del diálogo como elemento fundamental en la práctica de la educación de jóvenes y adultos, ya que precisamente traté de basar mis clases en el diálogo. Construir con los estudiantes, escucharlos, dar lugar a las diferentes interpretaciones y posturas, sobre todo desde la materia con la cual elegí trabajar, Literatura, resultó muy satisfactorio. La mediación, el diálogo, el poner en juego los conocimientos previos, los intereses y las experiencias personales, las diferentes percepciones sobre diversos fenómenos resultan centrales para lograr un verdadero aprendizaje significativo.

Percibí que las mejores clases eran aquellas en las que lograba trabajar un texto desde los sentimientos y las experiencias de los estudiantes, en las que lograba involucrarlos, siempre a través del diálogo. Ese año me permitió eso. Sin grandes problemas de disciplina (salvo algunas pequeñas tensiones entre algunos estudiantes específicos, algunos pequeños “boicoteos” entre ellos, que por suerte pudieron ser neutralizados en un breve lapso de tiempo), pudimos centrar toda la atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y crear un buen clima de participación. Lo central es poder crear buenos vínculos.

La mayor dificultad de trabajar con el nocturno es la falta de tiempo de los estudiantes, dado que en la mayoría de los casos, se trata de personas que trabajaron todo el día, que están cansadas, que tienen familia a cargo y que no cuentan con tiempo libre para dedicarle al estudio fuera del aula. Aun así se esfuerzan por ir a clase y, en su mayoría, por participar.

Una de las dificultades particulares con las que me encontré, a principio del año, fue el “silencio” de unos pocos estudiantes. Algunos parecían ser “tímidos”, no hablaban en clase, pero sin embargo eran muy responsables con las tareas escritas y demostraban que estaban aprendiendo.

Como sostiene Sanceverino (2016), nos “incomoda más” o nos demanda más aquel alumno que no habla. Fue muy gratificante observar que, con el tiempo, la mayoría de esos estudiantes se incorporaron al diálogo, en especial una alumna que comenzó a enriquecer la clase con muy pertinentes participaciones, que evidenciaban el mismo potencial que ya había detectado en sus trabajos escritos. El diálogo es indispensable para construir y evaluar aprendizajes.

También pude detectar otros casos más complejos, en el que no es fácil reconocer si se trata de “timidez” o de “apatía”.

En resumen, al final resultó una muy rica experiencia trabajar con alumnos extraedad, obtuve una muy buena respuesta de los estudiantes, en general, y casi todos

participaron del diálogo. Una alumna me dijo que no iba a volver a tener un grupo tan bueno como ese. Yo, por mi parte, espero encontrarme con otros grupos así.

Referencias bibliográficas

- HERNÁNDEZ, G.; REYES, M. (2011). *Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula*. Vol. XXXIII, núm. 133.
- SANCEVERINO, A. (2016). "Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática". *Revista Brasileira de Educação*, vol. 21, núm. 65 abr.-jun.

Un ejemplo de construcción de saber pedagógico

Cristina Maciel de Oliveira²¹

El título de la narrativa de la profesora María Jimena Almeda Pereira, *Mi experiencia con un grupo extraedad*, me retrotrae a los comienzos de mi tarea docente, como maestra de 6° año, sin experiencia en la atención de adolescentes que supuestamente tenían que tener 11, 12 años de edad, según se espera en una “trayectoria escolar teórica”. Así se denomina, en el ámbito académico socioeducativo, al itinerario que los alumnos realizan en el contexto del sistema escolar, siguiendo la progresión lineal que se prevé en períodos estandarizados, a razón de un grado por año (Terigi, 2007).

Aún recuerdo con claridad a Richard, quien ocultaba la moña debajo de la campera porque le avergonzaba ir a la escuela vestido de escolar; con 14 años cumplidos trabajaba como repartidor de una chacinería. Evoco también a Claudia, con 16 años, cuyos padres solicitaron que la escuela hiciera la excepción de permitirle cursar en el turno vespertino, para evitar que tuviera que asistir a escuela nocturna. ¿Cómo ayudar a los adolescentes que llegan al grado con una edad superior a la esperada? nos cuestionábamos entonces.

La extraedad ha sido empleada por la estadística educativa como un indicador de eficiencia interna del sistema escolar. Quienes se apartan del ritmo escolar establecido (ya sea por ingreso tardío a la institución escolar, repitencia o abandono temporal de la escolaridad) son considerados en situación de riesgo educativo.

El saber pedagógico, hacia fines del siglo veinte, no incluía el concepto *cronologías de aprendizaje* (Terigi, 2010) para referirse al problema de aquellos alumnos cuya edad está desfasada en relación con el tiempo escolar establecido. En comparación con una *trayectoria escolar teórica*, Richard, Claudia, y todos aquellos alumnos que cursaban un grado con una edad superior a la requerida, eran denominados *alumnos extraedad*.

Para la profesora Jimena, el desafío de realizar la práctica de profesorado de Literatura con un grupo de 4to año, en el cual la mayoría de los estudiantes la superan en edad, siendo además docente novel, la orienta a cuestionarse sobre la construcción de su perfil docente, sobre su imagen profesional y acerca de la autoridad que de-

21 Doctora en Educación (UNED, España), Magister en Educación (UCU), Docencia en Enseñanza Superior (UCU), Maestra (IINN). Asistente en Educación en la División Planeamiento Educativo del Consejo de Formación en Educación (CFE).

muestra en su desempeño. *Creí que eso podía afectar mi lugar como docente*, expresa. Tal el peso que el concepto extraedad parece haberle generado anticipadamente.

Su preocupación podría tener origen en la concepción teórica de trayectoria que ha construido, reforzada posiblemente a partir de la información que brindan los titulares de prensa (Ej. *Cuatro de cada 10 liceales tienen extraedad y tienden a desertar*, El Observador, 2016). Este tipo de saber se denomina *obturante*, en el sentido en que lo conceptualiza Frigerio (2012), como una construcción teórica que naturaliza al propio sujeto, a la constelación familiar o la pertenencia a determinado sector social como variables incidentes en el fracaso escolar, omitiendo la consideración de la institución educativa como lo que realmente fracasa. Esta concepción no se adecua a las trayectorias reales de los alumnos.

Al respecto, resulta ilustrativa la siguiente explicación que nos aporta Terigi (2010, p.103):

No se trata de que no sepamos que en las aulas se agrupan chicas y chicos de distintas edades, se trata de que mucho de lo que sabemos acerca de cómo enseñar es lo que sabemos acerca de cómo enseñar bajo los supuestos de las trayectorias teóricas; y aunque estas no se cumplan –la estadística educativa muestra que no se cumplen para una importante proporción de la población escolar-, sin embargo, nuestro saber educativo no termina de anoticiarse de ello.

En oposición al *aprendizaje monocrónico*, que se sustenta en la propuesta de una secuencia única de aprendizaje, a cargo de un mismo docente, la diversidad del alumnado exige el planteo de distintas cronologías de aprendizaje. La diversidad de cronologías debe sostenerse con saber pedagógico. *“Y para ello hay que ensayar, investigar, producir y discutir”* expresa Terigi (2010, p.108). Jimena narra cómo fue capaz de ello ensayando, estudiando, cuestionándose, a partir de su actitud reflexiva, y a la vez operativa.

Reconoce las características de la etapa profesional en la cual se encuentra: *Los docentes noveles somos quienes generalmente tenemos más dificultades para aplicar las estrategias de poder y para reconocer y mediar las estrategias que utilizan los alumnos, con el fin de que este sea ejercido como un elemento positivo y propicie el respeto, la armonía y el buen clima de trabajo.*

Estudia, busca referentes teóricos en los cuales se basa para analizar su práctica: *en el aula se opera todo un juego de poderes, de autoridad, que no parte solamente del docente (...) nos “incomoda más” o nos demanda más aquel alumno que no habla.*

Es sensible a las dificultades de los estudiantes y se hace responsable del otro, en el sentido en que lo emplea Cullen (2009). Al respecto, la novel expresa:

La mayor dificultad de trabajar con el nocturno es la falta de tiempo de los estudiantes, dado que en la mayoría de los casos, se trata de personas que trabajaron todo el día, que están cansadas, que tienen familia a cargo y que no cuentan como tiempo libre para dedicarle al estudio fuera del aula. También puede detectar otro caso más complejo, en el que no es fácil reconocer si se trata de “timidez” o de “apatía”.

Observa su acción didáctica-pedagógica: *Percibí que las mejores clases eran aquellas en las que lograba trabajar un texto desde los sentimientos y las experiencias de los estudiantes, en las que lograba involucrarlos, siempre a través del diálogo.*

Identifica estrategias adecuadas para el logro de aprendizajes significativos: *La mediación, el diálogo, el poner en juego los conocimientos previos, los intereses y las experiencias personales, las diferentes percepciones sobre diversos fenómenos resultan centrales para lograr un verdadero aprendizaje significativo.*

Construye saberes a partir de la experiencia generada en su práctica, que es valioso recoger: *La cuestión está en saber manejar bien las estrategias, en poder reconocer las dinámicas que se ponen en juego dentro del aula para lograr un equilibrio. Lo central es poder crear buenos vínculos. El diálogo es indispensable para construir y evaluar aprendizajes.*

Reflexiona a la luz de la teoría luego de la acción didáctica-pedagógica destacando su interés por un artículo leído sobre la importancia del diálogo *como elemento fundamental en la práctica de la educación de jóvenes y adultos.*

Contrasta sus creencias y convicciones previas con la realidad de la práctica vivenciada: *Al comienzo se me presentó como un desafío el tener que trabajar con personas mayores. Creí que eso podía afectar mi lugar como docente. Sin embargo, no se dio ninguna de las dificultades que pensé y resultó ser un muy buen año.*

Y... ¡siente agrado con su tarea docente!: Fue muy gratificante observar que con el tiempo la mayoría de esos estudiantes se incorporaron al diálogo. Construir con los estudiantes, escucharlos, dar lugar a las diferentes interpretaciones y posturas, sobre todo desde la materia con al cual elegí trabajar, Literatura, resultó muy satisfactorio.

Finalmente, el temor inicial a la extraedad, a las distintas cronologías de aprendizaje, fue superado: *...no se dio ninguna de las dificultades que pensé y resultó ser un muy buen año. Resultó una muy rica experiencia...*

La narración de Jimena es buen ejemplo de construcción de saber pedagógico e identidad docente y de responsabilidad por el otro. Las palabras de Cullen (2009, p.45 y 47) sirven para animarla a proseguir en esta línea:

Enseñemos, y aprendamos, a tejer, a narrar, a esculpir, sin que se nos escapen los hilos, sin que se nos queden afuera personajes y sucesos, sin que la materia de la vida pierda su espesor de memoria y utopía. Aumentemos nuestra potencia de actuar. (...) como sujetos ético-políticos que nos sabemos desde siempre responsables del otro.

Referencias bibliográficas

- CULLEN, C. (2009). Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires: La Crujía. El Observador. *Cuatro de cada 10 liceales tienen extraedad y tienden a desertar*. Junio 21, 2016.
- FRIGERIO, G. (2010). Curioseando (saberes e ignorancias). En Frigerio, G. y DIKER, G. (Comps.). (2010). Educar: saberes alterados. Buenos Aires: CLACSO, Del estante editorial, p. 15 – 44.
- TERIGI, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). (2010). Educar: saberes alterados. CLACSO, Buenos Aires: Del estante editorial, p. 99 – 109.

Furia descontrolada

Rafael Antúnez²²

Transcurría más de la mitad del año lectivo del año 2015. Yo estaba realizando la práctica docente perteneciente al último año del profesorado en Química, en un liceo del barrio Aguada. Mi grupo era un tercer año de Ciclo Básico.

Una mañana, unos alumnos se disponían a trabajar con un programa que habían descubierto para la realización de líneas de tiempo en formato digital, con el fin de transmitirles la información a sus compañeros. Aunque era un grupo muy inquieto, todo transcurría dentro de los parámetros de normalidad que lo caracterizaba.

En determinado momento, un alumno hace un comentario que nada tenía que ver con lo que se estaba trabajando y eso provoca un murmullo generalizado en un volumen un poco elevado. Les pido que hagan silencio y, al no obtener respuesta, uno de los alumnos que estaba al frente en ese momento, con el afán de seguir trabajando, vuelve a pedir silencio y nombra a una de sus compañeras que estaba hablando, sentada en el primer banco de la fila ubicada frente al escritorio. Esto provoca que la alumna le responda de forma muy explosiva y violenta, con un vocabulario totalmente fuera de lugar.

Su reacción sorprendió a toda la clase y principalmente a mí, ya que era una estudiante que estimaba mucho debido a su dulzura. Tenía serias dificultades para el aprendizaje, pero se esforzada. Y a pesar de que a veces era objeto de burlas por parte de algunos de sus compañeros, ella nunca reaccionaba violentamente, simplemente los ignoraba.

El hecho es que al darse esta situación tuve que poner un paño frío a la discusión.

La alumna seguía muy alterada, al punto que llegó a insultarme a mí, por lo que debí pedirle que se retirara del aula, mandar una notificación a su casa y decirle que quedaba pendiente una charla al finalizar la clase, la cual no se dio en el momento deseado debido al enojo que persistía en ella.

Al recreo siguiente, me encontraba en la sala de profesores realizando tareas poco placenteras (completando la libreta), cuando la estudiante se presentó con los ojos llenos de lágrimas. Demostraba arrepentimiento y pidiéndome disculpas por lo ocurrido, pero sin explicar nada más.

22 Cursa cuarto año de Profesorado en Química en IPA. Email: rafantunet22@gmail.com

Todo quedó por ahí. Por mi parte fue como si nada hubiese ocurrido a nivel del trato personal. Eso sí, me puse más exigente con algunas libertades que le daba al grupo y vigilé cuidadosamente cómo se daban las relaciones interpersonales entre alumnos. Exigí un vocabulario adecuado y aborrecí las agresiones, tanto físicas como verbales.

Dos semanas después de ocurrido el desafortunado hecho, las adscriptoras organizaron un paseo a la “Expo Educa” en la Intendencia Municipal de Montevideo. Yo fui invitado en calidad de acompañante. Debíamos caminar tres cuadras desde donde nos dejaba el ómnibus hasta nuestro destino. Apenas descendimos del vehículo, se acerca a mí la alumna que había sido protagonista del incidente antes contado e, inmediatamente, comenzamos a charlar. A los pocos minutos, ella vuelve a pedirme disculpas por lo sucedido aquel día, pero esta vez se muestra dispuesta a contarme el trasfondo de su situación.

“Estoy pasando una situación familiar muy complicada”, así empezó su relato. Después de eso, me contó que tuvo una hermana gemela, pero como nacieron a los cinco meses de gestación su hermana no pudo sobrevivir. Me dijo que hasta los seis años vivió con su madre y su padre, quien fue separado de ellas por reiterados episodios de violencia doméstica. Después de eso, vivió con un padrastro al que quería mucho, al punto de llamarlo “papá”, pero dos días antes de que sucediera el episodio en mi clase él había abandonado el hogar por problemas con su madre, a quien ella culpaba por la situación.

Apenas enterado de todo esto, me sentí muy mal. En primer lugar, por no haber tenido la cercanía necesaria como para que, en el momento de aquella explosiva reacción, ella me contara la situación y pudiéramos mediar. En segundo lugar, porque estaba muy arrepentido de haberla sancionado y de haber notificado del incidente a su madre.

Después de conversar con algunos colegas, llegué a la conclusión de que en ese momento hice lo correcto, pues si dejaba pasar por alto esa situación sería una injusticia para el alumno insultado y para mí, como su docente. Era un grupo difícil a nivel de comportamiento y eso me hubiera llevado a perder por completo su control.

Con lo ocurrido, pude valorar y cuestionarme varias cosas. Una de ellas es lo importante que es tener colegas con quienes compartir nuestras inquietudes y trabajar en equipo para solucionar los problemas que se presentan, así sean académicos o de cualquier otra índole. Otra, la importancia de estar muy atento y sensible al comportamiento de nuestros alumnos. Considero que debemos permitirnos acercarnos un poco más a ellos y no solo ser el que venimos a dar clase y nos vamos. Por último, me sentí alarmado a la hora de actuar como padre, porque me pareció escalofriante que

una adolescente de catorce años supiera de la muerte de su hermana gemela y se sintiera culpable por ella. Creo que ese tipo de información debe ser transmitida cuando el hijo ya es adulto y si es absolutamente necesario, ya que es parte de su historia, pero no si se trata de un niño que vivirá atormentado sin necesidad.

Sé que me queda mucho camino por recorrer, seguramente varios colegas han vivido experiencias similares, pero experimentar esta situación en carne propia me hace reflexionar de una manera que no es posible hacerlo cuando alguien te lo cuenta.

La ceguera de la furia: ¿causa o efecto?

Walter López²³

La narrativa presenta una experiencia de práctica en la que nos invita a desplegar algunas reflexiones en relación a la dimensión formativa de la misma.

Asumiendo sin rodeos que transitamos un tiempo sustancialmente diferente, tiempos posmodernos quizás. Si en algún momento, pertenecer a una categoría sociohistórica como alumno o docente implicaba una racionalidad constitutiva al lugar, pareciera que estar juntos como elementos de un todo ya no es un principio garantizador de ser parte de un conjunto. Estar ya no es sinónimo de pertenecer. Estar no connota más que pura situacionalidad de cuerpos.

La narrativa de Rafael nos desafía a pensar en el desvanecimiento de estructuras y lugares institucionales (alumno, profe, etc.) que, durante siglos, produjeron una cierta subjetividad compartida, puesta hoy en cuestión.

Como señala Mélich: 2009, p.88

Las situaciones cambian, no son nunca las mismas, se superponen, inciden las unas en las otras. Y si las situaciones cambian también la identidad se transforma. Por eso no hay propiamente 'identidad' sino 'proceso de identificación'.

Entendemos que esto nos afecta a todos los involucrados en el proceso educativo, no solo porque cada vez está más presente en las nuevas generaciones de educadores, sino también porque, si se manifiesta solamente en aprendientes y no en enseñantes, produce desencuentro y los parámetros de significación y el sentido en juego generan perplejidad, producen desencuentro y no encuentro o, como señala Lewkowicz, un “desacople” de la subjetividad.

La expresión del malestar actual nos habla de adultos, en muchos casos, perplejos, ya se trate de padres, de docentes o de profesionales. Esta perplejidad inhibe la posibilidad de hacer algo diferente con lo que se presenta como difuso, incierto, diferente; encerrándonos en respuestas automatizadas.

23 Educador Social. Articulador Nacional de Prácticas Carrera Educador Social - CFE. Email: wwlopez@gmail.com

(...) a menudo las condiciones sociales y económicas se interponen en el camino de disciplina y compromiso del artesano: las escuelas pueden no proporcionar las herramientas adecuadas para hacer bien el trabajo y los lugares de trabajo pueden no valorar verdaderamente la aspiración de calidad. (Sennett: 2009, p. 12)

Noveles, y no tan noveles, expuestos a hacer frente a situaciones que nos interpelan, que cuestionan nuestras necesarias certezas, que desbordan las respuestas que con experiencia hemos forjado, inevitablemente y justificándonos resistimos a la escucha. Algo de la pretensión de verdad se activa.

Es necesario, entonces, construirnos formas “artesanales” de interrupción de estos automatismos del pensar y del actuar que nos convierte en máquinas de dar (o actuar) “respuestas”.

El artesano explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. (Sennett, 2009)

Referencias bibliográficas

- MÈLICH, J. (2009). Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). En Skliar y Larrosa, Experiencia, alteridad y educación. Rosario: Homo Sapiens
- LEWKOWICZ, I., CANTARELLI, M. (2003). Del fragmento a la situación: Notas sobre la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- SENNETT, R. (2008). El Artesano. Barcelona: Ed. Anagrama.

El docente camaleónico

Matías Borgarelli²⁴

¿En qué radica la decisión que tomamos al momento de ser docentes? Como a muchos les pudo haber pasado, no elegí mi vocación sino que ella me eligió a mí. Pararnos en una etapa de nuestras vidas a decidir qué vamos a hacer de ellas; se trata de un momento bisagra en el que todas las personas alguna vez nos encontramos, pero para aquellas que decidimos tomar el camino difícil, muchas veces, se torna cuesta arriba. En mi caso, yo no fui tras la docencia, sino que ella me encontró, en el medio de mi vida, cuando recién me había recibido, sin tener muy en claro hacia dónde quería perfilar mi futuro.

El inclinarme hacia una orientación artística fue, quizás, el primer gran desafío. Me encontraba en la disyuntiva entre querer hacer lo que me apasionaba y deber pensar en una proyección laboral. Sin embargo, al recibirme de actor, luego de cuatro años de mucho sacrificio, lejos de la familia, del hogar, de los amigos, afloró mi lado docente, que sin duda estaba allí oculto, en silencio, pronto para salir a la luz cuando menos me lo esperaba.

Fue en ese momento cuando, sin temor a equivocarme, entendí que debía difundir aquello que había aprendido, comenzar mi legado, divulgar la maravilla del arte, mostrar todo lo que el arte, el teatro, en mi caso, engloba. Explicar que no se limita a unos pocos idóneos aptos y capaces, sino que, por el contrario, todos tenemos en algún lugar una faceta creativa, sensible, emotiva, expresiva que está pidiendo que la dejemos salir.

Entendía que tenía que hacer algo con eso que mis maestros y profesores me habían enseñado, pero ¿cómo hacerlo?, ¿dónde hacerlo?, ¿para qué y por qué hacerlo? Entonces supe que mi camino me llevaba a los niños, a esos seres puros, llenos de magia. Qué mejor que el ser de los niños para sembrar el legado que uno pretende dejar en esta vida, para que sean ellos quienes, el día de mañana, puedan continuar aquello que uno inició.

Sabía que no quería seguir la corriente de mis compañeros, en relación con el legado que sentía que debía transmitir. Quería hacer algo distinto, que no solo fuese

24 Egresado de la EMAD. Profesor de teatro en la Escuela Especial para Discapacitado Auditivo N°197 de Montevideo. matiborga@gmail.com

una enseñanza de mi parte, sino que, por sobre todas las cosas, fuese un aprendizaje para aquellos que se encontraban más desprotegidos en el área artística dentro del sistema educativo. Fue entonces que supe, con fuerte convicción, que mi lugar estaba en el trabajo dentro de la educación especial.

Sabía que esa decisión no era fácil. En mi preparación como actor no me habían formado para enseñar, mucho menos para instruir a personas distintas a uno, con capacidades diferentes, pero con una sensibilidad única, con una forma de ver el mundo que trasciende lo que uno puede imaginar. A eso se le sumaba que, en la formación docente que recibí, no había ningún libro que me dijera qué lineamientos, qué modelo seguir en mi rol docente, dentro de la opción que había elegido.

Pese a ello, decidí iniciarme en esta aventura, sabiendo que no sería fácil, pero con la convicción de que, sin duda, mis ganas por brindar todo aquello que tenía para dar, no solo como docente sino como persona, no me iban a dejar fracasar en el intento.

La vida y también un poco las condiciones del juego me llevaron a trabajar con niños con distintos tipos de discapacidades (no es una queja, es una simple aclaración). Es entonces que mi idea de docente camaleónico surge.

Así como el camaleón debe adaptarse para sobrevivir, los profesores también, de cierta manera, deben comportarse de una forma similar a él. La diferencia está dada en que, en el caso de los docentes, no se trata de sobrevivir, sino de adaptarnos y de modificarnos para poder comprender, desde adentro, el lugar donde estamos trabajando y entender a los niños con los que interactuamos. Entender, por sobre todas las cosas, que ese lugar no es nuestro, no es nuestro entorno natural y que, de cierta forma, somos un agente extraño ahí, por lo que la transformación es con el fin de formar parte de ese espacio, y no de tratar de que el entorno se adapte a nosotros.

El trabajo como profesor de teatro en educación especial siempre fue mi primera opción, desde el principio. Yo sé que no sé. No puedo dar consejos ni enseñar nada, pero quizás sí puedo transmitir desde mi lugar lo que he vivido.

Me gustaría hablar, ya finalizando, lo que fue el primer impacto al ingresar a la escuela donde me encuentro trabajando hoy en día, la escuela número 197 para personas con discapacidades auditivas y trastornos del habla, ubicada en el barrio La Blanqueada.

Imagínense que se van a vivir a otro país, donde la lengua es completamente distinta, bueno, algo similar me pasó, pero sin salir del mío. Al momento de ingresar, no tenía ni una mínima noción de lo que era la lengua de señas, pero sabía que ese iba a ser uno de los tantos desafíos que debería superar. Pero no por una cuestión de obligación ni de necesidad solamente, sino por una cuestión de principios, porque

sabía que ese no era mi lugar, que ese era el lugar de esos niños y que la lengua de señas es su lengua.

Muchas veces, un error en el que recaemos los profesores es tratar de adaptar el medio a nuestras necesidades o limitaciones, por el simple hecho de que nos cuesta salir de nuestra zona de confort, por pensar que allí es donde mejor podemos funcionar. Sin embargo, es todo lo contrario, para poder realmente entregarnos por completo, no debemos tratar de adaptar el medio, sino que debemos transformarnos nosotros, sin perder nuestra esencia, porque así nos necesitan esos niños. Necesitan ver cómo hacemos nuestro máximo esfuerzo y cómo intentamos vivir, desde adentro, la situación que ellos viven día a día.

Me gustaría citar a una gran maestra que he tenido y sigo teniendo, mi madre, quien siempre me repite: “Con los niños no se trata solo del conocimiento que les enseñemos, sino de los valores que les transmitamos”. Sin duda, la docencia implica un desafío diario, en el que debemos constantemente reinventarnos, modificarnos, para entregarnos a esos niños como se merecen.

Pese a lo que significa el dedicarse a la educación, con los vicios del sistema y los problemas económicos existentes, sin duda, si me dieran a elegir una vez más, no cambiaría por nada en el mundo el dedicarme a la docencia.

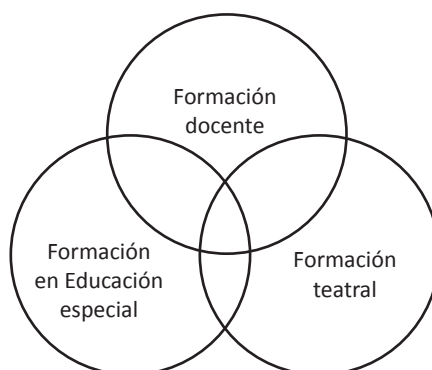
Escenarios complejos y multidimensionales

Mariela Cutinella²⁵

¿Cómo nos ponemos en un rol y luego lo representamos de una manera que instruya y conmueva a su auditorio, satisfaciendo su expectativa de aprender, en cierto modo, algo nuevo sobre ellos mismos y su mundo? (Sarason, 2002, p.88)

Los futuros docentes, al formarse, deben integrarse a un escenario complejo y multidimensional: el de la práctica docente, donde irán construyendo su desempeño profesional paralelamente a la adquisición de nuevos conocimientos, en un continuo ciclo de interacciones entre docentes formadores, sus pares y otros actores. Matías, en su formación, además agrega sus estudios de teatro previos, donde interactuó en otros contextos diferentes a los de la educación formal.

Se dan, por lo tanto, diferentes interacciones que procuraremos analizar siguiendo y respetando la complejidad de las mismas.



Al leer la narrativa de Matías, inmediatamente pensamos en un autor. Sarason (2002) analiza los auditorios y los artistas de la representación señalando que estos desean actuar y recibir la aprobación del público, han ensayado y dan todo de sí en esa actuación. Luego, se detiene en un aspecto que él considera sutil: el artista en su rol procura desdibujar en el auditor el vínculo entre artista y persona. Esto en cada una de las representaciones que realice.

25 Profesora de Biología. Maestría Educación Media CLAEH. Profesora efectiva Didáctica de Ciencias Biológicas. Email: marcuti5@hotmail.com

Por otra parte, los auditorios esperan del artista que represente su papel como si fuera la primera vez, independientemente de cuantas veces lo hayan representado. Esperan verse a sí mismos y un fragmento de vida.

A partir de estas consideraciones, Sarason compara al actor con el docente, planteando algunas preocupaciones en este sentido. El docente también define voluntariamente su rol en aras de motivar a sus estudiantes a buscar sus aprendizajes. Ese rol está definido por una imagen que el docente tiene sobre las necesidades de su auditorio que, al entender del autor, presenta una disyunción entre esa imagen y lo que realmente necesitan los estudiantes.

Estos planteos, en el marco del Programa para Noveles Docentes, no son menores. A lo largo de los años, hemos visto cómo muchos de los noveles docentes recién egresados pasan a desempeñarse en escenarios (auditorios) para los que no han sido especialmente formados: contextos de encierro, programas de educación no formal de diferentes ONG, educación especial, como es el caso de Matías. El autor cuestiona la efectividad de la formación en relación a la adaptación de roles que los docentes deben adoptar, en función del auditorio.

La narración de Matías nos muestra que su primera vocación es la artística, lo que le permite ubicarse en el rol de actor. La necesidad lo lleva a despertar su segunda vocación, la docencia. Eso le mueve esa sensación de camaleón que manifiesta, y que no está alejada de la explicación biológica de los cambios que sufre el camaleón. Este tiene la posibilidad de cambiar su aspecto, en función de cambios que se producen en su ambiente exterior, que a su vez estimulan diferencias de color en su tegumento permitiéndole adaptarse y sobrevivir al ocultarse de otros. Así lo siente Matías en relación a sí mismo y, muy probablemente, en relación al resto de sus colegas y compañeros.

Matías, en su búsqueda, entra en otro ambiente, el de la educación especial, donde encuentra un auditorio con estudiantes diferentes, donde percibe que se manifiestan *con una sensibilidad única, con una forma de ver el mundo que trasciende lo que uno puede imaginar*.

Llama la atención la forma en la que Matías hace referencia a la necesidad de conocer las características del rol del docente en educación especial. Es en esa búsqueda en la que él señala, al igual que Sarason, que se trata de *adaptarnos y modificarnos para comprender desde adentro, el lugar (escenario) donde estamos trabajando y entender a los niños con los que estamos trabajando* (auditorio). En eso se manifiesta más que una necesidad de sobrevivir camaleónica, un propósito de dar lo mejor de sí para cada función, como todo buen actor o docente debe hacer.

La educación especial no es un área en la cual hayamos transitado académicamente, pero sí hemos trabajado en el marco de las Asambleas Técnico Docentes con

especialistas preocupados en el tema, donde se insiste en la necesidad de ampliar la formación en educación especial en formación docente.

Matías está realizando su formación básica en docencia y podrá seguir especializándose, cuando la termine, en educación especial. El camino recorrido, muy probablemente, facilitará y enriquecerá su formación, así como también la de compañeros y docentes.

Reflexionar sobre el vínculo teatro y educación especial nos llevó a buscar experiencias similares. Las llevadas a cabo en otros países tienen en común destacar la pedagogía teatral, a partir de los aportes que esta realiza, se perciben mejoras en los aprendizajes y en áreas que se encuentran descendidas, donde lo emocional, lo sensitivo y lo afectivo son movilizados con ese fin. Matías lo vive y lo enfatiza en su narración. Es considerada la actuación como una metodología de trabajo placentera y creativa, puesto que permite formar en valores y promueve la integración social.

Martínez Conesa (2002) plantea que el teatro, en la educación especial, permite desarrollar la comunicación, el respeto mutuo, la atención. A su vez, da lugar a conocer otros entornos físicos no usuales y la promoción de una mayor autonomía, así como también interacción e integración con estudiantes de otros centros. El teatro fomenta la expresión corporal y el ritmo, mientras entran en diferentes personajes identificándose con ellos.

Reflexionar junto con Matías realmente fue una experiencia fructífera y agradable, a medida que íbamos escribiendo, se fueron abriendo puertas que nos dejan con ganas de más. Explorar el potencial del teatro desde lo pedagógico es algo de deberíamos saber explotar todos los docentes ya que, como plantea Sarason, somos actores desempeñando roles frente a diferentes auditorios, donde nuestra propia vida debería ayudarnos a comprender los pensamientos, sentimientos y actitudes del alumno hacia el aprendizaje. Matías muestra cómo lo hace.

Referencias bibliográficas

- MARTÍNEZ, M.C. y colaboradores. (2002). El teatro en el Centro Público de Educación Especial. "Primitiva López Cartagena". Educar en el 2000. Consultado en junio 2017 en https://www.educarm.es/documents/246424/461832/e2k05_16.pdf/fc565d1e-f1fe-4b3c-b745-d930c35fbb19
- ELFERNAN, M.A. (2008). Los Métodos Teatrales al servicio de la Educación Diferencial. Consultado en junio 2017 en <http://teatrodm.blogspot.com.uy/>
- SARASON, S.B. (2002). La enseñanza como arte de representación. Capítulos 2 y 5. Primera edición. Buenos Aires: Amorrortu.

Nuevos desafíos

Annika Dubroca²⁶

Este es mi primer año como docente en una escuela pública; esta se encuentra en la ciudad de Carmelo, en donde vivo. Sus alumnos provienen de contextos socio-culturales desfavorecidos. La clase que tengo a cargo es Inicial 5 y tiene 30 alumnos. El primer desafío que tuve que afrontar fue colocarme el tunique. Sin saber didáctica de inicial, igual “me tiré a la pileta”. La primera incertidumbre fue planificar la clase de presentación, ya que el primer encuentro está lleno de expectativas por parte de los padres y de la docente. Las primeras miradas, los primeros gestos, los comportamientos, el vocabulario, entre otros aspectos, son esenciales para el vínculo futuro.

Ese día pude observar alumnos con comportamientos inusuales: gritos, falta de respeto hacia sus padres, falta de límites, desinterés...

A medida que fue transcurriendo el año, todo el equipo docente de la escuela tuvo reiteradas entrevistas con las familias. Dados los antecedentes de dos niños en particular y de las conductas que se registraban en los informes de las escuelas de donde provenían, se trató de separarlos, de forma que uno de ellos concurriera hasta la hora del recreo y el otro hasta la finalización de la jornada, en el entendido de que esta era una medida provisoria.

Recuerdo un día en especial, cuando estábamos trabajando en la modalidad de talleres y rotaciones (organización específica de inicial) y, de repente, uno de los niños no quiso cambiar de actividad. Comenzó a golpear a todos los compañeros de su subgrupo y, luego, se colocó debajo de la mesa y le dio cabezazos muy bruscos que la levantaban. Fue una instancia caótica. Yo me sentía muy mal porque en ese momento no sabía qué hacer, si contener a ese niño o a los otros alumnos que estaban mirando el suceso. Me dirigí a la dirección y llamamos a la casa del niño.

La disciplina de estos dos alumnos perturbaba el ambiente áulico, por lo que los otros chicos no conseguían concentrarse adecuadamente en las actividades. Cabe destacar que tuve el apoyo de la directora de la institución y de la maestra itinerante. Ellas constantemente me aconsejaban, me daban estrategias, me contenían, ya que me veían desbordada ante la situación.

26 Maestra de Educación Primaria Escuela N° 137 Especial Solar de Artigas Carmelo Email: annikadubroca91@gmail.com

Al transcurrir el tiempo, fueron avanzando tanto en lo disciplinar como en lo actitudinal. Sus compañeros entendieron que necesitaban otros tiempos para poder comprender las consignas y comportarse adecuadamente...

Ahora bien, al terminar el año lectivo, yo me quedé con un “sabor amargo”. Todo lo acontecido me hizo pensar: ¿realmente los otros niños accedieron a todo el conocimiento que podrían haber obtenido durante el curso? Me planteo interrogantes: ¿cómo ayudar a todos los niños que hoy día tenemos en nuestras aulas?

Las políticas educativas vigentes hacen hincapié en la inclusión de todos los niños en la etapa de escolarización, pero... ¿contamos con las herramientas y el potencial docente para hacerlo? Creo que el camino es muy extenso, necesitamos paciencia y mucha dedicación por parte de todos los docentes que, actualmente, educamos dentro de las escuelas de Uruguay.

La inclusión en clave operativa: desafíos de su implementación

María Cristina Sallé²⁷

La narrativa expone una situación en la que la docente novel elige un cargo de maestra de educación inicial, en un grupo al que concurren niños provenientes de contextos con vulnerabilidad social, es decir, a su condición de novel, suma el nivel educativo y el contexto de vulnerabilidad del que provienen los niños.

Situaciones semejantes relevamos en las diversas evaluaciones llevadas a cabo en el marco del Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles de Uruguay: la inserción de los noveles en los puestos de trabajo en instituciones de alta complejidad.

Es un reto para los maestros noveles, pues aunque en la práctica docente de la formación de grado han realizado pasantías en este tipo de instituciones, como estudiantes no llegan a visualizar la complejidad de la labor docente, ya que otras preocupaciones están en su agenda diaria: la preparación de las actividades de clase, tanto prácticas como teóricas, hacen que el control de la clase quede implícitamente a cargo del docente titular.

Annika vive el *“shock de la práctica”*, siente que *“sin saber didáctica de inicial igual “me tiré a la pileta”*”.

En la perspectiva teórica, “nadar o hundirse” es un modelo de iniciación a la docencia, entre otros (González, et.al. 2005), si la institución adopta este modelo, se deposita en el docente el cumplimiento de su rol, luego de la formación de grado, sin responsabilidad del equipo pedagógico para socializar, en la cultura profesional, al principiante. No fue este el caso, pues el equipo de gestión inicia y mantiene el contacto con las familias, a través de la mediación. Esta intervención es fundamental, por las connotaciones que estas experiencias tienen en la construcción de la identidad docente, en las primeras etapas del desarrollo profesional. Es uno de los fundamentos de la existencia del Proyecto de acompañamiento a docentes noveles, en el entendido de que estas acciones permiten la socialización en el puesto de trabajo, la inserción en las particulares gramáticas escolares, donde los noveles se familiarizan con las sin-

27 Magister en Educación con énfasis en investigación en enseñanza y aprendizaje (ORT, Uruguay), Docente del IFD de Carmelo. Maestra Especializada en el Área de la discapacidad Intelectual. Asistente técnico a la gestión del Proyecto de Acompañamiento Docentes Noveles de Uruguay. (CFE). Email: mcristinasalle@gmail.com

gularidades del contexto institucional y social, sin perder el potencial innovador de sus propuestas.

¿Cómo pensar este caso? La base teórico-conceptual que subyace es la del principio de la inclusión educativa en una perspectiva de derechos, en relación con diseños de intervención acordados institucionalmente. Pensamos la inclusión desde la lógica de adecuar las condiciones del contexto educativo para atender las necesidades de los alumnos, valorando los facilitadores y las barreras para proporcionar apoyos. Estos residen en los recursos materiales y humanos que obran promoviendo los aprendizajes de los niños y sus familias, en el medio educativo y social. En ese sentido, los diversos ambientes, sucesivamente más amplios, son deseables para la inclusión del niño desde el micro sistema familiar, en el cual se producen las interacciones cara a cara, al meso sistema, a partir de interacciones entre la familia y la escuela en la perspectiva ecológica de Urie Brofenbrenner, con el fin de promover desarrollo.

En otras palabras, el mesosistema consiste en la interacción entre dos o más microsistemas en que la persona en desarrollo participa y cuyas interacciones pueden ser promotoras o inhibidoras del desarrollo. Por ejemplo, la unión de esfuerzos entre padres y profesores con vistas al desarrollo sano del niño (Collodel Benetti, et al.2013, p.9).

En este camino, las instituciones pueden generar diálogos fructíferos, pues el quiebre del vínculo familia-escuela afecta al niño.

Plantear el tema de la inclusión requiere pensarlo en diferentes niveles, en el de las políticas educativas, en el de la formación, en el de la profesionalización continua y en clave institucional.

En primer término, como tema transversal, pensando la lógica de las políticas que promueven el acceso, deben ir paralelas a las que mejoran la calidad de la educación, con creación de redes que faciliten la asignación de recursos humanos.

En segundo término, considerar la formación en el puesto de trabajo en formación inicial es una deuda a la que se enfrenta la novel docente, pues, en la medida que la teoría ilumina la práctica y se genera una praxis reflexiva, se construye conocimiento pedagógico. El Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles en el marco de la profesionalización continua valora la riqueza de la narrativa que habilita problematizar, ya que en tanto producción discursiva, vehiculiza la posibilidad de pensar mediante la escritura como operación cognitiva: la narrativa y su proceso de elaboración retan al autor, para que formule problemas y cuestione la realidad.

Al decir de Hugo Suárez,

A través de esas narraciones, proyectan sus expectativas, preguntas y preocupaciones; las escriben, las comparten y conversan con otros colegas en el lenguaje de la práctica, con sus propias palabras. (...) Al contar sus historias de enseñanza, los docentes autores descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados, cuestiones pedagógicas todavía sin nombrar o nombradas de maneras poco adecuadas. (2008, p.13)

En tercer término, a nivel institucional, el equipo de gestión y todos los actores educativos, como colectivo, pueden producir propuestas concretas que contemplen el Diseño Universal de Aprendizaje y dimensiones de la enseñanza: el tiempo dedicado a la tarea, la cantidad de apoyos necesarios, las variables didácticas, en una misma propuesta, relacionadas con un diseño flexible para diferentes niveles conceptuales.

El abordaje de estas problemáticas en colectivo requiere pensar las causas, las intervenciones pertinentes, la evaluación de las mismas- a cargo de quién- no como mero requisito técnico, sino como base sobre la cual generar propuestas a futuro, considerando factores de riesgo y protección, para abordar el caso desde la complejidad. Valorar en perspectiva qué factores cambian en el proceso permite pensar desde otra lógica, para que el maestro que día a día inaugura relaciones, vincula y media con el conocimiento, no corra el riesgo de quedar solo. En este sentido, se hace necesario operativizar,

facilitar medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten el máximo de desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (MEC, 2017).

¿Cuáles van a ser las bases comunes para abordar situaciones de esta naturaleza entre profesionales de la salud, profesionales de la educación y de lo social? Estamos iniciando el camino... en primer lugar, promoviendo diálogos entre profesionales de la ANEP con los equipos multidisciplinarios de Escuelas Disfrutables, que trabajan en estos casos, y con las Escuelas especiales como Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA). Tenemos que lograr superar los compartimentos estancos que suponen pensar desde la lógica de una única disciplina, que nos conduce a la rigidez metodológica, para pasar a reflexionar y operar siendo conscientes de lo incompleto de las disciplinas, asumiendo una postura interdisciplinaria, para navegar en la complejidad de lo humano en las dimensiones de lo social, psicológico y pedagógico.

En segundo lugar, al tratar estas situaciones, estamos operativizando el marco regulatorio del Protocolo de Inclusión para las personas con discapacidad en los centros educativos (MEC, 2017) y el Protocolo de inclusión del CEIP (2014) en las intervenciones con el trabajo de Maestros de Apoyo Itinerantes en las escuelas y los equipos de las Escuelas Disfrutables. Si bien reconocemos la necesidad de trabajar juntos, este anhelo es de largo aliento y en ocasiones se dificulta lograrlo. Se requiere de un sistema que promueva la circulación de la información, entre los profesionales que se ocupan del tratamiento del niño en instituciones de salud, públicas o privadas, y entre la familia y la escuela. Supone tiempos de coordinación para lograr acuerdos y evaluaciones permanentes en las instituciones de referencia en los tiempos institucionales. Amerita incluso, en algunos casos, la intervención legal.

En conclusión, estamos en camino de operativizar un marco legal que requiere estructuras más flexibles, con disposición de tiempos y espacios para dar respuestas desde una perspectiva sistémica a una temática de alta complejidad.

Referencias bibliográficas

- CEIP. (30 de 06 de 2014). Circular Nº 58 Protocolo de inclusión educativa. (CEIP, Ed.) Montevideo, Uruguay. Recuperado el 09 de 09 de 2017, de http://cep.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf
- COLLODEL, I., VIEIRA, M. L., CREPALDI, A. M. y RIBEIRO, D. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), 89-99.
- GONZÁLEZ, A., ARANEDA, N., HERNÁNDEZ, J., & LORCA, J. (2005). *Inducción Profesional Docente. Estudios pedagógicos* (Valdivia), 31(1), 51-62. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100003>
- MEC. (06 de 2017). Protocolo de inclusión para las personas con discapacidad en los centros educativos. Montevideo: Uruguay. Recuperado el 09 de 09 de 2017 de <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/normativa/protocolo%20de%20inclusin.pdf>
- SUÁREZ, D. (2008). La documentación narrativa de la experiencia pedagógica. VII Seminario Red Estrado. *Nuevas regulaciones en América Latina*. (1-21). Buenos Aires.

Te cuento sin violencia

Arícel Fernández Mansilla²⁸

Antecedentes

Todo comenzó a raíz de una estudiante de primer año que, en una Institución Educativa de Montevideo, llegó a clases con el rostro rasguñado, lastimado. Era martes. Me gusta el contacto con los estudiantes, de modo que en el recreo, por otros, me enteré que se había peleado y la revancha sería esa misma semana, el jueves.

Me acerqué a hablarle, sin lograr modificar su decisión. El jueves era su nueva oportunidad, los testigos estaban citados, no podía retractarse porque después no la dejarían en paz. Me recordó una triste historia de duelo familiar, a principios del siglo pasado. “No hemos avanzado nada”, pensé. Sobre todo, reflexioné en el día después ¿Qué pasaría el viernes? ¿Vendría a clases? ¿Resultaría herida ella o la otra joven? ¿La contendiente estudiará aquí también? La seguridad de todos me preocupaba sobremanera y no sabía cómo evitar el conflicto.

Entonces, escribí un cuento, con la excusa de trabajar ideas básicas de Lengua, que no es mi asignatura, mi especialidad es Derecho. Mi currículum se había convertido en mi “pretexto”. Mi plan alternativo era narrarlo. Después de todo, ¿a quién no le gusta que le cuenten un cuento?

Esto motivó luego que iniciara un curso sobre narrativa oral.

Problemática

Me preocupa la normalización de la violencia. Considero prioritario realizar, desde la docencia, un trabajo de prevención sobre el acoso escolar en la asignatura E.C.A, con su reafirmación desde las demás asignaturas. Huelga la casuística de situaciones violentas en centros educativos y sus cercanías, de modo que no haré referencia a ninguno en especial, basta con referirme a la experiencia que cualquier docente o estudiante de profesorado puede tener. Eso es suficiente para justificar el tema.

28 Cursa cuarto año de la Carrera de Profesorado de Derecho en el IPA. Estudia narrativa oral en el Teatro Solís. Dio clases en ECA. Email: aricelfernandez@gmail.com

Plan de acción

Mi principio era no ignorar el elefante.²⁹ La circunstancia de que la estudiante estuviera herida e hiciera alarde de su situación, así como de sus planes, invitaba a la imitación de esta conducta, es decir, a la reproducción de la violencia.

Sembrar la idea de que había otras opciones era vital; la estudiante me comentó que, si no iba voluntariamente al encuentro (al segundo de ellos), la retadora la iba a buscar por su casa y quedaría “más pegada todavía”. De modo que la violencia se había convertido en algo *inevitable*.

¿De dónde vienen nuestros alumnos? ¿Qué escuchan cuando hablamos? Me imagino que esta jovencita, cada vez que yo refería a los conectores, “conectaba” con su experiencia del día anterior, y con la próxima e ineludible cita. Extrapolándolo a los estudiantes de mi especialidad: ¿Cómo puede un estudiante aprender sobre Derecho en una disyuntiva como esa? No va a creer nada de lo que le explique si parte de ese punto. Ni siquiera considerará razonar sobre la temática de clase porque pensará: “Ud. vive en otro mundo”... y será verdad. Sobre todo cuando la institución educativa es de contexto crítico.

Sabía que, tratar esta cuestión, era abrir una caja de Pandora; surgirían otros casos, otros alardes, otras malas decisiones, que tomaría como insumos para defender mi punto; hay elecciones alternativas y formas de divertirse sin recurrir a la violencia.

Advertí, entonces, que debía conocer cómo se divierten mis alumnos, a qué juegan.

Fuera de los juegos electrónicos y alguna pelota, no conocían juegos. En la adolescencia, saber entretenerse es fundamental. Hay juegos tradicionales que se pueden llevar a cabo en la clase, como el ahorcado, el formar palabras, el deletreo, la guerra naval, el dígalos con mímica, etc. No faltará quien afirme que pretender combatir la violencia con juegos no es nuevo, es verdad. Otros dirán que no es efectivo, porque está “enquistada” en contextos vulnerables. Esa discusión es habitual, pero no corresponde entrar en ese aspecto ahora.

El plan de acción era entonces introducir juegos educativos en el aula, una idea que no es nueva y no es mía, pero la adopté. Al planificarlo descubrí que me había olvidado de cómo jugar.

Actualmente, para mi práctica busco aprender juegos que me sirvan para crear lazos grupales, confianza, buen relacionamiento, combatir el acoso y respetar la diversidad. Sería fabuloso que en el I.P.A se dictara un seminario (opcional) con estas he-

29 Hay un dicho popular en los países de habla inglesa; “no ignorar al elefante en la habitación”, haciendo referencia a las circunstancias en que, “por no arruinar el momento”, por mantener el *statu quo*, se elige obviar un gran problema que está a la vista de todos, y no hacer nada al respecto.

ramientas, las que considero de vital importancia para la prevención de la violencia en las aulas y el desarrollo armónico de los procesos de enseñanzas y aprendizajes.

Esta ha sido mi experiencia este año, y estoy más comprometida con esto, que con el saber de mi asignatura. Los docentes explicitamos en nuestras planificaciones que queremos potenciar la formación del “ciudadano”³⁰ porque es nuestro auténtico propósito, pero para lograrlo debemos ver desde qué punto parten nuestros estudiantes. En este caso, no era posible crear las condiciones para estimular la formación del ciudadano, sin resolver la cuestión antedicha en primer lugar.

Agradezco la ocasión de permitirme compartir mi experiencia, este ejercicio de recordar y repensar, me gustó mucho, aunque, debo confesar, no pude llegar a leer mi cuento... pero, para la próxima ¡ya estoy preparada!

Anexo

Tema principal a trabajar: La violencia entre los jóvenes y los medios alternativos a la violencia para la resolución de conflictos.

Temas secundarios: Auto-cuidado, reflexión, toma de decisiones, causa y consecuencia de las acciones, autonomía frente al grupo de pares, inteligencia emocional, sin perjuicio de otros.

Destinatarios: Estudiantes de 12 a 16 años de primero a tercer año de liceo.

Lugar: Una institución educativa ubicada en Montevideo.

Título del cuento: No tiene, porque mi propuesta es que cada estudiante le asigne uno.

Zoe la provocó, solo para ver cómo se enojaba, y Ana cayó redondita en su juego, “Si no peleás es porque tenés miedo”.

Zoe estaba rodeada de sus “amigas” y ya no podía echarse atrás; entonces atacó. Sus “amigas” grabaron con sus celulares cómo Ana la sometió sin dificultades. La contienda duró poco, pero dejó marcada la piel con dolor y el alma humillada.

Derrotada y dolorida, despeinada y enfurecida, se tomó el 305 donde se encontró con el mismo vendedor de caramelos que debía tolerar todos los días, a la misma hora, en el mismo trayecto.

Él notó los golpes en su rostro y le dio una bolsita.

30 Me refiero al concepto integral de ciudadano, responsable, reflexivo, la persona crítica, pro-activa, que se reconoce como parte de un todo mayor, que es la sociedad, y es promotor de cambios en su micro-cosmos.

- No tengo plata - dijo Zoé.

- Quedátelos. Creo que los necesitás.

Zoé comió uno, mientras el vendedor ofrecía los dulces al resto del pasaje, y sintió que el dulce sabor del caramelo derretía la coraza que la protegía del mundo. Entonces, una lágrima rebelde venció toda su fortaleza.

El vendedor lo notó e hizo más largo su pregón, para bajarse con ella. Ya en la vereda, le ofreció un pedacito de papel higiénico (no tenía pañuelos) con el que ella, desconfiada, se secó las lágrimas y luego le dijo:

- Me peleé en el liceo.

- Parece que ella quedó mejor que vos -dijo irónicamente el vendedor ambulante.

Zoé sintió un fuego destructivo en su pecho, como si estuviera por explotar un volcán...

- ¡Todos saben eso! Ya circula en las redes. Mañana no voy a volver a clases. ¡No puedo! Se burlarán de mí.

El vendedor, apenas un par de años mayor que Zoé, entendió el problema y le dijo:

- Eso es de cobardes. Cualquiera puede perder una pelea, incluso una que ni valía la pena pelear, pero solo una persona valiente puede volver a clases con la frente en alto y la lección aprendida. Una pelea tonta, con alguien que olvidarás en poco tiempo, no puede cambiar el rumbo de tu vida. ¿Qué vas a hacer si no estudiás?

Aquellas palabras lograron llegar al cerebro de Zoé, que dejó de sentir rabia para empezar a pensar en las consecuencias de sus decisiones. Fue así que resolvió asistir al liceo al día siguiente. Sin maquillaje, iría preparada para cualquier afrenta, pero esta vez, su arma no sería su cuerpo.

Él notó cómo cambiaba la expresión del rostro de Zoé, como si una luz poderosa la hubiera iluminado y, entonces, le dijo:

- Te veo mañana, a la vuelta del liceo, en el 305.

- ¿Cómo te llamas? - lo interrogó ella.

- Salvador, le dijo él, y le dio la mano con una gran sonrisa.

FIN

Breve descripción de la actividad:

- Ponle el título al relato.
- Subraya los conectores.

- ¿Cuál es la idea principal?
- ¿Quién, o quiénes son los personajes principales?
- Zoe vuelve al liceo con un arma que no es su cuerpo ¿Cuál es esa arma para ti?
- ¿Qué final alternativo se te ocurre?
- ¿Por qué imaginas que él sabe aconsejar a Zoé?
- Dibuja alguna escena de este cuento.

Conformar grupos de hasta cuatro alumnos para dibujar en una hoja, en cuatro cuadros, la parte esencial del cuento. Cada alumno contará una parte de la historia, la que recordará al ver el dibujo, pero al contarla deberá agregarle “ingredientes” propios o cambiarla, de modo que no se repita la misma historia. La única condición será no cambiar el final; Zoé siempre debe volver al liceo.

Conversatorio: ¿por qué peleamos? ¿qué podemos hacer en vez de pelear? ¿por qué no lo hacemos?

Violencias contadas

Karina Nossar³¹

Los tiempos líquidos, como los define Bauman (2007), se caracterizan por múltiples elementos: la sensación de que todo se nos escurre, la inmediatez, los cambios permanentes, el miedo, la inseguridad, la provisoriedad de las relaciones, de los vínculos, etc. Los jóvenes que tenemos en las aulas son producto de esta era, de sus reglas implícitas, de sus desafíos. La liquidez implica adaptarse, como el agua a los diferentes recipientes, y eso es lo que Aricel intenta, adaptarse a los tiempos en los que le toca desempeñarse como docente.

Son tiempos violentos, desde hace mucho tiempo que las violencias, como forma de expresión, se han naturalizado en nuestra sociedad, han entrado por cada resquicio que les hemos dejado, se han instalado en las canchas de fútbol, en las escuelas, en las casas, en las calles, en cada rincón. Algunas voces se alzan reclamando muros, alambrados, servicio 222 de la Policía, aislamiento y protección, como si hubiese un mundo exterior amenazante y un espacio seguro, íntimo, ajeno al resto, como una burbuja en medio del caos imperante.

Usamos el plural, las violencias, en el entendido de que existen varias y diversas manifestaciones del fenómeno, siguiendo a Souto (2000), quien considera que el espectro de situaciones violentas es muy amplio. La autora distingue dos grandes grupos de violencia en la escuela: la violencia objetiva, que puede consistir en delitos criminalísticos, destrucciones, robos, golpes, agresiones; y la violencia simbólica, puesto que la violencia no es solo el golpe, sino que también puede serlo el trato despectivo, la discriminación u otros tipos de maltratos verbales. En entornos sociales de gran marginalidad, las conductas violentas se convierten en un patrón cultural naturalizado, lo que queda en evidencia a partir de lo que nos narra Aricel.

En el ámbito educativo, Garay y Gezmet (2000) identifican tres tipos: *violencia en la escuela*, *violencia institucional* y *violencia contra la escuela*. La violencia en la

31 Profesora de Literatura (IPA), Profesora de Idioma Español (IPA), Diploma en Gestión Educativa (ORT), Experto universitario en Administración de la Educación (UNED), Maestranda en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad (FHUCE, UDELAR), Magister en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad de Jaén), Magister en Educación (ORT), Doctoranda en Educación (UDE). Directora del Centro Regional de Profesores del Norte. karinanossar@gmail.com

escuela es la que se manifiesta en ese ámbito, pero que proviene de otros lugares, del barrio, la familia, los grupos de pares, la sociedad en su conjunto. Garay sostiene que la escuela contribuye a favorecer la violencia y sobre todo a no poder anticiparla y prevenirla, con dinámicas institucionales que son conflictivas y perturbadas, con climas enrarecidos, fracaso pedagógico y discriminación educativa. La exclusión y la injusticia que padecen distintos grupos sociales provocan conflictos y crisis. Se expresa ese malestar en la intersubjetividad evidenciándose en las relaciones interpersonales, en la desesperanza, el descreimiento, la hostilidad y la destructividad. (Nossar y Solana, 2014).

La violencia contra la escuela se manifiesta en actos de depredación del mobiliario, de los útiles, o hasta del propio edificio escolar. La violencia de la escuela o violencia institucional se encuentra en ciertos actos realizados por directivos o docentes aún cuando no sean intencionales. Pueden tener que ver con exigencias en sistemas de evaluación, con directivas arbitrarias, fenómenos de dominación, etc. La propia escuela como institución educativa puede ser también considerada fuente de violencia simbólica por la función que debe cumplir. (Nossar y Solana, 2014).

Díaz afirma que es muy difícil encontrar un concepto de “violencia”, en general se parte del supuesto *“que existe un acuerdo universal sobre su significado y su valoración moral”* (1998, p. 10). La violencia se nos escapa como concepto a pesar de nuestros esfuerzos por aprehenderla, por comprenderla. Aricel no comprende la forma de expresión violenta de sus alumnas. La violencia es, según Díaz, algo que se ejerce y que depende de múltiples factores. Aricel propone una salida en base a la creación, en consonancia con lo afirmado por la autora. Díaz propone salidas institucionales y no individuales para la violencia, las que deben construirse sobre la base de la solidaridad en comunidades que sean capaces de crear espacios de libertad en lugar de coaccionar. Aricel, intuitivamente, ofrece un espacio de libertad creadora desde lo institucional.

Onetto (2008) sostiene que la violencia circula sustraída de lo público en la penumbra del ocultamiento. En consecuencia, este autor propone que la forma de neutralizar la violencia consiste en dar la palabra a las víctimas y traer a la luz de lo público los hechos violentos. Los alumnos de Aricel tienen la palabra, pueden escribir(se), narrar(se), poner el título, elegir el final. El clima de resentimiento en el que vive quien tiene muchas y muy profundas necesidades pendientes conlleva los comportamientos destructivos para consigo mismo y/o para con los demás. *“En este suelo del resentimiento se nutren las conductas de riesgo”* (Onetto, 2008, p.19). De allí que se siga, según este mismo autor, que existe un enfoque axiológico del problema de la violencia en las escuelas. Una propuesta adecuada de valores ayuda para que las

personas no se sientan frustradas ni tengan resentimientos, de forma tal que se estaría previniendo tanto la violencia como otros comportamientos destructivos. Puesto que nos ocupamos de la violencia sólo cuando aparece, sin darnos cuenta de que las corrientes de malestar y de resentimiento son subterráneas, la institución educativa debe trabajar sobre la prevención, identificando las posibles causas que lleven a la frustración. Sin duda que el fracaso escolar frustra, máxime cuando se producen heridas en la autoestima, las que las más de las veces resultan muy difíciles de sanar. Allí es donde la propuesta de Aricel adquiere mayor relevancia: en la prevención que convierte a la institución escolar en el espacio donde se promueva el respeto hacia la diversidad cultural, en el que las miradas estereotipadas y prejuiciosas sobre el diferente deberían ser extirpadas. No obstante, por su invisibilidad y la propia naturalización de las que son objeto, pasan desapercibidas para la mayoría de las personas, solo la sensibilidad de una docente principiante, su compromiso y dedicación puede generar un cambio sustancial.

Onetto (2008) propone extrapolar el modelo de la política de reducción de daños que proviene del ámbito de la toxicomanía y aplicarlo con relación al tema de la violencia social que se proyecta en la escuela. Este modelo pretende preservar a la escuela como un lugar de contención y respuesta ante la violencia social, de los que por lo general los chicos no tienen conciencia de padecer (Nossar y Sallé, 2016). De allí que la primera política de reducción de daños sea concientizarlos sobre esta situación. La idea de escribir un cuento sobre el tema es, sin duda alguna, una manera muy potente de concientizar la situación en la que están inmersos. Aricel encontró una clave desde su intuición, la que se condice con las propuestas teóricas, puesto que ha sabido interpretar e interpelar a sus alumnos y al contexto en que están inmersos.

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. México: Tusquets
- DÍAZ, E. (1998). Violencia y solidaridad como producciones institucionales. En: *Ensayos y experiencias. La escuela en contextos turbulentos*. (Nº22): Págs. 9 a 13.
- GARAY, L; GEZMET, S. (2000). *Violencia en las escuelas, fracaso educativo*. Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- NOSSAR, K.; SALLÉ, C. (2016). *Docentes noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones*. Montevideo: Gráfica Mosca.
- NOSSAR, K.; SOLANA, V. (2014). Detrás de las palabras: retos de las instituciones educativas frente a un nuevo tipo de violencia velada. *Revista del Centro Nacio-*

nal de Información y Documentación, N° 5/6, (pp.99 – 126). Montevideo: Cenid.

ONETTO, F. (2004). Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar. Buenos Aires: Noveduc.

SOUTO, M. (2000). Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

Calificación: abstracción, asimetría y oportunidad

César López Latorre³²

Mientras cursaba el segundo año del profesorado de Derecho en el CeRP del Este, se nos solicitaba autoevaluarnos y calificarnos como actividad, en una de las asignaturas. Esta tarea, que a priori me pareció de lo más sencilla, me presentó, sin embargo, una inmensa dificultad. En parte, por la inexperiencia de pensar en función del accionar propio y, en parte, por sentirme incapaz de evaluar y posteriormente calificar. Incapacidad sin importar (o cuestionarme) qué causas, pero incapaz al fin.

Desde esa clase hasta hoy, son varias las dudas que me acompañan y por ende son parte de mi práctica docente: ¿cómo se construye la evaluación?, ¿cómo se traduce esa evaluación a una calificación?, ¿cuánto pesa la calificación?, entre otras. Respecto a algunas de estas dudas he logrado establecer cierta conformidad con las respuestas que he encontrado. Sobre todo porque evaluar y calificar son ahora cuestiones propias de la profesión que desarrollo.

Tres años después, en mi primer año de trabajo como docente, en un liceo de la ciudad de Rocha, me encuentro ante los primeros desafíos de mi carrera. Uno de ellos se plantea luego de la realización de la prueba de tipo diagnóstica, que utilizamos los docentes con la finalidad de conocer distintos aspectos generales del grupo y particulares de cada estudiante.

En la mencionada prueba, suelo dejar un apartado en el que invito a los estudiantes a continuar una frase que dice: me gustaría que el profesor supiera que... En ese espacio pueden expresar cualquier dato, deseo o información que ellos crean necesario que yo deba saber para el desarrollo del curso. Lo que más me impactó al momento de la corrección, fue la declaración hecha por un estudiante:

Tenga un poco de paciencia conmigo yo sé que soy lento y que me cuesta aprender, por eso nunca tengo buenas notas y repetí el año.

Conmoción, lo que sentí en ese momento no puede ser descrito de otra forma. La vara utilizada por el estudiante para medir sus capacidades cognitivas era la calificación. La calificación se transforma en un fetiche. Al volver al liceo días más tarde,

32 Profesor de educación media en la especialidad Derecho egresado del Cerp del Este. Docente en los departamentos de Maldonado y Rocha en el Consejo de Educación Secundaria. Email: cesarlopez1993@gmail.com

revisé los antecedentes del estudiante (que sí estaban disponibles). Era la tercera vez que cursaba tercer año. Algo inquieto en clase, pero en el transcurso del año su rendimiento fue bueno, hasta que dejó de concurrir luego de las vacaciones del mes de julio.

En este caso que se plantea, el valor dado a la calificación sobrepasa y desborda su intención-función original: determinar si alguien está o no apto para aprobar un curso. Este trabajo de reflexión se centrará en la calificación. Las distintas problemáticas que se plantean tienen como origen las principales dificultades enfrentadas y cuestionamientos surgidos tanto en mi formación como en el desempeño de mi tarea profesional.

Dentro del complejo entramado escolar, se desarrollan distintos y variados procesos, la construcción de la calificación es uno más de ellos. Al momento de calificar fácilmente se puede caer en el trance de convertirse en certificadores de calidad. Los docentes podemos adoptar el papel de ser quienes eligen y decretan los diferentes niveles de ingenio entre los sujetos educativos y determinar así la calidad de los individuos, en una gama que abarca desde el más vil de los niveles hasta la mismísima excelencia.

Es imperioso destacar el significado de la calificación para el sujeto educativo e ir incluso un paso más, teniendo en cuenta lo que la calificación puede significar para su contexto. Entendiendo que la noción de sujeto educativo abarca los aspectos cognoscentes, afectivos, sociales y cotidianos del individuo, el peso y la importancia que puede llegar a revestir la calificación excede ampliamente su función de determinar la aprobación o no de un curso.

Existe aquí un cierto grado de determinación de los individuos, dado por la calificación. Calificación que es la abstracción de un hecho concreto, el aprendizaje, sea este estratégico o profundo. El problema es que esa abstracción de los aprendizajes se transforma en una abstracción del otro. Al abstraer el aprendizaje y representarlo mediante un guarismo, nos deshacemos de todo lo esencial del individuo y del proceso. El peligro radica en que esta abstracción del otro tiene la capacidad de influir en la autopercepción del individuo, como sentencia el estudiante en su frase.

Si pensamos la calificación desde el punto de vista de la relación docente-estudiante, esta se transforma en el cénit del ejercicio del poder por parte del docente. En el aula, el ejercicio del poder se comparte y se disputa entre los sujetos educativos y el docente. Para que exista autoridad es necesario que la posibilidad de contradicción por parte del estudiante esté presente, la posibilidad de no acatar, pero que el sujeto conscientemente prescinda de esta oportunidad contestataria y se someta. Solo hay autoridad cuando existe una relación en la cual una de las partes decide

doblegarse, obedecer, rendirse. Para el estudiante no existe capacidad de reacción frente a la calificación, dado que esta es fuerza bruta, determina, no reviste autoridad legitimada por aquel que se somete, debido a que la aplicación y la fuerza de la calificación prescinden del estudiante.

La calificación se consagra como el espacio resguardado y reservado de manera exclusiva para el docente, en el que este ejerce su potestad de señalar qué individuos poseen el grado de competencias suficientes para alcanzar el siguiente nivel educativo y de determinar los diferentes niveles, sean estos de suficiencia o insuficiencia. Resulta evidente que la calificación puede significar una asimetría irrecuperable en la relación educativa, debido a que es el docente y sólo él quien la asigna.

La intervención del docente es necesaria para transformar la calificación en una oportunidad y evitar, así, los obstáculos que presenta. La calificación se presenta como un acompañamiento indispensable de los aprendizajes, más aún si es retroalimentada por el pleno de los integrantes de la relación educativa. De esta manera ayudará a comprender y a mejorar el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y generará un canal comunicativo que relacione calificación y procesos como fenómenos conjuntos, interrelacionados y complementarios. El instrumento para lograrlo es la reflexión y la posterior práctica del docente, con objetivos claros y meditados que apunten hacia una calificación vista como una oportunidad.

Pensar la calificación como oportunidad implica que abandonemos varias zonas de confort. Por ejemplo, el uso del rendimiento como medida favorita para la evaluación. El rendimiento es el grado de cumplimiento de las tareas y actividades propuestas por nosotros los docentes. Otro caso: ¿por qué la calificación debe materializarse con un signo gráfico que represente un número? ¿debe una misma calificación numérica significar lo mismo en cuanto a competencias y habilidades para todos los estudiantes?

El aprendizaje profundo debe ser el foco de nuestro accionar docente a la hora de evaluar. Para esto es necesario conocer los puntos de partida de cada estudiante y en función de ese lugar de comienzo podremos luego evaluar sus logros.

Si esto se logra, se estaría rompiendo con la abstracción que suele revestir la calificación y se conseguiría socavar la asimetría que genera la potestad exclusiva del docente a la hora de calificar, renunciando así a un espacio de dominio.

Llego hasta aquí con la dulce confusión de un sueño momentáneo. Si los docentes logramos replegar de manera consciente nuestra esfera de poder sobre nosotros mismos y nos permitimos no ser opresores, no sólo salvaremos al educando, sino que también nos salvaremos a nosotros mismos.

Referencias bibliográficas

- ALEU, M., ANTELO, E. Autoridad. Acción y autonomía. Disponible en: <http://www.estanislaoantelo.com.ar/files/autonomiaautoridad.pdf> [10-11-2016]
- BAIN, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: PUV.
- DEWEY, J. (1965). Libertad y cultura. México D.F.: UTHEA.
- FREIRE, P. (1967). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- HERNÁNDEZ, G., REYES, M. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Perfiles Educativos vol. XXXIII, núm. 133, 2011: IISUE-UNAM.
- REYES, R. (1971). ¿Para qué futuro educamos? Montevideo: Biblioteca de Marcha.
- SCHUJMAN, G. y SIEDE, I. (2007). Ciudadanía para armar. Buenos Aires: Aique.

La calificación: un espacio de poder en el marco de relaciones asimétricas

Mara Elgue Patiño³³

Las notas o calificaciones numéricas son parte sustancial de la cultura escolar. En las rutinas estudiantiles, el trabajo orientado al logro de una nota ha sustituido en gran medida el trabajo consciente en procura de los aprendizajes. Dubet y Martuccelli (1997) advierten acerca de la relación utilitaria de los liceales, en la medida que orientan sus esfuerzos solo en aquellos aspectos que les aporta un rédito, o sea una calificación valiosa para aprobar un curso o mejorar un promedio. Desde luego, esta lógica de conducta se alimenta día a día por un vínculo profesor- alumno, donde el profesor tiene la potestad de dar una nota atendiendo a los resultados obtenidos, de manera más o menos prescindente de las circunstancias que acompañaron el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este vínculo asimétrico, unos y otros saben explícita o implícitamente que lo importante es cuánto, qué resultado se obtuvo, traducido en valor numérico, más que cómo y qué se aprendió en el proceso generado en la actividad escolar. De allí la resonancia que tiene en el profesor César el pedido de su alumno: *“Tenga un poco de paciencia conmigo yo sé que soy lento y que me cuesta aprender, por eso nunca tengo buenas notas y repetí el año”*. Esta declaración lleva al novel docente a una toma de conciencia de las consecuencias de las calificaciones en las marcas identitarias de sujetos que se perciben a sí mismos como “lentos”, sujetos que se autodefinen como estudiantes a quienes “les cuesta aprender”, porque así lo reflejan las notas y las historias de fracasos escolares. De manera que una calificación, en tanto abstracción simbólica, es cosa seria, en la medida que deja marcas profundas en la construcción de la identidad de las personas. Cabe preguntarse por qué, si conocemos la trascendencia de las calificaciones en las vidas de los sujetos “calificados”, poco hacemos los colectivos docentes para construir nuevas prácticas de evaluación que involucren y comprometan en una mayor medida a los estudiantes, valorando no solo resultados finales, sino las circunstancias que caracterizan procesos individuales y colectivos dónde las experiencias e historias singulares participen de

33 Es profesora de educación media en la especialidad de literatura, magister en educación con énfasis en investigación en enseñanzas y aprendizajes y licenciada en trabajo social. Es directora del IFD de Carmelo. Sitio web: <http://ifdcarmelo.cfe.edu.uy/>. Email: mseigue@gmail.com

manera determinante en lo que cada uno puede aprender y ser. Sin duda, le asiste razón al profesor César cuando expresa que los docentes nos resistimos a salir de nuestra “zona de confort” –las rutinas y gramáticas escolares son poderosas en tanto fuerzas inherentes a lo instituido– sin embargo, importa destacar el lugar de las micropolíticas o flujos de poder que atraviesan los vínculos institucionales: el director califica a los docentes, el inspector califica al director y los docentes califican a los estudiantes. Desde esta perspectiva, la calificación es un poderoso instrumento de control. Tanto matiza nuestras prácticas como profesores y estudiantes, que se podría decir, que gran parte de nuestra tarea habitual está direccionada por la evaluación como horizonte siempre presente.

La calificación prescindente del estudiante, de su proceso de aprendizaje y su historia.

El discurso pedagógico en escenarios actuales enfatiza la importancia de la atención a la diversidad. Las pruebas diagnósticas mencionadas por el profesor César dan cuenta de algunos de los instrumentos más utilizados para conocer los puntos de partida de los estudiantes. Sin embargo, si bien están integradas entre las prácticas escolares instituidas, también han sufrido un proceso de rutinización. Se analizan y sistematizan sus resultados, pero estos procesos tienen poco nexo con las prácticas de enseñanza y con las decisiones que los profesores toman a diario. La evaluación diagnóstica es requerida en la cultura escolar, pero con frecuencia se presenta como un segmento añadido con poca o relativa relevancia para la necesaria atención a la diversidad. Una multiplicidad de factores incide en la convicción de los docentes de que es muy difícil atender a la diversidad: exceso de horas de trabajo, 40 horas semanales o aún más y grupos de clase muy numerosos. Si bien no existe una relación lineal de causa efecto entre aprendizaje y enseñanza, como muy bien señalase Fenstermacher (1987), las acciones de enseñar pierden todo sentido si los estudiantes no aprenden, si prescindimos de contribuir en los procesos internos y peculiares de los aprendizajes de cada uno de nuestros alumnos. Entonces cabe preguntarse: ¿para qué y cómo enseñamos? Es que el acto de enseñar no puede ser prescindente de los estudiantes en ninguna de sus etapas y menos aún en los procesos de evaluación que suponen ejercicios metarreflexivos a propósito de los propios aprendizajes, permitiendo la apropiación de saberes útiles para la vida y no sólo una nota o calificación para la acreditación de un curso. El empoderamiento del propio proceso de aprendizaje es precisamente la clave de la adquisición de las competencias necesarias para aprender toda la vida, aun cuando ya no se esté en la escuela.

¿Son necesarias las notas?

Las puntuaciones numéricas que dan cuenta de los aprendizajes: ¿cuándo y en qué circunstancias son necesarias? Las calificaciones, en tanto convenciones a partir de una escala numérica, suponen una valoración abstracta. *“El problema es que esa abstracción de los aprendizajes se transforma en una abstracción del otro”*, expresa César.

Camillioni (1989) sostiene que los sistemas de calificación, empleados en la evaluación de los aprendizajes, y los regímenes de promoción de los alumnos constituyen un componente esencial de los sistemas de evaluación que se emplean en la educación formal, si bien también existen experiencias y programas de educación prescindentes de calificaciones numéricas o escalas nominales. Según Camillioni, los sistemas de calificación y promoción siempre ejercen un fuerte efecto normativo sobre las acciones de enseñanza y sobre los aprendizajes. Tienen un efecto tan poderoso que suelen operar de manera muy efectiva, como determinantes de todas las prácticas pedagógicas. De este modo, si los sistemas de calificación y promoción permanecen estáticos en sus modalidades fundamentales y no acompañan las transformaciones de las prácticas de la enseñanza, sólo sirven de obstáculo a esas transformaciones, obligando a los docentes a una permanente adaptación a los moldes pedagógicos que impone la escala de calificación y normativa de promoción. Sobre estos procesos mucho se ha estudiado en el campo del análisis del denominado “currículo oculto”.

Las instituciones educativas poseen un mandato fundacional que especifica las acciones educativas necesarias para el logro de unos objetivos determinados para el nivel correspondiente y, a su vez, son agencias de acreditación en la medida que deben dar cuenta de que los estudiantes, alcanzaron o no, los saberes propios del nivel. Para cumplir la función de acreditación, las instituciones construyen sus instrumentos: exámenes, tesis, proyectos, y expresan los niveles de cumplimiento de los propósitos, valiéndose de una escala generalmente numérica que comunica de manera precisa, no ambigua, el nivel alcanzado por los estudiantes, siendo un aspecto determinante para el pasaje de grado o el pasaje de un nivel educativo a otro – de primaria a secundaria y de secundaria al nivel terciario. La evaluación para la certificación tiene una finalidad y una lógica propia y diferente a las de la evaluación formativa. Cuando el propósito de la evaluación es calificar a los alumnos, lo importante es desarrollar procedimientos e instrumentos que permitan dar cuenta, en forma pública, del grado en que los estudiantes están logrando lo que se espera de ellos en el curso (Ravela, 2009). El cumplimiento de este mandato supone, en primer lugar, explicitar en forma clara y comprensible lo que se espera lograr a nivel del estudiantado a partir de la

tarea propuesta. En segundo lugar, es necesario definir niveles de desempeño y, finalmente, importa construir instrumentos que aporten evidencia empírica adecuada para ubicar a los estudiantes en sus niveles de logro. El problema radica en que el sistema de calificaciones y el de evaluación formativa se entremezclan y confunden en las prácticas cotidianas.

Si bien esta función de acreditación es ineludible, también es insuficiente. No alcanza con que los profesores ubiquen a sus estudiantes en una escala de aceptabilidad o insuficiencia, sino que es necesario que se pregunten qué ayuda precisa cada uno para seguir avanzando, y para ello es necesaria una retroalimentación que reorienta la tarea y posibilite los avances.

Si realmente se pretende hacer de la evaluación un instrumento de seguimiento y mejora del proceso, es preciso no olvidar que se trata de una actividad colectiva, de procesos de enseñanza y procesos de aprendizajes en los que el papel de los profesores, los estudiantes y el funcionamiento del centro constituyen factores determinantes. La evaluación ha de permitir incidir en los comportamientos y actitudes del profesorado, los estudiantes y en la mejora de los centros educativos. Ello supone que los estudiantes tengan ocasión de discutir aspectos como las propuestas de sus docentes, el ritmo que el profesor imprime al trabajo, y también es preciso evaluar el propio currículo, con vistas a ajustarlo a lo que puede ser trabajado con interés y provecho por los alumnos. De esta forma, los estudiantes aceptarán mucho mejor la necesidad de la evaluación, que aparecerá realmente como un instrumento de mejora de la actividad colectiva.

Las funciones de la evaluación van mucho más allá de la asignación de calificaciones a los estudiantes. Evaluar supone incidir en los aprendizajes favoreciéndolos en un marco de derecho y de la atención a la diversidad.

Evaluar comprende también a la autoevaluación y la coevaluación de las prácticas de enseñanza, como parte sustancial de la vida profesional de los docentes que aspiran a contribuir en la mejora de la educación y, finalmente, también implica la revisión permanente del currículo para ajustarlo al contexto y a las necesidades particulares de cada centro educativo.

En palabras de Álvarez: 2005, p. 45:

La experiencia de evaluación como una situación de aprendizaje en sí misma hace más interesante, significativo y trascendente el proceso de enseñar y de aprender. Convierte esta circunstancia educativa, tradicionalmente impregnada de ansiedad y temor, en un auténtico reto hacia el crecimiento personal.

Numerosos trabajos sobre evaluación ponen foco en la necesidad de centrar la actividad en tareas auténticas que vayan más allá de los saberes de escuela y resulten valiosos para la vida, entendiéndose por auténticas a aquellas tareas cuyo desarrollo implique mayor cantidad de acciones en contextos reales, involucrando el interés genuino de los implicados, más allá del aula.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, I. (2005). "Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica". *Perspectiva educacional*, pp. 45-67.
- CAMILLONI, A., et al. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la enseñanza. En: M. Wittrock. *La Investigación de la Enseñanza*. Tomo I. Barcelona: Ed. Paidós.
- RAVELA, P. (2009). "Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina", en *Páginas de Educación*, v. 2, Montevideo, Universidad Católica del Uruguay, pp. 49-89.

Las tutorías en la formación docente y su importancia para la escuela

Luis Martín³⁴

A mediados del año 2016, como estudiante de la carrera magisterial, cursando el cuarto año en la ciudad de San José de Mayo, vivencí grandes experiencias que fortalecieron mis prácticas como estudiante y futuro docente. Una de estas experiencias en mi último año de estudiante en el IFD³⁵ se trató del trabajo en tutoría; en el que se me invita por parte de una docente a posicionarme en otro rol, el de tutor.

Si bien acepté el desafío, visualicé esta instancia como una oportunidad para poder aprobar un seminario. Debido a ello, asumí esta responsabilidad creyendo que se trataba de una simple guía. Con el transcurso del tiempo esto se convirtió en muchas horas de intercambio: de opiniones, de consejos y sobre todo de aprendizajes utilizando como intermediaria el aula virtual que nos posibilita la plataforma Crea 2.

Esta experiencia me permitió pensar, recordar hechos y visualizarme de nuevo como un estudiante de primer año de la asignatura de Historia; me imaginé por momentos nuevamente en el salón de clases analizando documentos históricos. Esta situación me hizo reflexionar y me permitió modificar mi pensamiento, por lo que logré aprender algo realmente valioso: el trabajo en tutorías. Gracias a él no sólo pude ayudar a otros pares sino que, además, me sentí tutor de mí mismo, evaluándome y regulando mis propios aprendizajes, volviendo a fortalecer lo ya había creído aprender y resignificando aquello que aún no había resultado significativo o incorporado con claridad en los años anteriores.

El trabajo en tutorías brinda otra manera de aprender a los estudiantes y otra alternativa en su formación. En este sentido, observé en los alumnos tutorados un crecimiento procesual en sus producciones a lo largo del proyecto, puesto que cada entrega evidenció mejoras en sus trabajos, además de autonomía y seguridad al momento de realizar un nuevo análisis.

Esta praxis fortaleció mi formación y me dejó en evidencia que el trabajo con el otro es la más rica experiencia de aprendizaje para nuestra formación permanente; con pilares como la cooperación y colaboración.

34 Maestro de Educación Primaria. ANEP Escuela Nº 47 "Brigadier General Fructuoso Rivera «. Email: luismar7in@gmail.com

35 Instituto de Formación Docente.

Como estudiante no tuve la posibilidad de ser tutorado en ninguna materia y en ningún grado. Creo necesario continuar fomentando el trabajo en tutorías en todos los niveles educativos, brindando de esta manera la posibilidad de aprender desde la horizontalidad donde cada uno aprende del otro.

Hoy día, como maestro de quinto año, intento enseñar a mis alumnos la importancia de trabajar en tutorías. De esta manera, posibilitamos a aquellos alumnos de un nivel avanzado, fortalecer sus aprendizajes al ponerlos en práctica y ser guías, acompañantes y facilitadores del proceso de aprendizajes de otros compañeros. No solo el tutorado aprende de un compañero y progresa en sus aprendizajes, sino que el tutor reafirma lo ya aprendido.

Tutor y tutorado regulan sus aprendizajes al tiempo que incrementan lazos de compañerismo, comprensión, cooperación, colaboración y receptividad, alejando a nuestros alumnos de la competencia y verticalidad tan presentes en las aulas.

Considero que, si desde la formación de docentes, se comienza por cambiar la manera de aprender y enseñar, posteriormente nuestros alumnos cambiarán también sus maneras de aprender y enseñar por medio de la alteridad y compasión, relegando la competencia y poniéndose no solo en el lugar del otro, sino que, además, en el lugar de hacer algo para ayudarlo, y de esa manera ayudarse a sí mismos.

El trabajo en tutorías es uno de los posibles caminos a seguir en este sentido, por ello la educación y los docentes no debemos darle la espalda. Porque, como plantea la maestra Reyna Reyes, en el pasado las maneras de aprender y enseñar eran muy diferentes a las actuales, debido a que solo alcanzaba con educar para el presente, porque las relaciones humanas se modificaban muy poco en los años venideros. Hoy, educar para el presente es hacerlo para un pasado que no volverá.

Referencias bibliográficas

- CEIBAL- Tecnología Educativa. (2013). Cuarto Puente: Didácticas emergentes. Anep-Codicen. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/ceibal-tecnologia/puente4.pdf> (Consultado: 14/05/2017)
- CIPES. (2016). *¿Educación autónoma sin autonomía de centro?* Revista Punto.edu. Montevideo: SIUK.
- REYES, R. (2004). Para qué futuro educamos. Montevideo: Queduca.
- UNESCO. (1993). La educación a distancia y la función tutorial. San José, Costa Rica: Monturiol. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/53_21.pdf (Consultado: 14/05/17)

Aprender con otros

Mariela Cutinella³⁶

(...) Zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vigotsky, 1979, p.10)

Comenzar a reflexionar sobre la narrativa de Luis nos permite encontrarnos nuevamente con Vigotsky y uno de sus aportes conceptuales más significativos para la enseñanza, como él mismo lo plantea, *“el trabajo con el otro es la más rica experiencia de aprendizaje para nuestra formación permanente...”*

Es interesante cómo los noveles docentes recuperan experiencias significativas a su formación que transcurre fuera del aula. En este caso, significó el trabajo con otros a partir de tutorías a través del aula virtual. De esta situación se podría recuperar el planteo de P. Lacasa (1994) en relación a los procesos de aprendizaje, que se darían a lo largo de toda la vida, fuera y dentro de las aulas. Partiendo de esta premisa, la autora determina cuatro aspectos comunes de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, de las cuales recuperaremos una en particular: se aprende inmerso en un mundo social, aunque aprender sea un logro individual. Esta premisa en particular nos muestra la necesidad de aprender con otros y en diferentes contextos. Esto es lo que Luis va a desarrollar a lo largo de su narrativa.

Aunque sea obvio, es necesario recuperar el aspecto claramente social de la docencia, tanto en su práctica como en su aprendizaje.

En la cultura de la formación docente, el papel del docente adscriptor, tanto para maestros como profesores, como mediador en la construcción de las competencias docentes es claro y valorado por todos. Pero tal vez, no es tan claro el papel mediador de la interacción entre docentes en formación.

Es necesario considerar que los estudiantes aprenden a valorar, a ser justos o arbitrarios, reflexivos o impulsivos junto con otros en los centros docentes. Nuestros fu-

36 Profesora de Biología. Maestría Educación Media CLAEH. Profesora efectiva Didáctica de Ciencias Biológicas. Email: marcuti5@hotmail.com

turos docentes también aprenderán en el contexto social las prácticas de los buenos docentes, si consideramos a estos, aquellos que posibilitan buenos y significativos aprendizajes, los cuales pueden ser tanto docentes experientes, como docentes noveles. La mente en desarrollo de los futuros enseñantes se transformará en el mundo social del centro de práctica, como en el centro donde cursa su formación y, luego, será su mundo psicológico internalizado. Podrán construir su conocimiento de ser docente a través de sus experiencias con el mundo material del aula y el contexto, observando cómo estas responden a sus acciones de prueba y generando posibles explicaciones a los efectos producidos. Cuando hablamos del contexto del centro de práctica nos referimos, por ejemplo, a una fuente de cultura docente muy importante como son las conversaciones en las salas de profesores o maestros. Es el lugar por excelencia donde los docentes manifestamos nuestras representaciones sobre lo que consideramos las buenas prácticas docentes y / o de los alumnos. Es lo que frecuentemente llamamos cultura institucional.

La reflexión conjunta entre pares, analizando y reinterpretando estas representaciones, colaborará en complejizar brindando múltiples dimensiones de análisis. Tal vez P. Lacasa (1994) nos ayude a realizar algunas consideraciones en relación a los conceptos de cultura que están implicados. Pensar lo que ocurre en las aulas y en las salas de maestros o profesores, nos obliga a reflexionar sobre la cultura social en general y sobre los mecanismos de transmisión dentro de nuestros centros de enseñanza. Para ello, la autora, a partir de Bruner (1986), considera a la educación un foro desde el que reconstruir la cultura y, en el que, quienes participan, desempeñan un activo papel, el cual se produce mediante una renegociación de significados. Asimismo, destaca los momentos de variación en el concepto de aprendizaje, como aprendizaje animal, el transaccionalismo y el de la revolución cognitiva como forma de hacer énfasis en los aspectos de la actividad humana situada en un marco natural, social, cultural e histórico.

Desde la perspectiva sociocultural, el intercambio entre docentes expertos y aprendices debe transformarse en una actividad productiva conjunta, con un rico intercambio conceptual para interpretar el mundo escolar, lo que facilitaría la afinidad necesaria para trabajar todos juntos en el colectivo docente, aprendiendo los unos de los otros.

Luis propone *“continuar fomentando el trabajo en tutorías en todos los niveles educativos, brindando de esta manera la posibilidad de aprender a todos desde la horizontalidad donde cada uno aprende del otro”*. Esta propuesta de revalorizar el trabajo a través de la tutoría es una preocupación planteada en distintas universidades latinoamericanas, como así lo plantea Cardozo-Ortiz (2011) al analizar la experiencia

de “tutoría entre pares” de la Universidad Industrial de Santander de Colombia. La misma surge a partir de la preocupación por la deserción estudiantil universitaria en el primer año de la carrera, interpretada esta como resultado de la falta de adaptación a un nuevo sistema educativo. Podríamos considerar que la problemática tiene ribetes similares a la que motiva el programa de acompañamiento a los noveles, entre otras razones.

La experiencia de la Universidad de Santander pone en evidencia también lo que Luis resalta como muy positivo en su propio proceso de aprendizaje donde él expresa *“...me sentí tutor de mí mismo, evaluándome y regulando mis propios aprendizajes, volviendo a fortalecer lo que ya había creído aprender y resignificando aquello que aún no había resultado significativo o incorporado con claridad en los años anteriores”*. La autora del trabajo de la Universidad de Santander rescata, en sus conclusiones preliminares, el rol que el trabajo en tutorías cumpliría, colaborar en el respeto y valoración de las personas como seres capaces de auto transformarse y transformar otras realidades en las que están inmersos.

Esto significa que es indispensable una práctica reflexiva, donde el papel del tutor será favorecer los procesos de reflexión, adquisición y profundización de fundamentos teóricos que están en la base de las soluciones y de las decisiones. La capacidad de reflexionar sobre la práctica constituye una disposición, una forma de aprender y de hacer, que se puede adquirir. Enfatizan también sobre la necesidad de contar con el tiempo suficiente para vivir las experiencias y analizarlas donde disponga de una cantidad justa de los diferentes elementos y su integración en una situación de práctica.

En relación al trabajo colaborativo en el marco de las tecnologías de la comunicación, Calzadilla (2001) diferencia tres modalidades en la práctica del aprendizaje colaborativo:

- a) Interacción de pares, donde participan estudiantes con diferentes niveles de habilidades y un docente mediador y catalizador.
- b) Tutorío de pares, donde estudiantes con mayores habilidades y entrenamiento especial trabajan con estudiantes de menor nivel. En estos se ha observado que elevan su nivel de desempeño así como los tutores consolidan el suyo.
- c) Grupos colaborativos, participan estudiantes de diferentes niveles en un marco de evaluación conjunta potenciando la preocupación general por el desempeño individual de cada uno.

Por lo que describe Luis, y él mismo denomina, la estrategia del docente del seminario se refiere al tipo b. Calzadilla enfatiza, al igual que otros autores, los efectos positivos de esta estrategia en relación a la superación de actitudes negativas, incre-

mento de la motivación y el autoconcepto, así como también facilitan la creación de ambientes estimulantes y participativos, en los que los individuos se sienten apoyados y en confianza para consolidar su propio estilo de aprendizaje. Todo esto lo expresa y se infiere del relato de Luis.

Ahora bien, esta modalidad de trabajo, de tutores entre pares, nos obliga a todos, docentes y estudiantes a realizar una rigurosa valoración del tipo de interacción que proponemos realizar a los estudiantes, como solicita Luis su promoción a todos los niveles, puesto que es necesario organizar los grupos de interacción donde los tutores tengan un mejor desempeño que los tutorados, lo que permitiría realmente trabajar en la zona de desarrollo próximo.

Para finalizar, recuperaremos el planteo de Calzadilla en relación a las ventajas del trabajo colaborativo y las tecnologías:

- a) Estimular la comunicación interpersonal, facilitando el intercambio de información y el diálogo.
- b) Facilitan el trabajo colaborativo, compartiendo documentos conjuntos y resolviendo problemas.
- c) Seguir el progreso del grupo a nivel individual y colectivo.
- d) Creación de ejercicios de evaluación y autoevaluación.

A modo de síntesis final:

1. Nuestros estudiantes construyen sus competencias docentes en contextos sociales.
2. Para construir sus competencias, deben aprender en contextos donde sea posible una mediación adecuada de los docentes expertos y sus pares trabajando en la zona de desarrollo próximo.
3. El trabajo colaborativo con otros pares de diferentes niveles de desempeño y mediados por tecnologías es un nuevo desafío a explorar y potenciar.

Se abren nuevas dimensiones de intervención, las actividades de extensión que deberán ser incorporadas a las actividades de la futura Universidad de la Educación podrán explorarlas.

Referencias bibliográficas

- CALZADILLA, M.E. (2001). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información. OEI- Revista Iberoamericana de Educación (ISSN:1681-5653) consultado en junio 2017 file:///C:/Users/Mariela/Downloads/322Calzadilla.pdf
- CARDOZO-ORTIZ, C.E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. Educ.Educ. Vol.14 N° 2 consultado en mayo 2017<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1926/2513>
- LACASA, P. (1994). Aprender en la escuela, aprender en la calle. Capítulo 1.Cultura, educación y currículum. Madrid: Visor.
- VIGOTSKY, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores. Capítulo IV. Internalización de las funciones psicológicas superiores. Barcelona: Editorial Crítica. Grijalbo.

Educación media en contexto de encierro ¿una verdad o una ilusión?

Stephen Montaña³⁷

La educación en contexto de encierro es uno de los escenarios más complejos y el menos investigado en el campo de la enseñanza de nuestro país. Cada día, dentro del complejo penitenciario en el que desempeño mi rol como profesor de Inglés, suceden situaciones múltiples, variadas y, en muchas ocasiones, inesperadas. Entre la diversidad de gritos, reclamos, llantos, largos silencios, sonidos de rejas que se cierran y abren, tengo que moverme como docente de secundaria.

El funcionamiento cotidiano de esta institución en relación con la educación formal tiene otros rituales como el trajinar de los operadores y agentes penitenciarios, el característico vocabulario empleado por los fajineros, las drogas, las armas, la violencia, la muerte y los tatuajes. Ellos, en conjunto, conforman una trama peculiar y muy distante de aquellas otras instituciones educativas a las que estamos habituados y para las que somos preparados los profesores.

Ante lo expuesto, narraré tan solo una de mis experiencias como docente en contexto de encierro. Tomaré algunos elementos que se desprenden de estas y reflexionaré sobre ellos.

Como condición primordial, no se debe olvidar que los estudiantes en contexto de encierro son presos, en su mayoría ladrones, para los que el robo es una opción o decisión que organiza y da lugar a una estructura de vida, a la que adhieren con fuerte convicción. En relación con esto, mis estudiantes, como presos, están comprendidos dentro de un conjunto de disposiciones legales que limitan su proceder. Estas limitaciones producen que la asistencia a clase ocurra por distintos factores que son propios del contexto carcelario y no solamente por motivos educativos. Algunos de estos suelen ser *“Yo asisto a clase para matar el tiempo”, “Yo vengo para redimir mi condena”, “Vengo para tratar de hacer las cosas bien acá adentro”, “Yo, para evitar ir al calabozo”, “Asisto para salir un poco de mi celda”,* entre otros motivos.

Esta experiencia de vida liceal para alumnos privados de libertad me ha llevado a concluir que, tanto los docentes como nuestros superiores inmediatos, no tenemos

37 Maestrando en la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (Funiber, EE.UU). Profesor especializado en Didáctica de la Educación Superior (Claeh, Uruguay). Profesor de Educación Media especialidad Inglés (IPA, Uruguay). Actualmente trabajando como profesor en IFD Rosario, CeRP Suroeste, CESyUTU. stephenmontano@outlook.com

ni conciencia ni conocimiento del verdadero alcance de nuestras prácticas y que, además, desconocemos hacia quiénes están dirigidas.

En ese sentido, los docentes tenemos una concepción sobre lo que es la educación media y las actividades liceales, que tiende a extrapolarse a contextos de encierro. He notado, en reiteradas ocasiones, que extrapolar dicha concepción conlleva a que nuestras prácticas se presten y sirvan al simulacro. En otras palabras, desconocer las singularidades de nuestros estudiantes y de su contexto implica correr el riesgo de trabajar en función de una mera formalidad, realizando prácticas educativas que no son más que una ilusión. De acuerdo con Violeta Nuñez, los estudiantes han de estudiar, han de cumplir con los ritos y con la disciplina del trabajo conceptual. Flaco favor les hacemos cuando suponemos que el saber se construye a partir de una interacción con el medio, como si el saber brotara mágica, lúdicamente, sin el esfuerzo de aprender y de aprehender lo que tantos otros que nos precedieron han ido construyendo, desplegando, descartando, interrogando (Núñez, 2003, p. 27).

Un claro ejemplo son las instancias de evaluación durante el período de exámenes. En ellas, los estudiantes son sometidos a evaluaciones tradicionales que en su mayoría contemplan actividades memorísticas o reproductoras de procesos mecanicistas. Además, las instancias de evaluación son acompañadas por una atmósfera de constante control por parte del docente, quien pretende que no se copie, no se mire la hoja del compañero, no se consulte el material, no se aclaren dudas, ni siquiera aquellas cuyas respuestas podrían acercar al estudiante a construir las suyas. A su vez, todas estas instancias están siempre desprovistas de los intereses y de las particularidades de nuestros estudiantes.

A título de novel docente, me animaría a advertir que los diferentes procesos de reconstrucción de subjetividades, que se pretenden de las prácticas educativas liceales, difícilmente se alcancen en estas condiciones. Muñoz y Duarte sostienen que *“el contexto social no incide en las prácticas que se dan dentro de las instituciones, sino que forma parte de estas...”* (2007, p.79).

Sin embargo, los servicios educativos en contexto de encierro continúan operando como si nada de eso ocurriese. Da la impresión de que, mientras la educación en este tipo de contextos revele altos resultados estadísticos de promoción de cursos, todo está en orden, más allá del resultado efectivo de esos procesos y de su verdadera magnitud.

Al comienzo de mi narración, expuse que intentaría reflexionar sobre diversos elementos, producto de mis experiencias de aula como docente de un establecimiento penal. Para lograrlo, recurrí a las vivencias que están vinculadas con la cotidianidad con mis estudiantes y al tipo de relación que pude establecer con ellos, o a la que en más de una ocasión me permitieron establecer.

La relación con mis estudiantes se ha ido constituyendo, entre otras cosas, a través de la forma en que me posiciono frente a ellos y sus condiciones de vida que, en suma, son las que configuran su identidad. De acuerdo con esto, el rol y la postura del liceo son muy importantes al respecto. Desde los criterios de la dirección de educación media para contextos de encierro se pueden reconocer o desconocer dichos elementos. Pero lo que considero que no se puede desconocer, ni dejar de reconocer, es que este espacio de educación formal no es aséptico, incontaminado de lo que ocurre en los pasillos, en las celdas de castigo, a la hora del almuerzo, dentro de la gélida celda empleada como salón de clase durante los días de invierno; de los escasos recursos didácticos; del efecto de los medicamentos controlados dentro del aula; de las enfermedades propias del hacinamiento carcelario; del casi nulo incentivo a los docentes en todo sentido; de la sensación de soledad que se produce en el docente al trabajar en estas aulas; de la descortesía verbal que recibimos estudiantes, operadores y docentes por parte de algunos de los agentes penitenciarios al comenzar o culminar una clase; de la sensación permanente de inseguridad física, que muchas veces sentimos los docentes como consecuencia del olvido o desinterés de los oficiales encargados de nuestra seguridad, que no cachean a los estudiantes antes de ingresar al aula; de los episodios de suma violencia que he vivido en el salón de clases, y que han culminado con mi obligada declaración ante algún juzgado de turno y; de que todos estos elementos contaminantes, entre muchos otros, configuran las instancias del proceso pedagógico.

Es de suma importancia, para que los docentes e involucrados en la educación en contexto de encierro podamos acercarnos a la complejidad de este espacio educativo, tener presente la dimensión del mundo de la cárcel, de sus presos y sus identidades.

A través de este trabajo he intentado llegar más allá de lo que se supone y espera de la educación formal y del incuestionable derecho a la educación de mis estudiantes en este contexto. Me he esforzado por mostrar lo no visto en la experiencia educativa, es decir, las cuestiones generalmente subyacentes. Es así que he arribado a una instancia en la que espero no dejar de preguntarme; ¿por qué los participantes responsables de la educación para estudiantes privados de libertad no se cuestionan sobre lo que explico a lo largo de mi trabajo?, ¿por qué los espacios de coordinación docente están limitados a tomar decisiones solamente en función del indiscutible derecho a la educación formal de nuestros estudiantes?, ¿por qué en dichas coordinaciones no se tratan temas relacionados con la mejora de nuestras prácticas, en función de la pedagogía en ese contexto y de sus posibilidades dentro de cada centro? En términos pedagógicos, ¿sería correcto extrapolar e intentar llevar a cabo, bajo cierta presión, las acciones educativas formales dirigidas a adolescentes y adultos

trabajadores a la realidad de la educación carcelaria?, ¿cómo hacerles entender a algunos docentes que no se llega a buen puerto imitando, en el sistema de educación carcelario, aquellas metodologías y prácticas que dan buenos resultados en otros contextos?, ¿son posibles y válidos los procesos de socialización que las autoridades de educación media dirigida a personas privadas de libertad pretenden alcanzar?, ¿cuáles son esos procesos y cómo se definen dentro de ese contexto?, ¿debería el sistema de educación media ignorar aquellos acontecimientos que son propios de un sistema carcelario y que afectan inevitablemente los tiempos de aprendizaje de los estudiantes que constituyen sus aulas?, ¿o debería velar por ellos?

Referencias bibliográficas

- MUÑOZ, L. y DUARTE, M. E. (2007). Alumno, docentes y conocimiento. Complejo entramado en un 2º año de una escuela pública. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. (pp. 73-86).
- NUÑEZ, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. Revista Iberoamericana de Educación. nº 33, pp.17-35.

El gesto de acercar lo común

Óscar Castro³⁸

La particularidad del contexto en la que se produce el hecho educativo que se trae en la presente narrativa, nos invita a pensar sobre los aspectos distintivos de esta(s) práctica(s).

Para hilvanar el comentario, tomaré algunos elementos que se traen en el texto como centrales.

Se establecerán entonces al contexto institucional y a los sujetos como categorías vertebradoras, en los que se dejará traslucir aspectos que hacen a la figura del educador y su concepción de la relación con el saber que todo acto educativo debe asumir.

El autor de esta narrativa presenta, en tanto lo cree necesario, las dinámicas del escenario-ámbito donde desarrolla su actividad docente. En el transcurso de dicha presentación se da cuenta de un cotidiano que parece estar cargado de unas condiciones de imposibilidad determinantes “...las drogas, las armas, la violencia, la muerte...”.

Lo **absoluto de la situación** o la **substancia del contexto** se asume como condición para generar unas prácticas educativas particulares.

Las condiciones cotidianas de la cárcel según Stephen, “...conforman una trama peculiar y muy distante de aquellas otras instituciones educativas a las que estamos habituados y para las que somos preparados los profesores.”

Resulta interesante esta afirmación, que por un lado asume la distinción de los espacios “naturales y peculiares”, donde se produce el hecho educativo y que, por otro, liga esa diferenciación a una cierta noción de “identidad” docente.

Quizás, si invirtiéramos el planteo y las condiciones, no se asumieran comparativamente, sino en una clave de situacionalidad, la potencia del acto educativo pudiera trascender lo insoportable de la vida institucional concreta y convertirse en un escenario más donde se produjera lo infinitamente improbable respecto al acto de legar.

Plantea Bloch,

El mundo no está completamente determinado; en cierto grado está abierto, al igual que las condiciones meteorológicas de mañana. (...) Vivimos rodeados de posibilidades y no únicamente de cosas que exis-

38 Educador Social. Articulador Nacional de la Carrera en Educación Social. Email: o.castro75@gmail.com

ten (Vorhandenheit). En la cárcel de las cosas-ya-existentes no podemos movernos ni respirar. (1993, p. 25)

En este mismo sentido, *“Vivimos en situaciones, somos nuestras situaciones. Una situación es, a la vez, el límite y la posibilidad de una acción o una decisión.”* (Mèlich, 2009, p. 84)

Realidad y posición respecto a la posición pedagógica y, por ende, al acto mismo de educar, supone adoptar una opción ética *“... la gestión como ética no elige la realidad en la que le toca actuar pero sí elige la posición que decide tomar frente a ella”*. (Duschatzky, 2001, p. 143)

En este marco, las acciones educativas deben arribar a los dispositivos punitivos con el fin de dar lugar a otras prácticas:

(...) la educación social y sus prácticas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. (Núñez, 2005, p. 11)

Tejer red respecto a otros espacios que den posibilidad de recurrir, habitar territorios que nos inscriben en tanto humanos y por derecho nos pertenecen, apelando al orden de lo común de la educación en tanto la pensemos como la posibilidad de encuentro entre iguales, semejantes. (Frigerio, 2008)

Acerca de los sujetos

Esta es la presentación que en la narrativa se hace respecto a los sujetos con los que se trabaja. *“Como condición primordial, no se debe olvidar, que los estudiantes en contexto de encierro son presos, en su mayoría ladrones, para los que el robo es una opción o decisión que organiza y da lugar a una estructura de vida a la que adhieren con fuerte convicción.”*

En función de lo que proponemos reflexionar, acerca de la mirada que sobre ellos se construye.

Cambiar la mirada acerca del sujeto implicaría virar desde una perspectiva del otro como un “enemigo”, que en consecuencia produce acciones tendientes al cuidarnos de ellos, hacia un cuidar de ellos. Esto implicaría ocuparse del otro y, por ende,

establecer acciones de cuidado en un marco donde el binomio castigo-abandono prima. Las prácticas educativas

Se han de ocupar de cada uno. Sobre todo de aquéllos de los que muchos sólo se pre—ocupan para ponerles un rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos flujos estadísticos a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica. (Núñez, 2005, p. 13)

Esto supone que la deconstrucción del otro como enemigo y su resignificación en tanto igual debe establecerse en función a lógicas de posibilidad-potencia, y no en pretensiones de trazos vitales ya establecidos. La idea de sujeto que subyace no remitirá únicamente a su condición de “ser delincuente”, sino a su condición de humano. En este sentido, para Deleuze, romper la lógica del ser implica pensar en clave rizomática, es decir, el uso de la conjunción “y”, para nombrar al otro. Poder concebirlo desde la suma de todo lo que puede ser. Considerar al otro en sus múltiples dimensiones remite a la idea de antidesdino (Núñez, 2006), rompiendo el anclaje de los sujetos a la circunstancia de una conducta.

Es imprescindible huir de esquemas que piensen al sujeto con el cual trabajamos desde determinismos que lo instalen en lugares predefinidos e incambiables. Núñez indica

Voy a partir de una afirmación de educación pública que dice que “...la educación la vamos a considerar como antidesdino en el sentido que se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las experiencias populares. Es decir que si la educación es tal permite traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación, etc.; recorridos particulares tejen, destejen, tejen diversos registros de olvidos y recuerdos, y en estos andamios, se abren y bifurcan futuros que no son predecibles. Por eso la idea de educación como antidesdino. No son predecibles sino —y en términos de Hanna Arendt— sólo decibles, en todo caso a posteriori. (Núñez, 2006, p. 13)

Dejar de visualizar al individuo como una entidad-enemiga posibilitará ver otras dimensiones de éste y generar las condiciones de posibilidad, para que el sujeto transite por experiencias significativas. En este mismo sentido, se entiende que las experiencias previas que el sujeto tiene no deben ser desdeñadas, hacerlo implicaría “...un

acto fundacional de la vida que sumiría al otro a un perpetuo comienzo, a un estado de permanente servilismo.” (Silva, Castro, 2009, p. 155). Acto fundacional que intenta construir al otro desde aspectos cognoscibles y, por ende, explicativos, que limitan la posibilidad de autonomía.

A partir de lo planteado, podemos pensar que una práctica educativa que dignifique al otro se abstendrá de explicarlo, apegada a ejercicios diagnósticos. Hay algo de ese otro que debemos resignarnos a desconocer. En este sentido Sennett subraya que

(...) concedemos autonomía a los maestros o a los médicos cuando aceptamos que saben lo que hacen, aun cuando nosotros no lo entendamos; la misma autonomía debe concederse al alumno o al paciente, porque ellos saben cosas del aprendizaje o de su condición de enfermo que la persona que les enseña, o los trata, puede no comprender del todo. (Sennett, 2003, p.129)

La autonomía del sujeto debería ponerse en juego así, incluso en este tipo de dispositivos.

Al hacerlo, tratamos el hecho de su autonomía en igualdad de condiciones con la nuestra. La concesión de autonomía dignifica a los débiles o a los extraños, los desconocidos; hacer esta concesión a los demás fortalece a la vez nuestro carácter. (Sennett, 2003, p. 263)

Referencias bibliográficas

- BLOCH, E. (1993). El hombre como posibilidad. En Suplementos Anthropos N° 41. Barcelona: Anthopos.
- DUSCHATZKY, S., BIRGIN, A. (Comps.). (2001). ¿Dónde está la escuela? Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- FRIGERIO, G. (2009). Obstinaciones duraderas. En Educación social: acto político y ejercicio profesional. Montevideo: ADESU-MEC.
- MÈLICH, J. (2009). Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). En Skliar y Larrosa. Experiencia, alteridad y educación. Rosario: Homo Sapiens.
- NÚÑEZ, V. (2005). Participación y Educación Social. Recuperado de <http://www.inauggub.uy/biblioteca/violeta%20participacion.pdf>
- NÚÑEZ, V. (2006). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitu>

cion/sistemaeducativo/psicologiaase/aportesbibliograficos/documentos-
descarga/anexo1.pdf

SENNETT, R. (2003). *El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades*. Barcelona: Anagrama.

SILVA, D. y CASTRO, O. (2009). *¿Qué tenemos que saber sobre los sujetos de la educación?, y algunas cosas más importantes... Educación social: acto político y ejercicio profesional*. Montevideo: ADESU-MEC.

Una experiencia en bayano

Román Ortega Borba³⁹

En la mayoría de las instituciones educativas del ámbito público, de la ciudad de Rivera, quienes concurrimos diariamente y nos enfrentamos a diversos grupos con características diferentes, en los que prevalece una población con antecedentes negativos en el tránsito educativo, se denota, a modo general, una falta de interés de los alumnos por aprender los contenidos del currículum prescripto.

Como ya lo decía Castoriadis,

Los individuos no tienen ninguna señal para orientarse en su vida. Sus actividades carecen de significado (...) Todo objetivo colectivo ha desaparecido, cada uno ha quedado reducido a su existencia privada llenándola con ocio prefabricado. (Muñoz, 1997, p.10)

Esto es posible percibirlo claramente en las actitudes diarias de los estudiantes. Sin embargo, quienes integramos la comunidad educativa, al igual que la mayor parte de nuestra sociedad, estamos empeñados en saber de quién es la culpa de todas estas carencias. Es más fácil ponerle la culpa al otro, lo que lleva a los hombres a soportar el malestar que cada época impone, pero, en este caso, los estudiantes son los sujetos expuestos, y eso debe ser la garantía de que algún día cesará ese malestar y, en razón de ello, la felicidad será alcanzada. (Bleichmar, 2005)

El malestar se enraíza en las incertidumbres existentes en las propias instituciones y está presente en todos los integrantes del equipo institucional.

Vivimos en el siglo XXI, en constante cambio, principalmente en lo tecnológico. Esto es tomado por muchos como referencia, al pensar que las clases sin estas tecnologías no son atractivas, dado que vivimos en un sistema que hace énfasis en la utilización de esos medios tecnológicos.

Si bien esto nos ha permitido dar un gran paso en lo que se refiere a los abanicos de conocimientos, también ha generado malestar social. La controversia está dada

39 Docente de Ciencias Geográficas egresado del CeRP del Norte. Es Profesor en el Departamento de Rivera, en el Liceo N°2, Wilson Ferreira Aldunate. Actualmente, está cursando segundo año de la Licenciatura en Educación Física, en el Centro Universitario de Rivera y realiza su práctica docente en la Escuela N° 139 de Rivera Email: romaan_ortega@hotmail.com

entre quienes prefieren no implementar la tecnología en sus actividades, y quienes sí lo hacemos. Esto se debe, quizás, a que nos hemos entregado a ella, es decir, nos hemos vuelto tecno dependientes, y eso se percibe en las aulas. Muchas veces, las carencias por parte de docentes que no involucran estas tecnologías generan una cierta inestabilidad en el sistema educativo, debido a que algunos estudiantes demuestran estar menos motivados en sus clases.

A partir de lo expuesto, se generan algunas interrogantes: ¿la falta de elementos simbólicos podría estar suplantada por la implementación de la tecnología? Quizás, muchos aún no se han apropiado de esta realidad, debido a preconceitos sobre estas tecnologías. No podemos prever ni afirmar que tal cosa es así, pero la toma de decisión debe ser inmediata, dado que la incertidumbre de qué hacer o hacia dónde ir debe cesar, para poder pasar a la acción.

Es a partir de ello que, como joven docente emprendedor, tuve una vivencia sorprendente y totalmente satisfactoria con un grupo de 3er año, en la asignatura Ciencias Geográficas. Estos estudiantes tenían conocimiento del programa anual, y tuvieron la iniciativa de llevar a cabo una investigación sobre el *MERCOSUR*, *Hidrografía Paraná-Paraguay* y el *Proyecto de Hidrovía Lagoa dos Patos-Laguna Merín*. Todo ello es sorprendente, ya que al llegar al salón dijeron: “*Profe, não, hoje a gente vai dar a classe*”.

La clase no solo tuvo repercusiones en el aula, sino que lo vivenciado se presentó a nivel institucional. En relación con la experiencia, resalto la modalidad de presentación de la temática, que incluyó el uso de la tecnología, la implementación de la robótica y el sistema de presentaciones Prezi. De este modo, se rompió con los esquemas estructurados del currículum y se obsequió, a la comunidad educativa, nuevas y oportunas modalidades de enseñar, que a los estudiantes les resultaron pertinentes.

Quizás, la solución para encontrarle el significado a estas prácticas de transmisión de conocimiento sea incluir la capacitación tecnológica en la formación docente, con el fin de estar aptos para afrontar los continuos cambios que nuestro tiempo impone.

La objetividad en relación con el tema y las prácticas significativas deben perseguirse con la intención de revertir la situación mencionada en la cita anteriormente compartida de Castoriadis. Dicho esto, quiero recalcar que, quizás, para muchos docentes, estas modalidades estén de moda, pero aún no han logrado apropiarse de ellas, y eso es lo que está faltando para alcanzar un objetivo en común dentro de la institución educativa. De ese objetivo en común podremos valernos, al momento de trabajar temas que poseen una conectividad interdisciplinaria y que no nos hemos puesto, efectivamente, a profundizar en ellos.

Por último, quiero agregar que generar clases con repercusiones significativas en el estudiantado no se da si realizan trabajos elaborados al azar, sino que es necesario que el cuerpo docente elabore un proyecto colectivo, en el que se trabaje interdisciplinariamente, con la finalidad de generar un espíritu de compromiso e identificación con la institución. Esto, según mi parecer, le brindará al estudiante una experiencia significativa en relación a todo lo que incumbe al sistema educativo.

Referencias bibliográficas

MUÑOZ, L. y DUARTE, M.E. (2006). Alumnos, docentes y conocimiento: complejo entramado en un 2do año de una Escuela Pública. Trabajo de Licenciatura Facultad de Psicología. Universidad de Córdoba, Argentina.

Recuperar el sentido en bayano y con tecnologías

Karina Nossar⁴⁰

El título de la narrativa nos sugiere, engañosamente, que el colega principiante basaría su relato en las características lingüísticas de la frontera uruguayo-brasileña. Pensamos, entonces, en que la variedad de lengua que allí se habla habría constituido alguna clase de problema digno de ser compartido para reflexionar al respecto. Sin embargo, Román incorpora a su relato, con la mayor naturalidad, el discurso directo en bayano, como prefiere denominarlo él: *“Profe, não, hoje a gente vai dar a classe”*. Entonces, a partir de esta única intervención que da cuenta del empoderamiento de los estudiantes, todo cambia en la gramática del aula. Los roles se invierten y los jóvenes liceales imponen el tema, el tono, el modo, el ritmo y establecen una dinámica diferente en el salón de clase.

Llama la atención que Román haya aceptado las nuevas condiciones que se le planteaban, ya que las mismas lo desestructuraban como principiante. Se arriesgaba a perder el control del grupo, lo que implicaba un riesgo para el futuro de la relación. No obstante, asumió el desafío y se colocó en la postura de observador, demostrando estar en un nivel de madurez profesional inusual, dada su escasa experiencia.

Lo que Román destaca de esta clase con inversión de roles impuesta por los estudiantes se centra en dos aspectos. Por un lado, el uso pertinente y adecuado de la tecnología informática, que aún sigue siendo ajena para muchos docentes. En este sentido, abundan experiencias de aulas en las que los educadores asumen sin culpas su ignorancia y delegan en los estudiantes el manejo de los recursos informáticos. Se trata de una actitud a ser cultivada y promovida, ya que rompe el esquema tradicional de la transmisión de conocimientos y lo sustituye por el de la construcción conjunta a través del aprendizaje colaborativo.

Por otro lado, Román reflexiona, desde la perspectiva de Ausubel, sobre el aprendizaje significativo, así como sobre la importancia de trabajar desde la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. El hecho de tomar conceptos bastante difundidos en las

40 Profesora de Literatura (IPA), Profesora de Idioma Español (IPA), Diploma en Gestión Educativa (ORT), Experto universitario en Administración de la Educación (UNED), Maestranda en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad (FHUCE, UDELAR), Magister en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad de Jaén), Magister en Educación (ORT), Doctoranda en Educación (UDE). Directora del Centro Regional de Profesores del Norte. karinanossar@gmail.com

Ciencias de la Educación, los que, sin duda alguna, ha visto, estudiado y repetido en su formación inicial, pero que claramente no había vivenciado, demuestra, una vez más, la importancia que tiene la etapa de la inserción profesional. Hargreaves (1996) describe cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional, entendiendo el profesionalismo como el mejoramiento de la calidad y estándares de la práctica, a diferencia de la profesionalización, que sería el mejoramiento del prestigio y la posición social. Estas etapas que describen la naturaleza cambiante del profesionalismo docente y el aprendizaje profesional son:

- I. La edad pre-profesional. El profesor se adapta a la “gramática de la escuela” e intenta cumplir los cuatro requisitos básicos: mantener la atención del alumno, asegurar la cobertura del contenido, inspirar algún grado de motivación y lograr cierto grado de dominio de la materia. Incluso los docentes que parecen haber adoptado las nuevas filosofías de enseñanza y aprendizaje durante su formación, reversion rápidamente a los modelos de enseñanza transmisiva.
- II. La edad del profesional autónomo. Esta es una etapa fuertemente marcada por el individualismo, la práctica se realiza en solitario.
- III. La edad del profesional colegiado. Se comienza a considerar a los colegas como fuentes de aprendizaje, de orientación y apoyo mutuo.
- IV. La edad post-profesional.

Por otra parte, Hargreaves (1996) afirma que el mayor problema que enfrentan las instituciones de formación docente es que aun cuando éstas le entregan al estudiante de pedagogía excelentes habilidades; y aun cuando el estudiante valoriza sinceramente el conocimiento adquirido, las destrezas y cualidades recibidas pueden no encontrar cabida dentro del sistema más amplio y básicamente inalterado, donde deberán emplearse por primera vez. Bajo estas circunstancias, el flamante maestro puede simplemente volver a emprender el camino de numerosas generaciones que lo precedieron, adaptándose a las prácticas más convencionales de las escuelas. Este es precisamente el principal reto que enfrentan nuestros noveles: el de la resistencia a adoptar esas prácticas convencionales y seguir generando y promoviendo la reflexión y la innovación.

De lo reseñado anteriormente, se desprende que Román no es encasillable en la tipología propuesta. Muy por el contrario, presenta características de un docente experimentado, que considera a sus estudiantes y a sus colegas como fuente de aprendizaje, y que está en condiciones sobradas para el rol que claramente disfruta en la cotidianidad. El mero hecho de acercarse al programa de acompañamiento a noveles y par-

ticipar de forma activa y entusiasta nos hace pensar que estamos ante un profesional que buscará una y otra vez los caminos adecuados.

Referencias bibliográficas

HARGREAVES, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.





Parte III

A modo de cierre provisorio

Escribir para reflexionar. Narrativas docentes

Eliana Lución⁴¹

Preámbulo

A modo de cierre de la experiencia que esta publicación refleja, presento una narrativa de mi vivencia como tallerista en el marco de las jornadas formativas presenciales realizadas durante el año 2016, en el *Acompañamiento a docentes noveles de Uruguay*, inscripto en la División Planeamiento Educativo del Consejo de Formación en Educación (CFE).

El sábado 6 de mayo, como integrante del equipo de asistentes técnicas del Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) de la Administración Nacional de Educación Pública (Anep), llevé a cabo, junto con un grupo de compañeras del Programa, la *Jornada de escritura de narrativas docentes*, en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, con el propósito de desarrollar dinámicas de trabajo con los noveles autores de diez narrativas docentes.

La idea de acompañamiento que orienta este acompañamiento a docentes se sustenta en la reflexión sobre el quehacer profesional en el cual se implican los docentes que acompañan y los principiantes en un plano de horizontalidad, ya que se trata de un vínculo entre colegas, que excede la transmisión de información, estimulando procesos de crecimiento profesional individual y colaborativos a partir del trabajo colaborativo (CFE, 2016: 9).

En este sentido, los docentes responsables del proyecto consideraron que la narrativa pedagógica era el género discursivo pertinente para intercambiar experiencias y reflexiones sobre la práctica entre colegas. Y, en función de eso, el CFE le solicitó al ProLEE que realizara una jornada de trabajo con los noveles docentes para profundizar en las peculiaridades de este género académico.

41 Es profesora de Español (IPA), licenciada en Letras (Udelar) y técnica universitaria en Corrección de Estilo (Udelar). Tiene dos maestrías: en Lexicografía y Lingüística Hispánica (Real Academia Española – Univ. de León) y en Ciencias Humanas: Lenguaje, Cultura y Sociedad (Fhuce, Udelar). En la actualidad trabaja como docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar) y es asistente técnica del Programa de Lectura y Escritura en Español (Anep – Codicen).

Con esa finalidad, se organizó el taller en dos momentos: una primera instancia de trabajo centrada en las particularidades discursivas y lingüísticas del género, en la que se hizo hincapié en las posibilidades que brinda la escritura como herramienta epistémica en el ámbito educativo; y una segunda instancia de revisión y reescritura, tanto individual como colectiva, de las narrativas realizadas originalmente por los noveles docentes, en función de lo trabajado en la primera instancia. Cabe destacar que, en este segundo momento, los participantes se organizaron en duplas apoyadas por una asistente técnica de ProLEE, quien promovió el análisis y la profundización en la revisión de cada narrativa compartida.

Finalmente, se reflexionó en plenario sobre los recursos que deben considerarse al momento de la producción textual, con el fin de emplear eficazmente las normas de la escritura formal propias de ámbitos educativos.

Dado que el taller se estructuró en torno a las narrativas docentes, me planteo el desafío de aunar forma y contenido para presentar, a continuación, el relato de lo acontecido.

Relato subjetivo de la experiencia

Una mañana abro desde mi casa un correo electrónico enviado por María Guidali, la coordinadora académica del Programa de Lectura y Escritura en Español donde trabajo, en el que me pregunta si estoy dispuesta a realizar una jornada de escritura de narrativas docentes, en el marco del proyecto de *Acompañamiento a docentes noveles de Uruguay*, del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública. Mi respuesta fue inmediata: ¡sí!

Ese correo me alegró el día. Me sentí muy entusiasmada con la propuesta y me puse a trabajar en ella convencida de que me daba la oportunidad de poner a disposición de noveles docentes una herramienta para su práctica docente que considero fundamental: la escritura como un medio para vehicular la reflexión sobre el quehacer educativo y propiciar un intercambio profesional entre colegas.

Para coordinar la realización del taller nos organizamos de la siguiente manera: María puso a mi disposición las narrativas escritas por los noveles docentes en el proyecto de acompañamiento, yo trabajé sobre ellas y, en función de lo que observé, junto con las compañeras del equipo del Programa propusimos una jornada basada en el material de mi autoría para docentes y estudiantes de formación docente: *Recursos para la escritura en ámbitos educativos. Narrativa docente* (ProLEE, 2015).

Así fue que comencé a leer las narrativas de Lucía, Rafael, Matías, Annika..., diez noveles docentes que conocí antes de verles el rostro, a través de las vivencias que

compartían en sus relatos. Varias reflexiones se dispararon en mí a partir de esa lectura: cuánto denuncian las narrativas docentes, qué poco que estamos acostumbrados a escribir en primera persona sobre aspectos subjetivos de nuestras experiencias profesionales, cómo necesitamos argumentar con citas de autoridad nuestras propias prácticas para legitimarlas en el sistema, qué necesario es difundir entre colegas las buenas prácticas llevadas a cabo en el aula, qué vocacional que tiene que ser la elección de esta profesión para poder sostenerla...

Como profesora con algunos años de experiencia en el quehacer educativo, me dejé volver a invadir por la energía de los docentes que empiezan su práctica, por su iniciativa y sus ganas de transformar la realidad para mejorarla.

Junto con las compañeras del Programa planificamos que durante la jornada, después de reflexionar sobre las particularidades lingüísticas y discursivas de la narración, los noveles docentes intercambiaran sus narrativas, para llevar a cabo una edición pedagógica del material, con la finalidad de motivar un trabajo colaborativo y una construcción conjunta del conocimiento, algo intrínseco a este tipo de género discursivo. A su vez, planificamos que cada par docente estuviera acompañado por una tutora, integrante del equipo técnico de ProLEE, que ayudara a revisar y a reescribir las narrativas, con el fin de profundizar en la reflexión que el relato de la vivencia propicia.

Con el objetivo de estar preparadas para dicha instancia de tutoría, las cinco integrantes del equipo participantes del taller nos repartimos las diez narrativas con las que trabajaríamos, dos para cada una: dos relatos, dos vivencias, dos docentes, dos personas que se nos meterían en la piel. Llegado el momento del encuentro, todas estábamos ansiosas por reconocer a quienes ya habíamos «leído». Por eso, al preparar el material para el taller, decidimos hacer carpetas con el nombre de cada novel docente, porque sentíamos que nuestro trabajo era personalizado. Una vez en el salón, el día de la jornada, les fuimos entregando uno a uno las carpetas, con la emoción de quien encuentra a un amigo.

El desarrollo de la jornada colmó nuestras expectativas y, por la devolución de los participantes, también la de ellos. El clima de trabajo fue dialógico y distendido, sin que ello fuera en contra de la concentración en los objetivos propuestos y de la profundización en la temática.

Tanto las responsables del programa de *Acompañamiento a docentes noveles de Uruguay* como las integrantes de ProLEE y los noveles docentes rescataron la importancia de este tipo de instancia formativa personalizada, no masiva, para el trabajo sobre aspectos de la propia escritura en función de la práctica docente.

Todos coincidimos en la necesidad de que exista en el sistema educativo un espacio para la construcción conjunta del conocimiento mediante el empleo de la escri-

tura para reflexionar sobre el quehacer docente, con el fin de poder difundir e intercambiar experiencias entre colegas. Como dice Rafael Antúnez, uno de los noveles docentes, al final de su narración:

Después de conversar con algunos colegas, llegué a la conclusión de que en ese momento hice lo correcto [...]. Con lo ocurrido pude valorar y cuestionarme varias cosas. Una de ellas es lo importante que es tener colegas con quienes compartir nuestras inquietudes y trabajar en equipo para solucionar los problemas que se presentan, así sean académicos o de cualquier otra índole.

Reflexión final

Los actores de esta jornada (los personajes de esta narración), aquellos que llevan a cabo la acción en primera persona y que desencadenan acciones en otros, aquellos que hacen avanzar la historia, que frente a la tensión (el nudo, el conflicto narrativo) no se quedan inmóviles y se proponen enfrentar el desafío (realizar el camino del héroe) son los protagonistas de esta historia.

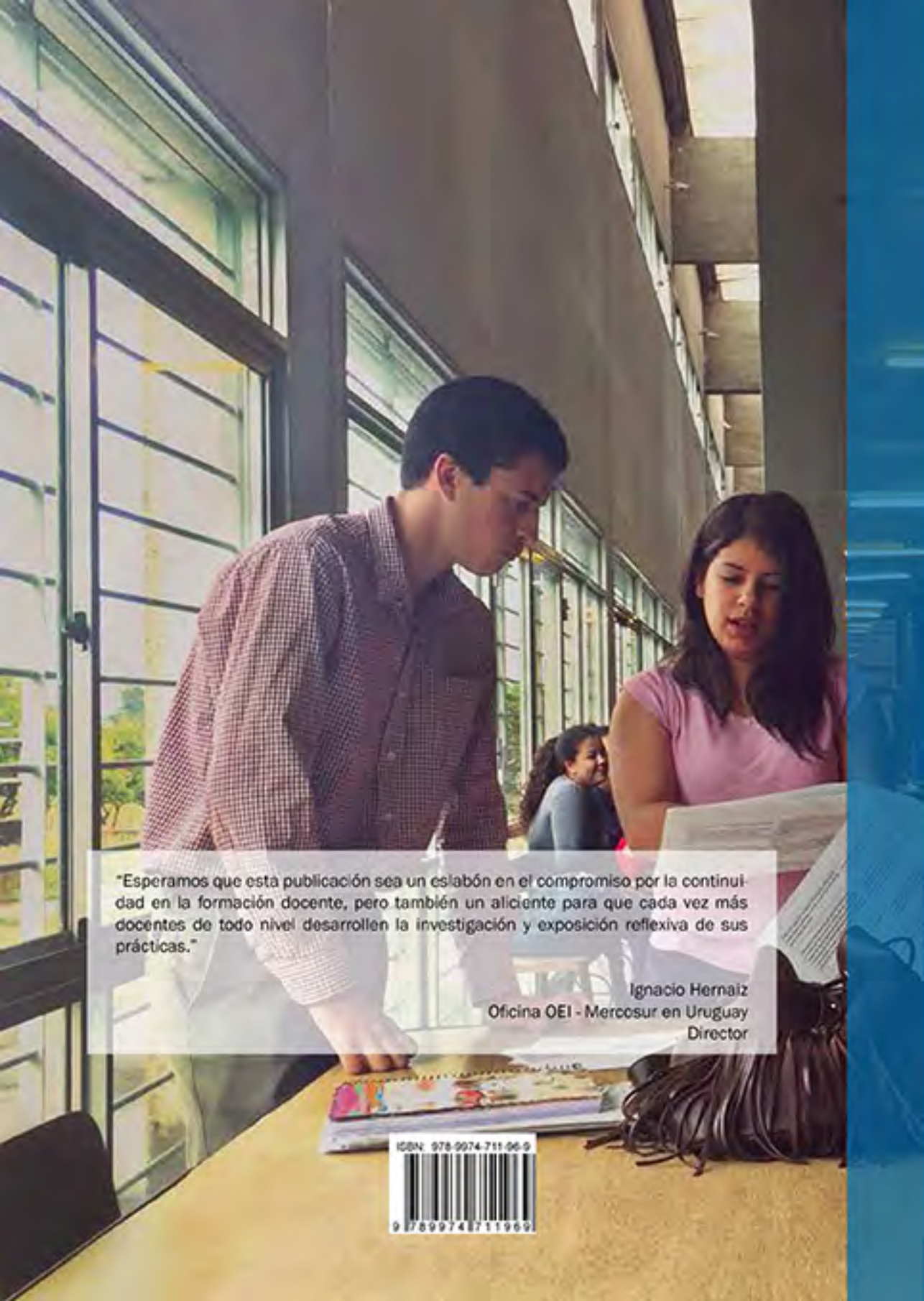
No es posible saber cuál será el resultado de la práctica (resolución, final narrativo), pero sí se puede asegurar que el proceso de escritura transformará a los actores.

El narrador protagonista (docente-autor) de la narrativa docente tuvo que jerarquizar los hechos, observarlos a la luz de diversas perspectivas, linealizarlos cronológicamente o desordenarlos para hacerlos más acordes a su recorrido emocional, sentir el peso que cada hecho y cada actor tuvo en la situación relatada y en su proceso de escritura... En otras palabras, tuvo que reflexionar sobre su vivencia para lograr plasmarla por escrito y, en ese proceso, ya no es el mismo.

La narrativa docente es un recurso que pone de manifiesto que somos los protagonistas de nuestra historia y que somos el discurso que elegimos para contarnos. Por ende, debemos escribir para reflexionar sobre nuestra práctica docente, sí, pero sobre todo, para transformarla.

Referencias bibliográficas

- CFE (2016). *Documento de formulación del proyecto “Acompañamiento a noveles docente de Uruguay”*. Montevideo: División Planeamiento Educativo, CFE.
- ProLEE (2015). *Recursos para la escritura en ámbitos educativos. Narrativa docente*. Montevideo: ProLEE, Anep. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ifs/1896/recursosescritura-ProLEE.pdf> [11-10-17].



"Esperamos que esta publicación sea un eslabón en el compromiso por la continuidad en la formación docente, pero también un aliciente para que cada vez más docentes de todo nivel desarrollen la investigación y exposición reflexiva de sus prácticas."

Ignacio Hernaiz
Oficina OEI - Mercosur en Uruguay
Director

ISBN 978-9974-711-96-9



9 789974 711969