

Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Humanidades y Artes

Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura

***“Los relatos pedagógicos elaborados por docentes
en formación y la construcción de un saber práctico”***

Maestranda: María Susana Gallardo

Director: Dr. Facundo Nieto

Quilmes, Abril de 2015

Índice

Agradecimientos	5
Presentación	7
Introducción	15
1. Tema y objetivos de la investigación	15
2. Perspectivas teóricas	19
2.1. <i>Conceptualizaciones relativas al universo de la formación docente inicial de maestros de escuelas primarias</i>	19
2.2. <i>Conceptualizaciones relativas formación de maestros en la etapa de residencia</i>	23
2.3. <i>Conceptualizaciones relativas a la escritura de relatos de experiencias en la formación de maestros</i>	27
2.4. <i>Observaciones relativas a la escritura de relatos de experiencias en la formación de maestros en el ISFD 54 de Florencio Varela</i>	30
3. Estado de la cuestión	33
4. Marco metodológico	36
5. Organización de la tesis	39
6. Posibles aportes	40
Capítulo 1. La significatividad del Otro	43
1. Otro/a - maestro/a orientador/a	44
2. Otro/a - alumno/a o alumnado de escuela primaria	46
3. Otro/a - formador/ a	49
4. Otro/a- miembro de la comunidad educativa	50
Capítulo 2. La disponibilidad del yo sujeto de aprendizaje	53
1. Etapa pre-activa	54
2. Etapa activa	57
3. Etapa post-activa	59
Capítulo 3. El desafío de documentar	61
1. La documentación en relato de lo aprendido en la formación inicial docente en la actuación de residente	61
2. La documentación en relato de lo aprendido como sujeto en el recorrido de la formación inicial docente	63
Capítulo 4. Tópicos	67
1. Tópico 1: Incertidumbres, inseguridades y miedos	68
2. Tópico 2: El saber de la experiencia	70
3. Tópico 3: La presencia del/a maestro/a orientador/a	74
4. Tópico 4: El diálogo de los cuerpos	76
5. Tópico 5: La promesa	78
Conclusiones	81
Bibliografía	89
Anexo	95
<i>Relatos de experiencias pedagógicas</i>	95
1. Relato de Alejandra.....	96
2. Relato de Andrea.....	97
3. Relato de Ángela	98
4. Relato de Marcela	100
4. Relato de Vanina	101
6. Relato de Romina.....	102

Agradecimientos

Agradezco haber tenido un padre que desde su analfabetismo, me impregnó de sus deseos de 'saber para ser'. Y a Idalis, mi madre, que me inició en la lectura de todo material impreso que llegaba al campo lejano que nos cobijaba.

Imposible trabajar con relatos, si no están los/ as relatores/ as. Así que agradezco a las alumnas del ISFD N° 54 de F. Varela: Alejandra, Andrea, Ángela, Vanina, Marcela y Romina, que escribieron sus experiencias pedagógicas; así como a Lucía y Gisela, alumnas también y fuente de inspiración de mis propios relatos. Extiendo el agradecimiento a las formadoras del Espacio de la Práctica: Marisa Olivieri y Daniela Zabaleta, con quienes compartimos los espacios formadores en un trabajo codo a codo.

Mi propuesta de trabajo cobró sentido cuando el Maestro Jorge Huergo aceptó ser Director del Proyecto. Tiempo después, su fallecimiento debilitó el deseo de dar continuidad a la propuesta.

Sin embargo, la investigación tuvo su desarrollo con nuevo Director, el Dr. Facundo Nieto. Su claridad y disposición para hacer las lecturas de avances, formular sugerencias y compartir materiales, fueron más que imprescindibles para potenciar y finalizar con lo propuesto.

Mi agradecimiento particular para Ma. Isabel De Gregorio y Horacio Kanashiro, mi compañero en la vida, por alentar la continuidad de esta aventura.

Presentación

I

El 2004 marcó un hito en la historia institucional del ISFD N° 54 de Florencio Varela¹. Estrenábamos nueva directora y con ella, una cascada de propuestas diversas. Todas con el sello del “Encuentro”. Así, en una fría y lluviosa mañana de agosto del 2004 fui convocada a un Taller de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas que el Equipo del Laboratorio de Políticas Públicas había organizado para los docentes en servicio. Se presentaron el Prof. Daniel Suárez y la Prof. Liliana Ochoa del Equipo de Memoria Docente y Documentación con su propuesta de Narrativa de Experiencias Pedagógicas².

Me fui enterando de que la narrativa de experiencias pedagógicas consistía en contar experiencias como un modo de documentar la simpleza tan compleja de lo que a diario nos ocurre a los docentes. ¡Qué desafío! Los convocados fuimos invitados a escribir. Escribimos, reescribimos y presentamos en sociedad nuestros relatos. Y en esa lectura social

¹ Florencio Varela es un municipio que pertenece al 2° Cordón del aglomerado urbano conocido como Gran Buenos Aires; se ubica en la zona sur del mismo y tiene una población estimada en 450.000 habitantes, distribuidos en 190 km² características de zonas urbanas, suburbanas y rurales. En esta ciudad se asienta el ISFD N°54, única institución pública de formación docente. Tiene una matrícula de alrededor de 1500 alumnos con una oferta académica de Profesorados de Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales con Orientación en Historia y Orientación en Geografía, Biología, Educación Inicial y Educación Primaria.

² La documentación narrativa de experiencias escolares tuvo origen en un proyecto de desarrollo curricular diseñado e implementado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, durante los años 2000 y 2001. Posteriormente, se desarrolló a través de una serie de Talleres de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, en el marco de la Secretaría de Transferencia y Desarrollo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y del Programa Memoria Docente y Documentación Pedagógica del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires (LPP). Otras experiencias de diseño e implementación de dispositivos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas fueron desarrolladas por el equipo del Programa Memoria Docente y Documentación Pedagógica en el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación en el 2004, junto con el Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz, durante 2005. En la actualidad es un Programa de Extensión Universitaria que tiene asiento en el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) – Barracas de la Facultad de Filosofía y Letras que da continuidad, como Red con nodos en todo el país, a una forma de organización social para la producción colectiva del saber pedagógico y para la transformación democrática de los discursos y prácticas pedagógicas.

aprendimos de ese saber que se produce en silencio, a veces a puertas cerradas. Y confirmamos que el secreto está en escribir, en documentar/textualizar cada experiencia para poder evocarla y develarla a otros. Lo interesante es que al primero que se le corre el velo es al que escribe, y a su vez, esa autoría va de la mano de un mirar la propia subjetividad, pensarse reflexivamente en acción pedagógica, dando cuenta de los saberes que los docentes construimos todos los días en el aula con el sustento de alguna teoría o hipotetizando algo en la búsqueda de lo superador.

Se continuaron las sesiones de escritura y lectura y nosotras –una compañera del Espacio de la Práctica III³ y yo– seguimos con los descubrimientos desde las profundidades de cada quién y compartiéndonos relatos, bibliografía e investigaciones sobre relatos. Con ese entusiasmo, invitamos a nuestras alumnas –docentes en formación en etapa de residencia – a “encontrarnos” en la escritura de experiencias pedagógicas. Borradores, revisiones, reescrituras y versiones finales se sucedieron, y el proceso de escritura se afinó totalmente. Todos hacíamos todo y el Instituto fue penetrado por un aire de encuentros diferentes, esos de lectura y escritura.

Cada instante particular de la residencia era documentado. Nudos críticos en planificar, abordaje de contenidos, alegrías en el aula, conflictos y acercamientos con los/as maestros/as orientadores/as o con directivos o padres, nos metían, sacudían, angustiaban, provocaban risas, disfrutes, necesidad de volver al diseño curricular del nivel, miles de situaciones

³ El Espacio de la Práctica se constituye en el eje vertebrador de cada profesorado en la Formación Docente dependientes de los ISFD de la Provincia de Buenos Aires. En cada plan de estudio puede observarse que el espacio de la Práctica Docente ocupa una carga horaria importante. Dada la importancia de establecer pautas académicas y administrativas que regulen el desarrollo de las actividades en el interior de este Espacio central en la Formación Docente, a partir de 2005 cada Consejo Académico Institucional formuló y aprobó las normativas que regulan el ingreso al Espacio de la Práctica en cada año del profesorado y el Reglamento del Espacio de la Práctica que rige para todos los profesorados. El espacio de la Práctica Docente III se cursa fundamentalmente en campo, es decir en las escuelas destino o asociadas. En algunas instancias de la formación, como en el Espacio de la Práctica III, en el período de planificar las Residencias de los Profesorados, se cursa en la institución formadora, o sea, en el instituto, adonde el grupo de alumnos juntamente con los profesores correspondientes acuerdan en qué horario se reunirán regularmente, aparte de las visitas a las instituciones.

aparecían en los relatos y daban pie para la reflexión, para la clase próxima, para reparar la escritura, y muchas dimensiones cobraban cuerpo a la hora de la lente pedagógica. Mi compañera de la práctica y yo habíamos creado espacios institucionales para compartimos los relatos. ¡Qué maravilla!

Temas recurrentes, recortes de escenas repetidas, diversos actores institucionales con ciertas características en común hicieron surgir la idea de una heroína errante en el universo de la “residencia”. Y allí apareció la propuesta de escribir una “novela de residencia”. Esto dio lugar para la relectura de marcos conceptuales tales como mito, relato mitológico, tiempos y espacios en relatos, entre otros. Con renovado entusiasmo comenzamos el proceso de escritura con esos textos logrados.

La producción final de la *Novela de Residencia* significó una parte del continuum del proceso de residencia, materializado en escrituras que daban cuenta de las actividades de proyectos en ejecución hasta el momento de la acreditación: “pre-textos”, evocación, procesamiento de experiencias, búsqueda de materiales, flujo de ideas, pasando por la actividad de escritura en sí hasta la versión final de borradores. ¿Por qué? Porque en esta etapa de cierre, una de las actividades es la de seleccionar: fragmentos del “diario”, escenas, encuadres, textos, contenidos, así como sentimientos, percepciones; de allí que se pueda hablar de la producción *con / como* mirada crítica, como un hacer sobre sí mismo, sus procesos y también un hacer con otro u otros.

Escribir la *Novela de la Residencia* desde las áreas de Lengua y de la Práctica junto a los alumnos como co-autores coronó el período. Y como dicen los especialistas: “Los rasgos textuales de los escritos de los estudiantes son una respuesta a los motivos sociales de la escritura que no son tanto instrumentales o prácticos como epistémicos... Los actores que se mueven por motivos epistémicos ven en la escritura un fin en sí mismo, mientras que los que se mueven por motivos instrumentales [...] escriben para los profesores, para ser evaluados, para mostrar al docente todo lo que saben” (Tolchinsky, 2000: 56). Para nuestros alumnos en formación docente,

la coautoría restringía la situación de escritura, pero a la vez la ampliaba y la enriquecía en lo contextual como trabajo colectivo.

Para nosotros –actores del ISFD 54: la profesora del Espacio de la Práctica y yo– el desafío fue aportar a la institucionalización de un espacio que brindaba, además de disfrute, un cambio en las relaciones de comunicación entre los actores: multiplicidad de fuentes, multiplicidad de voces, bidireccionalidad en el flujo de las interacciones, como requisitos del cambio genuino.

Y llegó el día de la presentación de nuestra producción; abrimos un telón a la realidad pedagógica de Florencio Varela construida colectivamente y allí, en medio de otros docentes, alumnos de profesorados, así como padres, maridos e hijos de nuestras alumnas engalanados para la ocasión, comenzamos a ponerle voz a nuestro relato. Todos leímos fragmentos del todo relatado y mucha emoción devino de la muy hermosa y satisfactoria situación. ¡Experiencia mágica para todos!

Como formadora significó sostener y fortalecer el trabajo colaborativo intra y extra-áulico: desde el compartir el aula con la profesora del espacio de la Práctica a la hora de socializar las planificaciones de las residentes, hasta compartir bibliografía, dudas y certezas. Allí se gestó la sistematización de un espacio diferente que produjo la ruptura de la naturalización de las consultas informales de pasillo, el marcaje de la clase con el timbre y el aula a puerta cerrada.

Al año siguiente, la *Novela de Residencia 2005* disparó sucesivas novelas con distintos ejes de trabajo, entre ellos “la extranjería en las escuelas”, “el ser-docente”. Entre los logros, también contabilizamos que otros docentes formadores se unieron a las sesiones de lectura y nos permitió consolidarnos como colectivo que creaba condiciones para revisar los modelos incorporados a nuestras propias prácticas y consensuar y/o debatir posturas epistemológicas en reflexión con nuestros alumnos-residentes.

II

Larrosa retoma a Foucault en cuanto a las posibilidades que brinda el relato sobre uno mismo para conocerse como sujeto-objeto. Así, en la escritura empecé a hurgar en las profundidades de mí y en cómo aprendí a aprender:

“Evoco aquellas tardes de mi infancia, en las cuales mi madre encendía la radio y mi padre se aprestaba a indicaciones que una voz remota daba a campesinos con deseos de alfabetizarse... Sin la mediación de mi madre, no hubiese sido posible el proceso. Así comencé a tener noción de la necesidad del OTRO para los aprendizajes. ¡Ni siquiera la motricidad ayudaba a aprender en soledad! Aún así, esas manos, surcadas por el trabajo cotidiano, tomaban su lápiz y daban forma a las escrituras... Esa era la condición para sostenerse en un rol de conducción logrado sólo por laboriosidad, creatividad y honestidad.

Allí aprendí de la importancia de Aprender.

Pasaron los años, ya en la ciudad universitaria y trabajando por mi independencia económica en la boletería del Hipódromo... Tengo recuerdos vívidos de estar entre gente que gritaba, se peleaba, apostaba... y yo allí entre apostadores y ludópatas, con mi diccionario de latín, haciendo mis traducciones. Y recuerdo a mis compañeros, adultos trabajadores, quienes nunca habían accedido a estudios superiores, cómo me cebaban mate en mis momentos de estudio y cómo agitaban sus manos rudas para festejar cada aprobación como triunfo de todos.

Allí aprendí a aprender para mí y para otros...

Luego vino la etapa de trabajo técnico en el Hospital. Y me parece ver a mi jefe trayendo música clásica para que el clima laboral fuese más agradable y así, entre tubos de ensayo y microscopios, nos dábamos tiempo para la lectura: él, domando al inglés y yo, el griego y la lingüística.

Allí, aprendí de la importancia de una mano solidaria para la formación.

Y tengo en mi memoria esas otras manos... ásperas, gastadas por la cal, por el cemento y que cada noche en el 54 tomaban el lápiz y daban formas a las escrituras de la cursada. Y esa otras manos: las de madres, trabajadoras, incansables, manos cuidadas, muchas manos. Manos que apoyan a otras por la responsabilidad de aprender: manos que e-laboran y co-laboran y todas esas manos que perduran en mi memoria y mi corazón”.

También la escritura fue el remanso en momentos en que ese otro/docente en formación confiesa algo agradable, pero impactante:

“Cuando me dijo llorando: ‘En 1° año Usted depositó su confianza en mí y por eso he logrado llegar hoy a mi egreso’... mi corazón bombeó más que nunca. Creo que no supe qué decir, pero no importó porque siguió hablando y hablando. Tenía mucho para decir: su residencia, su vida, su

familia; resaltó la confianza que su madre había depositado en ella antes de morir y ésta, la mía, la que yo misma desconocía o no tanto.

Siempre me había parecido una alumna con inmensos deseos de aprender, de superar los obstáculos, de dejar aflorar lo mejor de sí y esas potencialidades que asomaban en 1ro... laboriosamente casi como una hormiguita hacía su camino de reescrituras, de producciones y al mismo tiempo estaba la relectura de mundo, pero ¡saber que yo había sido un sostén... que mis palabras habían sonado tanto como para sustentar esa gran construcción de tres años!

Luego de esa tarde, falté a la escuela, me fui a mi casa. Necesitaba ordenar mis ideas. Es tan fuerte saber que una ha incidido en el logro de otra persona sin saberlo, sin proponérselo, sólo con el trabajo... Sin embargo, me cuestioné: ¡Vaya a saber qué le habrás dicho, Gallardo!, ¿cómo se lo habrás dicho? Estaba muy perturbada. Volví a mis autores para tranquilizarme. Me tiré en el sillón patas para arriba, me puse el mate muy cerca y leí un poema de mi preferido, Miguel Hernández, volví a mi amado Larrosa y a Freire que me recordó: “El profesor o la profesora no tienen derecho a hacer un discurso incomprensible de la teoría académica y decir después: que se aguanten. Pero tampoco tienen que hacer concesiones baratas. Su tarea no es hacer simplismo porque el simplismo es irrespetuoso con los educandos. El profesor simplista considera que los educandos nunca estarán a la altura de comprenderlo y entonces reduce la verdad a una verdad a medias, es decir, a una falsa verdad”.

Los autores me dan confianza y recordé también otras confianzas que marcaron hitos en mi historia profesional: compañeros de mi primer día en Superior, directivos que comprendían inseguridades, porteros que se disponían a esperar con una sonrisa hasta el último minuto del turno noche...”

Con la escritura de relatos, tuve la revelación impensada de esa docente que en mi propio recorrido adolescente había convocado mi atención como “la profesora”. Relato ése que tanto conmovió a mis compañeros y alumnos. Y que transcribo:

“Le comenté a mi pareja pedagógica: ¡Hablé con ella! Me dijo que estaba con problemas personales, pero con acompañamiento terapéutico. ¡Qué alivio sentí! La noche anterior no había podido dormir. ¡La recordaba tan pero tan triste! En la clase había estado como ausente, su rostro había perdido la alegría a la cual me había acostumbrado en estos años de cursada. Sus ojos estaban inundados de tristeza, intentaba no mirar. Reticente. Inexpresiva... pero estaba ahí erguida en su silla.

Recuerdo el ayer lejano, tan obstaculizado por su escritura defectuosa, escritura descuidada por sus formadores, escritura sin procesos de mejora; pero... sus ganas de ser maestra eran tan fuertes... como una fiera había comenzado a escribir y reescribir y así había vuelto una y cien veces sobre sus papeles immaculados, papeles tachados, papeles ajados

y finalmente papeles escritos. Había muchos logros porque sus ganas vibraban en su cuerpo...

La repienso y me asalta una imagen potente, prepotente: Madame Cora que me reclamaba una mejor escritura. Escritura en francés, a mí... ¡yo venía del inglés! Pero ella tenía disposición para visar y revisar millones de veces hasta que llegaba el ¡'très bien!'. Cuánto sufrí en esos procesos de reescritura y cuánta satisfacción con la escritura lograda, con la preposición bien usada, con el femenino bien construido, el acento con la orientación correcta...

Regreso a ella... Recuerdo el "ayer nomás" cuando golpeó la puerta de la clase de 2do año. Pidió permiso para estar por las dudas, por si había un tiempito para analizar su proyecto de residencia. Las chicas de 2do del turno tarde se sentían y hacían sentir muy cómodas a las residentes, disfrutaban con la socialización de diseños y me habían comentado que esos espacios les permitían pensarse en prospectiva "yo alumna-yo docente", casi volar o transportarse a un tiempo no llegado aún. La presenté a ella como a una de nuestras residentes con un notable proceso de evolución y hablé de las potencialidades que afloran en cada quien, del tiempo de la formación, de la inversión de esos tiempos para fortalecer los lados flacos que nos constituyen, pero que deben ser necesariamente refigurados para una profesionalización digna y plena... Y le pedí que nos contara sobre su diseño y planificación.

Comenzó a hablar con firmeza, convicción, sustento. Reflexionaba sobre algunas cuestiones e invitaba a reflexionar. Una maestra. Estaba parada frente a nosotras, las destinatarias de la exposición. Cada etapa del proyecto comentado por la residente era referenciado a los autores. Cada decisión de diseño era ilustrada por imágenes del diagnóstico áulico. Ella se había apoderado de la clase o la clase se había apoderado de ella. ¡Una maestra! Recordé la misma fascinación que sentíamos las adolescentes con Mme. Cora. Nos envolvía con su cuerpo, su voz, su dicción que se suspendía en el tiempo y en el espacio...

Ahora ella estaba allí, yo la (re)miraba y su silueta parecía elongarse, hacerse más alta, más fuerte, más liviana, más transparente hasta que Lucía se transformó en pájaro. Voló, voló alto, muy alto para mí, para ellas.

Recordé "Saludo al pájaro", de Gerard de Nerval, y que Mme Cora nos había hecho leer, traducir, repetir y memorizar.

"...Yo te saludo

Pájaro gracioso

Pájaro tan feliz y tan bello

Pájaro libre

Pájaro igual

Pájaro fraternal

Pájaro de la felicidad espontánea..."

Alumnas que ofrecen sus espacios para otros aprendizajes, alumnas que ofrecen sus aprendizajes, los comparten, los repiensen en la narrativización. A mí también ese espacio me había permitido pensarme yo alumna-yo adolescente, volando y transportándome.

*Lucía ha crecido, está creciendo y seguirá haciéndolo, pensé. Tiene alas para volar una y otra vez. Tiene alas para reescribir su historia.
Esa tarde la despedí como Mme. Cora se despidió de mí:
Adieux, doux rayon que ma lui
Parfum, jeune fille, harmonie
Le Bonheur passé...
Elle à fui..."*

En el recorrido con los relatos de experiencias pedagógicas, me pensé como persona, como docente, como profesional que expone y se expone; como formadora en busca de nuevas estrategias que posibiliten un aflorar de las potencialidades de la transformación de los que a diario "hacen la escuela pública", y en ese hacer, construyen teorías, sienten que su corazón palpita al ritmo del compromiso y que en esa sintonía, toman la palabra para narrar y narrarse.

También ese camino me acompañó a poner, en el centro de la actividad cotidiana de los formadores, esos problemas sustantivos del área de la Lengua y la Literatura, de la escuela, de nuestros alumnos, de las instituciones y de nosotros mismos, a la vez que potenció los vínculos que se producen en el aula del instituto formador.

Y comencé a pensar que los relatos de experiencias pedagógicas construyen un saber práctico. Lejos de valorarlos como hallazgos únicos, como el oro colonizante o el elixir pedagógico, sino simplemente como estrategia, con una plusvalía inclusiva de voces a la que es necesario seguir explorando.

Entonces surgió la idea de re trabajar los relatos con la vista puesta en el horizonte de brindar un aporte a otros formadores de docentes de escuelas primarias. Por este motivo he producido este trabajo para compartir y seguir narrando.

Introducción

Este capítulo introductorio se propone explicar los objetivos de la investigación y sus principales fundamentos teóricos y metodológicos. El capítulo se divide en cinco partes. En primer lugar, se exponen las características del tema abordado, el problema de investigación y los objetivos generales y específicos de la tesis. En segundo lugar, se presentan las principales perspectivas teóricas desde las cuales, a lo largo de la tesis, se conciben tres cuestiones: la formación docente, la formación en etapa de residencia y la formación docente a través de la escritura de relatos pedagógicos. En tercer lugar, se presenta un breve estado de la cuestión. Por último, se exponen los principales aspectos del marco metodológico utilizado en la investigación y, finalmente, los principales aportes que este trabajo ha intentado arrojar.

1. Tema y objetivos de la investigación

Pensar la formación docente en distritos pauperizados del conurbano bonaerense es hacerlo en función de una pluralidad poblacional atravesada por migraciones, problemas de trabajadores desocupados o sub-ocupados, situaciones políticas diversas, circuitos educativos diferenciados y, por ende, es pensar en las tensiones que naturalizan la cotidianeidad de los formadores: la heterogeneidad poblacional de sectores populares inmersos en la real dimensión de institutos de nivel superior, intentando operar en la búsqueda permanente de nuevos horizontes de profesionalización de maestros. Por otro lado, es pensar también en las alumnas y los alumnos en la extranjería. Y en ese encuentro, “todos, en cualquier parte, huéspedes y anfitriones. Condición para que la palabra extranjero no pueda ser usada como insulto, ni expresar desprecio, y devenga sinónimo de aquello que es, potencialidad de ser, promesa de diferencia, hallazgo feliz de la diferencia en el encuentro con el otro” (Frigerio, 2003: 9).

La implementación de renovados lineamientos de la política educativa del Nivel Superior de la Provincia de Buenos Aires en 2004 plantea desafíos que implican un cambio profundo tanto en el seno de las instituciones como para cada uno de los sujetos involucrados. Específicamente desde el campo de la Lengua y Literatura se plantea una revisión conceptual que abarca aspectos epistemológicos, psicológicos, lingüísticos y didácticos, no sólo desde la actividad intra-areal, sino desde y con las otras áreas curriculares. Lejos de sobredimensionar la problemática, es necesario promover la reflexión de las intervenciones docentes vividas y las que se observan en la actualidad para la reconceptualización y la generación de propuestas solventes teóricamente y superadoras de las enraizadas. Con la vista en perspectiva, ellas contrarrestarán la devaluación de la función social de la lectura y la escritura en las escuelas de educación primaria y, por ende, contribuirán al fortalecimiento de la función social de la escuela en general y de cada uno de los actores, en particular.

Entonces, y para *“una movida de la historia hacia adelante”* al decir de Graciela Montes (2001: 1), se hace necesario pensar propuestas distintas para una realidad compleja, pero no paralizante. Como acotan los expertos:

“La responsabilidad de los educadores no es cumplir mecánicamente con un mandato, sino analizar cuál es la transmisión cultural que debe tener lugar hoy, con qué contenidos, con qué formas de autoridad; y dejar espacio para crear pedagogías nuevas habilitando a los otros para que el legado sea recreado, y así se enriquezca el mundo común que habitamos adultos y jóvenes.” (Dussel, 2006: 9)

De allí que el desarrollo interno de los profesorado y los actores actuantes son la pieza clave de la renovación de la institución escuela con diseño de itinerarios formativos del nivel superior que tengan su punto de partida en las necesidades y prioridades de las instituciones como interfase de su accionar en la comunidad. En algunos institutos, los docentes están inmersos en una etapa en que las ideas centrales “pueden intercambiarse entre las diferentes áreas sin perder su potencialidad, tal como se expresa en su tratamiento compartido entre las variadas disciplinas y en diálogo permanente entre la didáctica general y sus especializaciones” (Davini, 1999:

63), a través de los docentes a cargo de una y otras. En otros, es más potente el trabajo entre las didácticas específicas y la didáctica general, dando cuerpo a algunas “ideas fuerza”, al decir de Davini, considerando que la especialización didáctica tiene su desarrollo en este campo disciplinar, pero no puede actuar como disciplina autónoma, al menos como parte de un diseño curricular de formación.

Con ese sustento, el último tramo de la formación brinda la posibilidad de constituir la en una “particular” trayectoria, que ponga en diálogo el saber teórico y el saber práctico para fortalecer la construcción de nuevos discursos y nuevas acciones en correlación. Con esos cimientos comenzó en el ISFD N° 54 de Florencio Varela a pensarse como institución, como colectivo formador, en pos de la construcción de esa trayectoria que transcurriría en el espacio interdisciplinario multidimensional, que se venía construyendo desde un cambio de gestión directiva en 2005. Se trabajó y se trabaja para repensar aspectos nocionales que son fundantes: que las teorías siempre se producen a través de prácticas; que las prácticas siempre reflejan alguna afiliación teórica, fortaleciendo la noción de que los maestros en formación y en ejercicio que actúan como co-formadores también tienen teorías que pueden contribuir al desarrollo de una base común de conocimientos sobre las prácticas; que el diálogo entre disciplinas, necesario a la hora de diseñar los Proyectos de Residencia de nuestro alumnado, conduce a repensar el campo pedagógico, el mismo que, sumado a un continuum reflexivo, será el germen para la incorporación de la exploración investigativo-educativa. También, que la reflexividad de la producción, situada en recorrido del residente, da espacio para plantearse como herramienta para evitar la mera transferencia o aplicación de las teorías a la práctica.

En este tiempo de construcción colectiva de nuevos recorridos como formadores, se implementaron distintas estrategias institucionales con suerte diversa en el camino: estrategias abandonadas, perdidas, maquilladas, repensadas, fortalecedoras, iniciadoras e incitadoras; pero se rescata, entre otras y por valor académico y afectivo, la propuesta de trabajo conjunto Lengua y Literatura y su Enseñanza III y Espacio de la Práctica III. El anclaje

estuvo y está ligado a la documentación de experiencias pedagógicas a través de la escritura de relatos. La escritura, la lectura social de esa documentación y el análisis reflexivo de las producciones en nuestra historia institucional, posibilitó un despertar hacia nuevos horizontes profesionales y personales; del nosotros colectivo docente con su alumnado, como espacio formador, se transitó hacia el nosotros incluyente de esos otros, Maestros que orientaban a los estudiantes en las escuelas destino de las residencias, Maestros que se animaban a escribir y leer sus relatos. Con ellos se crearon puentes de fuertes vínculos institucionales de filiación colaborativa y fue la epifanía para pensarlos institucionalmente, a posteriori, como co-formadores.

En resumen, el **problema de investigación** que se pretende abordar en esta tesis podría formularse a través de la siguiente pregunta: ¿Cómo se configura la subjetividad docente y cómo se construye un saber sobre la práctica a través de la escritura de relatos de experiencias pedagógicas escritos por estudiantes del Profesorado de Educación Primaria en su etapa de Residencia durante el ciclo lectivo 2009? En función de este problema, el **objetivo general** de la tesis consiste en conocer el retrato de la realidad interna y externa de sujetos en formación y la construcción de un saber práctico para formadores, a partir de relatos pedagógicos escritos por alumnos que transitan la última etapa en formación docente inicial. Este objetivo general implica **objetivos específicos**:

1. Relevar aspectos conceptuales y recurrentes en los relatos pedagógicos.
2. Analizar teóricamente las dimensiones, referencias o regularidades presentes en dichos relatos.
3. Interpretar los mundos construidos por los docentes en proceso formativo.

Para plantearlo de otro modo, el propósito consiste en revisar las profundidades de esas producciones escritas con el ojo de un docente formador, dar sentido y comprender las construcciones discursivas que dan cuenta de la experiencia vivida y narrada por alumnos en la última etapa de

su formación. De ahí que la investigación esté orientada por algunos **interrogantes clave**:

- ✓ En la etapa activa, los docentes en formación, ¿resignifican lo aprendido dentro y fuera de las instituciones educativas?
- ✓ En la formación docente, ¿qué lugar ocupan los distintos actores sociales?
- ✓ En la etapa de la residencia, los relatos de experiencias pedagógicas, ¿dan cuenta de procesos cognitivos que operen en actuación docente?
- ✓ ¿Qué nutre la posibilidad y disponibilidad al encuentro educativo para ser vivido como experiencia?, ¿Qué saber/ es co-labora/n para ello?

2. Perspectivas teóricas

Dada la complejidad de la problemática que se aborda, son diversas las perspectivas teóricas que adoptamos a lo largo de esta investigación. Al respecto se han tenido en cuenta conceptualizaciones teóricas relativas a tres dimensiones: el universo de la formación docente inicial de maestros de escuelas primarias, la formación de maestros en la etapa de residencia y la escritura de relatos de experiencias en el mismo proceso de formación de maestros. Finalmente, haremos algunas observaciones específicas acerca de la escritura de experiencias en relación con la formación de maestros en el ISFD N° 54 de Florencio Varela.

2.1. Conceptualizaciones relativas al universo de la formación docente inicial de maestros de escuelas primarias

El proceso de la formación de maestros deviene como resultado de un determinado tipo de palabra configuradora: aquella que tiene el poder de formar y también de trans-formar la sensibilidad y el carácter del lector y del

escritor: lector y escritor de textos, de procesos y de mundos referenciales y mundos posibles de transformar.

Para contrarrestar lo instituido, se hace necesario, desde los espacios formadores, poner en práctica los dispositivos de “andamiaje” de Bruner, de “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky y ofrecer las herramientas rigurosamente formalizadas para la etapa sin caer en la “glorificación del conocimiento del profesor”, al decir de Carlgreen. Contrastar la imagen del docente como genuino sacerdote del templo del saber (Tenti, 1992) es una tarea compleja, que no se logra en la soledad del aula ni con la ayuda de algunos discursos teóricos de los debates constructivistas actuales. Hace falta más (Olivieri, 2008).

A nivel jurisdiccional, desde el comienzo del siglo XXI, los institutos de formación docente se encuentran ante una disyuntiva, que ha sido analizada por Bolívar, quien considera que se hallan en una situación dicotómica: autonomía decretada versus autonomía autogestionada.

En un contexto de incertidumbre, de falta de estabilidad y entornos turbulentos, cuando la planificación moderna del cambio y su posterior gestión han perdido credibilidad, por un lado, se confía en movilizar la capacidad interna de cambio (de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos) para regenerar internamente la mejora de la educación. En esta coyuntura postmoderna, se aduce que las organizaciones con futuro serán aquellas que tengan capacidad para aprender (Bolívar, 2000). De este modo, se pretende –en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio– favorecer la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y –por ello mismo– pudieran tener un mayor grado de permanencia. Por otro lado, no confiando en exceso en dicha mejora interna, el rendimiento de cuentas pretende presionar desde fuera para conseguir mejores resultados (Bolívar, 2010: 25).

Esto conduce al núcleo de la profesionalidad del profesorado, al cual Goodson sitúa en contexto de tres aspectos interdependientes: “un cuerpo teórico que permite conceptualizar las experiencias del profesorado y elevar lo concreto a categorías conceptuales, aplicables a otras distintas situaciones; la investigación-acción que genera el conocimiento desde la práctica para elaborar teoría y la acción reflexiva o brazo articulado entre la teoría y la investigación-acción que relaciona la práctica del aula con los planteamientos teóricos” (Goodson, 1997: 22).

En esta dirección, la cultura institucional de los profesorados y los formadores se transforma en generadora de prácticas decadentes, emergentes o transformadoras en el diseño de itinerarios formativos que tengan su punto de partida y de sostenimiento en la cooperación. De allí que se tome como óptima a la colaboración como un nuevo modo de desarrollo profesional. La perspectiva profesional ha puesto de manifiesto que los compañeros de trabajo son un estímulo para el desarrollo de la práctica reflexiva; trabajar como un colectivo, en nuestra institución, significa que la mirada de unos formadores se constituya en catalizadora que fortalece la actividad de otros. La colaboración permite, entre otras cuestiones, desarrollar una relación creciente con los demás miembros del grupo, permite compartir diagnósticos de una situación, buscando soluciones, y facilita el análisis de problemas y, a la postre, el consenso entre los miembros.

Por otra parte, ese trabajo colaborativo debe garantizarse por la flexibilidad temporal ya que generalmente las instituciones ofrecen un tiempo que está “entre la herencia de una estructura temporal uniforme y rígida, organizada al ritmo de la campana o al del timbre” (Husti, 1992: 304), y las necesidades de un tiempo pluriforme y abierto para una realidad compleja.

En esta sintonía, el proceso de organización de los Proyectos de cada una de las cátedras de los formadores conduce a pensar en los alumnos-docentes en formación en acto de planificar sus respectivos Proyectos de Residencia. De allí que algunos principios rectores son el pivot para unos y otros:

✓ En primer lugar, “desde la racionalidad práctica, la articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes, en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos. Los docentes construyen estructuras conceptuales, teorías de acción, que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos” (Sanjurjo, 2002: 22).

✓ También se comparte que “las estrategias metodológicas por excelencia consisten en el diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del alumno, con el objeto de generar la construcción del conocimiento” (Sanjurjo, 2007). Claro está que el proceso de formación de los alumnos de superior les proporciona, al decir de Aebli, “lentes del pensamiento” que deben ser trabajadas en el espacio de didáctica específica a fin de que ellas y ellos puedan tener otra mirada del suceder en las aulas, puedan construir nuevos conceptos, transponer adecuadamente y trasvasar de una disciplina a otra para pensar en todo un campo de enseñanza.

Apropiándonos de las palabras de Sanjurjo (2007), es necesario revisar esos “conceptos llaves” para comprender otros conceptos, llevar a cabo una selección de contenidos desde la lógica de la disciplina y desde lo psicológico-didáctico, rever cómo desde lo metodológico se adecuan sucesivamente en el proceso y se van tomando decisiones en el acto de enseñar. Esas configuraciones son los hilos del Proyecto de Cátedra para que los docentes en residencia den forma a su *textum*, el cual les permitirá consolidar, dudar, revisar y avanzar en el proceso de construir y luego construir-se en la socialización profesional. Ergo, desde la diversidad de cátedras del itinerario formativo deben enfatizarse los aspectos de la vigilancia epistemológica para que, en el afán del logro de la transposición, se opere sobre las posibles dificultades o simplificaciones en el pasaje del saber académico al saber enseñado y sobre el riesgo latente de la ruptura epistemológica.

2.2. Conceptualizaciones relativas formación de maestros en la etapa de residencia

En relación con las prácticas docentes, Jurjo Torres Santomé observa:

“El conocimiento profesional de las prácticas se manifiesta en las situaciones confusas, en las zonas indeterminadas de acción en las que no encaja, no funciona el modelo predominante de racionalidad tecnológica. En un contexto de aula donde las situaciones imprevistas, únicas e inestables, los momentos de indeterminación en los que el profesorado se ve abocado a improvisar, su acción y reacción son una de las características de este trabajo profesional, el conocimiento es construido por los profesores y profesoras a través de la reflexión-en-la-acción y de la reflexión-sobre-la-acción” (citado por Sanjurjo, 2002: 132).

Ese paisaje conceptual se corresponde con el período de Residencia, donde las problemáticas abarcan todo el abanico espectral. A modo de ejemplo, en la etapa de la residencia, los maestros en formación se hallan ante situaciones de incertidumbre, aunque muchas son recurrentes y tienen historia para los formadores: algunos docentes en ejercicio (Maestros Orientadores) y también en nombre de la “autoridad” que les brinda su rol, desean que se repliquen prácticas reproductoras y “autorizadas”, adoptando como acto de fe modelos clasificatorios que creen abarcativos del/de los universo/s discursivo/s; en otros casos, encuentran que la escuela de carne y hueso transmite un canon y –en palabras de Graciela Montes– “eso le proporciona(ría) al niño, al joven, una "cultura" o un barniz cultural que le servir(í)a de aval para su promoción, que le dar(i)a una identidad civilizada, que lo incluir(i)a en su sociedad de manera definitiva” (Montes, 2001:27); o encuentran que la escuela clausura todo debate ante nudos críticos e insoslayables, como por ejemplo aquellos que ha planteado Gustavo Bombini (2001) acerca de qué se entiende por Literatura en el ámbito de la escuela, o cuál es el objeto literatura en la escuela, o en qué se asienta la enseñanza y el aprendizaje o la didáctica del referido objeto.

Todo lo expuesto parece cristalizado y obstáculo inevitable de la formación docente en donde –parafraseando a Estanislao Antelo– el alumno residente es el fiambre de un sándwich pedagógico apetecido por docentes

que fagocitan, tironean y disputan, y donde generalmente “la regla, en el acto educativo, es el derecho a la indiferencia, es él ‘seguí participando’” (Antelo, 2006:5).

Por otra parte, los estudios que investigan el origen de los saberes prácticos (Gimeno, 1988) destacan que la formación inicial es una tarea de “bajo impacto” en la configuración de la profesionalidad y que sus efectos son débiles (Zeichner, 1981). Al respecto, dice Terhart que no es que el profesor se haga conservador en cuanto a sus comportamientos profesionales, sino que vuelve a ser conservador quedando la fase de formación, si es que fue innovadora, en un episodio de poca fuerza definitoria” (Olivieri, 2010: 10). “También es importante recordar que el oficio docente siempre tendió a definirse como una mezcla no siempre equilibrada de profesionalismo y de vocación. La idea de “misión” impone un deber de humildad y de dedicación, cualidades clásicas del buen maestro de escuela” (Tenti, 2007: 343).

Con estas claves, se vuelve prioritaria la valoración del saber práctico en la formación, en el sentido de que su análisis permanente posibilite rever qué saberes se han incorporado, se han hecho cuerpo en los docentes a lo largo del recorrido por el camino de vida escolar o qué los ha moldeado. Así se podrá reflexionar propositivamente y desmitificar algunos preconceptos tanto como rever que no se trata de un molde de la manera de hacer, pero tampoco una abstracción o una buena idea con la que no sé qué hacer. Se trata, entonces, de mostrar que hay un juego en la formación, en su materialidad, mostrando sus dificultades y problemas pero, sobre todo, sus tensiones como oficio mismo.

Entonces a la problemática de la formación *per se*, puede agregársele que el último tramo de la formación de maestros tiene la centralidad en el posicionamiento docente en el mundo de la práctica conjugando todos los elementos de la transformación de las prácticas naturalizadas para no sucumbir a los elementos adaptativos del rol “dado” y al slogan de algunas escuelas del “acá siempre se hizo así”. Por eso, el yo del docente que es leído y escrito permanentemente por los padres, por la organización del

sistema escolar, por la institución formadora para cumplir ese rol en el espacio escuela, necesita de la transformación, aunque ya el maestro ha tenido microexperiencias de intervención en las aulas en el proceso de formación y tiene la percepción de que otros espacios y otras voces son más fuertes que las del espacio escolar. Esta percepción conduce a una voluntad transformadora y a participaciones transformativas. Por otra parte, los institutos formadores contribuyen ineludiblemente a dar sentido a que la docencia no se agota en la enseñanza áulica, sino que se amplía, que adquiere otro sentido: la sociedad los pone como protagonistas, co-constructores de la recuperación de la escuela como espacio público y de la política cultural central en estos tiempos históricos de la provincia y del país. Por eso se piensa que trasciende el “cambio de mirada”, y es una transformación de las subjetividades que miran.

Para pensar alternativas, resulta interesante repetir el interrogante que Bruner plantea en *Hacia una teoría de la introducción* (1972): “¿En qué forma se benefician los organismos de la experiencia pasada para que puedan manejar la futura con un mínimo de esfuerzo?” (citado por Entel, 1998: 19). Entel allí explicita las dos cuestiones básicas, como la transferencia y la eficacia de la misma, contenidas en el interrogante. Y remata con un enunciado de peso: “Todo aprendizaje es teóricamente transferible, pero la transferencia no es mecánica, implica mediaciones complejas”. (*ibíd.*: 19)

En otro orden, resulta sumamente oportuno el comentario que Antonio Castorina hace sobre la ‘transferencia’: “Los textos de Vigotsky y de sus discípulos parecen mostrar que no se trata de una transmisión sino de una transformación. Es decir, de una modificación de la comprensión individual de los instrumentos de mediación...”. Y avanzando aún en el tema, cierra diciendo:

“En este momento se impone una aclaración acerca del sentido de ‘actividad’ que ocupa un lugar destacado en la obra de Piaget y en la de Vigotsky. Puede considerarse que, para este último, la actividad se refiere al dominio de los instrumentos de mediación, incluso a su transformación

por una actividad mental. Y si bien no formuló una psicología de la actividad como Leontiev, las relaciones intersubjetivas respecto de la mediación simbólica involucran una actividad individual para permitir que ocurra lo que previamente sucedía como actividad externa. Por su parte, Piaget definió el conocimiento como una actividad estructurante sobre los objetos, a los que transforma por los sinónimos que les atribuye” (Castorina, 1999: 26).

Entonces, en estos contextos situacionales, también las formas en las aulas de la formación inicial de docentes deben tener los atributos que las diferencien de las prácticas decadentes o dominantes para que no perduren en cristalizaciones. Al respecto, Pérez Gómez señala que “al distinguir los aspectos figurativos (contenidos) de los aspectos operativos (formales) y al subordinar los primeros a los segundos, Piaget pone las bases para una concepción didáctica basada en la coordinación de las acciones que el individuo ejerce al manipular y explorar la realidad objetiva” (Pérez Gómez, 1998: 44). Es necesario agregar que en la actualidad, en general, la consistencia de las “formas” áulicas seleccionadas para las propuestas de cátedra de institutos formadores está dada en la naturaleza complementaria de la lectura y producción en el proceso espiralado de construcción y reconstrucción de significados, apuntando a la metacognición. Al respecto, Litwin refuerza: “Una actividad significativa de relevancia es el análisis o la lectura de las actividades propuestas, desde la perspectiva de los procesos reflexivos implicados. La reflexión acerca del proceso cognitivo utilizado en la construcción del conocimiento, denominada ‘metacognición’, consiste en otra actividad favorecedora de dicha construcción” (Litwin, 1997:68).

Y es en este entramado donde se aborda la escritura de relatos de experiencias pedagógicas, como una estrategia más en la etapa de residencia de la formación inicial de maestros. De allí que la presente investigación pretenda llevar a cabo una relectura interactiva y transaccional de los textos producidos por alumnos-docentes en el recorrido de la formación.

2.3. Conceptualizaciones relativas a la escritura de relatos de experiencias en la formación de maestros

Daniel Suárez ha explicado el surgimiento de la modalidad de documentación pedagógica a través de los relatos de la siguiente forma:

Al estimular entre los docentes procesos de escritura, “lectura, reflexión e interpretación pedagógica de sus propias experiencias de enseñanza, esperábamos no sólo acopiar y difundir un corpus de documentos y conocimientos curriculares distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontales entre docentes que significaran el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de enseñanza” (Suárez, 2004: 14).

Esto conduce a pensar en nuevos modelos de formación e implica un giro en la manera de enfocar y concebir la formación, ya que la práctica, entonces, es fuente y fin de la reflexión y la indagación, y la teoría será convalidada, de modo que el proceso no es lineal, sino un camino con idas y vueltas.

Por otra parte, este proceso no sólo es subjetivo, sino que resulta necesario verlo en coordenadas institucionales y colectivas. Buscar un momento de “impacto” y escribir sobre él es repetir un acontecer nuevo, pero que a la vez es viejo. Como afirmaba Albert Camus, se vive dos veces. De alguna manera, la exposición de la propia individualidad: el yo sujeto-autor/ yo narrador/ yo-personaje se entremezcla en ese textum-tejido como parte de la trans-formación de él mismo. Posibilita la decisión de entrega de la propia individualidad: sujeto de experiencia a sujeto de narración y poner en palabras su yo íntimo, el cual en el momento de la lectura se verá involucrado-tocado por el mismo relato en un espejo borgeano; porque el empleo de la primera persona en el relato de una experiencia pedagógica da cuenta del proceso reflexivo y, por ende, metacognitivo.

Larrosa refiere que el viaje de la formación es un viaje iniciático que se abre con un enigma y una prueba de iniciación. El enigma es un signo que, al

ser descifrado, dará la orientación del viaje. En este caso, el de la formación docente: yo-residente-lector-escritor, inmerso en un ámbito educativo y con el oriente de ser docente. La prueba marcará la transición: la transfiguración de la mirada, la conquista del mundo escolar en etapa de la residencia, hasta un final que significa el acontecer del yo-docente. En ese complejo transitar, los/as alumnos/as en la etapa de cierre de la formación inicial docente llegan a las escuelas para llevar a cabo su práctica como residentes, asumiendo y asumiéndose en rol de maestros/as. En la interacción con el mundo escolar que los espera para cerrar el ciclo de la formación inicial, aflora una multiplicidad de signos propios y ajenos que los sorprende, preocupa, llena de perplejidad, desestabiliza y conduce a entrar en puja con ellos y con otros.

Una primera mirada a las dificultades o conflictos que preocupan a los y las residentes podrían condensarse en dos: qué se enseña y cómo se enseña. Pero cuando se transita por la lectura de relatos de experiencias pedagógicas, la sorpresa cede lugar a las profundidades de otras dimensiones que operan como recurrentes: los conflictos, quiebres, sosiegos y desasosiegos o alteraciones que interpretativa y reflexivamente son los que harán sentir los maestros que dan vida al currículo con sus valores, sentido y teorías pedagógicas. La escuela, por ende, es considerada como proveedora de información que se produce en su interior.

La toma de la palabra *en* y *para* el acto educativo sitúa a los docentes en un colectivo de actuación que es acontecimiento y devenir, y no sólo acción y motivos. En esta dirección, “la documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientadas a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que todos los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus experiencias educativas” (Suárez, 2007: 71).

Reconstruir e interpretar implica el recorrido de formación–indagación–acción que propone la línea de trabajo con experiencias pedagógicas. Y es el trabajo colaborativo el que posibilita contrarrestar lo instituido, potenciar el

desarrollo profesional y fortalecer el diálogo permanente entre sujetos. También es continente de arenas movedizas en espacios y tiempos ya que su contenido envuelve certezas e incertidumbres, presencias y ausencias, incompletitudes al fin, si se contrasta con la ilusión de que el acompañamiento es saber sacralizado, omnipotente, sin grietas y sin enigmas, mediados por un lenguaje transparente. “La ‘relación con el saber’ se convierte entonces en la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real; se convierte en un proceso creador de saber [...], el proceso creador necesario para cada sujeto tiene una característica fundamental: es singular (único) y por lo tanto no reproducible” (Beillerot, 1998: 66).

Los relatos pedagógicos, como dispositivos de formación, posibilitan recuperar los sentidos y significados del acto docente *per se* y explorar la urdimbre de los interjuegos involucrados para el arribo del nos-otros/ colectivo docente en el devenir curricular. Los relatos de experiencias pedagógicas permiten dar cuenta, por un lado, de las voces de protagonistas: formadores-orientadores-docentes en formación en trabajo colaborativo; por otro, las voces de protagonistas-maestros en formación, que hilan su textum a través de dudas, revisiones, avances y retrocesos en el proceso de construir y construir-se en etapa preactiva, activa y post-activa; por último, la voz de la institución escuela para la con-formación en el Profesorado, es decir, en acción coparticipante de maestros orientadores en la formación.

Es en este punto donde se hace necesario que los formadores diseñen dispositivos de encuentro que impliquen tiempos, espacios comunes para la reflexión cooperativa en torno a escenas educativas con-formadas por los relatos escritos con los que se en-trama el universo educativo: “El final de la escritura no es nunca el final de la historia, sino que se convierte cada vez en el presente de la palabra enunciada” (Larrosa, 2000: 27), y de la misma forma, la lectura devendrá multívoca, plurisignificativa, interpeladora:

Esos sentidos parásitos, secundarios, que no siempre se dejan dominar, son lo que podríamos llamar, a grandes rasgos, connotaciones; son sentidos superpuestos; y es evidente que, cuando leemos, recibimos connotaciones que el autor ha puesto voluntariamente en el texto, pero

también añadimos una infinidad de connotaciones, es decir, de sentidos profundos, que emanan ya de nuestra cultura, ya de nuestro nivel social; o de nuestra historia nacional; o de nuestro grupo social; o incluso sencillamente, de nuestra situación afectiva” (Barthes, 2007: 163).

Interpelar colaborativamente a las escuelas y sus docentes así como a otras instancias responsables de la formación práctica; pensar codo a codo instancias superadoras de yuxtaposiciones y disyunciones para construir un ‘saber enseñar profesionalizante’; reescribirse como formadores y reescribir a las instituciones formadoras porque, al decir de Freire, “somos lo que estamos siendo. La condición para que yo sea es que esté siendo. Cada uno es un proceso y un proyecto y no un destino” (Freire, 2003:47).

En el contexto áulico, el relato fortalece al docente novato como usuario de la escritura y la lectura, pero además hace posible la materialización de una cierta prolongación y presencia en el instituto formador, si se piensa como dispositivo “para dar sentido a la experiencia y organizarla en un cuerpo de conocimiento práctico” (Gudmundsdottir, 1998: 67): como narrador, como protagonista de la residencia, como sujeto en un intento de objetivarse y como sujeto que construye y se construye a través del propio texto.

2.4. Observaciones relativas a la escritura de relatos de experiencias en la formación de maestros en el ISFD 54 de Florencio Varela.

Durante la actuación de residentes, el alumnado enfrenta sus primeras experiencias en las aulas de la escuela primaria haciendo emerger una práctica insertada en teorías o discursos pedagógicos abstractos y generales, que se enseñan en las instituciones formadoras de docentes, poco o nada aterrizados en las condiciones sociales y culturales que viven las comunidades que requieren el servicio. Para resolver estas tensiones, y en esta tarea, la investigación-acción les ofrece una salida: la crítica propositiva a la propia práctica, “práctica que es ocurrida en la escritura” a través de la

reflexión profunda acerca del quehacer pedagógico, las teorías que presiden dicho actuar y los contextos de actuación, etc.

Cuando esta línea de trabajo ingresa al ISFD N° 54 de Florencio Varela en 2005, se hace en el marco de la política institucional de una nueva gestión directiva cuyo eje era el “encuentro”; fue así como se aceptaron los mecanismos para acordar líneas de trabajo comunes entre docentes. El logro fue compartir/encontrar-se en algunos tiempos y espacios para la resolución de las problemáticas interareales o con los espacios de la Práctica, cuando los docentes en formación se hallan en etapa de residencia y, más específicamente, en la etapa de formulación de sus proyectos. La idea también fue la de proveer a nuestros alumnos de vivencias diferentes por vía de distintas estrategias. Esa etapa reviste la importancia de ser el punto inaugural para la articulación entre los espacios de la Práctica con el espacio de Lengua y Literatura y su Enseñanza III del Profesorado de Enseñanza Primaria, ya que “contar con la complejidad –de los individuos, de las situaciones, de la organización– conduce a un funcionamiento en sistema abierto, mientras que una estructura estática y congelada oculta estas complejidades y sus especificidades” (Husti, 1992: 283). En el trabajo de aula compartida entre Lengua y Literatura y su Enseñanza III y Espacio de la Práctica III, el inicio con la estrategia estuvo dado en “La invitación”: cuando se invita a decir, primero se plantea buscar un momento de ‘impacto’ y construir la versión provisoria de él.

En el contexto institucional, la instancia de producir relatos de experiencias pedagógicas significó retomar espiraladamente las herramientas metodológicas aportadas a la práctica en todo su viaje de formación, es decir, a “biografía escolar” e “historia como lector/a” de 1er año y a “la lectura” de los espacios escolares y áulicos de 2do año. De esta forma, “el yo narrativo” de la documentación de experiencias pedagógicas corona y trasciende a las anteriores como estrategia. Al decir de Beillerot (1998), la formación es también el tiempo de la reflexión y esta capacidad reflexiva puesta al servicio de la escritura es la apuesta del último tramo conjunto de los actores participantes porque significará la capacidad de reflexión sobre la historia

misma y, en ella, la formación de cada quién en acto como sujeto, como pedagogo, como enseñante y, a la postre, como colectivo docente que escribe y toma la palabra sin pedir permiso o esperar que le sea concedida.

La horizontalidad colaborativa está dada en el sentido de encontrar-se en torno de la escritura y en el recorrido de formación docente. Implica crear un espacio de relaciones simétricas. Todos los actores participantes del proceso de residencia son convocados por la horizontalidad del relato: ese otro residente-docente no es ya el personaje testigo de la historia narrada, sino el copartícipe en diálogo, en encuentro con otros, sus formadores y con él mismo. Como caracteriza Ricoeur (2001): los hablantes en presencia mutua, pero también están presentes la situación, el ambiente, el medio y el contexto discursivo, donde ese discurso se significará plenamente hacia una referencia sobre lo cual se habla.

Cada quien proporciona información sobre los significados atribuidos a los significantes identitarios que comparten unos y otros para construir esa historia que los une al fin y que se consolida con la 'fusión de horizontes'. Esos horizontes son formativos porque implican desanudar analíticamente esos aconteceres y como la piedra en el estanque de Rodari (1973), los círculos concéntricos acercan a los autores de los campos disciplinares a esa práctica concreta que se aquieta como saber construido.

En este contexto, el funcionamiento de la cátedra de Lengua y Literatura y su enseñanza III propone la producción de los relatos de experiencias pedagógicas como herramienta en el acto de residencia porque la misma es una "...situación novedosa y compleja y que, como tal, puede movilizar procesos cognitivos nuevos" (Sanjurjo, 2002: 11). Con este horizonte, se apropia de los dichos de J. Huergo: "A través de la voz, una suerte de lenguaje clandestino o fugitivo, los sujetos interpretan la experiencia, la vida y el mundo, y la hacen posible" (2004: 4). Específicamente en la formación docente inicial, esta cuestión de interpretar puede enunciarse de tres maneras. Primero, como una preocupación por cómo la escritura puede continuar siendo uno de los modos que tenemos de atender a lo que somos.

Segundo, como una preocupación para mantener la vigencia pedagógica del qué es leer y escribir para que otros lean y escriban. Por último, por una preocupación por la naturaleza de esa escritura desde el interrogante de qué es enseñar a leer; como expresa hermosamente Larrosa:

“Enseñar a leer es producir ese dejar escribir, la posibilidad de nuevas palabras, de palabras no PRE-escritas. Porque dejar escribir no es sólo permitir escribir, dar permiso para escribir, sino extender y ensanchar lo escribible, prolongar lo escribible. La lectura deviene así, en el escribir, una tarea abierta en la que los textos leídos son despedazados, recortados, citados, in-citados y excitados, traídos y llevados, entremezclados con otras letras, con otras palabras... Al tomar la palabra no se sabe qué se quiere decir. Pero se sabe lo que se quiere: decir. Un decir en el que la libertad al mismo tiempo se afirma y se abandona: se afirma abandonándose, se abandona afirmándose” (Larrosa, 2000: 145).

3. Estado de la cuestión

Los relatos son reconstrucciones dinámicas de las experiencias, en las que sus actores dan significado a lo sucedido y vivido mediante un proceso reflexivo y por lo general recursivo (Suárez, 2003: 9) y este ‘lenguaje de la práctica’ posibilita la con-formación del relato, del sujeto mismo y del yo interpretante de mundo. Las voces de los sujetos hablando de ellos mismos vienen a negar el supuesto del ideal positivista de establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, como explica Bolívar (2002), y sitúa a las vivencias de cada individuo como clave para la interpretación hermenéutica, como modo de conocimiento de las ciencias sociales: “Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de ‘interpretar’) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (Bolívar, 2002: 42).

Si bien, como se lee en Gudmundsdottir, estas escrituras no son copias o fotografías de la realidad, sino las interpretaciones de esa realidad, “es preciso que los maestros aprendan a mirar y comprender textos, prácticas y aulas pedagógicamente” (1998: 14). Desde la mirada de la escritura, investigar a y desde los relatos permite retomar “ciertas perspectivas

genuinas y útiles sobre los procesos por los que deben atravesar los escritores mientras escriben, permitiendo una comprensión de la forma en que converge el aspecto social cognitivo de la escritura” (Pittard y Martlew, 2000: 134) sin soslayarse la línea de abordaje de aquella como actividad cognitiva, como ha investigado Brandt.

En torno a la documentación de relatos pedagógicos en nuestro país, Suárez (2007) observa que la documentación narrativa de experiencias pedagógicas se viene desarrollando con cierto impulso en Argentina y, a menor escala, en 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, 2000 y 2003); modelos de transferencia universitaria y de asesoramiento académico a proyectos pedagógicos de colectivos de educadores; estrategias de formación y capacitación horizontal entre docentes (Suárez, 2004 y 2005); modalidades de investigación educativa y pedagógica que combinan principios teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación (Batallán, 2006; Velasco y Maillo, Díaz de Rada y otros, 1993; Woods, 1998), de la investigación interpretativa y narrativa de las prácticas escolares (Connelly y Clandinin, 1995 y 2000; Bolívar, 2002; Mc Ewan, 1998; Suárez, 2005 y 2006; Zeller, 1998), de la investigación acción y de la investigación participante (Anderson, 2001; Anderson y Herr, 2005).

Respecto del conocimiento práctico y el conocimiento didáctico del contenido, como dominios de quienes ejercen la docencia, no debe soslayarse que estos han sido dos constructos claves, devenidos en controversias académicas de diversas líneas de investigación sobre qué es lo conocido y quiénes son los que conocen en materia de enseñanza. Al respecto, Montero (2001) parece preguntarse si es posible tender puentes entre ambas posturas (citada por Edelstein, 2011: 60). Por su parte, Edelstein advierte:

“Un giro epistemológico y a la vez ideológico-político se plantea en el análisis del conocimiento acerca de la enseñanza, a partir de admitir el olvido al que se había confinado el conocimiento generado [...] para dar lugar al conocimiento práctico generado por los propios profesores desde sus prácticas que adopta la forma de metáforas, imágenes, principios, prácticos, esquemas de acción. Conocimiento práctico-personal, situado, local, relacional, tácito y de oficio según las denominaciones que se le otorgan en diferentes programas de investigación, fruto de convergencia de enfoques cognitivo-constructivistas y metodologías preferentemente cualitativas” (Edelstein, 2011: 60).

La autora agrega que se trata de metodologías que se desarrollan a partir de estudios de casos y análisis intensivo de episodios de aula en coincidencia con autores como Elbaz, Cladinin, Connelly, Schön y Schulman, entre otros. Respecto de ese debate iniciado en EE.UU., Gran Bretaña y diferentes países de Europa continental, los efectos de la globalización no han escapado a Latinoamérica, donde la producción de Brasil y Argentina ha realizado y realiza prolíficos aportes al tema. La producción es de amplia gama y los posicionamientos ético-políticos muy diversos, en un arco que va de la consideración reflexiva de la práctica en pos de procesos colectivos que transformen las instituciones en comunidades de intelectuales críticos, hasta las posturas de innovación que dan protagonismo a reflexiones individuales. Como bien describe Contreras:

“Podríamos decir que ‘la sociedad del conocimiento’ no es sino el extremo capitalista (el conocimiento como mercancía) de un principio que ya estaba latente con anterioridad: el conocimiento como objetos que se poseen. Sin embargo, el saber que necesitamos para vivir (y para vivirnos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que se hace cuerpo en nosotros, que tenemos in-corporado”. (Contreras, 2010: 63)

En nuestro país, existen muchas experiencias, con suerte diversa, que van desde un giro constructivo hasta las más instrumentales, a través de distintas redes como la Red de Maestros Relatores, que vienen trabajando en los institutos de formación a nivel nacional y latinoamericano, y otras que provienen de ámbitos universitarios. Entre estas últimas, es posible citar la propuesta de G. Bombini, quien dice poner en valor los relatos (Bombini, 2006) y explicita, citando su producción: “Uno de los géneros trabajados que

se presentó como una invención para dar cuenta del proceso de construcción de la propuesta en el aula es el llamado ‘guión conjetural’”, al que define como “una suerte de relato de anticipación, de género de ‘didáctica-ficción’ que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto (al tiempo que lo constituye) en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción, de frente a los sujetos (el docente-los alumnos) que en ella participa” (Bombini, 2002: 95).

4. Marco metodológico

Este trabajo intenta recuperar el siguiente aporte de A. Camps:

“El objeto de investigación en didáctica de la lengua exige una investigación orientada a la comprensión de la realidad para fundamentar la actuación en la práctica, y por tanto, a una investigación que comportará un análisis cualitativo y en profundidad de los datos. Se inscribe, por tanto, en la orientación interpretativa-comprensiva de la investigación en ciencias sociales” (Camps, 2004: 21).

Por ello, la metodología es la propia de la investigación cualitativa que adhiere a la línea narrativa como estructura, mientras que el enfoque se sitúa en el paradigma de la complejidad que para Morin es:

“A primera vista un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno con lo múltiple. La complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir, de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre” (Morin, 1990: 32).

Por otra parte, nuestro trabajo se ajusta a una temática amplia, sin absolutos, como es la formación inicial de maestros, al tiempo que da lugar a la multidimensionalidad.

Uno de los principios del paradigma de la complejidad, el principio hologramático, pone en evidencia la aparente paradoja de ciertos sistemas en los cuales no solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte. La idea del holograma trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes, y al holismo que no ve más que el todo. En esta investigación, el todo es la emergencia del yo-docente en el relato de experiencia pedagógica.

Dada la complejidad de ese todo para el análisis de los relatos, tomaremos tres dimensiones, a modo de partes, las cuales han sido priorizadas previendo que otras investigaciones darán continuidad a otros signos avistados en la amplitud del campo problemático expuesto:

1. “La significatividad del Otro” en este momento clave de la formación inicial.

Esto es: maestro/a orientador/a a en la institución asignada, pareja pedagógica en la actuación de la práctica misma, formador/a, alumnos de escuela primaria u otros actores de la comunidad. Todas las presencias son valoradas como interlocutores que acompañan a ver otras cosas, como un zoom, para después planificar y actuar con algunas certezas y seguridades aunque no se haya escapado de la zona de incertidumbre profesional. Pero ese otro, ¿cómo es percibido, mirado, sentido?

2. La disponibilidad del yo, sujeto de aprendizaje, pero en simultaneidad sujeto en rol docente.

Esto amerita tener disponible el espacio subjetivo que posibilite la transacción necesaria para afrontar una situación nueva que será búsqueda nueva y ruptura transformante en pos del saber. Y este saber experiencial que se construye, ¿es el puente entre la teoría y la práctica? ¿O hay una preferencia o resignación por lo ya probado, experimentado, moldeado para replicar?

3. El desafío de documentar el momento único de dar vida al cúmulo aprendido en el viaje de la formación y ponerlo en palabras, es decir, poner en juego en la escritura, el mundo construido en la experiencia concreta.

El acto mismo de documentar lleva implícito a la otredad/ alteridad como testigo silencioso en el relato y la disponibilidad subjetiva para dar visibilidad a su experiencia y para hacer público su acontecer en actuación docente. La documentación a través del relato ¿devela su proceso cognitivo en el último tramo de la formación inicial?; además del saber construido que tiene su emergencia en el relato, ¿surgen otras expresiones significativas?

Estas tres dimensiones se formulan a los efectos de allanar el camino de la investigación, reconociendo, no obstante, la convivencia de todas en cada una, en tanto tejido/texto asociado e inseparable, cuyos hilos solo pueden distinguirse a los fines del análisis.

Para definir las dimensiones, hemos puesto en el centro de la escena al saber pedagógico como una trayectoria que los docentes construyen desde el tiempo de los primeros encuentros con la teoría en su formación inicial hasta su actuación profesional, y es el resultado de un ir y venir entre la teoría y las prácticas pedagógicas. Sin embargo, es un paisaje conceptual que cada docente en formación va creando espontánea o sistemáticamente en su recorrido, donde muchas veces rompe con la teoría o toma distancia del discurso pedagógico oficial o rompe con las naturalizaciones que están institucionalizadas. Ese devenir de la teoría en transformación intelectual y práctica es una aproximación al gran universo que posibilita un saber experiencial, un saber hacer, una práctica nueva con atributos de transformante, sistematizada, comentada, evaluada y fundamentada y que, además, pueda enriquecer a la misma teoría, con la reflexividad como contexto de cambios cognoscitivos y con la escritura como forma de documentar el o los procesos.

En cuanto al corpus analizado, se han seleccionado seis relatos pedagógicos cuyos puntos en común son tres: la autoría de los relatos corresponde a alumnos-docentes en formación de la misma cohorte, el lugar de realización de las residencias y la docente formadora del Espacio de la Práctica III. Además, es necesario destacar que cada relato ha tenido su contexto de producción individual en el entorno escolar en donde el alumno en formación docente se ha desempeñado en acto de residencia. Pormenorizando en esos atributos, los seis relatos a analizar:

✓ Han sido escritos por alumnas del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N ° 54 de Florencio Varela en etapa de Residencia en ciclo lectivo 2009. Dichas residentes son: Alejandra, Andrea, Vanina, Romina, Marcela y Ángela.

✓ La etapa de Residencia de las autoras se realizó en la misma escuela primaria del distrito escolar de F. Varela.

✓ Las experiencias pedagógicas de la Residencia han tenido la misma docente formadora, con quien se ha trabajado colaborativamente en Espacio de la Práctica III - Lengua y Literatura y su Enseñanza III.

La secuencia diseñada para el desarrollo de esta investigación contempla:

1. Lectura de cada relato.
2. Análisis de estos mismos, según las dimensiones expuestas
3. Formulación de tópicos.
4. Elaboración de las conclusiones.

5. Organización de la tesis

Se ha dado la siguiente organización: 4 capítulos y conclusiones.

En el capítulo 1 se desarrolla la emergencia de la dimensión 1, antes explicitada como *“la significatividad del Otro” en el momento clave de la formación inicial* en los relatos de experiencias pedagógicas.

El capítulo 2 se corresponde con la dimensión 2, es decir, la *disponibilidad del yo, sujeto de aprendizaje, pero en simultaneidad sujeto en rol docente*.

El capítulo 3 tiene su correlación con la denominada dimensión 3: *El desafío de documentar el momento único de dar vida al cúmulo aprendido en el viaje de la formación y ponerlo en palabras, es decir, poner en juego en la escritura, el mundo construido en la experiencia concreta*.

En el capítulo 4 se analizan los *tópicos* recurrentes en los relatos de las docentes en formación inicial.

Finalmente se encuentran las *conclusiones* elaboradas por la investigadora.

6. Posibles aportes

Parafraseando a Ricœur, el desafío de este trabajo consiste en reconstruir reflexivamente la experiencia de los docentes en formación mediante un proceso que pudiera dar significado a ese otro proceso reflexivo de lo sucedido o vivido por cada alumno en formación docente y dado a conocer como relato de experiencia pedagógica.

Se cree que la contribución está dada en una creciente toma de palabra a través de la escritura de experiencias pedagógicas para la construcción del discurso auténtico, contrarrestando aquel ajeno, muchas veces también con visos de enajenado. Además, el nuevo diseño curricular de la formación de maestros (DGCyE, 2008) retoma la línea de producción escrita a través de la documentación de experiencias pedagógicas; no obstante, hay escasas experiencias extensivas y/o intensivas como la del ISFD N° 54.

Este trabajo intenta hacer un aporte a la vasta y constante profundización académica en torno a la temática de la formación de maestros. Parafraseando a Zeichner, el aporte pretende sumar el desarrollo

profesional a la más amplia lucha por la justicia social y a reducir las brechas en la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes en general, y a los de formación docente en particular, si bien la contribución podrá considerarse con los límites o la riqueza propias de la mirada de una formadora.

Capítulo 1. La significatividad del Otro

Tal como se ha planteado, el propósito fundamental de nuestro trabajo consiste en presentar y analizar relatos de experiencias pedagógicas de alumnos en formación docente en actuación áulica, es decir, en la etapa de Residencia. Como ya fuera expuesto, el análisis de los relatos se ha llevado a cabo considerando las tres dimensiones que en esta investigación se toman como tributarias del saber práctico del docente en escena escolar. Lejos de soslayar que esas tres dimensiones se fusionan en el acto de ser maestro en el aula, a los fines del análisis se las ha pensado como categorías de un todo que es el saber práctico del maestro:

1. La significatividad del Otro en este momento clave de la formación inicial.
2. La disponibilidad del yo, sujeto de aprendizaje, pero en simultaneidad sujeto en rol docente.
3. El desafío de documentar el momento único de dar vida al cúmulo aprendido en el viaje de la formación y ponerlo en palabras, es decir, poner en juego en la escritura el mundo construido en la experiencia concreta.

Este capítulo se aboca a la dimensión 1 del universo de los relatos. Al respecto, vale recordar que con el concepto de “la significatividad del Otro” en el momento clave de la formación inicial, se aludió a que son varios los “otros” potencialmente identificables; esto amerita hacer una distinción dentro de la dimensión 1 presente en cada uno de los relatos. En este sentido, consideramos “otros” a los siguientes actores:

1. Otro/a - maestro/a orientador/a
2. Otro/a - alumno/a o alumnado de escuela primaria
3. Otro/a - formador/ a
4. Otro/a - pareja pedagógica⁴
5. Otro/a- miembro de la comunidad

⁴ En ningún relato este “otro” aparece con una mención particular, sino en forma generalizada; por eso será incluido en el próximo ítem.

Todas estas presencias son prioritarias como interlocutores que acompañarán a ver otras cosas, como un zoom, para después planificar y actuar con algunas certezas y seguridades, aunque no se haya escapado de la zona de incertidumbre profesional. El interrogante que ha guiado nuestro análisis gira en torno a la siguiente pregunta: ¿Cómo es percibido, mirado, sentido ese Otro?

1. Otro/a - maestro/a orientador/a

El maestro orientador ocupa un lugar fundamental en la formación docente inicial. Parafraseando a Prieto Castillo (2000), se podría considerar que a diferencia de los formadores, el maestro orientador tiene la particularidad de estar ubicado en el *umbral pedagógico* del mundo áulico para constituirse en un mediador pedagógico que promueve y acompaña al residente en esa trasposición del umbral; teniendo en claro que: “Promover y acompañar no es señalar o facilitar. No buscamos hacer fácil nada; para construir el propio ser, apropiarse del mundo y de uno mismo (es decir, aprender) no se le ofrecen a nadie facilidades; se le ofrecen mediaciones, alternativas para orientar mejor su esfuerzo” (Prieto Castillo, 200:9).

Veamos cómo surge este actor clave en los relatos seleccionados para nuestra investigación. A grandes rasgos, puede observarse que en un grupo de relatos, la figura del Otro/a – maestro/a recibe una caracterización sumamente positiva. Tal es el caso de los relatos de **Alejandra, Vanina y Marcela**.

En el caso de **Alejandra**, su relato sugiere con escasos datos que en el primer período de Residencia, su experiencia no ha sido muy satisfactoria aunque no pormenoriza; sin embargo, *“al conocer a la docente orientadora todo mejoró”*. El relato da cuenta de que su nueva maestra orientadora produce la recuperación, restablecimiento o alivio de su estado de

preocupación. Luego continúa: *“La docente en todo momento me hacía sentir ‘aceptada’ y volcaba sobre mi labor, la responsabilidad adquirida por el lugar que ocupaba en el aula”*. Más que interesante que haya encomillado el término que sintetiza su sentimiento: “aceptada”. Podría leerse que la relatora recibe con agrado el apoyo de la docente, el que se refuerza con la expresión *“volcaba la responsabilidad...”* y ejemplifica con una situación concreta: *“algún padre que deseaba saber sobre la trayectoria de su hijo, era remitido a ella, como maestra”*. Es decir que Alejandra relata que se siente en el centro de la escena como docente con el lugar que le ha cedido satisfactoriamente la maestra titular. De manera similar, en el relato de **Vanina**, el Otro/a – maestro/a orientador/a tiene clara imagen positiva y se la presenta con valiosa participación en el proceso de residencia: *“Durante el proceso de planificación, ella me había asesorado, me había traído planificaciones de ella y me había contado cómo los diseños de clases y proyectos van variando cuando se está dando clase”*. También **Marcela** expresa: *“La Maestra colaboró con datos para armar mi propio mapa y pensar estrategias”*. La residente parece valorar esa colaboración, que le posibilita tener información clave para el diagnóstico áulico.

Contrastando con los relatos anteriores, **Ángela** y **Romina** presentan una caracterización negativa del Otro/a - maestra orientadora. **Ángela** relata su infortunio: *“Ahora puedo confesar que no tuve un buen comienzo [...] ‘junto con mi compañera de residencia que debía practicar en el otro quinto no fuimos muy bien recibidas, las maestras no querían tener residentes y no tenían ningún reparo en hacérselo saber. Enseguida nos expresaron que no sabían nada del Diseño Curricular vigente, así que no podían asesorarnos”*. La confesión de **Ángela** tiene lugar en el ‘ahora’ del relato y da clara cuenta de una clausura de cualquier potencial diálogo y a un abandono de toda ‘orientación’ posible. Similar situación irrumpe en el relato de **Romina** cuando dice: *“La maestra no obstaculizaba nada, pero tampoco ayudaba. No le interesaba tener Residentes, me dijo el primer día; así que sólo me dio contenidos y no había querido ver ni siquiera mi planificación.”*[...] Aunque no detalla demasiado, sí acota: *“y ella se remitía a sentarse en el último asiento y nada más”*. Si bien no manifiesta adversidad, en el relato de **Andrea** surge

una escasa mención sobre el Otro/a - maestra orientadora: “*Cuando llegué al cuarto, me di cuenta que efectivamente se me abría un mundo nuevo; una de las cosas que denotaron ese cambio fue el tema asignado por la maestra para el área de Lengua: Poesía.*” La sola mención de la docente refiriéndose al ‘tema’, da indicios de la insuficiente posibilidad de interacción surgida entre ambas.

En resumen, es interesante observar la polaridad que surge en los relatos respecto de la figura del Otro/a – maestro/a orientador/a. Por un lado, emerge una caracterización del maestro/a orientador/a como una figura que acompaña al/la residente para una mejor comprensión del mundo áulico, con la mediación que significa “un juego de cercanía sin invadir, y una distancia sin abandonar” (Prieto Castillo, 2000:8); en el otro polo, el Otro – maestro/a orientador/a es presentado como una figura que anuncia su retiro o retraimiento del lugar del profesional que ejerce la mentoría o el acompañamiento al docente en formación o novato.

2. Otro/a - alumno/a o alumnado de escuela primaria

El alumnado constituye otro de los elementos más mencionados en los relatos. Ya como causa de temor, de ansiedad o de entusiasmo, los alumnos son los agentes de la microsociedad áulica, cuya sola presencia hace factible que la residencia de los docentes en formación inicial se desarrolle con las intervenciones pertinentemente planificadas o imprevistas. El desafío consiste no sólo en conocer a los alumnos, sino en *reconocer* (Bourdieu, 1991) quién es ese otro con el cual se planteará el proceso educativo y específicamente la enseñanza; reconocer sus sueños y expectativas, sus labores cotidianas, sus lenguajes, sus dudas, sus limitaciones, sus creencias, sus saberes, sus potencialidades, sus formas de aprender, entre otros para acompañarlo con un proceso de trabajo metodológicamente construido.

Veamos qué imágenes de los alumnos aparecen en los relatos de las experiencias pedagógicas de las residentes. En líneas generales, en todos

los relatos, el alumnado aparece con una imagen que favorece la experiencia de cada docente en el aula. Sin embargo, los tiempos en que las residentes logran aquietar sus emociones, tienen rasgos y tiempos diferentes, según el conocimiento y reconocimiento mutuos.

En los relatos de **Andrea**, **Marcela** y **Romina** está presente la preocupación al ingresar al aula. En algunos casos la intranquilidad está dada por experiencias diversas en el período anterior al de residencia. En su relato, **Andrea** reconoce las potencialidades de su grupo de alumnos, pero otorga un lugar importante al recuerdo agradable del grupo del período anterior de residencia cuando dice: *“Parece mentira pero no termino de elaborar el duelo de la separación de los chicos de segundo año” [...] “Por lo menos los voy a ver en los recreos y vamos a poder jugar al Juego de la Oca como lo hacíamos siempre”*. Y agrega una escasa mención al grupo actual. Diferente experiencia es la de **Marcela**: *“El primer día que comenzamos a ir al colegio, mis nervios explotaban, era todo un desafío para mí entrar al salón, no sabía con qué me iba a encontrar (si con un marciano de un solo ojo o con un cavernícola), pero tenía que traspasar la puerta y quedarme cuatro semanas enteras SÍ O SÍ”*; pero la quietud proviene del descubrimiento de muy distintos Otros: *“Ni bien entré y tomé contacto con los chicos, comencé a notar que sus comportamientos eran diferentes a aquel otro grupo (no se arrancaban los pelos, ni se tiraban con la comida, podríamos decir todos unos ‘señoritos ingleses’)”*. Y describe el proceso de encuentro pedagógico en estos términos: *“En cuanto los minutos pasaban, nuestra relación crecía y se enriquecía cada vez más: había miradas, gestos, sonrisas; todo ayudaba a sentirme mejor”*. Similar experiencia relata **Romina** cuando se refiere al Otro/a - alumnos, en estos términos: *“La primera semana fue interminable, las tareas no me alcanzaban y no podía manejar bien al grupo”*. Sin embargo, el ‘manejo’ parece cambiar de rumbo y llegar a un buenísimo clima: *“Pero en la segunda semana todo cambió. Me sentí más cómoda con ellos, segura de lo que estaba haciendo; ya no me sentía una extraña al grupo como en los primeros días, sino parte de ellos. Y yo era su ¡Seño! Me lo hacían saber” [...] “A medida que los fui conociendo me di cuenta que eran chicos muy afectivos y cuando los escuchaba y los hacía sentir importantes en el aula, aunque*

fuera por un mínimo aporte que dieran en la clase, bastaba para que su actitud cambiara”.

En los relatos de **Alejandra, Ángela y Vanina** es interesante la mención de cómo el reconocimiento mutuo docente-alumno se logra en el desarrollo diverso de las propuestas áulicas y redundante en entusiasmo en las residentes. Tal es el caso del relato de **Alejandra**. En su relato el Otro/ a - alumnado aparece con cualidades que se suman a ‘la aceptación’ de la maestra: *“Los alumnos desde el comienzo manifestaron sus ganas de conocerme”* y enfatiza aún más: *“escuchando mis propuestas como si fuesen las de Pilar”*. Alejandra parece adquirir seguridad en la mimesis de Pilar y sus propuestas. También, cuando **Ángela** relata sobre su Otro/a - alumnado de escuela: *“me había tocado quinto año ¡con el miedo que le tenía a los nenes más grandes!”* [...] *“De los dos quintos a mí me había tocado ése que en ocasiones ni la maestra que más miedo inspiraba, podía controlar”*. E inmediatamente devela cómo se fue sorprendida gratamente con la respuesta de sus alumnos y desarrolla lo ocurrido uno de esos días: *“yo no estaba muy bien, uno de esos días en que uno no tiene ánimos para nada (pero por supuesto me esforzaba para disimularlo)”* y pormenoriza: *“pasado un momento de la clase, Karen, la más audaz del curso, sostuvo en su mano el borrador en el que había escrito su cuento [...] leía en voz alta [...] Sus compañeros, como es de suponer, escuchaban y observaban atentos. Entonces Federico también hizo lo mismo con su cuento pidiéndole a su compañero Luciano”*. Podría decirse que Ángela fue otra vez ‘tocada’, pero por el asombro de lo que su propuesta ha despertado. Y también lo que eso significa en su estado emocional: *“¡Cómo disfrutamos esa clase! Fue divertida, nos reímos un montón, y como podrán suponer, mis ánimos que estaban perdidos me encontraron enseguida con la ayuda de ellos, los alumnos de 5° año”*. La experiencia de **Vanina** es diferente, pero habla a las claras de la importancia del *conocer y reconocer* al Otro/a – alumnado. **Vanina** menciona al alumnado como un grupo de pequeños, a quienes ha conocido escasamente y da cuenta: *“llegué a mi primer día de la residencia con muchas dificultades en el manejo y la conexión con el grupo”*. La dificultad en el ‘manejo’ está pormenorizadamente ejemplificada en un hecho que finaliza con la voz convocante de la maestra:

“Todos los niños le prestaban atención. Comenzaron a participar como si yo nunca hubiese estado frente a ellos”.

En resumen, el Otro/a - alumno/a o alumnado de escuela primaria tiene un lugar preponderante en la construcción del saber práctico de los maestros en formación inicial. El *reconocimiento* (Ricoeur, 2006) desemboca en el sentido de pertenencia a un espacio educativo común, como aspecto central de la formación ciudadana y a la reciprocidad como actitud básica y democratizante.

3. Otro/a - formador/ a

En el continuum de la formación docente inicial, el lugar del Otro-formador/a es sumamente importante ya que el vínculo sujeto formador y sujeto en formación tiene la impronta de una relación educativa que se distingue por las implicancias distintivas de la residencia. Precisamente esa etapa requiere del interjuego de ambos actores para entretejer tanto la identidad personal y profesional de uno y otro, así como fundir sus deseos de enseñar y de aprender.

Veamos cómo irrumpe la imagen de los/las formadores/as en los relatos de experiencias pedagógicas. Son tres las relatoras que mencionan especialmente a sus formadoras: **Andrea, Romina y Vanina**. Los relatos aluden a intervenciones que conllevan un bálsamo de tranquilidad y frescura a la conmoción de sus emociones en la etapa de la residencia. Sin embargo, el sosiego tiene sus notas distintivas en cada relato. Al respecto, refiere **Andrea**: *“le comenté a la Profesora del área, seguramente habrá percibido en mí, la desilusión con el contenido porque me llevó a la biblioteca y allí comenzamos a buscar materiales diversos.”* Continúa pormenorizando cómo esa intervención le permite encontrar serenidad en su búsqueda: *“En un momento me acercó un libro y me leyó prácticamente al oído, una poesía. ¡Ah, cómo sonaba así leída! También había una propuesta didáctica*

interesante. En ese momento comencé a avizorar un futuro un poco menos negro de lo que imaginaba". En el relato de **Romina**, en cambio, surge el Otro/ Formadora/s brindando tranquilidad ante la ausencia explícita de la maestra orientadora: "Mis Profesoras habían aprobado mis planificaciones". Y en el episodio narrado por **Vanina**, el Otro/Formador es tenido como el faro que vigila cada instante de la perturbada docente para una posterior y refrescante devolución: "*Debés tranquilizarte primero vos —admitía mi profesora— ¿cómo pretendés que los niños estén calmos si vos no les transmitís serenidad? Dale tiempo, date tiempo. Y volví mañana diferente, terminó la docente*".

En resumen, los relatos de las docentes en formación inicial dan cuenta del lugar protagónico de los/as formadores/as en los tiempos y espacios de inestabilidad y conmoción de la residencia. Es en el interjuego sujeto formador- sujeto en formación, donde tiene lugar el entramado dialógico que solventa en reciprocidad; las identidades y los procesos de con-formación y elaboración del ser docente al tiempo de hacer de la partida a los saberes disciplinares, a las habilidades y a las competencias.

4. Otro/a- miembro de la comunidad educativa

En algunas experiencias pedagógicas vividas y relatadas por nuestras alumnas hay una mención de Otro adonde se enumera a los que de alguna forma u otra han colaborado en el proceso de su residencia. Ese Otro puede tratarse de un todo institucional como la compañera pedagógica del período de residencia, la/s formadora/s, maestro/ a orientador/a o de otro del círculo familiar.

Al respecto, **Alejandra** enfatiza "*el acompañamiento' de los profesores, compañera pedagógica y maestra*" como Otros en el recorrido. Y lo hace en el momento del relato en el cual expone la satisfacción lograda en este período: "*porque no sólo reafirmé mi vocación como docente, sino que*

descubrí que todo el esfuerzo realizado durante estos tres años tuvo sus frutos y no fue en vano, ya que he podido desarrollar con el acompañamiento de los profesores, de mi compañera pedagógica y de la Maestra Orientadora, las herramientas necesarias para comenzar esta carrera maravillosa...La docencia". También en el relato de **Marcela** se señalan estas presencias: *"Debo mencionar también el importante papel que desempeñan en esto el constante apoyo de la profesora de práctica, de los profesores de área y el ánimo entre compañeras de residencia."* 'Apoyo' y 'ánimo' son los desempeños de los Otros valorados por Ángela. En cambio, en el relato de **Andrea** irrumpe un otro atípico: *"Le pedí a mi papá (Profesor de Filosofía) materiales sobre poesía y él me dio algunos materiales que coincidían con los de la profesora"*.

En resumen, en este capítulo 1 hemos podido observar la presencia de al menos cinco actores que inciden directa o indirectamente en las experiencias de los residentes: el/la - maestro/a orientador/a, el alumnado de escuela primaria, el/la formador/ a, la pareja pedagógica y el/los miembro/s de la comunidad. Al respecto, fue posible determinar que tres de esos actores asumen una presencia categórica en los relatos: el/la - maestro/a orientador/a, el alumnado de escuela primaria y el/la formador/ a; en cambio, el resto ocupa un lugar marginal: la pareja pedagógica y el/los miembro/s de la comunidad. No obstante, estos últimos siempre se presentan a partir de una caracterización positiva, a diferencia de los primeros, cuya incidencia puede ser fuertemente positiva o fuertemente obstaculizadora.

Capítulo 2. La disponibilidad del yo sujeto de aprendizaje

El saber experiencial docente se construye en un continuum, tal como fuera expuesto. Si bien en dicha construcción una multiplicidad de elementos y variables participan, en este trabajo se ha direccionado la mirada a la etapa de residencia para hacer foco en 'la disponibilidad del yo sujeto de aprendizaje, pero en simultaneidad sujeto en rol docente' en ese trayecto de la formación inicial.

Las prácticas docentes son siempre una zona porosa donde la dualidad teoría - práctica se encuentra y al mismo tiempo se desencuentra en idas y vueltas como en una mixtura de articulación de fuerzas, de matrices y de diversidad de aspectos disponibles del yo-sujeto, que se lee y se escribe. Tal como se ha expuesto, en este trabajo las prácticas docentes son tomadas en actuación áulica. Por ende, para facilitar el abordaje se lo llevará a cabo en torno a tres coordenadas que bien justifican la actuación de enseñante de todo maestro/a:

1. Etapa pre-activa

Disponibilidad del Yo sujeto de aprendizaje, pero en simultaneidad con el sujeto en rol docente en la etapa pre-activa de su actuación, para significar cómo en cada relato es posible leer cómo las practicantes se escriben y describen con su reserva simbólica y material en el momento de diagnosticar, buscar materiales, planificar, formular consignas, mirar a la maestra orientadora y al mismo tiempo, volver a valorar el supuesto puente entre la teoría y la práctica.

2. Etapa activa

Disponibilidad del Yo sujeto de aprendizaje, pero en simultaneidad con el sujeto en rol docente en la *etapa activa* de su actuación, es decir, cómo cada maestra se relata a sí misma en el acto mismo de enseñar, en el que las interacciones y transacciones áulicas significan rupturas y consolidaciones que permiten afrontar cada situación como situación nueva.

3. Etapa post-activa

Disponibilidad del Yo sujeto de aprendizaje, pero en simultaneidad con el sujeto en rol docente en la *etapa post-activa* de su actuación, es decir, cómo se narran con el bagaje de lo que fue transformado, buscado, probado o experimentado en el desempeño áulico.

1. Etapa pre-activa

En el continuum de la práctica docente en el período de residencia, consideramos etapa preactiva al espacio y tiempo que abarca desde el inicio institucional de la residencia hasta la actuación *per se* del residente en el aula en el rol de enseñante. Parafraseando al título de E. Ferreiro, podría decirse que es un tiempo de haceres, quehaceres y deshaceres; momento de búsqueda, de indagaciones, de anteproyectos o proyectos y socialización.

Veremos, a continuación, los resultados que arrojan los relatos al respecto. En líneas generales los relatos dan cuenta de que en esta etapa sus preocupaciones giran en torno a todos los aspectos operativos y figurativos del quehacer previo a la enseñanza *per se*. Aún así algunos surgen en subordinación a otros.

Alejandra y Marcela relatan una inquietud prioritaria que es el deseo de conocer a los destinatarios de las clases como el primer paso para comenzar el diagnóstico necesario. **Alejandra** en su relato apela a evocar la antesala de su residencia: *“El día que se repartieron los grados para realizar la práctica yo no fui, pero para mi sorpresa me asignaron el año que deseaba”*. Esto significa que ella tenía el deseo de ese curso aunque no pormenoriza el porqué. En el relato aparece una rápida mención a elementos importantes para esta etapa pre-activa, cuando dice: *“Si bien Pilar tenía una sólida postura tradicional, los alumnos encontraban el sentido del aprendizaje y existía un claro compromiso con la escuela”*. En tanto, **Marcela** expresa intenso temor ante la proximidad de conocer al alumnado: *“el primer día que comenzamos a ir al colegio, mis nervios explotaban, era todo un desafío para*

mí entrar al salón, no sabía con qué me iba a encontrar (si con un marciano de un solo ojo o con un cavernícola), pero tenía que traspasar la puerta y quedarme cuatro semanas enteras SÍ O SÍ. Ni bien entré y tomé contacto con los chicos, comencé a notar que sus comportamientos eran diferentes a aquel otro grupo". Y con cierto sesgo de simpática gratitud, continúa evocando: "En cuanto los minutos pasaban, nuestra relación crecía y se enriquecía cada vez más: había miradas, gestos, sonrisas; todo ayudaba a sentirme mejor. Así de a poco, mis miedos y prejuicios fueron desapareciendo hasta llegar a encontrar un lugar confortable dentro de esas cuatro paredes." Como parte de cierta instancia diagnóstica continúa: "Me interioricé sobre las características particulares de cada uno de los chicos para luego realizar las actividades. La Maestra colaboró con datos para armar mi propio mapa y pensar estrategias".

En cambio, en los relatos de **Vanina y Romina**, el primer plano lo ocupa la maestra orientadora. Es muy interesante leer cómo el rol de orientadora se muestra con las dos caras de rol asumido y no asumido. En el primer caso, **Vanina** habla de la etapa desnudando su yo en el momento de inquieto inicio de la residencia. En el relato, aparece una imagen de maestra orientadora que acompaña, asesora y aporta materiales, pero el todo se ve desde otra óptica: *"Durante el proceso de planificación, ella me había asesorado, me trajo planificaciones de ella y me contó cómo los diseños de clases y proyectos van variando cuando se está dando clase. En realidad, era lo mismo que habíamos estudiado, pero ahora verlo en la práctica, parecía diferente".* En contraposición, en el relato de **Romina**, respecto de la etapa pre-activa, se lee: *"La maestra no obstaculizaba nada, pero tampoco ayudaba. No le interesaba tener Residente, me dijo el primer día; así que sólo me dio contenidos y no había querido ver ni siquiera mi planificación.*

En otras experiencias, las preocupaciones son de orden prioritariamente metodológico. Tal el caso de **Ángela**, quien relata sus desventuras desde la mirada bien ajustada a su rol de enseñante: *"para colmo, "colmo de las residentes" me encontré con que las dos maestras de 5to utilizaban una metodología tradicional, sus clases eran totalmente estructuradas y esto*

*hacía que el grupo presentara dos problemáticas puntuales: espíritu competitivo e impedimento en el desarrollo de estrategias para leer, escribir, oralizar por su constante dependencia a las consignas de las docentes (falta de autonomía).” En esa estrecha caracterización, la docente en formación le adjudica a la estructura de la metodología tradicional, las dos problemáticas que parecen preocuparla. También **Andrea** enfatiza su desacuerdo con la opción metodológica de abordar el contenido: “¡Y menos cómo lo da la maestra, enseñando a repetir una definición!”. Más allá de esta referencia, es muy atractivo el relato de **Andrea** cuando narra una secuencia de cómo se diluye la desilusión y distancia que parece tener con el contenido: “le comenté a la Profesora del área [...] En un momento me acercó un libro y me leyó prácticamente al oído, una poesía. ¡Ah, cómo sonaba así leída! [...] En ese momento comencé a avizorar un futuro un poco menos negro de lo que imaginaba. Cuando por fin me decidí a realizar el proyecto solicitado, me di cuenta de que tenía en mi casa un libro de literatura de la secundaria en el cual “¡oh sorpresa!” había varias poesías que realmente me habían gustado mucho en esa etapa y con las cuales había disfrutado muchísimo”. Surge una coincidencia: “Leí el nombre de las autoras de la antología. Entre ellas estaba el de la autora de la poesía que me había leído la Profe. Todavía no sé por qué, pero me invadió una alegría enorme”. En esa situación comienza a pensar en su planificación: “había muchas poesías hermosas y entre ellas algunas de Elsa Bornemann, autora que había seleccionado para acercarles a los chicos”. Afloran los propósitos de su propuesta: “Quería que leyéramos y leerles e impregnarlos del mismo encanto que me había cautivado la lectura de la Profe”. Y en simultáneo, la necesidad de retomar la bibliografía del área: “Leí, releí bibliografía que nos había presentado la Profesora”.*

En resumen, en los relatos de experiencias pedagógicas de las residentes, la etapa **pre-activa** irrumpe como un tiempo espiralado de construcción y re- construcción de significados a partir de diversos disparadores que dan pie a indagaciones, anteproyectos, lecturas y relecturas

2. Etapa activa

Esta investigación considera que la etapa activa del docente en formación inicial es el tiempo de enseñar, de interactuar, de comunicar y es en esas coordenadas que el sujeto pone a disposición del acto enseñante, su yo aprendiente.

A continuación, veremos cómo las residentes caracterizan esta etapa. En términos generales, en la lectura de los relatos se percibe la entrega y la búsqueda como constantes, aunque en distintas direcciones y con diferentes énfasis.

En cuanto al saber experiencial construido en acto enseñante, **Alejandra** dice: *“Trabajar con ese 4º año me abrió el camino para encontrar la tan nombrada articulación entre “teoría y práctica”; pude trabajar con lo que había planificado e incluso adentrarme más allá de los contenidos formulados”*. El encuentro supone la búsqueda de la articulación teoría y práctica, el cual parece ir de la mano de la factibilidad de llevar adelante lo proyectado y excederlo arribando a un ‘más allá’ de lo proyectado. Continúa brindando otros elementos: *“El grupo áulico en su mayoría se adaptaba a las consignas, a pesar de estar acostumbrados a una enseñanza tradicional”*. No es posible aventurar en qué basa esa diferencia de enseñanza tradicional y la adaptación del alumnado a las consignas. También **Andrea** encuentra en la respuesta de los alumnos, ‘un más allá’ a su propuesta. Relata: *“Pasado un tiempo comencé con el trabajo en el aula” [...] “Los niños de 4to se apropiaron del sentido de leer poesía y lo resignificaron, haciéndolo mucho más rico de lo que podría haberme imaginado. Cada uno realizó su selección y grabaron un cassette con poesías sonorizadas, utilizando para ello distintos instrumentos como: bongó, violín, pandereta, palo de lluvia”*.

El tiempo del aula, conlleva a interacciones y transacciones que fluyen en cada episodio con la potencialidad de la reflexión. Tal como surge en los relatos de **Marcela y Romina**. **Marcela** refiere una secuencia de interacciones con un niño y concluye: *“En esta situación, me di cuenta de lo*

importante que es conocer a cada uno de los integrantes que conforma el conjunto áulico para lograr que en ellos se produzca verdaderamente el aprendizaje". Entre tanto, el relato de **Romina** da cuenta de las interacciones y las transacciones al propiciar un mejor clima en el grupo áulico: "Recuerdo ese día en el que le pregunté a un chico llamado Soran, que se sentaba al fondo y al que todos cargaban, ¿Cómo se cultivaba?" [...] "había escuchado que provenía de una familia de quinteros". Las pequeñas decisiones aparecen: "Para que Soran pudiera contarnos todo lo que sabía, pedí absoluto silencio. Todos escucharon lo que Soran tenía para decirnos, luego sus compañeros también participaron y contaron lo que ellos sabían sobre el tema." Y concluye: "A partir de ese día, la actitud de Soran cambió y comenzó a participar más. El resto de los alumnos comenzaron a oírlo, a valorarlo. Éste fue un gran paso para mejorar la convivencia entre ellos".

La arquitectura de las planificaciones es impactada por el acontecer de los grupos áulicos, que en ocasiones le dan una plusvalía al diseño original y que otras veces puede desestabilizar al/ la residente. Estas situaciones son claramente relatadas por **Ángela y Vanina**. **Ángela** dice: "¡Cómo disfrutamos esa clase! Fue divertida, nos reímos un montón". Y narra con cierta perplejidad cómo transcurrió la clase: "... planteé (como había planificado) la propuesta para ese día y pasado un momento de la clase, Karen..." [...] "Luego dejó el papel sobre la mesa, entusiasmada se levantó de su asiento y ya con las manos libres, pero mirando el papel sobre la mesa, leía en voz alta a la vez que dramatizaba espontáneamente su cuento realizando gestos, ademanes, movimientos, sonidos y distintas voces"[...] "Entonces Federico también hizo lo mismo..." [...] "A él le siguieron otros". En el relato de **Vanina**, en cambio, aparece una impecable organización para el día de inicio de residencia. Todo dispuesto para la ocasión: "Tenía un afiche blanco expectante ante la perfecta respuesta de los niños, a todo el grupo sentado en una ronda no muy redonda frente a mí, a la Profesora observándome por primera vez en lo que va de mi camino, y a mi ansiedad a flor de piel, dada la tensión que este paso significa en la formación" [...] "Pero no resultó muy fructífera mi actuación. Observaba que la profesora me analizaba paso a paso. Observaba que ningún niño me prestaba atención. Y observaba

también que la clase se me iba de las manos, así como también mi residencia". Y en el relato aparece una cruda secuencia: "Entonces comencé a levantar mi tono de voz hasta aturdir, llamé la atención uno por uno a cada niño y continué escribiendo sola sobre el afiche intervenciones que los niños nunca hicieron".

En suma, en la **etapa activa** cada residente da cuenta de cómo en actuación docente, cada episodio puede desplegar y puede desplegarse en impensados efectos si la disponibilidad del sujeto está dada como entrega al caleidoscopio de enseñar, pero al mismo tiempo de construir.

3. Etapa post-activa

Esta etapa es la que representa el momento acordado por las instituciones coformantes como final del período de residencia, tiempo que significa pensar-pensarse en el cúmulo de acontecimientos que confluyen reflexivamente para enriquecer las prácticas 'por venir'.

A continuación veremos si en los relatos están presentes analizadores construidos en la formación y cómo operan. Los relatos de **Alejandra, Marcela y Ángela** encuentran referencias muy nítidas de la interacción alumno/a- maestro/a y la construcción del sentido de enseñar. En el relato de **Alejandra** es interesante leer cómo hace mención a la significatividad del aprendizaje y en cómo todo el proceso gratificó a los niños: *"Tuve la oportunidad de desarrollar experiencias continuas para generar el aprendizaje significativo"[...] "Se trabajó sobre leyendas de la provincia, y desde allí los alumnos produjeron colaborativamente una obra de teatro; pero lo que les resultó más gratificante fue construir títeres de varillas con sus propias manos, realmente estaban maravillados".* Como fruto de la interacción narrada con uno de sus alumnos, **Marcela** dice: *"Sentí que aportaba un granito de arena en su formación. En esta situación, me di cuenta de lo importante que es conocer a cada uno de los integrantes que conforma el conjunto áulico para lograr que en ellos se produzca verdaderamente el aprendizaje."* Y de su experiencia concluye: *"Aprendí, una vez más, que de los errores en adquirir*

*experiencia docente se aprende; que el docente no tiene por qué saber todo, sino que tiene que saber cómo lograr construir ese conocimiento. Y continúa reflexivamente: “Aprendí que la mejor manera de enseñar es mediante la realidad y el paso a paso de la vida cotidiana; aprendí que no es en vano la teoría leída”. Si bien logra cambiar su óptica con la respuesta obtenida por parte de los niños, **Ángela** reflexivamente narra: “Si bien dependían de las constantes indicaciones de la maestra, tenían muchas ganas de participar, ante el planteo de preguntas o problemáticas no se retraían y expresaban oralmente lo que sentían y lo que pensaban si se les daba la oportunidad de hacerlo”.*

En otros relatos, es posible leer cómo los analizadores operan primariamente en los variados repliegues de su yo como en **Andrea, Vanina y Romina**. **Andrea** expone una interesante arista de su espacio subjetivo luego de su trabajo en el aula: *“gracias a ellos recuperé el valor de la lectura de poesías. ¡Y también volví a escribir!!!”* **Vanina** hace surgir argumentos que mitigan esas emociones quebradas: *“El problema era que yo recién los conocía. Había tenido sólo una práctica de ensayo antes de mi residencia y no había tenido la oportunidad de observar a la maestra en su plena actividad como para valerme de sus herramientas.”* **Vanina** parece referir que las herramientas de la Maestra pueden tener un valor diferente al suyo. El relato de **Romina** da cuenta de la reflexión intensa: *“Esa situación fue una de las tantas que hizo darme cuenta que era capaz de estar ahí, de manejar un grupo, de enseñarles y de demostrarles que ellos también podían aprender intercambiando saberes. Yo también aprendí cosas que desconocía sobre los cultivos”*. Y los elementos del recorrido “me llevaron a releer bibliografía que ya había sido estudiada y que ahora desde la experiencia personal, me daba cuenta”.

En resumen, en esta etapa post-activa, los relatos dan cuenta de que las docentes en formación inicial desarrollan nuevas perspectivas de la relación con el saber, que adquiere una bidireccionalidad: un saber sobre sí y un saber sobre la realidad que en oportunidades, las trasciende.

Capítulo 3. El desafío de documentar

En este capítulo se enfatiza el momento único de dar vida al cúmulo aprendido en el viaje de la formación y ponerlo en palabras, es decir, poner en juego en la escritura, el mundo construido en la experiencia concreta. También en los relatos es posible encontrar que ese mundo construido se enriquece con algunas expresiones confesantes que despliega otras profundidades del yo en el viaje iniciático. Entonces en la puesta en juego de la escritura, se consideran dos perspectivas del mismo saber experiencial:

1. La documentación en relato de lo aprendido en la formación inicial docente en la actuación de residente *per se*.
2. La documentación en relato de lo aprendido como sujeto en el recorrido de la formación inicial docente.

1. La documentación en relato de lo aprendido en la formación inicial docente en la actuación de residente

Las instituciones formadoras tienen la responsabilidad ineludible de pensar y pensarse en construcción permanente. La posibilidad de trabajar con relatos, como ya fuera expuesto, permite visitar en la escritura, los diversos momentos que se transitaron en todo el proceso de la residencia y situar a los actores en el lugar de profesional que formula provisoriamente, que va a las fuentes bibliográficas, que retoma el diseño y que relee infinitas veces hasta (re)hacer un recorrido que conduzca a una nueva versión, a nuevos interrogantes.

Veremos cómo irrumpen estas imágenes en los relatos. **Alejandra, Vanina, Romina y Marcela** enfatizan aquellos aspectos que hacen a sus propios procesos en la formación docente inicial. En cuanto a cómo **Alejandra** visibiliza y hace público su acontecer docente: *“Ellos conocieron “otra” manera de enseñanza [...] yo descubrí (como dicen muchos autores)*

que el aula es un lugar de continuo intercambio de aprendizajes”[...] “Soñar con los alumnos perfectos es un error, porque nosotros somos docentes imperfectos, pero descubrir que hay gente dispuesta a ayudar a aquellos que recién comenzamos y brindar su apoyo en el justo momento, es alentador para seguir proponiéndonos aportar nuestro granito de arena en esta Institución que se encuentra en crisis y necesita ser sostenida por todos: la escuela pública”. **Vanina** expone su proceso diciendo: “Comencé a entender que trabajaba con seres humanos inconstantes, que no responden ante el mundo de la misma manera todos los días y que necesitan de muchísimos más colores para responder” [...] “Pensaba en cómo había actuado y en cómo actuaría de ahora en más. Me sentía acompañada por Diana, la Maestra y la Profesora y eso me daba tranquilidad”. Y reflexivamente continúa: “Empecé a sentirme más yo misma, a sentirme más segura, y a trabajar con la serenidad que los niños me dan. Trabajé renovada porque había comprendido que tenía algo que cambiar, y me mentalicé en lograrlo.” En el espacio subjetivo de **Romina**, el balance de la búsqueda surge concluyente: “...me di cuenta de la importancia del diálogo, de la mirada con otros, la escucha atenta, la cortesía y de muchas otras cosas”. La relatora **Marcela** dice de su proceso en aula en este último tramo de su formación inicial: “Así de a poco, mis miedos y prejuicios fueron desapareciendo hasta llegar a encontrar un lugar confortable dentro de esas cuatro paredes.” Y también reconoce: “En cada uno de los hechos ocurridos mi memoria hacía presente algunos párrafos de aquellos autores estudiados o de palabras de los profesores y de mi compañera pedagógica”.

En cambio, en los relatos de **Ángela** y de **Andrea**, se refieren a cómo algunos aspectos de la residencia trascienden lo meramente áulico. **Ángela** devela que ante la respuesta de los niños: “mi residencia cobró vida, me aferré a ellos” [...] “también cometí errores, pero aprendí mucho, sobre todo aprendí que a pesar de que las cosas se vean de una manera o “sean” de una manera, se pueden revertir si uno está dispuesto a poner a los niños en la más alta consideración”. También describe brevemente: “Verlos responder a las propuestas, entusiasmarse, equivocarse, verlos aprender y escucharlos, eso compensa todo”. Y continúa expresando: “Evaluarme cada fin de clase

con las profesoras, evaluar los procesos de los niños individualmente y como grupo, así como revisar cada paso, cada estrategia y buscar alternativas fue muy productivo para ese momento y supongo que me servirá para toda mi carrera profesional.” La exhaustiva y sostenida evaluación y búsqueda constante de alternativas son subrayadas por la docente como suposición que la acompañará en todo su recorrido profesional. **Ángela** cierra la exposición: *“La residencia es parte de mi formación como docente, es parte de mi aprendizaje y, como dicen renombrados psicólogos como Cesar Coll o Piaget, solo hay aprendizaje cuando se produce un desequilibrio”.* En otro sentido, el relato de **Andrea** da cuenta de cómo el contenido para su planificación le hace evocar el placer olvidado de leer poesías: *“Pero ahí no acaba la historia, para coronar esta experiencia recordé o encontré empolvada en algún rincón de mi memoria, una antología poética hecha por mí en un cuaderno, cuando transcurría mi adolescencia. ¡Me gustaba leer y escribir poesías!”*

En resumen, instalar la relatoría como forma de documentar los procesos del sujeto que enseña, es instalar la perspectiva de la metaevaluación, es decir, posibilitar la escritura y socialización de procesos metacognitivos para el progreso de la construcción práctica, como posibilidad de reflexión y de transformación de la obra, como el demiurgo que interpela y se interpela como obrante.

2. La documentación en relato de lo aprendido como sujeto en el recorrido de la formación inicial docente

La relatoría de experiencias pedagógicas, como ya fuera expuesto, posee el potente atributo de constituirse en un espacio institucional “para que los alumnos se interroguen e interroguen... implica promover el pensar” (Litwin, 1998:24).

A continuación veremos cómo las residentes se exponen como sujetos y qué aspecto de la experiencia vivida es privilegiado. En general, manifiestan

profundidades sin rodeos. **Alejandra** termina su relato con una confesión contundente: *“Hoy me siento satisfecha con la residencia realizada, porque no sólo reafirmé mi vocación como docente, sino que descubrí que todo el esfuerzo realizado durante estos tres años tuvo sus frutos y no fue en vano”*. Alejandra se piensa en todo un recorrido por venir con las herramientas construidas para hacerlo. Igualmente **Ángela** se expone sinceramente diciendo: *“cambié de actitud y comencé a pensar de manera distinta, como quien dice: ¡ya estamos en el baile, bailemos! me propuse vivir lo que me había tocado, disfrutarlo en la medida que pudiera y básicamente aprender de las distintas situaciones que se me presentaran porque es un tiempo de aprendizaje”*. También resulta interesante la revelación de **Marcela** de reafirmar su seguridad ante Otros: *“Y allí comencé a despejar las dudas de lo que dicen muchas maestras: “Lo que te enseñan en el Instituto formador no te sirve para nada”*. Por todo eso, digo: *“APRENDÍ” en esta etapa inicial de la formación”*.

Por otro lado **Andrea y Romina** reflexionan sobre acontecimientos diversos que se transforman en aprendizajes diversos también. La primera confiesa: *“Creo que ninguno sospechó que ‘la seño’ había perdido por un tiempo la sensibilidad y la capacidad de disfrutar de la poesía y gracias a ellos recuperé el valor de la lectura de poesías.”* Y se alegra de que la Residencia le haya posibilitado retomar alguna práctica que parecía perdida en su vida: *“¡¡¡Y también volví a escribir!!!”*. Mientras que **Romina** en su recorrido advierte la importancia del darse cuenta del significado de “comunicar - comunicarME - comunicarSE – comunicarLOS.” Y una suposición contundente: *“Y será para toda mi vida docente”*. También **Vanina** cierra su relato con una confesión profunda: *“Pero hoy, entendí que esas experiencias no son para impedirnos llegar a nuestros sueños, sino para examinarnos y ver qué hemos aprendido, para aprender algo nuevo, para llorar un poco por lo logrado. La recompensa está al final, en la concreción de nuestros sueños”*.

En resumen, las residentes dan cuenta de que escribir relatos de experiencias pedagógicas como sujetos que aprenden, constituye un acto de

conocimiento. Significa elaborar los hilos que dan forma a su textum, el cual les permitirá consolidar, dudar, revisar y avanzar en el proceso de construir y construir-se luego en la socialización profesional.

Capítulo 4. Tópicos

En los diferentes relatos hemos detectado recurrencias, constantes o reiteraciones. Estas presencias ocurridas en la escritura, tienen su espacio porque han emergido en los procesos de cada una de las residentes, sin embargo se consideran en esta investigación porque tienen el valor de interpelar a los actores participantes del proceso de formación docente inicial. Los tópicos o lugares comunes en el viaje de formación de cada una de las relatoras son:

- ✓ Tópico 1: Incertidumbres, inseguridades, miedos
- ✓ Tópico 2: El saber de la experiencia
- ✓ Tópico 3: La presencia del/a maestro/a orientador/a
- ✓ Tópico 4: El diálogo de los cuerpos
- ✓ Tópico 5: La promesa

Como ya fuera expuesto anteriormente, para definir las dimensiones hemos puesto en el centro de la escena al saber práctico como una trayectoria que los docentes construyen desde el tiempo de los primeros encuentros con la teoría en su formación inicial hasta su actuación profesional, y que es la resultante de un ir y venir entre las teorías y las prácticas pedagógicas.

También conviene recordar que, en la etapa de la Residencia, los docentes terminan la formación inicial y esto implica un cierre provisorio del paisaje conceptual que se ha construido en el recorrido por la/s Institución/ es formadora/s. En el tiempo y espacio de ese punto de la construcción, el docente en formación ya conoce sus propios y ajenos avances y retrocesos, sus rupturas y reconciliaciones con la teoría, así como sus distanciamientos y adhesiones a los discursos oficiales.

El devenir de la teoría en transformación intelectual y práctica es una aproximación al gran universo que posibilita un saber experiencial, un saber hacer, una práctica nueva con atributos de transformante, sistematizada,

comentada, evaluada y fundamentada y que, además, pueda enriquecer a la misma teoría, con la reflexividad como contexto de cambios cognoscitivos y con la escritura como forma de documentar el acontecer. Esta misma forma de documentar los procesos mediante los relatos pedagógicos conduce a visibilizarlos, preservarlos y prolongarlos como memoria colectiva e institucional.

Hacer una lectura interactiva y transaccional de los relatos, y hacerlo con las lentes de formador/a en tarea de investigación, necesariamente trae aparejado el descubrimiento, la sorpresa, la admiración. Se intentará tejer los significados de las dimensiones de los relatos, lejos de cualquier análisis hermenéutico.

1. Tópico 1: Incertidumbres, inseguridades y miedos

Hay una primera recurrencia notoria y es la que surge del mismo espacio como **maestro en formación inicial y portador de incertidumbres, inseguridades, miedos** con matices inimaginables. Respecto del conflicto, Najmanovich, desde el enfoque de la epistemología de la complejidad, destaca:

“En todas aquellas situaciones en que se produzcan interacciones, ya sean positivas (sinérgicas) o negativas (inhibidoras), o cuando intentemos pensar el cambio cualitativo, no tiene sentido preguntarse por la causa de un acontecimiento [...] Sólo podemos preguntarnos por las condiciones de emergencia, por los factores co-productores que se relacionan con la aparición de la novedad” (2001: 6)

La emergencia está planteada en el universo multidimensional implicado en la Residencia, que es el momento novedoso. En ese universo complejo hay alguien o algo a lo que se teme:

- ✓ Miedo a los alumnos (**Ángela**)
- ✓ Miedo de encontrarse con marcianos de un solo ojo o con cavernícola (**Marcela**, también refiriéndose a los niños)

- ✓ Miedo a los contenidos (**Romina y Andrea**)
- ✓ Miedo a no saber actuar adecuadamente (**Vanina y Romina**)

Hay un solo relato, el de **Alejandra**, que habla de *resignación*, respecto de emprender la experiencia, aunque expresa que la Maestra Orientadora la hace sentir “aceptada”.

Najmanovich agrega: “...la dificultad no es el problema, sino su naturaleza. La dificultad significa apertura y posibilidad y no, negación o frustración. Y esa apertura sólo puede nacer de la conciliación entre mí y la dificultad y esto puede ser expresado y entendido desde la experiencia. Y éste poner-NOS en juego significa encuentro con el otro, implicándose subjetivamente, relacionándose desde sí.” (2011: 5)

Desde una perspectiva de formadora en actividad de investigación, leer a Najmanovich da cierta tranquilidad a la hora de leer los relatos. En las producciones escritas aparece esa “conciliación entre mí y la dificultad”, como explica la epistemóloga. Los relatos dan cuenta de que cada una de las Residentes logra dominar el miedo o disiparlo cuando se logra una aproximación al conocimiento sobre lo temido:

- ✓ **Ángela** resuelve su miedo a los niños cuando los ve comprometidos con sus propuestas;
- ✓ **Marcela**, cuando profundiza también en el conocimiento del alumnado
- ✓ **Romina**, cuando logra integrar al alumno que era marginado
- ✓ **Vanina**, cuando reflexiona sobre su improductiva intervención
- ✓ **Andrea**, cuando evoca el placer perdido por la lectura de poesías y se acompaña con la bibliografía de consulta.

En el relato de **Alejandra**, en cambio, no aparece mencionado el miedo, pero sí utiliza la palabra *resignación* en el momento de conocer a los alumnos, ya que viene de una experiencia anterior poco satisfactoria; y lo sorprendente del relato es que se tranquiliza cuando conoce a la Maestra Orientadora, con quien tiene fluida comunicación. **Alejandra** lo expresa diciendo que se siente ‘aceptada’ con un encomillado de la palabra.

Cabría preguntarse si **Alejandra** ha quedado en estado de vulnerabilidad luego de su período de residencia anterior o si es una similar fragilidad a la de sus pares, sólo que conocer la Maestra disipa su sentimiento y comienza a sentirse “aceptada”.

De allí que también sería interesante profundizar estas situaciones y como formador formular algunos interrogantes que profundicen esta investigación. Entre otras cuestiones, podría enunciarse: ¿Qué rasgos tiene un/a residente como para que exista la mínima posibilidad de que piense que puede NO ser “aceptado”? ¿Por qué lo/a pone contento/a la “aceptación” en lugar de tomarlo como algo natural?

Sea como fuere, en todos los relatos irrumpe cierta inestabilidad que parece quebrar el saber práctico que debía mostrarse a la hora de la Residencia. Y cabe detenerse en este punto y preguntarse, ¿qué se quiebra?, ¿qué saber se ha construido? O ¿para qué práctica?

2. Tópico 2: El saber de la experiencia

En la búsqueda de respuestas siempre provisionarias y re-escribiendo los relatos para entretejerlos, es posible aventurar una segunda recurrencia: escasa claridad en lo que es **el saber de la ‘experiencia’**, la cual “debe enmarcarse en un direccionamiento democrático-emancipatorio que conlleve a la recuperación crítica de la práctica reflexiva, como práctica institucional y social para pensar en transformar las escuelas en colectivos de intelectuales críticos, pedagogos inmersos en revisar reflexivamente sus prácticas y el lugar de la teoría en ellas, para no ceder a reducir a las prácticas en un hacer instrumental, como se ha banalizado a la reflexión y se refleja en mucha producción publicada” (Edelstein, 2011: 67).

Adherimos a J. Huergo, quien en un documento jurisdiccional echa luz una vez más a los grandes nudos críticos de la formación:

“Es necesario precisar más aún las especificidades de una experiencia social, y sus consecuencias en el campo pedagógico y en la formación docente. Proponemos tomar como punto de partida una sugestiva idea de Lord Francis Bacon, expresada a finales del siglo XVI: La experiencia, si se encuentra espontáneamente, se llama ‘caso’; si es expresamente buscada toma el nombre de ‘experimento’. Pero la experiencia común no es más que una escoba rota, un proceder a tientas como quien de noche fuera merodeando aquí y allá con la esperanza de acertar el camino justo, cuando sería mucho más útil y prudente esperar el día, encender una luz y luego dar con la calle. El verdadero orden de la experiencia comienza al encender la luz; después se alumbra el camino, empezando por la experiencia ordenada y madura, y no por aquella discontinua y enrevesada; primero deduce los axiomas y luego procede con nuevos experimentos” (Huergo, 2007).

Huergo continúa explicitando:

“Bacon condena sin apelación a la experiencia que se encuentra espontáneamente –esa que se traduce en máximas y proverbios. La condena porque ese tipo de experiencia es nocturna, desorientada, imprudente, desordenada, discontinua, enrevesada, inmadura. En cambio, con el experimento buscado, la palabra que se expresaba en la experiencia tradicional encuentra sus límites: no se puede formular una máxima ni contar una historia allí donde rige una ley científica (o, luego, un artefacto). Por su parte, el conocimiento de la experiencia es intransferible: las sensaciones, las vivencias, los momentos de admiración o asombro, son tan singulares que, ante un ambiente idéntico, los conocimientos pueden ser múltiples. Pero es un conocimiento comunicable. En cambio, el conocimiento adquirido en el experimento puede repetirse y producir, bajo las mismas condiciones y circunstancias, los mismos fenómenos, hechos o conclusiones. La experiencia provoca un conocimiento más particular y existencial, y el experimento, un conocimiento que puede ser universal y abstracto” (Huergo, 2007).

En estas coordenadas, se vuelve prioritario la puesta a punto de la valoración del saber práctico: no es un experimento guionado, sino una experiencia a construir.

Sin embargo, algunos relatos parecen decir que los deseos de experiencia conviven con los deseos de garantía del experimento, lo ya probado, pautado, lo ya hecho por el Otro/ Maestra.

- ✓ **Alejandra** expresa que los alumnos escuchaban *“mis propuestas como si fuesen las de Pilar”*; podría entenderse que sus propuestas producen una mimetización con las ya probadas.
- ✓ **Romina** relata que *“La primera semana fue interminable, las tareas no me alcanzaban y no podía manejar bien al grupo”*. El ‘manejo’ habla de un instrumentalización del hacer en el inicio de su actuación.
- ✓ **Vanina** dice: *“Tenía un afiche blanco expectante ante la perfecta respuesta de los niños”; “continué escribiendo sola sobre el afiche intervenciones que los niños nunca hicieron”*. Con mucha claridad expresa una mirada más cercana al experimento, donde todo está al servicio de posibles instrucciones.
- ✓ **Marcela** aporta: *“La Maestra colaboró con datos para armar mi propio mapa y pensar estrategias”*. La mención del mapa sugiere contar con un elemento cartográfico para planificar el trayecto de residencia quizás con un horizonte prefigurado más que como un proceso constructivo. Igualmente no expande el concepto.

No obstante, las relatoras dan cuenta de que la reflexión les posibilita desplazarse hacia una postura más constructiva y con la singularidad de ser única:

- ✓ **Alejandra** dice: *“...pude trabajar con lo que había planificado e incluso adentrarme más allá de los contenidos formulados”; “Tuve la oportunidad de desarrollar experiencias continuas para generar el aprendizaje significativo”*.
- ✓ **Romina**: *“...me di cuenta de la importancia del diálogo, de la mirada con otros, la escucha atenta, la cortesía y de muchas otras cosas que me llevaron a releer bibliografía que ya había sido estudiada y que ahora desde la experiencia personal, me daba cuenta por la vivencia misma”*.

- ✓ **Vanina:** *“Comencé a entender que trabajaba con seres humanos inconstantes, que no responden ante el mundo de la misma manera todos los días y que necesitan de muchísimos más colores para responder”; “Empecé a sentirme más yo misma, a sentirme más segura, y a trabajar con la serenidad que los niños me dan”.*

- ✓ **Marcela:** *“Aprendí, una vez más, que de los errores en adquirir experiencia docente se aprende; que el docente no tiene por qué saber todo, sino que tiene que saber cómo lograr construir ese conocimiento. Aprendí que la mejor manera de enseñar es mediante la realidad y el paso a paso de la vida cotidiana, aprendí que no es en vano la teoría leída”.*

- ✓ **Andrea** reflexiona: *“...para coronar esta experiencia recordé o encontré empolvada en algún rincón de mi memoria, una antología poética hecha por mí en un cuaderno, cuando transcurría mi adolescencia. ¡Me gustaba leer y escribir poesías!”; “Los niños de 4to se apropiaron del sentido de leer poesía y lo resignificaron, haciéndolo mucho más rico de lo que podría haberme imaginado”.*

- ✓ **Ángela** dice en el relato: *“El grupo presentaba dos problemáticas puntuales: un espíritu competitivo e impedimento en el desarrollo de estrategias para leer, escribir, oralizar por su constante dependencia a las consignas de las docentes” [...] Ángela reflexivamente relata: “Después de pensar un poco de manera negativa cambié de actitud”; “me propuse” [...] “aprender de las distintas situaciones que se me presentaran porque es un tiempo de aprendizaje”; “descubrí que el grupo era especial, eran niños y niñas con las características propias del niño de segundo ciclo y niños como ya hice mención, que si bien dependían de las constantes indicaciones de la maestra, tenían muchas ganas de participar, ante el planteo de preguntas o problemáticas no se retraían, expresaban oralmente lo que sentían y lo que pensaban si se les daba la oportunidad de hacerlo”.*

A los ojos del/la formador/a surgen dos formas de reflexionar de las residentes: en los primeros relatos, el proceso reflexivo reviste un carácter más técnico y efectista, para lograr cambios y ejecutar con soltura las actividades planificadas. Sin embargo, la postura de **Andrea** así como la de **Ángela** parecen reflexionar posicionadas en otro lugar: el de la reflexión *de y en* la práctica, como conceptualización amplia, profunda y en intensidad, propia del oficio mismo.

Evidentemente, las dos formas coexisten y deberían ser objeto de reflexión al interior de las instituciones formadoras a fin de debatir colectivamente esta necesidad de fortalecer, revitalizar y/o profundizar el posicionamiento ético-político de cada uno de los alumnos-docentes en formación.

3. Tópico 3: La presencia del/a maestro/a orientador/a

Una recurrencia más es la **presencia del otro/ maestra/o orientador/a**. La tarea enseñante del maestro en formación debe desarrollarse en un clima de colaboración sostenida y tener el respaldo en esa misma cooperación. Entonces, más allá de la práctica diaria en la institución formadora, la prescripta por la propuesta curricular vigente, también hay espacios que se van construyendo como resultado de trabajo colaborativo entre formadores, como ha sido el trabajo con los espacios de producción y lectura social de relatos de experiencias pedagógicas.

Todas las posibilidades tienen que tener el horizonte del intercambio de experiencias, análisis y resolución de problemáticas o dificultades, así como de descubrimientos o innovaciones; todas las posibilidades que den continuidad, cohesión y coherencia a la formación, sin interferir en la libertad de cátedra de cada curso. En este marco, cobran real importancia la interacción de los residentes con los maestros orientadores, porque ellos

están presentes en todos los relatos con diferentes matices. En algunos casos la colaboración es de mucha generosidad o responsabilidad social:

✓ *“La docente en todo momento me hacía sentir “aceptada” y volcaba sobre mi labor, la responsabilidad”; “Esta actitud me llenaba de seguridad”; “Cuando yo llevaba experiencias para realizar con los niños, ella me decía que ésa era la manera de motivarlos y me repetía que nunca me dejara atrapar por la rutina, por la naturalización” (Alejandra).*

✓ También se percibe el maestro que brinda el puntapié para un mejor inicio de Residencia, tal el caso de **Marcela**: *“La Maestra colaboró con datos para armar mi propio mapa y pensar estrategias”.*

✓ O el trabajo codo a codo de la Maestra con ese otro que se está formando, como narra **Vanina**: *“Hasta que Vicky se levantó y les dijo” [...] “Todos los niños le prestaban atención. Comenzaron a participar como si yo nunca hubiese estado frente a ellos”.*

Sin embargo, son otros más los que en sus relatos encuentran desdibujada la imagen de este maestro del sistema que tiene el saber experiencial, pero que no está dispuesto/a a ocupar el lugar:

✓ *“La maestra no obstaculizaba nada, pero tampoco ayudaba. No le interesaba tener Residente, me dijo el primer día; así que sólo me dio contenidos y no había querido ver ni siquiera mi planificación” (Romina).*

✓ Se remite asignar los contenidos, como el caso del relato de **Andrea**.

✓ También surge la maestra como figura que contrarresta el lugar social de escuela pública que se predispone a un trabajo interinstitucional, que alimenta el deseo de trabajar colaborativamente: *“... no fuimos muy bien recibidas, las maestras no querían tener residentes y no tenían ningún*

reparo en hacémoslo saber. Enseguida nos expresaron que no sabían nada del DC así que no podían asesorarnos” (Ángela)

En cualquier momento, la clausura en cualquiera de sus formas es de un afeamiento y desproporción inusitada, pero en formación docente, la clausura es inaceptable. La residencia es el momento de toma de decisiones y a la vez de enseñar y aprender y no momento para sentir la animadversión de maestros del sistema, al cual los/as residentes se están incorporando. Vale agregar que tampoco el sistema educativo jurisdiccional toma decisiones de regular y enaltecer este rol como Coformador, a pesar de los esfuerzos y peticiones que las instituciones formadoras y los formadores vienen llevando adelante desde hace varias décadas.

4. Tópico 4: El diálogo de los cuerpos

La historia profesional docente lleva en su núcleo variadas disposiciones que operan como principios prácticos y que implican a los cuerpos. *“En cada momento histórico, y como cruce entre el imaginario social y las políticas educativas concretas, el cuerpo del docente debe dar respuesta a esos imperativos hegemónicos en los gestos, en la postura, en el temple, incluso en los diferentes tonos de voz, en la organización de un espacio que denominamos aula, en los dispositivos de control (con distintas significaciones disciplinarias) del cuerpo de cada alumno y del cuerpo grupal, etc” (Huergo, 2009:18).*

La práctica en el aula, como práctica dominante, contiene una puesta en escena que muchas veces se manifiesta de manera ritualizada (Bourdieu, 1991: 183), constituyéndose en una práctica performativa. “El cuerpo cree en lo que juega”, afirma Bourdieu, relacionando el cuerpo con su “puesta en juego”. De allí que cuerpo y aprendizaje se consideran tan emparentados en cuanto a la constitución del ser (social y docente): “Lo que se aprende por el cuerpo no es algo que se posee, como un saber que uno puede mantener

delante de sí, sino algo que se es” (Bourdieu, 1991: 124). Al respecto, Huergo explica: “En esta línea, la mimesis es una evocación de ese saber que necesita una implicación (investissement) absoluta del cuerpo y una profunda identificación emocional. Implicación que sugiere una inversión/inmersión; uno invierte algo (su cuerpo) en la creencia, uno se implica o implica el cuerpo en aquello que cree, en este caso: en la práctica docente dominante” (Huergo, 2009: 18).

Aunque muchas veces los cuerpos in-forman algo que no contiene ese saber que parece estar implicado en la forma:

✓ **Vanina** expresa en su relato: *“todo el grupo sentado en una ronda no muy redonda frente a mí”*. Se ha incorporado en los docentes a la ronda como significante de participación, escucha atenta, entre otros atributos y no siempre esa predisposición de los cuerpos dispone a los sujetos. “Esto mismo nos admite hablar del cuerpo como del “lugar del propio-ser activo” (Giddens, 1995: 71); y “lugar” no como un espacio ocupable, sino como postura social, efectivamente ocupada”. Continúa Huergo: “la postura incluye muchas modalidades de movimiento corporal, aun las más sutiles, de gestos, así como los movimientos o trayectorias del cuerpo por los sectores o regiones que recorre en su quehacer cotidiano rutinario (Giddens, 1995: 117). Esta rutinización postural conlleva el sostenimiento de una sensación de “seguridad ontológica”. Nuevamente la palabra de nuestra relatora: *“seguí obsesionada con el comportamiento de los niños e interrumpía haciéndolos callar con cara de ogro”*.

✓ **Andrea** relata: *“En un momento me acercó un libro y me leyó prácticamente al oído, una poesía. ¡Ah, cómo sonaba así leída!”*; Alejandra afirma: *“me había ganado ese lugar con [...] argumentaciones y contraargumentaciones; presentaciones en tiempos adecuados y con formas adecuadas.”*

✓ **Marcela** comenta sobre un alumno: *“Miguel tenía un comportamiento diferente a los demás: le costaba tener continuidad en la*

realización de las actividades, salía continuamente del salón y con las señoritas de inglés y de plástica siempre tenía algún problema”.

✓ **Romina** entre tanto relata: *“cuando los escuchaba y los hacía sentir importantes en el aula, aunque fuera por un mínimo aporte que dieran en la clase, bastaba para que su actitud cambiara”.*

✓ **Ángela** aporta: *“Karen, la más audaz del curso, sostuvo en su mano el borrador en el que había escrito su cuento y me dijo: “¡Mire señor, escuche, escuche lo que escribí” mientras que con la otra mano hacía ademanes”.*

5. Tópico 5: La promesa

En el entramado de los tejidos, hay una recurrencia que aflora como cierre de los relatos de las experiencias pedagógicas y que es aquella donde parece haberse fraguado la visión liberadora, emancipadora, democratizante de las experiencias pedagógicas de nuestras alumnas en formación docente, quizás como un aire suave al respiro de formadores comprometidos con la educación pública. Es **la promesa**.

Ricoeur dice que “la promesa pertenece a aquellos actos performativos que se señalan mediante verbos fáciles de reconocer en el léxico” (Ricoeur, 2006, 166). Y agrega: “Prometer es comprometerse efectivamente a “hacer” lo que la proposición enuncia”, y a continuación se pregunta: “¿de dónde saca su fuerza de comprometerse el enunciador de una promesa puntual? De una promesa más fundamental, la de cumplir con su palabra en cualquier circunstancia; se puede hablar aquí de ‘la promesa de antes de la promesa’ (Ricoeur, 2006, 167). El ‘antes de la promesa’ es la residencia y la promesa está contenida en la práctica relatada, escrita, deseada, quizás.

✓ **Alejandra** relata: *“Soñar con los alumnos perfectos es un error, porque nosotros somos docentes imperfectos, pero descubrir que hay gente dispuesta a ayudar a aquellos que recién comenzamos y brindar su apoyo en el justo momento, es alentador para seguir proponiéndonos aportar nuestro granito de arena en esta Institución que se encuentra en crisis y necesita ser sostenida por todos: la escuela pública”.*

✓ **Vanina** cuenta: *“entendí que esas experiencias no son para impedirnos llegar a nuestros sueños, sino para examinarnos y ver qué hemos aprendido, para aprender algo nuevo”.*

✓ **Marcela**, respecto del aprendizaje en la residencia, comenta: *“...el docente no tiene por qué saber todo, sino que tiene que saber cómo lograr construir ese conocimiento”.*

✓ **Romina** confiesa: *“Además me di cuenta de la importancia del diálogo, de la mirada con otros, la escucha atenta, la cortesía y de muchas otras cosas que me llevaron a releer bibliografía que ya había sido estudiada y que ahora desde la experiencia personal, me daba cuenta por la vivencia misma de lo que es comunicar - comunicarME - comunicarSE – comunicarLOS. Y será para toda mi vida docente”.*

✓ **Andrea** manifiesta: *“gracias a ellos recuperé el valor de la lectura de poesías. Y también volví a escribir”.*

✓ **Ángela** expone su yo y dice: *“Y si de algo estoy convencida es de que nunca voy a dejar de aprender, ÉSTE ES SOLO EL COMIENZO.”*

Las promesas de las relatoras devienen de los movimientos que en cada de ellas produjo la residencia. Movimiento que puede asociarse a:

“Hace más de 25 siglos, el oscuro y enigmático Heráclito de Éfeso intuyó que si existe la realidad, esta es un incesante devenir: “Diversas aguas fluyen para los que se bañan en los mismos ríos” (frag. 12); si hay algo permanente o una realidad común, es el permanente fluir. “Las

cosas se dispersan y se reúnen de nuevo, se aproximan y se alejan” (frag. 91). La dispersión: todo está en movimiento, y ese movimiento es impredecible; lo que parecía reunido, está esparcido. La dispersión es esa diáspora que experimentamos; una diáspora que nos dispersa como extranjeros y nos dispara a otros territorios, pero sin salir físicamente del nuestro” (Huergo, 2009:23).

Ya en armonía y en plenitud, es posible el devenir de un sujeto que toma la palabra, dice y promete como sujeto que se resignifica porque la diáspora le ha posibilitado visibilizarse en formación, es decir, en proceso de construcción de subjetivación, en proceso de con-formación, trans-formación de su identidad. Y en esa identidad, está inmersa la práctica docente como objeto de transformación, por un lado, des-aprendiendo la práctica que los cuerpos aprendieron tempranamente, como el juego que se juega en las instituciones educativas (Edelstein, 1995), y por otro lado, re-aprendiendo una práctica que parte de la recuperación de la voz de los sujetos (Barco, 1994; Davini, 1995).

Desde una primera mirada, podría aventurarse a decir que la imagen del ser *maestra*, que cada una de nuestras relatoras se ha construido en el devenir de la formación inicial, es la irrupción de una diversidad de interacciones y transacciones desplegadas en cada una de las cascadas de situaciones que secuencian la etapa de la Residencia; pero es imposible soslayar que el sujeto es una organización compleja que deviene de un juego de tensiones del colectivo anónimo que se ha instituido como sociedad (Castoriadis, 2004).

Igualmente, más allá de los derroteros, el compromiso se vincula a la ipseidad de la promesa de cada una de nuestras alumnas, que otorga el carácter de filiación a la hora de la lectura de sus relatos de experiencias pedagógicas.

Conclusiones

“Escribir es un asunto de devenir, siempre inacabado, siempre en curso, y que desborda cualquier materia vivible o vivida. Es un proceso, es decir un paso de Vida que atraviesa lo vivible y lo vivido. La escritura es inseparable del devenir; escribiendo, se deviene – mujer, se deviene-animal o vegetal, se deviene molécula hasta devenir-imperceptible. Estos devenires se eslabonan unos con otros de acuerdo con una sucesión particular” (Gilles Deleuze, 2009.11).

Escribiendo la formación, unos y otros, formadores y alumnos-docentes en formación inicial hemos devenido en relatores invitados al banquete de la formación. Pero desde el inicio de la propuesta se sentaron las bases para otorgarles un lugar de privilegio a las escrituras de los alumnos en formación docente inicial.

Tal como expusimos en la introducción, nuestro trabajo se propuso el objetivo de conocer el retrato de la realidad interna y externa de sujetos en formación y la construcción de un saber práctico para formadores, a partir de relatos pedagógicos escritos por alumnos que transitan la última etapa en formación inicial. En este sentido, la pregunta clave que orientó esta investigación puede formularse sintéticamente del siguiente modo: ¿Cómo se configura la subjetividad docente y cómo se construye un saber sobre la práctica a través de la escritura de relatos de experiencias pedagógicas escritos por estudiantes del Profesorado de Educación Primaria en su etapa de Residencia?

Con este propósito, examinamos seis relatos pedagógicos que presentan una serie de características en común. En primer lugar, fueron escritos por seis alumnas del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N° 54 en etapa de Residencia durante el ciclo lectivo 2009: Alejandra, Andrea, Vanina, Romina, Marcela y Ángela. En segundo lugar, en los seis casos, la etapa de Residencia de las autoras se realizó en la misma escuela primaria del distrito escolar de Florencio Varela. Por último, las seis estudiantes han tenido a la misma docente formadora, con quien trabajaron colaborativamente en la asignatura Espacio de la Práctica III. Para el análisis,

priorizamos tres dimensiones que consideramos sumamente operativas, dado que nos permitirían confrontar los seis relatos seleccionados. Esas dimensiones fueron las siguientes: la significatividad del Otro, la disponibilidad del yo y el desafío de documentar.

La lectura pormenorizada de los relatos nos permitió extraer diversas conclusiones. En lo que respecta a la dimensión de “la significatividad del Otro”, hemos podido observar la presencia de al menos cinco actores que inciden directa o indirectamente en las experiencias de las residentes: el/la -maestro/a orientador/a, el alumnado de escuela primaria, el/la formador/ a, la pareja pedagógica y el/los miembro/s de la comunidad. Al respecto, fue posible determinar que tres de esos actores asumen una presencia categórica en los relatos: el/la - maestro/a orientador/a, el alumnado de escuela primaria y el/la formador/ a; en cambio, el resto ocupa un lugar marginal: la pareja pedagógica y el/los miembro/s de la comunidad. No obstante, estos últimos siempre se presentan a partir de una caracterización positiva, a diferencia de los primeros, cuya incidencia puede ser fuertemente positiva o fuertemente obstaculizadora.

En cuanto a la dimensión que hemos denominado “la disponibilidad del yo”, nuestra investigación nos permitió observar qué caracterización asume esa disponibilidad en los relatos de experiencias pedagógicas de las residentes. Al respecto, fue posible determinar tres momentos clave de la actuación enseñante: fase pre-activa, activa y post-activa. Cada una de ellas contribuye a enriquecer esta investigación con sus aportes: la etapa pre-activa irrumpe como un tiempo espiralado de construcción y re- construcción de significados a partir de diversos disparadores que dan pie a indagaciones, anteproyectos, lecturas y relecturas. En la etapa activa, cada residente da cuenta de cómo, en actuación docente, cada episodio puede desplegar y puede desplegarse en impensados efectos si la disponibilidad del sujeto está dada como entrega al caleidoscopio de enseñar, pero al mismo tiempo de construir. Entre tanto, en la etapa post-activa, los relatos dan cuenta de que las docentes en formación inicial desarrollan nuevas perspectivas de la

relación con el saber, que adquiere una bidireccionalidad: un saber sobre sí y un saber sobre la realidad que, en oportunidades, las trasciende.

Finalmente, en lo que respecta al “desafío de documentar”, tercera dimensión de nuestro análisis, nos permitió detectar dos atributos de la estrategia. En primer lugar, instalar la relatoría como forma de documentar los procesos del sujeto que enseña es instalar la perspectiva de la metaevaluación, es decir, posibilitar la escritura y socialización de procesos metacognitivos para el progreso de la construcción práctica, como posibilidad de reflexión y de transformación de la obra, como el demiurgo que interpela y se interpela como obrante. Por otro lado, la relatoría factibiliza escribir relatos de experiencias pedagógicas como sujetos que aprenden, lo que constituye un acto de conocimiento. Significa elaborar los hilos que dan forma a su textum, el cual les permitirá consolidar, dudar, revisar y avanzar en el proceso de construir y construir-se luego en la socialización profesional.

Por último, además de los aspectos relativos a las dimensiones seleccionadas, el examen de los relatos nos permitió observar la recurrencia de ciertos tópicos o constantes que atraviesan los seis relatos. Esos tópicos consisten en seis problemáticas que tienen el valor de interpelar a los actores participantes del proceso de formación docente inicial. La primera de ellas, “Incertidumbres, inseguridades, miedos”, refleja que en la etapa de Residencia emergen situaciones novedosas que producen quiebres o inestabilidades diversas en los sujetos en formación. La segunda, “El saber de la experiencia”, nos habla de la importancia institucional y social que revisten los procesos reflexivos *de* y *en* la práctica para la valoración del saber práctico. La tercera problemática, “La presencia del/a maestro/a orientador/a, manifiesta la necesidad de los institutos de formación docente de contar con escuela/s asociada/s y de docentes coformadores/as con disposición para interactuar, acompañar y colaborar propositivamente en el proceso de formación inicial de otros docentes con la mirada puesta en la transformación del sistema. La cuarta, “El diálogo de los cuerpos”, expresa claramente las distintas formas en que el cuerpo de cada actor participante

del proceso de formación manifiesta su implicación e identificación con la práctica escolar que tiene su gramática y sus sedimentaciones. La quinta problemática, “La promesa”, refleja el pronunciamiento a “hacer” de parte de cada docente en formación que se resignifica en la práctica como sujeto con deseos de formación y transformación.

Para culminar nuestra exposición, consideramos fundamental remarcar algunas observaciones que se desprenden de la investigación desarrollada. La estrategia de producir relatos de experiencias pedagógicas tiene la fuerza de mover a las instituciones y de con-mover a los “hablantes en presencia mutua”, al decir de Ricœur; hablantes que participan y han participado de infinidad de sesiones de lectura social, hablantes dispuestos a desnudar su identidad narrativa en un yo, el enunciador, con la fortaleza de que “no hay ‘nosotros’ sino a partir del ‘yo’” [...] “La presencia de ‘yo’ es constitutiva del ‘nosotros’” (Benveniste, 2010: 169).

Entonces, sobredimensionar los relatos de experiencias pedagógicas como estrategia de la formación docente no ha sido el oriente de esta investigación; pero sí lo ha sido comulgar con el horizonte de que los procesos de formación inicial requieren de todos los dispositivos que garanticen condiciones materiales y simbólicas para ubicar en el centro de las acciones formadoras a los maestros para una llegada al sistema educativo con un potente posicionamiento ético y político.

Después de revisitar en profundidad los relatos de los alumnos-docentes en formación y emprender el camino de diálogo con esas escrituras tal como Don Quijote libertó a los molinos de viento de su condición de cosa, es posible dar cuenta de algunas interpretaciones a los mundos construidos por los docentes en formación, lejos de agotarlas. A saber:

1- La formación en tiempos de complejidad conlleva a un transitar por caminos allanados, caminos pedregosos, caminos bifurcados, caminos entrecruzados, caminos gélidos y otros. Sin embargo, los formadores no

pueden mirar de soslayo a los alumnos cuando se alejan por la colectora de la desazón, de la tristeza, de la soledad frente a la hoja en blanco. El territorio subjetivo de cada quien no puede ser vulnerado, tal como se lee en las experiencias de las relatoras, adonde el miedo impactó en sus días de residencia, en sus emociones profundas.

Para preservar la integralidad del proceso, las instituciones deben alertar a las respectivas jurisdicciones sobre la necesidad de revisar estatutariamente la figura del denominado Maestro Orientador como Coformador. Hablar del co-formador no es apelar a una nueva denominación, sino a una postura epistemológica que a las claras da cuenta de la sentida y necesaria filiación de trabajo colaborativo entre actores interniveles. El docente “orientador” históricamente ha participado subsumido a un tiempo y un espacio grisado, poco definido y menos aún reconocido. De allí que su inclusión en el espacio formador dé cuenta de un proceso inaugural: todos los actores participan del proceso de residencia, pero también todos están presentes en la situación, el ambiente, el medio y el contexto discursivo, donde el discurso pedagógico se significa plenamente. El docente coformador con su saber experiencial proporciona importante información sobre los significados atribuidos a los significantes identitarios a la hora de la lectura de registros de clase, de armar un corpus literario, de planificar, etc. Por otra parte, le permitirá tensionar su propia práctica y fortalecer el hacer reflexivo, que le posibilite remontar la rutina y ser sujeto de su práctica por la escritura con miras a continuar reflexionando sobre ella y transformándola. Por último, la figura del docente coformador también dará sentido de asistencia y acompañamiento de los alumnos en formación docente ante la estrategia compleja de escribir (registros de clase/experiencias y otras formas de comunicación) y para promover la constante reflexión de sus procesos metacognitivos; al decir de algunos autores, la conciencia es una lujosa ventana (“luxury window”) a través de la que debemos mostrar el proceso de composición cognitivo a otros.

Como fuera mencionado en la práctica de Residencia, todos los que hemos denominado como Otros tienen un lugar de importancia, pero la

presencia de alumnos, coformadores y formadores son prioritarias como interlocutores que acompañarán a agudizar la mirada para la actuación docente solvente, con vigilancia epistemológica en acción permanente, para planificar, actuar y co-evaluar con algunas certezas y seguridades aunque no se haya escapado de la zona de incertidumbre profesional. Por lo tanto, todos los actores participantes colaborativamente estarán enriqueciendo el proceso formativo, que a la postre redundará en prácticas transformadoras.

2 - En los relatos aparece como ineludible el requerimiento de que en todos los espacios curriculares de las instituciones formadoras, se logre fraguar acuerdos que legitimen los procesos reflexivos como un continuum para su acontecer en la cotidianeidad del saber práctico del que enseña. Es sabido que los diferentes estilos de reflexión permiten procesos cognitivos y metacognitivos propios de cada disciplina interviniente en el campo de la formación; sin embargo, amerita recordar que la formación de maestros es in-disciplinada. El proceso reflexivo que cada docente construya en su camino de formación le posibilitará crear sentidos, dejar huella o plantearSE desafíos.

3 - En el entramado de la formación docente, la posibilidad de encarar el último tramo de la formación con una “particular” trayectoria, en la cual se ponga en diálogo el saber teórico y el saber práctico, podrá ser el germen para la incorporación de la exploración investigativo-educativa en la reflexividad de la producción situada en recorrido del residente. Bucear en estas trayectorias será in-corporar en los sujetos a la relatoría de experiencias pedagógicas o alguna/s otra/s estrategia/s que posibilite/n el despertar hacia nuevos horizontes profesionales y personales, del nosotros colectivo docente formador; colectivo que irrumpirá como espacio para transitar hacia el nosotros inclusor de esos otros, maestros formadores de maestros / coformadores y por ende, de las escuelas que estarán ‘asociadas’ a la institución formadora, con alianzas inquebrantables y propuestas superadoras en progreso.

4- En sintonía con lo anterior, urge que en el último tramo de la formación docente, se retomen espiraladamente los aportes y soportes de la práctica construidos en todo el viaje de la formación; con esta finalidad, los formadores podrían promover y afianzar lugares y tiempos para que el colectivo participante lea y relea, tome la palabra, escriba y reescriba como un modo de hacer factible, el despliegue del alumno-sujeto para aprender a observarse, interpretarse y, por ende, narrarse en un proceso que no es lineal, sino como un camino con idas y vueltas; narrarse como sujeto 'confesante', como dice Larrosa (1995) y no como objeto silencioso a ser mirado por sus formadores. Para abonar aún más esta postura y potenciarla hacia un horizonte colectivo, vale agregar que la experiencia de relatoría en el proceso de formación, posibilita que los docentes nutran a nuestro sistema educativo con este metier de autoría de materiales escritos con un lenguaje interior, siempre como 'lengua situada', al decir de Benveniste, quien agrega: "De hecho, la lengua es una actividad, un comportamiento en el que siempre se está en situación de diálogo. El paso a la escritura es una completa subversión, que requiere largo tiempo para concretarse" (Benveniste, 2014:107).

5 - Hacer foco en la metodología de la problematización de contenidos a abordar, de modalidades rutinizadas, de propuestas editoriales y ministeriales para considerar el aprendizaje desde la realidad de los estudiantes, permite captar, entender y acompañar a los docentes en formación inicial en el proceso de construcción del conocimiento práctico, no como un fin en sí mismo, sino como posibilidad de nuevas propuestas a viejos problemas. Por otra parte, la presencia de los docentes de otras áreas, de la práctica y los co-formadores hablando de su acontecer diario desde lo experiencial, brindará una oportunidad para reconsiderar al trabajo de los maestros como fuente y productor del conocimiento. Adhiriendo una vez más a los dichos de Huergo: "Se trata de la generación de posicionamientos subjetivos que, en la marcha de los procesos de transformación curricular y de aquella práctica, comprometan a los docentes en la nueva construcción, en ese caminar hacia un horizonte que nunca está del todo prefigurado y cuya imagen se termina de delinear en el mismo proceso" (Huergo, 2009:22).

6 - Los espacios de las didácticas específicas del último tramo de la formación docente deberían tener como mayor potencial la cuestión de saber cómo organizar el vaivén que en ocasiones deviene en disputas: entre la experiencia y la reflexión sobre la experiencia, entre la teoría y la práctica, entre las prácticas dominantes, emergentes y transformadoras; por este motivo, adquiere relevancia repensar las intervenciones formadoras haciendo foco en un campo de conocimiento amplio, como puede ser la Lengua y la Literatura u otra disciplina, pero desde el ojo que registra que estas Prácticas atraviesan a otras o son atravesadas por otras.

7 - Deconstrucción y construcción, teoría y práctica, convocar y provocar, sujeto y objeto, interpelar e interpelarSE, decir y decirSE, prometer y comprometer, des-aprender y re-aprender, entre otros podrían aventurarse como binomios para establecer puentes conceptuales en nuevos tiempos y nuevas formas de organización de las instituciones formadoras que favorezcan a los maestros en su formación inicial y permanente, como para un estar enREDados *en* y *con* la educación pública en un quehacer nuevo pleno de in-seguridades y escasas certezas.

Los relatos de experiencias pedagógicas escritos por docentes en formación han sido un imparable caleidoscopio para decir, decirSe, decirNos. “Existir humanamente es pronunciar el mundo, es modificarlo. El mundo pronunciado, por su parte se vuelve problematizado a los sujetos pronunciantes, para exigir de ellos un nuevo pronunciar” (Freire, 1987: 78).

Bibliografía

Altava, V. & al., (2006), "El análisis de las situaciones de aula como instrumento para la formación del profesorado", en *Diálogo e investigación en las aulas*, A. Camps (Coord.), Barcelona, Graó, Crítica y fundamentos, N° 14.

Álvarez Angulo, T., (1998), "Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la lengua", en *Didáctica 10*, Madrid, Servicio de Publicaciones UCM.

Antelo, E., (2003), *Instrucciones para ser profesor*, Buenos Aires, Santillana

_____ (2006), "La (vieja) "deliteratura", Buenos Aires, Flacso, Diplomatura Superior en Lectura y Escritura, módulo 5.

Barthes, R., (2007), *Variaciones sobre la escritura*, Buenos Aires, Paidós Comunicación 137.

Beillerot, J. & al., (1998), *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires, Paidós.

Benveniste, E., (1974), *Problemas de lingüística general II*, Buenos Aires.

_____ (1985), *Tratado de lingüística general II*, México, S XXI.

_____ (1986), "La escritura del lenguaje dominguero", en Ferreiro, E.

et al. (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, SXXI editores.

_____ (2014), *Últimas lecciones*, Buenos Aires, SXXI Editores Argentina.

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.

Bombini, G., (2001), "La literatura en la escuela", en Alvarado, M. (Coord.), *Entre líneas*, Buenos Aires, Flacso manantial.

_____ (2006), *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Bourdieu, P., (1981), *La reproducción*, Barcelona, Laia.

_____ (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.

- Bruner, J., (1988), *Realidad mental, mundos posibles*, Barcelona, Gedisa
- Castoriadis, C., (2003), *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*, Vol. 1, Buenos Aires, Tusquets.
- Castorina, J. A., (1999), "El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación", en Castorina, J. A. & al., *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós Educador.
- Davini, C., (1999), "Conflictos en la evolución de la didáctica", en Camilloni, A & al., *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Deleuze, G., (2009), *Crítica y clínica*, Barcelona, Anagrama, Colección Argumentos.
- Diseño Curricular para la Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires* (2002).
- Dussel, I., (2006), "La autoridad docente: un poder maravilloso y tenebroso", Flacso, Buenos Aires, Diplomatura Superior en Lectura y Escritura, módulo 9
- Entel, A., (1988), *Escuela y conocimiento*, Buenos Aires Cuadernos Flacso, Miño y Dávila Editores.
- Edelstein, G., (1995), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.
- _____ (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de Educación.
- Freire, P. y Faúndez, A., (1986), *Hacia una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires, La Aurora.
- Freire, P., (1987), *Pedagogía del oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (2006), *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G., (2003), "Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias", en *Educación y alteridad*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- García, C. M., "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido" (Ponencia), s / ref.
- Giddens, A., (1995), *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrurtu,

Goodson, I., (1997), Trendy theory and teacher professionalism. En A. Hargreaves y R. Evans (Eds.) *Beyond educational reform: Bringing teachers back in*, Buckingham, Open University Press.

Gudmundsdottir, S., (1998), "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos", en Mc Ewan. H. y Egan, K., *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Heráclito, (1982), *Fragmentos*, Buenos Aires, Aguilar.

Huergo, J. y Fernández, M. B., (2000), *Cultura escolar, cultura mediática/ intersecciones*, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional

Huergo, J., (2005), "Comunicación popular y comunitaria: desafíos político - culturales", revista *Nodos* N ° Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

_____ (2007) "El sentido de la 'experiencia social' ", Documento de Dirección de Educación Superior, Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, D. G. C. y E. de Provincia de Buenos Aires.

_____ (2009) "Hacia una crítica de las prácticas docentes dominantes", Documento de Dirección de Educación Superior, Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, D. G. C. y E. de Provincia de Buenos Aires.

_____ (2010), (comp.) "Módulo Enseñar y aprender en tiempos de complejidad", Dirección de Educación Superior, Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, D. G. C. y E. de Provincia de Buenos Aires.

Husti, A., (1992), "Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo", *Revista de Educación* N ° 298, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Larrosa, J., (2000), *Pedagogía profana*, Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas, Colección Edu / Causa.

Litwin, E., (1998), "La investigación didáctica en un debate contemporáneo," en R. Baquero et al., *Debates constructivistas*, Bs.As, Aique.

_____ (1998), "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza", en Camilloni, A. y otras, *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.

_____ (1998), "La investigación didáctica en un debate contemporáneo," en R. Baquero et al., *Debates constructivistas*, Bs.As, Aique.

_____ (2007), www.educared.org.ar

_____ (2007), "Evaluación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje", Seminario dictado en I. S. F. D. N ° 54 de F. Varela.

Mc Ewan. H. y Egan, K., (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu editores

McLaren, P., (1994), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Aique.

_____ (1995), *La escuela como un performance ritual*, México, Siglo XXI,

_____ (1998), *Pedagogía, identidad y poder*, Santa Fe, Homo Sapiens

Milian, M., Camps, A., (2000), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario, Homo Sapiens.

Montes, G., (2001), "Mover la historia: lectura, sentido y sociedad", Simposio de Lectura, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Morin, E., (1998), "Epistemología de la complejidad", en D. Fried Schnitman (ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.

Najmanovich, D., (2001), "Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia", Universidad de CAECE, Argentina, Utopía y Praxis latinoamericana, Año 6, N ° 14.

Olivieri, M., (2008), "Los saberes aprendidos en el ISDF y las primeras experiencias profesionales", T. F. I., UNQui.

Pérez Gómez, A., (1998), "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", en Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A., *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata.

Pérez Echeverría, M. Del P. y Pozo Muncio, J. I. (1997), "Aprender a resolver problemas y resolver problemas para aprender", en Pozo Muncio, J. I., (coord.), *La solución de problemas*, Buenos Aires, Santillana.

Pittard, V., Martlew, M., (2000), "La cognición situada socialmente y la actividad metalingüística", en Milian, M. y Camps, A., *El papel de la*

actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura, Rosario, Homo Sapiens.

Ricœur, P., (2001), *Del texto a la acción*, México, Fondo de Cultura Económica.

_____ (2006), *Caminos del reconocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.

_____ (2008), *La memoria, la historia, el olvido*, México, Fondo de Cultura Económica.

Sanjurjo, L., (2002), *La formación práctica de docentes*, Rosario, Homo Sapiens.

_____ (2005), *Volver a pensar la clase*, Rosario, Homo Sapiens.

_____ (2007), "Teorías del aprendizaje y la enseñanza", Seminario dictado en I. S. F. D. N ° 54 de F. Varela.

Skliar, C., Frigerio, G., (2006), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires, del estante editorial.

Suárez, D., (2003), "Gestión del currículo, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa", en: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ, www.lpp-uerj.net/olped

_____ (2007) "Docentes, narrativa e investigación educativa", en (2007), e- Eccleston. Formación Docente, Año 3. Número 7. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA.

Sverdlick I., (2007) *La investigación educativa*. Una herramienta de conocimiento y acción, Buenos Aires, Noveduc.

Tenti Fanfani, E., (2006). *El oficio de ser docente*, Buenos Aires, SXXI Editores.

_____ (1998), *EL maestro en la Jaula de Hierro*, en Filmus-Isuani (comp.), La Argentina que viene, Ed. Norma.

Tolchinsky, L., (2000), "Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica", en Milian, M. y Camps, A., *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario, Homo Sapiens.

Wilber, K. & otros, (1997), *El paradigma holográfico: una exploración en las fronteras de la ciencia*, Barcelona, Editorial Kairós.

Zeichner, K., (2010), *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*, Madrid, Morata.

Anexo

Relatos de experiencias pedagógicas

1. Relato de Alejandra
2. Relato de Andrea
3. Relato de Ángela
4. Relato de Marcela
5. Relato de Vanina
6. Relato de Romina

1. Relato de Alejandra

Reflexionando sobre todo lo que sucedió en mi trayecto de la residencia, hoy creo que las cosas no se dan por sí solas; es muy importante la actitud que ponemos en aquello que realizamos día a día.

El día que se repartieron los grados para realizar la práctica yo no fui, pero para mi sorpresa me asignaron el año que deseaba. Ese día comenzó todo lo que vendría luego. Fui a la Escuela, resignada por mi experiencia del cuatrimestre anterior, pero al conocer a la docente orientadora todo mejoró, aún faltaban los chicos; ¿cómo serían?, ¿me aceptarían?

La docente en todo momento me hacía sentir 'aceptada' y volcaba sobre mi labor, la responsabilidad adquirida por el lugar que ocupaba en el aula; en ocasiones cuando un padre preguntaba por el aprendizaje de su hijo, ella les decía que su hijo se encontraba con la residente a cargo y era ella quien sabía el proceso que el niño realizaba en esos días. Esta actitud me llenaba de seguridad, ya que Pilar es una docente "hiper-responsable" y sabía que me había ganado ese lugar con mucho esfuerzo: sustentación teórica, lo cual implicaba lecturas y relecturas; argumentaciones y contraargumentaciones; presentaciones en tiempos adecuados y con formas adecuadas. Esos días aprendí muchísimo desde la práctica de la docente: actitudes, comportamiento y que cada alumno es único con una historia personal, la cual muchas veces influye en su aprendizaje, etc.

Si bien Pilar tenía una sólida postura tradicional, los alumnos encontraban el sentido del aprendizaje y existía un claro compromiso con la escuela. Cuando yo llevaba experiencias para realizar con los niños, ella me decía que ésa era la manera de motivarlos y me repetía que nunca me dejara atrapar por la rutina, por la naturalización.

La relación con los alumnos se solidificó y me sorprendían por sus actitudes de colaboración y compañerismo hacia mí; creo que resultó sumamente importante la confianza que la docente titular había depositado y que ellos "sentían". Los alumnos desde el comienzo manifestaron sus ganas de conocerme, pero manteniendo el lugar de docente-alumno y escuchando mis propuestas como si fuesen las de Pilar.

Trabajar con ese 4º año me abrió el camino para encontrar la tan nombrada articulación entre "teoría y práctica", pude trabajar con lo que había planificado e incluso adentrarme más allá de los contenidos formulados.

El grupo áulico en su mayoría se adaptaba a las consignas, a pesar de estar acostumbrados a una enseñanza tradicional. Trabajamos como eje transversal la Provincia de Buenos Aires, y desde el área de Ciencias Naturales. Tuve la oportunidad de desarrollar experiencias continuas para generar el aprendizaje significativo. Se trabajó sobre leyendas de la provincia, y desde allí los alumnos produjeron colaborativamente una obra de teatro; pero lo que les resultó más gratificante fue construir títeres de varillas con sus propias manos, realmente estaban maravillados.

Creo que la comunicación fluida con el grupo de alumnos resultó importantísima y generó un intercambio afectuoso, pero basado siempre en el respeto. Lo más significativo fue que el día 2 de noviembre, era mi cumpleaños y los chicos al enterarse planearon junto a Pilar, un pequeño festejo. Sin conocernos demasiado sentí el calor que esos niños me regalaban, observar sus rostros de picardía cuando me entretenían mientras

sus compañeros decoraban el salón, fue inolvidable. Ese día lo recordaré siempre, no por los regalos o saludos recibidos sino, porque sentir tanto cariño de parte de los chicos y la docente será un recuerdo que siempre lo llevaré en mi memoria, pero principalmente estará guardado en mi corazón.

Ellos conocieron “otra” manera de enseñanza, y yo descubrí (como dicen muchos autores) que el aula es un lugar de continuo intercambio de aprendizajes. Soñar con los alumnos perfectos es un error, porque nosotros somos docentes imperfectos, pero descubrir que hay gente dispuesta a ayudar a aquellos que recién comenzamos y brindar su apoyo en el justo momento, es alentador para seguir proponiéndonos aportar nuestro granito de arena en esta Institución que se encuentra en crisis y necesita ser sostenida por todos: la escuela pública

Hoy me siento satisfecha con la residencia realizada, porque no sólo reafirmé mi vocación como docente, sino que descubrí que todo el esfuerzo realizado durante estos tres años tuvo sus frutos y no fue en vano, ya he podido desarrollarme con el acompañamiento de los profesores, de mi compañera pedagógica y con la Maestra Orientadora, las, herramientas necesarias para comenzar esta carrera maravillosa...La docencia.

2. Relato de Andrea

Comenzó el segundo cuatrimestre de residencia del año 2009. Esta vez no pudimos elegir el año destino, como en la primera etapa. A mí me asignaron 4toA, 2do ciclo. Parece mentira pero no terminé de elaborar el duelo de la separación de los chicos de segundo año. Pero bueno... ‘es parte del proceso’, me dijo la Profesora de residencias. Por lo menos los voy a ver en los recreos y vamos a poder jugar al Juego de la Oca como lo hacíamos siempre.

Cuando llegué al cuarto, me di cuenta que efectivamente se me abrió un mundo nuevo; una de las cosas que denotaron ese cambio fue el tema asignado por la maestra para el área de Lengua: Poesía. Para muchos seguramente, este sería un tema ideal. Me imagino a mis compañeras suspirando y diciendo “¡Ah, qué lindo!”. Pero para mí ciertamente no lo era; a mí me gusta leer cuentos, novelas, pero poesía... ¡Y menos cómo lo da la maestra, enseñando a repetir una definición!

Bueno, lo cierto es que le comenté a la Profesora del área, seguramente habrá percibido en mí, la desilusión con el contenido porque me llevó a la biblioteca y allí comenzamos a buscar materiales diversos. En un momento me acercó un libro y me leyó prácticamente al oído, una poesía. ¡Ah, cómo sonaba así leída! También había una propuesta didáctica interesante. En ese momento comencé a avizorar un futuro un poco menos negro de lo que imaginaba.

Cuando por fin me decidí a realizar el proyecto solicitado, me di cuenta de que tenía en mi casa un libro de literatura de la secundaria en el cual “¡Oh sorpresa!” habían varias poesías que realmente me habían gustado mucho en esa etapa y con las cuales había disfrutado muchísimo. Leí el nombre de las autoras de la antología. Entre ellas estaba el de la autora de la poesía que

me había leído la Profe. Todavía no sé por qué, pero me invadió una alegría enorme; también descubrí mi libro de 5to grado, en el cual había muchas poesías hermosas y entre ellas algunas de Elsa Bornemann, autora que había seleccionado para acercarles a los chicos. Quería que leyéramos y leerles e impregnarlos del mismo encanto que me había cautivado la lectura de la Profe. Leí, releí bibliografía que nos había presentado la Profesora. Le pedí a mi papá (Profesor de Filosofía) materiales sobre poesía y él me dio algunos materiales que coincidían con los de la profesora.

Pero ahí no acaba la historia, para coronar esta experiencia recordé o encontré empolvada en algún rincón de mi memoria, una antología poética hecha por mí en un cuaderno, cuando transcurría mi adolescencia. ¡Me gustaba leer y escribir poesías!

Pasado un tiempo comencé con el trabajo en el aula. Los niños de 4to se apropiaron del sentido de leer poesía y lo resignificaron, haciéndolo mucho más rico de lo que podría haberme imaginado. Cada uno realizó su selección y grabaron un cassette con poesías sonorizadas, utilizando para ello distintos instrumentos como: bongó, violín, pandereta, palo de lluvia.

Creo que ninguno sospechó que “la seño” había perdido por un tiempo la sensibilidad y la capacidad de disfrutar de la poesía y gracias a ellos recuperé el valor de la lectura de poesías. ¡Y también volví a escribir!!!

3. Relato de Ángela

Recuerdo vívidamente la experiencia de esa tarde en que yo no estaba muy bien, uno de esos días en que uno no tiene ánimos para nada (pero por supuesto me esforzaba para disimularlo) planteé (como había planificado) la propuesta para ese día y pasado un momento de la clase, Karen, la más audaz del curso, sostuvo en su mano el borrador en el que había escrito su cuento y me dijo: “¡Mire seño, escuche, escuche lo que escribí...” mientras que con la otra mano hacía ademanes. Luego dejó el papel sobre la mesa, entusiasmada se levantó de su asiento y ya con las manos libres pero mirando el papel sobre la mesa, leía en voz alta a la vez que dramatizaba espontáneamente su cuento realizando gestos, ademanes, movimientos, sonidos y distintas voces. Sus compañeros, como es de suponer, escuchaban y observaban atentos.

Entonces Federico también hizo lo mismo con su cuento pidiéndole a su compañero Luciano que le hiciera algunos de los sonidos mientras él leía y hacía las voces. A él le siguieron otros. ¡Cómo disfrutamos esa clase! Fue divertida, nos reímos un montón, y como podrán suponer, mis ánimos que estaban perdidos me encontraron enseguida con la ayuda de ellos, los alumnos de 5to año.

Ahora puedo confesar que no tuve un buen comienzo, me había tocado quinto año ¡con el miedo que les tenía a los nenes más grandes!, además junto con mi compañera de residencia que debía practicar en el otro quinto no fuimos muy bien recibidas, las maestras no querían tener residentes y no tenían ningún reparo en hacérselo saber. Enseguida nos expresaron que no sabían nada del DC así que no podían asesorarnos. De los dos quintos a mí me había tocado ése que en ocasiones ni la maestra que

más miedo inspiraba podía controlar y para colmo, “colmo de las residentes” me encontré con que las dos maestras de 5to utilizaban una metodología tradicional; sus clases eran totalmente estructuradas y esto hacía que el grupo presentara dos problemáticas puntuales: un espíritu competitivo e impedimento en el desarrollo de estrategias para leer, escribir, oralizar por su constante dependencia a las consignas de las docentes (falta de autonomía). ¿Qué más podía pasar?

Después de pensar un poco de manera negativa (para ser sincera un poco no, bastante) cambié de actitud y comencé a pensar de manera distinta, como quien dice: ¡ya estamos en el baile, bailemos! me propuse vivir lo que me había tocado, disfrutarlo en la medida que pudiera y básicamente aprender de las distintas situaciones que se me presentaran porque es un tiempo de aprendizaje.

Fue en la marcha, cuando en clases como la mencionada al principio, descubrí que el grupo era especial, eran niños y niñas con las características propias del niño de segundo ciclo y niños como ya hice mención, que si bien dependían de las constantes indicaciones de la maestra, tenían muchas ganas de participar, ante el planteo de preguntas o problemáticas no se retraían, expresaban oralmente lo que sentían y lo que pensaban si se les daba la oportunidad de hacerlo.

Al observar esta actitud mi residencia cobró vida, me aferré a ellos y ahora que he terminado esta etapa puedo decir que la disfruté mucho, también cometí errores, pero aprendí mucho, sobre todo aprendí que a pesar de que las cosas se vean de una manera o “sean” de una manera, se pueden revertir si uno está dispuesto a poner a los niños en la más alta consideración. Debo mencionar también el importante papel que desempeñan en esto el constante apoyo de la profesora de práctica, de los profesores de área y el ánimo entre compañeras de residencia. Evaluarme cada fin de clase con las profesoras, evaluar los procesos de los niños individualmente y como grupo así como revisar cada paso, cada estrategia y buscar alternativas fue muy productivo para ese momento y supongo que me servirá para toda mi carrera profesional.

Ahora me preparo para la segunda etapa de mi residencia y extraño a mis alumnos de 5to año, aunque no me caracteriza mucho por demostrar mi sensibilidad, los extraño de verdad; extraño los besos cariñosos, sus abrazos, esas tarjetitas y papelitos que constantemente me regalaban con alguna linda frase, los caramelos que compartían conmigo, esas frases cariñosas que en mis días malos eran como el agua abundante en tiempos de sed: ¡seño la quiero mucho!, ¡seño, Ud es mi amiga!, ¡seño Ángela, queremos que se quede con nosotros!, ¡seño la extrañamos! o simplemente ¡seño! pero que venga de ellos.

Verlos responder a las propuestas, entusiasmarse, equivocarse, verlos aprender y escucharlos, eso compensa todo. ¿Qué más puedo pedir?

La residencia es parte de mi formación como docente, es parte de mi aprendizaje y como dicen renombrados psicólogos como Cesar Coll o Piaget “solo hay aprendizaje cuando se produce un desequilibrio” y ¡vaya desequilibrio que me provocó mi residencia! si hasta estuve a punto de salir corriendo del aula y no volver más el primer día, pero ya pasó, la viví, la disfruté y por sobre todas las cosas aprendí.

Y si de algo estoy convencida es de que nunca voy a dejar de aprender, ÉSTE ES SOLO EL COMIENZO.

4. Relato de Marcela

Con el comienzo del segundo período de la residencia resucitaron nuevamente los nervios por la incertidumbre de que año nos tocaría. Yo estaba convencida de que en 6to no quería estar, debido a que años anteriores había tenido una experiencia poco agradable con otro grupo: los chicos se agredían física y verbalmente entre ellos y la docente no podía controlarlos. Ahora sentía que me tocaba un grupo igual, mis prácticas serían un verdadero desastre.

Cuando la profesora asignó los años, le comenté cuál era mi deseo y me 'sugirió gentilmente' que me quería observar en 6to año, me aseguró que la experiencia iba a ser distinta; no me quedo más remedio que aceptar.

El primer día que comenzamos a ir al colegio, mis nervios explotaban, era todo un desafío para mí entrar al salón, no sabía con qué me iba a encontrar (si con un marciano de un solo ojo o con un cavernícola), pero tenía que traspasar la puerta y quedarme cuatro semanas enteras SÍ O SÍ. Ni bien entré y tomé contacto con los chicos, comencé a notar que sus comportamientos eran diferentes a aquel otro grupo (no se arrancaban los pelos, ni se tiraban con la comida, podríamos decir todos unos 'señoritos ingleses'). En cuanto los minutos pasaban, nuestra relación crecía y se enriquecía cada vez más: había miradas, gestos, sonrisas; todo ayudaba a sentirme mejor. Así de a poco, mis miedos y prejuicios fueron desapareciendo hasta llegar a encontrar un lugar confortable dentro de esas cuatro paredes.

Me interioricé sobre las características particulares de cada uno de los chicos para luego realizar las actividades. La Maestra colaboró con datos para armar mi propio mapa y pensar estrategias. Estaban aquellos que les gustaba dibujar, los que escribían cuentos, canciones y poesías, algunos que tocaban instrumentos musicales y aquel que le atraía todo lo referido al campo.

Este último, Miguel, tenía un comportamiento diferente a los demás: le costaba tener continuidad en la realización de las actividades, salía continuamente del salón y con las señoritas de inglés y de plástica siempre tenía algún problema. Él me contaba, en los momentos que charlábamos, que no le encontraba sentido al estudio. No es por mandarme la parte, ni mucho menos, pero en mis clases participaba. Si bien costaba un poco hacerlo entrar al salón, pero al final se enganchaba; nunca me faltó el respeto y era el que siempre me saludaba en la entrada; como dice una profesora "sentí que aportaba un granito de arena a su formación". En esta situación, me di cuenta de lo importante que es conocer a cada uno de los integrantes que conforma el conjunto áulico para lograr que en ellos se produzca verdaderamente el aprendizaje.

No se cuáles eran los motivos por los que Miguel se quedaba en la clase, si era por la manera diferente que presentaba los temas o porque le

daba lugar a participar y expresarse o quizás me hice la película y sólo era porque no encontraba otra cosa mejor que lo entretuviera fuera del salón.

Hay muchas situaciones que pasaron dentro de esa aula que podría contar, algunas muy buenas otras no tanto, pero debo decir que lo más destacable de todas esas situaciones es que, ¡APRENDÍ! Aprendí, una vez más, que de los errores en adquirir experiencia docente se aprende; que el docente no tiene porque saber todo sino, tiene que saber cómo lograr construir ese conocimiento. Aprendí que la mejor manera de enseñar es mediante la realidad y el paso a paso de la vida cotidiana, aprendí que no es en vano la teoría leída. En cada uno de los hechos ocurridos mi memoria hacía presente algunos párrafos de aquellos autores estudiados o de palabras de los profesores y de mi compañera pedagógica. Y allí comencé a despejar las dudas de lo que dicen muchas maestras: “Lo que te enseñan en el Instituto formador no te sirve para nada”. Por todo eso, digo: “APRENDÍ” en esta etapa inicial de la formación.

4. Relato de Vanina

Eran las diez de la mañana y yo comenzaba a intentar elaborar con los niños de la señorita Vicky el reglamento de uso de nuestra biblioteca. Durante el proceso de planificación, ella me había asesorado, me trajo planificaciones de ella y me contó cómo los diseños de clases y proyectos van variando cuando se está dando clase. En realidad, era lo mismo que habíamos estudiado, pero ahora verlo en la práctica, parecía diferente.

Tenia un afiche blanco expectante ante la perfecta respuesta de los niños, a todo el grupo sentado en una ronda no muy redonda frente a mí, a la Profesora observándome por primera vez en lo que va de mi camino, y a mi ansiedad a flor de piel, dada la tensión que este paso significa en la formación.

Pero no resultó muy fructífera mi actuación. Observaba que la Profesora me analizaba paso a paso. Observaba que ningún niño me prestaba atención. Y observaba también que la clase se me iba de las manos, así como también mi residencia.

Entonces comencé a levantar mi tono de voz hasta aturdir, llamé la atención uno por uno a cada niño y continué escribiendo sola sobre el afiche intervenciones que los niños nunca hicieron. Hasta que Vicky se levantó y les dijo:

-Chicos lo que está haciendo la señora Vani es muy importante, porque ustedes deben saber cómo cuidar los libros que se van a llevar a sus casas. Todos los niños le prestaban atención. Comenzaron a participar como si yo nunca hubiese estado frente a ellos. Yo me aceleré demasiado y, en vez de aprovechar la intervención de Vicky, seguí obsesionada con el comportamiento de los niños e interrumpía haciéndolos callar con cara de ogro.

El problema era que yo recién los conocía. Había tenido solo una práctica de ensayo antes de mi residencia y no había tenido la oportunidad de observar a la maestra en su plena actividad como para valerme de sus herramientas.

Mi compañera Diana había comenzado su residencia dos semanas antes que yo. Tuvo días de grandes decepciones, así como también muchos logros. Yo aproveché su tiempo para conocer a los niños, pero aún así llegué a mi primer día de la residencia con muchas dificultades en el manejo y la conexión con el grupo. Debía cambiar.

-Debés tranquilizarte primero vos, admitía mi profesora, ¿cómo pretendés que los niños estén calmos si vos no les trasmitís serenidad? Dale tiempo, date tiempo. Y volvé mañana diferente, terminó la Profesora. Entonces yo me quedé llorando; el cielo también lloraba como lluvia fuerte. Pensaba en cómo había actuado y en cómo actuaría de ahora en más. Me sentía acompañada por Diana, la Maestra y la Profesora y eso me daba tranquilidad.

Comencé a entender que trabajaba con seres humanos inconstantes, que no responden ante el mundo de la misma manera todos los días y que necesitan de muchísimos más colores para responder.

El jueves entré a la Institución temblando. La Maestra me estaba esperando con una sonrisa caroñosa. Saludé a cada niño como si nada hubiese pasado y continué mis últimos dos días como maestra. ¡Es tan bonito esto de enseñar!

Empecé a sentirme más yo misma, a sentirme más segura, y a trabajar con la serenidad que los niños me dan. Trabajé renovada porque había comprendido que tenía algo que cambiar, y me mentalicé en lograrlo.

A veces las cosas se tuercen, y nos encontramos ante un camino que se cierra con solo nubes y tormentas. La vida nos prueba y nos pone obstáculos en el camino. Pero hoy, entendí que esas experiencias no son para impedirnos llegar a nuestros sueños, sino para examinarnos y ver qué hemos aprendido, para aprender algo nuevo, para llorar un poco por lo logrado. La recompensa está al final, en la concreción de nuestros sueños.

6. Relato de Romina

La experiencia del primer proceso de residencia la realice en un 2do año. Cuando comencé no estaba segura de lo que estaba haciendo, no me creía capaz, tenía miedo, entusiasmo, nervios, en fin sentimientos que nos surgen frente a lo desconocido.

Los días pasaban y yo seguía igual. Las veinte cuadras que caminaba todos los días de ida y vuelta me ayudaban a reflexionar, sobre si esto era realmente lo que quería.

La primera semana fue interminable, las tareas no me alcanzaban y no podía manejar bien al grupo. La maestra no obstaculizaba nada, pero tampoco ayudaba. No le interesaba tener Residente, me dijo el primer día; así que sólo me dio contenidos y no había querido ver ni siquiera mi planificación. Mis Profesoras habían aprobado mis planificaciones y ella se remitía a sentarse en el último asiento y nada más.

Pero en la segunda semana todo cambió. Me sentí mas cómoda con ellos, segura de lo que estaba haciendo ya no me sentía una extraña al grupo como en los primeros días, sino parte de ellos, yo era; su ¡Seño! Me lo hacían saber. A medida que los fui conociendo me di cuenta que eran chicos muy

afectivos y cuando los escuchaba y los hacía sentir importantes en el aula, aunque fuera por un mínimo aporte que dieran en la clase, bastaba para que su actitud cambiara.

Recuerdo ese día en el que le pregunté a un chico llamado Soran, que se sentaba al fondo y al que todos cargaban, ¿Cómo se cultivaba?, esta pregunta surgió debido a la conversación que habíamos entablado con los alumnos, sobre cómo obtenían los alimentos los guaraníes. Le pregunté específicamente a Soran porque había escuchado que provenía de una familia de quinteros.

Para que Soran pudiera contarnos todo lo sabía, pedí absoluto silencio. Todos escucharon lo que Soran tenía para decirnos, luego sus compañeros también participaron y contaron lo que ellos sabían sobre el tema. A partir de ese día, la actitud de Soran cambió y comenzó a participar más y el resto de los alumnos comenzaron a oírlo, a valorarlo. Éste fue un gran paso para mejorar la convivencia entre ellos.

Esa situación fue una de las tantas que hizo darme cuenta que era capaz de estar ahí, de manejar un grupo, de enseñarles y de demostrarles que ellos también podían aprender intercambiando saberes. Yo también aprendí cosas que desconocía sobre los cultivos.

Además me di cuenta de la importancia del diálogo, de la mirada con otros, la escucha atenta, la cortesía y de muchas otras cosas que me llevaron a releer bibliografía que ya había sido estudiada y que ahora desde la experiencia personal, me daba cuenta por la vivencia misma de lo que es comunicar - comunicarME - comunicarSE – comunicarLOS. Y será para toda mi vida docente.