

Primeros pasos en escuelas urbanas

Serie
Acompañar los primeros pasos en la docencia



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación |

Presidenta de la Nación
Dra. CRISTINA FERNÁNDEZ

Ministro de Educación
Prof. JUAN CARLOS TEDESCO

Secretario de Educación
Prof. ALBERTO SILEONI

Secretario General del Consejo Federal de Educación
Prof. DOMINGO DE CARA

Secretario de Políticas Universitarias
Dr. ALBERTO DIBBERN

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente
Prof. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

Área Desarrollo Institucional – INFD
Coordinadora Nacional: Prof. MARISA DÍAZ

Área Formación e Investigación - INFD
Coordinadora Nacional: Lic. GRACIELA LOMBARDI

Coordinadora del Área de Desarrollo Profesional Docente del INFD
Lic. ANDREA MOLINARI

Primeros pasos en escuelas urbanas / coordinado por Beatriz Alen y Valeria Sardi. -

1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, 2009.

120 p. ; 22x17 cm.

ISBN 978-950-00-0699-6

1. Formación Docente . I. Alen, Beatriz, coord. II. Sardi, Valeria, coord.

CDD 371.1

Autores: Zully Monge, Liliana Peiretti,

María de los Ángeles Alessi, Martha Orlanda

Coordinación y supervisión general: Beatriz Alen

Coordinación editorial: Valeria Sardi

Diseño: Rafael Medel

Fotografía: Ramón Cavallo

Corrección de estilo: Carmen Gargiulo

Coordinación gráfica: Juan Viera

Instituto Nacional de Formación Docente

Lavalle 2540 - 3º piso (C1052AAF) - Ciudad de Buenos Aires

Teléfono: 4959-2200

www.me.gov.ar/infod - e-mail: **infod@me.gov.ar**

ISBN 978-950-00-0699-6

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

Índice

Primeros pasos en escuelas urbanas

Palabras preliminares por Graciela Lombardi y Andrea Molinari	8
Los inicios y los relatos por Andrea Alliaud	10
De qué trata esta obra por Beatriz Alen	12
La vida en las escuelas: historias cotidianas	17
La descripción del contexto urbano	17
El inicio de una nueva experiencia: nuestro relato	22
Docentes noveles y experimentados: diversas miradas sobre la práctica profesional	31
Las primeras narrativas personales y profesionales docentes	33
Los comienzos de un equipo	41
Una perspectiva guionable	42
Nuestra propuesta	44
Autobiografías	47
Las voces de los noveles	61
El encuentro con una contracultura	62
Imágenes docentes de los noveles	68
Las experiencias y las significaciones	70
Las prácticas pedagógicas decisivas	81

Material de trabajo para noveles entregado por el equipo de acompañamiento 86

Colofón por Valeria Sardi 88

Prólogos

Palabras preliminares

El Instituto Nacional de Formación Docente tiene la responsabilidad de proponer y concertar políticas de formación docente. En tal sentido, promueve líneas de Desarrollo Profesional a través de dispositivos sistemáticos de formación continua, a partir de principios y criterios consensuados con las provincias.

En este marco concebimos al docente como protagonista de su desarrollo profesional. Ello supone el diseño de acciones que busquen impulsar procesos de pensamiento compartido y que, a la vez, incluyan el compromiso de volverlo acción en el terreno institucional. La potencialidad que encierra esta manera de pensar la formación continua es que, en el proceso, tanto docentes como formadores aprenden de la práctica conjunta.

Entre esas acciones que desdibujan las fronteras de escuelas e institutos de formación docente y que inauguran otros escenarios y otras dinámicas, se encuentra el trabajo de Acompañamiento a Docentes Noveles. Este acompañamiento encarna la perspectiva de desarrollo profesional que supera la clásica escisión entre formación continua y formación inicial, recupera la centralidad de las necesidades del sistema y, paulatinamente, promueve el desarrollo de comunidades de aprendizaje. En síntesis, constituye una línea de desarrollo profesional que se incorpora a las funciones del Sistema Formador a ser desplegadas por los ISFD en atención a las demandas del propio sistema educativo provincial.

Acompañar a quienes se inician en el oficio de enseñar inspira sutiles estrategias, promueve la creatividad de quienes se aventuran a tal compañía, implica de modos diversos a todos y a cada uno, y es esta singularidad la que vale la pena contar. La publicación de algunas de estas experiencias es fruto de acciones y reflexiones de equipos de formadores. Esta obra constituye, además, una invitación a crecer, comunicar y compartir tanto el saber como el sentir que stienen el esfuerzo y el compromiso con el trabajo docente.

Los relatos comprendidos en estas páginas tienen el sabor de lo local, de lo

singular en perspectiva de país. Cuentan las experiencias de caminar junto a los docentes noveles. Los análisis y reflexiones permiten compartir el movimiento de las certezas que se vuelven vacilaciones y de las ayudas que nacen a la luz de las preguntas.

Nos estamos acompañando para lanzarnos juntos al trabajo de enseñar, y contarlo es parte de seguir aprendiendo.

Andrea Molinari
Graciela Lombardi

Los inicios y los relatos

El inicio en cualquier actividad profesional tiene sus particularidades. El entusiasmo e interés que despierta el hecho de trabajar, se acompaña frecuentemente por la angustia y el desconcierto que provoca lo nuevo. Tratándose de ocupaciones como la docencia en las que están involucradas otras personas, las sensaciones de temor e inseguridad suelen aumentar.

Distintas experiencias e investigaciones han demostrado la importancia que representa sostener, acompañar, guiar, ayudar a los que se están iniciando en el oficio de enseñar. Más allá de las acciones informales que puedan producirse, y que de hecho se producen entre los colegas de las escuelas, resulta imprescindible contar con espacios sistemáticos donde sea posible reflexionar sobre lo que se hizo, compartir inquietudes con otros y encontrar respuestas. Abordar y discutir textos, intercambiar las decisiones, experimentar, probar distintas maneras de afrontar las situaciones de clases. En fin, transformar en temas de todos, los problemas que cada docente en sus inicios afronta en lo cotidiano.

En nuestro país, desde el Ministerio de Educación de la Nación, se venía desarrollando, en varias provincias, el Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles. El mismo se identificaba por dos características principales: eran los propios formadores de los institutos de formación quienes asumían la función de acompañamiento y eran los noveles, los que desde su posición de trabajadores, participaban de las distintas instancias que las propias instituciones iban creando a partir de sus posibilidades y de las necesidades detectadas.

El Proyecto crecía y trascendía. Sin embargo, y más allá de ciertos espacios de encuentro e intercambio de los que participaban los formadores directamente involucrados, los que no formaban parte del proyecto no lo conocían. Es lo que suele ocurrir la mayoría de las veces con las experiencias educativas que funcionan y que no alcanzan trascendencia política y pública.

La serie que estamos presentando forma parte de una iniciativa impulsada

desde el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE/ OEI), en acuerdo con el Instituto de Formación Docente (INFD/ ME), con la finalidad de recuperar y relatar la experiencia transitada en la línea de acompañamiento, de manera de que este insumo represente una instancia reflexiva para quienes lo producen pero, además, pueda ser aprovechado para fortalecer y extender la función a otras instituciones formadoras de docentes del país.

Se trata de relatos, con la peculiaridad subjetiva, reflexiva, informativa y situacional que éstos portan, con el potencial formador/ transformador que les otorga su variedad de matices y su densidad.

Cabe mencionar que como parte de la iniciativa de cooperación mencionada, se han realizado otras acciones tendientes al fortalecimiento del proyecto en marcha: compra de material bibliográfico, optimización de los espacios virtuales de formación e intercambio para los formadores que acompañan (bancos de recursos, foros, seminarios). Asimismo, se fue recopilando información acerca de los recorridos laborales de los docentes que se inician y de sus percepciones y opiniones (como docentes en ejercicio) acerca de la formación profesional que han recibido.

El oficio de enseñar tiene sus “gajes” particulares. Se trata de privilegiar los inicios de la profesión, mediante acciones formativas específicas para que, más allá de sus preocupaciones y dificultades iniciales, los nuevos docentes puedan ir construyendo la percepción de que están siendo acompañados y van siendo capaces de afrontar los desafíos que presenta para todos enseñar y enseñar hoy.

Dra. Andrea Alliaud

Coordinadora del Área de Formación Docente
IDIE/ OEI, Argentina

De qué trata esta obra

Me costó adaptarme a las grandes cantidades que identifican a la urbanidad: mucha gente, muchas cuadras entre un lugar y otro, mucho tiempo para recorrer las distancias.

María de los Ángeles Alessi

La paradoja de sentirse como “recién llegado” en una institución en la que ha transcurrido gran parte de la propia vida conmueve siempre al joven docente. Por eso, el acompañamiento a maestros y profesores en su primer puesto de trabajo puso, desde el principio, un fuerte énfasis en la consideración del contexto social de la escuela en la que se inicia la profesión.

Grandes y pequeñas ciudades conforman realidades donde la prisa cotidiana, el espacio que se escamotea a la aventura de ser niño o adolescente, la exacerbación del consumo, el acceso vertiginoso a la información, determinan que la escuela y los docentes sean interpelados por esta condición de urbanidad.

Con la presente obra deseamos invitar a una particular reflexión sobre el contexto urbano, pensar qué implicancias tienen los inicios en esos ámbitos, tanto para los docentes noveles como para los profesores que asumen por primera vez esta función que se incorpora al sistema formador de la Argentina.

Las autoras, Zully Monge, Liliana Peiretti, María de los Ángeles Alessi y Martha Orlanda, profesoras de la Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos”, nos relatan la experiencia de acompañamiento realizada en una pequeña ciudad de la provincia de Córdoba: Corral de Bustos-Ifflinger.

En las páginas siguientes podremos encontrar ciertos ejes de reflexión verdaderamente productivos para originar otros relatos y sistematizaciones en torno a los primeros pasos en la docencia en otras ciudades del país:

- Población de diversos orígenes con fuerte incidencia cultural de los descendientes de la gran inmigración europea.
- Amplia oferta educativa pública y privada, que conlleva diferentes contextos de iniciación docente, diferentes exigencias y diferentes expectativas de desempeño profesional.
- Tensión entre la propuesta escolar y el creciente acceso a la tecnología (Internet, tv, radio) por parte de los niños y jóvenes de las ciudades.
- Obstáculos para sostener un trabajo en equipo y superar el aislamiento generados por la complejidad de la vida urbana.

La obra no tiene la pretensión de abordar todos los problemas que su temática nos plantea. Es sí un generoso intento de abrir este camino sembrado de especificidades, de acompañar a maestras y maestros, profesoras y profesores en sus primeros encuentros con grupos de niños y adolescentes que los reciben desde los modos particulares de su identidad urbana.

Beatriz Alen



A photograph of the entrance to the Escuela Normal Superior Maestros Argentinos. The building features a prominent white sign with black lettering above a brick entrance. A person is walking into the open double doors. The foreground is paved with light-colored rectangular tiles, and trees are visible in the background.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR
MAESTROS ARGENTINOS

La vida en las escuelas: Historias cotidianas

La descripción del contexto urbano

Nuestra ciudad, Corral de Bustos-Ifflinger, “puerta de entrada al sudeste cordobés”, enclavada en la llanura cordobesa, abierta a un horizonte plano teñido de verde y celeste, típico de las regiones agrícolas del centro sojero del país, no se caracteriza por el paisaje serrano con olor a peperina ni por la típica tonada cordobesa. Las innumerables señales históricas, culturales y turísticas de Córdoba se vivencian en la armonía de sus artistas, en los espectáculos callejeros, en los eventos comerciales, en las muestras deportivas y, también, en las aulas. Centro de una urbanidad particular, se identifica por sus monumentos y por los periódicos encuentros de pintores, escritores, historiadores, músicos de vanguardia que dan cuenta de un importante movimiento cultural.

Una fotografía aérea de esta pequeña ciudad no dirá demasiado sobre ella, solo quien tenga la oportunidad de escuchar el canto de los pájaros, de los que todavía gozamos, o sentir el fresco aire urbano lejos aun de la contaminación que sufren las grandes ciudades, llegará a conocerla en toda su belleza.



ALFARO - TORRES
SANTARELLI
VOLPINI - HAZEL
JACHIMAN
DEL VENTIO - HALL
FINCHER
24 MARZO 1955



Los espacios que pueblan los sujetos no son solo localizaciones, adquieren significado a partir del sentido que les otorgan quienes los habitan y los hacen propios. Esta pertenencia les permite proyectarlos como contexto de producciones y otorgarles nuevos significados. Así pues, las dimensiones locales no son solo cuestiones de geografía sino también de sentimientos, de modalidades de estilos de vida.

En el contexto de nuestro territorio somos parte de los argentinos que no tienen ríos, ni mares ni montañas.

Nuestro país se caracteriza por las grandes distancias entre ciudades, la nuestra se encuentra muy alejada de las grandes urbes, lo que constituye un obstáculo a la hora de tomar contacto con las innovaciones que se difunden desde esos centros de información que produce cierta incertidumbre ante la necesidad de estar actualizado acerca de las nuevas teorías para realizar tareas conjuntas.

Esta dificultad, lejos de convertirse en un inconveniente, potencia nuestra urbanidad y nos mueve a buscar mecanismos de comunicación que nos permitan un hacer conjunto a pesar de los kilómetros que nos separan.

Ponemos el ingenio a nuestro servicio para estar al tanto de las innovaciones profesionales y culturales de los proyectos de centro, lo hacemos con la autonomía suficiente como para no perder las características de nuestra urbanidad teñida de olor a campo ya que, como formadores, no debemos olvidar las contingencias de los vaivenes productivos del sector agrícola-ganadero que sustenta nuestra comunidad.

Pensamos que el escudo de la ciudad es una buena síntesis de nuestra identidad.



Escudo Corral de Bustos

Su engranaje facetado de color acero evoca la industria y el tendido ferroviario que nos diera nacimiento, las dos espigas de trigo maduro representan al patrimonio campesino de la ciudad y de la zona. Por último la antorcha de color violácea y con llamas de tonos rojizos y naranjas, identifican el arte y el deporte, tan fecundos en Corral de Bustos-Ifflinger.

Desde sus inicios la población ha mantenido el contacto con el resto del mundo por la fuerte influencia de los inmigrantes fundadores que llegaron de Europa y sintieron la necesidad de mantener los lazos con sus ciudades de origen.

Debido a esta característica muchos de nuestros pobladores tienen doble ciudadanía, son jóvenes dispuestos a explorar espacios lejanos y familias abiertas a recibir extranjeros para favorecer intercambios educativos y deportivos.

Los primeros pobladores tuvieron un espíritu fundacional que permitió hacer de la heterogeneidad una fuente de crecimiento y pujanza.

El camino de entrada, al que abre el arco que nos invita a ingresar a la ciudad, lleva por nombre “Parque de los inmigrantes”, es un espacio que incita a quedarse a descansar, a disfrutar de la sombra de los árboles frondosos que lo pueblan.

La influencia de las doctrinas anarquistas, socialistas y marxistas, a las que adscribían los inmigrantes llegados a nuestra ciudad huyendo de la Guerra civil española o de los autoritarismos europeos, hizo que estos antepasados decidieran construir una oferta educativa pública originada en fuertes movilizaciones populares, como fue el caso de la creación de la Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos.”

La ciudad cuenta con valiosas escuelas con historias propias y singulares que las distinguen entre sí, algunas de las cuales participan del Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles implementado por el Instituto Nacional de Formación Docente.

Además de la Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos”- donde funcio-

na el Instituto Superior de Formación Docente participan del Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles: las escuelas Hipólito Irigoyen, Remedios Escalada de San Martín, General José de San Martín de la localidad vecina General Bernardo O'Higgins y la escuela privada confesional Juan XXIII.

Son las voces de las docentes noveles Bety, Yamile, Silvina, Clarita, Laura, Claudia, Daniela, Marita, Mauricio y Liliana y de las “Marielas” y “Lauritas”, las que nos pondrán al tanto de las características de las escuelas y de los alumnos frente a los que inician sus primeras experiencias, mientras entrecruzan comentarios que van de las tribus urbanas a los vertiginosos medios de comunicación para quedarse en una interesante charla sobre los impactos de la tecnología.

Estas son algunas de las ideas que convocaron la atención de todos:

- nuestra escuela es chica, los alumnos reciben con una inmensa bienvenida todo lo que se les brinda
- buscan todo en Internet
- el código de los mensajitos arruina la escritura, cada vez van a tener peor ortografía
- pensar la docencia sin la computadora es imposible
- yo sin la compu no soy nada
- Hay chicos que tienen tanto acceso a la tecnología que nada les llama la atención, se aburren en la escuela
- No todos los docentes tenemos el mismo manejo de la tecnología

Así, en medio de estas descripciones de escenas escolares nos reconocimos, también nosotras, como parte no solo de la escuela a la que pertenecemos sino también como integrantes de este lugar con características urbanas propias que reconocemos como nuestro lugar en el mundo.

El inicio de una nueva experiencia

La narrativa oral y escrita de los docentes no tiene espacio real en las escuelas, tal vez porque no se la ha valorado apropiadamente, tal vez porque requiere tiempo, o implique un aprendizaje de estilo complejo para ser abordado con los noveles ya que es algo que no se enseña solo desde el aula sino que se construye y se desarrolla a partir de la experiencia y de los modelos observados. Surgirían así interesantes narrativas, productoras de nuevos saberes pedagógicos.

El recorrido formador de los docentes acompañantes, comenzó con un encuentro realizado por el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación, el 30 y 31 de agosto de 2007 en Buenos Aires. Al encuentro concurrieron las provincias que se incorporarían a la línea de acción, luego de las experiencias de las provincias de Nuevo Cuyo.

Orientados por colegas del Instituto, revisamos perspectivas teóricas y escenas escolares que nos permitieron reconocer una nueva mirada sobre la condición docente, la de ser novel, y una nueva práctica de formación orientada a acompañar a maestros y profesores en sus primeros desempeños laborales.

Este primer seminario estuvo a cargo de la profesora Martine Kherroubi del Instituto Universitario de Formación Docente de Créteil (distrito ubicado al sur de París) y de compañeros de institutos de formación docente de diferentes provincias que ya habían iniciado la experiencia. Aunque lo vivenciado nos resultó muy interesante, los avatares de la gestión no aseguraban la continuidad del proyecto en la provincia.

A principios de 2008 fuimos nuevamente convocadas por la Dirección Provincial a participar del Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles en su primera inserción laboral. Así, marzo nos encontró reunidas pero para avanzar, ya, en la implementación del proyecto.

Estábamos llenas de interrogantes: ¿Cuántos docentes podemos acompañar?

¿El directivo es un acompañante o no? ¿Qué dispositivos de acompañamiento usaríamos y cuáles serían pertinentes? ¿Conviene integrar el equipo con acompañantes profesionales de práctica o de disciplinas curriculares?

Durante el encuentro, que se desarrolló en el Instituto Nacional de Formación Docente, se llevó a cabo un interesante intercambio con la coordinación de esta línea de acción que puso a nuestra disposición las experiencias de otras provincias documentadas en relatos, crónicas, textos de gestión (actas, planificaciones, planillas, etc.).

Salimos de la reunión decididas a organizar las primeras jornadas de trabajo. Previamente leímos bibliografía específica, organizamos debates sobre diferentes problemáticas y reflexionamos, entre las integrantes del equipo, sobre qué hacer y cómo hacer. Entonces, estuvimos preparadas para abordar el proyecto definitivo.

Los tiempos nos apremiaban, la demanda había surgido y las expectativas eran muchas. Las acciones de desarrollo e implementación comenzaron y se fueron sucediendo. Fuimos definiendo roles y responsabilidades y socializando la propuesta. Las cuatro docentes del equipo de acompañamiento brindamos charlas informativas a cada uno de los directores de las escuelas; estos nos informaron sobre la cantidad de noveles y sus posibilidades de participación; también inscribieron telefónicamente a los interesados.

Las primeras dudas tenían que ver con la disponibilidad de recursos materiales, con qué cantidad de horas cátedras contaría la tarea y cómo se reorganizaría el tiempo.

Mayo del 2008 nos volvió a reunir en Buenos Aires, en el Tercer Seminario, a cargo de Rodrigo Vera Godoy (consultor internacional chileno) quien nos introdujo en la experiencia del taller de educadores y su metodología y nos permitió clarificar las características del trabajo en rondas de análisis sobre las prácticas docentes.

Después de hablar con la Inspectora Regional de Nivel Primario y Nivel Inicial con sede en Corral de Bustos comenzamos a acercarnos a las escuelas urbanas de nuestra localidad para que los directivos nos presentaran a los maestros nove-

les. Visitamos escuelas primarias y aprovechamos las recorridas para hacer conocer el objetivo general de la propuesta.

Los directivos funcionaron como mediadores ante los docentes noveles de sus instituciones. Recibíamos, así, un reconocimiento de la trayectoria de nuestro Instituto (“El Magisterio” como se nos llama en nuestra ciudad), que reforzaba los vínculos establecidos a lo largo de cincuenta años de historia de formadores de maestros. Desde la primera entrevista nos alegramos por su confianza y nos inquietamos por la responsabilidad que implicaba esta nueva tarea.

Cada escuela primaria, al decidir sumarse, se convertía en una socia del Proyecto de Acompañamiento y, a la vez, éste pasaba a formar parte de su propio Proyecto Educativo Institucional y de su Proyecto Estratégico Institucional. Se firmaron convenios y actas acuerdo entre el instituto formador y las escuelas “asociadas”. Esto posibilitaba a cada escuela iniciarse en un proceso de investigación-acción sobre las prácticas profesionales docentes en redes interinstitucionales. Y, además, se trataba de comprometerse con un proceso orientado a:

- Facilitar las primeras inserciones laborales de los docentes principiantes.
- Instalar progresivamente una cultura profesional de reflexión y análisis.
- Desarrollar un espacio para la investigación sobre las primeras prácticas.
- Intercambiar con otros colegas
- Repensar las concepciones relativas al inicio de la carrera docente.

Enriquecidos por las experiencias realizadas en las otras provincias, nuestra dinámica consistió en partir del contexto escolar hacia el novel. Llegó así el momento de encontrarnos personalmente con los destinatarios del proyecto. Teníamos que transmitir con claridad el espíritu del Acompañamiento, contagiar desde ese primer encuentro, desde la primera palabra, desde la mirada sincera, desde nuestra convicción, que el inicio de una profesión se enriquece si se está acompañado profesionalmente.

Todo estaba preparado. Las cuatro profesoras que integramos el equipo de acompañamiento, Martha, Mary, Lili y Zully iniciábamos el plan de acción planteando la realización de un seminario mensual y una ronda de conversación entre pares cada quince días en el ámbito de la Escuela Normal Superior, siempre después de la jornada de trabajo de los docentes en sus respectivas escuelas.

La escuela Hipólito Irigoyen fue la sede de este primer encuentro. Alicia, su directora, nos abrió la antigua puerta y nos recibió con calidez.

Se inicia, finalmente, el primer seminario taller del Proyecto de Acompañamiento en la Primera Inserción laboral de Docentes Noveles:

La música espera para crear un espacio de trabajo distinto al del aula, despabilando el cansancio, al final de la jornada.

La bienvenida incluye una presentación en power point que posibilita el inicio del diálogo sobre el sentido de una práctica renovada de formación continua. La lectura y el comentario de dos expresiones presentadas dejan sus huellas y permiten consonancias personales, posibilitan interesantes replanteos sobre la práctica profesional y una entusiasta predisposición para la reunión: son las palabras del sociólogo francés Patrik Rayou:

“Es necesario que la investigación tome raíces en situaciones reales, allí donde se producen los problemas”

Y las del profesor chileno Rodrigo Vera Godoy:

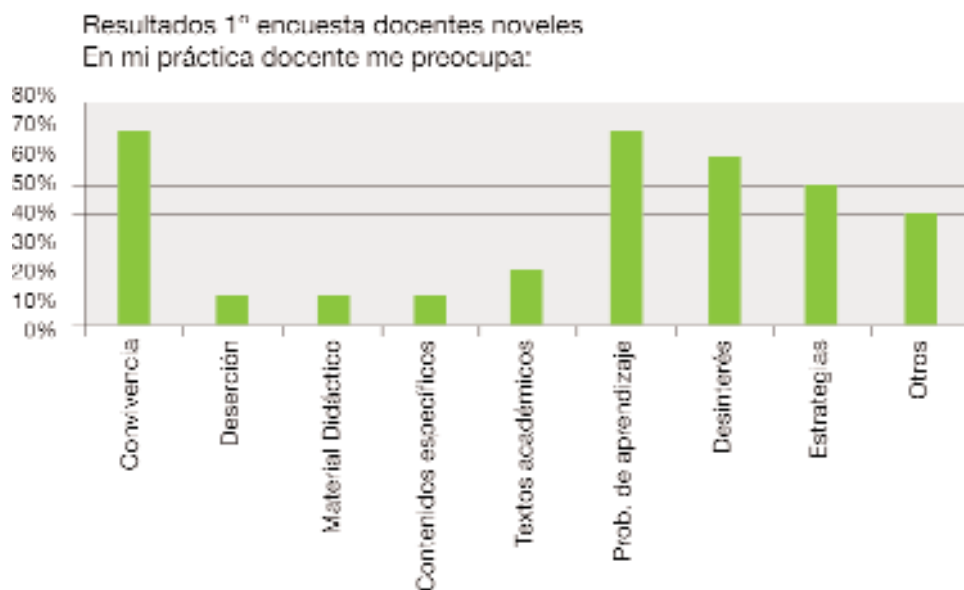
“Si el propio sujeto genera conocimiento sobre sí mismo, está en condiciones de aprender y de transformar la situación”,

Estas referencias, además, nos permiten ampliar los conocimientos sobre el Programa de Cooperación Educativo Francia – Argentina y sobre las biografías de los investigadores mencionados.

Inspiradas en la propuesta de Rodrigo Vera Godoy, invitamos a nuestros docentes noveles a “poner el cuerpo” dejándose llevar por las melodías que van

surgiendo, los invitamos no solo a reaccionar y responder desde el intelecto sino a involucrar todos sus sentidos. Este tipo de propuestas favorece una apertura que les permite indagar sobre sus temores, dificultades, inseguridades, deseos y aspiraciones respecto de sus propias prácticas docentes.

Cerramos el taller con la realización de una encuesta individual que nos permitió acercarnos a algunas cuestiones vividas como preocupantes por los noveles: la convivencia escolar, la deserción escolar, la falta de material didáctico, los contenidos teóricos específicos, la escritura de los textos académicos, los problemas de aprendizaje, el desinterés de algunos alumnos y las estrategias viables para la resolución de situaciones problemáticas. La información obtenida fue volcada a un gráfico de barras que permitió una visión clara y sistematizada de la misma.



Interés aparte mereció la variable “otros”, donde los noveles expresaron cuestiones vinculadas con diferentes agentes institucionales como la relación escue-

la-familia y circunstancias sociales como las referidas a situaciones de comunicación entre pares, con docentes experimentados, con alumnos y con padres/tutores/adultos a cargo.



La demanda más recurrente, un 70 %, fue trabajar sobre el problema de convivencia en el ámbito profesional. Podemos suponer que también las preocupaciones referidas a la comunicación y la familia tienen que ver con cuestiones de convivencia y se constituyen en el mayor desafío para los docentes noveles y sus acompañantes.

Por eso, para llegar a puerto, nuestro equipo consideró importante comenzar a trabajar con los noveles en las nuevas formas de vinculación con las escuelas y pensar la práctica a partir de una mirada sobre la escuela.

Acordamos con los participantes intentar, en estos encuentros, ir más allá de la descarga emocional y centrarnos en la reflexión.

Decidimos abordar el tema de la autoridad docente. Al respecto tuvimos en claro algunas cuestiones: tanto los que formamos en los institutos de formación docente como los docentes que de allí egresan aprendimos a percibir la autoridad, y por lo tanto a ejercerla, a partir de modelos históricamente asociados al autoritarismo o al paternalismo como polos opuestos.

Existía en todos la decisión de abandonar actitudes autoritarias, esto arrastró consigo, en parte, el reconocimiento de la autoridad como un valor indispensable en las relaciones asimétricas entre adultos y niños. En este contexto, sostu-

vimos la convicción de que la legitimación de la autoridad educativa es condición de posibilidad para que la escena de la enseñanza encuentre sentido; sin embargo, un gran número de los docentes noveles entrevistados encuentran en este aspecto una de sus mayores debilidades y, a la vez, uno de sus mayores desafíos.

Otro aspecto profesional que aparece como cuestión problemática para los noveles, según sus relatos, es que junto con los materiales didácticos, existe la necesidad de aporte de material bibliográfico. El manejo del texto académico presenta dificultades de acceso para el novel porque requiere criterios de selección que implican tiempos que no se condicen con las urgencias de la práctica.

El novel pone todo su esfuerzo en preparar y llevar adelante la clase y conocer la realidad institucional. Además, como en general el recorrido por las aulas es fluctuante e interrumpido, busca “recetas” para enfrentar las suplencias y la coyuntura en el complejo contexto urbano.

Así nos comenta un novel: hasta tanto no me ubique como titular no gasto en libros, esa plata la uso en capacitaciones para subir en el escalafón...

Esto deriva en un consumo de “kiosco” de los recursos didácticos ya armados por la oferta editorial -muchas veces es una revista la que soluciona la preparación de un acto- dice uno de los noveles.

Los noveles, en sus comentarios, llegan a la conclusión que lo académico requiere de la librería especializada, el asesoramiento, el esfuerzo de comprensión, la relectura debido a la incorporación de vocabulario con ciertas dificultades en su interpretación, por lo que las urgencias de la cotidianidad escolar hacen que busquen soluciones rápidas en revistas o libros de textos. Además, reconocen tener como práctica la lectura de textos para el uso en el aula pero no así como práctica profesional sostenida y de crecimiento personal. De allí que la biblioteca profesional docente quede a la espera de otra oportunidad.

En las conversaciones aparecieron las primeras expresiones de las experiencias y necesidades de los noveles:

- Estoy cansada que me digan en las reuniones de personal vos que sos la nueva –comentó una docente recién egresada de nuestro instituto de formación docente
- me viene bárbaro porque tengo dudas en lo disciplinar que muchas veces no sé con quién compartir –expresó una colega que se desempeña en una escuela con una sola división por grado.
- Me siento fortalecido para convocar y motivar a los niños para mis clases. Ojalá pudiera con esto resolver los problemas de conducta que tengo en mis cursos –manifestó un docente de materia especial
- Yo quería seguir en contacto con ustedes porque esto me va a permitir acceder a nuevos libros, bibliografía –explicó uno de ellos
- Sí, yo voy porque a mi Directora le gusta y mejorará mi concepto –esgrimió alguien.

En las entrevistas individuales que realizamos a directivos y noveles, aparecieron ideas recurrentes. Las que surgieron con mayor frecuencia se referían a la necesidad de profundizar el vínculo entre los Institutos de Formación Docente y las escuelas donde practican los estudiantes. Otra preocupación se centraba en la necesidad de establecer contacto entre las escuelas donde trabajan los recientemente egresados y los Institutos de Formación. También se ponía en cuestión lo acertado o no de la duración de las prácticas. Por otra parte se preguntaban si, para quien se inicia en la docencia, le es suficiente un adecuado manejo de los contenidos para formular buenas propuestas de enseñanza.

Cuando terminamos el recorrido por las escuelas, Martha, una de las formadoras acompañantes, expresó- Para los noveles, la práctica de aula es la columna vertebral de la profesión docente-. Mary respondió - sin embargo, sin negar la importancia de la enseñanza, nosotros y ellos tenemos el convencimiento de que el trabajo en equipo, especialmente orientado a implementar estrategias, analizar las propuestas curriculares, proyectos e investigaciones es lo que permite el enriquecimiento y profundización de los contenidos, el trabajo del docen-

te en forma cooperativa, el espacio compartido, la mirada del otro, el intercambio con colegas, los encuentros de supervisión y análisis, los aportes teóricos son cosas valoradas por todos. Nuestra profesión no se agota en el espacio del aula. Zully agregó: todavía hay una fuerte lastre teórico del que no se pueden desprender aunque hayan llegado a destino: el aula real.

Efectivamente, en las conversaciones, los noveles hablan de los demás docentes, de los alumnos, de la institución, del contexto que no logra hacerse visible, en tanto urbano.

No cabe duda de que durante la formación inicial el practicante está tensionado por poder enseñar lo que el maestro le ha pedido. En sus relatos aparecen estas preocupaciones:

- la práctica que voy a contar la di en cuarto grado, el tema fue el adjetivo calificativo y el adjetivo gentilicio. Estaba bastante nerviosa... mi temor era cómo comenzar con la motivación. Karina
- La maestra de primer grado me había dado dos temas para empezar a planificar, uno de ellos era cuento. Me daba terror darlo hasta que elegí “Los sueños del sapo” de Javier Villafañe. Paola
- Fue prodigioso ver el desempeño de los niños frente a las actividades que les proponía. Fue gratificante ver cómo se producía el aprendizaje. Sentí una satisfacción indescriptible que deseo sentir siempre que esté frente a un aula. Vanesa

A fines del año 2008 una vez llevado cabo el Proyecto de Acompañamiento a los Docentes Noveles en sus primeras inserciones laborales en escuelas urbanas, el guión de la experiencia del equipo de trabajo de la Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos” quedó elaborado.

Todo camino profesional requiere de un tiempo para evaluar lo transcurrido. Reconocer aciertos, reformular procesos con la mirada en el futuro, recuperar prácticas para potenciarlas, descartar lo vano, lo no logrado. Decidimos así, cuáles serían las acciones de finalización y de cierre.

Pensamos en una evaluación cualitativa y cuantitativa del proyecto que serviría para el diseño del ciclo lectivo 2009.

Docentes noveles y experimentados: diversas miradas sobre la práctica profesional

¿Qué comparte y en qué se diferencia una escuela de una pequeña ciudad con las escuelas de las grandes ciudades y con las escuelas rurales de su entorno? ¿Hay diferencia entre la mirada de un docente experimentado y un docente novel?

En conversaciones informales en la sala de profesores y a través del correo electrónico, colegas de diferentes niveles de enseñanza, algunos noveles y otros de extensa experiencia, respondieron a cuestiones que queríamos indagar: la disciplina hoy, el ejercicio de la profesión en estos tiempos, el día a día del aula, la preparación de la clase, los actos escolares, el aprendizaje de los alumnos.

Queríamos ampliar nuestras perspectivas para poder acercarnos mejor a los noveles. Esperábamos comprobar si existe la diversidad profesional de la que tanto se habla, diversidad marcada por la historia personal, el recorrido formador, las primeras experiencias docentes, la relación con los pares, las características del contexto.

Así Silvia, docente con veinte años de antigüedad, comentó: “La clase se hace viviendo, practicando, queriendo siempre aprender de la realidad, de los chicos y del modo con el que los colegas se mueven. También exige trabajar sin improvisar, prepararse siempre, porque no es serio ir a clase sin saber todo lo que va a pasar. Es necesario admitir que, a veces, lo preparado no es lo adecuado y que, entonces, es necesario imaginar, crear y decidir a partir del emergente inmediato. Esto se concreta sin clausurar espacios a la sorpresa, cambiando registro, lenguaje, modalidad de intervención; siendo hábil con lo metodológico: lectura, escritura, manualidad, escucha, debate, creatividad, gesto, operatividad, silencio,

juego, testimonio, iconografía, cine. Es necesario permitir al alumno ser protagonista y evitar antagonismos, verificar lo que se aprende, facilitar momentos externo (visitas instructivas, muestras, salidas al teatro o lugares de la tradición, etc.). Además, se hace una clase, valorando el gesto solidario, motivando personalmente a alcanzar un objetivo ideal pero concreto que dé respuesta a la necesidades”.

Desde su condición de novel, otras maestras comentan:

- La clase se logra cuando se puede construir en el aula un espacio de diálogo y de intercambio entre los alumnos...es ahí cuando siento que un conocimiento ha sido enseñado y comprendido, cuando los alumnos pueden aportar su mirada al tema y compartirlo.
- Cuando después de trabajar con un alumno de primer grado, desde el comienzo de clases logré hace pocos días que comience a escribir y leer algunas palabras sencillas. Pienso que la alegría fue mutua porque él se sintió capaz y comprendió que puede llegar a aprender de acuerdo con su tiempo, lo mismo que el resto de sus compañeros. Y yo, porque después de mucho trabajo pude lograrlo.

Las coordinadoras nos dimos cuenta de que tanto los docentes experimentados como los noveles valoran la determinación de objetivos precisos y de una tarea clara. Si pudiéramos en estas páginas ampliar los testimonios, veríamos cómo los docentes experimentados muestran diferencias entre sí, del mismo modo que éstas también se manifiestan entre los noveles frente a diversas cuestiones de la actividad docente.

Por lo cual el acompañamiento refuerza su valor como instancia de diálogo entre perspectivas diversas y compartidas.

Las primeras narrativas personales y profesionales docentes

Contar las historias de los acompañados nos permite tomar sus voces desde el primer seminario, al que llamamos “Las experiencias pedagógicas decisivas”. En él para motivar las propias escrituras disfrutamos del texto “La Ballena azul” de Héctor Tizón.

En una escuela de Yala, provincia de Jujuy, una maestra rural les pide a sus alumnos que copien una ballena que ella ha dibujado en el pizarrón. Esa consigna produce en los alumnos desconcierto y maravilla. Una joven de trece años que “llegaba a la escuela montada en un burro”, sin guardapolvo y que “tenía ojos vivaces pero desconfiados y cautelosos como los de un pájaro” pinta la ballena de color azul. La maestra, como respuesta, la trata de “idiota”. Esa reacción desproporcionada de la maestra y su falta de imaginación hacen que Pancha, la niña, no regrese a la escuela.

El cuento de Tizón narra una situación escolar del pasado, en un contexto rural pobre pero, al mismo tiempo, nos habla de una historia universal que va más allá del contexto, que nos muestra la imposibilidad de la maestra de ver más allá de lo establecido, de dejarse llevar por la imaginación. Asimismo, esta historia nos habla de tantos niños y jóvenes que son expulsados de la escuela por decisiones pedagógicas que no tienen en cuenta las características individuales; escena que se repite, lamentablemente, aún, en muchas escuelas urbanas.

El relato de Tizón nos permitió reflexionar sobre el ser docente, revisar escenas vividas en la niñez, comparar la escuela de antes con la del presente, detenernos a pensar en cómo impacta en los niños la palabra, la mirada y el gesto del maestro; interrogarnos sobre las relaciones humanas, preguntarnos si se dan de la misma forma en diferentes contextos y, además, conocernos entre todos en la primera ronda de conversaciones entre pares..

Rescatamos algunos comentarios:

- Me parece que tal vez en esa situación de dibujo de una ballena podría haber jugado un papel más importante la imaginación del niño, la posibilidad de abrirle otro mundo totalmente diferente al de él.
- ¿Quién se anima a decir que el imaginario no es útil?
- ¿Por qué no le permitió explicar por qué había pintado una ballena azul?
- En la zona de Jujuy era imposible ver una ballena. Esto no quiere decir que el chico no conociera una ballena, pero con respecto a lo significativo me parece que, a lo mejor, a él le hubiera resultado más significativo algo que tuviera que ver con su contexto, con su entorno y no, a lo mejor, con la ballena.
- A mí me resulta interesante eso que planteaste. Esto de “abrir el mundo.” Estos chicos son de la zona de Jujuy y no es bueno quedarse en un solo contexto.
- Yo creo que es enormemente enriquecedor abrirse a otro mundo, ahora ¿Con qué motivación? ¿Con qué recursos? ¿En qué contexto? ¿Con qué estrategias?

En este fragmento, la ronda de conversaciones se centró en la cuestión del contexto en relación con el aprendizaje: qué relación hay entre el contexto de la escuela rural en que se sitúa la historia y el dibujo de una ballena, qué aprende el alumno, qué lugar ocupa la imaginación y la apertura a otros mundos en la escuela.

Alguno de los comentarios de la ronda de conversaciones escenifica la creencia que si se está en un contexto rural no se pueden enseñar saberes que refieran a otros mundos, porque no son significativos. Esto nos permitió dialogar con lo que pasa en el contexto urbano donde también muchas veces se enseña desde esta premisa.

En cuanto a la maestra del cuento, la ronda de conversación permitió a cada una expresar, en secuencia de ideas, apreciaciones, asociaciones, experiencias, posicionamientos sobre el sistema educativo.

–Si pensamos en nuestra formación, también, hay un contexto en el que lo significativo no se plantea.

– ¿Qué vemos y que no vemos? ¿Qué no queremos ver? ¿Qué cuestiones en el aula miramos y nos enojan? ¿Qué cuestiones no podemos ver?

–Yo como docente me sentiría frustrada si alguna vez me pasara esto, porque seguramente lo que estoy haciendo está coartando al otro.

–Tendríamos que ver cuántas situaciones nuestras lleva al alumno a no querer estar en el colegio.

–Pero la alumna no volvió a la escuela.

–Por culpa de la maestra.

– A diario pasan situaciones en la que una chica no va más al colegio; frecuentemente nosotros nos vemos forzados o reaccionamos mal y pensamos que tal vez tendríamos que haber hecho lo contrario, y, los chicos están en el medio, la responsabilidad es nuestra.

–Tal vez hay un chico que no deja la escuela porque del otro lado hay una familia que lo empuja, pero más de una vez, no tiene ganas de venir.

–O no hay un maestro que lo retenga.

–Hoy, la escuela tiene que estar, no hay escape.

La situación de expulsión de Pancha, la niña del relato que no vuelve a la escuela, abrió la posibilidad de hablar de las situaciones de estigmatización y de deserción escolar que se viven en las escuelas urbanas.

Como vemos, la primera acción fue hablar de una escuela ajena, distante, una escuela a la que ninguno quería pertenecer, la escuela que nos presenta Tizón en “La ballena azul”. Mirar hacia afuera facilitó un mirar hacia dentro y abrió el horizonte para empezar a escribir los primeros relatos autobiográficos.

La ronda de conversaciones guiada, realizada entre pares, a partir de experiencias de otros contribuyó a evidenciar las propias y nos permitió acercarnos. Pudimos romper con la sensación de soledad que siente el novel y encontrarnos en sensaciones comunes, puntos de vistas similares, propuestas parecidas, sentimientos idénticos que significaran una apertura para empezar a narrarnos a través de la escritura. Como cierre, con música que acompañaba la escritura, comenzaron a germinar en lápiz y en papel, sencillas y confiadas, las primeras narrativas que, a partir de la frase “Me sentí reconocido/reconocida...”, expresaron y posibilitaron un registro de vivencias personales.

Transcribimos textualmente algunos fragmentos:

	<i>Me sentí reconocido / reconocida:</i>
	<i>“Cuando las madres finalizado un acto escolar, emocionadas, expresaron la alegría de haber visto a sus hijos participar, y agradecieron las actividades previas de los chicos”.</i>
	<i>“Cuando recibí el agradecimiento de los padres, el afecto de los alumnos día a día en la práctica docente y por mi participación en el equipo de la comunidad educativa”.</i>
	<i>“Cuando fue realizado el proyecto “un cuerpo para cuidar” En este proyecto los alumnos transmitieron al grupo de padres, docentes y alumnos de otros grados y a directivos de la institución, todo lo</i>

trabajado y aprendido durante un mes. Los niños investigaron, trabajaron y explicaron con mucho interés y entusiasmo. También, fui reconocida por el padre de una alumna que se acercó a la Institución para comunicarle a la Directora que me felicitara por la enseñanza de las divisiones”.

Cuando veo que en mis alumnos se hacen manifestos, en las acciones cotidianas y en las interacciones, los logros obtenidos. Cuando citan canciones y movimientos aprendidos en mis clases me siento valorizado”.

En una nueva jornada, para finalizar el encuentro, propusimos la segunda consigna de auto-narración: “Me sentí desvalorizado/desvalorizada...” nuevamente la música inspiraba al relato auténtico, desinhibido, sensible.

Y otras escrituras personales fueron habilitadas:

“Me sentí desvalorizado/desvalorizada...”

“Cuando continuamente mencionan los aspectos negativos haciendo referencia a vos que sos nueva”.

“Cuando un día no pude explicar de otro modo las divisiones con decimales que mis alumnos no entendían. Me sentí incapaz y dudé mucho sobre mi profesión, porque pensé que no estaba lo suficientemente preparada”.

“En una situación de indisciplina que no pude manejar con sentido común”.

“Cuando no vieron el progreso que logré con un chico que tenía problemas de atención.”

Después de la entrega de las escrituras, cada novel recibió, para preparar su intervención en el próximo seminario, un dossier que contenía tres propuestas de lectura que consideramos permitían reflexionar sobre experiencias pedagógicas decisivas, los inicios del camino lector, la importancia del docente como mediador, los desafíos de las nuevas alfabetizaciones y la formación docente continua.

Para cerrar la jornada, los invitamos, nuevamente, a poner el cuerpo en una propuesta lúdica que alentó el buen ánimo y entusiasmó la promesa del reencontro.

Rojo, azul y blanco, los colores de nuestras cintas fueron convocantes. Un mediador, elegido entre los docentes acompañantes, sostenía los lazos de satén y guiaba el movimiento, daba las consignas por colores: dos pasos hacia delante, dos pasos hacia atrás, cruzar por debajo, trenzar. Según la posibilidad que el coordinador veía, sugería movimientos para que se acercaran, se entrelazaran y, así, poder formar una trama, una red, un tejido de relaciones. Vimos y sentimos risas, idas y vueltas, algún enredo, gestos amigables, saludos. Alguien, jugando, anilló el extremo de su cinta en los dedos de su mano. Mientras se cruzaban, compartían la sensación de estar juntos en una misma tarea: la misión de tejer sus prácticas profesionales.





Los comienzos de un equipo

En las reuniones previas a la puesta en marcha del Proyecto de Acompañamiento, los integrantes del equipo nos debatíamos entre certezas y dudas. A partir de un interrogante resuelto, una certeza alcanzada, surgían nuevas inquietudes.

Entre las certezas, asumimos que este proyecto no venía a completar una formación supuestamente inconclusa o deficitaria sino que su sentido era potenciar saberes adquiridos que deben reconfigurarse en las urgencias y desarrollarse en el ámbito educativo, complejo, cambiante, donde los sujetos son interpelados por diferentes objetos culturales, los medios de comunicación masiva, las TICS.

Nos preguntamos qué hacer cuando el docente principiante se acerca a nosotros solicitando contenidos, cuando nos pide que le solucionemos problemas y cuál era el sentido de nuestra tarea de acompañamiento, si se trataba solo de conversaciones, qué distancia habría entre lo que esperaban los noveles y lo que podíamos proponerles y desde qué mirada estábamos recortando la propuesta. Al

mismo tiempo nos inquietaba saber si un docente que no siente que lo acucian dificultades de la práctica iba a aceptar ser acompañado, como así también si nuestra experiencia serviría para otros, teniendo en cuenta que la realidad escolar es tan compleja.

Una perspectiva guionable

A pesar de todas las preguntas que nos inquietaban, sabíamos que era necesario abrir espacios en los que los docentes noveles de escuelas urbanas pudieran manifestar sus preocupaciones y desvelos; un espacio y un tiempo que posibilitara compartir experiencias. Sustentaba esta certeza el saber que los espacios y escenarios en los que se desenvuelven los maestros exigen el trabajo colaborativo, la mirada compartida, el abandono de la soledad en la gestión del aula y los proyectos educativos, exigencia que se hace más difícil de concretar en la complejidad urbana.

Nos orienta el convencimiento de que es necesario trabajar cooperativamente, más allá de las distancias que separan una escuela de otra, un domicilio particular del lugar de encuentro –tan característico de los espacios urbanos –, más allá de tiempos atomizados, difíciles de entrelazar, de coordinar, inclusive por los turnos de trabajo contrapuestos y los costos de movilidad, más allá de las realidades particulares de cada escuela en la que comience a trabajar el docente.

En este sentido, empezamos a elaborar el guión de nuestra práctica: deseábamos crear un clima de trabajo que permitiera un espacio de encuentro confiable, de empatía, que posibilitara un recorrido formador distinto, con sello propio, no una oferta a modo de recetario de capacitación.

A su vez nos interrogamos acerca de cómo colaborar para que los noveles se sientan felices de iniciarse en la profesión docente, en qué guión escribir el intento de descubrir lo que se puede y sobrellevar las desilusiones.

También nos inquietaba conocer cuál era la situación común de acceso al primer puesto de trabajo en la provincia, en la zona de influencia de nuestro Instituto Superior de Formación Docente. A partir de las entrevistas encontramos que la situación más común de acceso al primer puesto de trabajo tiene las siguientes características: desempeños ad honorem, luego trabajos en carácter de suplencias (de duración variable: comienzan por los reemplazos de pocos días, los que no aceptan los docentes que figuran primeros en las Listas de Orden y Mérito, y a medida que ascienden en el escalafón las suplencias más prolongadas), posteriormente logran conseguir interinatos y, por último, la soñada titularidad.

Además hay un recorrido geográfico diferencial para el ingresante a la profesión: escuelas lejanas al lugar de residencia, zonas rurales de difícil acceso, escuelas urbanas que atienden a una población con índices de mayor vulnerabilidad y escuelas urbanas cercanas al lugar de residencia. Esta es la sintética descripción de la situación más frecuente de los primeros desempeños docentes en escuelas públicas.

En el caso del sistema privado, ante una vacante piden referencias sobre sus egresados al Instituto Superior de Formación Docente y los convocan según las necesidades institucionales, suplencias y titularidades, sin que, necesariamente, medie un recorrido por diferentes instituciones educativas.

Además necesitábamos saber si el Instituto Superior de Formación Docente desarrollaba acciones en las escuelas en las que comenzaban a trabajar sus egresados. La respuesta obtenida fue negativa, pues, las acciones que desarrolla, no son de impacto directo en los egresados en sus primeras prácticas laborales, sino que actúan, solamente, sobre las escuelas asociadas. Las actividades que el Instituto de Formación Docente promueve para estas instituciones educativas y su zona de influencia tienen que ver con la capacitación, asesoramiento e investigación de todos los integrantes de las comunidades educativas, pero nunca se atendió de manera articulada y sistemáticamente al docente novel. Podríamos mencionar entre sus producciones para las escuelas de destino: Capacitación en las áreas de

Tecnología, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, asesoramiento en Bibliografía áulica para el uso del niño y/o joven, utilización de TIC, manejo de bibliotecas de aula, recursos y acciones del laboratorio de ciencias, y desarrollos de procesos en investigación sobre Lecturas de la Primera Infancia, Alimentación y dieta saludable, Uso del alfabeto y, en desarrollo, la problemática de la violencia escolar.

Por otra parte, también, en el momento de iniciar esta experiencia, ignorábamos cuál sería la predisposición de los noveles para el trabajo de equipo, si estarían acostumbrados, si para ellos significaría un aporte genuino y significativo; ignorábamos si podríamos articular las diferencias entre distintas escuelas urbanas en un guión común que pudiera contemplar los intereses y necesidades de todos los protagonistas.

Así, entre dudas y preguntas logramos despegar, comenzar a caminar, a establecer los acuerdos que nos permitieron gestar un recorte teórico a modo de red para recorrer el trayecto del acompañamiento que aun era solo un propósito sólido de la perspectiva planificada pero, en tanto guión de trabajo, era una conjetura, faltaba hacer con otros. Estaba el guión, el escenario, los actores, los recursos, solo faltaba la puesta en escena.

Nuestra propuesta

Impregnadas de los aportes obtenidos en distintos intercambios tratamos de expresar aquello que nos pareció valioso e interesante para ser divulgado en nuestra Escuela Normal Superior Maestros Argentinos. Definitivamente comprometidas, estábamos decididas a generar una nueva función y necesitábamos de la adhesión, el acuerdo, el pacto que permitiera la suma de los demás colegas en la gestión del proyecto.

Convencidas, transmitimos a nuestros colegas que el desarrollo del Proyecto de Acompañamiento posibilitaría atender, en forma sistematizada e institucional, no

solo la formación continua del novel sino también, el enriquecimiento profesional de todo el profesorado al compartir experiencias e interrogantes.

Nuestro entusiasmo al describir esta nueva tarea que se centraba en la propia práctica, permitió sumar nuevos protagonistas al equipo de acompañamiento. Después de la reunión se incorporaron dos acompañantes.

A partir de allí comenzó otro desafío, mantener la fluidez interna de las comunicaciones entre los profesores del Instituto de Formación Docente con nuestra escuela y con las escuelas con las que trabajaríamos.

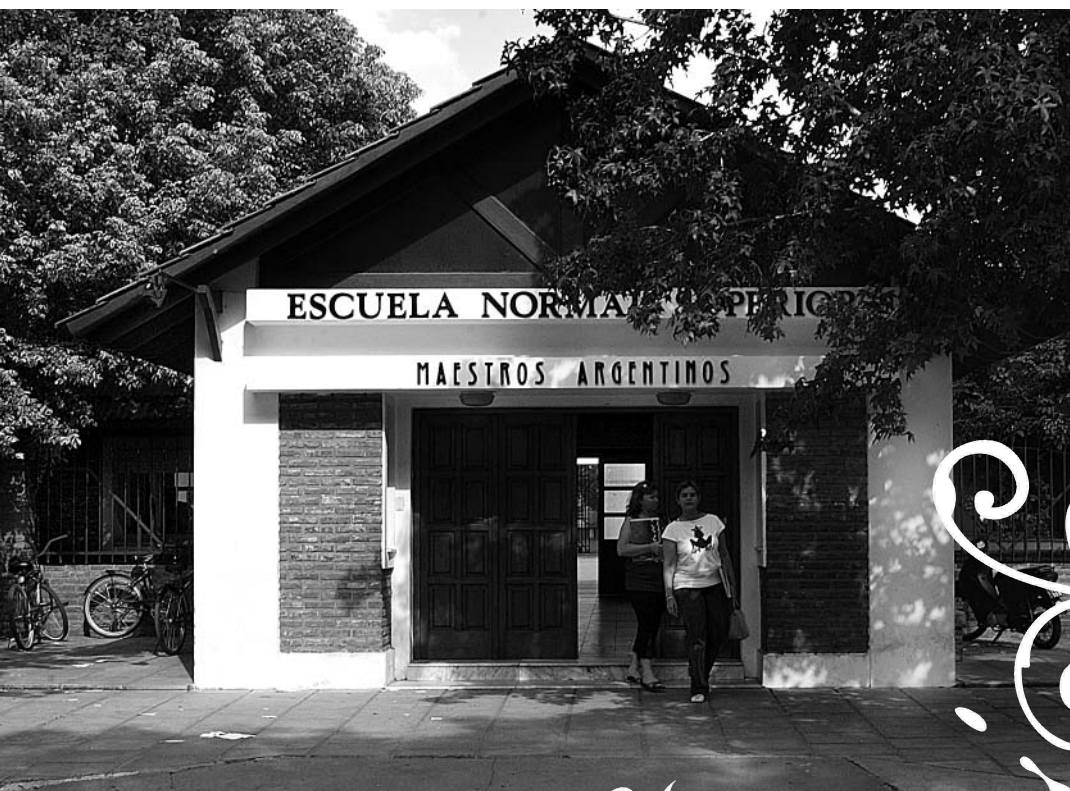
Nos propusimos un acompañamiento que operara como asistencia técnica profesional entre la formación inicial y las primeras experiencias laborales docentes. Trabajaríamos en redes interinstitucionales que permitieran considerar las condiciones institucionales y sociales de docentes de menos de tres años de antigüedad, como se nos sugirió desde el Instituto Nacional de Formación Docente.

El equipo de acompañamiento quedó conformado por Zully Sandra Monge, directora y profesora de la Didáctica en Ciencias sociales, y tres docentes del instituto que tienen a su cargo las cátedras de las Didácticas Especiales: Liliana Silvia Peiretti, docente de Matemática, Martha Orlanda de Lengua y María de los Ángeles Alessi de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Nuestra posición como coordinadoras se centra, fundamentalmente, en el trabajo cooperativo; somos cuatro docentes con más de veinte años de ejercicio profesional, todas poseemos una formación básica de nivel terciario. Posteriormente cursamos estudios de posgrado universitarios en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y en la Universidad Nacional de Villa María. Cada una de nosotras está especializada en un área disciplinar diferente y ya hemos compartido, positivamente, proyectos institucionales e interinstitucionales, propuestas interdisciplinarias y trayectos de perfeccionamiento, por lo tanto, conocemos nuestras posibilidades de tiempo, qué habilidades nos identifican y qué debilidades deberán ser fortalecidas por los compañeros de equipo. También, es importante considerar que nos favorece ser docentes titulares, de dedicación exclusiva, en la

Escuela Normal Superior Maestros Argentinos Que las cuatro trabajemos en la misma institución, indudablemente, beneficia los encuentros, la selección de los recursos materiales, la planificación y la puesta en marcha de las acciones.

Esta referencia a nuestra biografía docente nos llevó al recuerdo de nuestros inicios profesionales en diferentes escuelas urbanas, cuando intentábamos encontrar un estilo docente propio y un lugar de pertenencia profesional. La memoria se ilumina con la imagen de compañeros que supieron reconocernos, escucharnos, alentarnos. Entre sonrisas y añoranzas, nos permitimos disfrutar de anécdotas propias y ajenas en distintos ámbitos escolares.



Internado de varones por Zully Monge

Todo inicio supone un recorrido, y el mío no solo se dio en el tiempo y el espacio, sino también en el encuentro con otros protagonistas de la vida escolar que no tenía en mente en mi etapa de formación.

Comenzaba mis días al amanecer para que, entre transporte y transporte, los cambios me permitieran llegar puntualmente a los lugares donde realizaba mis primeras suplencias.

Me tocó en suerte un duro invierno, en el turno mañana, dictaba las horas de Historia, martes y jueves. El despertador sonaba a las cinco, con modorra invernal me vestía, sacaba el auto familiar para hacer el trayecto desde casa a la estación terminal de ómnibus, lentamente prendía el limpiavidrios del parabrisas para quitar la helada y recorría las calles oscuras por donde transitaba la gente que volvía de los trabajos nocturnos y los tempraneros de panaderías y fábricas, cruzaba el paso ferroviario, esperaba en el semáforo, estacionaba en la explanada y mientras se acercaban los faros del autobús acomodaba la pila de libros para la jornada.

Dos paradas del colectivo, casi cincuenta minutos de viaje y llegaba al lugar de mi descenso. Luego, seguía caminando por el borde de la ruta, entre baldíos y pequeñas industrias de un barrio periférico, creo que unos quinientos metros, si mis recuerdos son exactos ya que hace de esto más de quince años. Entre las luces de alumbrado público, aparecía la escuela: perfecta, impecable, iluminada, imponente para la zona donde se afincaba. Entre los espacios verdes y las diferentes instalaciones educativas ocupaba una manzana. La divisaba, mientras me acercaba a paso rápido entre las ráfagas heladas, dispuesta ante el desafiante trabajo con los alumnos del internado de varones. Ellos, ya estaban allí, en el patio, esperando el timbre de ingreso. La alegría afectuosa del “buenos días, Señora”, “la ayuda con los libros” “los dejo en el escritorio” eran las amables ofertas que terminaban de despabilarme... Siempre estaba, así lo recuerdo, la mirada cálida hasta cómplice hacia “la nueva” que les hablaba desde el lugar distinto de ser mujer y pertenecer casi a la misma generación.

Ya clareando se formaban en el patio, recibían el saludo del Director y dos jóvenes de los cursos superiores del secundario izaban la bandera. La entrada a las aulas era silenciosa y respetuosa, siempre cedían el paso a las pocas figuras femeninas de la mañana, se ponían de pie ante las presencia de mujeres, en la entrada o salida de los espacios, o se apuraban a alcanzar aquello que se les caía. Las primeras veces que viví algunas de estas situaciones, me agachaba junto con ellos para juntar lo caído, o decía “está bien primero ustedes”, “no, dejen, los libros los sostengo yo”...entonces los embargaba una gran tristeza, era como si algo se fracturase y la helada ráfaga volvía a colarse... No los dejaba hacer lo que ellos sentían como forma de demostrar su afecto.

A los pocos días de compartir las jornadas escolares entendí los roles, comprendí cuáles eran sus formas de acercarse, percibí sus gestos protectores, entonces dejé que realizaran sus rituales de ayuda, y, el frío no fue más una brisa diaria, comenzaron a invadirnos aires de una naciente primavera...

Me había formado en instituciones educativas, dos de ellas confesionales, con predominio de la figura femenina, donde había alumnas en calidad de pupilas: muchas compañeras, muchas preceptoras, muchas profesoras, siempre directoras. Esa escuela, las aulas, los docentes, esos jóvenes que pasaban la semana escolar dentro de un ámbito cerrado, me permitieron aprender las estrategias, los estilos, los modos que nadie me había explicado ni mostrado en la bibliografía, para trabajar con otros actores, los varones, en épocas donde el tratamiento de las cuestiones de género parecía muy lejano.

Mis inicios en una escuela de adultos

por Liliana Peiretti

Comencé mis primeras pasos en la docencia en marzo de 1984.

Recuerdo que me llamaron de dos escuelas: una de adultos, el Instituto Mariano Moreno, escuela de gestión privada destinada a la formación de adultos y ,al poco tiempo, casi un mes después, de la Escuela Normal Nacional Superior, pública con todos los niveles educativos. En la primera me ofrecían un cargo estable, en la otra comenzaría con el recorrido que casi todo novel transita en su historia, la de cubrir una suplencia.

Me preparaba en casa acomodando una y otra vez los libros y apuntes que llevaría, hasta llegué a pensar ¿será mejor llevar portafolios? Le daba a cada detalle una importancia superlativa, propia de quien inicia una experiencia importante en su vida. Había preparado la clase con dedicación, quería volcar en ella toda la “sabiduría” que sentía que tenía en mi poder. Trataba de no cometer los errores que creía haber visto en prácticas de docentes durante mi recorrido como alumna. Recordaba...y revisaba una y mil veces los conceptos que tenía que desarrollar. Intentaba adivinar una y mil preguntas que podrían surgir de algún alumno interesado y que “debería” saber responder.

Llegó el momento de elegir la ropa, decidí usar delantal, quizás tratando de encontrar en el mismo un elemento que marcara la asimetría que debía darse en el sentido inverso de la edad, pensaba... “cómo con solo veintidós años podría convertirme en autoridad de adultos, algunos de los cuales me doblaban en edad”.

La noche era fresca, los marzos de veintitantos años atrás marcaban un otoño que ahora casi no conocemos, mi delantal lucía limpio y nuevo y mi orgullo jugaba una pulseada con mi ansiedad. Me acercaron a la escuela. Durante el recorrido revisé cada una de las acciones que había planificado: presentarme, saludar a todos, etc., etc. Cuando llegué todo estaba preparado para empezar el acto de apertura del año lectivo que fue sencillo pero sentido, acorde a la urgencia que todo adulto debe tener al decidir retomar o comenzar estudios secundarios poster-

gados, quién sabe por qué cuestiones de la vida. La directora dio un discurso de bienvenida que mis nervios no me permitieron escuchar, luego invitó a los docentes y alumnos a pasar a las aulas a inaugurar las clases.

Recuerdo haberme presentado. La urgencia por poner en escena lo que tanto había practicado no me permitió considerar que también debía hacer lo mismo con los alumnos, no tardó en hacérmelo saber uno de ellos, un “señor” de ojos profundos y rasgos marcados que dijo: me llamo José, para que sepa cómo nombrarme. El trato amable y respetuoso de la expresión, el “usted” implícito en la frase, fueron el augurio de lo que marcaría mi relación con ellos y con todos los adultos y jóvenes con quienes compartiría mi profesión. El hecho de haber comenzado mis primeras prácticas como novel en una escuela de adultos configuró de manera irreversible mi desempeño docente futuro, aun en otras escuelas de cursada diurna. Aprendí a esperar tiempos personales, a respetar estrategias distintas para resolver una misma situación (muchos de mis alumnos resolvían los ejercicios y problemas de Matemática o de Química que les proponía con métodos “caseros” extraídos de la sabiduría ,no menos importante, que les dio la calle, la vida, el trabajo -tenía como alumnos albañiles, panaderos, modistas, amas de casa-). Aprendí, también, a celebrar logros que cuestan esfuerzos inmensos, a valorar aprendizajes grandes y pequeños. Todo esto imprimió una característica propia a mi modalidad de ejercer la docencia, que aún hoy persiste. Mi ejercicio como docente novel también me exigía corregir errores de expresión como el tan usado “haiga”, traté de hacerlo con mucha delicadeza para no herir ni humillar, además debí enseñar a perder el miedo a resolver un ejercicio que se convertía en un obstáculo insuperable.

La evocación de mi primera experiencia docente me lleva a rescatar de entre los papeles guardados durante todos estos años, un texto que me regaló mi alumno José.

Lluvia por Martha Silvia Orlanda

Hacía un mes que estaba cursando mi residencia. Iba en el ómnibus como cada mañana; los cuarenta minutos no me alcanzaban para repasar temas, para imaginar las reacciones de mis alumnos, para relajarme, además, siempre había algo que, desde la ventanilla, me distraía. Un día, acusa el recuerdo, el estridente color amarillo que usaba un pintor en lo alto de una construcción me distrajo de repasar mi clase en el viaje, y los cuarenta minutos se diluyeron entre bocinazos de otros ómnibus y los típicos ruidos que despiertan a las soñolientas ciudades.

Pero esa mañana fue distinta, no solo por lo lluviosa; sino porque la chica con la que compartía el asiento empezó a conversar conmigo, quizás, por el cuadernillo de apuntes o por los libros, descubrió en mí a una colega ya que me dijo, sin aviso previo, algo muy parecido a lo que les voy a contar:

– En el curso que me tocó a mí, hace unos meses atrás, tercero, los chicos no hablaban, yo extrañaba a los de Capital Federal, ruidosos, inquietos, habladores, me cansé de buscar estrategias para que gritaran, hicieran bochinche, pero nada.....me sentía tan sola, para colmo la maestra del grado desaparecía, solo yo hablaba y lo único que escuchaba era un sí o un no...

Su relato fue interrumpido por la lluvia tupida y persistente. Los escombros amontonados en la calle rota ayudaban a la inundación y el ómnibus, definitivamente, no pudo seguir.

Del cielo amenazaba una lluvia de piedras, los pasajeros se quejaban y mi reloj de alumna residente me decía que iba a llegar tarde. Nunca pude recordar de qué me hablaba mi compañera de asiento en esos momentos en que empecé, desesperadamente, a buscar cómo comunicarme con la escuela en la que todos eran tan estrictos en el horario, tan exigentes con los residentes.

No podía llegar tarde.

Toda empapada, llegué a un teléfono público para avisar sobre el viento, el diluvio, el tránsito cortado, los ómnibus que no pasaban, los taxis que no existían. Una voz me contestó que tratara de no demorarme, que conocía el reglamento interno.

Otra voz, más cálida me invitó a tomar un café caliente. Era mi compañera de asiento que me dijo:

–Te sigo contando, ya cuando estaba terminando la residencia, en una jornada al aire libre, una nena me miró a los ojos, me preguntó por qué hablaba tan rápido y, para rematar el tema, me contó que ellos no me entendían, que por eso no me contestaban. Creo que primero me enojé un poquito, después me entristecí y después me arrepentí por mi velocidad, y mi verborragia. Pero, como ella se sonrió yo también me sonreí; al final nos reímos un buen rato las dos.

Mientras la escuchaba, mi reloj de alumna residente me decía que iba a llegar tarde.

– Ahora, trato de hablar un poco más lento–, me comentó en el momento en que pagábamos el café.

Nos despedimos con buenasuertes cuando ella subió a un ómnibus y yo a un taxi.

Y, efectivamente, llegué tarde. Los alumnos estaban molestos, el personal que atendió a los alumnos mientras me esperaban también y mi profesora evaluadora me dijo que me iba a bajar puntos por la tardanza, no solo lo dijo, lo hizo. Esa mañana tuve la nota más baja de mis prácticas docentes.

En fin, esta historia mía de escuelas y de caminos, suele despertar en mi memoria quizás para recordarme que para que los chicos entiendan no hay que hablar tan ligero y, sobre todo, para no olvidar que el mundo de los docentes no es de solitarios, es un mundo compartido, en donde el colega es, además, el compañero de dudas, de asombros, de inquietudes, de escuchas, de palabras necesarias.

La lluvia persistente cala menos si es compartida y las calles rotas se cruzan mejor entre más de uno.

Sola en la multitud

por María de los Ángeles Alessi

Febrero de 1982. Llegué a una gran ciudad, Rosario, despejando incógnitas y sumando ilusiones. Vibraba en mí, un sueño firme: convertirme en docente de Matemática.

Tenía una meta clara y el deseo enorme de poder transmitir esa pasión que me despertaba, aún hoy, el desafío frente a la resolución de un problema de Matemática.

Mi jovialidad y mi natural confianza se convirtieron en turbación y congoja, cuando debí ubicarme en un gran salón, perdida entre un centenar de rostros totalmente desconocidos y tratando de encontrar un banco para zurdos, ya que necesitaba acomodarme lo mejor posible para lograr entender mis escritos a la hora de estudiar.

Y sí, allí estaba: totalmente sola, desconcertada, aturdida. ¿Cómo lograr encontrar un lugar entre tantos alumnos? ¿Cómo reconocermé entre la multitud? ¿Qué pequeño era el número once con el que identificaba a mis compañeros de curso en la escuela secundaria! ¿Dónde había ido a parar esa alumna participativa, desinhibida que siempre respondía lo que el profesor quería oír? ¿Qué había pasado con la seguridad con la que siempre lograba dar explicaciones a mi compañera Laura (hoy profesora de Letras) para que obtuviera buenos resultados en las evaluaciones de matemática?

Me costó adaptarme a las grandes cantidades que identifican a la urbanidad: mucha gente, muchas cuerdas entre un lugar y otro, mucho tiempo para recorrer las distancias.

Sola en la multitud... suena a título de película, pero fue mi sensación en muchas escenas de todo mi primer año. A modo de ejemplo, les cuento que en mi primer examen de “Análisis”, ya en diciembre, el profesor para corroborar que, efectivamente, fuéramos nosotros quienes nos presentábamos a rendir, comparaba nuestros rostros con la fotografía de la libreta del alumno y... ¡yo había cambiado de peinado!, ni les cuento todo lo que demoré en ase-

gurarse de que fuera su alumna. ¡Estaba convencido de que nunca me había visto en clases durante todo ese año!

Y así pasaron cuatro o cinco años de estudio, no todo era como lo había soñado, no todo era Matemática. Por momentos sentí que nunca lograría recibirme.

Solía preguntarme: ¿Seré algún día una buena profesora? ¿Y cuándo tenga que hacer mis prácticas con chicos tan diferentes a los de mi pequeña ciudad?

...y llegó ese día... mejor dicho, esa noche, porque tuve que practicar en una escuela nocturna para adultos, me asignaron la cátedra de Física durante dos meses y medio. ¡Cómo se hacía esperar la ansiada Matemática!

Primer tema designado: Calor y Temperatura; la escuela no tenía laboratorio de ciencias, ¡ni un tubo de ensayo! Fue necesario conseguir desde un soporte hasta un termómetro. Armé un laboratorio dentro del aula, todo salió muy bien, disfruté de mi clase y entusiasmé a mis alumnos. Las dudas sobre mi identidad profesional empezaban a esfumarse.

Logré recibirme, e inmediatamente comencé a trabajar en la escuela secundaria que un día me vio partir y que me estaba esperando para cubrir la cátedra de Física de 4º año comercial. Esa cátedra era para mí. Cátedra que después de varias reformas educativas, y tanto ir y venir, aún hoy conservo.

Fue el 27 de marzo de 1987. La noche anterior no dormí, temía no despertarme a tiempo y llegar tarde a mi primera responsabilidad como docente (pese a que vivo a media cuadra de la escuela). Me levanté dos horas antes. Comencé a repasar mis apuntes y las actividades que preparé con mi maquinita de escribir y papel carbónico; parada frente al espejo ensayé mi clase una y mil veces. Quería que todo fuera innovador, diferente. Varias ideas daban vueltas en mi cabeza... pensaba en la posibilidad de que un alumno hiciera una pregunta que yo no supiera responder. Temía cometer errores, esos errores que, como alumna del profesorado, critiqué en prácticas de otros docentes, ¿y si no entendían mis explicaciones?

¡En matemática me sentía más segura!

Entré al aula, la señorita Ada, directora de la escuela, que en mis épocas de

alumna había sido la vice directora y también mi docente de Geografía, me presentó a mis alumnos.

Dijo mi nombre, la cátedra que dictaría, apagó la luz porque según ella no era necesario tenerla encendida a esa hora del día y se fue. Ahí quedé parada frente a más de treinta jóvenes sentados, esperando por mí...jóvenes que me escucharon, que respondieron a mis preguntas, que disfrutaron de mi primera experiencia docente y que lograron que me sintiera relajada y olvidara mis temores.

Aunque no fuera Matemática, todo fue muy sencillo.

A su tiempo Matemática también llegó.

Pasaron los años, más de veinte, la ciudad creció, la escuela, ahora, es enorme, sus laboratorios de última generación me ven orientando los aprendizajes de jóvenes curiosos. Es cierto que dedico más horas a las Ciencias Naturales que a Matemática pero también es cierto que disfruto de todo lo que hago: Física, Ciencias Naturales, Matemática.

Mi fortuna debe estar en haber elegido enseñar, más allá de mi pasión por las matemáticas.

Las experiencias de enseñanza y aprendizaje propias, la valiosa formación en seminarios y talleres sobre Acompañamiento a Docentes Noveles brindados por el Instituto Nacional de Formación Docente, el recorrido por bibliografía específica nos guiaron para seleccionar qué estrategias, qué técnicas y qué recursos podrían ser los más apropiados para favorecer el trabajo de equipo, la comunicación, la motivación, la comprensión de perspectivas teóricas, la implementación de los dispositivos - seminarios de capacitación, espacios de asesoramiento disciplinar y conversación guiada entre pares - el registro de la experiencia.

La propuesta de producir narrativas para hablar de uno mismo, como estrategia de coordinación y de comunicación de experiencias noveles, nos exigió recuperar experiencias llevadas a cabo en nuestro instituto, ya que frecuentemente proponemos al alumnado la narración de sus prácticas de ensayo y hemos evaluado los resultados de algunos cursos docentes dictados a colegas de diferentes niveles, mediante la autobiografía o el relato de una experiencia escolar personal.

También implementamos, para poder estar comunicados, un correo electrónico grupal a través del cual, aunque no estemos juntas, podemos debatir, acordar, escribir, corregir, organizar agendas de trabajos, entre otras tareas. Además, el uso del correo electrónico nos permitió mantener un contacto fluido con los noveles a quienes les enviábamos información sobre la agenda, archivos con material bibliográfico. Asimismo los noveles podían hacer consultas o comentarios sobre la experiencia.

Además, trabajar en una escuela que cuenta con un salón de usos múltiples cómodo, funcional y preparado con recursos tecnológicos de última generación facilita toda propuesta de comunicación. De tal modo que, desde un primer momento, además de la computadora y el acceso al espacio virtual, la moderna cabina de sonido, el práctico escenario, la pantalla gigante, la cámara fotográfica, el grabador/ reproductor de voces fueron nuestros aliados. La pantalla nos permite reproducir el power point con que abrimos cada jornada y las fotografías que muestran a quienes participamos, en distintas acciones y desde diferentes actitudes.

El escenario resulta muy apropiado cuando se proponen juegos teatrales para recrear situaciones escolares urbanas. Por ejemplo, resultó muy apreciada por todo el grupo, la puesta en escena de un relato que reformula una narración escuchada en el seminario "El taller de educadores, una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de la propia práctica" dirigido por el especialista Rodrigo Vera Godoy, que se realizó en Buenos Aires los días 22 y 23 de mayo de 2008. Transcribimos a continuación una anécdota narrada en ese seminario en una ronda de docentes de diferentes provincias:

María Fernanda nos cuenta sobre una situación que está viviendo, ésta es la segunda semana que trabaja en un quinto grado que presenta así -muy numeroso, más varones que mujeres, varios chicos robustos que andan siempre a los empujones, todos muy acostumbrados a moverse por el aula, gritones, dos o tres niñas muy torpes.

Nos dice que durante los tres primeros días, intentó esperar callada para ver si le prestaban atención pero debió abandonar el silencio y llamarlos a los gritos además de obligarlos, con enojo, a sentarse cada uno en su lugar.

Los tres primeros días fueron un caos.

El cuarto día entró con muchos objetos: cajas, libros, títeres, juegos. Ante la novedad, algunos le ayudaron a sostener lo que traía, todos se interesaron y consiguió organizarlos para rearmar un mueble que estaba vacío. Ese día no dio ninguna materia pero los chicos trabajaron toda la tarde, hasta lavaron el piso.

El viernes la esperaron con un: "¿Y, ahora, qué hacemos?"

Les dijo que vendría la directora a conocer el nuevo armario, les propuso leer libros y revistas sentados como quisieran, les pidió a los más prolijos que forraran libros, los dejó jugar al dominó, les leyó un cuento, les hizo pegar una fotocopia con un informe que ella había escrito la noche anterior, y que antes de venir a la escuela había fotocopiado, les pidió que pintaran las imágenes que tenía el informe y, finalmente, les regaló un chupetín a cada uno. Terminó la jornada y todos se fueron contentos. El lunes fue feriado.

María Fernanda, termina diciendo, como pidiendo socorro: - Martes y miércoles estoy acá, ¿qué voy a hacer el jueves?

Disfrutamos mucho al ver la puesta en escena en la que Estela, una de nuestras noveles lidiaba con sus alborotadas “alumnas”, ruidosas y molestas. Fue una entretenida dramatización en la que las participantes pusieron en marcha su imaginación para recrear la situación y su creatividad para armar la escenografía pero, esencialmente, nos permitió transferir cuestiones escolares a la vida real; finalmente, gustosos, cerramos con un sincero aplauso.

Con respecto al material visual con que trabajamos en el proyecto, cada presentación en power point con gráficos sustanciosos permite poner en consideración de los presentes la agenda del día, los objetivos, las referencias teóricas y facilita la retención de datos para el comentario o el análisis de casos. A modo de ejemplo, vale hacer referencia a que la reproducción de imágenes de diferentes ballenas acompañó, significativamente, cada interpretación del cuento “La ballena azul” de Héctor Tizón.



Además de la fotografía que fue otro recurso utilizado, implementamos otros dos registros que resultaron eficaces: la grabación oral y la escritura en computadora del diario de los encuentros. Si bien desgrabar los testimonios orales requiere de capacidad de escucha y de bastante dedicación para interpretar voces que se superponen o expresiones en volumen bajo, nos proporciona la totalidad del contenido de las conversaciones, enriquecidas por la espontaneidad de cada uno y por el constante intercambio de ideas matizadas por tonos de voces y silencios que transmiten asombros, enojos, aceptaciones, neutralidad, inseguridades.



Las voces de los noveles

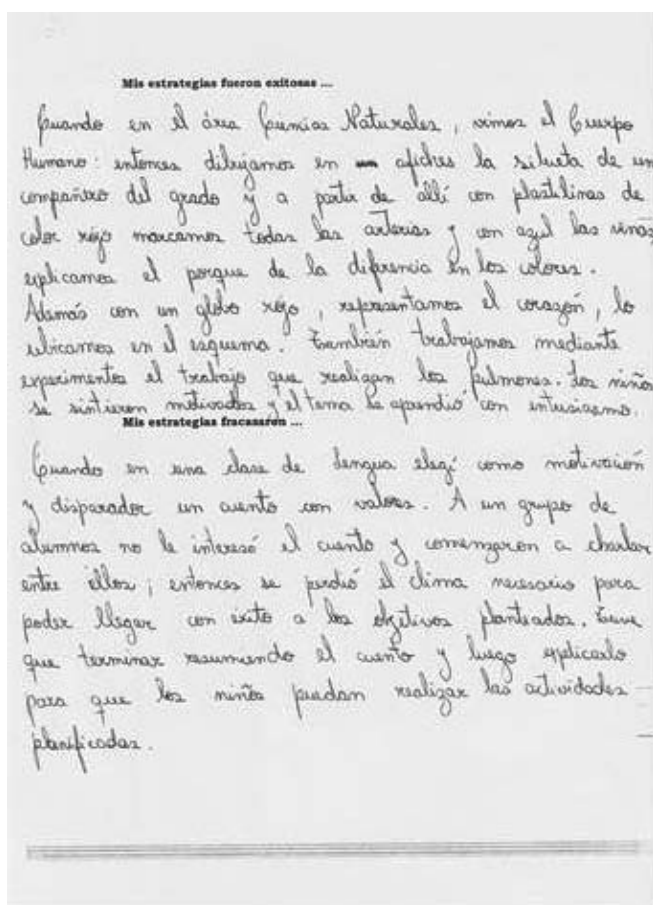
Hubo un tiempo en que el mundo de la vida cotidiana se mantenía “afuera” y “alejado” de la cultura escolar. Esta distancia tenía una razón de ser en el momento constitutivo de la escuela y el estado moderno. La escuela tenía una misión civilizadora, una función de reeducación. Hoy resulta imposible separar la vida cotidiana del mundo de la escuela; los protagonistas de la acción educativa traen consigo su lenguaje y su cultura.

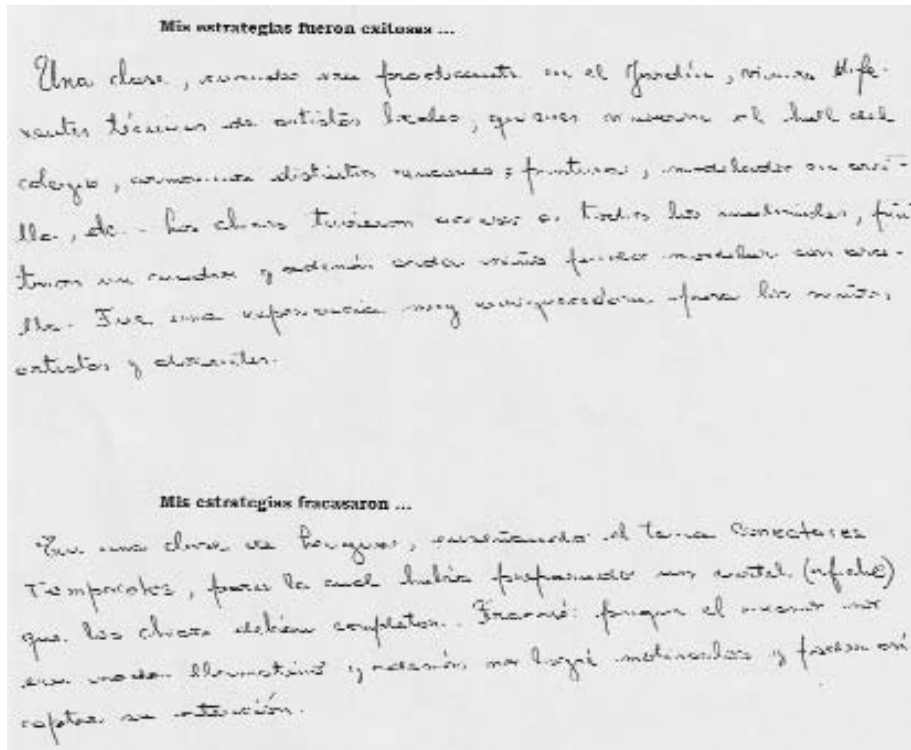
Los significados que se le atribuyen actualmente al aula en las escuelas urbanas han sido interpelados desde todos los lugares posibles. Y la tarea del docente, en este contexto, se tiñe de incertidumbres. Los espacios del aula están ocupados hoy por sujetos que aportan distintas realidades ciudadanas, producto del impacto de la cotidianidad sobre ellos, niños y jóvenes con acceso a dispositivos de la cultura y del mundo a los que, a veces, ni siquiera el mismo docente conoce o accede. Niños y jóvenes que aparecen influenciados fuertemente por los medios masivos de comunicación y que responderán de distinta manera a las propuestas que el docente les ofrece.

El encuentro con una contracultura

¿Cómo puede un novel con su breve experiencia reconocer y afrontar tanta diversidad en las instituciones educativas de la ciudad?

Leamos el relato de un docente novel con relación a la utilización de un afiche para la apropiación de saberes:





Este relato del novel, trabajado en la segunda ronda de conversación guiada entre pares, originó en los compañeros comentarios como: “Con todo el impacto de la cartelería, los folletos, la publicidad televisiva, los juegos electrónicos, la motivación que pretendía lograr el afiche escolar seguramente se vio opacada y frustrada.”

Todas las acciones, desarrolladas en el proceso de acompañamiento, del presente ciclo, sirvieron para detenernos y reconocernos, mejorar nuestra calidad de atención y de escucha e incorporar en cada encuentro melodías que no oímos habitualmente.

En uno de los encuentros realizamos una propuesta lúdica. Una de las acompañantes, cadenciosamente, casi en un susurro que invadió la sala como pro-

mesa de plenitud, dijo – Los invito a cerrar los ojos. Y dejarse traspasar por la música que escuchen Vamos a sentir que la música nos encuentra, nos abraza. Sentimos nuestro cuerpo penetrado por la música. Disfrutamos de una sensación muy placentera de encuentro con uno mismo. Caminamos reconociendo el espacio. Nos detenemos y nos encontramos con el compañero que ha quedado más cerca. Formamos una ronda. Sentimos que no estamos solos.

La música se dejaba oír cuando una de las docentes noveles compartió espontáneamente con nosotros su valoración sobre esta experiencia:

–Yo me siento fortalecida en mis prácticas gracias a los conocimientos adquiridos y a ciertos cursos de capacitación que me brindaron las estrategias adecuadas para llevar adelante los temas con éxito. Además contar con el apoyo del resto de los compañeros me hace sentir más segura frente a ciertas situaciones.

La música se dejaba oír.

La docente acompañante agregó: –Nuestro cuerpo está instalado en un andar acompañado. Estamos fortaleciendo nuestra concentración y nuestra confianza en nosotros mismos y en quienes nos acompañan–

La música se dejaba oír.

–Abrimos los ojos. Nos saludamos. Volvemos a encontrarnos.

La música se dejó de oír. Aplausos.

El espacio, el tiempo y el clima habían sido creados para que, atentos a nuestra vivencia docente, enunciáramos brevemente una situación en la que hubiéramos sentido que tuvimos que poner toda nuestra energía. Y, contáramos, también, si nos sentíamos acompañados o no. Aparecieron, entonces, las voces de los noveles que hacían referencia a representaciones acerca de los chicos y las que los chicos tenían de ellos:

–En la escuela dicen: ¡Ese está acomodado!, ese es diferente a nosotros.

–Los padres también tiene la culpa insisten: No te juntes con ese chico.

–Muchas veces yo me doy cuenta de que si a un chico lo reto, siempre se defiendo diciendo: claro, a él no le decís nada, a mí me retás siempre.

–Hay chicos que son rotulados desde el jardín de infantes. Después recorren con esa mochila toda la escuela. Las maestras comentan: ¡vas a ver lo que es!

–Si uno analiza las conversaciones en la sala de maestros, las maestras piensan y se preguntan: ¿Qué chicos me van a tocar el año próximo? ¿Qué padres me van a tocar? ¿Los padres están en la cooperadora? ¿Son re-colaboradores? Se pasan los datos de quien es bueno, malo, abanderado, obediente, desobediente...

–El hijo del maestros lleva otra carga... ¡Ni hablar si el es hijo del director!
Los chicos los ven de otra manera, llevan esa marca durante toda su escolaridad.

Estos testimonios de los noveles dan cuenta de la necesidad de que los profesores intenten nuevas formas de vincularse con sus alumnos sin caer en una actitud de resignación por lo inevitable o por ver en el niño un fenómeno extraño o distinto. Tal vez lo adecuado sería, ante estas situaciones, intentar experiencias de subjetivación.

Diversidad es la singularidad. La singularidad no debe ser entendida como particularidad, sino como lo propio de una situación. No buscar la individualidad sino bajo una mirada singular, descubrir los problemas, los obstáculos, las barreras que requieren una intervención subjetivante, es decir, producir experiencia en aquellos que participamos de la situación.

En el intercambio con los noveles aparecieron historias personales de los noveles y acompañantes en sus experiencias como alumnos, que sirvieron como apertura para hablar de la diversidad que se vive en las escuelas urbanas:

—Yo recuerdo lo que pasaba en las redacciones. En las narraciones te corregían mucho los errores y no veían la calidad del contenido de lo que escribías. La maestra se quedaba siempre en los errores... ¡¡¡en los errores!!!!...y a mí me daba mucha bronca porque no veía la calidad de mis escrituras.

—Recuerdo a mi maestra de 6º grado de Lengua. Yo era muy prolija en mis escrituras, y realmente me esforzaba mucho para serlo ya que escribo con la mano izquierda y no le ponía la patita a la “a” cuando terminaba una palabra. Bueno ella me corregía y me hacía unas patas laaargas en cada “a” con su lapicera verde. ¡Los rayones que me hacía en las hojas!

—Yo, también tengo una anécdota, de 2º grado, recuerdo que tuvimos que investigar sobre un animalito. Yo elegí un animalito de piel fina que se llamaba marta porque yo me llamo así; elegí ese animal para exponer. Cuando le dije a mis compañeros que había elegido la marta, todos comenzaron a burlarse. Entonces traté de avanzar hacia mi señorita (yo me sentaba muy atrás en el aula porque era alta) y le dije: “Señorita ¿no es cierto que hay un animalito que se llama marta y tiene una piel linda? Mi maestra, que era nueva, para salir del paso me miró y contestó: “Creo que no”. Todavía recuerdo su cara de incertidumbre. Yo le contesto: ¡¡¡Sí, sí!!!—y, para dar por terminada la conversación explico: “síiiiiiiii creo que es un pájaro y que tiene muchas plumas de colores”.

Fue un día tan nefasto para mí, nunca la quise. Sentí una vergüenza enorme, no sirvió de nada lo que yo decía, quedé totalmente descalificada.

—Esto tiene que ver con los saberes del maestro. El docente no tiene por qué saber todo.

— **La señorita** no tenía ni idea de esta cuestión del animal. Pero en ese momento no pudo decir, por ejemplo: Chicos vamos a buscar en el diccionario a ver si existe ese animalito.

— **De todos modos** los tiempos cambian, en cierta época la sapiencia del maestro era irrefutable, no se podía equivocar, no podías dudar. Hoy por hoy, es tanta la información a la que tienen acceso los alumnos que un docente no puede saber todo.

— **Yo tuve una experiencia** de ese tipo. En el cierre del año tratamos de hacer una actividad que pudieran realizar los niños. Entonces, les mostramos un Power Point con imágenes donde apareciera el agua y ellos tenían que nombrarlas (ríos, lagos, lagunas, nubes, etc.) y decir en qué lugares aparecía el agua dulce y el agua salada. Observaron las fotografías, tomaron nota, se lo llevaron a la casa como tarea y la semana siguiente lo trajeron resuelto. Una nena, que no prestaba atención en clase, que no hacía los deberes, bajó un texto de internet. Un texto de geografía de España. Cuando lo vi, le pregunté: ¿Qué es esto? Y, enojada, me puse a leer lo que ella había escrito.

Aparté a la niña del resto del curso y le dije: “Vos no podés bajar información de internet sin leerla; además, ésta no es una producción personal. Luego me sentí mal. La alumna no había nombrado el agua en ningún momento, pero probablemente era la única vez que había realizado un deber.

— **Uno, a veces**, en lo cotidiano de la tarea no se plantea por qué esa nena hizo lo que hizo. Si era más fácil hacer lo que le pidió la docente que ponerse a bajar un trabajo e imprimirlo.

Esta conversación fue una experiencia subjetivante ya que los noveles y acompañantes pudieron salir de sus representaciones y superar la resistencia, como así también pudieron separarse de concepciones de alumnos que no existen.

Buscar, inventar, producir singularidad como nuevas maneras de habitar una situación escolar de urbanidad, de manejar lo real para constituirnos como sujetos ciudadanos en el devenir de la palabra. Para ello es necesario pensar las nuevas identidades docentes-alumnos examinando una imposibilidad contingente (integrar a los excluidos) y poniendo en juego todos los medios disponibles que introduzcan a los alumnos en el universo de la subjetivación, no como acción igualadora sino como modo de encontrar la manera de ayudarlos teniendo en cuenta el universo de diferencias existente en las ciudades.

Imágenes docentes de los noveles

El seminario y la ronda, que nos permitieron abordar el tema de la identidad docente, nos descubrieron como comprometidos y confiados integrantes de un grupo.

La manera en que se saludaron los noveles, las ubicaciones espontáneas en las rondas - no buscan necesariamente estar al lado del compañero de la misma escuela- la atención en las escuchas, el respeto por los turnos en las conversaciones y la amabilidad con que se recibió al que llegó más tarde muestran que los participantes están cómodos, interesados y dispuestos a revisar perspectivas teóricas y a mirar la propia práctica docente.

Permanentemente se muestran atentos al coordinador del grupo y no los inhibe ni la presencia del grabador durante los intercambios, ni la documentación fotográfica, ni la escritura en computadora que realiza el profesor encargado del registro diario.

Todos nos sentimos como en casa.

El intercambio de opiniones busca desentrañar las cuestiones referidas a cómo se va formando la identidad docente.

Algunas expresiones hacen referencia a las huellas que dejan ciertas situaciones vividas como alumnos:

–Yo tengo una experiencia alentadora vivida como alumna, calificadora del docente. Nunca en mi vida supe hacer el roll adelante, la “tumba carnera” como le decíamos antes. De chica era gordita, petisita, un corchito. Lo cuento siempre porque me sentí bien en esa clase de gimnasia. Bueno, yo tenía 10 en Educación Física porque era muy servicial: iba, traía, llevaba los elementos, ayudaba en todo a la seño. Una vez, la Srta. logró que yo haga, en clase, la vertical. Tengo esa sensación de alegría, seguridad, triunfo, porque ella me alentó y, además, hizo aplaudir a los chicos. Todavía me perdura esa buena sensación, ¡entre dos me tenían! Y lo logré! Por supuesto que nunca más hice una vertical. Miro a mis alumnos hacerla y ya me mareo.

Se suman recuerdos sobre maestros que quedaron como modelos:

- No he olvidado a mi señorita de primer grado.
- Mi mamá, y eso que es bastante grande, siempre se acuerda de su primera maestra.
- Siempre consulto por libros a mi profesora de Lengua del Profesorado, la llamo por teléfono.
- Tuve una emoción enorme cuando me enteré de que la maestra de primer grado de mi segunda hija era la que fuera mi maestra de segundo.
- ¡Qué lindo que leía mi señorita Mirta!

Inevitablemente, también entre nostalgias y valoraciones de referentes docentes, se filtran insatisfacciones.

Así, se sostienen, con mucha preocupación, los reclamos sobre las múltiples demandas que entrecruzan el quehacer docente cotidiano, los requerimientos sociales, las actividades administrativas escolares, las problemáticas particulares de las familias de los alumnos, la suma de proyectos institucionales e interinstitucionales, y la falta de tiempo para poder responder a tantas demandas.

Entre todos, construimos imágenes docentes, algunas representan al pasado, por lo menos a nuestro pasado; otras, las actuales, nos demoran en los comentarios.

Las experiencias y las significaciones

Para diversificar aun más las narrativas, las coordinadoras ofrecimos escenas escolares extraídas de distintas revistas de Mafalda, la original niña de historietas del humorista gráfico y caricaturista argentino Quino. Los noveles le dedicaron atención, disfrutaron de las ocurrencias de los personajes, se rieron con ganas y hasta pidieron llevarse algunas copias como recuerdo para compartir con colegas en sus escuelas.

Se escuchó decir:

– ¡Quino, qué genio!

– A Mafalda no le pasa el tiempo, siempre es actualidad...

–No la conozco mucho...

Entre las lecturas y los comentarios, cuatro de las viñetas, que muestran a una maestra en la tarea de corregir a partir de una ilustración sobre las “inva-

siones inglesas, nos involucraron en las problemáticas de “los deberes”, “los conocimientos previos y el impacto lector”,

Como podrán imaginar, no faltó la típica olla arrojando, desde los techos, agua a los invasores. Tampoco, pudo faltar, en el deber hecho por Mafalda, la visión de la niña diferente, la niña que lee más allá de lo que la mayoría es capaz de hacerlo.

Mafalda, interpelándonos, bajo el título “Las invasiones inglesas”, dibujó a dos hippies eufóricos que expresan su adhesión a tradicionales grupos musicales de habla inglesa y, rápidamente, mientras comparábamos respuestas distintas de otros alumnos que comparten la misma maestra, el mismo espacio y el mismo tiempo áulico, la misma ciudad y el mismo mundo, nos encontramos leyendo la última viñeta.

Las opiniones surgen a partir de esa viñeta que muestra el temblor de “una mano de maestra” que suelta el lápiz como testimonio de la sorpresa que siente un docente que, seguramente, deberá asumir que no solo se ha interrumpido su rutina sino que, fundamentalmente, está frente a alguien que modifica lo establecido, alguien que puede reaccionar de manera distinta a la de la mayoría.

Los noveles dijeron:

- Siempre, en las aulas hay chicos que pueden mirar y decir cosas distintas, cosas que no esperamos.
- A la maestra la mueve de su lugar y eso incomoda, no es fácil estar con chicos que opinan lo que nosotros no queremos.
- Hay chicos que te desarman el aula.

Mientras los noveles opinaban, mostrábamos historietas que permitían descubrir, en la niña, actitudes cuestionadoras; en una de ellas se ve a una maestra escribiendo, varias veces, las tan difundidas frases: “mi mamá me ama”,

“mi mamá me mima” y en la que, también, se lee la doble intervención de Mafalda: en primer lugar, felicitando, a la maestra, por su madre y, finalmente, diciéndole “...y ahora, por favor, enséñenos cosas importantes.”

Tales cuestionamientos de Mafalda nos movieron a seguir hablando sobre las diferentes interpretaciones que puede provocar una propuesta de enseñanza según el impacto que tenga en los alumnos y, por supuesto, relacionamos el impacto con la diversidad de pensamiento de las niñas y de los niños, según su contexto familiar, según sus estilos de vida, las características de su grupo de pares.

Sobre este tema, nos interesó mucho una secuencia de seis viñetas en las que se lee el interrogatorio que la maestra hace al personaje Libertad, sobre el nombre de los triángulos.

-La manera de preguntar parece una fotografía muy conocida, dijo un novel y leyó las preguntas de una maestra que necesita una respuesta acertada y, por lo tanto, dice, exclama, repite frases como:

- ¿Este es un triángulo.... como...?
- ¡Si este lado, y este lado y este lado miden lo mismo! ¿Es un triángulo...?
- ¡Un triángulo cuyos lados son todos iguales! Es...

Otro novel, interesado en la actitud de la niña, preguntó sobre la respuesta de la pequeña Libertad, y todos escuchamos las curiosas respuestas para cada una de las interrogaciones de su maestra:

- ¡Cómo Dios manda!
- Aburridísimo
- Socialista.

Y así, los docentes noveles siguieron compartiendo ideas sobre la diversidad en las escuelas urbanas, las consignas que no se encuentran con las respuestas esperadas, anécdotas de maestros desilusionados, los niños que cuestionan temas de actualidad y, también, sobre aquellos niños que, camuflados en la heterogeneidad del aula, tardamos demasiado tiempo en descubrir.

Fue una historieta en la que Manolito, el personaje hijo del almacenero que tiene bien en claro que su destino es ser dueño del almacén, la que nos detuvo en el comentario sobre “los alumnos rotulados”, como dijo un novel, y sobre los “alumnos de perfil bajo”, como comentó otro joven.

La secuencia nos ubica en una situación áulica en la que la docente pide al que no haya entendido que levante la mano. Manolito levanta la mano ante la mirada curiosa de los compañeros y, cuando la maestra le solicita que especifique sobre lo que no ha entendido, el niño, sinceramente, dice: “Desde marzo hasta ahora, ¡NADA!”.

La reflexión sobre lo que se ve y no se ve en el aula, desprendida de la respuesta de Manolito, abrió el debate y mantuvo entretenidos a tres noveles que cerraron la lectura de la historieta con la frase de uno de ellos:

– ¡Cuánto dijo ese pibe con cinco palabras!

Otro grupo de docentes noveles se detuvo, bastante tiempo, en dialogar sobre la diversidad de lenguajes urbanos que conviven en la actualidad y sobre la distancia que, generalmente, se encuentra entre esa heterogeneidad y el lenguaje escolar. La motivación para el grupo provino de la narración de un diálogo entre Susanita y Mafalda quienes, irónicamente, intercambian expresiones como:

– Mi mamá amasa.

– ¿Amasa sola?

- Sí, amasa sola y sala la masa.
- La masa se amasa en la mesa.
- La masa es sana.
- Sí esa masa es sana.

El remate de la conversación lo expresa Mafalda cuando dice: “Lo bueno de ir a la escuela es que uno puede conversar en un nivel literario.”

Las frases, aunque ya no se usen, facilitaron inferencias sobre cierto lenguaje escolar ajeno a los niños.

Las pinceladas de humor siguieron pintando el encuentro.

Con la sonrisa fácil, que acompañó cada lectura, seguimos asociando las escenas escolares de ficción con nuestras particulares y complejas realidades.

Les comentamos otra en la que, también, toma la voz Manolito para decirnos que él había merecido un bueno en los iniciales días de clase, porque en ese momento eran todos iguales, sin mejores ni peores, pero, sin embargo, con la primera corrección del dictado, sobrevino la realidad y se terminó la igualdad democrática del aula.

Sobre el significativo primer día de clases, Mafalda, en otras viñetas, nos revela sus impresiones sobre la jornada de apertura del ciclo lectivo, cuando mientras escucha el discurso de bienvenida de la directora, que habla del “segundo hogar”, “la escuela, templo del saber”, “en donde las maestras brindarán a sus alumnos lo que toda madre da: amor” suspira pues, imagina que lo que le brindará la maestra será ¡sopa!, comida que le produce un profundo desagrado.

Las historietas extraídas de la revista Mafalda que ofrecimos para leer individualmente y luego explicar a los compañeros, generaron no solo la narración de lo que se leía en los diálogos y lo que trasmitían las imágenes, sino también

comentarios acerca de lo que se infería a partir de los dibujos, la ironía, los vacíos de palabra y de imagen que cada novel se permitió completar con significados propios, según sus experiencias de vida urbana o sus conocimientos previos que nos hablaron de miradas personales sobre el mundo.

Estas viñetas de situaciones ficcionales escolares constituyeron la excusa para expresarnos e introducir las percepciones de los alumnos a nuestra conversación. De la rigidez discursiva de la autoridad escolar a la sensibilidad de la infancia que remite a los aspectos más básicos de los seres humanos como la preocupación por la comida y una crítica sagaz sobre las definiciones de libertad e igualdad que circulan en las escuelas.

“¿Qué es ser un templo del saber?”, nos preguntamos entre carcajadas, por la antigüedad de la frase y lo extemporánea que nos resultaba a los docentes de escuelas urbanas, cuando los que inician sus primeras acciones profesionales docentes deben, según sus expresiones, hacer y hacer y hacer. El saber es una preocupación casi insignificante en relación con las condiciones que exige el liderazgo del aula, la gestión de los aprendizajes, la mediación y la resolución de las situaciones de convivencia. Alguien deslizó “somos un templo del atender: atender a padres, a los chicos, a la directora, a los compañeros.” Dicho esto, no en un clima angustiante de reclamo, sino desde la comprensión afectiva de los nuevos desempeños que les exige la urbanidad a los docentes.

A continuación, dividimos el grupo en dos subgrupos y centramos la mirada en el encuentro del alumno con las disciplinas y con la maestra a partir de la elección de estrategias y recursos, la manera en cómo se dirige a sus alumnos, el estilo de sus consignas.

Con uno de los grupos jugamos con las matemáticas. Pusimos en situación la palabra del maestro, dando una consigna, y las posibles decodificaciones de sus alumnos.

“Los matemáticos” nos pusimos a trabajar con un juego chino muy antiguo que está formado por siete piezas geométricas, hoy llamado Tangram o rompe-

cabezas chino. Es un juego muy popular; con él se pueden realizar innumerables figuras. Se utiliza, en el área de las Matemáticas, para introducir conceptos de Geometría plana y para promover el desarrollo de las capacidades psicomotrices e intelectuales de los niños pues es posible crear figuras abstractas a partir de actividades lúdicas con manipulación de materiales concretos.

Los noveles fueron invitados a trabajar con la siguiente consigna: "Armen una figura con estas piezas y pónganle el nombre."



Figura roja

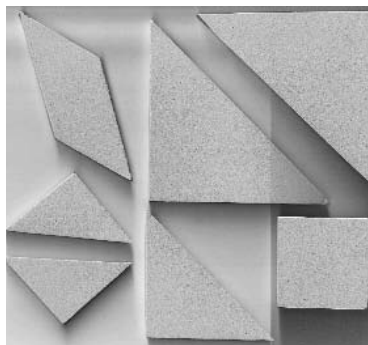


Figura verde

Al principio todos se miraban y buscaban en el otro una idea para comenzar a trabajar y se interpelaban:

- ¿Una figura?
- ¿Qué figura?
- ¿Cualquiera?
- Tenemos que usarlas a todas

Cuando la coordinadora dijo: ¡La consigna está muy clara!, la respuesta fue unánime:

- ¡Pero es muy abierta! ¿Qué tipo de figura tenemos que hacer?
- ¿Tenemos que usarlas a todas?

Ante la imposibilidad de encontrar una respuesta orientadora, se pusieron a crear.

Crearon un robot; un pez y hasta estuvo el que se creó a sí mismo: cuando le preguntamos al novel qué había hecho, dijo: “¡YO!”

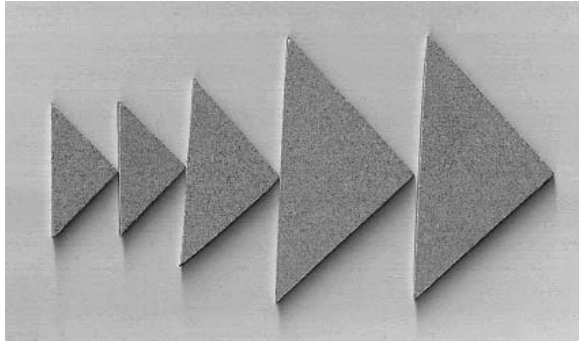


Figura celeste

Pero los que estaban seguros de que la figura debía ser geométrica, y que, posiblemente, tuvieran que utilizar todas las piezas, buscaron la figura geométrica.

Otro expresó: Yo estaba segura de que se podía armar un cuadrado pero me falta una pieza.

Su compañera, en cambio, dijo: Fui acomodando las piezas y me quedó un rectángulo. ¡Es una figura geométrica!

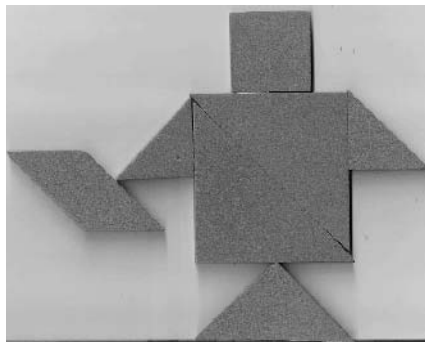


Figura rosa

Entonces, comenzaron las distintas opiniones acerca de la consigna:

- ¿Qué te hizo pensar que la figura tenía que ser geométrica?
- ¡Claro, si se hubiese limitado a eso el enunciado hubiera dicho: Construye una figura geométrica con estas piezas y colócale el nombre.
- Sí, pero así no decía nada.
- Es interesante, entonces, analizar un poco las consignas...
- ¿Cuántas veces presentamos un interrogante o una consigna a nuestros alumnos y no resulta lo suficientemente clara y precisa y ellos terminan respondiendo algo que no se ajusta a nuestras expectativas?
- La idea es ayudar a que los chicos no contesten cualquier cosa.
- La consigna puede bloquear en lugar de abrir ideas.
- Cuando damos una consigna tenemos que pensar en las distintas interpretaciones.
- Eso es, tiene que estar bien pensada.
- Me parece que hay que tener cuidado cuando copiamos consignas de los libros, hay que ver dos cosas: si dice algo relacionado con lo que se viene trabajando en el libro y si lo que dice puede ser interpretado por los chicos.
- A veces, sacamos consignas de libros que no son usados por los chicos.

Para cerrar esta actividad, les propusimos la misma consigna que presenta la escritora Graciela D. Lucca de Biale, en el relato “ Las figuras geométricas tienen nombres...¡ propios!” en El libro de las respuesta sabihondas. Después, leímos la historia de la niña Leticia, alumna de segundo grado.

El relato nos cuenta que, pese a que la pequeña reconocía perfectamente las formas propias del triángulo, del círculo y del cuadrado (que se las enseñaban desde el Jardín de Infantes) se sacó un mal verde en su evaluación, larga y llena de preguntas, porque a la consigna, escrita en las grandes letras mayúsculas, “PONER EL NOMBRE A ESTAS FIGURAS”, Leticia, interpretando la orden, respondió:

MA - RI - TO (para nombrar al triángulo), JO - SE - CI - TO (para nombrar al cuadrado) y PANCITA (para nombrar al círculo).

Una maestra dijo: ¡qué frustración para la docente!

Otra novel comentó: ¿Acaso nunca les pasó que prepararon una clase, hicieron unas actividades preciosas para trabajar con los niños y la puesta en marcha resultó diferente a lo planificado, porque algunos chicos se portaron mal, porque se alteró la clase con el material presentado, porque los chicos no entendieron las consignas?

Con el otro grupo trabajamos a partir de una motivación surgida en el encuentro anterior cuando tratábamos el tema de las experiencias que nos dejan huellas. Así surgió el comentario de una alumna de segundo año del Instituto Superior de Formación Docente que nos confesó su incomodidad frente a la hoja en blanco en el momento de empezar a escribir:

– ahora siento cierto cosquilleo en el estómago, pero antes quedaba paralizada, empecé a sentirme así en quinto grado: los viernes la maestra nos decía en la última hora, escriban una redacción, tema libre; ella nos dejaba solos, no nos daba ninguna explicación, ¡ni hablar de que nos iba a motivar !; yo nunca sabía por dónde empezar, miraba a la maestra pero ella siempre estaba haciendo cosas de ella; me sentía muy mal y empecé a decir que yo para lengua no servía, no solo lo decía, estaba totalmente convencida; ahora que estoy estudiando para ser maestra me intereso mucho en las propuestas de taller de escritura y cuando voy a las aulas me gusta ayudar a los niños que no saben qué escribir.”

Sin ningún lugar a dudas, la dificultad ortográfica avergüenza socialmente y aun más si se es docente. Sobre estas cuestiones habíamos conversado en una ronda anterior y, además, habíamos confrontado opiniones sobre su importancia, sobre su enseñanza y la implicancia pedagógica. Por ese motivo, los coordinadores decidimos poner en situación a la ortografía.

En primer lugar, les propusimos prepararse para un dictado de frases. Luego, se dictó:

“La oración que necesita Horacio para la lección”.

“Guillermo Guido, el monaguillo que se ha ido”.

“La honda de los hunos”.

“Zulema piensa en las suelas de los zuecos del chico sueco”.

Los maestros noveles escribieron con tranquilidad o con dudas, según su relación con la ortografía e inmediatamente mostraron sus hojas y empezaron los comentarios que desnudaron inseguridades, desconocimientos, gusto por ponerse a prueba, interés en pensarse y en pensar en las niñas y en los niños frente a situaciones difíciles:

- Tuve que tachar dos veces porque me había equivocado.
- Esperen que borré y tengo que volver a escribir.
- Yo arreglé Zulema porque había entendido: Su lema.
- ¿Cómo escribieron unos?
- ¡Unos, como el nombre de la película “Los unos y los otros”!
- Unos, plural del número uno.
- No, son los hunos de Atila. ¿No se acuerdan de Atila, el rey de los hunos?
- Escribí onda sin h porque no tenía ni idea de que existía honda.
- Pensé en onda sinónimo de ola.
- Cuando estudiábamos parónimos decíamos: vello – bello; sien – cien ; onda – honda.
- Honda quiere decir gomera pero es una palabra que no tiene uso.
- Cuando dictó lo de sueco / zueco, esperé que dictara de nuevo para ver cómo pronunciaba
- Es un dictado tramposo.
- Lo que pasa es que dictaba muy rápido y no teníamos tiempo para pensar.
- Lo peor que me puede pasar cuando estoy cansada es pensar en ortografía.
- La verdad, es divertido.
- Resultó entretenido.
- Menos mal que no ponen nota.

- Tapé bien la hoja para que nadie viera lo que escribía, como hacen los chicos.
- Pobres chicos esos que decimos que son lerdos, a lo mejor son nenes que tienen dudas y sólo se detienen a pensar cómo escribir, quizás están aprendiendo ortografía pensando en lo que escriben mientras nosotros les dictamos problemas con temas de ciencias.
- Muchas veces en los momentos de enseñanza pronunciamos la “z” exageradamente y en la vida real la “c”, la “s” y la “z” suenan igual.
- Cuando nos dicen: “seño pronunciá de nuevo” es porque quieren sacarse ese tipo de dudas.
- Si no se sabe hay que preguntar.

Para seguir pensando, leímos el texto “Ortografía” del escritor y periodista Daniel Salzano, publicado en el diario cordobés La voz del Interior, el 2 de marzo de 1996. Es la narración de un adulto, que escribe, desde el recuerdo doloroso, sobre su niñez temerosa frente a las pruebas de ortografía. Nos emocionó, sobre todo, porque pudimos comprender que, a pesar del paso de los años, el recuerdo de la maestra “que caminaba con la seguridad de un animal sagrado” y de las evaluaciones que no lo dejaban dormir, seguían perturbándolo como en la niñez.

Una vez terminadas las experiencias grupales, las socializamos e intercambiamos, entre los integrantes de los dos grupos: sensaciones, valoraciones, conclusiones y sugerencias.

Las prácticas pedagógicas decisivas

Entendemos por prácticas pedagógicas decisivas aquellas situaciones, encuentros, experiencias que van constituyéndose en el capital profesional que todo docente posee. Son prácticas que nos marcan, que se producen en con-

textos que nos obligan a ocupar esa posición, que de alguna manera nos ha sido otorgada con el título, que obligan a involucrar el cuerpo, los saberes, la voz, en definitiva el alma.

Al respecto algunos autores que hablan de modelos de formación ponen el peso de la misma en los contenidos de las diversas disciplinas, mientras que otros conceden importancia al desarrollo personal y a los significados que cada futuro docente va dando a su experiencia. Haya estado puesto el acento en uno o en otro modelo, nunca podremos agotar el abanico de singularidades en las que, como docentes, deberemos desarrollar nuestra profesión en situaciones de urbanidad. Será el novel quien irá configurándose como experimentado paso a paso a partir de esas primeras prácticas: capitalizará aciertos, corregirá errores oscilando entre certezas - ¿quién no sintió, cuando recién se recibió, que tenía la verdad absoluta sobre un contenido a desarrollar?- y dudas - ¿quién no experimentó la frustración al ver que tal o cual certeza se derrumbaba ante el primer fracaso?

En síntesis, la formación recibida en el profesorado probablemente sea el marco detonante y a la vez contenedor de estas prácticas. El arte de educar en contextos de inmediatez y urgencia caracteriza la tarea de “hacedores” de los maestros de escuelas urbanas y su singularidad como educadores.

A esta altura de la narración, ya es hora de dejar las reflexiones para seguir con la línea implementada sobre documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles con miras a recuperar historias que nos presentaran prácticas decisivas. Propusimos durante el desarrollo del Tercer Seminario reconstruir, hacer públicos e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus prácticas educativas.

Para ello propusimos una situación de escritura que respondiera a la consigna: “Sentí que mis estrategias fueron exitosas..... / sentí que mis estrategias

fracasaron.” Los docentes noveles escribieron sobre los momentos en que sintieron que sus estrategias fueron exitosas:

Cuando tuve seguridad ante las experiencias.

“Cuando en el área de Ciencias Naturales vimos el tema cuerpo humano. Entonces dibujamos en afiches la silueta de un compañero de grado y, a partir de allí, con plastilinas de color rojo marcamos todas las arterias y con azul las venas; explicamos el por qué de la diferencia de colores. Además con un globo rojo, representamos el corazón, lo ubicamos en el esquema. También trabajamos mediante experimentos el trabajo que realizan los pulmones”.

“Cuando una compañera de mayor antigüedad que se desempeñaba en un grado paralelo adoptó una propuesta mía sobre cómo abordar un tema específico de Matemática: proporcionalidad”.

“Cuando los niños se sintieron motivados y el tema se aprendió con entusiasmo”.

“Durante una clase, cuando yo era practicante, en el Jardín, vimos diferentes técnicas de artistas locales que vinieron al hall del colegio, armamos distintos rincones: pintura, modelado en arcilla, etc. Los chicos tuvieron acceso a todos los materiales, pintaron su obra y cada niño modeló con arcilla. Fue una experiencia enriquecedora para niños, artistas locales y docentes”.

“Cuando realizo trabajos en grupo. Por ejemplo, los alumnos investigan sobre los primeros habitantes de nuestro país y vuelcan sus apreciaciones en un afiche con imágenes. Cada grupo aborda una comunidad diferente. Para finalizar el trabajo cada grupo expone para sus compañeros. Allí todos tienen algo para decir a los otros.

Cuando tuve inseguridad ante las experiencias

"Siento que mi práctica está debilitada cuando tengo que enfrentarme a niños con graves problemas de aprendizaje, debido a diversos factores y para los cuales debemos preparar una "Adaptación Curricular Especial". Me siento mal cuando no puedo lograr que ellos avancen en sus contenidos curriculares. Considero necesario que nos preparen con cursos o clases de apoyo para enfrentarnos con mayor seguridad a estos casos".

"Cuando siento que no tengo otros recursos para imponer mi autoridad que no sea el levantar la voz, retar, enojarme... porque además ni siquiera esto es garantía de que me reconozcan".

"Cuando me informó la Directora que vendría a observar una clase, me sentí insegura, con dudas, no tuve la soltura de manejo de la clase que habitualmente tengo, hasta dudé en ciertos contenidos que tenía que desarrollar".

Esto permitió describir detalladamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las producen y las comprensiones que recrean los educadores para dar cuenta de ellos.

El Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles en sus Primeras Inserciones Laborales desarrollado en la Escuela Normal Superior "Maestros Argentinos" de Corral de Bustos concretó en esta narración su primera etapa de implementación. Las profesoras acompañantes sentimos que el trabajo con docentes noveles de escuelas urbanas nos permitió renovar las miradas sobre las prácticas docentes, establecer lazos afectivos y redes de contención laboral, romper las distancias entre perfiles institucionales, motivar la comprensión de las diferencias entre experiencia y novedad. Se eliminó la brecha entre quienes hace años estamos en la docencia con los avatares, devenires, cansancios, ale-

grías de la práctica sostenida por años en escuelas urbanas y el misterio, la incertidumbre, el idealismo, la búsqueda de otros recorridos de quienes recién se inician.

El desafío 2009 es que el proyecto se configure en una experiencia productiva que nos permita sostenerla en el tiempo como función permanente del Instituto de Formación Docente.

Como dijo Patrick Rayou, “es necesario que la investigación tome raíces en situaciones reales, allí donde se producen los problemas.”

Material de trabajo para noveles entregado por el Equipo de Acompañamiento:

Dossier I

Las experiencias pedagógicas decisivas

Material de lectura

BOGOMOLNY, MARÍA INÉS, Leer es contagioso. El inicio del camino lector: sus mediadores y sus huellas. Resumen de la Ponencia presentada en el 6.º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, 29ª Exposición Feria Internacional "El Libro del Autor al Lector". Buenos Aires, mayo de 2003.

DUSSEL, INÉS, Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: Las transformaciones en la escuela y en la formación docente. En: Seminario Virtual “Las nuevas alfabetizaciones del Nivel Superior”-14 al 30 de abril de 2008-INFOD-Ministerio de Educación-Presidencia de la Nación.

PRIETO CASTILLO, DANIEL, En torno a las experiencias pedagógicas decisivas. Ponencia presentada en el Encuentro de Maestros de Las Heras, Mendoza, Argentina, octubre de 2007. Y en el Seminario Virtual “Las nuevas alfabetizaciones del Nivel Superior”-14 al 30 de abril de 2008-INFOD-Ministerio de Educación-Presidencia de la Nación.

Dossier II

Historias personales y profesionales docentes

Material de lectura

GOODSON, IVOR, Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, septiembre-diciembre, vol 8, N° 19, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.2003 En Red A y C La hemeroteca científica en línea en Ciencias Sociales -www.redalyc.com- Formato de archivo: PDF/Adobe Acrobat.

REMEDI, EDUARDO, Formas de interpelación en la construcción de una identidad: algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas” en: “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, septiembre-diciembre, año/vol. 8, número 019, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, D.F., México, p.p. 733-758.

Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. Lecturas motivadoras

D’ LUCCA DE BIALET, GRACIELA, “Las figuras geométricas tienen nombres propios!” en El libro de las respuestas sabihondas, Córdoba, CB, 2004.

SAZONO, DANIEL, Ortografía en: Viramonte de Ávalos, Magdalena, Lengua, Ciencias, Escuela, Sociedad, Buenos Aires, Colihue, 1997.

CASTILLO, ABELARDO y otros, Historias pasadas. Antología de cuentos hispanoamericanos, Buenos Aires, Alfaguara, 2005.

Colofón

La historia de este libro es la historia de una transformación escrituraria.

En la espuma de los primeros días del mes de agosto solo teníamos unas palabras sueltas que, volcadas en unas hojas en blanco, surgieron del primer taller de escritura en el Instituto Nacional de Formación Docente.

A fines del mismo mes, en el segundo taller de escritura, empezó a gestarse un índice provisorio donde, de a poco, fueron apareciendo palabras para poner voz a la experiencia del Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles desde las singularidades de cada provincia, de cada localidad, de cada equipo de formadores y autores.

En el mes de septiembre el arribo periódico de textos y escritos a través del correo electrónico mantuvo alerta mis sentidos. A partir de ahí, lecturas, comentarios, escrituras y reescrituras para encontrar el tono del texto, el cómo decir lo vivido, la manera de encontrar el propio lenguaje para hacer aparecer las voces de los otros. No solo se trataba de buscar y hallar las palabras que permitieran dialogar con la experiencia sino también de aceptar el desafío de dar cuenta de la experiencia de los otros, los noveles, los directivos, los alumnos, sin traicionar sus voces y sus experiencias.

Octubre y noviembre fueron meses de tiempo y trabajo sobre los textos, sobre las escrituras que “escribían” las prácticas docentes; cómo seleccionar lo relevante, cómo organizar la estructura del texto para no repetirse y para poder entramar otra vez las múltiples voces que se ponen en juego en un escrito que pretende dar cuenta de una experiencia de formación polifónica.

Por último, los lectores fuimos imprimiendo nuestra propia mirada en cada escrito, en cada párrafo, en cada palabra dicha.

De aquellos manuscritos desperdigados, a un libro; de algunas ideas sueltas, a un texto que nos dice mucho acerca de qué significa acompañar a los docen-

tes en sus primeros pasos en la profesión. Desde hoy, ésta transformación escrituraria va al encuentro de sus lectores.

Valeria Sardi

Notas

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. A single vertical line runs down the left side, creating a margin. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. A single vertical line runs down the left side, creating a margin. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

[illegible]

