La amabilidad en los dispositivos de prácticas profesionales docentes en la formación docente inicial. Una mirada desde el caleidoscopio

Doctoranda: Mgtr. Carolina Inés Monteagudo

Directora: Dra. Mariela Coudannes Aguirre

Universidad Nacional del Litoral

Facultad De Humanidades y Ciencias

Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación

Santa Fe – Octubre 2024

La imagen de la tapa representa un caleidoscopio creado para la Bienal de KOBE 2013. Los visitantes tuvieron la oportunidad de experimentar la magia de un caleidoscopio en una forma totalmente nueva gracias a la instalación realizada por los japoneses Saya Miyazaki y Masakazu Shiranes. La propuesta poliédrica psicodélica fue diseñada para el concurso Art Container, que desafiaba a los participantes a generar ambientes interesantes dentro de los límites de un único contenedor de transporte. Mientras los visitantes serpenteaban a través de la instalación, se convertían en participantes activos, en lugar de observadores pasivos, en la apariencia siempre cambiante del caleidoscopio.

El concepto de Miyazaki y Shirane fue realizado por medio de una combinación de métodos de diseño computacional, fabricados con cortes hechos con láser. Dando un giro innovador, los planos rígidos cortados a láser de la instalación se conectan mediante cierres, una herramienta habitualmente utilizada para unir telas suaves, con el fin de simplificar el montaje, desmontaje y las alteraciones. El dúo eligió esta herramienta, así como el concepto de caleidoscopio, basados en su creencia de que la arquitectura de hoy en día debe ser fluida y adaptable. Además, argumentan las influencias de su concepto de diseño en tradiciones nacionales, como el origami y la arquitectura residencial.

Dedicatoria

Con amor

A Liliana y José María, mis padres

A Leandro, Eugenia y Julieta, mis hermanos

A Francine Isabell, mi bella sobrina que con su vida llena de felicidad la mía

Agradecimientos

A la Prof. Laura Tarabella, Decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, por su apoyo sostenido a este Doctorado.

Al Comité Académico del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación (FHUC-UNL) que confió en un proyecto que brindó la oportunidad de una experiencia formativa amable. Especialmente, a la Dra. Graciela Frigerio y Prof. Sara Scaglia que, con su mirada, hospitalidad y acompañamiento en cada Seminario, sostuvieron en las distintas experiencias, los vínculos con los saberes.

A la Dra. Mariela Coudannes Aguirre, mi directora de Tesis, que sin presiones, supo acompañar mis tiempos en la construcción de esta tesis que se presenta.

A mis compañeros de Doctorado, he aprendido mucho en cada vivencia con ellos y de ellos, donde la generosidad, el compañerismo, el compromiso, la colaboración y la alegría, siempre fueron una constante para enfrentar los desafíos de cada etapa que nos tocó sortear a lo largo de estos años de convivencia en el aula 4 de la facultad, ya sea virtual o presencialmente.

A los educadores que nos acompañaron en cada Seminario de este posgrado que nos permitieron otras miradas y formas de pensamiento.

A cada entrevistada que se animó a recordar amablemente sus experiencias de formación docente inicial en su paso por el Profesorado de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”.

A Escuela Normal Superior N° 31 “República de México” y al Profesorado de Educación Primaria y toda su Comunidad Educativa, ya que es el lugar donde surgen los asombros y las prácticas educativas que nos conmueven. Especialmente a mis compañeras Sandra y Maialén que han sido mi soporte para pensar las inquietudes de esta investigación y muchas otras.

Agradecer infinitamente a mi familia. A mis padres por creer siempre en mí y enseñarme que los sueños se consiguen con esfuerzo. A mi hermano y hermanas por entenderme y apoyarme en todo lo que emprendo. A mi tía Mirta por su apoyo constante. A Francine, mi sobrina, por entender que a veces no podíamos jugar o ir a la plaza porque la tía “Taro” estaba en la “compu”.

A todos, gracias por dejarme caminar hacia mis utopías.

Índice

	Dedicatoria	3
	Agradecimiento	4
	Índice	5
	Índice de imágenes, cuadros y filminas	9
I-	A manera de introducción. Hilos de escritura sobre una imagen que conmueve	10
I-1.	Objetivos y desvelos	13
II-	El asombro que fundamenta nuestra mirada	18
II-1.	Las inquietudes de una imagen	21
III-	Antecedentes: otras imágenes	25
III-1.	Una mirada en la formación docente inicial y sus dispositivos	25
III- 2.	Una mirada sobre la amabilidad	35
III-2.1.	Escuelas amables	35
IV-	Marco Teórico	46
IV-1.	Lo complejo de la amabilidad	46
IV-2.	La amabilidad en el trato	73
IV-3.	Educar el Ser Docente. Cristales que forman imágenes	77
IV-4.	Diversidad de imágenes posibles: los dispositivos	87
V-	Metodología	90
V-	El caleidoscopio: una primera mirada del caso	90
V-1.	¿Por qué una investigación cualitativa?	92
V-2.	Una mirada compleja y lúdica desde el caleidoscopio: una investigación posible	96
VI-	Cristalización. Análisis de los espejos del caleidoscopio	108
VI-	Imágenes del estudio de caso. Nuestra mirada	108
VI-1.	Primer espejo: análisis metodológico	109
VI-1.1.	Cristales	109
VI-1.1.a.	Muestra definitiva	109
VI-1.1.b.	Entrevistas	116
VI-1.1.c.	Análisis documental	128
VI-2.	Segundo espejo: Taller de Práctica IV y Ateneo. Saberes y dispositivos de formación docente inicial	129

VI-2.1.	Cristales: saberes y transformaciones	129
VI-2.2.	Cristales: dispositivos de formación docente inicial	140
VI-2.2.1.	Los dispositivos en movimiento	148
VI-2.2.1.a.	Residencias: Encuentro Inicial	148
VI-2.2.1.b.	Residencias: Inserciones en parejas y grupos pedagógicos Observación participativa	151
VI-2.2.1.c.	Secuencias didácticas e implementación	158
VI-2.2.1.d.	Residencias: dispositivos de reflexión sobre la propia práctica	164
VI-2.2.1.d.a.	Diarios del Quehacer Pedagógico (DQP) y Cuadernos de reflexiones para el diálogo de la pareja y equipo o grupo pedagógico (CDPEP)	164
VI-2.2.1.d.b.	Reflexiones sobre la propia práctica	166
VI-2.2.1.e.	Plenarios de Práctica	167
VI-2.2.1.f.	Portafolio docente de iniciación en la inserción laboral profesional	173
VI-2.2.1.g.	Otros dispositivos	175
VI-3.	Tercer espejo: la amabilidad	178
VI-3.1.	Cristales: amabilidad	178
VII-	Giros y sacudidas al caleidoscopio. Descristalización	185
VII-	Análisis de miradas alteradas. Nuevas cristalizaciones	185
VII-1.	Cristales: Prácticas de la amabilidad o prácticas amables	186
VII-1.1.	Prácticas amables relacionadas al Profesorado	186
VII-1.2.	Prácticas amables en los procesos de enseñanza	191
VII-2.	Cristales: dispositivos amables de formación docente inicial	196
VII-2.1.	Experiencias en la formación inicial en el Profesorado de Educación Primaria	198
VII-2.1.1.	Residencias: Encuentro Inicial	198
VII-2.1.2.	Residencias: Inserciones en parejas y grupos pedagógicos. Observación participativa	199
VII-2.1.3.	Secuencias didácticas e implementación	204
VII-2.1.4.	Residencias: dispositivos de reflexión sobre la propia práctica	208
VII-2.1.4.A.	Diarios del Quehacer Pedagógico (DQP) y Cuadernos de reflexiones para el diálogo de la pareja y equipo o grupo	208

	pedagógico (CDPEP)	
VII-2.1.4.B.	Reflexiones sobre la propia práctica	210
VII-2.1.5.	Plenarios de Práctica	212
VII-2.1.6.	Portafolio Docente de Iniciación en la Inserción Laboral Profesional	215
VII-2.1.7.	Otros dispositivos	216
VII-2.1.7.a.	Bitácora	216
VII-2.1.7.b.	Cuaderno de Nutrientes	217
VII-2.1.7.c.	Tertulias Literarias	218
VII-2.1.7.d.	Taller de Práctica IV y Ateneo	219
VII-2.2.	Construcción propia	219
VII-2.2.1.	Bitácora	220
VII-2.2.2.	Portafolio Docente de Iniciación en la Inserción Laboral Profesional	220
VII-2.2.3.	Recursos Didácticos	223
VII-2.2.4.	Prácticas y Reflexión sobre la propia práctica	224
VIII-	Nuestra imagen en el caleidoscopio. Conclusiones finales	228
	Mirada amable	228
	Contemplación	231
	Amabilidad y Educación	232
	Formación Docente Inicial Amable	236
	Practicas y dispositivos amables del Taller de Práctica IV y Ateneo	241
	Sueño de transformación	244
IX-	Bibliografía	247
	Webgrafía	257
X-	Anexos	258
X-1.	Documentos	258
X-1.1.	Agenda Anual Taller de Práctica IV y Ateneo 2022 y Anexo con Guía sobre portafolio integrador	258
X-1.2.	Residencias primer cuatrimestre 2022	280
X-1.3.	Power Point Encuentro Inicial Prácticas de Residencias – abril	283

2022

X-1.4. Residencias segundo cuatrimestre 2022 284

X-1.5. Encuentro Inicial Prácticas de Residencias – agosto 2022 287

X-1.6. Más orientaciones sobre el portafolio final 2022 289

X-2. Entrevistas 295

X-2.1. Entrevista 1 294

X-2.2. Entrevista 2 299

X-2.3. Entrevista 3 309

X-2.4. Entrevista 4 321

X-2.5. Entrevista 5 328

X-2.6. Entrevista 6 334

X-2.7. Entrevista 7 342

X-2.8. Entrevista 8 348

X-2.9. Entrevista 9 359

Índice de imágenes, cuadros y filminas

Banner Institucional Profesorado de Educación Primaria 110

Mapa Político del Departamento San Justo 110

Cuadro I: Localidades del departamento 110

Mapa político de la provincia de Santa Fe 111

Mapa político de la República Argentina 111

Mapa del mundo 112

Imagen I: Mediateca Escuela Normal Superior N° 31 “República de México” 118

Filmina N° 3. Extraído del Power Point Encuentro Inicial 142

Filmina N° 4. Extraído del Power Point Encuentro Inicial 143

Filminas N°1: Encuentros de Acuerdos Iniciales. Extraído del Power Point Encuentro Inicial 151

Cuadro II: Organización de las prácticas de residencia Primer cuatrimestre. Extraído de documento elaborado por docentes de Taller de Práctica IV. 2022 153

Filmina N° 7. Extraído Del Power Point Encuentro Inicial 154

I

A manera de Introducción. Hilos de escritura sobre una imagen que conmueve

Para Barthes, el origen del placer de la construcción de un texto está en el erotismo de la intermitencia, según el psicoanálisis, la intermitencia entre dos bordes, en un develamiento progresivo de conocer al fin la historia, "un placer mucho más intelectual que otros: placer edípico (…, saber, conocer el origen y el fin)" (Barthes, 2014, p. 18)

Con el siguiente escrito nos encontramos en dicha intermitencia, ya que el mismo intenta dar cuenta de ciertas definiciones buscadas para ser construidas o reconstruidas para el cierre de un ciclo del cursado del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación, que de ninguna manera se encuentra finalizado, sino que es un avance de un proceso de búsqueda de sentidos en ciertas prácticas educativas que nos desvelan, un viaje que continuará durante un tiempo hasta concretar los análisis finales del estudio de caso que se propone y que posiblemente al llegar al final las inquietudes y los asombros continúen por otros destellos de curiosidades que esta búsqueda provoque. Este camino recorrido, con algunas decisiones tomadas y construidas que podrían haber sido otras, no fue, es, ni será en soledad, sino en compañía y en diálogo con otras personas y autores que provienen de diversos terrenos, disciplinas y épocas, una investigación educativa que se constituye como un caso singular que encierra cierta preocupación académica por las prácticas profesionales docentes que allí se construyen, como así también el intento de poder escribir según Barthes, un texto placentero, encontrando lo que Flaubert reconoce como intersticios en las rupturas de subordinación o asíndeton que se apoderan de la enunciación y generar un discurso "legible",…, uno de los más enloquecidos que se puedan imaginar…" (Barthes, 2014, p. 17)

Algunas claves para comenzar a transitar un camino que puede llevar a ciertos recorridos, avances, retrocesos y/o descansos que conllevará desandar unos trayectos educativos, unas prácticas educativas con la implementación dinámica de algunos dispositivos educativos que se vienen sosteniendo en unos espacios, desde hace algún tiempo es lo que observaremos maravillados a través del caleidoscopio. Lo explicitado aquí puede considerarse como un viaje, una búsqueda de sentidos y significados, podría decirse en un aquí y ahora pero de un allá a destiempo, unas prácticas que cuentan con ciertos orígenes de unas prácticas educativas actuales que pueden propiciar mayor comprensión a la investigación que nos convoca, intentando dar cuenta que la

construcción e implementación dinámica de ciertos dispositivos educativos permiten visualizar formas de hacer de prácticas actuales complejas, diferentes a prácticas educativas anteriores y prácticas educativas otras. Para poner un tiempo y comprender prácticas educativas anteriores, podríamos pautar, antes del nuevo diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria, Plan N° 528/09, anteriores a prácticas de un paradigma tradicional y normalista; y cuando referimos a prácticas educativas otras, aludimos a multiplicidad de prácticas educativas que se desarrollan en otras instituciones de formación docente a lo largo y ancho de nuestra provincia, país y lugares del mundo. Narrar prácticas educativas de lo que se hizo en un tiempo de nuevos comienzos y que actualmente toma la forma de ciertas prácticas educativas instituidas en la formación docente de prácticas profesionales, serán modos de lectura e interpretación propias del quehacer educativo.

Prácticas educativas, prácticas profesionales, prácticas docentes y sus posibles combinaciones, son términos a utilizar que cohabitarán en este escrito, conceptos vacilantes (Barthes, 2014) que por el momento rayan la indecisión en este texto pero que a medida que el escrito vaya tramándose, irán encontrando definiciones y lugares donde serán acogidos dentro entramado propuesto. Este párrafo queda en suspenso momentáneamente, ya que a lo largo de esta escritura surgirán otras inquietudes, ideas, nociones, conceptos y autores que se significarán como importantes, prioritarios y no tanto para dar cuenta de los sentidos y significados de esta investigación, que podría decirse que tiene un posible origen, pero que tendrá un largo viaje, ya que hay conceptos que implican exploraciones, un viaje de búsqueda de significados y sentidos por autores y concepciones que se nos han presentado en los seminarios y otros que hemos descubierto en las propias lecturas. Inquietudes, ideas, nociones, conceptos, autores, hipótesis, experiencias y otras huellas, serán los elementos que constituyan la imagen que nos revele nuestro caleidoscopio para deslumbrarnos, reflexionar y analizar el caso que presentamos.

Castoriadis en La institución imaginaria de la sociedad reconoce que “las sociedades se construyen a través de instituciones que regulan la vida en común, que marcan las pautas y coherencia entre las acciones y las ideas. Hay dos aspectos fundamentales a tomar en cuenta para la comprensión de las sociedades: el *legein*, que es dimensión conjuntista-constituyente del representar-decir-social, y el *teukhein*, que es la dimensión conjuntista-constitutiva del reunir-adaptar-fabricar-construir del hacer social. Tanto el *legein* como el *teukhein*, se apoyan en el aspecto identitario, pero son creaciones sociales, instituciones primordiales e instrumentales de toda institución.” (Varela Valdés, M. F., s/d)

Para comprender el comportamiento de una sociedad y sus instituciones,

además de considerar al *legein* y el *teukhein*, hay que tomar en cuenta otros dos elementos o manifestaciones, lo *instituido* y lo *instituyente*. Lo primero nos indica los aspectos que han sido establecidos como representaciones de la realidad a la que los miembros de la sociedad se ajustan; es lo que une y ordena de manera incuestionable las diversas partes y elementos. Es lo inamovible y permanente y se encuentra en cada cultura, con sus particularidades y con sus estructuras.

Lo instituyente no es tan evidente. La sociedad instituyente representa un peligro ya que representa la autodestrucción de la sociedad instituida. En la aparente conservación de los modos y las formas, lo que permanece constante es la alteración de los mismos, manteniendo transformaciones constantes. Para Castoriadis, debajo de lo instituido hay una potencia instituyente que convierte lo social en algo inestable, alejado del equilibrio; "el agente que activa y moviliza esa potencia desestructurante es el pueblo, la gente" (Varela Valdés, M. F., s/d); esta fractura instituyente que no crea de la nada sino de lo existente, genera un cambio paulatino, no instantáneo, que no se reconoce a simple vista.

El caleidoscopio, presenta en su configuración los dos elementos que connota Castoriadis para comprender el comportamiento de la sociedad, es por ello, que nos parece significativo y propicio emplearlo en la metodología para comprender el caso que presentamos en estos párrafos. Podríamos decir que los restos, los detritos, los cristales y los elementos que constituyen este dispositivo lúdico en su origen, serían los aspectos instituidos en la formación docente inicial, y "sacudir el caleidoscopio" para observar otras imágenes, serían los dispositivos que se introducen en la enseñanza para la formación de los estudiantes, observar la imagen que se presenta ante nuestros ojos, nos permitiría la reflexión de las prácticas educativas para la construcción, implementación y resignificación en las prácticas de formación, los dispositivos serían la potencia instituyente que moviliza y desestructura, "sacude" las formas de enseñar y aprender en el Taller de Práctica IV y Ateneo, que genera cambios paulatinos y vislumbra imágenes dinámicas de una formación docente amable posibilitadora de transformaciones en las prácticas educativas actuales.

Freire, conceptualiza la praxis "como el conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo", superando la visión "aplicacionista" de los modelos positivistas tradicionales de formación para el trabajo docente, donde se planificaba la práctica al final de la carrera, momento en que el futuro docente debía saber aplicar los conocimientos teóricos aprendidos previamente, modelo formativo que resultó altamente reproductor de prácticas acríticas. (Diseño Curricular para la Formación Docente Plan N° 528, 2009, 40 - 41)

Debemos considerar según Castoriadis, que las transformaciones generadas son un proceso colectivo, con manifestaciones de tiempo propias: autocreación y autodestrucciones simultáneas.

Reconocer las potencias instituyentes ante la rutina, naturalización de las acciones, puede suspender la sorpresa de su existencia; según Castoriadis "las discontinuidades son ignoradas en su enlace que es inesperado y discontinuo, es el lugar por el cual se acuña la potencia de la imaginación." (Varela Valdés, M. F., s/d)

Podríamos referirnos a las potencias instituyentes, como el poder o fuerza con que cuenta una persona, grupo, entidad o Estado de un determinado ámbito, para influir en el desarrollo de los hechos; o como la capacidad para realizar una función, o una acción, o para producir un efecto determinado; consideramos que los dispositivos de formación docente, poseen esta capacidad de desnaturalizar prácticas para transformarlas y producir otros efectos, otras dinámicas posibles en la formación docente inicial.

I-1. Objetivos y desvelos

El objetivo de la tesis es conocer, describir, comprender, reflexionar y analizar los dispositivos formativos implementados en el último tramo del Trayecto de Prácticas del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México" de la ciudad de San Justo en la provincia de Santa Fe para conocer y analizar si estos son formadores de prácticas singulares de amabilidad.

¿Cuándo nos referimos a prácticas educativas, prácticas docentes profesionales, cómo estamos considerando dichas prácticas?

Las prácticas en las instituciones educativas de formación docente, son diversas y varían en cada año de cursado, Unidad Curricular, Seminario y Talleres; por ello para nuestro caso de investigación, nos centraremos en las prácticas desarrolladas a partir de los dispositivos de formación, construidos para la formación profesional docente en el último año del Trayecto de la Práctica Docente, específicamente en Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México", sita en Av. Iriondo 3233 de la ciudad de San Justo de la Provincia de Santa Fe.

Continuando con nuestra línea de pensamiento para esta investigación y citando a Liliana Sanjurjo (2009) "El dispositivo ejerce poder." Entonces, ¿qué poder ejercen los dispositivos de formación construidos en este espacio particular de la práctica

profesional docente? ¿Un poder de transformación?

Si consideramos que la Escuela Normal Superior, no sólo es un nombre, sino que se fue resignificando como institución formadora con el transcurso de los años, donde sus prácticas instituidas fueron transformándose a partir de nuevos sentidos, teorías y contextos políticos, socio - culturales que la fueron nutriendo, para adaptarse a las nuevas realidades y/o contextos; podríamos decir que hubo potencias instituyentes que permitieron que se produzcan cambios, o sea, nuevas prácticas educativas a partir de la reflexión, construcción e implementación de otros dispositivos, hubo prácticas diferentes y diferentes prácticas dentro de esta institución de formación docente.

¿Cuáles son los sentidos educativos que se implican en estas prácticas educativas de formación docente inicial? ¿Serán estos sentidos los que habiliten otras formas de pensar y hacer prácticas profesionales docentes?

En cada investigación nos embarcamos en una tarea compleja que requiere delimitaciones de tiempos y espacios. Por ello, realizamos un "recorte" que nos permita vislumbrar, intentar conocer o conjeturar indicios, reconocer giros, señales o imágenes de algunas prácticas institucionales, partiendo de lo instituido, conocido, para alumbrar potencias instituyentes, o sea, analizar los dispositivos formativos que hayan permitido, modificado, transformado prácticas educativas al interior del Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria, Plan N° 528/09 de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México", sin dejar de reconocer los sentidos que estos portan.

Sabemos que las Escuelas Normales surgen como instituciones cuya función primordial era la formación de maestros de nivel primario y que en la provincia de Santa Fe, todavía mantienen este rasgo identitario, este principio fundacional. También que la formación de docentes es una práctica compleja que ha ido sufriendo transformaciones debido a nuevas investigaciones generadas sobre las prácticas y teorías desarrolladas ante los cambios políticos, sociales y culturales atravesados por nuestra sociedad. Los paradigmas fueron cambiando y los sentidos, las prácticas y las teorías que los fundamentan también.

Nos parece significativo que la institución seleccionada para nuestra investigación cualitativa, sea una Escuela Normal, por la impronta histórica formativa que posee. Lo pensamos como un caso singular dentro del posible universo de investigación. Por ello, se pensará como caso, el análisis de los dispositivos en las prácticas profesionales docentes, llevadas adelante en el último Trayecto de la Práctica del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México" de la ciudad de San Justo, específicamente en el Taller de Práctica IV y

Ateneo durante el ciclo lectivo 2022.

¿Qué periodo de investigación abarcar para analizar las prácticas de formación docente a partir de los dispositivos construidos en las prácticas profesionales docentes en el Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal mencionada?

En educación, hay hitos históricos, políticos, sociales y culturales que podemos tomar para definir un periodo que nos permita realizar algunos de los análisis propuestos hasta aquí. Enmarcamos a nuestra investigación en el siguiente contexto normativo: la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26206 promulgada en el año 2006, la resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/2007 "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial", considerando la Ley de Educación Superior N° 24521/95 y su modificatoria, la Ley N° 27204 sancionada en 2015; esto produce como desenlace, la aprobación en la provincia de Santa Fe, en el año 2009, de los Diseños Curriculares de la Formación Docente, Profesorado de Educación Primaria, con la Resolución Provincial N° 528. El cambio de planes de estudio, marca un cambio, un nuevo comienzo, la idea de una transformación en pos de la mejora de la formación inicial de los docentes santafesinos; y esta puede haber sido la oportunidad para promover nuevas formas de hacer prácticas en relación a nuevos sentidos educativos para la formación inicial de profesionales docentes.

En Santa Fe la vida política de la época afrontaba aires de cambio. El Partido Socialista comienza su gobierno provincial en 2007 y lo mantendrá hasta el 2019. En el documento del Diseño Curricular promulgado en el 2009, Élida Rasino, la Ministra de Educación de la provincia de Santa Fe en ese momento, expresaba: "Nos preparamos para el inicio de un nuevo año lectivo en la Educación Superior. Un año que no será uno más, sin dudas, ya que lo transitado durante 2008 nos ha permitido acercarnos y delinear un proyecto destinado a ubicar a los IFD en el centro de nuestra Política Educativa. Dos grandes pasos nos posicionan para el camino a recorrer: la tan ansiada titularización que ofrece una reparación histórica para un nivel postergado durante décadas en el derecho a concurso por la estabilidad laboral; y la reforma de los planes de estudio de las carreras del Profesorado de Educación Inicial y Primaria." (Diseño Curricular para la Formación Docente Plan N° 528, 2009, 1)

En principio, no es objetivo de este trabajo, afirmar si ciertas prácticas o ciertos dispositivos educativos son mejores que otros, sino visibilizar su potencial para provocar prácticas docentes amables, que según nuestra hipótesis, con estas prácticas educativas se posibilitan nuevas maneras de construir como institución educativa, la formación de las prácticas docentes profesionales, intentando dar cuenta de estas experiencias para producir conocimientos reflexivos sobre las acciones educativas

actuales, enmarcadas en sus propios contextos.

Intentando dar sentidos a esta investigación y considerando a Castoriadis, vamos a compartir algunos cuestionamientos e hipótesis que son los que se presentan como movilizadores para andar o desandar un camino que se considera conocido; donde a pesar de ello, el intentar comprender por qué algunas prácticas instituidas en el último año del Trayecto de la Práctica del Profesorado de Educación Primaria, Plan N° 528/09 de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México" de la ciudad de San Justo, de la provincia de Santa Fe, se constituyen de esa manera en dicha institución, permitirá conocer y analizar qué prácticas educativas se construyen, pensar y reflexionar sobre dichas prácticas, producir un conocimiento que permitan seguir pensando y repensando en la continua reconstrucción de prácticas que posibiliten la formación de prácticas profesionales docentes en nuestro Profesorado que sean transformadoras de la realidad social. Prácticas profesionales que no sólo involucran a gran parte de la comunidad educativa del Profesorado, sino que también está en estrecha relación con las prácticas que se desarrollan en las escuelas primarias asociadas.

Explicitamos a continuación algunos de los cuestionamientos que nos desvelan para comprender y configurar la imagen dinámica de este caso:

El Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México", como instituto de Formación docente, ¿genera prácticas amables a través de la construcción e implementación de sus dispositivos de formación?

¿Los dispositivos de formación docente inicial, posibilitan una relación amable con el conocimiento práctico, con el saber?

Los dispositivos de formación docente inicial del Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México", ¿revelan imágenes de amabilidad en las prácticas de los estudiantes de formación docente que cursan este espacio?

¿Qué procesos y factores políticos, normativos, sociales, económicos y académico - culturales permiten que estos dispositivos particulares vayan generando paulatinamente nuevas prácticas amables en los estudiantes del Profesorado?

¿Las experiencias en este Profesorado, en este caso singular, podrían ser parte, inquietud, desvelo, insumo para la transformación de las prácticas de formación en otras instituciones educativas cuyo fin sea la formación profesional docente?

Las hipótesis a los cuestionamientos explicitados, son que en el Profesorado de Educación Primaria de la ciudad de San Justo, con el transcurso del tiempo, y

especialmente con la implementación del decreto provincial N° 528/09 “Profesorado de Educación Primaria. Diseño Curricular para la Formación Docente” fueron modificando y transformando sus prácticas formativas adaptándose a los diversos contextos sociales, políticos y culturales de nuestro país, provincia de Santa Fe y la región en la que se encuentra la Institución Educativa que nos interpela, siempre manteniendo su identidad de formador de formadores, afrontando innumerables crisis, revisando sus prácticas instituidas, instituyendo nuevas prácticas para la formación de docentes que puedan enfrentar, afrontar y trabajar en los complejos contextos que se presentan en la sociedad argentina y santafesina actual. Posiblemente ocurran transformaciones no solo al interior del Profesorado, sino que también los vínculos creados a través del Taller de la Práctica IV y Ateneo con otras instituciones, permitan en el trabajo conjunto, la transformación de otras prácticas en las instituciones con las que creamos redes de tareas educativas.

Otra hipótesis, es que la amabilidad en los dispositivos educativos implementados en el Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”, posibilita una construcción significativa y transformadora de los conocimientos prácticos en la formación docente inicial de los estudiantes, propiciando la construcción de prácticas docentes amables.

II

El asombro que fundamenta nuestra mirada

Asombro.
¿Qué es el relato de un acontecimiento sino la incapacidad para explicar la duración del asombro, la intensidad del instante?
La explicación está en el lugar de la piel. La ocupa, La enfría. La seca. Hace de la piel su hueso y del hueso una humareda que se escapa por el resquicio de una puerta.
No explicarás: durará el asombro el tiempo en que tus ojos logren permanecer abiertos, decididos a ver todo lo que de otro modo desaparece en el azar de la memoria.
Ese asombro: el único instante que permanece vivo entre dos indiferencias.
Carlos Skliar.

Para intentar dar inicio y conocer el recorrido que se comienza a desandar, es mi deseo que conozcan el surgimiento de mi asombro, y para que lo comprendan, debo rememorar y compartir mis biografías escolares y profesionales.

La implicación personal en esta investigación surge de un asombro profesional, cuando en el año 2011, siendo docente de Nivel Primario, comienzo a trabajar en esta institución particular, la Escuela Normal Superior N° 31 de la ciudad de San Justo, como docente formador en el Nivel Superior. Un asombro que surge en mis comienzos como docente especialista de Nivel, en el Profesorado de Educación Primaria, Plan N ° 564/2002, en el Taller de Docencia III, y simultáneamente en el Taller de Práctica III del Profesorado de Educación Primaria, del actual Plan N° 528/09. En ambos espacios de formación, la enseñanza era y sigue siendo en pareja pedagógica con una docente generalista, profesora en Ciencias de la Educación.

Esta actividad paralela en ambos talleres, se inscribe en un momento particular de transición, ya que mi ingreso como docente al Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”, se produce en la transición de los cambios de planes de estudios de Educación Superior de la provincia de Santa Fe. Este trabajo, no se constituirá en una autobiografía particular, ya que el camino por descubrir en el análisis de los dispositivos en las prácticas profesionales docentes, involucran diversidad de aspectos y sentidos por conocer lo acontecido para comprender y reflexionar sobre las prácticas educativas, sin desconocer que el motor de las inquietudes para andar o desandar este camino, surgen a raíz de mi ingreso a la docencia de Nivel Superior como formador de formadores.

Biografías escolares y profesionales se entrelazan, Davini (2015) explicita que la biografía escolar influye en gran medida en las prácticas profesionales de los docentes luego de su formación inicial, donde lo construido en dicha formación se olvida o abandona en el ejercicio de la docencia.

En esa línea de pensamiento, los diseños jurisdiccionales del Profesorado de Educación Primaria, Plan N° 528/09 fundamenta en líneas generales para el Taller de Práctica I, que se intenta el abordaje de la conformación subjetiva e histórica de la tarea de educar, recuperando de la historia social de la labor docente en figuras de docentes, de la formación social de la docencia a través de experiencias escolares de la cotidianidad escolar. Se intenta desde la reflexión, que los estudiantes puedan desandar procesos históricos sociales que impactan en la constitución subjetiva: la relación con el conocimiento, la autoridad, la vinculación con las normas, el control del cuerpo, las problemáticas de género entre otras, tendiendo a recuperar el apasionamiento, el conocimiento, la cultura, el compromiso social, la esperanza y la creatividad en la tarea de enseñar. Es por ello, que actualmente se propone durante la formación inicial docente dentro del campo de la formación profesional, en el trayecto de la práctica, abordar estas biografías como contenido en el currículum de Taller de Práctica I de los Profesorados, analizando modos de actuación aprendidos implícitamente en sus trayectorias educativas como estudiantes de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, reflexionando sobre los mismos, acercando a los estudiantes a modos diferentes de producir prácticas educativas en las escuelas.

Respecto a la biografía profesional para Davini (2015) la docencia es una práctica profesional que pone en movimiento diversidad de acciones para la transmisión educativa teniendo en cuenta las distintas finalidades e intenciones. La profesión docente es un "espacio estructurado de conocimientos y en criterios y estrategias de acción que, aun van evolucionando con el tiempo…" (Davini, 2015: 21) Así, uno construye algunos conocimientos en su formación inicial, pero gran parte de las prácticas educativas de enseñanza, se desarrollan durante la vida laboral produciendo una experiencia propia tenida en cuenta en las acciones educativas, ya sea por la educación continua o por capacitación.

Considerando que hasta aquí se habla en cierta medida de la formación docente, biografías escolares y profesionales, hagamos un paréntesis para detenernos un instante en un lugar del recorrido donde ambas biografías se entrelazan.

El primer asombro en mi biografía profesional como docente de Nivel Superior y por el cual es necesario explicitar mi implicación en esta investigación, surge al ingresar

a trabajar en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México” de la ciudad de San Justo de la provincia de Santa Fe, cita actualmente en Av. Iriondo 3233 de dicha ciudad, un tipo de organización particular dentro del sistema educativo que por su estructura e historia se diferencia de otras organizaciones escolares. Dentro de la organización escolar de esta Escuela Normal, encontramos los niveles Primario, Secundario y Superior. Dentro del Nivel Superior, la Escuela solo cuenta con el Profesorado de Educación Primaria.

Mi inserción en la escuela como docente de Nivel Superior fue a fines del 2011, trabajando en pareja pedagógica con una profesora generalista en la formación de estudiantes docentes en los Talleres de Práctica III y Práctica IV y Ateneo como docente especialista del nivel primario, nomenclatura acuñada por el Ministerio de Educación, no porque conscientemente me sienta experta en el Nivel Primario del Sistema educativo, puede haber algunas certezas construidas a lo largo de la trayectoria profesional en el nivel mencionado, pero de ninguna manera una experta, ya que también se van enfrentando ciertas incertidumbres debido a las complejidades de los contextos en los que uno se relaciona. Es aquí cuando comienza mi descubrimiento y asombro por conocer y reconocer maneras diferentes de formación en las prácticas docentes de este Profesorado en particular, donde algunos dispositivos se reconocen similares a los propuestos en otros planes curriculares, pero también otros muy diversos a los dispositivos vivenciados en mi formación docente inicial. Por lo antes dicho, es en estos espacios de formación de los Trayectos de Práctica docente, y específicamente en lo novedoso de sus dispositivos de formación, es donde se propone un caso de investigación.

Creemos que este escrito, amerita una breve historia para contextualizar la institución educativa desde dónde se desprende el caso de investigación que se intenta delinear en estas páginas y un acotado recorrido por la historia de las instituciones de formación docente. Además, se considera relevante mencionar a las Escuelas Normales en nuestra provincia, ya que su origen y su actual identidad institucional, tienen como objetivo la formación de docentes, con prácticas disímiles a las actuales, mantienen el mismo objetivo.

Considerando varios autores como Adriana Puiggrós, Felipe Pigna y Jorge Ramallo, fue principalmente durante la presidencia de Sarmiento cuando se impulsa a la escuela estatal, fomentando las Escuelas Normales de formación de maestras, siendo la paranaense una de las más importantes por ser la primera. Para poner en funcionamiento el modelo de sistema educativo vigente en Estados Unidos, Sarmiento

trajo al país maestras norteamericanas para aplicarlo. Así llegaron varias maestras "…jóvenes, atractivas, de muy buen estado físico para dar ejemplo a nuestras criollas, tan acostumbradas a estar inmóviles, asistidas por sus servidumbres". (Pigna, s.d., p.1) Estas maestras enfrentaron ciertas dificultades para ejercer su vocación; pero a pesar de ello, lograron difundir la enseñanza en la Argentina. Al no cumplirse el artículo 5 de la Constitución Nacional que establecía que "…cada provincia dictará para sí una Constitución… que asegure su educación primaria", por falta de recursos provinciales, llevó al Estado Nacional a otorgar subvenciones para la construcción y mantenimiento de las escuelas, aunque en algunas provincias no se cumpliera por destinar los fondos a otras actividades.

Luego de esta inauguración en la Argentina de organizaciones para la formación docente, la historia formativa profesional, tanto para estas escuelas como para los Institutos de Formación Docente, han sido objeto de reformas estructurales, cambios en las políticas curriculares, reubicaciones de los docentes, buscando maneras de promover un sistema que no reproduzca las huellas del fracaso escolar y la han puesto en el centro de innumerables miradas, ya que tomando lo expresado por Graciela Frigerio (2012), la formación docente carga con una responsabilidad política, social y pedagógica y con un universo de representaciones negativas elaborados por los educadores sobre la incompletud de su formación.

Por lo mencionado en este apartado, es objetivo de esta investigación, describir cuáles son los dispositivos de formación de las prácticas profesionales docentes construidos e implementados en Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México", reflexionar y analizarlos para conocer, comprender y analizar las prácticas educativas diversas que promueven, y sus implicancias en la formación docente inicial.

II-1. Las inquietudes de una imagen

"Tal como sostiene Marta Souto (2016) 'Formarse es transformarse en el contacto con la realidad social y profesional a la vez que transformar esa realidad y en el transcurso de esa formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación trazando su trayecto formativo en el andar… De aquí se desprende que los formadores, las instituciones no forman; en tanto no se forma al otro, no se le imprime una forma, sino que se organizan situaciones, dispositivos, proyectos para que los docentes al participar en ellos se formen'". (Souto citado por Coord. Nivel Superior, 2022)

Las inquietudes por este caso de investigación tienen su raíz, como ya fue expuesto, en mi propia biografía profesional, en el descubrimiento de nuevas formas de realizar prácticas docentes dentro del Profesorado de Educación Primaria en relación a la formación inicial en la carrera docente.

Dejando atrás los inicios de esta formación inicial y con una carrera docente medianamente consolidada en la enseñanza de la educación primaria, en una escuela primaria de gestión privada, en el año 2011 comienzo a trabajar ar en el Nivel Superior en los Talleres de Práctica III y IV y Ateneo como docente especialista del Nivel Primario en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México" de la ciudad de San Justo, provincia de Santa Fe. Cuando acepté las horas cátedras, imaginaba que la forma de trabajo con los estudiantes, sería similar a la vivenciada en mis propias experiencias de formación inicial, tanto del Profesorado de Primer y Segundo ciclo de la Educación General Básica (1997-1999) como del Profesorado de Educación Inicial (2006 – 2009) de un Instituto Privado de formación docente y profesional de la ciudad de Santa Fe, ya que en mi experiencia, la formación inicial en los Talleres de Práctica no habían variado demasiado los dispositivos de formación, mayormente de prácticas individuales dentro de las escuelas y Jardines al final de la carrera, luego de una intensa formación en los contenidos y didácticas específicas de las diferentes materias, con poca reflexión sobre las actuaciones docentes. Considero que no es menor reconocer que mi formación inicial también estuvo marcada por procesos de transición en los Diseños Curriculares de Nivel Superior y que por ello, los institutos tenían mucho por hacer en post de una formación de calidad de los estudiantes de formación docente.

Para pensar lo anterior, se considera, que el campo de la formación en la práctica profesional propone la construcción y desarrollo de "saberes", "relación al saber" que Souto toma de Beillerot y que también se proponen como "relación con el saber o a los saberes" (Frigerio, 2012) y "conocimientos prácticos" o los "contenidos de las prácticas" (Davini, 2015) para el trabajo docente en diversos contextos, tanto escolares como socio-comunitarios, que requieran o posibiliten prácticas pedagógicas.

El concepto de praxis (Freire, 1986), entendida como el conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, importa para superar los modelos positivistas tradicionales de formación para el trabajo docente, donde desde una visión "aplicacionista" se planificaba la práctica al final de la carrera como el momento en el que el futuro docente debía saber aplicar los conocimientos teóricos aprendidos durante la carrera, modelo formativo que

resultó altamente reproductor de prácticas acríticas. Se podría decir que este último párrafo aclara en algo las prácticas vivenciadas en mi formación docente inicial.

Teniendo como recuerdo mi formación inicial, inauguro mi recorrido profesional, otro camino diferente y complementario dentro de mi carrera profesional docente, como profesora especialista de nivel en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 junto a dos profesoras del campo generalista en el Taller de Docencia III - Plan N° 564/2002 – Profesorado para el Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica -, este Taller se cursaba en el tercer y último año de este plan para la carrera docente, siendo 2011 el último año de cursado de este plan. Paralelamente a esta estructura curricular, ya se encontraban cursando estudiantes de tercer año del nuevo diseño curricular jurisdiccional, Plan N° 528/2009 – Profesorado de Educación Primaria; para este caso el penúltimo año del Trayecto de la Práctica. Por lo tanto, en ese año hubo en las prácticas docentes, dos cursos en tercer año pertenecientes a diferentes planes y currículos educativos, construyendo "conocimientos prácticos" y "relaciones a los saberes" diferentes para cada curso, ya que los estudiantes del Plan N° 564/02, se encontraban finalizando su tramo inicial formativo y los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, debía transitar un año más, un cuarto año para completar su formación inicial dentro del Nivel Superior.

Lo anterior marcó un breve comienzo con un final y nuevo comienzo transitado con diversas expectativas, incertidumbres y multiplicidad de posibilidades, ya que en el año 2012 comienza a implementarse con el Plan N° 528/2009 – Profesorado de Educación Primaria, el Taller de Práctica IV y Ateneo para continuar y finalizar la formación inicial con un cuarto año de la carrera. Aquí junto a las profesoras generalistas del Taller, comenzamos a formar en los Talleres de Práctica III y de Práctica IV y Ateneo de este nuevo plan. En el transcurso de este año comienzo a conocer más los dispositivos y estrategias de formación que estas profesoras estaban llevando adelante en los Talleres y que a partir de aquí vamos reconstruyéndolos, teniendo en cuenta que el nuevo plan plantea un año más de formación en el trayecto de práctica.

A partir del año 2013, solo seremos en estos dos espacios del Trayecto de la Práctica dos profesoras trabajando colaborativamente a través de un proyecto institucional con los profesores de los distintos espacios de la currícula de ambos años y con los docentes en el dispositivo del Ateneo. Los profesores de los espacios curriculares de tercer año de la carrera, se fueron sumando paulatinamente al proyecto del Taller de Práctica III; y la profesora de cuarto año que no pertenece a los espacios de Taller de Práctica IV y Ateneo, cada vez que una práctica de residencia lo requiere,

se suma al trabajo del espacio.

Retomando el hilo conductor…, a medida que transitaba ambos Talleres de Práctica, quedaba sorprendida frente a la forma de trabajo planteada por las profesoras de esta institución educativa, los dispositivos formativos puestos en marcha en la formación inicial de las estudiantes del Profesorado de San Justo eran diversas a las experimentadas.

Estas prácticas educativas de formación inicial en las que me veía involucrada, dieron un nuevo sentido y definición a mis imaginarios representativos sobre la formación inicial de un futuro docente. De a poco comencé a comprender, reflexionar e implicarme en prácticas docentes complejas y diferentes a las experimentadas en mi formación; como así también a observar, acompañar y construir prácticas junto a los estudiantes del profesorado muy diferentes a las experimentadas; prácticas fortalecedoras y formativas en toda su complejidad; prácticas reflexivas donde se pueden construir conocimientos prácticos desde los marcos teóricos desarrollados en los demás espacios del Profesorado.

III

Antecedentes: otras imágenes

La lectura de investigaciones y prácticas realizadas por otras instituciones de diversos niveles educativos nacionales e internacionales, son antecedentes que propician el pensamiento de nuestros análisis para pensar este caso. Debido a las innumerables experiencias que podemos encontrar, vinculamos nuestra investigación con los antecedentes que consideramos se relacionan con nuestros análisis

> "Formar docentes reflexivos supone formar profesionales capaces de dominar su propia evolución, construyendo conocimientos nuevos y creativos, a partir de su experiencia y del estudio. Entendiendo el estudio no como un acto individual y de escritorio, sino como un acto liberador, como el esfuerzo de comprender lo que otros construyeron a partir de su propio estudio y de sus respectivas prácticas (Freire, 1998). Saber analizar, argumentar, plantearse preguntas, dudar, sorprenderse, leer, discutir, escribir sobre la propia práctica, mirar desde distintos puntos de vista, reconocer diversos factores, mirarse en espejo, conversar con las situaciones que nos presenta la práctica, mirarla a la luz de diversas teorías, socializar nuestros análisis, poner en suspenso nuestros propios juicios, estructurar hipótesis, entre otras cuestiones, son aprendizajes necesarios para el trabajo docente." (Sanjurjo, 2009: 39)

Consideramos que la cita que precede contempla nuestro espíritu de formación, el de los investigadores y de las investigaciones y proyecto de investigación que compartimos en este capítulo. Hemos encontrado numerosas investigaciones y proyectos de investigación en relación al uso de dispositivos en educación para el Nivel Superior y Universitario, focalizando nuestra mirada en la formación de Institutos de Educación Superior.

III-1. Una mirada en la formación docente inicial y sus dispositivos

Reconociendo que nuestro interés se centra en conocer qué tipo de prácticas docentes se construyen en los establecimientos educativos, presentamos el artículo "Los sentimientos en la formación docente: el lugar de las pasiones instituyentes en el ejercicio de la docencia" de las autoras Nosei y Caminos, quienes toman a la escuela como un espacio capaz de posibilitar la inclusión social frente a su marginalización. Sostienen el concepto de frontera como horizonte que propone Duschatzky, metáfora

de “...frontera- horizonte que remite a la idea de un espacio-encuentro en el que la palabra habilita la negociación de significados. Frontera de hospitalidad en la que se espera al otro para establecer un diálogo mutuamente fundante... Ofrecemos generar en nuestros estudiantes “pasiones instituyentes” para instituir espacios de inclusión genuina en el ámbito de la educación obligatoria.” (Nosei, C y Caminos, G., 2014: 62) Las autoras destacan en las relaciones pedagógicas la relevancia de la hospitalidad entre unos y otros para conformar un “nosotros” creador de conocimientos y señalan que la hostilidad hacia aquellos que son diferentes termina por engendrar violencia y odio en el entramado social.

Para nosotros la hospitalidad desempeña un papel crucial en la formación de docentes, ya que se relaciona con la capacidad de recibir y acoger a todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias y los futuros docentes deben aprender a crear ambientes inclusivos donde cada estudiante se sienta bienvenido y valorado. Implica escuchar activamente, estableciendo conexiones genuinas, para comprender las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes y contexto en el que se desenvuelve. Los docentes que practican la hospitalidad pueden crear relaciones más significativas con los estudiantes y su entorno, mejorando las experiencias de aprendizaje.

La hospitalidad está relacionada con la apertura a diferentes perspectivas y la disposición a aprender de los demás. Los docentes hospitalarios pueden alentar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias creencias y prácticas, promoviendo así un aprendizaje más profundo. Además, coincidimos también con las autoras que, al cultivar un ambiente hospitalario, se reduce la hostilidad hacia el “otro diferente”. Esto es fundamental para prevenir conflictos y promover la paz en el entorno educativo. La hostilidad puede generar violencia y odio, mientras que la hospitalidad fomenta la comprensión y la colaboración y aboga por la construcción de una sociedad más respetuosa.

Si bien las investigadoras toman como problemática los efectos de la extensión de la obligatoriedad en el nivel secundario, al modificar el paisaje social de la escuela con la presencia de esos ‘otros diferentes’ del ‘nosotros reconocido’ en el espacio escolar. Situación que desestabilizó el orden instituido y puso en crisis los modos de hacer y de relacionarse, registrando en los estudios de campo la emergencia de relaciones hostiles. Nos parece relevante tomar para nuestros análisis, la posibilidad de constituir un nosotros donde la identidad grupal no implique la anulación de la diversidad, dependiendo de la concepción de alteridad que predomine en los actores

institucionales. Rescatar el sentimiento que genera el encuentro con el otro con el propósito de ayudarlo, es el responsable de activar el pensamiento en pos de una acción reflexiva, de una praxis transformadora, que quiebre los marcos instituidos.

El estudio enfatiza la importancia de encomendar a los docentes la creación de un entorno hospitalario para los estudiantes, especialmente los más vulnerables. Al enseñar, es crucial considerar la perspectiva del "otro" y, de esta manera, crear un espacio para un colectivo "nosotros". Esto implica promover la inclusión, reconocer la diversidad y explorar estrategias alternativas de enseñanza, y consideramos que todo lo anterior se pone en marcha al tener todas esas consideraciones en la construcción de dispositivos de formación adecuados a cada situación. A su vez, consideramos que las prácticas de amabilidad podrían entramar los conceptos de hospitalidad, respeto y acogida hacia los otros, que enriquecen la identidad grupal en lo diverso para una práctica respetuosa y transformadora.

El concepto de cuidado que toman de R. May, nos resulta particularmente interesante para pensarlo en relación con el concepto de amabilidad y de las prácticas amables. Para May, "el cuidado es un estado en el cual, algo nos importa, el cuidado es lo contrario a la apatía" (May, 2000: 284)." (Nosei, C y Caminos, G., 2014: 68) Es la capacidad de experimentar genuinamente el sentimiento del otro, lo que impulsa a la acción del cuidado, frente a la situación de no aprendizaje. La capacidad de imaginar otros modos de enseñar, otras formas de trabajar en el aula, otras prácticas educativas. Favorecer la motivación y el aprendizaje significativo depende en gran medida del sentimiento que nos produzca el otro como sujeto.

En el capítulo anterior nos referimos a las reflexiones de Day sobre la pasión por enseñar, Equis al retomarlo en su investigación lo define como "prácticas apasionadas" (Equis, 2021: 235). Las autoras retoman a C. Castoriadis que ubica "…la pasión en el origen de la ley y las normas que rigen el comportamiento humano... las instituciones no pueden mantenerse sin pasión. (Castoriadis, 2001: 31) En coincidencia con esta línea de pensamiento Abramowski desde la teoría política reivindica el papel de las pasiones en la esfera pública… una política democrática... debe intentar movilizar esas pasiones hacia propósitos democráticos... qué pasiones educamos en la universidad, cuáles alentamos y cuáles desfavorecemos en el proceso de formación de un docente." (Nosei, C y Caminos, G., 2014: 68)

Las autoras reconocen importante en las prácticas de enseñanza en la formación docente, articular el saber disciplinar con el campo pedagógico acercando a los estudiantes a la realidad escolar desde su primer año de estudio. Ciertamente, este es

uno de los objetivos de los Diseños Curriculares santafesinos actuales del Profesorado de Educación Primaria, Plan N° 528/09, donde los estudiantes realizan una trayectoria formativa en el campo de la práctica, con experiencias desde el primer año en el Taller de Práctica I, ampliando la complejidad de las prácticas de enseñanza a lo largo de los cuatro talleres de práctica que componen esta trayectoria. Se consolida la articulación entre el campo de la práctica y las didácticas específicas en el dispositivo puesto en funcionamiento al trabajar conjuntamente profesores y estudiantes en el Taller de Práctica IV y Ateneo.

Para las investigadoras, transitar la formación desde una concepción integrada, implicó el desafío de crear espacios de trabajo conjunto a través de la articulación entre cátedras que se da a partir de trabajos prácticos que proponen a los estudiantes abordar algún tema visto en las cátedras donde la preocupación se centra en proteger el conocimiento construido, y no en la posibilidad de hacerlo accesible a los alumnos. Las preguntas que surgen respecto a la formación universitaria pueden resumirse en indagar si en el proceso de formación se prioriza el 'cuidado' de los otros. Respecto a nuestro caso, es el análisis de los dispositivos pensados e implementados de manera conjunta entre los profesores del Taller de Práctica IV y Ateneo lo que nos ocupa en esta investigación.

Compartimos algunas conclusiones de este trabajo que nos resultan significativas para nuestro trabajo. "La posibilidad de construir una escuela como frontera de inclusión configura la necesidad de atender a las "pasiones instituyentes…" de las normas y modos de trabajo en los establecimientos educativos." (Nosei, C y Caminos, G., 2014: 73) Estas se construyen en la interacción con los otros significativos; por ello en el proceso de formación de los profesores importa acentuar la acción docente como una acción política capaz de favorecer la inclusión.

Nosei y Caminos proponen una formación docente que no solo se centre en lo disciplinar y lo pedagógico, sino que también esté vinculada a los establecimientos educativos desde el inicio de la carrera. Esta formación integral debe considerar a los alumnos reales en contextos reales, reconociéndolos como una presencia activa. Asimismo, se plantea la necesidad de crear un ambiente de hospitalidad a través de la enseñanza, permitiendo experiencias de aprendizaje significativas. El objetivo principal es fomentar la inclusión y la justicia social, prestando especial atención a los estudiantes provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables de nuestra sociedad.

Para ellas, la responsabilidad como formadores de docentes debe impulsarnos el compromiso de generar en nuestros estudiantes pasiones instituyentes capaces de

deconstruir los modos de sentir, pensar y hacer de una escuela de larga tradición excluyente, para instituir espacios de inclusión genuina.

Numerosas son las investigaciones que nos aportan una mirada sobre los dispositivos de formación y los modos de reflexionar sobre los mismos, que nos habilitan a pensar sobre nuestro caso. El siguiente proyecto encuentra su foco en los formadores del profesorado, nos resuena, ya que aborda interesantes interrogantes de uno de los dispositivos puestos en marcha en el Taller de Práctica IV y Ateneo, relevante en la formación docente de nuestros estudiantes como son las prácticas de residencia en las escuelas asociadas de nivel primario. Además, encontramos publicaciones relacionadas a este mismo, que nos remiten a algunas conclusiones interesantes respecto a estas investigaciones.

El proyecto del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de UBA, cuyo periodo abarca del 2018 al 2021, titulado “La formación docente en las prácticas: un dispositivo de formación de profesores de práctica. Diseño, implementación y análisis”, que presenta como directora a Marta Souto y Codirectora a Diana Mazza junto a un grupo de doce investigadores, integra el programa de investigación "La clase escolar", IICE. Representa una línea de continuidad de proyectos precedentes cuyo objeto de estudio fue la formación preprofesional universitaria; el espacio de residencia como dispositivo de formación docente en las prácticas, los sentidos de la residencia desde los residentes y otros actores; el diseño y realización de dispositivos de formación para docentes de nivel medio y de profesorado.

Plantea el diseño, implementación y análisis de un dispositivo clínico de formación en las prácticas para formadores del profesorado de enseñanza primaria que tomará como base las indagaciones ya realizadas y otras específicas de este proyecto (problemas, sentidos, necesidades de formación). Se trata de un estudio comprensivo-hermenéutico, inscrito en una lógica cualitativa. El problema de investigación actual se sitúa en el campo de la formación de formadores de prácticas en profesorados de enseñanza primaria en el ámbito público. Su desarrollo se encuadra en el marco de una línea de investigación de tipo clínico, basada epistemológicamente en las teorías de la complejidad y en la multirreferencialidad teórica. El objetivo es producir teorizaciones a partir de analizar las demandas, problemas y procesos propios de la puesta en marcha del dispositivo, así como los procesos de aprendizaje en los formadores.

Analizar problemas y necesidades que se presentan a los profesores de práctica. Diseñar, realizar, analizar la puesta en práctica de un dispositivo de formación de orientación clínica. Probar y evaluar un dispositivo innovador de formación para

formadores. Analizar los tipos de cambios que se producen en los docentes y en sus prácticas a partir de la implementación del dispositivo. Analizar las posibilidades de transferencia del dispositivo implementado a la formación de los futuros docentes. La primera etapa del proyecto se orienta a indagar: ¿cuáles son los problemas que se plantean en la formación en las prácticas en el profesorado de enseñanza primaria, en especial en las residencias? ¿Cuáles son las necesidades de formación de los profesores vinculados a las prácticas? La segunda etapa se centra en indagar: ¿Cómo formar a los profesores para atender a la formación práctica desde un dispositivo clínico? ¿Qué tipo de transformaciones pueden darse en los formadores al participar de este dispositivo? ¿Cómo revierte en la práctica lo aprendido por los formadores?

Con relación a este mismo programa de investigación, en la revista Scielo, un artículo titulado "Dispositivos de formación docente para el nivel inicial y primario, que requieren articulaciones interinstitucionales, en contextos críticos del conurbano bonaerense". Los datos y análisis preliminares provienen del proyecto de investigación de Souto y Mazza mencionado precedentemente, analizando su potencialidad para favorecer procesos reflexivos sobre sí como formadores y sobre el trayecto de formación y para profundizar el conocimiento de los espacios de prácticas. El dispositivo fue diseñado en función de avances de investigación previos (Proyectos UBACyT, Programaciones científicas 2011-2014; 2014-2018), surgidos del análisis de casos de diversas instituciones formadoras de docentes de nivel primario de la zona metropolitana de Buenos Aires, Argentina donde fueron estudiados tres institutos públicos de formación superior.

Reconocemos en la siguiente investigación, similitudes y diferencias en el desarrollo de las acciones en nuestro dispositivo de prácticas de residencias. En un inicio explicitan generalizando que los dispositivos de formación para las prácticas docentes en nivel inicial y primario comienzan con actividades de observación, análisis y participación hasta la residencia; tramo protagonizado por diferentes actores que se interrelacionan: los profesores de las prácticas y de las didácticas específicas, los maestros/as orientadores o "coformadores" como los denominamos en la provincia de Santa Fe y los estudiantes del Instituto. Para esta investigación, la problemática se centra en aspectos de los "dispositivos afectados por las dificultades en la articulación interinstitucional y por un contexto crítico que impacta sobre las relaciones y la tarea". (Durantini Villarino y Mazza, 2021)

Los resultados preliminares arrojan preocupaciones con temas relacionados con la articulación entre roles diversos, la falta de marcos institucionales claros, la evaluación del residente, el manejo de situaciones conflictivas y las propias vivencias en el rol y la posibilidad de reflexionar sobre esto. El estudio les permitió "…caracterizar las prácticas y

residencia como un espacio de negociación permanente, demandas múltiples, evaluación continua, ficción de prácticas y roles, recepción de emociones difíciles de tramitar y búsqueda de contención, de tensiones entre autonomía y dependencia y un "no lugar" de transitoriedad. Estos sentidos plantean problemas de diferentes tipos, que han dado lugar a una formación para los formadores que puede transformar los modos de relación e intervención, de seguimiento y devolución, entre otros aspectos". (Durantini Villarino y Mazza, 2021) Se debe trabajar en la reconstrucción de los tejidos sociales al interior de las instituciones apostando al encuentro con el otro que movilice un potencial creador de nuevos sentidos y formas, desarrollando según Souto (2016), modelos de gestión flexibles, variados y adaptables a la singularidad de las demandas y formas de hacer de las personas que las habitan, abiertos a la búsqueda y al trabajo en red. Estos análisis nos aportan miradas para pensar en el dispositivo de residencia implementado en nuestro Profesorado donde las redes posiblemente se tiendan desde la amabilidad y donde su comprensión subyace en la interpretación de las múltiples miradas que aportan las experiencias de las personas que formaron parte de dicho dispositivo.

Las vivencias van conformando experiencias que podemos observar y analizar a partir de investigaciones diversas que generan nuevos aprendizajes y es por ello que cada experiencia se transforma en una imagen dinámica donde al analizarla distinguimos nuevos elementos de comprensión de los dispositivos de formación docente. El Instituto de Formación Docente "María Auxiliadora" que se encuentra en el barrio de Almagro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, posee un extenso trabajo de investigaciones realizadas desde el año 2010 por un equipo de profesores de los Trayectos de Práctica y Residencia y de las Didácticas específicas. Las investigaciones se centran en la implementación de un dispositivo de formación que es objeto de investigación donde sus conclusiones son compartidas a través de permanentes participaciones en eventos y publicaciones académicas del ámbito educativo.

Siendo el trabajo conjunto con docentes co-formadores de las escuelas asociadas y el acompañamiento de estudiantes de formación docente en el trayecto de prácticas docentes puntos en común con nuestras prácticas de formación docente inicial, tomaremos como antecedente el trabajo presentado entre el 16 y el 18 de octubre de 2019 en el Coloquio Internacional "La Investigación Biográfica en Situaciones y Diálogos – Apuestas y Perspectivas" realizado en la Casa de las Ciencias del Hombre en Saint Denis, París por la Universidad París 13 Sorbone.

El trabajo titulado "Acompañamiento de los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria en el proceso de integración profesional", cuyas autoras son las Prof. Gabriela J. Safranchik y Valeria M. Metzdorff, relata una experiencia de investigación-

acción llevada a cabo en el ISFD mencionado, por un grupo de docentes de diferentes campos disciplinares que conforman un dispositivo de acompañamiento destinado a los estudiantes del magisterio para ser implementado en el tramo de su formación práctica. Las preguntas que han estado interpelando a este equipo docente desde hace 10 años son las siguientes: ¿Cómo formar a nuestros alumnos/futuros docentes para la práctica? ¿Cómo introducirlos en una mirada inclusiva de la educación? ¿Qué huellas o marcas dejan en los docentes las experiencias iniciales de contacto con la práctica? ¿En qué medida el espacio de las prácticas y residencia constituyen espacios formativos productivos? ¿Cómo evitar las prácticas rituales, burocratizadas y reproductivistas?

"Este dispositivo intentaba cuestionar la clásica organización de los saberes teóricos en asignaturas cerradas abriendo puentes hacia las instancias de formación práctica; y recurrir a la inteligencia colectiva para abordar los problemas de la práctica." (Safranchik y Metzdorff, 2019: 2) Para el dispositivo hubo un permanente diálogo con los docentes de los espacios curriculares afines a la Pedagogía y a la Didáctica General y didácticas específicas. Fue fuente para pensar la propia formación y para construir conocimientos de manera colectiva a partir de esta nueva experiencia en la formación de los maestros de educación primaria. Era necesario reposicionar el lugar del maestro de grado en nuestra mirada de la formación previendo instancias de diálogo, reflexión y planificación con el docente co-formador en las escuelas asociadas. Se propuso generar un diálogo entre el profesor del instituto y el docente co-formador que implicara una invitación a pensar en conjunto en los problemas del aula a partir de la reflexión sobre su propio quehacer. La intención era problematizar esa práctica concreta como fuente de un saber situado y comprometido con la generación de experiencias y vínculos inclusivos para alumnos reales en el contexto de cada escuela en particular. Los estudiantes desarrollan su labor en interacción individual con los profesores de las didácticas específicas, con el maestro como modelo de intervención y en instancias de reflexión colectiva en el taller con su profesor de prácticas y sus compañeros. La formación de este dispositivo no solo se ocupa de los saberes didácticos sino también de lo subjetivo entrelazado con la identidad docente. Como marco conceptual aparecen las nociones de transferencia y autonomía profesional, tomada de Tishmann, Perkins y Jay; la noción de transformar desde Alliaud, la de autonomía profesional. También aparece la noción de formación con la presencia de Ferry; para la praxis, se entrelazan nociones de saberes formalizados y prácticas reflexivas con instituciones y actores, encontrándonos con los aportes de Edelstein, Porlám y Aguerrondo.

Otro estudio que llama la atención de nuestra mirada por compartir aristas en común con nuestras prácticas, centra su interés en la reflexión sobre los dispositivos que habilitan prácticas reflexivas de las prácticas desarrolladas en la formación docente inicial. La tesis

de maestría de Gabriela Baioni, “Los dispositivos reflexivos en la formación docente inicial en Educación Física”, dirigida y codirigida por la Mg. Rebeca Anijovich y la Mg. Graciela Cappelletti, tiene como puntos de encuentro con nuestro trabajo, los dispositivos en la formación docente inicial y el abordaje metodológico como estudio de caso, pero centrada en la carrera de Educación Física (EF) de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Esta investigación hace hincapié en las prácticas reflexivas “pre-profesionales” (Baioni, 2021) Abordan en este sentido, la caracterización de los dispositivos que proponen los formadores en las prácticas docentes pre-profesionales para propiciar la reflexión de los estudiantes de formación docente, los contenidos de las reflexiones en esas prácticas pre-profesionales y los aportes que los dispositivos reflexivos brindan a los futuros docentes. Este estudio toma dos casos, uno cordobés y el otro pampeano. Es destacable el enriquecedor capítulo de antecedentes nacionales e internacionales que la autora presenta en su tesis al respecto de la temática en disciplinas afines y otras no tanto.

La autora concluye que “La reflexión sistemática a partir de los dispositivos propuestos en los casos de estudio, profundiza una autocrítica que devela la influencia de los esquemas adquiridos previamente e interpela los modos tradicionales de enseñar EF. Las reflexiones de los estudiantes reflejan un esfuerzo por orientar sus propuestas a la centralidad del contenido de la enseñanza y de los sujetos destinatarios.” (Baioni, 2021: 109) Como también reflexionar sobre los modos institucionalizados de intervención y comunicación docente y el impacto emocional que producen en los estudiantes. Los ciclos reflexivos propuestos en los dispositivos propician la dialéctica entre teoría y práctica, una reflexión singular y particular sobre las propias prácticas de enseñanza. “La problemática de escapar de las estructuras naturalizadas, deconstruirlas y transformar sus prácticas se presenta en ambos casos de estudio.” (Baioni, 2021: 110 - 111)

Si bien nuestra investigación no se contextualiza temporalmente durante la pandemia de COVID-19, rescatamos la siguiente investigación, por compartir la importancia de la construcción e implementación de diversidad de dispositivos que viabilicen una formación de calidad para nuestros estudiantes de formación docente en el Profesorado de Educación Primaria que se adecúe a los contextos y situaciones que se nos presentan. El proceso de acompañamiento realizado por los docentes del Profesorado se constituye para orientar, asesorar y ayudar a los estudiantes a construir conocimientos prácticos profesionales donde se elaboren sentidos críticos que cuestionen la realidad y la hagan transformable, herramientas esenciales para formar ciudadanos conscientes y comprometidos con la sociedad y el contexto con el que interactúa.

El equipo de investigación integrado por la profesora Morán y las estudiantes Arzuaga y Gottifredi del Instituto Superior de Formación Docente, Capacitación e Investigación de Santa Rosa, La Pampa, nos acercan en su ponencia denominada

“Dispositivos de Formación Docente en el contexto de pandemia COVID- 19” reflexiones sobre la puesta en marcha de dispositivos de formación docente en un momento muy particular vivido por todo el mundo.

Las autoras socializan los dispositivos de formación desarrollados en el campo de la Práctica Profesional III del Profesorado de Educación Inicial, en contexto de la pandemia de COVID-19, en la institución asociada. Proponen dispositivos pedagógicos contextualizados a la situación de pandemia para la formación de las prácticas, y avanzar en la habilitación de experiencias de aprendizajes genuinas y reflexivas de los/as estudiantes del profesorado en educación inicial. Se conformaron los siguientes dispositivos: la ayudantía virtual en pareja pedagógica, la creación de mediadores didácticos para la diversificación de la enseñanza en la alternancia de la presencialidad-virtualidad), los conversatorios pedagógicos sincrónicos, y la investigación-acción.

Las autoras toman el concepto de dispositivo de Larrosa, “…un dispositivo es un artificio o un artefacto en el que el mundo se pone a disposición; y señala que la educación se produce en el interior de determinadas formas materiales de disponer espacios, tiempos, cuerpo, relaciones, objetos tecnologías, disciplinas, lenguajes y maneras de hacer que hagan al mundo disponible (Larrosa, 2018: 133)” (Moran, s.d.) y el concepto de “responsabilidad” de Hannah Arendt.

Las autoras concluyen que estos dispositivos de prácticas profesionales se plantean desde una pedagogía emancipadora, enriquecen la formación y el oficio docente desde una interacción conjunta con otros donde media una formación bimodal y favorece la producción de conocimiento didáctico en el actual contexto, visualizando que se pueden hacer prácticas de una manera diferente a la conocida.

Finalizamos este apartado compartiendo un antecedente directo de la Tesis de maestría que analiza los dispositivos implementados en el Trayecto de la Práctica del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México” realizado por una profesora de nuestra institución. La investigación “Incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar en los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria en el I.S.F.D. de la ciudad de San Justo (Sta Fe)” intenta comprender a partir de la incidencia de los dispositivos de formación en los Talleres de Práctica, los procesos de construcción de la pasión por enseñar de los estudiantes de formación docente inicial desde el interrogante ¿cómo se construye la pasión por enseñar a partir de los dispositivos de formación de los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”?

Equis (2021) expresa que, para esta investigación cualitativa, hermenéutica-interpretativa, con un enfoque biográfico-narrativo, se construyeron a partir de las

categorías de reflexión sobre la práctica, el compromiso social y la compasión por el otro, la ayuda mutua entre estudiantes y docentes y el sentimiento de amor/plenitud. Las conclusiones de la investigación, manifiestan que para los estudiantes, los múltiples dispositivos implementados a lo largo del Trayecto del campo de la Práctica docente, desde primero hasta cuarto año, incidieron en la construcción de la propia pasión por enseñar; concluyendo que las categorías formuladas pueden considerarse características constitutivas tanto de los dispositivos de formación en la práctica como del concepto de pasión por enseñar, y que estos dispositivos formativos pueden incidir favorablemente en los procesos de construcción de esta pasión.

Equis, también construye la noción de “giros de caleidoscopio” y recurre a la conceptualización de “proceso de cristalización” de Richardson (2016) (Equis, 2021: 212) para explicitar las conclusiones arribadas a partir del entrecruzamiento dinámico entre el marco teórico y los análisis realizados sobre el estudio de campo.

En relación lo anterior, es que la autora concluye que “Un dispositivo de formación es aquello que da la posibilidad de que cada estudiante se manifieste con plenitud/amor en la construcción de su propia práctica de manera reflexiva, ya que puede ser provocador de apasionamiento por la enseñanza, al posibilitar el compromiso social y la ayuda mutua entre estudiantes y docentes. En este sentido, como formadores/as podemos asumir el compromiso en la construcción de la pasión por enseñar en los procesos de formación docente, poniendo a disposición de los/as estudiantes dispositivos provocadores de reflexión sobre la práctica, compromiso social y compasión por el otro, ayuda mutua entre estudiantes y docentes y sentimiento de amor/plenitud.” (Equis, 2021: 238)

III-2. Una mirada sobre la amabilidad

La amabilidad es uno de los principales conceptos que deseamos revelar en la investigación de este caso. Explorar prácticas de amabilidad docente es interesante y un desafío, ya que el universo investigativo comprende escasas elaboraciones centradas en las mismas. Seguidamente compartimos los resultados de nuestra búsqueda respecto a este concepto.

III.2.1. Escuelas amables

Una escuela amable con el saber local, es el título de un libro peruano que compila artículos con ensayos que expresan las opiniones sobre experiencias llevadas adelante por el "Programa educativo para el fomento de la diversidad cultural y biológica en 37

comunidades rurales del Perú", una línea de acción de PRATEC - Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

El libro presenta diez experiencias interesantes, que intentan visibilizar "…las posibilidades que el sistema educativo peruano brinda para crear un ambiente de respeto por el saber de las culturas nativas que miles de niños y niñas de las comunidades y pueblos andinos y amazónicos llevan a la escuela" (PRATEC, 2004, IX); pero nosotros nos centraremos en cinco de ellas, relacionadas con el concepto de amabilidad que deseamos comprender y analizar en nuestras prácticas educativas de Nivel Superior.

El proyecto "Niñez y Biodiversidad" del PRATEC se realiza en 7 zonas del país: Lamas, Marcará, Chuquihuarcaya, Lircay, Andahuaylas, Sicuani e Ilave, a través de convenios con núcleos de afirmación cultural andina (NACAS). Los ejes de este proyecto son dos: la comunidad y la escuela. En el año 2002, tuvieron una primera aproximación al concepto de niñez desde la cosmovisión andina, en el contexto quechua y aymara; y en el año 2003, se dedicaron a explorar el segundo pilar de este proyecto, la escuela. Los aspectos tenidos en cuenta fueron las actividades de capacitación de los docentes como mediadores culturales, la formulación de planes educativos para la incorporación de los saberes andinos y amazónicos dentro de la estructura curricular de las escuelas, la ejecución en aula y chacra de los planes curriculares que incluyen los saberes de las culturas locales, y la participación de los padres de familia en la planificación y ejecución de programas que incluyen la sabiduría local.

Los relatos de esta experiencia nos inician a comprender las "…orientaciones pedagógicas sobre lo que debería ser en nuestro medio una escuela amable con la sabiduría andina y amazónica." (PRATEC, 2004, IX) En sus líneas intentan plasmar sus experiencias con más preguntas que respuestas que dar, compartir un balance inicial sobre los proyectos que requieren de mucho trabajo, paciencia y reflexión. Las reflexiones sobre estas experiencias son válidas dentro de la perspectiva de la crianza de la diversidad de tradiciones junto a las cognoscitivas y comparten una reflexión crítica sobre sus actividades para debatirlos y enriquecernos unos con los hallazgos de otros.

"Queremos saber si la actividad realizada se orienta o no en la dirección de la afirmación cultural, del reconocimiento de pluralidad de tradiciones, y de la equivalencia de la tradición occidental moderna con la andina-amazónica." (PRATEC, 2004, X)

El proyecto no pretende utilizar los saberes andino-amazónicos en escuelas rurales que pertenecen a otras tradiciones; debaten la noción convencional de interculturalidad, ya que en las escuelas por tener la categoría de bilingües se asume que existe diálogo intercultural, pero en muchas experiencias, el idioma nativo ha sido sólo un medio de colonización y no de afirmación cultural; y lo mismo ocurre con los saberes locales al no haber sido conversados en la escuela con el sentido de la cosmovisión de la práctica nativa,

sino como medio para la enseñanza de la ciencia y la técnica modernas. “Una escuela amable, requiere de docentes amables y que sientan y vivencien con cariño la cultura nativa local y la propia diversidad cultural… el cariño no requiere para brotar, de reformas en las normas, sino de empatías y sintonías con las vivencias de la niñez de las comunidades andinas y amazónicas.” (PRATEC, 2004, X) El proyecto no obliga a los docentes a hacer algo que no surja de sus sentimientos, apela a las emociones y los afectos de los docentes. Afirman que una experiencia intercultural en la escuela depende de la existencia de grupos de docentes que afirmen su cultura, y que tengan la capacidad de conducir de modo sostenido su experiencia de mediadores culturales de manera autónoma.

Dentro de los once ensayos que se proponen en este libro, en el capítulo 3 “Diversificación Curricular para una escuela amable” de la Asociación SUMA PAYU, Puno, se expresa que el objetivo principal del proyecto Niñez y Biodiversidad en los Andes del Perú es que los docentes tengan una actitud plural e integren el saber local andino de los niños a su currícula de enseñanza básica en las escuelas como un saber equivalente y consustancial en contraste con el moderno buscando promover una educación amable y diversificada. La asociación está promocionando y brindando capacitación a los docentes como mediadores culturales, y la diversificación curricular se está promoviendo en las escuelas a través de diferentes estrategias y dispositivos, como la elaboración de planes educativos. Además, se están utilizando fichas de sensibilización y carpetas de reflexión para mostrar a los docentes las costumbres de la comunidad y los saberes locales. También se está promoviendo la programación de corto alcance, teniendo en cuenta las actividades cotidianas del niño, la capacitación que brinda el Área de Desarrollo Educativo, los problemas que existen en cada comunidad y en cada escuela, los contenidos transversales, el calendario comunal y los valores que se fortalecen y se vienen recuperando en los niños.

Una escuela amable es una escuela que respeta y valora los saberes locales y la cultura de la comunidad en la que se encuentra, es una escuela que se preocupa por el bienestar de los niños y su entorno, y que busca fortalecer su identidad cultural y su relación con la naturaleza. Esta diversificación curricular, se va reflejando en los distintos niveles y documentos de planificación, organizando las actividades educativas en una institución educativa, teniendo en cuenta los objetivos y necesidades de la comunidad educativa. Los mismos son el PEI (Proyecto Educativo Institucional), el PCC (Proyecto Curricular de Centro) y el PCA (Programación Curricular Anual)

Continuando con el capítulo 4 “Escuela amable”, de la región Asevida en Puno, se aborda el concepto de “yachay” y cómo se relaciona con la conversación andina. El yachay es un concepto fundamental en la cultura campesina andina que refiere al conocimiento,

la sabiduría y la educación, no se limita al conocimiento intelectual, sino que abarca la sabiduría ancestral, la experiencia práctica y la conexión con la naturaleza y las deidades. El yachay se entiende a través del sentimiento, la percepción, el fluir de sentidos y la sensibilidad para la crianza plena de la vida. La "conversación andina" es heterogénea, de relación e inmanente, se desarrolla en el contexto familiar, en el "ayllu" (familia compuesta de humanos, deidades y naturaleza) y al ritmo de la naturaleza. El yachay y la conversación andina representan una forma integral de conocimiento y sabiduría que se nutre de la experiencia, la conexión con la naturaleza y la vida en comunidad. Por lo expresado, comprendemos que el saber humano no se entiende de la misma manera en estas culturas, ya que no es entendido como un conocimiento útil para transformar el mundo, sino como un conocimiento que sirve para vivir armoniosamente con el entorno.

Para esta cultura, la escuela puede contribuir de varias maneras a cambiar la mentalidad respecto a la naturaleza, incorporando en su currículo la enseñanza de la biodiversidad y la importancia de la conservación del medio ambiente, incluyendo la enseñanza de prácticas sostenibles y la promoción de la conexión con la naturaleza y fomentar el respeto por la misma a través de la educación en valores, enseñando la importancia de respetar los seres vivos, promoviendo la empatía y la solidaridad con la naturaleza.

Siguiendo con los aportes de los ensayos propuestos por el libro, el capítulo 6 "Hacia una escuela amable con el saber andino" de la zona de Vida Dulce de Andahuaylas. El ensayo gira en torno a la importancia en la actualidad, de una educación amable con el saber andino a partir reconocimiento y la valoración de la cosmovisión, conocimientos y tradiciones de la cultura andina, se fomenta el respeto por la diversidad cultural y se contribuye a la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa. El documento resalta la importancia de descolonizar el conocimiento y cuestionar la supremacía del saber occidental, promoviendo así un diálogo intercultural que reconozca la validez y relevancia de los saberes locales, fortalecer la identidad cultural de las comunidades andinas y a empoderar a las nuevas generaciones a través del conocimiento de sus raíces; se encuentran encaminados a construir una "Pedagogía Andina" (Mendoza y otros, 2004: 116) Esto implica, conversar con los docentes para que sean amables con el saber andino, debiendo según estos autores, desnaturalizar sus aprendizajes, desprofesionalizarse y escuchar esta otra cultura, visibilizando, conociendo y amando la cultura local andina desde su propia cosmovisión; por lo tanto el profesor para enseñar debe conocer ambas filosofías, la occidental y la andina; ya que el saber andino, a diferencia del occidental, es una sintonía entre el ser humano y la naturaleza. "Es que uno no ama lo que no conoce". (Mendoza y otros, 2004: 110)

Algunas propuestas y recomendaciones para lograr una escuela amable con el

saber andino son: Reconocer y valorar la sabiduría ancestral y la relación armoniosa con la naturaleza presentes en la cosmovisión andina; promover un diálogo intercultural que reconozca la validez y relevancia de los saberes locales y cuestione la supremacía del saber occidental; descolonizar el conocimiento y cuestionar la idea de que lo que hace occidente es el logro máximo y de vigencia universal para la humanidad; recuperar y revitalizar las prácticas y conocimientos ancestrales, como la agricultura campesina, la elaboración de tejidos y la medicina tradicional; incorporar la cosmovisión andina en la currícula escolar, incluyendo la enseñanza de la elaboración de zanku, taqi, kawsay akllay, entre otros, según el calendario agrícola; fomentar la formación de los docentes como mediadores culturales capaces de dialogar con los ancianos y acompañar a los estudiantes en su aprendizaje.

En el capítulo 7 "¿Escuela amable o crianza de la escuela?" Para esta comunidad en Huarcaya, de PAM, Ayacucho, hay tres elementos que se relacionan con la amabilidad que se encuentran interconectados con el contexto del proyecto, los mismos son el respeto, "el darse cuenta" y criar la escuela"; la comunidad busca restaurar el respeto y la relación sagrada a través de un proceso de conciencia y la participación activa en la formación del ambiente escolar. (Carillo Medina y otros, 2004: 134)

El interés por el respeto, surge de la disminución del mismo como una preocupación identificada por la comunidad, que se atribuye a la educación convencional y sus efectos en las actitudes de los educandos hacia sus padres, la naturaleza y las deidades. La comunidad busca mitigar esta disminución del respeto a través de un proceso de crianza de la escuela, que implica restaurar la relación sagrada de los habitantes hacia sus deidades y la naturaleza. A su vez, el proceso de "darse cuenta" se refleja en la importancia de que los profesores tomen conciencia de la cosmovisión andina y las prácticas tradicionales de la comunidad, y puedan participar en el proceso de crianza de la escuela.

Criar la escuela es una noción que se refiere al proceso en el que la comunidad asume la responsabilidad de influir en el ambiente escolar, con el objetivo de restablecer el respeto y la relación sagrada hacia la naturaleza y las deidades. Se busca recuperar y recrear las diversas modalidades de crianza y buenas relaciones que la comunidad tenía cuando la escuela apareció en las comunidades.

Para entender lo anterior, debemos comprender que el ayllu, es una forma de organización social y económica, una forma de vida que se ha mantenido durante siglos en las comunidades andinas, y que ha sido transmitida de generación en generación. Es una unidad social que se basa en la familia extendida y en la propiedad comunal de la tierra. Es una comunidad que se rige por normas y valores propios, y que tiene una estructura jerárquica y una organización política y religiosa donde los miembros comparten los recursos naturales y las responsabilidades, y trabajan juntos para el bienestar de la

comunidad.

El proyecto ha logrado crear un ambiente amable en la escuela a través de la participación activa de la comunidad, los niños y los profesores. Se destaca la importancia de las palabras de los ancianos y autoridades en las asambleas comunales, así como en los espacios rituales y festivos de la comunidad que permiten que las actividades fluyan y fortalezcan el respeto, buscando recuperar y recrear las diversas modalidades de crianza y buenas relaciones que la comunidad; como así también restablecer la sacralidad de las chacras y los cultivos, un aspecto importante para recuperar el respeto en la comunidad.

El proyecto ha tenido un impacto positivo en la comunidad escolar fortaleciendo la participación activa de los niños en festividades y rituales comunales y familiares, logrando fortalecer la empatía entre niños y ancianos de la comunidad. Hubo una mejora de los sentimientos entre la comunidad y los docentes a través de las actividades propuestas del proyecto de Crianza de la Escuela, ya que se facilitó la comprensión mutua entre autoridades de la comunidad, docentes y niños, generando un ambiente escolar más acogedor; permitiendo que los niños valoren su identidad cultural, sus costumbres, comidas típicas, vestimentas y otros aspectos importantes de la cultura local, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la autoestima de los niños. A través de la recreación y diversificación de los "oficios" campesinos con los niños dentro de la escuela, se ha logrado que los niños aprendan y valoren las prácticas tradicionales de la comunidad.

Para finalizar, tomaremos este último ensayo que describe experiencias en la promoción del respeto por el saber local en las escuelas rurales de San Juan de Dios en Lircay, Huancavelica, trabajando para crear un espacio educativo que permita abrir los ojos y ver una sola cultura; el título de este apartado es “La Escuela como un espacio que permite abrir los ojos y ver una sola cultura.”

La relación entre la escuela y la comunidad en San Juan de Dios experimentó desafíos y transformaciones significativas. Inicialmente, los docentes eran percibidos como una autoridad impositiva en la escuela, generando un sentimiento de incomodidad y distanciamiento de las familias campesinas. Sin embargo, a través de un proceso de coordinación con las autoridades y padres de familia, lograron establecer un acompañamiento a las escuelas para fortalecer los saberes locales. Este proceso implicó superar la resistencia inicial de algunos docentes y miembros de la comunidad, quienes cuestionaban la revalorización de los saberes locales debido a creencias religiosas. Con el transcurrir del tiempo, hubo una evolución en la comprensión y aceptación de la propuesta intercultural, admitiendo una mayor flexibilidad y entendimiento mutuo entre ambas cosmovisiones. Al integrarse las autoridades de la comunidad en las labores de la escuela, elogiaron las iniciativas de los docentes y sugirieron formas de trabajo desde la escuela hacia el seno de la comunidad. Esta integración fortaleció el vínculo amigable y de respeto

por la crianza chacarera, evidenciando la comprensión y respeto mutuo entre la escuela y la comunidad. La participación activa de la comunidad en la escuela y la promoción de la flexibilidad y el entendimiento mutuo, fortalecen la integración de los saberes locales en el ámbito educativo.

Para resumir qué implica la amabilidad en estos ensayos, podemos decir que refiere a la actitud de los docentes y la escuela hacia los saberes locales y la cultura andina. Implica una actitud de respeto, comprensión y valoración de los saberes y prácticas culturales de las comunidades campesinas, reconociendo su importancia y relevancia en la educación de los niños y niñas. Ser amable con el saber local implica una actitud de apertura y flexibilidad por parte de los docentes y la escuela para integrar los mismos en el ámbito educativo promoviendo la diversidad cultural y curricular.

En otro giro del caleidoscopio pasamos de una experiencia latinoamericana a una experiencia educativa de Amabilidad en las escuelas municipales de Reggio Emilia.

Las escuelas municipales de Reggio Emilia presentan un enfoque educativo surgido en Italia después de la Segunda Guerra Mundial como una propuesta educativa del pedagogo Loris Malaguzzi. Este enfoque defiende que el conocimiento que construyen los estudiantes debe realizarse a través de la observación y experimentación, potenciando así su creatividad. Loris Malaguzzi fue un maestro y pedagogo italiano que creó la metodología educativa “Reggio Emilia”. Trabajó con gran dedicación en la construcción de una experiencia de calidad educativa distinta de las que se conocían hasta el momento.

Esta filosofía se basa en la idea de que cada niño y niña es un ser humano único, dotado de capacidades y potencialidades que pueden ser desarrolladas y expresadas en su entorno social y cultural. Los principios de Reggio Emilia establecen que el niño es visto como un ser activo y constructor de su propio conocimiento. El aprendizaje se realiza a través de la observación y experimentación. El ambiente educativo debe ser acogedor y seguro para el alumnado. La creatividad es un aspecto fundamental en el aprendizaje. La comunicación entre los estudiantes y el profesorado es muy importante.

La metodología de Reggio Emilia se enfoca en el aprendizaje a través de la experiencia y la experimentación, el trabajo en equipo y la creatividad. Se trata de una educación personalizada, adaptada a las necesidades y características de cada niño y niña, que valora la participación activa de las familias y la comunidad en el proceso educativo.

En esta corriente educativa los niños y niñas son los principales protagonistas de su aprendizaje y que el papel del educador es el de acompañante, facilitador y guía en este proceso. Por lo tanto, se fomenta la libertad de expresión, la curiosidad, el respeto por la diversidad y la autonomía en el aprendizaje.

Las escuelas de Reggio Emilia destacan por su enfoque en el arte y la creatividad como herramientas para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños y niñas. Además, se promueve una relación armoniosa y respetuosa con el medio ambiente, la utilización de materiales naturales y el cuidado de los espacios educativos. La filosofía de estas escuelas se basa en la idea de educación como un proceso integral, participativo y personalizado, que fomente el desarrollo de las capacidades y potencialidades de cada niño y niña, enfocado en el aprendizaje a través de la experiencia, la creatividad y el trabajo en equipo.

El espacio-ambiente de las escuelas en Reggio Emilia se concibe como un elemento fundamental, buscando siempre la coherencia entre la arquitectura y el proyecto pedagógico. El objetivo era construir una escuela que no solo prepare para la vida sino donde se viva. Por lo tanto, el entorno Reggio es mucho más que “simplemente útil y seguro”. Es un espacio que fomenta la pertenencia y la comunicación, ya sea con otros niños o con los adultos. En otras palabras, enseña al proporcionar estímulos y experiencias que guían el aprendizaje y el desarrollo individual de cada niño.

El proyecto cultural, organizativo, arquitectónico y espacial es muy importante en esta corriente educativa, ya que se considera que el ambiente y los espacios educativos son fundamentales para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y niñas. Los aspectos más relevantes de este proyecto son que las escuelas de Reggio Emilia cuentan con espacios educativos diseñados para fomentar la creatividad, la exploración y el aprendizaje a través de la experiencia. Estos espacios suelen ser luminosos, amplios, con materiales naturales y con una decoración sencilla y armoniosa. Además, se cuida mucho la distribución del espacio, para que haya áreas de juego, de trabajo en equipo, de lectura y de descanso.

Cada escuela cuenta con un espacio llamado "atelier", que es un taller de arte y creatividad para los niños y niñas. Este espacio está diseñado para fomentar la experimentación, la exploración y la creatividad, y cuenta con una gran variedad de materiales para que los niños y niñas puedan crear y expresarse libremente.

Las escuelas ponen gran énfasis en la documentación pedagógica, que consiste en la recolección y registro de todo el proceso educativo de los niños y niñas que se utiliza para reflexionar sobre el proceso educativo y para hacer partícipes a las familias y a la comunidad en el mismo.

Se considera que las familias y la comunidad son parte fundamental del proceso educativo. Por lo tanto, se fomenta la participación activa de las familias en la educación de sus hijos e hijas, así como la colaboración con la comunidad en proyectos culturales y sociales.

La figura del educador es muy importante, ya que se considera que es un acompañante, facilitador y guía en el proceso educativo de los niños y niñas. Los

educadores se forman de manera continua y se les anima a reflexionar sobre su práctica educativa.

El ambiente en las escuelas de Reggio Emilia es fundamental para el aprendizaje y la creatividad de los niños, siendo considerado como un educador más. Estos espacios son amplios, luminosos, diseñados para fomentar la creatividad y la exploración, utilizando materiales naturales y cuidando la estética y la armonía. Se busca crear un ambiente acogedor que promueva la seguridad, confianza y curiosidad de los niños, siendo esenciales para su desarrollo cognitivo, emocional y social. Estas escuelas buscan transmitir una sensación de bienestar y confortabilidad, donde cada individuo se sienta acogido y conocido. Además, se promueve la idea de orden, armonía y claridad en los espacios, favoreciendo la intimidad, la privacidad y la singularidad de cada persona. Los espacios deben ser versátiles, permitiendo diferentes tipos de encuentros y actividades, y deben reflejar una identidad cultural y pedagógica única. La arquitectura y el diseño de estas escuelas están estrechamente ligados a las relaciones que se generan en ellas, promoviendo la interacción y el intercambio de ideas. Se busca que cada espacio sea educativo, sin jerarquías, transparente y democrático, permitiendo la conexión con el exterior. Estos ambientes polisensoriales y equilibrados buscan enriquecer las vivencias sensoriales de los niños, promoviendo un aprendizaje significativo a través de la exploración y la creatividad.

Michelle Zeni (2005), plantea la idea que los establecimientos educativos sean parte activa del barrio y ciudad donde se insertan, sean un ambiente cultural y social más del contexto, siendo un espacio más de cobijo para las actividades barriales, pudiendo utilizar las instalaciones de la escuela para actividades de los habitantes del barrio u otros lugares, como el uso de la biblioteca, laboratorios, la presentación de libros, la utilización de los espacios para actividades sociales y recreativas. Al decir de López Quintas (2005) un espacio habitable que acoge y suscita relaciones de encuentro proporcionando a quiénes habitan en su morada un “sentimiento de seguridad, confortabilidad y bienestar”. (Riera Jaume, 2005: 29)

Para Malaguzzi, una “escuela amable” es una escuela pequeña, acogedora, donde se transmita “la idea de abarcabilidad…, un lugar en el que todos y todas -niños, personal y familias- somos conocidos por nuestros nombres”. (Riera Jaume, 2005: 29)

Según Bloomer y Moore citado por Riera Jaume (2005), cada escuela es única, cada una cuenta una historia propia, y la entrada es el lugar preponderante de bienvenida y acogida, un espacio de comunicación, de encuentros, de transición entre el interior y el exterior, es la carta de presentación de cada institución, la que muestra la idiosincrasia de cada grupo y su memoria colectiva; pero también protegen la identidad individual de cada niños y adulto, que encuentran en el transitar de las escuelas, espacios y dispositivos

donde cada sujeto se puede descubrir, auto percibirse y sentirse único, encontrando su propia identidad. Los espacios favorecen encuentros múltiples para encontrarse no solo en la intimidad de cada persona, sino también en parejas, en pequeños y en grandes grupos; es por ello que los espacios deben ser versátiles para poder dividirse y subdividirse. No obstante, estas escuelas presentan un hall central, también denominado plaza central, en donde confluyen todos los espacios, sin pasillos en ellas, que representa la idea de comunicación, flujo e intercambio de ideas como así también de diversas actividades culturales.

Estas escuelas muestran una idea de horizontalidad de los espacios, esto significa que todos los espacios de la escuela son "igualmente educativos ya que todo lo que ocurre en la escuela debe ser educativo, sin separaciones jerárquicas…" Además, presentan la "idea de transparencia entendida como concepto de democracia y circularidad." (Riera Jaume, 2005: 31) Esta última idea, es posible gracias al uso de grandes ventanales que permiten la visión de lo que ocurre al interior de cada espacio, conectando estos con el exterior. Así las personas que se encuentran dentro de la escuela pueden ver lo que sucede fuera de ella, y los ciudadanos fuera de las escuelas, pueden observar lo que ocurre dentro de la misma.

Para la construcción de los procesos de aprendizajes en estas escuelas, se propone a la misma como una escuela – laboratorio, que presenta diversos espacios en simultáneo para que los estudiantes realicen su propio recorrido de aprendizaje según sus intereses; ya que cada espacio al estar equipado con diversidad de materiales y equipamientos, posibilitan la diversidad de aprendizajes a partir de exploraciones, juegos y relaciones inter e intra personales al generar curiosidad y deseo por aprender de manera participativa en los diferentes "escenarios de juego", de aprendizajes propuestos por la escuela. (Riera Jaume, 2005: 32) Riera Jaume (2005) resalta el Taller de expresión, donde los participantes pueden hacer "uso de sus cien lenguajes", un espacio donde quién está a cargo es un especialista de bellas artes que propone otros modos diferentes a los de un docente, donde presenta la mirada a partir de otros puntos de vista, planteando actividades expresivas para crear, y que dan lugar a la fantasía, la creatividad y la imaginación. Estos espacios de aprendizaje, desde una mirada neurobiológica, están pensados desde la polisensorialidad. Estos espacios deben ser cuidadosos en su diseño, construcción y uso de materiales, ya que deben posibilitar el aprendizaje de los niños a través de sus sentidos, pero sin saturarlos o que les generen experiencias sensoriales desagradables o que no sean adecuadas para llevar adelante los procesos de aprendizaje que en cada espacio escolar se realizan. Por ello, los ambientes deben tener color, pero sin saturarlos; colores tenues y claros para paredes y mobiliarios, ya que el resto de colores serán aportados por los objetos, materiales, equipamientos y personas que transiten por el espacio. La luz

también debe estar presente de manera equilibrada y significativa, dependiendo de las actividades a realizar en cada espacio; esto se logra a través de diversos elementos arquitectónicos y de diseño que crean diferentes texturas lumínicas.

Estas escuelas son espacios cambiantes y dinámicos que se transforman en función de los proyectos que se están desarrollando dentro de los diferentes ambientes, que se transforman y acomodan acorde a las necesidades de las personas que los habitan y que participan activamente en los mismos. Estos espacios se logran con el diseño de espacios polisémicos que permitan múltiples usos, funciones, y darles diversos significados a lo largo del día y del año. Los elementos arquitectónicos, muebles y materiales móviles, permitan ir transformando los espacios a medida que transcurre el tiempo escolar, para adaptarse a las diversas necesidades de sus habitantes y permitir que los niños a través de su imaginación, convierta esos espacios y utilice esos espacios de múltiples maneras, a veces inimaginables para los adultos, espacios amables de encuentros con los otros, con el conocimiento, creando múltiples posibilidades de aprendizajes.

Es necesario que la diversidad de prácticas significativas propuestas, son dignas de ser recordadas, contadas, mostradas y utilizadas de manera reflexiva para la propia práctica docente e institucional, como también para la realización de una metacognición de todo lo enseñado y aprendido por sus estudiantes en las múltiples actividades llevadas adelante en los diferentes ambientes propuestos por las escuelas de Reggio Emilia. A través de diferentes tipos de materiales documentales, se narran las experiencias vividas en la escuela, conectando el pasado con el presente, los habitantes de la escuela con sus familias y el resto de la sociedad, para que pueda observar y conocer las sensaciones, emociones y vivencias acontecidas en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizajes posibilitados por la escuela. Comunicar la dinámica de la escuela a los demás.

> “Una escuela amable es para Malaguzzi una escuela vivible, relacional, lugar de investigación, aprendizaje y reflexión, donde niños, educadores y familias se encuentren acogido. Así la escuela creadora de ámbitos de conocimiento, de amistad, creación y relación debe ir pareja de creación de espacios que sean expresión y cauce de la filosofía educativa que la sostiene.” (Riera Jaume, 2005: 35)

En resumen, el proyecto cultural, organizativo, arquitectónico y espacial de las escuelas de Reggio Emilia se enfoca en crear un ambiente educativo que fomente la creatividad, la exploración y el aprendizaje a través de la experiencia. Se cuida mucho la distribución del espacio, se fomenta la participación activa de las familias y la comunidad, se pone en valor el papel del educador y se documenta todo el proceso educativo.

IV
Marco Teórico

IV-1. Lo complejo de la amabilidad

Debido a la curiosidad y el enigma generado por el concepto amabilidad, a la apertura a otras sensibilidades y sobre la base de la siguiente idea, las prácticas amables pueden crear lazos significativos en la relación con el saber de los estudiantes de formación docente inicial, para generar prácticas reflexivas, amables y transformadoras, nos ha puesto a pensar sobre las posibilidades del reconocimiento de estas prácticas en la formación docente inicial.

Una primera noción de este concepto, nos lo acerca la Real Academia Española que especifica que amabilidad deriva del latín "*amabilĭtas, -ātis"* y posee dos significados, uno es "cualidad de amable" y el otro una "acción amable". Si nos referimos a la palabra amable, adjetivo que forma parte de ambos significados anteriores, según la Real Academia Española proviene del latín *"amabilis"* y también presenta dos significados, uno es "digno de ser amado" y el otro "afable, complaciente y afectuoso". Entonces, podríamos decir que amabilidad es la cualidad o práctica de poder inspirar o merecer amor.

Los componentes léxicos de amabilidad son amor (amor), -able (que puede, indicando posibilidad), o sea amable, que puede ser amado, más el sufijo -dad (cualidad), refiere a amabilidad. A amabilidad se la relaciona con palabras como bondad, cordialidad y sociabilidad, puede hacer referencia además a simpatía, cortesía, mansedumbre, gentileza y dulzura; como así también, es un valor social que se relaciona con el respeto, el afecto, la consideración, la gracia y la benevolencia. Investigaciones científicas de universidades reconocidas como Harvard acuerdan a rasgos generales que la importancia de la amabilidad radica en que puede cambiar el día o vida de alguien, al mejorar los sentimientos de confianza, control, felicidad y optimismo, reducir el estrés y mostrar afecto, calidez, preocupación y cuidado, y solucionar problemas relacionados al estrés de forma pacífica

Existe una fuerte conexión entre la amabilidad y kindness, ya que ambas se refieren a las cualidades de ser amable, cariñoso y servicial; pero a su vez kidness posee otros significados. Según el diccionario Oxford de inglés, kindness es el sustantivo que al igual que amabilidad indica la "cualidad de ser amable, generoso y considerado" y además posee como otro significado ser un "acto de bondad".

Otras lecturas, nos llevan a considerar que la verdadera amabilidad es aquella que nace de manera espontánea, natural y sin ningún tipo de interés o de intención de

conseguir algo para uno mismo, es una práctica desinteresada. Si filósofos como Nancy eran reconocidos por su amabilidad para conducir sentidos como expresa Daniel Alvaro, consideramos que la amabilidad es una forma de ser posibilitadora de prácticas transformadoras para la formación docente inicial y para la educación en su amplio sentido de construcción de conocimientos.

> "Nancy fue sin duda uno de los representantes más destacados del pensamiento contemporáneo, y también fue el portador de una mirada diáfana y una sonrisa amplia, una persona tremendamente ocurrente y con un gran sentido del humor, alguien que practicaba la filosofía como un intercambio entre iguales y que siempre estaba dispuesto a realizar, con una paciencia y una amabilidad asombrosas, las muchas peticiones que le llegaban todos los días desde los puntos más remotos del planeta. Intuyo que le hubiera gustado ser recordado no solo como un filósofo del sentido, sino también como un conductor del sentido, una especie de comunicador o de médium entre el sentido y los sentidos, entre lo inteligible y lo sensible, entre el más acá y el más allá." (Alvaro, 2021)

Cuando se produce esa amabilidad libre, universal ejercida como valor, es cuando se puede decir que el individuo que la lleva a cabo es una persona que actúa por el bien de otro.

La amabilidad podría definirse como un comportamiento o acto que resulta caritativo, solidario o afectuoso con otras personas, englobando actitudes como la simpatía, la generosidad, la compasión y el altruismo.

La persona amable es sincera, franca, ayuda de manera generosa, muestra su afecto, su interés, porque de verdad lo siente, no por obligación o por intereses propios, egoístas. Si no es así, si en su trato se esconde una segunda intención, si pretende obtener un beneficio con su comportamiento, para más tarde pedirnos algo o para quedar bien y aumentar así su prestigio, entonces estamos ante una persona falsa, ante un adulador, ante un egoísta.

Para conocer y profundizar más sobre el fenómeno de la amabilidad, abordamos principalmente lecturas de dos libros del filósofo Byung- Chul Han. Los mismos son "Sobre el Poder" y "Hegel y el poder. Un ensayo sobre la amabilidad". Ambos libros abordan el concepto de poder, pensando el fenómeno de una manera compleja y dialéctica dejando entrever incipientemente en sus páginas el concepto de la amabilidad, concepto que nos interesa específicamente.

Por lo expresado anteriormente, comenzar a comprender el concepto de amabilidad, implica en una primera instancia hacer referencia al concepto de Poder, ya que, para el autor mencionado, la amabilidad supera las nociones de poder que analiza.

El concepto del Poder presenta dos nociones complejas, contrapuestas e irreconciliables en los niveles jurídico, político y sociológico. Por un lado, encontramos el significado de poder como opresión, y del otro como un elemento constructivo de la comunicación. El poder puede estar asociado con la libertad, la acción común, el derecho; o la coerción, relacionado con la lucha y la arbitrariedad. Este concepto también se encuentra asociado a la violencia donde unos autores lo separan de la misma y otros sostienen que es la forma de intensificarlo. Han cuestiona cómo "…hallar un concepto dinámico de poder capaz de unificar en sí mismo las nociones divergentes respecto a él. Lo que hay que formular es, por lo tanto, una forma fundamental de poder que, mediante la reubicación de elementos estructurales internos, genere diversas formas de manifestarse." (Han, 2017: 9)

Para nuestro objetivo que es comprender a la amabilidad como una de las formas del Ser, tendremos en cuenta cuando Luhmann expresa que hay que sacarle al poder la fuerza que tiene, ya que no se sabe exactamente en qué consiste.

Respecto a la lógica de Poder, Han comienza criticando la noción habitual y simplista de poder como una relación causal, donde el poder del yo ocasiona en la otra determinada conducta contra su voluntad, imponiendo sus decisiones sin necesidad de considerar al otro. Esta noción restringe la libertad del otro, sufriendo la voluntad del yo como algo que le es ajeno. (2017: 11) Para Han, el poder no solo acontece necesariamente de manera coercitiva, su fuerza o debilidad dependen de la formación de una voluntad adversa que se enfrente al soberano. Para Ulrich Beck, "La obviedad, el olvido y la grandeza del poder se correlacionan positivamente." (Beck, citado por Han, 2017: 12) Cuando hay una obviedad, el poder está presente incuestionablemente sin que se note; si no hay olvido del poder y se comienza a hablar de él, este comienza a debilitarse, a desintegrarse; y su grandeza es cuando no se cuestiona.

Luhmann y Canneti se centran en la parte negativa del Poder, que neutraliza la voluntad, asociándolo con la opresión, la coerción y el sometimiento, donde al súbdito se le hace difícil formar una voluntad propia. Pero en la acción encontramos diferentes formas de poder más allá de la neutralización, su forma superior o absoluto se logra a través de la libertad del otro, cuando la libertad y el sometimiento coinciden totalmente.

El poder asociado con la coerción y la opresión, se interpreta como la capacidad de decir no. Söfsky y Paris (Han, 2017), aseguran que en una sociedad sin poder la gente solo dice "sí". La acción de uno termina en la resistencia del otro, su autonomía y libertad. El poder actúa contra ello. Amplía la libertad de uno en contra del otro venciendo su "no" y negando su libertad. La causalidad no puede dar respuesta a esta situación, ya que el poder funciona con cuerpos que se mueven con libertad y no describe la complejidad de la vida espiritual; y tampoco la complejidad del poder no puede explicarse con el modelo de

coerción donde el yo y el otro son antagonistas de su comportamiento.

Para Han, las interdependencias complejas hacen que el poder sea recíproco. La dependencia del yo respecto del otro puede percibirla y aplicarla como una fuente de poder. (2017: 16). El poder presenta una múltiple dialéctica, pero el modelo del poder jerárquico no es dialéctico ya que el poder no es vertical de arriba hacia abajo, donde cuanto más poder tenga el soberano, requerirá mayor colaboración de sus subordinados acrecentando la complejidad y conduciendo a una dispersión estructural del poder.

Para el autor, los modelos de poder a través de órdenes, el de la libertad y obviedad, son distintos en su manifestación, pero presentan una estructura común donde el poder capacita al yo para recobrarse así mismo en el otro generando continuidad del sí mismo, el yo realiza en el otro sus propias decisiones y se continúa en el otro.

En lo que respecta a la intermediación y la continuidad del sí mismo, la coerción es frágil porque presenta una intermediación deficiente. Cuando la intermediación es nula, el poder se transforma en violencia pura, desplazando al otro a la pasividad y falta de libertad extrema sin continuidad interior entre el yo y el otro. En cambio, en la libertad la continuidad del yo es muy estable ya que la acción está intermediada por el otro. A mayor intermediación del yo con el otro, genera mayor libertad o más sentimiento de libertad.

El poder es un fenómeno de la continuidad que da al soberano amplio espacio para sí mismo, por lo que la pérdida total del poder se percibe como la pérdida absoluta de espacio, sintiendo según Kantorowicz citado por Han, una pérdida de poder político y teológico, como una especie de muerte. (2017: 19)

El poder como medio de comunicación posibilita que la comunicación fluya sin interrupción en una determinada dirección, eliminando la posible diferencia entre el soberano y el súbdito a la hora de seleccionar la acción.

Para Han, la conducción comunicativa del poder opera en forma constructiva no represiva. “Luhmann define el poder como un «catalizador». Los catalizadores aceleran el arranque de acontecimientos o influyen sobre el curso de determinados procesos sin que resulten alterados, engendrando una «ganancia de tiempo», operando así “productivamente” (Han, 2017: 20) o positivamente. “El poder debe transformar el «no», que siempre es posible, en un «sí» …” (Han, 2017: 21)

Para Weber, “Poder significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad».” (Weber citado en Han, 2017: 21)

Para Han, en un mundo diversificado, poder es un “concepto sociológicamente amorfo... Al fin y al cabo, el poder del poder consiste, justamente, en que también puede mover decisiones y acciones sin un «mandato» expreso. El poder no se opone a la libertad. Es la libertad la que distingue el poder de la violencia o de la coerción”. (Han, 2017: 22)

Hay mayor oportunidad de decidir cuando la constelación de alternativas tiene mayor elasticidad, pudiendo aceptar situaciones que al otro le resultan demasiado desagradables.

Para Han, la confianza reduce la complejidad de influir positivamente sobre el proceso de decisión; la atmósfera comunicativa de la confianza y reconocimiento incrementa la productividad de manera diferente a la atmósfera del poder. Poder es diferente a la influencia. Mayor influencia de un subordinado, no significa mayor poder. Tampoco resulta convincente vincular el poder con una sanción negativa ya que priva a la sensibilidad para pensar la posibilidad de un poder libre.

El poder espacial tampoco describe una causalidad lineal, sino que abre un espacio donde una acción se dirige hacia una dirección, un sentido; entonces, un espacio que se anticipa a la línea de la causalidad o de la cadena de acciones, es un "dominio" donde el uno puede tener más poder y ser más dominante que el otro.

El poder configura diversas formas de continuidad capacitando al yo para continuarse a sí mismo en el otro para verse a sí mismo en el otro. Este espacio tiene la estructura del sí mismo y puede tratarse de una configuración supraindividual del poder que no se basa en la voluntad de un individuo singular. "La continuidad y la subjetividad son elementos estructurales comunes a todas las formas de manifestación del poder." (Han, 2017: 36)

Esta configuración, puede continuar a través de tres estructuras de intermediación diferentes. Cuando no hay intermediación, la continuidad se realiza a través de la coerción, la violencia, el conjunto somete al individuo recurriendo a prohibiciones y mandatos, el otro es pasivo y no tiene libertad. Si la intermediación es intensa, como con la legislación, la continuidad se produce sin coerción, se convierte a un individuo en un ciudadano libre. La última estructura, en las teorías del poder, coerción y libertad, son manifestaciones distintas de un único poder, ya que ambas buscan establecer una continuidad y presuponen un sí mismo; aquí presenta su máxima estabilidad ya que trabaja desde el otro y no contra el otro, dando a la otra mayor sensación de libertad.

La Semántica del poder se enlaza al poder con un sentido, oponiéndose a la violencia pura, presenta un potencial semántico inscribiéndose en un horizonte de comprensión. Esto significa que el sentido surge si se inscribe en "…en un contexto, en una continuidad referencial que remite unos a otros." (Han, 2017: 45) Una palabra pierde sentido al vaciarla de toda referencia. El lenguaje brinda significado a palabras o frases porque es un entramado de referencias; las herramientas obtienen su sentido de la finalidad o función de la misma.

El primero que formuló una compleja conexión entre el poder y la generación de sentido, fue Nietzsche. "El sentido es poder. «Comunicarse es…, ampliar su poder al otro». De este modo, el signo es «la impronta (a menudo dolorosa) de una voluntad sobre otra

voluntad».” (Nietzsche citado por Han, 2017: 46-47) Así, nombrar es un ejercicio de poder porque es una práctica que tiende a generar sentido. En una intermediación pobre, el primer lenguaje vulnerado es el corporal. Respecto al lenguaje, el lenguaje de signos del más fuerte vulnera al otro, en este sentido los signos generarían heridas, dando sensación de sufrimiento y reconocimiento de un poder ajeno que busca conquistar al otro, donde el sentido es el dominio y la comprensión es obediencia. “La denominación o asignación de nombre es al mismo tiempo una asignación de sentido. El poder crea sentido.” (Han, 2017: 46)

El poder es lo único que permite que las cosas participen de un sentido, ya que crea significatividad en función de la cual se interpretan las cosas, volviéndose significativas y obteniendo un sentido en atención al poder. “La falta de voluntad de poder conduciría a un vacío de sentido.” (Han, 2017: 49)

La teoría de poder de Nietzsche presenta rasgos de la polemología, estudio científico de la guerra como estudio social, y la poetología, el poder es poético y engendra nuevas formas y perspectivas. La arquitectura también es una forma de poder, ya que el arquitecto configura el espacio creando formas y proyectándose a sí mismo. El poder hace que él se vuelva espacial y crezca espacialmente.

La filosofía nietzscheana de la “voluntad del poder” le devuelve al poder su dignidad elevándolo a un “principio universal”. El problema de esta filosofía es que interpreta todo acontecimiento de sentido como un acontecimiento del poder.

> Según Nietzsche “…la verdad está asociada al poder”, es un “constructo” que surge de la voluntad del poder. “…la historia de la «cosa» también…, una «concatenación continuada de signos de interpretaciones siempre nuevas»… El acontecimiento del sentido es un acontecimiento de poder…” (Nietzsche citado por Han, 2017: 50)

Foucault en un inicio, reconoce al poder en una forma negativa y descarnada de lo prohibido, reduciendo el enfoque donde la historia del poder, es una historia de la pérdida. Interpreta el biopoder del que habla Agambem, como una instancia que controla y maneja la vida por medio de normas y normalizaciones, estructurándola y dándole sentido, buscando administrar y organizar la vida. Para Foucault el poder es un órgano de represión, esta es solo una forma de poder de carente o pobre de intermediación.

En relación a lo anterior, para Agamben la violencia que hace surgir una “vida absolutamente asesinable”, privada de toda mediación jurídica, el homo sacer, reconociendo al poder en su forma negativa y lo despoja de positividad; y Honneth coloca

al poder en función de la lucha de clases, también se le escapa la positividad o productividad del poder.

Habermas presenta una teoría del poder comunicativo, el poder es positivo porque sustenta la acción conjunta, el proyecto común de la acción.

A diferencia de Foucault, Hegel fue el primero en acuñar el concepto de “poder libre”, en esta concepción hay una “estrecha asociación entre poder y libertad”. (Han, 2017: 54)

Foucault se aleja de la concepción negativa del poder, que lo ve como censura, rechazo u ocultamiento. En cambio, reconoce que “el poder produce realidad”. En relación al cuerpo y el poder, sostiene que este puede gobernar porque trasciende los cuerpos, generando cosas, causando placer, produciendo saber y creando discursos. Un poder que opera en toda la superficie del campo social, es un poder que crea un sistema de relaciones, una red de comunicaciones atravesada de signos y significados.

Foucault propone tres tecnologías del poder según su efecto semántico.

1. Poder de la soberanía, es el poder de la fuerza con escaso grado de intermediación. Ejerce coerción externa.
2. Poder de la legislación, se sirve de un sistema de signos, símbolos representados en la ley operando a través de la razón. Es más estable, la acción de intermediación hace que el espacio de poder esté plagado de sentido. Semiología como instrumento, la sumisión de los cuerpos es a través del control de ideas, análisis como principio.
3. Poder disciplinario, penetra más profundamente en las personas generando automatizaciones y costumbres, “huellas” en el cuerpo apostando más a los reflejos que a las reflexiones, pretendiendo que el sujeto obedezca la ley en vez de respetarlas. En este poder de la costumbre se habla de una dictadura de la obviedad que opera como normalidad. Es un poder indestructible, no se reconoce como poder de nadie, es el ideal del poder, no necesita manifestarse, se convierte en una obviedad y brilla por su ausencia. El estilo de vida se vive como un estilo libremente elegido, cuando en realidad ha sido impuesto por una figura dominante. Podemos hablar de un adiestramiento. La teoría del hábito de Bourdieu propone que el poder no debe aparecer como una coerción, ya que es más poderoso y estable cuando genera sensación de libertad que opera sobre el poder estabilizándolo y siendo constitutiva de él.

Heidegger propone una fenomenología de la cotidianeidad que puede reinterpretarse desde una perspectiva sociológica. El poder como interpretación de la realidad, nos encontramos en un mundo interpretado previamente frente a una verdad

previamente dada que no se pone en cuestionamiento. Ser libre sería entonces, liberarse del dictado del uno impersonal del sentido de la interpretación pública.

Al dominio del uno impersonal, Heidegger contrapone la existencia auténtica, la resolución de sí mismo, se trata de escogerse así mismo, de aprehenderse a sí mismo, aspirando a la soberanía de sí mismo, liberándose del dictado del uno impersonal, de la continuidad de sentido de la interpretación pública. Para él, la existencia se ve arrojada en lo fácticamente posible.

En la metafísica del poder, a la pregunta filosófica de por qué el hombre propende a ejercer el poder, Foucault sostiene que cuanto más libres son los hombres en su relación mutua, mayor es el placer al determinar en diversidad de modalidades el comportamiento de los otros. Desplaza el poder a lo lúdico, a los elementos de los juegos de estrategia; no se basa en el juego, pero éste podría intervenir como contrafigura del poder. Comienza a hablar de la libertad en relación con el poder.

Respecto a esto, Heidegger expresa que más que lo lúdico, lo característico del poder es “el afán de más que… La vida no es autoconservación, sino autoafirmación…” (2017: 80)

Han sostiene que el placer se activa con el ejercicio del poder relacionada con la experiencia traumática de falta de libertad e impotencia, quedando expuesto al otro y perdiéndose a sí mismo en el otro. La sensación de poder supone una ganancia de poder como sensación de libertad, ya que el poder es recobrarse a sí mismo en el otro, ser libre.

Las configuraciones de poder presentan diversas estructuras de intermediación. Si hay una intermediación pobre o nula, se genera coerción oprimiendo al otro, aproximándose a la violencia, donde el súbdito posee una sensación de falta de libertad, haciendo la voluntad del soberano sin aprobarlo interiormente. Nietzsche considera que esta configuración de poder fuerza una continuidad del yo en el otro, lo conquista imponiendo a la fuerza una imagen propia, observándose a sí mismo, concibiendo al otro como una materia pasiva que sufre la voluntad del otro al imponerse el yo. Contrariamente a la idea de Nietzsche, Han considera que se puede comprender al otro como un individuo capaz de realizar acciones y tomar decisiones activas, generando entre el yo y el otro, relaciones más complejas. El otro puede integrar en su proyecto propio la decisión o elección del yo, realizándola como si fuera propia. En esta relación hay mayor intermediación, por lo que el poder es más estable, donde el otro gana mayor sensación de libertad.

Para Hegel, esta capacidad del poder de recobrarse a sí mismo en el otro, es una característica no exclusiva del hombre, elevándolo a principio de la vida, diferenciando lo vivo de lo muerto. El poder vivo se manifiesta estando en lo distinto, extendiéndose, continuándose a sí mismo en lo que es distinto a él. El ser vivo se queda sin poder cuando

sucumbe a lo distinto a causa de la tensión negativa que este le genera. El poder es activo en el nivel más elemental de la vida. “Todas las actividades del espíritu… son… diversos modos de reducir lo exterior a esa interioridad que es el propio espíritu... Conocer significa…, destruir lo que a la conciencia le resulta exterior y ajeno, siendo de este modo un regreso de la subjetividad a sí misma.” (Hegel citado por Han, 2017: 87-88)

El espíritu es más libre con la noción, recobrándose a sí mismo. Toda noción es mi noción, entonces pongo las cosas delante de mí, elevándome sobre ella y rompiendo el enlace inmediato con ellas, haciendo una imagen de ellas, que es mi imagen, quedándome en mi interior. Así, el espíritu pone intuición como suya convirtiéndola en algo interior y libre. Entrando en sí y recapacitando, la inteligencia se eleva al nivel de la noción. El poder transforma. El poder del espíritu es asumir cosas en su interioridad, doblegar lo externo a lo interior atravesando la multiplicidad del mundo y generando continuidad en sí mismo. El espíritu es libre cuando piensa; por lo tanto, se es libre en la medida en que la alteridad del otro es penetrada y el espíritu pensante retira esa alteridad, engendrando una continuidad de lo mismo.

La voluntad del poder es la voluntad del sí mismo, rasgo principal de la voluntad. La interiorización de lo exterior, es cuando el mundo ajeno a él, se asimila a sí mismo convirtiéndose en un espacio interior. El pensamiento es alumbrador, entonces la luz del espíritu es una luz especial que se toca interiormente que se observa a sí misma en lo alumbrado. “El poder es un fenómeno de la interioridad y de la subjetividad.” (Han, 2017: 92) Quien solo se quedara en su interior sin ningún afuera tendría poder absoluto.

Para Tillich, la potencia del ser es la capacidad de lo viviente para superar la negatividad o el “no ser” al incluirlo en la autoafirmación. Al superarlo se tiene mayor potencia, pero si esto no sucede, hay impotencia. “Un proceso de aprendizaje es más poderoso cuanto más «no ser» pueda incluir en su autoafirmación sin resultar destruido por ello… La autoafirmación de un ser a pesar del «no ser» es la expresión de su potencia de ser. Con esto hemos llegado a las raíces del concepto de poder.” (Tillich citado por Han, 2017: 95-96)

Para la autoafirmación importa la estructura de la intermediación. La relación de intermediación entre el Sujeto y el Objeto es lo decisivo, por lo que hay poder a mayor intensidad de intermediación. La asimilación produce identidad dada por sí misma entre Sujeto y Objeto. La comprensión saca a la luz algo que venía dado por sí mismo, pero ellas por sí mismas no podían elevarlas a objeto de saber. Así, la asimilación es reconciliación, mostrando algo que intermedia entre Sujeto y Objeto.

Hegel define al “concepto como un poder”, es universal y objetivo porque representa lo que abarca y comprende, es común a todas las manifestaciones de la realidad, “concepto propio consiste en preservar en lo distinto a sí la unidad consigo mismo.” (Hegel citado por

Han, 2017: 99) El concepto aprehende, ya que interviene congregando e intermediando por todos los fenómenos múltiples, configurando una totalidad; lo comprende todo dentro de sí y se recobra a sí mismo en todo. Actuando como fuerza gravitatoria congrega las partes en el uno. “El poder del concepto tiene una intermediación intensa” (Han, 2017: 100) porque no reprime la realidad, la inhabita manifestándose a sí mismo en ella y volviéndose transparente en cuanto a su concepto.

Hegel describe la creación del mundo en términos de lógica de poder, conociendo todo a través de sus funciones de intermediación y engendramiento. En este sentido, el poder presenta una referencia negativa a sí mismo porque regresa a sí mismo en lo distinto; una relación positiva, sería una autorreferencia porque no permite una referencia con lo distinto. “El poder promete libertad.” (Han, 2017: 103)

Handke, en su Ensayo sobre el cansancio, introduce la noción de fatiga profunda donde el “yo retrocede dejando paso al mundo. La existencia, en este fenómeno de cansancio ya no es dominada por el énfasis de sí mismo, tampoco aflora la preocupación por sí mismo, sino que “se abre la continuidad del ser.” (2017: 110) Lo otro se vuelve yo, juntarse consigo en el otro da paso a la serenidad. “… «nadie ni nada “domine” o sea siquiera “hegemónico”»” (Handke citado por Han, 2017: 111)

Según Handke, el espíritu de la fatiga profunda reconcilia y unifica, nada queda aislado porque siempre se está junto a otros; en este sentido es amabilidad. “Bien. Es… mi última imagen de la humanidad: reconciliada en sus últimos momentos, en una fatiga cósmica.” (Handke citado por Han, 2017: 112)

Para abordar la Política del Poder, Han expresa que el poder es un fenómeno del espacio, un acontecimiento del espacio, ya que necesita de un espacio que lo porte, afirme y legitime.

El surgimiento del espacio político no se basa en la violencia sino en la voluntad común generando una continuidad de acción.

“Hegel escribe… En el Estado, lo que domina es el espíritu del pueblo, la moralidad, la ley. Para él, el poder del espíritu se basa en generar un nosotros, una comunidad, una continuidad de lo general y lo común a todos.” (Hegel citado por Han, 2017: 125) El espíritu es un poder de mediación y el poder es lo único que puede generar lo político.

Para Hannah Arendt, la legitimación a cargo de otros, crea espacio y genera poder. Ella pone al poder en función de la convivencia, lo usa de manera positiva. También sostiene que el poder es fenómeno de la continuidad y lo político presupone una continuidad de la acción. Su concepto espacio de aparición expresa el carácter espacial del poder; entonces la polis es el espacio intermedio, el espacio de aparición, el espacio público, el espacio político, un espacio de convivencia que surge donde los hombres aparecen unos ante otros, siendo un espacio que aclara y despeja actuando y hablando

en convivencia. Esta autora unifica el poder y el espacio de aparición, donde aparecer es más que existir, es un operar en sentido enfático. Solo el poder, más allá de la vida, genera sensación de realidad. Según Arendt, la lucha por el poder y el reconocimiento, inaugura el espacio de aparición, los hombres aparecen expresamente unos ante otros. Aquí comenzaría lo político. Lo que brinda la libertad para morir, es lo político. (2017: 128)

Si el poder surge de la continuidad en la acción, Habermas considera que la acción fundamental es la acción comunicativa de esa voluntad común. Solo toma de Arendt, el concepto de poder comunicativo, el modelo comunicativo de acción y eleva la creación comunicativa de una voluntad común a fenómeno fundamental del poder. El poder sería la formación de una voluntad común en comunicación orientada al entendimiento. En este sentido, el poder no sería poseído por nadie, sino que surge de entre los hombres cuando actúan juntos y desaparece cuando se dispersan. Para Habermas la mayor expresión de poder sería la armonía perfecta de todos orientada a una acción común. En ese mismo sentido, Hannah Arendt, considera que la mayor expresión del poder es la relación de todos contra uno, la capacidad de organización como poder.

Para analizar la Ética del Poder, Schmitt refiere al espacio geográfico, la ubicación, el lugar y la lucha del poder por poseerlo. Heidegger también toma al lugar y lo denomina punta de lanza, donde se establece una intensa intermediación, pero no asocia la ubicación con el poder. El lugar funda un orden, "congrega convocando en sí para lo supremo y lo extremo, no oprime lo congregado, lo 'libera para que campe'." (Han, 2017: 148) La morfología de la ubicación, permite interpretarla como un acontecimiento del poder. El rasgo principal del lugar, es que tira hacia sí mismo. Se podría tornar en represión y coerción en caso de tener una escasa intermediación.

Derrida considera que las nociones de mismidad y poder van juntas. En el concepto de mismidad se encuentran contenidas analíticamente la noción de fuerza (kratos), poder y dominio. También se supone una continuidad ipsocéntrica, ya que la mismidad se basa en la soberanía de un lugar político y la propiedad o capital, presuponen la mismidad del lugar.

Para Beck, en el siglo XXI, la globalización hace que poder y territorio se haya vuelto más laxa. Por ello, los poderes transnacionales, sin territorio, se han convertido en cuasi estados, se han escapado de los límites de los poderes territoriales, aunque no se encuentran desubicados porque ocupan espacios nuevos no relacionados con territoriales nacionales, ya que no hay un poder que radique en ningún lado. El acontecimiento del poder es una ubicación tanto del espacio territorial como del digital.

En la ética del poder la estructura de congregación del poder es centralizadora. Cuando el poder se dirige hacia lo uno, lo múltiple debe suprimirse, ya que se sustrae a lo uno o se opone desubicándose, convirtiéndolo en espacios marginales o desvalorizados.

Entonces, ¿le es inherente al poder en cuanto fuerza o amabilidad volver a ubicarlos? Agamben declara a los espacios marginales con fundamento de lugar, ya que un lugar con elevado grado de mediación, no resulta desubicante, ya que el "homo liber" no presupone el "homo sacer" (2017: 153). Esta posibilidad de lugar recoloca la pregunta sobre la etización del poder.

"Derrida asocia la etización del poder con cierta 'autoinmunidad'", que conduciría al debilitamiento de la mismidad (Han, 2017: 153). Ésta podría conducir a la autodestrucción total, al mal absoluto, implicaría anomia, anarquía y disolución total del lugar o casa (oikos). Sin lugar o casa no hay hospitalidad. Es por ello, que la autoinmunidad debe generar apertura para la alteridad de la que la mismidad de un poder soberano y de un saber calculable no puede volver a apropiarse.

Para Han, la ética del poder debe verse conmovida por una amabilidad original y exigir que el lugar trascienda su tendencia ipsocéntrica, que conceda estancias y brinde espacios a lo múltiple y lo marginal, reprimiendo la tendencia de voluntad de sí mismo. (2017: 154) "De la amabilidad emana un movimiento distinto que del poder", un movimiento que da lugar a lo diverso. (Han, 2017: 154)

Para Foucault si en el campo social hay relaciones de poder, se debe a que en todas partes hay libertad (2017: 155) ya que el poder se ejerce sobre sujetos libres y deben seguir siendo libres para que existan las relaciones de poder. Todas las relaciones de poder, dejan espacio para la resistencia. Vivimos en un tiempo dominado por el sí, en una posmodernidad neoliberal que ha eliminado el no. Por esto, la clave es la posibilidad del sometido a decir no. La libertad de decir sí o no es la condición de la relación de poder, esta permite la posibilidad de existir. El no, es la verdadera forma de resistencia al poder.

Para Foucault el poder y la libertad se relacionan de una manera compleja donde la "libertad aparece como la condición existencial del poder." (Foucault citado por Han, 2017: 156) "Foucault define el poder como un juego «abierto», … con énfasis [en] «prácticas de libertad», … formulando un concepto de poder… que… contiene una cierta crítica al poder. El poder como «juego estratégico abierto» … Transforma la libertad en un elemento estructural de la relación de poder, en una cualidad ética. Introduce la diferencia entre poder y dominio. Para Foucault la Ética es una praxis de libertad, del cuidado de sí mismo (idea grecorromana), es la condición ontológica de la misma. El cuidado de sí mismo importa para la libertad, implicando el uso correcto del poder. Entonces para esta ética, el abuso de poder es el resultado donde uno se ha vuelto esclavo de sus placeres. Toma esta praxis del cuidado de sí mismo para alcanzar el trato correcto del poder intentando evitar el peligro de dominar a otros ejerciendo un poder tiránico sobre ellos. Para no ejercer una autoridad despótica con un alma tiranizada, el principio regulador interno del ejercicio político del poder es la autoridad completa de sí

mismo. La ética del poder de Foucault, no se abre a lo distinto del poder, que generaría una contrapartida al regreso a sí mismo. Tampoco puede generar aquella amabilidad que permitiría ver lo que no aparece dentro de la economía del «cuidado de sí mismo».” (Han, 2017: 164)

Respecto a la justicia, Han sostiene que genera un movimiento opuesto a la estructura ipsocéntrica y centralizada del poder, ya que la justicia quiere darle a cada uno lo suyo; tiende a ver y a escuchar a favor de las cosas, difunde amabilidad hacia lo múltiple, lo plural, lo variado, lo marginal o lo que se aparta del rumbo, absteniéndose de sus juicios y convicciones.

“El… poder con el «ojo solícito», es el único que puede ubicar sin producir lugares marginales. Así… funda un lugar justo que da a «cada uno» «lo suyo». Nietzsche no se conforma con esta justicia. Tiene en mente, una amabilidad ilimitada que, sin hacer distinciones, le da la bienvenida a cualquier cosa y a todas:” La hospitalidad da a cada uno más de lo suyo; es por ello que no es lo mismo la hospitalidad que un lugar hospitalario. (Han, 2017: 170) Para “Heidegger, el lugar es un lugar justo… «resplandece e ilumina a través de lo congregado, liberándolo así para que campe». Pero él no puede desarrollar aquella hospitalidad ilimitada…” (Han, 2017: 170)

A la hospitalidad, la amabilidad ilimitada, Nietzsche opone la amabilidad aristocrática, en esta última el yo todavía es prisionero de sí mismo. Este tipo de hospitalidad, no es esa amistad que ve al amigo como un segundo “yo”, una praxis del cuidado de sí mismo. “Nietzsche pone la amistad en función del poder, en concreto, del «poder que quiere sobreabundar». (Han, 2017: 173) Lo que caracteriza el sobreabundar es el no regreso a sí mismo.

Para Luhmann la amistad comunicativa, que se basa en el principio de intercambio, es un acto de intercambio sustentado por la preocupación por sí mismo, es la capacidad de esperar el momento adecuado para expresar opiniones y expectativas propias respetando y ayudando al otro permitiendo su autoexposición.

“El sentido en los usos de la hospitalidad es paralizar lo hostil en el extraño. Cuando en el extraño ya no se percibe ante todo a un enemigo, entonces la hospitalidad remite. Ella florece mientras florezca su maligno presupuesto.” (Nietzsche citado por Han, 2017: 175)

La amabilidad es una forma intensa de intermediación, pero no es una propiedad intrínseca del poder, sino que el poder tiene que ser conmovido por algo que no sea él mismo posibilitando una intermediación que vaya más allá de lo que le resulta posible. A la amabilidad le falta la intencionalidad del poder, el inicio de su subjetividad. El lugar amable se distingue del lugar del poder porque lo que está aislado o marginado lo percibe en relación con la continuidad de lo uno, pero también deja que resplandezca en su ser

así. “La amabilidad se ubica yendo más allá de la ubicación que es propia del poder. Así pues, no genera lugares apartados. Actúa contra aquella desubicación a la que el poder nunca es del todo inmune.” (Han, 2017: 176)

Reconocemos la importancia de los pensamientos de Nietzsche cuando supone que la amabilidad ilimitada se produce antes de la preocupación por el otro, volviendo visible un lugar inconsciente desinteresado, carente de deseos, nombre y ansias. Esta voluntad del poder se transforma según Foucault en una ética y estética del nadie, una amabilidad desinteresada, sin deseos.

En el libro “Hegel y el poder. Un ensayo sobre la amabilidad”, Han amplía el abordaje del tema con el propósito de visibilizar las formas del ser que no aparecen con el “poder a contraluz”, o sea la amabilidad (Han, 2019: 5). “Este ensayo sobre la amabilidad buscará exhibir otro tipo de esplendor del ser.” (Han, 2019: 5)

“Frente a la palabra del poder hegeliana, que se presenta como palabra de libertad o de amor, este libro pretende hacer visible una palabra completamente distinta que brilla a pesar de —o incluso gracias a— la ausencia de poder. Se trata de la palabra de amabilidad.” (Han, 2019: 6)

En lo referido a la Belleza de poder, Hegel en su Filosofía de la Historia, expone que la naturaleza quedó inmovilizada en un “es-así”, presa de las repeticiones y reiteraciones, donde solo el espíritu es libre capaz de oponerse y proyectarse a sí mismo; la naturaleza se encuentra “arrojada a la caprichosa multiplicidad” porque no posee interioridad ni libertad. (2019: 7) En cambio Han, diferencia este espíritu al del lejano Oriente, donde el ser- así, es bello por solo ser lo que es, y el espíritu de Hegel se resiste al “ser-así” de la naturaleza. (Han, 2019: 8)

“… la voz… es una exteriorización del alma. Exhibe un estremecerse-en-sí del sí-mismo.” (Han, 2019: 8) Para explicarlo, Han cita a Hegel expresando que el sonido es un fenómeno de la interioridad, una vibración interior del cuerpo, que lo diferencia del ruido que es una vibración y un sonar exteriores. “La onda que produce el sonido es un movimiento de sentido doble, de ida-desde-sí y de regreso-hacia-sí. Sin el tender-hacia-sí, el cuerpo es sencillamente destrozado por la fuerza exterior. El «ir-hacia-sí» es «negativo» en la medida en que el regreso-hacia-sí ocurre como respuesta al influjo exterior.” (Hegel citado por Han, 2019: 9)

Para Hegel, la interioridad del alma es bella cuando se manifiesta libremente en la realidad, en el exterior; lo exterior da forma a lo interior y lo re-tiene denominándolo con-cepto. Este resplandor del concepto que se filtra en la realidad es el resplandor de la verdad, un acontecer de verdad, que es al mismo tiempo un acontecer del poder. El concepto no es ambiguo, no tolera la pluralidad; por ello, la belleza y la amabilidad no aparecen en las transiciones ni en los espacios intermedios donde no aparezca una

transparencia conceptual.

Hegel advierte en la diversidad del paisaje una rica multiplicidad de objetos que solo adquiere significado al relacionarse con el alma humana, con sus estados de ánimo, apareciendo así la pintura del alma. Aquí el paisaje queda como rehén del alma, ya que Hegel no logra ver la belleza del ser-así en el paisaje.

El espíritu se manifiesta a través del cuerpo. “El cuerpo pertenece al espíritu necesariamente como «su ser-ahí».” (Han, 2019: 13) La escultura ideal clásica con sus ropajes, oculta lo animal del cuerpo donde solo debe ser la espiritualidad. El arte representa el ideal, el concepto. Por esto lo bello es una estructura de poder. Este arte clásico, la belleza clásica se disuelve y da paso a un arte superior espiritualmente que es el arte romántico con una belleza espiritual; “…es «la trascendencia del arte más allá de sí mismo, pero dentro de su propio ámbito y en la forma del arte mismo»” (Hegel citado por Han, 2019: 15)

Han (2019) expresa una diferencia entre la forma artística romántica y la clásica griega. El arte clásico griego, carece de alma interior, del espíritu, y su arquitectura se abre al exterior. Mientras que, en la forma artística romántica, el ideal de la arquitectura son espacios cerrados en sí mismos, sin que el exterior perturbe la interioridad de los mismos ni siquiera el sol que penetra a través de los vitrales de las ventanas que lo separan del exterior. “La amabilidad desinterioriza al espíritu en dirección a una casa totalmente abierta.” (Han, 2019: 16)

Este estar abierto o cerrado son para Hegel dos formas de existencia con un vínculo jerárquico, donde la apertura comprende una falta. Para él, el espíritu budista no ha despertado a la interioridad subjetiva, hundido en la naturaleza, con templos abiertos donde “el adentro y afuera se entremezclan amablemente.” (Han, 2019: 16) Esta idea de apertura a la experiencia con los otros y con el contexto por parte de la arquitectura, es la filosofía que se vislumbra en las escuelas de Reggio Emilia, espacios que se viven, experimentan, se relacionan el adentro y el afuera a través de la diversidad de materiales que generan transparencia, luminosidad, calidez, espacios flexibles que se adaptan a las experiencias que en la escuela se desarrollan. ¿Es pertinente pretender que los dispositivos que se construyen para la formación docente inicial, tengan esta amabilidad que se sienta como una casa abierta que permita un flujo de entrada y salida donde todos sean bienvenidos a entrar e irse en un continuo intercambio de prácticas educativas?

Para Hegel “El principio de la interioridad y la subjetividad determina la jerarquía entre las artes románticas…” (Han, 2019: 18)

La poesía oriental, tampoco es valorada por Hegel porque está sumergida en su naturaleza, no expresa la interiorización del contenido y no lleva a la autonomía y a la libertad individual del sujeto. El haiku, inspirado en el budismo zen, se basa en una postura

espiritual que no podría ser descrita con las categorías estéticas de Hegel.

> "El poema zen habita un particular vacío que está vaciado de todo estar cerrado substancial y subjetivo… El haiku no es «lírica», no es «poesía»… posibilita que las cosas resplandezcan primeramente en su ser-así. La falta de interioridad le da al haiku una cierta amabilidad. Un poema zen solo podía ser compuesto con éxito en el instante de la mirada amable que de súbito se detiene en las cosas, que —es más— ve en las cosas; es decir, en aquel instante particular en que el sujeto se vacía, se disipa, se llena con la luz de las cosas, con su ser-así." (Han, 2019: 19-20)

En el arte moderno inicia la liberación total de la interioridad subjetiva respecto del mundo objetivo, una subjetividad libre donde el sujeto se pone a sí mismo como contenido. Hay una autorreferencialidad en la experiencia estética de la apariencia, ya percibida en Kant, donde el sentimiento estético es de sí mismo, ni de la naturaleza ni del espíritu. "El objeto se torna un espacio de juego de un «movimiento subjetivo espiritualmente rico de la fantasía» …

El dadaísmo es la completa inexistencia del espíritu, tampoco cultiva la interioridad subjetiva… "operan, más bien, con ruidos, casualidades o automatismos psíquicos que se alejan de la transparencia conceptual" al estilo collage (Han, 2019: 23). Hans Arp, expresa que la poesía que se acerca a la naturaleza, se origina en los órganos del hombre y revaloriza los ruidos de la voz humana. Los hombres determinan qué es bello o feo.

"El dadaísmo es una praxis de la amabilidad en la medida en que cuestiona toda oposición fija… El dadaísmo otorga atención a lo pequeño, a lo poco llamativo, a lo adyacente… Cage sostiene que el aburrimiento del es-así es, precisamente, un producto del «espíritu»" (Han, 2019: 23) Para él, la operación del azar es una praxis de la amabilidad, produciendo una música del acontecimiento. El azar va más allá del asimiento del sí mismo, da otro asimiento volviendo al yo de regreso al mundo.

> "Solo una repetición compulsiva del yo transforma sonidos en ruidos molestos. Cuando el yo deja de escucharse a sí mismo, los ruidos se tornan de pronto sonidos fascinantes... Solo un entrenamiento auditivo para la amabilidad le ofrece al oído el timbre del mundo. Cage hace que ingrese, en lugar de la música de la interioridad, una música del es-así, una música-del-mundo en un sentido especial… La música del es-así

> proviene, … de un vacío, de un silencio que no está habitado por alma alguna.” (Han, 2019: 24)

Para Cage, “Silence” es un sonido especial liberado de las presiones de la interioridad, sin alma, sin anhelo, sin pasión, pudiendo haber silencio en medio del ruido; “silence” es un silencio especial del espíritu.

> “La amabilidad del arte consistiría en que el sujeto humano se repliega, se contiene, y deja hablar abiertamente a las cosas, al mundo; en que se des-interioriza en favor de un afuera, se vacía de interioridad. La anarquía del silencio o la anarquía del vacío implican la amabilidad sin límites hacia lo mucho y lo diferente, hacia lo pequeño y poco llamativo, hacia lo adyacente que caería fuera …de la corriente hacia lo Uno —que sería para Hegel lo bello—, y descendería hacia lo ausente o hacia lo nulo. La amabilidad está vinculada con aquel «estado de vacío mental,” que se caracteriza por la mayor atención y sensibilidad para aquello en lo que en un contexto dominante desaparece. “Este «espíritu» vacío pero atento es la forma sin centro. Su amabilidad se debe a que no excluye nada, ni se aísla. Es aquella «estructura» del vacío, que expande y cohesiona…” (Han, 2019: 24-25)

Rilke sostiene que la actividad más elevada del espíritu es una “…oportunidad, en «crear circunstancias amables para aquello que a veces puede detenerse en nosotros», … en producir un silencio no buscado, no intencionado, o incluso ser un hospedaje…”

Cage expresa que cada músico tiene su propio tiempo de composición y que una orquesta no es una unidad orgánica, sino que está compuesta por voces únicas que se comunican con las otras a través de este vacío amable.

Byung-Chul Han en relación a la pintura, expresa que el paisaje de Cezanne también es un “paisaje del vacío” donde no aparece el yo, no desea comunicar ningún “pensamiento”. La verdad del arte es ese minuto del mundo que pasa, un instante donde se logra el “regreso-en-el-mundo”. El arte es un hacer pasivo, donde prestar atención y obedecer para traducir inconscientemente la estructura armónica de lo que el pintor oye, des-interiorizando la mirada hacia un mundo de luz y colores intensos, determinan el acontecer del arte, ya que oír configura y ordena. (2019: 26-27) Así, la amabilidad sería un superlativo del espíritu, un ser-uno con la naturaleza que le permite ganar nitidez. Este devenir uno, reposa en la continuidad del ser. “La amabilidad en la que se basa aquella particular experiencia de la naturaleza es, en última instancia, moral en un sentido

especial... sería la moral del mundo antes de la «moral». Más moral no aparta de la naturaleza, sino que devuelve a ella." (Han, 2019: 27) El acontecer del arte sería una iluminación que se eleva por sobre el pensamiento conceptual que propone Hegel. Para Cezanne el arte no es una antesala del pensar, lo caracteriza una forma propia de la experiencia. "…pinta un paisaje del vacío, que está vacío porque nada se aísla en sí mismo ni se delimita distinguiéndose de lo otro, porque nada se empecina consigo mismo, porque todo está en tránsito." (Han, 2019: 27)

> "En los estratos profundos del ser se da una amable des-demarcación. Las cosas se penetran, se aproximan cariñosamente las unas a las otras, confluyen, sin perder con ello su unicidad… A pesar de su unicidad, la cosa específica no está aislada. Refleja en sí misma las demás cosas. El vacío, el silencio median, reconcilian y desposan. El mundo es un reflejo recíproco de las cosas. El mundo consiste en reflejos de colores, sonidos y olores." (Han, 2019: 28)

La amabilidad del mundo se debe al vacío en los instantes donde las cosas se comunican, se penetran entre sí sin fronteras construyendo una continuidad del ser. Para Cage y Cezanne el hombre debe dejar que el mundo florezca en su ser-así.

Merleau-Ponty expresa que los cuadros de Cezanne están vaciados del alma, no expresan sentimientos humanos, su mirada amable ve los gestos íntimos de las cosas.

Para comprender la Fisiología del poder, el tema es el apetito, la ingesta de comida. Para Hegel la vida no es pura alegría, pero tampoco una lucha contra el no-yo. El apetito indica que un objeto exterior no es del todo ajeno al sujeto, sino que es compatible porque puede satisfacer un deseo. "Saborear, la digestibilidad del no-yo" sería un signo de cercanía y continuidad entre el otro y el yo. No habría culpa en esta ingesta.

El deseo o la pulsión surgen de la contradicción a la que va a parar la autoconciencia frente a lo otro, que se le muestra como algo que le pertenece pero que le falta y se supera al asimilar, al interiorizar a lo otro. La ingesta supera la unilateralidad de la subjetividad y la aparente independencia del objeto. La satisfacción surge de la producción de la continuidad, de la superación de la división entre sujeto y objeto.

El poder es un poder de reunión que supera la unilateralidad de la subjetividad continuándose entre el sujeto y el objeto. El poder opera como unificador. El espíritu teórico sigue el principio digestivo; la inteligencia ha digerido la realidad, es un poder autodigestivo. Denomina idealidad digestiva a la superación de la exterioridad que pertenece al concepto de espíritu, la reducción de lo exterior a la interioridad del espíritu mismo. En el pensamiento, el espíritu alcanza la interioridad más profunda fundiéndose consigo mismo,

junto a sí. El camino hacia el otro es el camino hacia mi propio interior. “Esta interioridad profunda posibilita una libertad ilimitada.” (Han, 2019: 37)

Cuando el otro a pesar de tener otras opciones, sigue libremente mi voluntad como voluntad propia, este sí del otro, su libre sumisión, refleja que mi poder está en el nivel más alto. No hay lugar aquí para una palabra amable. “La amabilidad no se basa en la cercanía y la identidad digestivas; es más bien una cercanía de la lejanía.” (Han, 2019: 40). Podríamos inferir que esta frase refiere a que la amabilidad como actos espontáneos de bondad hacia los otros sin prejuicios, donde se ayuda a otros cuando no se lo esperan, sin intenciones específicas o egoístas que devengan en una ganancia para quien realiza esta práctica humanitaria. La amabilidad como habilidad social, necesaria para llevarse bien con otras personas y desarrollar amistades, vínculos, donde el ser – así de los otros donde se acoge de manera hospitalaria.

En el artículo “Tendré que errar solo. Jacques Derrida”, publicada en 2021, por la revista digital “Lobo Suelto. Anarquía coronada”, recordando a partir de la muerte, a su amigo Gilles Deleuze a pesar de sus diferencias, el pensador recuerda con emoción la amabilidad de su amigo.

> “Únicamente sé que esas diferencias jamás dieron lugar entre nosotros a otra cosa que amistad. Jamás una sombra, ningún gesto, que yo sepa, ha indicado lo contrario... Nos veíamos poco, es cierto, sobre todo en los últimos años. Pero todavía puedo oír el sonido de su voz un poco cascada diciéndome tantas cosas que me gusta recordar literalmente («mi enhorabuena», me susurró con una amable ironía un verano de 1955 en el patio de la Sorbona cuando yo estaba a punto de conseguir una agregaduría: o bien, con la misma amabilidad del veterano: «Es una pena que dediquéis todo ese tiempo a esta institución [el Colegio Internacional de Filosofía], preferiría que os dedicaseis a escribir…».” (Derrida, 2021)

En ocasiones, el individuo renuncia a su naturalidad o aislamiento egoísta en beneficio de lo universal, a la ley, un asunto común. “Incorpora en su autoconciencia la dimensión del otro, o bien de un para-el-otro.” (Han, 2019: 39) Así, en la filosofía del derecho, tanto Hegel como Theunissen sostienen que el yo es superado por un nosotros orientado al bien común, a la voluntad general. La mirada hacia la comunidad precede a la mirada hacia otras personas. El espíritu sería el yo/nosotros donde la relación con el otro está iluminada por el concepto universal que se realiza, habría aquí una subjetividad abarcante que arrastraría a la comunidad.

Continuando con esta idea y retomando la expresión de Derrida “amabilidad del veterano”, un veterano que posee experticia en su profesión o prácticas, que posee mayor conocimiento debido a las muchas experiencias vividas en su quehacer. En consonancia con esta figura del veterano, hay otro investigador, Carlos Skliar, que nos permite seguir pensando en este concepto de amabilidad. Este filósofo en una videoconferencia titulada "Educación y lectura: el gesto de amabilidad y anterioridad del educador", emitida el 2 de septiembre de 2020 por el Instituto Superior de Formación Docentes N° 3 “Dr. Julio César Avanza” de Bahía Blanca reflexiona sobre este concepto que intentamos asir como una práctica para la formación y transformación de las prácticas educativas en la Educación Superior.

En esta conferencia reflexionando en la constante transformación de las escuelas, los educadores y las infancias, en este estar haciendo escuela continuamente, tiene presente la innovación sin olvidar el mundo anterior preexistente, que nos enlaza como comunidades educativos - sociales complejas, y que a su vez se enlaza a la idea de reinvención y la recreación que acoge lo nuevo sin olvidar lo ya inscripto en las experiencias educativas en una reconstrucción de manera colectiva y participativa.

Skliar, 2020 toma de la novela “Stonner” de John Williams, una idea de amor, ya que la amabilidad tiene que ver con lo amoroso, ser amable con los otros expresando que puede ser amado como lo explicitamos en párrafos anteriores. “La formación también tiene que ver con perder el origen en busca de un destino, estando atento a lo que se encuentra” y no tanto a lo que se busca, donde la formación además tiene que ver con la confianza que otro docente tiene de un “amor particular, pasional, no banal” de sus estudiantes para que al recorrer cada uno sus propios caminos en el mundo, hacia un “asunto del mundo”, puedan ir descubriendo en lo que buscan otros hallazgos, aprendizajes, oportunidades, acontecimientos, a partir de estudiarlos, reelaborarlos, buscándolo en su “ancestralidad” para ofrecérselo a los otros, siendo un “amor gratuito, generoso y no banal. Es allí donde el motivo del amor y de la amabilidad lo es todo, pero no es un amor ciego, es en todo caso un amor de ojos entrecerrados que disimula algunas cosas en nombre de su pasión… ese motivo de la amabilidad, es el motivo por el cual es la formación, diferente a la práctica y utilitaria, de aquellos o aquellas que luego transmitirán y harán comunidad y ayudarán a renovar el mundo, requiere de personas que descubran sobre qué están apasionados en las materias del mundo o en algún aspecto de ellas, que el mundo ha creado a lo largo de su historia. Crear ese vínculo pasional que no es natural, que no tiene que ver con el talento ni con el éxito, sino que tiene que ver con la formación, con descubrir ese asunto o materia del mundo con el que puedo descubrir una relación pasional para también durante la formación reelaborar ese vínculo en nombre de narrar a los demás la posibilidad de ese vínculo pasional para que otros emprendan su camino de búsqueda pasional por un asunto

del mundo y para que a su vez se lo cuenten a los demás. De esta manera el mundo se cuenta cada vez de otro modo y el mundo no se acaba, el mundo sigue, continúa siempre distinto, siempre otro, está en manos de la formación. Lo ancestral reelaborado a través de formas del presente se da a otros para que lo renueve. Entonces me toca indagar, buscar qué de lo ancestral, de ese mundo enorme, inmenso, lleno de novedades que es el pasado, valdría la pena poner en común y ahí buscaré los formatos necesarios para poder comenzar la transmisión en procesos de vinculación, convivialidad y renovación del mundo.

Los pensamientos de Skliar y Han, van en contrasentido a los pensamientos de Hegel, donde el regreso a sí mismo es una obsesión para él que se encuentra presente incluso en su teoría del amor, ya que para él el amor consiste en estar junto a uno mismo en el otro. El amor infinito es un regreso circular y goce hacia sí mismo.

Canetti expresa que el espíritu que se ve, en realidad no es un espíritu. Posee una cierta ceguera, ve las cosas al ser capaz de dejar de mirarse a sí mismo. Esta capacidad especial del espíritu no es el poder, en este instante de ausencia, donde no hay una mirada de sí mismo por el espíritu, es necesaria para que la mirada se vuelva una mirada amable. Solo entonces el espíritu es vidente en un sentido enfático. Uno de los objetivos de la formación inicial docente es brindar herramientas a partir de esta mirada amable para que puedan dejar de lado las prácticas reproduccionistas y logren realizar prácticas amables y reflexivas donde puedan formarse en su ser – así, donde a su vez su espíritu como profesionales, posea, promueva y practique miradas y quehaceres amables hacia los estudiantes de las escuelas asociadas y futuros estudiantes en los espacios educativos que las convoquen. Cuando nos referimos a espacios educativos, no nos centramos exclusivamente a las aulas de las escuelas, también podrían ser espacios en otras instituciones sociales.

Para Aristóteles la amistad y el amor son una figura de la identidad ya que el amigo es un «otro yo». “El «exceso de amistad» iguala a aquel «amor de un hombre a sí mismo». La percepción del amigo es una autopercepción… La ley de la casa (oîkos) gobierna la idea griega de amistad.” (Aristóteles citado por Han, 2019: 42-43) construye sus principios y fuentes. Nietzsche observa que los griegos usan un superlativo de la palabra amigo para denominar a los parientes. Existe una “homología estructural entre la amistad y la relación padres-hijo. Los padres aman al niño como a «su otro sí-mismo». Por causa de esta relación con uno mismo la amistad tiene un valor más elevado que la amabilidad hacia un extraño. Según Aristóteles, es «más noble hacer el bien a los amigos que a los extraños».” (Aristóteles citado por Han, 2019: 43) Respetamos los pensamientos de Aristóteles, pero consideramos que las prácticas de amabilidad no deben ser más o menos amables frente a amigos o extraños, las prácticas de amabilidad hacia los otros son prácticas de hospitalidad que forman personas únicas, originarias, complejas y libres que se desarrollan

en su ser – así. Por ello acordamos con el pensamiento de Heidegger cuando plantea que el cuidado de la amistad no es algo del orden de la identidad, regresa la amistad y al amor al "otorgar originario" que corresponde al otro, porque pertenece a su esencia. Funda la amistad y el amor, en una amabilidad dialógica, un entre dialógico al que cada cual debe su propio ser y esplendor y no en lo idéntico e interioridad; ganan en amplitud y en espacio.

> "La amistad es «el favor que otorga al otro la esencia que él tiene, … por medio de dicho otorgar la esencia otorgada puede despuntar hacia su propia libertad». Es un «poder esperar hasta que el otro se encuentre en el despliegue de su esencia». La amistad prepara espacios para el otro; aún más: prepara espacios libres en los que el otro «despunta» hacia su propio «esplendor». (Heidegger citado por Han, 2019: 43)

La ética del saludo amable de Heidegger abre las fronteras del saludo hacia una amabilidad dirigida a dejar-ser, el dejar libre a las personas y a las cosas, su ser-así.

La formación inicial docente a través de los dispositivos educativos debería poder permitir este "otorgar" de saberes prácticos para permitir que el otro, estudiante, descubra y permita aflorar las potencialidades de su ser así, constituyéndose, transformándose en un educador amable.

Para representar la Metafísica del Poder, Han cita a Peter Handke que considero aborda la idea de amabilidad que Han intenta delinear. "La forma que viene del vacío es espíritu (y tiene espíritu, y da espíritu) ... Amable silencio, hasta que el mundo se llene de él…"

En la Modernidad se acentúa el ser-efectivo, el hacer causante, el efectuar como una auto-referencialidad constitutiva. "…esta contracción hacia sí es la dimensión inherente al efectuar del poder" (Han, 2019: 47) "Esta flexión-sobre-sí, esta inclinación originaria hacia sí sería el primer movimiento del poder." (Han, 2019: 48) Hegel también ve una proximidad entre realidad y poder en esta auto-referencialidad hacia sí, donde "lo uno se relaciona con lo otro como consigo mismo, y así permanece, en lo otro, junto a sí", percibiéndose así mismo. (Han, 2019: 48) Exponerse significa manifestarse o explicitarse, solo llega a la exteriorización lo que ya está en lo interior. El "ser-hacia-afuera" se realiza como auto-exposición, como exhibición-de-sí, una exposición transparente, mostrándose a sí mismo. La apariencia exterior es atravesada por su luz interior, la exterioridad permanece «transparente»". Es una «apariencia transparente en absoluto»." (Hegel citado por Han, 2019: 48) El regreso-a-sí como «relación absoluta» es la figura fundamental del poder. Así, describe formas de relación cada vez más complejas que se muestran como distintas relaciones de poder, desarrollando formas del poder cada vez más complejos con

crecientes grados de mediación.

Para Hegel en la relación de la sustancialidad entre sustancia y accidente, el accidente es algo transitorio y casual que tiende a desaparecer en el devenir, mientras que la sustancia es lo estable, lo que persiste, lo idéntico a sí mismo en el devenir, es la totalidad de los accidentes. “Es lo uno, el todo que encierra a las partes en sí y que se afirma en medio del devenir de estas últimas.” (Han, 2019: 49) Reconcilia sustancia y poder. Entonces, la sustancia en tanto poder es el aparecer y al mismo tiempo reflexión-sobre-sí en su apariencia. La relación sustancia-accidente es una relación de causalidad, un determinarse, un explicarse. Esta relación es un encadenamiento infinito de causas y consecuencias, tornando imposible un regreso a sí mismo absoluto; solo podría darse, en un ciclo cerrado de causa y consecuencia, donde este salir está “curvado y doblado hacia atrás.”

El poder del concepto es la mediación. Atraviesa las partes y las reúne en un todo; en la determinación del concepto los opuestos son como uno. Así la identidad hace posible la libertad. “La libertad es… permanecer junto a sí en el otro, ser idéntico a mí mismo en el otro… Este regreso-a-sí-en-el-otro, la «coincidencia de sí consigo mismo en el otro», libera. Por ende, cabe pensar en la necesidad de la sumisión como libertad…” (Han, 2019: 53)

Hegel desarrolló formas del poder de diferente grado de complejidad y mediación. El poder del concepto tiene una complejidad mucho mayor que el poder de la sustancia que solo sujeta el contenido sin retenerlo o comprenderlo. Lo comprendido no es exterior a lo que comprende. El poder del concepto es capaz de una mediación más intensa. Más silencioso es el poder, más poderoso es.

El pensamiento de Heidegger siguió siendo teológico, se aferra a Dios y teologiza la amabilidad de Hölderlin. Lo “esencialmente otro de todo poder” no puede estar sujetado a un sustantivo o al nombre, presupone una negación radical de todo encerramiento sustantivo, presupone un vacío que le quita al poder todo punto de apoyo.

Para Heidegger la medida de la amabilidad es Dios neutralizando la extrañeza, para Hölderlin, la amabilidad exhibe una grandeza humana, es una forma de existencia humana que confiere al hombre una dignidad especial. Sus versos expresan vacilación y duda a través de sutiles giros y cortes, una ausencia de medida. El tono del corazón se vuelve hacia lo finito y lo menguante. Ser amable significa no actuar des-mesuradamente, ser como niños puros, ver lo más de lo menos. Ser poético, supone ser amable.

> “Lo divino del hombre es su amabilidad, el amable «sí» al ser-así del mundo. Ni en la tierra ni en el cielo hay una «medida». La amabilidad es la medida ante la ausencia de medida. Es una medida sin medida.

> Deja que todo exista en su ser-así, en su especificidad. Se basa en un despertar especial hacia la finitud." (Han, 2019: 62)

Las prácticas de formación amables, permitirían que cada sujeto pueda desarrollarse, formarse en su ser – así, en su diversidad, acogiendo la diversidad que lo rodea.

Si bien la teología no es un tema que nos interese particularmente para nuestras reflexiones, respecto a la Teología del Poder, reservaremos las ideas que se presentan respecto a la nada y al vacío que propone Han, ya que consideramos que la existencia de cierta nada, vacío y soledad en la propuesta de los dispositivos, puede hacer surgir en los estudiantes prácticas y saberes prácticos amables y transformadores. Las escuelas de Reggio Emilia, también proponen estos espacios de introspección y soledad en la enseñanza.

Diversos autores relacionan o no al poder con Dios, hay un vínculo muy íntimo. Para Canetti no puede haber pensamiento libre de poder que presuponga a Dios. Puede pensarse una religión de la amabilidad donde la conciencia finita busque lo infinito, lo ilimitado por fuera del poder, ya que el poder no es un elemento definitorio de la infinitud.

Han reconoce que el Lejano Oriente también conoce un sí al ser-así, pero no es el del sometimiento ni la renuncia porque el mundo en cuanto tal está vacío. Tampoco existiría la violencia donde el hombre habría de vaciar su corazón adonde no encontrará nada. El sí tampoco es griego porque el corazón no se aferra a nada, porque no hay nada firme, porque todo es tan escurridizo como en un sueño. Este sueño no es el del psicoanálisis, ya que el mundo mismo es un sueño absoluto, no lo precede ni sigue ningún mundo verdadero. El mundo como sueño es un lugar del vacío. La amabilidad del lejano-oriental se origina en un despertar al sueño, a la vacuidad del mundo. La incertidumbre de ensueño que no admite nada que se empecine consigo mismo no es una condición del poder.

Han se pregunta si es posible una religión de la libertad que no sea teológica. "A la idea de una religión de la amabilidad se aproxima en mayor grado la religión budista en la medida en que niega radicalmente la sustancialidad del ser." (Han, 2019: 71) El budismo es amabilidad, porque en eso consiste la negatividad de la "nada" budista, ya que nada se obstina, empecina consigo mismo volviéndose imposible un cierre o condensación, esta nada comprende el vacío como plenitud. La nada budista no es una entidad onto-teológica que hiciera surgir algo. Está vacía ella misma. En este vacío del vacío tiene su origen el ethos budista de la amabilidad. La nada no es Dios, "también Dios es nada, es decir, está vacío." (Han, 2019: 71) Esta nada es todo lo contrario al poder. "El vacío de la nada permite que todo transcurra, se combine y se refleje mutuamente. Afloja la rigidez. En eso consiste su amabilidad". (Han, 2019: 72)

Un ejemplo de la otredad de la religión budista es "…la exhortación del maestro zen Linji a matar a Buda: «Si encontráis a Buda, matad a Buda. […] Entonces alcanzaréis por primera vez liberación, ya no estaréis atados por las cosas y penetraréis todo libremente»" (Linji citado por Han, 2019: 72) En esta idea, Buda también está vacío. Según el maestro Zen Yunmen para alcanzar la paz ilimitada, la amabilidad sin término, se debe destruir lo sagrado, lo Uno y su poder, para el logro de la paz en la tierra.

En el budismo la libertad, el objetivo de la meditación es lograr desaparecer y liberarse mediante la respiración. Se trata de estar "…enteramente afuera desprendido, de ir hacia el otro sin ir consigo mismo, es decir: se trata de ser amable." (Han, 2019: 73) Respecto a la subjetividad, la amabilidad consiste en que el vacío es íntegramente receptor y no excluyente.

La filosofía de Lévinas presenta un intento para formular un pensamiento libre de poder, más allá de la sustancialidad y de un Dios contaminado por el ser o considerado como sujeto. A la inmanencia del sí-mismo, "contrapone la trascendencia, el énfasis de la exterioridad, el afuera en el que ya no es posible un estar-junto-a-sí, un regreso-a-sí, una contracción hacia-sí. La salida hacia este «afuera» es, para Lévinas, una experiencia genuinamente religiosa. Esta salida desata la interioridad, el interior... conduce la «cercanía» o la «bondad» del «para-el-otro»." (Han, 2019: 74)

Para Lévinas, el ser se abandona en un estado de pasividad o de exposición respecto de lo otro, en el para el otro incondicionado. Esta pasividad sería un fenómeno del ser, un área antes del ser, "…un lugar o un no-lugar en el que el ser-uno-mismo de súbito se transforma radicalmente en un ser-para-el-otro." (Han, 2019: 74) Arrastra hacia una responsabilidad preconsciente respecto del otro. En esta forma particular de la impotencia, del no-poder, de la ausencia, uno está siguiendo la «huella» de Dios. Dios habita en las heridas de la conciencia. Dios brilla por su ausencia y gobierna tanto en la luz como en la obscuridad. No hay regreso a sí, se está en otro lugar, se dis-loca al yo.

"Al Dios de la libertad hegeliano se le opone un dios de la laxitud, de la excepcional, augusta, edificante laxitud." (Han, 2019: 75)

"La amabilidad abandona el caso mismo. Se eleva por sobre las declinaciones." (Han, 2019: 76)

Han finaliza con *Table d'hôte* o mesa de acogida, donde desarrolla el concepto hegeliano de "todo". Esta es una figura del poder, de la mediación, donde la libertad es posible porque abre un espacio de movimiento y acción para el individuo. En el todo hay un equilibrio quieto de todas las partes, que las sostiene y mantiene unidas, exhibiendo una unidad, un continuum orgánico de poca apertura, donde los intersticios podrían ser pensados como huecos. Las partes no son nada en sí mismas sino en relación al todo. Organismo y multitud serían dos formas del ser.

El concepto es una contrafigura de la multitud que debe superarse en pos de una unidad estructurada que conlleva en sí una multiplicidad. “El «poder del concepto» cuida que el todo no se desintegre en una mera «multitud atomista»”, los miembros se diferencian por su interioridad orgánica. “La reunión orgánica es una forma muy rígida del ser-con.” (Han, 2019: 79)

Hegel concede a la religión griega una gracia y una amabilidad particulares que se deben a la conciencia de multiplicidad que permite el distanciamiento de uno mismo en el que el individuo se hace desaparecer mediante la ironía. También la pluralidad de las determinaciones de fines produce una «jovialidad de la tolerancia», una «amabilidad de la existencia».

Hegel realiza una descripción geo-filosófica del mundo-de-islas griego, aludiendo a la multiplicidad y a la diversidad de sus islas, pero les falta el alma cohesionante. El politeísmo se corresponde con el paisaje griego y europeo que ostenta una intensa diversidad; no así con el del Oriente dominado por una única masa de tierra y por un único gran río.

La amabilidad opera dispersando. La multiplicidad y variedad de dioses acarrea el «carácter fortuito» que «se sustrae a la clasificación estricta de las diferencias conceptuales».

> “La riqueza del mundo griego constituye en realidad la «muchedumbre infinita de detalles bellos, agradables y graciosos» que no se estorban entre ellos. La belleza griega consiste precisamente en esta contigüidad amable de lo diferente. Esta «alegría de todo lo que sea existencia»” (Han, 2019: 81)

Podríamos decir que la amabilidad y los dispositivos de formación docente amable deben tender hacia la idea de multitud, de multiplicidad, la diversidad y variedad.

Hegel al barroco, lo considera feo y salvaje, faltándole lo uno que constituye la belleza, no tiene concepto ni alma; y Adorno lo describe como una decoración absoluta, reclama contra lo práctico. “En su falta de concepto brilla más bien como un «theatrum dei»” (Han, 2019: 82)

Hegel también reclama a Jean Paul la barroca combinación de lo objetivamente más distante, haciendo de la vida una multitud variopinta de cosas y acontecimientos. Como es sabido, reúne cosas que tienen que ver poco conceptualmente una con otra. Solo con los numerosos guiones en sus textos, se ilustra este barroco estar junto de lo discontinuo.

Absoluta sería la narración que Handke compone en la «epopeya compuesta de

haikus», que refleja el brillo sin concepto, un brillo absoluto de las cosas. “La narratio absoluta no se descompone en piezas individuales. Las vincula la cercanía sin concepto, la amabilidad que incluso sin concepto junta y cohesiona.” (Han, 2019: 83)

“En su fijación con la continuidad orgánica, Hegel no desarrolla una sensibilidad para la cercanía de la lejanía, para aquella experiencia-del-mundo que consistiría en la percepción del Y, en una especial repetición…” (Handke citado por Han, 2019: 83) La ética del Y consiste en remitirse a la amabilidad del mundo que opera conciliando produciendo una participación intensiva.

Cage, Canetti y Handke sostienen que “la cercanía amable como «coexistencia de lo dispar» … el amable estar-junto de lo discontinuo se debe a un vacío especial que rompe la rigidez del sí-mismo. Este vacío impide que las cosas perseveren en sí o se obstinen en sí. La participación expresa la forma de ser de otro espíritu: «Un signo del espíritu es también la participación discreta, silenciosa». (2019: 84)

Para Cage, la mente es una forma del espíritu que actúa como receptor hospitalario del mundo sin omitir juicios, escucha con atención sin discriminar. En esta amabilidad los ruidos se convierten en acontecimientos sonoros. “El espíritu se vacía transformándose en una hospitalaria casa del mundo. La amabilidad es una forma vacía del espíritu, que se expresa como un asentimiento exterior, en cierto modo como un Sí inconsciente, sin expectativas, al ser-así.” (Han, 2019: 84)

El tiempo vacío que se ofrece en la *table d’hôte* es un espíritu que, como receptor de la experiencia, deja emerger lo diverso, lo adyacente, lo que no está en su lugar. Este espíritu amable, hospitalario, capaz de percibir en el ruido un sonido determinado. “La amabilidad desinterioriza al tiempo, lo espacializa. Si existiera una música de la amabilidad debería contener mucho espacio, mucho espacio intermedio, mucho vacío.” (Han, 2019: 86)

En la amabilidad la mediación conceptual, su medio está vacío, libre de la interioridad orgánica; por ello, es capaz de una especial nueva apertura.

> “La amabilidad es una «participación» completa, es decir, una forma intensiva del espíritu. Únicamente un entrenamiento auditivo para la amabilidad capacita al espíritu para percibir lo diverso, lo adyacente, e incluso «lo que no tiene sentido… Sería necesario un entrenamiento espiritual para la amabilidad, sin el cual todo se transformaría en marchas y comandos. La amabilidad es el pró-logo que entibia las palabras. Sin ella, se enfriarían hasta devenir pura comunicación. Si hubiera una diferencia entre el decir y lo dicho, esta sería la amabilidad.” (Han, 2019: 87)

Con esta última cita, finalizamos el recorrido por el pensamiento de Han que invita a través del recorrido por ciertos autores, en un principio, a comprender la complejidad del fenómeno del poder, pero que a partir del entrecruzamiento con otros autores, algunos relacionados a las artes, que confrontan sus ideas con Hegel, intenta construir una mirada diferente, diversa, plural de las instituciones y de las prácticas que allí se inscriben a través no sólo del poder, sino de proponer formas del ser a partir de una mediación desde la amabilidad. Esta nueva forma de ser, inspira una novedosa mirada hacia las prácticas de la formación docente inicial.

IV-2. La amabilidad en el trato

En el artículo “El trato amable”, María Teresa Pozzoli, desarrolla el tema de cambio de paradigma a partir de la reflexión sobre el trato amable del sujeto complejo como Ética y educación en la globalización para una conciencia planetaria, con la tesis de que es posible cambiar la realidad dejando de reproducir el ejercicio actual del poder a través de la amabilidad, una idea que comparte algunos puntos con el pensamiento del filósofo Byung- Chul Han.

Esta autora toma el pensamiento complejo acuñado por Edgar Morin para la “construcción reflexiva de una ética y una educación (sustentable) de lo cotidiano que posibilite la emergencia, la práctica y la expansión de una conciencia planetaria en sujetos amables.” (Pozzoli: 2007: 47-48)

Para ella, es necesario un cambio de paradigma en la reorganización y transformación de los recursos humanos y organizacionales, donde la amabilidad superaría al poder vigente; una transformación en el pensamiento y en las prácticas, surgida del carácter reflexivo de las subjetividades modernas; y para ello utiliza los conceptos “conciencia planetaria y educación sustentable” de Edgar Morin (Morin, citado por Pozzoli: 2007: 49) ya que se asocian al “trato amable del sujeto complejo”.

Pozzoli (2007) propone reflexionar sobre esta transformación desde la proposición de cinco tesis que sintetizadas implican el planteamiento de la crisis del paradigma positivista, del modelo del desarrollo neoliberal y del sistema del control social funcionalista en el cual se encuentra inscripto para mantener el orden del sistema, a raíz de esto, considera imperante educar una sensibilidad diferente, que se centre en los valores de autonomía, dignidad e interdependencia de todo fenómeno vivo implicando el trato amable del sujeto complejo que permita expresar una “conciencia planetaria integradora y respetuosa de la diversidad, de lo diferente”, siendo esto consecuencia de la práctica

reflexiva de los “sujetos activos” de las nuevas generaciones. Nos invita a expandirnos hacia un “pensamiento universalista” que acompañe la conformación de un “modelo de desarrollo sostenible”. La autora también toma de Deleuze y Guattari, conceptos que nos acercan a la complejidad, asociados a la pluralidad como lo son flujos, líneas de fuga, rizoma y metáforas que refieren a la multiplicidad. (Pozzoli: 2007: 50)

Plantea la transformación estructural del modelo antropocentrista, del poder funcionalista en la subjetividad, la globalización, el capitalismo y la acción depredatoria de estar en el mundo propiciando la autocrítica de los educadores a través de prácticas reflexivas poniendo de relieve la Alteridad, lo que es otro según Levinás, lo distinto de sí Para ello, Vidal (Pozzoli: 2007) pone de relieve conductas de amabilidad, ternura y amor para construir vínculos filiatorios significativos, sentimientos por otros, el ser acogidos y acoger a los otros, una oportunidad de propiciar transformaciones pedagógicas, personales y sociales desde una “capacidad crítica del pensar y el asombrarse”, (Rebellato, citado por Pozzoli: 2007: 53) promoviendo prácticas innovadoras y creativas.

Pozzoli (2007) plantea que para transformar el mundo en el que vivimos, debemos realizar una metacognición de la manera en la que pensamos que posibilite una mirada compleja e integradora de las problemáticas, por lo que debemos apuntar a la formación de sujetos reflexivos.

El “pensamiento complejo” de Edgar Morin moviliza antiguos esquemas mentales conformando una nueva sensibilidad, una “conciencia planetaria” a partir del acto de “auto-observación”, característica central del “sujeto complejo”, un sujeto activo, “autocrítico, reflexivo y transformador”, al que se le atribuye el “buen trato, de esa amabilidad que resulta del ejercicio transformador de su reflexibilidad” (Morin, citado por Pozzoli: 2007: 55) reconociendo en la reflexión de las problemáticas los multifactores y multi condicionamientos que afectan a cada fenómeno complejo.

Las características y la educación del sujeto complejo amable nombradas en el párrafo anterior, Morin las describe como una “capacidad liberadora” donde el sujeto es “capaz de re-pensarse a sí mismo, aprender del error, descubrir en su interioridad otros mundos, refundarse en nuevas dimensiones de su identidad”, desnaturalizarse y “re-activarse” para “fundar otro Sí Mismo y otra calidad de relaciones con su entorno y … el mundo”, revisando el sentido de su existencia. (Morin, citado por Pozzoli: 2007: 56) A su vez la “autonomía” es la capacidad de los sujetos para “pensar, deliberar, juzgar, elegir y actuar” de una manera diferente a los pensamientos homogeneizantes y naturalizados en las prácticas sociales donde se desenvuelva. (Pozzoli: 2007: 56)

A su vez la reflexividad es un proceso cognitivo y conectarse con los sentimientos, afectos y sufrimientos; es por ello que se requiere de la “auto-observación… una interconexión profunda que interpele en simultáneo el razonamiento, la emoción y la

afectividad" permitiendo conectarse e interactuar desde el Sí Mismo con la otredad y lo Otro que nos rodea posibilitando la comunicación y construyendo así una "vida más justa y democrática" transformado el modelo de poder y asumiendo la igualdad de derechos en el reconocimiento de la multiplicidad de interrelaciones entre todos los seres del mundo. (Pozzoli: 2007: 57) En esta mirada compleja, lo Uno y lo Otro se integran de manera compleja siendo "la parte y el todo de una sinfonía" donde se conjugan interdependencia más autonomía sin que estas polaridades se excluyan ya que son extremos de algo común. Podemos decir que los conceptos de Alteridad y Otredad acuñados por Lévinas permiten pensar la Amabilidad.

Pozzoli (2007), toma de Rebellato para continuar explicando el trato amable, la "autonomía dialógica", un concepto que refiere a la capacidad de las personas para tomar decisiones de manera autónoma, teniendo en cuenta la influencia del diálogo con los demás donde se entrelazan cuerpos, se potencian las subjetividades a través del entrecruzamiento de identidades, memorias, resistencias, "imaginaciones y metáforas que multiplican la creatividad enfrentando la dominación". (Rebellato, citado por Pozzili: 2007: 58)

Lograremos cada vez mayor autonomía cuando desnaturalizamos nuestro contexto, cuando des-oímos ciertas costumbres, rutinas, mandatos, tradiciones instituidas, desafiando el acuerdo social, cuando nos desapegamos, cuestionamos y repensamos viejas y nuevas definiciones, conceptos y categorías de pensamiento, cuando enfrentamos la duda y la incetidumbre a partir del pensamiento complejo que nos permiten "des-cristalizar las certezas positivistas", promoviendo una educación más cooperativa. (Pozzili: 2007: 58)

Para la transformación de las prácticas cotidianas se necesita "educar sujetos complejos amables" que implica abrirnos a una "sensibilidad más amigable y universal" que se logra a través de la auto-observación; requiere reaprender la realidad, cambiar de paradigma de sustentabilidad. La amabilidad implica abandonar el paradigma positivista, la reflexibilidad de la amabilidad nos dispone a acoger, escuchar, recibir sujetos de trato amable que hacen que el Otro se sienta amado, recibido, considerado, acogido… El sujeto complejo amable mira la realidad desde la complejidad, fortaleciendo la riqueza de la vida, asumiendo la incertidumbre y legitimando valores contrahegemónicos desde una "estructura disipativa" o "sistema abierto"; la disipación continua de energía de los sistemas abiertos, permite un constante intercambio de energías con el entorno; los sistemas se encuentran organizados, "interconectados y en interdependencia como parte de un sistema global… Todo lo vivo es un emergente de una red que lo integra y que la trasciende." (Pozzoli: 2007: 60)

El sujeto activo, reflexivo, consciente de estas interdependencias, hace un cambio

volviéndose más responsable y activo. Razón por la que la conciencia planetaria contribuye desde la participación cooperativa, donde el sentirse 'parte de' impulsa a concebir un mayor bien para todos.

La conciencia planetaria se refiere a la conciencia de la humanidad como una comunidad global que comparte un destino común en el planeta Tierra. Según Edgar Morin, esta conciencia es una de las características del pensamiento complejo que es posible formar a través de la reflexividad de los estudiantes. Para poder avanzar en la creciente complejidad de nuestro mundo y no perder de vista nuestro proyecto de futuro, Morin propone su «mapa» del pensamiento complejo, una estructura multidireccional y polifacética que permite captar la realidad y orientarse pese a sus cambios constantes, pero bajo la condición de aceptar que hoy ya no hay verdades absolutas.

Ravagnani propone para formar esta nueva sensibilidad del sujeto complejo, repensar las problemáticas sociales a la luz de categorías como "Imaginario, Responsabilidad, Curiosidad, Tolerancia, Diálogo, Autogestión, Pasión, Acción Comunicativa, Empatía, Esperanza, Amabilidad y Cuidado". (Ravagnani, citado por Pozzoli: 2007: 61)

Ravagnani (Pozzoli, 2007) propone una serie de grupo de actitudes y valores del sujeto complejo amable con conciencia planetaria, las mismas se enumeran a continuación:

- Acoger, acordar, escuchar, reconocer;
- Recibir, facilitar, dar lugar, contemporizar;
- Respetar, acompañar, con-vivir, acoger diferencias;
- Bienestar, inventar, recuperar, sanar, recrear;
- Reflexionar, inquietar, problematizar, dudar, auto-organizarse;
- Pensamiento complejo, intuir, asumir contradicción, criticidad;
- Asumir responsabilidad, decidir/defender, comunicar, expresar;
- Afectividad, activa, sentir, entusiasmar, apasionar/amar;
- Integrar, tejer, en-redar, incorporar, articular;
- Ser parte, compartir, comprometer(se), solidarizar, colaborar.

Los valores incluyen pensar en la totalidad sobre la diversidad e interdependencia de la vida, acordar con los valores de una vida sustentable, desde un sentido de responsabilidad compartida, por el bien-estar de la tierra y las generaciones futuras, la solución no violenta o pacífica de conflictos, preocupación por todos los seres del planeta; respeto de los Derechos Humanos como principios básicos de Justicia, Equidad y Comunidad, respetar las diferencias y la autonomía.

La autora toma el concepto de frontera de Novo como "ese tejido poroso y transparente, a

través del cual, en un proceso osmótico, los… contrarios se mezclen y encuentren su lugar para el diálogo…" (Novo, citado por Pozzoli: 2007: 64) A partir de esto, la autora sostiene que educar sujetos complejos amables "implica educar para los matices, desde la capacidad de la reflexibilidad" (Pozzoli: 2007: 64) propiciando la transformación de las prácticas educativas y sociales en el encuentro amable con el Otro.

IV-3. Educar el Ser Docente. Cristales que forman imágenes

Ejercer una profesión implica un "saber" sobre ella, una manera de entenderla. Estaba contemplando otra perspectiva de formación, otra manera de concebir las prácticas docentes, con un Trayecto de Práctica considerado como una secuencia formativa donde se construyen las prácticas pedagógicas, concibiéndolas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales y ya no como se las consideraba clásicamente, asimilándolas exclusivamente a las prácticas escolares de enseñanza y a la tarea de dar clase.

"Educar es el verbo que da cuenta de la acción jurídica de inscribir al sujeto (filiación simbólica) y de la acción política de volver disponibles herencias, designando al colectivo como heredero. Acción política de designación que se asegura de brindar a todos la habilitación al ingreso, la interpretación y la ampliación del *arkhé* común, reparto hecho al modo de un don que no instala deuda. Esta modalidad del don, podría decirse así: educar es dar el tiempo, entendiéndolo como una fuerza de permisión, de autorización (Ricoeur, 1979) que, a su vez da lugar al *Kairós*, oportunidad que hace posible para todo sujeto, que su origen no devenga una condena… Educar es entonces, como diría Frigerio (2008), sinónimo de sostener una oferta sublimatoria." (Frigerio, 2012: 91)

Entonces, la educación no es simplemente un proceso de transmisión de conocimientos o habilidades. Es un acto jurídico y político que va más allá de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje en las aulas. No solo implica enseñar, sino también inscribir al individuo en la sociedad, ya que es un acto simbólico que lo conecta con su comunidad y su cultura. Es adquirir conocimientos, pero también acceder a las riquezas culturales y sociales del pasado como una forma de heredar y compartir legados. Al educar, estamos asegurando que todos tengan acceso a ese patrimonio cultural que es un acto político que busca la igualdad de oportunidades. La educación es un don que no impone una carga, no crea deudas, sino que brinda oportunidades; es permitir el desarrollo personal y la autorización para explorar y comprender el mundo a partir de la información brindada. La educación crea

oportunidades en el tiempo adecuado (Kairós) y no debería ser una condena basada en el origen del individuo. Educar es sostener una oferta sublimatoria, un regalo que permite a cada persona crecer, comprender y contribuir al arkhé común sin imponer deudas. Es un poderoso acto que va más allá de los espacios escolares convirtiéndose en un legado para las generaciones futuras.

Respecto a la docencia, "… ejercer la docencia, *estar-siendo* un educador, sería… además de un oficio o profesión, una manera de entender y de llevar el oficio de vivir. Educar es estar interesado por formar parte de tramas complejas, relaciones con el mundo y con los saberes acerca de él (los ya disponibles y los a hallar); con otros sujetos, llevar adelante un trabajo y tener conciencia que no se trata de cualquier trabajo, que algo se juega para el otro, para la sociedad posible, y para el mundo deseable, que excede a toda definición curricular… y no se deja apresar completamente en ninguna metodología." (Frigerio, 2012: 91)

Por lo tanto, ser educador, es asumir el trabajo político que implica un trabajo psíquico. Educar es un trabajo político porque es "hacer política" ignorando "saberes obturantes" (Frigerio, 2012) que puedan determinar sus acciones, miradas e intervenciones que naturalizan y explicitan tomas de posición que condensan pre-juicios y proporcionan falsas excusas; y psíquico, porque es una labor que exige pensar realizando un trabajo de metacognición sobre las propias prácticas profesionales docentes conmoviéndonos ante cada otro, allí donde se inscribe la posibilidad de lo nuevo, y siendo garantes de que "ningún origen devenga en una condena" (Frigerio, 2012: 92) que sea garante de la construcción de condiciones para el lazo social.

Al respecto de la práctica docente, a lo largo de la historia, ha habido diversas maneras de concebirla, las más tradicionales son el normalismo, el academicismo y el tecnicismo, pero en nuestro caso, es relevante expresar que adherimos a posicionamientos teóricos donde abordamos la práctica desde el paradigma de la complejidad (Morin, 1996), reconociendo la pluralidad de instancias en la paradoja de lo uno y lo múltiple, donde se entrelazan diversidad de saberes y miradas en relación al campo de la práctica. La práctica involucra procesos reflexivos en relación a la dialéctica teoría y práctica, es decir, praxis (Freire, 1996), por lo cual, entre las perspectivas teóricas acerca de la práctica docente, son claves los aportes de Schön (1992, 1998), quien sostiene que en toda práctica reflexiva se dinamiza el conocimiento en acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción. Davini (1995, 2015), entiende las prácticas en formación como un proceso social y guiado. Sanjurjo (2002, 2009), la entiende como un proceso dialéctico entre teoría y práctica en el cual son relevantes las actividades metacognitivas de reflexión acerca de los propios procesos

de aprender y enseñar; y además reconoce que las prácticas son siempre sociales y contextualizadas atravesadas por cuestiones ideológicas y problemas complejos, diversos e inciertos que demandan soluciones singulares, creativas y fundamentadas.

Asimismo, Montero (2001), coincidiendo con Shulman (1998) consideran que, en el proceso de construcción del conocimiento profesional docente, el conocimiento didáctico del contenido, es uno de los conocimientos fundamentales, construido a partir de prácticas reflexivas. Se entrelazan perspectivas que manifiestan la importancia de la reflexión, como Pérez Gómez (1993), quien da relevancia al pensamiento práctico reflexivo, y González Sanmamed (1995) quien destaca el aprendizaje de la enseñanza como proceso de socialización profesional.

Igualmente, Perrenoud (2004), advierte que, si bien todos reflexionamos en la acción, ello no implica realmente convertirse en un docente reflexivo, ya que es necesario distinguir entre la postura reflexiva del profesional y la reflexión episódica de cada uno en su quehacer. En este sentido, Edelstein (2015), explicita que es necesario dar razones, para argumentar respecto del por qué y el para qué de las propuestas y para evaluar las consecuencias de las acciones, es decir, que el quehacer reflexivo nos permite constituirnos como productores de conocimientos acerca de la enseñanza.

En relación a lo anterior, Escudero Muñoz (1993) hace hincapié entre otros aspectos, en el necesario pasaje “De una construcción individualista de la profesión a su construcción social y cooperativa” (Escudero Muñoz, 1993: 84), por lo cual “(…) un contexto institucional de formación reflexivo, investigador, promotor de colaboración y crítico es una condición importante para un perfil de profesor con estas mismas características” (Escudero Muñoz, 1993: 88). En este sentido, Day (2006) prioriza la necesidad de comunidades de aprendizajes apasionadas por el aprendizaje fundamentalmente, tanto para la pasión como la compasión en la tarea de enseñar, imperando la cuestión ética, puesto que reconocernos todos y todas como sujetos de derechos, implica sustentar una mirada intercultural de los derechos humanos, de los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, vivenciando espacios de ciudadanía participativa como cuestión política de la tarea docente (Siede, 2007). Desde la perspectiva de Day (2006), se destaca la importancia de la cultura de colegialidad, que se basa en la comprensión emocional entre quienes formamos parte de la trama, de las propias motivaciones, fines, compromisos e identidades. El trabajo colaborativo, para Day, alimenta nuestras pasiones. “Los maestros apasionados no trabajan aislados. Forman parte de una compleja red de relaciones sociales e interpersonales que crean la cultura de la escuela… e, inevitablemente, influyen en su trabajo y en su vida” (Day,

2006: 154).

Las palabras de Freire nos ayudan a apreciar las múltiples dimensiones que involucra toda experiencia de práctica: “Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad” (Freire, 1996: 26). Acogemos el deseo de habitar espacios de apasionamiento, y esto es posible a partir de producciones intersubjetivas en múltiples lenguajes, donde el juego, el arte, y la creatividad atraviesen nuestras prácticas, para que enseñar sea, como ha expresado Freire, una aventura creadora, es decir, una práctica educativa transformadora.

Para posibilitar prácticas educativas transformadoras dentro de los establecimientos educativos, las instituciones de formación docente, debemos darnos a la tarea de manera continua de revisar y reflexionar sobre los enfoques y dispositivos con los que venimos trabajando en la formación docente inicial para comprender más acerca de cómo se construye el conocimiento práctico y cómo se lo puede favorecer desde la formación sistemática.

Documentos, como el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria, Plan N° 528/09 y autores como Davini (2015) y Sanjurjo (2009) expresan que la formación se concibe, como un largo trayecto, como un complejo proceso continuo de desarrollo profesional en el que se reconocen etapas claves donde cada educador se ve implicado de diferentes maneras. Las mismas son la biografía escolar, la formación inicial, la socialización profesional y el desarrollo profesional.

Según los aportes antes mencionados, los aprendizajes realizados durante la propia biografía escolar, como estudiante de diferentes instituciones educativas, y durante los procesos de socialización profesional, reconocidos como los “procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador como en los lugares de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca de las propias prácticas” (Sanjurjo, 2009: 38) se constituyen en aprendizajes de mayor impacto en la manera en que se asume la práctica, en relación a lo que se aprende en los momentos sistemáticos de formación.

Es así que en todo el trayecto formativo se va conformando lo que Bourdieu denomina “habitus” (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2004; Davini, 2015), -esquemas adquiridos en la historia incorporada, puestos en acto en las prácticas cotidianas- organizadores de la acción, lo menos consciente del oficio. Por ello es importante que la formación docente proponga diversos dispositivos que viabilicen reflexiones críticas

de los modelos internalizados, un trabajo sistemático con el habitus profesional.

El proceso de formación inicial docente y la etapa en la cual centraremos nuestra investigación, se transita en los institutos de formación docente de manera intencional y sistemática para ejercer la tarea docente, constituyéndose en la etapa necesaria para la comprensión, el análisis, el cuestionamiento y reflexión sobre nociones y creencias, "contextos históricos de producción de los conocimientos y la reflexión sobre ciertos aspectos epistemológicos que permitan dar cuenta de la naturaleza de los objetos en estudio, del tipo de conocimiento producido en una disciplina y de los métodos y criterios para su producción y validación." (Diseño Curricular para la Formación Docente N° 528/2009: 50)

El concepto de "desarrollo profesional", intenta superar la concepción de "formación continua", donde la formación en una práctica no es un proceso que proviene a partir de una capacitación externa, sino que supone la implicación directa de quien se forma, idea que también expresa Souto. La formación se lleva a cabo a través de múltiples dispositivos construidos y reconstruidos a tal fin, ya que la propia práctica es fuente inagotable para nuevas y otras formaciones, a partir del permanente ejercicio reflexivo sobre ella.

Para Sanjurjo (2009), este concepto intenta superar enfoques tradicionales de la formación continua, como la ya mencionada capacitación, que se limita a la acción de hacer apto a alguien para realizar una tarea, adecuado sólo para algunas acciones puntuales de desarrollo profesional, pero que no da cuenta de la complejidad de la totalidad del desarrollo profesional. Superar la noción de perfeccionamiento docente, con acciones que se desarrollaban para profundizar, intensificar, llevar a un mayor grado de perfección algunas habilidades ya logradas en la formación inicial o en el trabajo. Superar el concepto de actualización, entendiéndolo como una manera de poner al día conocimientos ya adquiridos en la formación inicial. En estos últimos conceptos subyace la idea de un sujeto que recibe una formación externa, como de un modelo único a seguir. Los conceptos de formación inicial y de desarrollo profesional, respetan mejor la complejidad del proceso de formación docente.

Bourdieu reconoce a la Práctica Docente como "habitus docente" (Davini, 2015), Perrenoud dice que, para construirlo, se debe realizar un "trabajo reflexivo sobre sí mismo, negociando los compromisos y las relaciones con los demás, desarrollando la actitud reflexiva y facilitando los conocimientos y el saber hacer correspondientes. Así, … "una profesional toma decisiones a partir de conocimientos previos, elaborando soluciones… basados en el saber especializado y en el saber experto." (Davini, 2015: 26-27)

Respecto a lo explicitado anteriormente, Davini explicita zonas en la complejidad de las prácticas, una de ellas es la "zona consciente" que permiten la reflexión, el análisis, la fundamentación y la toma de decisiones personales y profesionales. Esta zona puede fundamentarse en conocimientos especializados basados en su reflexión crítica, en las necesidades de las prácticas y en los saberes experienciales resultantes de la reflexión y puesta en acción propios, como así también responder a influencias de prácticas de los otros; ya que las decisiones a pesar de ser individuales, también son resultado de procesos sociales. La formación docente es una práctica social y profesional que implica una función social, humana y política dentro de contextos reales. (Davini, 2015) Consecuentemente, las prácticas se conforman en fuente de conocimiento y de aprendizajes donde los docentes son sujetos activos en la problematización de las prácticas. Toda práctica reflexiva, es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de generación de teoría a partir de la práctica; es la reflexión sobre la acción y la reflexión sobre las reflexiones en acción.

Desde estos aportes, la formación en la práctica profesional, desde principios de la carrera, con una duración ideal de cuatro años, ideal porque cada estudiante presenta diferentes trayectorias educativas institucionales que pueden conllevar más de cuatro años de duración, y como responsabilidad de todos, es un dispositivo de fundamental importancia. En estos dispositivos, la reflexión debe ser el eje vertebrador, posibilitando la dialéctica teoría-práctica y la socialización de nuevas construcciones generadas, teniendo siempre la idea del docente como "práctico" (Sanjurjo, 2009), intelectual y profesional.

"…la propuesta es formar docentes reflexivos, que puedan darse cuenta y dar cuenta de los fundamentos de sus propias acciones, de las creencias y valores que las atraviesan y que puedan socializar su trabajo, es necesario que el taller de la práctica construya dispositivos de formación que posibiliten la revisión crítica de los modelos internalizados acríticamente." (Diseño Curricular para la Formación Docente N° 528/2009: 41) El espacio de la práctica, debe ser un espacio significativo que permita la adquisición de esquemas teóricos y prácticos que perdure luego de la inserción laboral de los docentes noveles. Por esto, además de la formación conceptual o teórica, es imprescindible planificar articuladamente, una inserción paulatina en las instituciones desde los cuatro Talleres de Práctica, ya sean escuelas u otras organizaciones sociales, que comprenda la formación docente actual en la provincia de Santa Fe, con diversas complejidades en las acciones dentro de las instituciones y con los grupos de estudiantes, evitando caer en la concepción que entiende que la práctica sólo se aprende con insertase en las escuelas.

“Dispositivos, además, que deberán reconstruirse creativamente en función de cada contexto y de los aportes que cada docente pueda realizar, ya que los dispositivos son construcciones metodológicas (Edelstein, 1999), productos de un acto creativo que intenta articular la lógica del contenido que se pretende enseñar con las posibilidades de apropiación de los estudiantes y los contextos particulares en los cuales se llevan a cabo las prácticas de enseñanza.” (Sanjurjo, 2009: 40)

El Trayecto de la Práctica dentro de la Formación Docente Inicial, no es un oasis, y está íntimamente relacionado con los otros campos de formación general y específico; por esto, es prioritario que en los Talleres de Práctica se retomen y reflexionen permanentemente los conceptos y teorías trabajados en estos otros campos, problematizándolos en función de la práctica. Sin dejar de lado contenidos específicos de los Trayectos de Práctica que acompañarán las experiencias y su reflexión.

El reconocimiento del potencial formativo de las prácticas, amplía nuestra comprensión en los espacios de aprendizaje, espacios diversos y no solo en las aulas de las escuelas, aproximando los conocimientos académicos a las prácticas a partir de problemáticas en contextos socioeducativos reales; proceso que importa para la formación de las prácticas profesionales. Así, el Trayecto de Práctica se convierte en una instancia privilegiada para pensar e intervenir en procesos concretos de enseñanza, permitiendo compartir lo que se piensa.

Perrenoud esboza como forma de construir una representación coherente de la labor del profesor y su evolución, contenidos de las prácticas o también llamados conocimientos prácticos. (Davini, 2015) Los mismos según Perrenoud son “capacidades básicas para habilitar y ejercer la profesión, que luego se ampliarán en el desenvolvimiento de las crecientes responsabilidades y tareas del docente en ejercicio.” (Davini, 2015: 33) Estas capacidades prácticas constituyen procesos cognitivos, reflexivos y valorativos implicados en las prácticas. Estos conocimientos a su vez son contemplados en la Resolución del Concejo Federal N° 337/18 que dispone el Marco Referencial de las Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. Este documento refiere un total de seis capacidades generales, que a su vez presentan más o menos capacidades específicas. A continuación, se nombran en números romanos las capacidades profesionales generales y en números arábigos las capacidades específicas que les corresponden.

I. Dominar los saberes a enseñar. 1. Producir versiones del conocimiento a enseñar adecuadas a los requerimientos del aprendizaje de los estudiantes. 2. Seleccionar, organizar, jerarquizar y secuenciar los contenidos, para favorecer el

aprendizaje de los estudiantes.

Estas capacidades están centradas en acciones orientadas a apropiarse de los conocimientos académicos incluidos en los espacios curriculares del Campo de la Formación General y Específica para transformarlos en contenidos escolares, accesibles para los estudiantes de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, ya que son necesarios para enseñar, permitiendo interpretar las situaciones educativas y problematizarlas.

II. Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes. 3. Identificar las características y los diversos modos de aprender de los estudiantes. 4. Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad a fin de propiciar el logro de aprendizajes comunes significativos.

Son acciones dirigidas a identificar las características y modos de aprender de los sujetos de la educación, en función de diversos criterios, para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Son acciones que promueven la toma de decisiones para enseñar respetando la diversidad de los sujetos de la educación, para que todos los estudiantes logren aprendizajes comunes significativos sin que su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural, se constituyan en impedimentos para lograr este objetivo.

III. Dirigir la enseñanza y gestionar la clase. 5. Planificar unidades de trabajo de distinta duración para una disciplina, área o un conjunto de ellas. 6. Establecer propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje. 7. Utilizar, diseñar y producir una variedad de recursos, en diferentes formatos, integrando diversos contenidos y dispositivos digitales, así como espacios virtuales de aprendizaje. 8. Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos, los espacios y los agrupamientos de los estudiantes. 9. Diseñar e implementar estrategias didácticas diversas para favorecer las diferentes formas de construir el conocimiento. 10. Diseñar e implementar estrategias didácticas para promover el aprendizaje individual, grupal y colaborativo. 11. Diseñar e implementar estrategias didácticas para promover las capacidades orientadas a fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los niveles destinatarios. 12. Diversificar las tareas a resolver por los estudiantes, en función de sus distintos ritmos y grados de avance. 13. Utilizar la evaluación con diversos propósitos: realizar diagnósticos, identificar errores sistemáticos, ofrecer retroalimentación a los estudiantes, ajustar la ayuda pedagógica y revisar las propias actividades de enseñanza. 14. Diseñar e implementar diferentes procedimientos de evaluación que permitan a los estudiantes mostrar, de múltiples maneras, sus aprendizajes. 15. Producir

y comunicar información sobre la trayectoria educativa de los estudiantes para ellos mismos, sus familias y los equipos directivos y docentes.

Esta es la dimensión central de la profesión docente, ya que están dirigidas a gestionar las situaciones de aprendizaje en los distintos escenarios de aprendizaje, apropiados para los sujetos y los contextos, tomando decisiones sobre objetivos y enfoques de trabajo, contenidos, estrategias, recursos y tecnologías, tiempos, espacios y agrupamientos de los estudiantes; desarrollando prácticas participativas y colaborativas. En su preparación y evaluación, incluye instancias de planificación, gestión de las clases y evaluación de las propuestas de enseñanza y de los logros de los estudiantes.

IV. Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar. 16. Identificar las características de constitución y funcionamiento de los grupos y tomar decisiones en función de estas. 17. Dominar y utilizar un repertorio de técnicas para favorecer la consolidación de los grupos de aprendizaje. 18. Planificar y desarrollar la enseñanza de las habilidades necesarias para vincularse responsablemente con los otros y para trabajar en forma colaborativa. 19. Generar un clima favorable a la convivencia y el aprendizaje, en la institución, en las aulas, y en espacios virtuales de aprendizaje. 20. Promover la formulación de preguntas, la expresión de ideas y el intercambio de puntos de vista. 21. Tratar conflictos o problemas grupales mediante estrategias variadas. 22. Establecer y mantener pautas para organizar el trabajo en clase y el desarrollo de las tareas.

Estás acciones facilitan el funcionamiento del grupo escolar y la inclusión de los estudiantes, estableciendo normas de convivencia para generar y sostener climas de respeto y contención a quienes aprenden y enseñan, resolver conflictos y organizar el trabajo escolar. Para ello, los docentes deben ser capaces de desarrollar actitudes de escucha activa, respeto, empatía y responsabilidad.

V. Intervenir en el escenario institucional y comunitario. 23. Identificar características y necesidades del contexto de la escuela, las familias y la comunidad. 24. Diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que recuperen las características culturales y el conocimiento de las familias y la comunidad. 25. Desarrollar estrategias de comunicación variadas con las familias, con diferentes propósitos. 26. Utilizar educativamente los diversos recursos comunitarios y sociales. 27. Trabajar en equipo para acordar criterios sobre el diseño, implementación y evaluación de las propuestas de enseñanza, así como para elaborar proyectos interdisciplinarios. 28. Participar en la vida institucional.

Son acciones orientadas a trabajar con otros, en el Instituto, las escuelas asociadas y el contexto comunitario en el cual están insertas dichas instituciones. Los docentes deben ser capaces de trabajar en equipos, de trabajar colaborativamente y de construir criterios compartidos de enseñanza y evaluación. Además, deben ser capaces de relacionarse con las familias y la comunidad habilitando una participación activa en la vida educativa de las escuelas y en el logro de sus fines. Por eso, es necesario propiciar espacios de encuentro y colaboración entre los estudiantes, los docentes, la escuela y la comunidad mediados por prácticas emergentes de comunicación y cultura.

VI. Comprometerse con el propio proceso formativo. 29. Analizar las propuestas formativas del Instituto y las escuelas asociadas, para identificar fortalezas y debilidades. 30. Analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas.

Aquí los estudiantes deben participar sistemáticamente en procesos reflexivos, evaluativos y autoevaluativos de las experiencias formativas, en el Instituto y en las escuelas asociadas; así como en procesos de autoevaluación de su propio desempeño.

Como ya se estuvo vislumbrando, esta tarea no solo se realizará en los espacios del Profesorado, sino también dentro de los más diversos espacios y contextos de las instituciones asociadas[3], que constituyen ambientes de formación y de aprendizaje en los contextos en los que los/as futuros/as docentes deberán desempeñarse. Los profesores del Instituto formarán a los estudiantes del profesorado en forma conjunta con los docentes el Co-formadores, que tienen a su cargo la orientación de los estudiantes, siendo el primer nexo entre la institución formadora y la escuela, posibilitando que los estudiantes del profesorado se relacionen con los proyectos institucionales de las escuelas, sus contextos, con las prácticas escolares y áulica y, con el grupo de estudiantes. Los docentes Co-formadores, deben favorecer el aprendizaje en prácticas contextualizadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir los conocimientos prácticos.

[3] Las instituciones asociadas son aquellas en las que los estudiantes se insertarán para llevar a cabo las experiencias de prácticas profesionales, las que, articuladas con la formación teórica, les permitirán apropiarse de los saberes necesarios para desarrollar el trabajo pedagógico. (Diseño Curricular para la Formación Docente, N° 528/2009, pág. 41)

Sabemos que la educación es una práctica social que trasciende el espacio escolar, y que supone un proceso de transformación personal, interpersonal, comunitaria contextuada, asumiendo las ocasiones que brinda la convivencia humana en multiplicidad de contextos, a veces en situaciones conflictivas, para alimentar el mutuo crecimiento; por ello, se alienta gestionar desde el Profesorado, prácticas plurales individuales y colectivas, experiencias diversas en diferentes espacios comunitarios y sociales como forma de comprender la realidad e intervenirla, siendo parte de este proceso complejo, construyendo sentidos que problematizan la realidad y la hacen transformable, para trabajar con estudiantes de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

IV-4. Diversidad de imágenes posibles: los dispositivos

Para pensar en los dispositivos y en sus posibilidades para generar prácticas transformadoras recurrimos en primera instancia al libro de Giorgio Agamben ¿Qué es un dispositivo?

Este autor comienza reflexionando sobre este término a partir de Foucault. Agamben rescata que "El dispositivo es esto: un conjunto de estrategias de relaciones de fuerza que condicionan ciertos tipos de saber y son condicionados por ellas". (Dits et écrits, vol. III, pp. 299-300)" (Agamben, 2014: 8) Por lo tanto, un dispositivo es un conjunto heterogéneo de elementos, prácticas, mecanismos y estrategias que puede incluir lo lingüístico, lo no lingüístico, lo jurídico, técnicos y militares, que tiene como función estratégica concreta, crear una red de relaciones entre el poder y el saber que se establece entre estos múltiples elementos para hacer frente a una urgencia y lograr un efecto más o menos inmediato.

El término dispositivo en Foucault presenta una herencia religiosa con la oikonomía teológica. "El término dispositivo nombra aquello en lo cual y a través de lo cual se realiza una actividad pura de gobierno sin ningún fundamento en el ser. Por esta razón, los dispositivos siempre deben implicar un proceso de subjetivación, es decir, deben producir su sujeto." (Agamben, 2014: 16) A su vez, Foucault toma prestado el concepto de positividad de Hegel que luego se vuelve dispositivo. La positividad de Hegel, es el intento de unir el elemento histórico con la razón pura teórica y práctica, un obstáculo para la libertad humana, ya que la religión positiva histórica, refiere al conjunto de creencias, normas y ritos que en una sociedad específica y en un momento histórico determinado se establecen como obligatorios para los individuos desde el exterior, supone sentimientos

que se imprimen en el alma a través de coacciones y conductas, efecto de una relación de autoridad y sumisión realizadas sin un interés directo; y además toma la Gestell de Heidegger cuya etimología es "…afín a la de dis-positio, dis-ponere (el alemán stellen se corresponde con el latino poneré)… él entiende 'el recogimiento de aquel (dis)poner (Stellen) que (dis) pone del hombre, es decir, exige de él el develamiento de lo real según el modo del ordenar (Bestellen)" (Agamben, 2014: 16) Los conceptos expuestos refieren a un conjunto de praxis, saberes, medidas e instituciones cuyo fin es gestionar, gobernar, controlar y orientar de manera útil los comportamientos, gestos y pensamientos de los hombres.

Con las referencias anteriores, Foucault problematiza la "…relación entre los individuos como seres vivientes y el elemento histórico, entendiendo con este término el conjunto de instituciones, procesos de subjetivación y reglas en que se concretan las relaciones de poder", donde el objetivo para este pensador es "…investigar los modos concretos en que las positividades (o los dispositivos) actúan en las relaciones, en los mecanismos y en los "juegos" del poder." (Agamben, 2014: 11)

Agamben invita a situar a los dispositivos en un nuevo contexto, diferente a los pensamientos de Foucault, es por ello que denomina a los dispositivos "a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes." (Agamben, 2014: 18) Agamben, explicita que un sujeto es el resultado de las relaciones que se dan entre los seres vivientes y los dispositivos; es por ello que un mismo individuo puede ser objeto de múltiples procesos de subjetivación debido a las diferentes relaciones que va generando a lo largo de su vida con las otras personas y con los múltiples dispositivos en los que se ve involucrado directa o indirectamente en su vida social; y que, en la raíz de todo dispositivo, se encuentra el deseo humano de felicidad, donde la captura y la subjetivación de este deseo constituye la potencia específica del dispositivo. Pero, en el caso de los dispositivos del capitalismo, actúan a través de procesos de desubjetivación, en vez de actuar a través de la producción de los sujetos. Consideramos que en los dispositivos implementados en el Taller de Práctica IV del Profesorado de Educación Primaria, a través de procesos reflexivos, los procesos de subjetivación de los futuros docentes son nuestro objetivo.

Considerando la complejidad de un dispositivo de formación y la amabilidad, podríamos pensar que un dispositivo sería significativo, transformador de prácticas, cuando se genere una red de relaciones amables con el saber, con los conocimientos prácticos produciendo diversos procesos de subjetivación en los sujetos inscribiendo en sus cuerpos modos y formas de ser dando sentido a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos.

Los dispositivos surgen siempre en un contexto, en un lugar y tiempo determinado, en respuesta a algún acontecimiento particular, permitiendo modificar la red de relaciones y vínculos instituidos. Es por ello que analizar un dispositivo según García Fanlo (2011), consiste en descubrir las complejas redes de prácticas discursivas y no discursivas singulares que emergen en las instituciones respondiendo a acontecimientos históricamente particulares que reconfiguran la naturaleza de los sujetos y de las instituciones en donde se vinculan. ¿Es la amabilidad un elemento constitutivo de las prácticas docentes que debe ser explicitada en la singularidad de las relaciones de los sujetos en los dispositivos?

Sanjurjo tomando la referencia de autores como "Morin (1994), Souto (1993, 1999), Perrenoud (2005)", entiende por dispositivo a los "…espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas…, un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción;… un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no." Para Souto es un concepto prometedor, tanto instrumental como conceptualmente, ya que son instrumentos creados o que sirven para resolver problemáticas contextualizadas, los mismos son flexibles y pueden adecuarse permanentemente, a diferencia de los métodos y técnicas. "Conceptualmente, favorecen la comprensión de situaciones relacionadas con el cambio y con la intervención. El dispositivo ejerce poder, pero también crea condiciones para analizarlo. Y, además, persigue el objetivo de promover en otros la disposición, abre el juego de potencialidades creativas, tiene la intencionalidad de provocar cambios. Perrenoud (2005, 2006) se refiere, en este sentido, a los dispositivos susceptibles de favorecer la toma de conciencia y las transformaciones del habitus profesional." (Sanjurjo, 2009: p. 32-33) Edelstein aporta que los dispositivos "son construcciones metodológicas, productos de un acto creativo que intenta articular la lógica del contenido que se pretende enseñar con las posibilidades de apropiación de los estudiantes y los contextos particulares en los cuales se llevan a cabo las prácticas de enseñanza" que "deberán reconstruirse creativamente en función de cada contexto y de los aportes que cada docente pueda realizar." (Sanjurjo, 2009: p. 40). Este último es uno de los objetivos de nuestro dispositivo de investigación, conocer, comprender y analizar cuáles son los dispositivos construidos o reconstruidos creativamente en el contexto de formación de prácticas profesionales del Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México".

V

Metodología

El caleidoscopio: una primera mirada del caso

Así, esta investigación se dirigió a conocer y comprender la particular serie encadenada de hechos y causas, que permiten en la actualidad, encontrarse con ciertas prácticas educativas de formación docente dentro de un Profesorado de Educación Primaria del norte santafesino.

En la metodología de investigación, se bosqueja una preocupación académica que pueda constituirse en un caso de investigación, transitando de múltiples maneras un recorrido o diversos recorridos que permitan pensar, construir y/o reconstruir una realidad educativa particular, será un desafío que implica imaginar el camino o los caminos de búsquedas y pensamientos que reconozcan los procesos de formación en la educación de Nivel Superior. Parece significativo tomar el concepto de imaginar derivado del trabajo del filósofo Cornelius Castoriadis, ya que para este autor la imaginación es el origen de lo que puede ser representado y pensado, el origen de lo racional; para él la imaginación libre y desfuncionalizada[1] es una capacidad fundamental del ser humano. Castoriadis, manifiesta la importancia de pensar lo que se hace y saber lo que se piensa, por lo que será un desafío conocer, comprender, reflexionar y analizar con mayor profundidad las prácticas llevadas adelante en esta institución educativa, las prácticas que nos ocupan y afectan este caso de investigación en particular que se intente construir o problematizar.

---

[1] "Desfuncionalización: el psiquismo humano está desfuncionalizado, en la medida en que lo que se imagina, lo que se representa el humano, no está regido por una funcionalidad biológica – como en los animales -. No hay representaciones canónicas – la sexualidad puede ser ejercida de los modos más diversos por los humanos, siendo fijo el modo en el cual se presenta en los animales -. Así es como Castoriadis postula que el hombre es un animal loco, y no lógico (la lógica es lo que se comparte con los animales). Esto es porque en el humano se divorcian el placer de representación y el placer de órgano. El primero tendrá una preponderancia. Lo propio del hombre es la imaginación irrefrenada, desfuncionalizada. El privilegio del placer de representación – que hace a la desfuncionalización – es lo que permite la sublimación, el pensamiento." (Amaya, 2012)

La metodología propuesta se construye para descubrir los mejores caminos para acercarse al objeto de estudio intentando reconocer sus límites, planteando hipótesis que permitan realizar una investigación cualitativa significativa desde lo académico y educativo. El pensar por caso, admitirá nutrirnos de aportes plurales ofrecidos por los enfoques cualitativos, partiendo de lo ya sabido y el conocimiento acerca de los modos en que ese saber cobró forma y consistencia. Observar con otros lentes, desde la mirada dinámica del caleidoscopio, las prácticas conocidas y acercarse a ellas produciendo nuevos conocimientos a partir de la construcción de un caso. Justa Ezpeleta sostiene: "La tarea del investigador es también la de la redefinición y generación continua de conceptos, categorías y metodologías que le permitan abordar su objeto de análisis." (Ezpeleta, 1991). Estas palabras habilitan en el pensar por caso, poner en discusión a partir del análisis de lo observado en las prácticas y en las teorías, la manera habitual, normal, aceptada, instituida de comprender lo que se produce, las acciones, estrategias metodológicas que se llevan a cabo para la formación inicial de docentes para la enseñanza en la Educación Primaria, específicamente en la construcción e implementación de los dispositivos de formación en el Taller de práctica docente del último año de la carrera del Profesorado de Educación Primaria, Plan N° 528/2009, intentando comprender en profundidad, reconocer, sacar a la luz, los procesos ocurridos en dichas prácticas educativas con la construcción e implementación de los dispositivos educativos, deseosos de producir nuevas teorizaciones respecto al análisis y reflexión de dichas prácticas educativas.

En relación a lo expresado, es pertinente citar los fundamentos de trabajo del Doctorado inspirados en Passeron y Revel, "el pensar por caso exige estar dispuesto a buscar las significaciones, movilizar argumentos conceptuales y sostener una lectura crítica para toda intervención… Un "caso", desde esta perspectiva, es una construcción, una configuración original y singular que viene a interrumpir la evidencia de cualquier adjudicación conceptual, alterando la continuidad de lo que la percepción y el entendimiento habían vuelto habitual, costumbre, automatismo de haceres e interpretación… entonces… hay "caso" cuando se genera un campo problemático nuevo que a su vez exige ir más allá de lo ya sabido, apelar a más de una fuente para su análisis a los fines de acceder a una comprensión e interpretación que, ofreciendo nuevas inteligibilidades termine sugiriendo otros andamiajes conceptuales, otras grillas de lecturas, otras hipótesis a explorar en el territorio de los aconteceres educativos. El caso como punto de partida puede tener distintos estatutos, entre los cuales diferentes

situaciones, circunstancias, experiencias contextuadas, como de momentos teóricos." (Passeron y Revel, 2005: 24)

Por ello, pensar por caso constituirá un desafío; problematizar la temática, realizar definiciones al respecto de cuál es o son las inquietudes que nos desvelan, nos atormentan; siempre con la incertidumbre de saber si estas inquietudes permiten pensar y aportar a la transformación de sentidos, si se podrá realizar un aporte que permita crear nuevos fundamentos teóricos para la Educación de Nivel Superior y las prácticas en los trayectos de formación inicial de las prácticas docentes que se encuadrarían dentro de esta investigación. Esto llevará a transitar un camino a veces en la soledad, pero nunca completamente, porque habrá autores que estarán acompañando este camino de búsqueda de profundización de categorías, conceptos, obras, posiciones y perspectivas, como así también y mayoritariamente, girar y girar para mirar, andar y desandar un camino acompañado por múltiples otros en la colectividad del Doctorado.

V-1. ¿Por qué una investigación cualitativa?

Creswell la define de la siguiente manera: "la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas – la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos- que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural." (Vasilachis, 2006: 25)

La investigación cualitativa posee un conjunto de particularidades que la identifican, pero en términos de metodologías, perspectivas y estrategias, comprende diferentes enfoques y orientaciones que se reflejan en una diversidad de perspectivas de investigación y escuelas, sin que una sea más legítima que otra, ni que haya una única cosmovisión que la sustente.

En la definición anterior podemos reconocer lo que, para muchos autores como Mason, Marshall, Rossman, Maxwell, entre otros, es una de las características inherentes a la investigación cualitativa que permite contestar a las preguntas ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Por qué? Ello es su fundamento en una posición filosófica interpretativa, ya que se interesa '"…en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido."' (Vasilachis, 2006: 26). Mason, también

expone otras dos características además de la interpretativa. La primera es que la investigación cualitativa está "basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen", (Vasilachis, 2006: 26) y la segunda que está "…sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto." (Vasilachis, 2006: 26). Por ello, observamos que con la investigación cualitativa podemos recurrir a múltiples métodos de investigación y/o llegar a construirlos en nuestro rol de investigadores a partir de nuestra "reflexibilidad"[2], dando forma a nuestro proceso de interpretación y dando un indicio de nuestras formas de pensar para interpretar y comunicar el recorte de la realidad que nos interesa para este trabajo, los dispositivos educativos de formación docente inicial y sus implicancias en la construcción de saberes prácticos en el último año del Trayecto de la Práctica del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México" de la ciudad de San Justo.

Son numerosas las investigaciones y escritos educativos en relación a las transformaciones sociales y prácticas educativas que se desarrollan en el nivel superior, que se pueden relacionar con lo instituido y lo instituyente; la construcción e implementación de diversidad de dispositivos educativos de formación, para comprender y explicar modos de hacer, sus afecciones e implicaciones dentro de las instituciones educativas. Para nuestra sorpresa, también encontramos investigaciones y escritos educativos sobre la amabilidad en la educación, otros de nuestros tópicos a relacionar en nuestra investigación. Cada una de ellas, con su impronta singular y su caso particular; y esta intenta ser una de ellas. Así, la investigación cualitativa, se tornará en un proceso que crecerá paulatinamente, y a medida que vayamos profundizando la descripción, interpretación y el análisis del caso a pensar, esperamos hacer surgir una creación original que cobrará significado a partir de la interacción continua entre el investigador, la teoría, la práctica y la situación en relación a su contexto y a los distintos procesos que en ella se producen.

[2] La *reflexibilidad del investigador* es término acuñado por Flick que refiere a las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo que se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto. (Vasilachis, 2006)

Para Morse, este tipo de investigación “permite comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, reconocer similares características en otros casos. Provee nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice más de los que las personas piensan, nos dice qué significa e implica ese pensamiento.” (Vasilachi, 2006: 28)

Nuestra intención no es reconocer características similares en otros casos, pero sí proveer de nuevas perspectivas de comprensión de significados y pensamientos de prácticas docentes en la que nos vemos involucrados, entendiendo aún más las formas de hacer actuales y sus implicancias; implicancias que podrían producir transformaciones no solo en nuestras propias prácticas sino también en las prácticas docente de los niveles educativos con los que el Profesorado de Educación Primaria se relaciona. El interés por la investigación cualitativa, llega de la posibilidad de desarrollar un trabajo interpretativo y reflexivo de esta situación concreta a partir de los múltiples métodos de los cuales asirse.

El propósito o finalidad que da sentido a este estudio presenta varias facetas. El principal aspecto es político, porque permitirá analizar críticamente las prácticas docentes instituidas a partir de la construcción de los dispositivos de formación implementados en el Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria; interpretar y comprender qué tipo de prácticas, ¿amables?, construyen y desarrollan los estudiantes a partir de los dispositivos de formación en las prácticas profesionales docentes generadas al interior de estas prácticas singulares en el Nivel Superior, y que nos permitan reflexionar y analizar para reconocer, continuar, sugerir, modificar o recomendar otras prácticas y políticas respecto a la formación docente inicial en la carrera docente santafesina o para la formación docente. Un segundo aspecto teórico, porque interpretando y analizando desde lo conocido, lo naturalizado, lo instituido, aspiramos a encontrar lo novedoso y singular de estas prácticas, desarrollando nuevas formas de conocimiento del objeto de estudio a abordar, intentando enriquecer conceptualmente esta temática a partir del análisis de la bibliografía, la legislación, documentación y las experiencias de algunos de los protagonistas de estas prácticas educativas; y hay un último propósito educativo y personal, relacionado con los anteriores, que nos impulsa a elucidar esta temática para lograr aportar un trabajo que posibilite pensar y repensar las prácticas educativas que se construyen en el Profesorado con el deseo que las valoricen y revaloricen tanto a nivel profesional como social. Sería loable que los análisis y conclusiones de esta investigación trasciendan la escritura, inspiren y guíen la práctica para intervenir y producir nuevas

prácticas en las instituciones educativas y políticas públicas para la carrera docente y posiblemente para otros niveles educativos de los sistemas escolares.

> "… la investigación se ve forzada cada vez más a hacer uso de estrategias inductivas: en lugar de partir de teorías y comprobarlas, se requieren "conceptos sensibilizadores" para enfocar los contextos sociales que deben estudiarse. Sin embargo, contrariamente a un extendido error de comprensión, estos conceptos están influidos ellos mismos por el conocimiento teórico previo. (Geertz, 1983)" (Flick, 2007: 16)

A través de la construcción de este estudio cualitativo de un caso singular intentamos lograr una mayor comprensión de la situación enunciada para este proyecto de tesis, no una generalización, sino un aporte más para la comprensión de casos similares; y reconocer en esta, los sentidos de la formación de prácticas profesionales docentes en la formación docente inicial a partir de los saberes prácticos que se construyen a través de la implementación de los dispositivos de formación construidos en el Taller de Práctica IV y Ateneo, teniendo como objetivo final la construcción y comunicación de análisis significativos que permitan pensar la formación de prácticas profesionales en el trayectoria institucional del Profesorado de Educación Primaria desde nuevos ángulos. Es por ello, que abordaremos las propuestas de formación singulares del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México" de la ciudad de San Justo de la Provincia de Santa Fe, intentando brindar herramientas, reformulaciones o miradas posibles para lograr formaciones transformadoras y respetuosas para los contextos de acción, ya que podremos realizar propuestas de cambio coherentes con lo analizado en el caso para una mejora constante de la labor formadora en las prácticas profesionales docentes.

Al igual que varios autores como Souto (2020), Sanjurjo (2009), Morin (1996) adherimos al paradigma de la complejidad, sostenemos que tanto investigativas como educativas, las prácticas son únicas, singulares, que tienen características y movimientos propios. Por ello nos interesa conocerlas en su diversidad, sus variaciones y sus múltiples formas o giros caleidoscópicos. El camino inductivo resulta más adecuado para construir conocimiento de la singularidad de cada caso. El conocimiento de la práctica profesional docente permite producir nuevos conocimientos. Se trata de comprender y dar cuenta del carácter único de cada práctica en su contexto singular y particular en un tiempo determinado de la historia; pero a su vez reconocer lo múltiple que se encuentra en lo singular, ya que podemos encontrarnos en cada formación de prácticas profesionales, en cada institución formadora y en cada Taller de Práctica, diferentes modos de hacer, diversidad y variaciones dinámicas. La práctica nos interpela, nos formula preguntas, presenta zonas de incertidumbre, espacios grises y vacíos que permiten plantearnos problemas y oportunidades

de conocer e indagar en ella. Para ello debemos permitirnos, ser “curiosos, des-aprender, des-naturalizar” (Frigerio, 2012) asombrarnos en nuestra propia labor, la invención y la creación y no solo de la aplicación técnica. De este modo insistimos que “…la práctica es singular, está entramada, no se repite, es móvil, cambiante, plantea la novedad, es creativa, pide la innovación, es comunitaria y colectiva. Y puede ser estudiada, registrada, analizada, interpretada y teorizada.” (Souto, 2021: 7)

V-2. Una mirada compleja y lúdica desde el caleidoscopio: una investigación posible

Educar, mirada

Si lo que hay ante una imagen es exposición, la mirada es claramente una posición, un punto de partida, una dimensión inaugural, posee un valor de principio: revela la posición de quien mira, desde dónde mira, qué altura se atribuye al mirar, en qué lugar deja o ubica a quien es mirado. No se trata tanto de mencionar su dispositivo biológico ni el aparataje cultural que lo gobierna, sino los modos de posicionarse al mirar y al mirarse.

Carlos Skliar

A continuación, compartiremos nociones relacionadas a la complejidad de pensar el caleidoscopio como un dispositivo de investigación cualitativa; y a su vez considerar a la investigación educativa como un dispositivo formativo que permite la construcción de saberes profesionales.

El caleidoscopio, como figura retórica, resulta atrayente para pensar la formación profesional docente, en un estudio de caso que centra la mirada en el análisis de los dispositivos propuestos para la formación inicial de prácticas profesionales docentes en el último año de la carrera del Profesorado de Educación Primaria, Plan N° 528/09 de la provincia de Santa Fe, específicamente en el Taller de Práctica IV y Ateneo.

El caleidoscopio, es un dispositivo tecnológico que habilita múltiples miradas dinámicas, donde se conjugan lo lúdico y la belleza a cada momento, en cada giro, donde se forman figuras complejas que nos “encantan”, nos hipnotizan en su aparente perfección, simetría y hermosura pero en definitiva desconocemos cuáles son los elementos que conforman la imagen. Así, por un lado, el caleidoscopio “…propone una visualidad, un todo, a través de la configuración concreta de sus cristales y además, contiene la potencialidad de

su cambio…" y de una mirada que puede ser totalmente diferente en un otro que puede ser un investigador, portando la riqueza de un nuevo descubrimiento a partir de una mirada particular y única, a pesar de estar viendo la misma configuración caleidoscópica o caso de estudio. "Esta configuración pretende crear una atmósfera basada en una relación de correspondencia entre los cristales que la forman, mediante un proceder dialéctico, no una teoría sistemática… permitiendo introducir materiales heterogéneos que enuncian una realidad paradójica a través de la yuxtaposición de sus diferentes temporalidades, localizaciones y materialidades, funcionando como un fractal". (Lacruz Cambor, 2016: 9) El caso presentado podría considerarse un caleidoscopio que está configurado de cierta manera a partir de los cristales que lo conforman, pero a su vez la heterogeneidad de los factores que se interrelacionan en cada proceso de formación, generan una figura compleja y dinámica, diferentes a otras tantas posibles a configurarse dentro de un proceso educativo de formación docente inicial, donde a su vez los dispositivos construidos e implementados no están ajenos de la heterogeneidad de sus elementos constituyentes. Es por ello que nos centraremos en el análisis de las configuraciones y entramados singulares que abordaremos en nuestro caso de investigación a partir de los dispositivos formativos que se reconozcan en la misma. Lo visible en el caleidoscopio, remite a las variadas y complejas posibilidades de la realidad que se reflejarán en las prácticas profesionales analizadas en el proceso investigativo.

El caleidoscopio es un dispositivo lúdico creado en 1816 por el científico escocés David Brewster (1781-1868), Porto y Merino (2018) expresan que el origen etimológico de caleidoscopio, proviene del griego y es la suma de tres vocablos de dicha lengua: "kálos", sinónimo de "bello"; el sustantivo "eidos", que puede traducirse como "imagen"; y la palabra "skopein" que es equivalente a "ver". Lacruz Cambor (2016) difiere en el último vocablo y sugiere "scopéo", que lo significa como observar, con sus efectos ópticos, es uno de los juguetes más conocidos del mundo. Podríamos decir que su significado etimológico es, la acción de "observar una imagen bella".

Brewster argumenta la utilidad práctica de su invención, aludiendo a la actividad perceptiva de "observar" y a la estética del observador "imagen bella". Se trata de un tubo en cuyo interior se encuentran varios espejos inclinados, generalmente tres, que reflejan los cristales dispuestos en uno de sus extremos. En uno de los extremos del caleidoscopio hay dos láminas de vidrio: entre ellas, diferentes objetos irregulares y de distintos colores. Al voltear el tubo y observar por el extremo opuesto, las imágenes de estos objetos comprendidos entre las láminas de vidrio se multiplican de modo simétrico. Así, el juego de colores, luces y sombras, varía y crea diferentes figuras simétricas al girar el tubo. "Esta imagen caleidoscópica está formada por lo que es visible en un momento determinado y por tanto conforma una visualidad concreta. En nuestra percepción de la realidad se puede

observar la misma situación, entendiendo que lo visible (lo real) no es tan sólo aquello que es sensible a nuestros ojos, sino aquello que nos está oculto; aunque cabe recalcar que nuestra imagen de la realidad queda alterada tanto por lo que nos es visible como por lo que está camuflado". (Lacruz Cambor, 2016: 11)

Los caleidoscopios suelen contener tres espejos, dispuestos como un prisma con forma triangular que refleja hacia el sector interno. De acuerdo a la disposición angular de los espejos, se multiplican más o menos imágenes de los objetos que se ubican entre las láminas de vidrio traslúcidas. Si los espejos se ubican a 45º entre sí, cuando la persona mira por el extremo del caleidoscopio encontrará ocho imágenes que se duplican. La presencia de menos o de más espejos en el interior del tubo modifica los efectos visuales que puede producir el caleidoscopio.

La imagen caleidoscópica tiene como característica su potencialidad de cambio. La imagen visual que nos ofrece este dispositivo se conforma a partir de cristales cuyo brillo es reflejado en espejos; a pesar de ser siempre los mismos, al rotar el cilindro, se va modificando su configuración, por lo que las relaciones entre los elementos van conformando diferentes imágenes al resaltar unos elementos frente a otros que quedan ocultos. "… un caleidoscopio (...) que a cada giro destruye lo ordenado para crear así un orden nuevo" (Benjamin, 2005: 347)

Caleidoscopio de nuestro estudio de caso: ¿Desde dónde observo? ¿Cómo observo? ¿Por qué tomar posición sobre este tema? ¿Qué situaciones me conmueven? ¿Qué imágenes se me presentan de este caso singular? ¿Qué imagen caleidoscópica refleja cada dispositivo de formación docente inicial? ¿Qué configuraciones caleidoscópicas se me presentan a cada giro con el análisis de esta investigación?

Dorde Cuvardic García, advierte que, a pesar de producir imágenes excepcionales, hermosas y novedosas, las imágenes del caleidoscopio de Brewster en cierto punto inducían al aburrimiento. Diversos investigadores "…han considerado que la observación continuada del caleidoscopio provoca la rápida saturación del observador, a causa de la repetición de los esquemas compositivos ofrecidos por las imágenes de este dispositivo óptico". (Cuvardic García, 2018: 66) La visión a través del caleidoscopio genera con sus múltiples espejos, múltiples simetrías, exhibiendo un máximo de redundancia. Estas configuraciones de imágenes mostradas, muestran un «reposo» y equilibrio causando un cierto grado de monotonía. "Pero, es verdad que el instrumento de Brewster supera esta advertencia, porque siempre podemos cambiar el patrón a voluntad, sacudiendo el caleidoscopio. Como es natural, disfrutamos de la sorpresa de la nueva imagen, pero también ésta pronto parece

acabada. Cuando hemos visto un segmento los hemos visto todos y poco queda para que el ojo siga explorando." (Gombrich, citado por Cuvardic García, 2018: 66) Este máximo de redundancia, aburrimiento, monotonía, saturación del observador en la observación de una composición repetida, sería comparable al proceso de saturación en la investigación, que se advierte al momento de la triangulación o cristalización de datos de los diferentes instrumentos de recolección y el análisis de la información obtenida. La "saturación es el criterio para juzgar cuándo dejar de muestrear ejemplos o casos relevantes para una categoría teórica con la que se está trabajando." (Sanjurjo, 2009: 68)

Pensando en lo anterior, Didi – Huberman (2011) en su libro "Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes" expresa que las imágenes son portadoras de memorias que dan cabida a un montaje de tiempos heterogéneos y discontinuos que se conectan y se interpelan. Podríamos decir que la investigación y el análisis de estudio de un caso particular, también se componen de las diferentes memorias de las experiencias de las personas que forman y son parte importante de nuestro estudio de caso, donde hay elementos heterogéneos y discontinuos que se conectan, entrelazan, entretejen en un momento y contexto particulares que nos permiten analizar ciertas prácticas singulares, diferentes a otras. Así, las imágenes que observamos en los caleidoscopios pueden tratarse desde ángulos diferentes que se vinculan dependiendo los diversos caminos de análisis que se van recorriendo, otorgándole un papel de atracción central a sus movimientos de inagotables metamorfosis o cambios, proveyendo nuevas formas geométricas y dinámicas que se van descubriendo con las miradas que se van realizando para analizar las mismas, al igual que un estudio de casos, donde sus elementos se van configurando de manera diversa en cada situación.

Nos quedamos con esta frase de Didi – Huberman donde sostiene que "…el poder ejercido por la imagen, que es capaz de 'perturbar y hacer recomenzar el pensamiento en todos los planos"' (Didi – Huberman, 2011: 12)

Los elementos del caleidoscopio van conformando imágenes dinámicas que a cada giro y/o agitación de este dispositivo se transforman y configuran de múltiples maneras; estas imágenes como las situaciones particulares de cada caso no se agotan en el análisis de una sola mirada ni de una sola configuración en el tiempo y el espacio, sino que el asombro por cada imagen se reinaugura en la mirada de cada otro y a partir de la composición de los elementos de nuestro caleidoscopio, y sucede de manera similar con cada investigador, con cada situación y el análisis de las mismas. Podríamos decir que los elementos que se relacionan en nuestro estudio de caso al afectarse o al agitarse, montan imágenes, situaciones singulares que pueden intentar comprenderse a la luz de diversos conceptos o nociones, de diversas reflexiones y análisis.

“Didi-Huberman introduce la imagen-malicia, la imagen que es la malicia en la historia. La malicia del tiempo en la historia aparece, se muestra y vertiginosamente se dispersa, sus manifestaciones se disuelven, o mejor: se desmontan…” (Didi–Huberman, 2011: 21) explicitando en estos términos de Benjamin donde previo al desmontaje existe el montaje, proceso que es “fuente de conocimiento” (2011: 22). En tanto investigadores, nos daremos a la tarea de montar las imágenes-caleidoscópicas que se nos revelarán de otras imágenes, que son memorias de las personas que nos brindarán sus experiencias a partir de los dispositivos de recolección de datos que se analicen para conocer las prácticas profesionales que se desarrollaron en el Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”.

Didi-Huberman relaciona la imagen-malicia con la actividad lúdica de los niños, sostenida e impulsada por las situaciones de juego como también por sus juguetes. Para Baudelaire y Benjamin las situaciones o prácticas de juego generan instancias de conocimiento. Baudelaire clasifica al caleidoscopio como un “juguete científico” (2011). Respecto a este, “Benjamín, … hallaba en el caleidoscopio…configuraciones visuales siempre “entrecortadas”, pues al sacudir el aparato aparecen nuevas formas constituidas a partir de la diseminación que se desencadenó. Al mismo tiempo, las formas visibles que despiertan la atracción provienen de los trozos de telas deshilachadas, baratijas de vidrio trituradas, pequeñas conchillas, plumas rotas, polvo, etc. El material de esta imagen dialéctica surgida en el caleidoscopio está hecho de restos dispersos: la importancia teórica del caleidoscopio debe valorarse… en relación al historiador como trapero.” (Didi-Huberman, 2011: 23)

Tanto Benjamin como Baudelaire sostienen que el caleidoscopio permite al actuar el niño con él, conocer una parte del mundo y ser una fuente de conocimiento. En nuestra investigación, mirar el caso desde la analogía del caleidoscopio y construir el caso tomando al investigador como trapero, nos permitiría conocer algunas aristas visibles del mismo, decimos algunas ya que otras pueden quedar ocultas o visibilizarse dentro del caso a analizar, y que todo depende de cómo se van configurando las “imágenes-situaciones caleidoscópicas” analizadas, de los instrumentos de búsqueda de información y la forma en que se vayan cristalizando los datos por parte del investigador.

Intentaremos tener presente la idea de “pensamiento multifocal” de Carl Einstein (Didi-Huberman, 2011: 25) donde como investigadores debemos ser capaces de analizar a partir no solo de nuestros propios cuestionamientos, sino también de las amenazas, riesgos e incertidumbres que también nos inquietan. Somos conscientes que no podemos analizar todas las configuraciones que se generan en un caleidoscopio y que podremos analizar solo algunas configuraciones, “imágenes-situaciones caleidoscópicas” de nuestro caso.

En relación a lo anterior, nos parece interesante la siguiente afirmación de Einstein: “Toda forma precisa es un asesinato de otras versiones” (Didi-Huberman, 2011: 27) ya que nos concientiza de que solo podremos abarcar el estudio de un caso particular, que a su vez es inabarcable en su todo. Por ello, son de gran valor, las preguntas que nos hacemos para comprender este caso, preguntas que nos llevan a seguir uno u otro camino de investigación y análisis, donde será necesario inferir qué podemos analizar de la complejidad del caso que decidimos investigar y además debido al involucramiento que sentimos con él, permitirnos tomar cierta distancia y cuestionar algunas certezas que tengamos de este caso, interrogando el caso a partir de miradas asombradas y amables por relaciones nuevas por descubrir y para comprender el “montaje de las diferencias” que caracterizan al caso analizado. (Didi-Huberman, 2011: 42)

La imagen-malicia del caleidoscopio de Didi-Huberman, nos recuerda que las acciones lúdicas de los niños a través del juego y con sus juguetes, le permiten divertirse al desmontar las situaciones y objetos y volver a lograr montajes complejos, ya que al realizarlo refleja su espíritu crítico y revolucionario. Como vislumbramos en párrafos anteriores, como investigadores debemos “jugar” a desmontar estas situaciones-caleidoscópicas de nuestro caso con los instrumentos de recolección de datos seleccionados para interpretar y comprenderlo disfrutando del proceso de investigación.

> “Baudelaire esbozó una antropología de este mundo infantil bajo un doble aspecto: los juguetes, insaciablemente manipulados en sus “gabinetes de curiosidades” ofrecen un verdadero fenómeno originario para el arte… y para el conocimiento. El fenómeno originario… produce… una dialéctica de la imagen. Doble régimen y doble ritmo, también. Todo se juega entre lo inanimado del objeto y la animación de su puesta en práctica.” (Didi-Huberman, 2011: 182-183)

En nuestra investigación, debemos asirnos de esa idea de fenómeno originario, donde a través de los análisis donde la curiosidad y el anhelo por saber, generen un conocimiento sobre el caso que se construye y analiza, esperando que esa búsqueda de conocimiento tenga sus momentos divertidos y placenteros del asombro y el descubrimiento, los logros e inesperados acontecimientos que nos hagan tambalear en nuestras certidumbres para montar y desmontar el estudio de caso en toda su complejidad o intentar hacerlo. Tanto en el juego como en la investigación se da una relación de desmontaje (destrucción) para observar los diferentes elementos que componen la situación caleidoscópica de las prácticas analizadas, y montaje (conocimiento) que permite en la destrucción, la mirada hacia una

apertura para saber.

Benjamín (Didi-Huberman, 2011) sostiene que esta caja de malicias visuales o caleidoscopio, desempeña su oficio dialéctico como "juguete científico" en los catálogos de óptica y de precisión y como productora de maravillas o accesorio de la "magia blanca" e instrumento de prestidigitación. En el doble sentido del caleidoscopio "de cientificismo y de magia", reconoce en las configuraciones visuales siempre "entrecortadas" del caleidoscopio, el doble régimen de la imagen, "la polirritmia del tiempo, la fecundidad dialéctica. El material visual del caleidoscopio… que se coloca en el tubo entre el vidrio pulido y el vidrio interior- pertenece al orden del desecho y de la diseminación… El material de esta imagen dialéctica es la materia dispersa, un desmontaje errático de la estructura de las cosas." Así la particularidad del caleidoscopio era "Crear la historia con los mismos detritus de la historia" concibiendo al historiador como trapero (Benjamin citado por Didi-Huberman, 2011: 189) ¿Con qué restos, desechos, residuos, huellas minúsculas, cristales, con qué elementos, memorias de las experiencias vividas con la implementación de los dispositivos educativos nos encontraremos en nuestra investigación? Lo descubriremos a medida que vayamos adentrándonos en la misma, "en el análisis del pequeño momento singular el cristal del acontecimiento total" (Warburg citado por Didi-Huberman, 2011: 190)

El caleidoscopio en su estructura y con sus elementos dispuestos en el tubo, reconducen, renuevan y transforman la dispersión de los detritos en cada movimiento, logrando el "montaje de simetrías desmultiplicadas", configuran formas diversas, coloridas y tornasoladas. Benjamin y Goethe (Didi-Huberman, 2011) nos impulsan a sorprendernos y explorar las relaciones entre lo diseminado y lo configurado en las situaciones, para intentar comprender si en nuestros análisis encontramos una situación que presente una "síntesis misteriosa" de la situación singular de nuestro caso a partir de reconocer las relaciones que se fueron configurando en la situación, o si los análisis presentan una conjunción de "elementos dispares" de dicha situación, e incluso si estos resultados pueden ser modificados o transformados.

En nuestro estudio de caso, con la información recopilada, para que no quede solo en una suma de elementos y datos dispares, intentaremos montar o sintetizar una imagen simétrica bella para conocer y comprender las situaciones y por qué no en un posible caso, volver a desmontarla para continuar comprendiendo la complejidad de las situaciones que observamos, teniendo siempre presente que en la configuración de esta imagen se puede encontrar la presencia de un vacío que también es parte en la complejidad de los montajes. "La magia del caleidoscopio tiene eso: la perfección cerrada y simétrica de las formas visibles debe su riqueza inagotable a la imperfección abierta y errática del polvo de los restos" y del vacío que lo componen. (Didi-Huberman, 2011: 190)

Considerando lo propuesto por Han Cage, Canetti y Handke, esta sería una belleza amable que posibilita la coexistencia de lo dispar, lo diferente, lo múltiple, ese amable estar-junto de lo discontinuo que reconoce un vacío especial que rompe la rigidez del sí-mismo impidiendo que las cosas perseveren y se obstinen en sí, creando en su interrelación una imagen caleidoscópica de las situaciones.

Es importante reconocer que la belleza de la simetría o situación que observamos, es una belleza que se plasma a partir de la compleja configuración de los elementos imperfectos que componen cada situación a analizar. Sabemos que en nuestros análisis no encontraremos la perfección de una imagen simétrica, pero sí encontraremos una imagen asombrosa, "un montaje de singularidades", que se debe a las relaciones complejas que se conforman a partir de las relaciones de las personas, que se encuentran y desencuentran en su ser-así con los conocimientos prácticos en un momento y espacio particulares en nuestra investigación. A partir de la mirada de estas imágenes – situaciones caleidoscópicas, configuradas según ciertos movimientos al girar y agitar los elementos-restos que las componen, nos permitirán conocer y comprender reflexivamente nuestro caso, permitiéndonos "cambiar nuestra imagen del mundo en una medida todavía imprevisible". (Warburg, citado por Didi-Huberman, 2011: 195)

Reflexionando sobre los conceptos de Benjamin (Didi-Huberman, 2011), nuestro caso de estudio, considerado como un "montaje de singularidades" revelaría la complejidad del caso como una "forma originaria" visualizada desde la mirada de nuestro caleidoscopio, poniendo en tela de juicio, o haciendo tambalear nuestras certezas, respecto a la situación que creemos conocer. Por lo que comenzaremos a desmontar a partir de diversos análisis la complejidad de las relaciones dinámicas presentes en las situaciones naturalizadas en el devenir de las prácticas docentes del Taller de Práctica IV y Ateneo para volver a mirar, ampliando nuestra mirada, intentando en este modo de descubrir, conocer los detalles de las situaciones para reconfigurar, retrabajar, desnaturalizar y en un nuevo montaje a partir de los análisis realizados, construir nuevos sentidos y formas de conocimiento del caso analizado.

"La imagen dialéctica está ahí… su forma… ampliada, nuevos mundos de imágenes (Bilderwelten) brotan,… en los lugares de la existencia… descubren en la existencia… un tesoro insospechado de analogías y de formas… es necesaria… la amplificación… para que esas formas se deshagan del velo que nuestra pereza arrojó sobre ellas (161)" (Blossfeldt, citado por Didi-Huberman: 2011: 200) Lo originario del conocimiento está ahí, naturalizado en la experiencia diaria de las situaciones, debemos develar las múltiples situaciones caleidoscópicas, a partir de nuestros pensamientos, reflexiones y análisis para acceder al conocimiento transformador de la situaciones.

Para Benjamin en la estructura caleidoscópica se suceden las formas "para

transformarse, las morfologías se muestran y se descomponen para metamorfosearse…" (Benjamin citado por Didi-Huberman: 2011: 204) En nuestro estudio de caso, las situaciones caleidoscópicas o imágenes - situaciones también se suceden dinámicamente, ya que las mismas se transforman a partir de las relaciones de los factores que las componen, de la combinación de los restos y elementos diferentes del caleidoscopio; serán los instrumentos de recolección de datos e información sobre las experiencias educativas vivenciadas por nuestros entrevistados principalmente, las que nos darán una idea de las morfologías y combinaciones acontecidas a lo largo del cursado del Taller de Práctica IV y Ateneo en la puesta en movimiento de los diferentes dispositivos construidos para la formación docente inicial; y además serán insumo desde el análisis y reflexión de las mismas para comprender, transformar, planificar e implementar dispositivos significativos de prácticas profesionales docentes en la formación inicial. Como investigadores, respecto al caleidoscopio que caracterizará las situaciones educativas a analizar, acudiremos a la acción lúdica de descomponer y componer las imágenes - situaciones como lo hacen los niños al sacudir y/o girar cada vez el caleidoscopio para descubrir una nueva, deslumbrante y maravillosa imagen por descubrir. Cada imagen tiene un orden, una manera de ensamblarse, de constituirse y los casos analizados también. El orden de una imagen en el caleidoscopio se puede romper, derrumbar, desarmar y volver a articular para hacer surgir un orden novedoso. El caleidoscopio presenta "las cambiantes figuras de la verdad". (Proust, citado por Didi-Huberman: 2011: 210) ¿Qué orden novedoso podremos descubrir de nuestra investigación cualitativa para lograr un mejor entendimiento de las experiencias educativas analizadas?

Para finalizar, usaremos las ideas de Benjamin sobre el caleidoscopio que nos acerca Didi-Huberman, para analizar el montaje de las experiencias educativas en relación a la amabilidad en la construcción de los conocimientos prácticos en la formación docente inicial que se constituye a partir de los diversos dispositivos de formación construidos e implementados en Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México" de la ciudad de San Justo, provincia de Santa Fe. El surgimiento de las imágenes a partir del análisis de las situaciones formativas en este momento y espacios particulares y significativos de la formación docente inicial darían lugar a la constitución de cierto saber sobre estas imágenes – situaciones que terminarán de articularse según Benjamin en la lengua, porque para él, solo ella "es el lugar donde es posible aproximar' las imágenes dialécticas." (Didi-Huberman: 2011: 211)

Expresa Didi-Huberman (2011) que la lengua debe hacerse cargo de la estructura enigmática, caleidoscópica de las imágenes y del tiempo. Comunicar con palabras lo que se tiene ante nuestros ojos, poner en palabras los análisis realizados a partir de los indicios encontrados en los datos o información brindada por los instrumentos de investigación

implementados. “La multiplicidad de historias posibles, según Benjamín, corre decididamente a la par de la multiplicidad de lenguas.” (Didi-Huberman: 2011: 211)

Explicitamos a continuación algunos de los cuestionamientos que nos desvelan para comprender y configurar la imagen dinámica de este caso:

El Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”, como instituto de Formación docente, ¿genera prácticas amables a través de la construcción e implementación de sus dispositivos de formación?

¿Los dispositivos de formación docente inicial, posibilitan una relación amable en la construcción de las prácticas educativas?

¿Los dispositivos de formación docente inicial del Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “¿República de México”, revelan imágenes de amabilidad en las prácticas de los estudiantes de formación docente que cursan este espacio?

¿Qué procesos y factores políticos, normativos, sociales, económicos y académico - culturales permiten que estos dispositivos particulares vayan generando paulatinamente nuevas prácticas amables en los estudiantes del Profesorado?

¿Las experiencias en este Profesorado, en este caso singular, podrían ser parte, inquietud, desvelo, insumo para la transformación de las prácticas de formación en otras instituciones educativas cuyo fin sea la formación profesional docente?

Algunas decisiones sobre posibles herramientas que puedan ayudar a desandar posibles caminos metodológicos a recorrer para ir construyendo este caso de investigación son la realización de entrevistas semiestructuradas a estudiantes que cursaron el Taller de Práctica IV y Ateneo durante el ciclo lectivo 2022 y que hayan egresado hasta el segundo llamado del primer turno de mesas de exámenes finales durante el año 2023, o sea, haber finalizado y aprobado todos los espacios curriculares de la carrera en marzo de 2023. Tomando como referencia el criterio anterior, podemos comprobar a partir de los documentos escritos y resultados arrojados por el SIGAE Web (Sistema Informático integrado de Gestión Administrativa de Establecimientos Educativos), que la muestra total se compone de once (11) estudiantes egresadas, ahora docentes noveles.

Las entrevistas semiestructuradas son una herramienta valiosa en la investigación cualitativa, ya que permiten a los investigadores obtener información detallada y rica sobre las experiencias, perspectivas y opiniones de los participantes. A diferencia de las entrevistas estructuradas, las entrevistas semiestructuradas permiten a los participantes expresarse libremente y proporcionar información que puede ser relevante para la investigación, pero que no se había considerado previamente. Además, las entrevistas

semiestructuradas permiten a los investigadores profundizar en temas específicos y hacer preguntas de seguimiento para obtener más información. Para realizar las entrevistas, tendremos en cuenta los siguientes pasos, intentando que la misma se conforme en un espacio amable de confianza, donde los entrevistados se sientan respetados y valiosos. Es por ello que hay una preparación de la entrevista, en esta etapa planificaremos la entrevista definiendo el objetivo de la misma y las preguntas que se desean hacer, se consultará la fecha, la hora, el lugar de la cita y/o el modo de la misma, presencial o virtual, ya que, debido a las distancias, es posible que los docentes noveles a entrevistar, quieran realizar la misma a través de una reunión virtual. Los beneficios de una video llamada, es que se pueden grabar, siempre que sea con el consentimiento del entrevistado, y compartir las reuniones a los participantes; a su vez, los investigadores podemos revisarlas para repasar lo que se ha dicho, algo que evita tener que tomar notas a mano en una entrevista presencial, y es especialmente útil para una investigación cualitativa, donde se comparte información detallada. En definitiva, la grabación de reuniones hace que el proceso de comunicación sea mucho más eficaz y amable para todos. En el caso de pautar reuniones virtuales, es importante asegurarse de que el entrevistado tenga acceso a una conexión a Internet estable y una cámara web funcional; también tener en cuenta que las entrevistas en línea pueden presentar algunos desafíos, como problemas técnicos o de conexión a Internet. Por lo tanto, es recomendable realizar una prueba técnica antes de la entrevista para asegurarse de que todo funcione correctamente.

Una vez diseñada la entrevista, durante la misma, debemos establecer una relación de confianza con el entrevistado y permitir que este se exprese libremente. Debemos hacer preguntas abiertas que permitan al entrevistado hablar libremente y preguntas de seguimiento para profundizar en las respuestas del entrevistado.

En caso de que las entrevistas sean presenciales, debemos crear un ambiente agradable, confortable, donde las personas que se encuentren en la entrevista se sientan cómodas, acogidas, valoradas, respetadas y seguras. Esto permitirá un mejor desarrollo de la entrevista, ya que el espacio creado es propicio para compartir información de manera agradable. Para crear un espacio agradable para una entrevista en una investigación cualitativa, es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

Al elegir el lugar, es recomendable elegir un lugar tranquilo, sin ruido y neutral, donde el entrevistado se sienta cómodo y relajado; es importante crear un ambiente de confianza y empatía con el entrevistado, mediante una actitud amable, respetuosa y empática, en un lugar que el entrevistado se sienta cómodo durante la entrevista. Puedes ofrecerle una bebida o una colación. Debemos asegurarnos que nuestro entrevistado tenga el tiempo suficiente para responder las preguntas y que no se sienta apurado. Por último, es muy

importante respetar la privacidad y la confidencialidad del entrevistado, ya que está compartiendo información personal; y al final de la entrevista, debemos agradecer al entrevistado por su tiempo y asegurarse de que no haya más preguntas.

El análisis documental de la agenda del Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria del plan N° 528/2009, del año 2023. Análisis de otras fuentes y documentos producidos en el Taller de Práctica IV que colaboren con el análisis del estudio de caso.

Análisis de los dispositivos y estrategias metodológicas construidas e implementadas en las prácticas educativas del Taller de Práctica IV y Ateneo durante el ciclo lectivo 2022.

VI

Cristalización. Análisis de los espejos del caleidoscopio

Imágenes del estudio de caso. Nuestra mirada

"El mundo es un caleidoscopio. La lógica la pone el hombre."

"Convencido S. Paparrigópulos de que en última instancia todo es forma, forma más o menos interior, el universo mismo un caleidoscopio de formas enchufadas las unas en las otras y de que por la forma viven cuantas grandes obras salvan los siglos, …"

Es el escritor español Miguel de Unamuno en su obra literaria "Niebla", quien nos encanta con estas dos metáforas referidas al caleidoscopio que nos instan a abrir nuestros análisis por el caso a comprender.

Otro autor que tomamos para validar la construcción social y el hacer de nuestro caso a través del caleidoscopio, es Richardson, que reconocer la validez como un proceso abierto, creativo y dinámico que no tiene una única verdad, y que se da en la escritura donde se conciben diferentes puntos de vista de personas reales que reflejan diferentes intereses, propósitos y perspectivas fundados en diversos puntos de vista subjetivos, que se modifican con el uso práctico sujetos a una constante interpretación y reinterpretación, recurriremos a lo que Richardson (2017) denomina "cristalización".

Richardson (2017) pretende modificar la representación simbólica de la validez. Frente al supuesto que existe un "punto fijo" o un "objeto" que puede triangularse, procura una deconstrucción de la "triangulación" apelando a la "cristalización" de "producciones textuales logradas mediante procesos analíticos creativos" (Richardson, 2017: 31-32), debemos reconocer la existencia de más de "tres lados" para enfocar el mundo. Propone que el imaginario central de la "validez" para los textos sea el "cristal".

> *El cristal "combina simetría y sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, multidimensionalidades y ángulos de enfoque. Los cristales crecen, cambian y son alterados, pero no son amorfos. …son prismas que reflejan externalidades y refractan dentro de sí mismos, creando diferentes colores, diseños y matrices que zarpan en diferentes direcciones. Lo que se ve depende del propio ángulo de reposo." (Richardson, 2017: 32)*

Richardson además sostiene que en los procesos analíticos creativos hay un

desplazamiento desde una geometría plana a una “teoría de la luz, …la luz puede consistir …en olas como en partículas… La cristalización brinda una comprensión profunda, compleja, y absolutamente parcial del tema.” (Richardson, 2017: 32) A partir de la cristalización se conoce más siempre dudando sobre qué y cómo se conoce, recordando que siempre hay aún más para conocer.

“Los cristales son prismas que reflejan y refractan, creando imágenes y panoramas de la realidad en constante cambio.” (Richardson, 2017: 41) Los cristales que componen el caleidoscopio, a cada giro o sacudida de los mismos permiten que cada observador admire la imagen que se construye y refleja en los espejos. La mayor o menor belleza de la misma siempre dependerá de quien mira. Nuestra mirada desde el caleidoscopio nos permite analizar creativamente nuestro caso evocando y reflexionando sobre las singulares experiencias vividas en torno a los dispositivos de formación docente inicial en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N` 31 “República de México”.

VI – 1. Primer espejo: Análisis metodológico

VI-1.1. Cristales

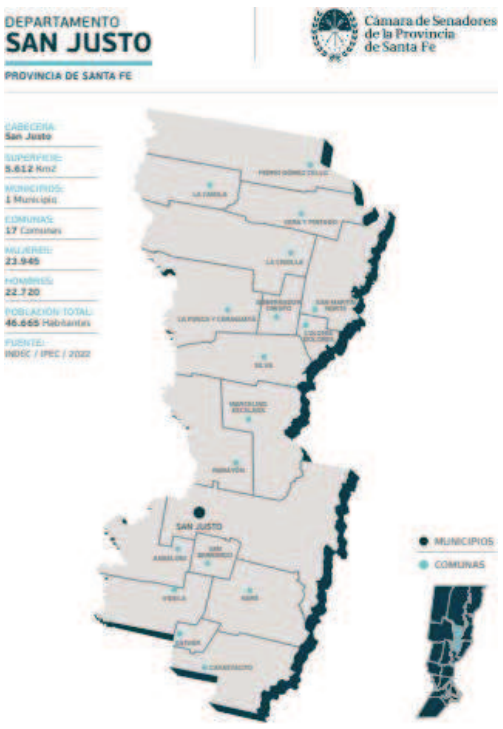
VI-1.1.a. Muestra definitiva

Para comenzar a describir algunas de las imágenes de este caleidoscopio que se nos presentan en este caso singular de análisis, a continuación, contextualizaremos el caso y nos referiremos a algunas concepciones que nos inquietan en nuestra labor diaria dentro de la Educación Superior No Universitaria, en los Trayectos de las Prácticas docentes.

Para ser amables con el lector, consideramos que debemos abrirnos y contextualizar dónde se ubica el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México” que tomamos como nuestro primer espejo que conforma el prisma de nuestro caleidoscopio y su zona de influencia. Para ello incorporaremos imágenes representativas de nuestra ubicación en el mundo.

El mismo se encuentra en Avenida Iriondo 3233, en la ciudad de San Justo cabecera del Departamento San Justo, en la provincia de Santa Fe, Argentina. El Profesorado recibe a estudiantes de la mayoría de las localidades del departamento San Justo y también de localidades del departamento La Capital, Emilia y Llambi Campbell.

Banner institucional



Mapa político del Departamento San Justo

https://www.senadosantafe.gob.ar/departamentos/san-justo

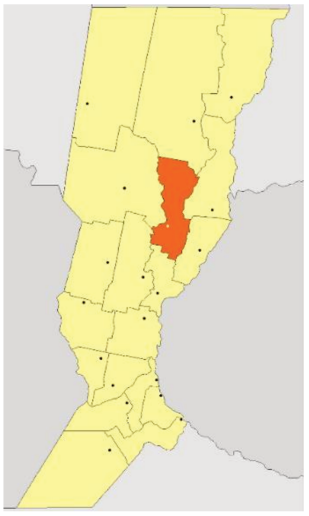
Nombre	**Estado**	**Población** Censo 1991-05-15	**Población** Censo 2001-11-17	**Población** Censo 2010-10-27
Angeloni	Localidad rural	31	79	62
Cayastacito	Localidad rural	287	343	329
Colonia Dolores	Localidad rural	347	457	502
Esther	Localidad rural	32	50	41
Gobernador Crespo	Localidad urbana	3.578	4.764	5.335
La Criolla (Est. Cañadita)	Localidad rural	1.581	1.862	1.963
La Penca y Caraguatá	Localidad rural	123	134	141
Marcelino Escalada	Localidad rural	1.474	1.709	1.646
Naré	Localidad rural	297	347	341
Pedro Gómez Cello	Localidad rural	537	606	554

Nombre	Estado	Población Censo 1991-05-15	Población Censo 2001-11-17	Población Censo 2010-10-27
Ramayón	Localidad rural	441	518	550
San Bernardo	Localidad rural	15	10	27
San Justo	Localidad urbana	18.228	21.078	21.624
San Martín Norte	Localidad rural	299	488	563
Silva (Est. Abipones)	Localidad rural	222	278	360
Vera y Pintado (Est. Guaraníes)	Localidad rural	913	1.028	997
Videla	Localidad urbana	1.742	1.870	2.027

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (web)

Cuadro I: Localidades del Departamento San Justo

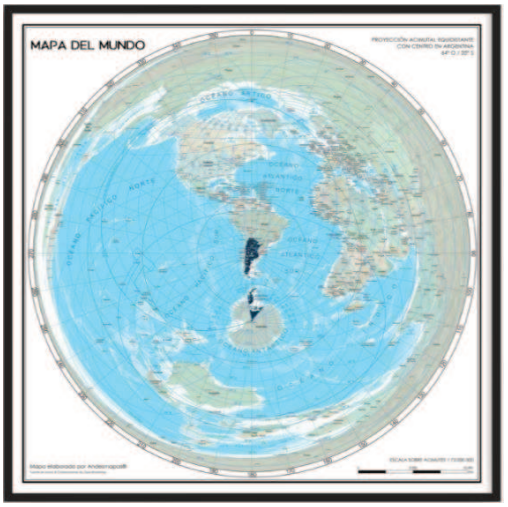
https://ar.pinterest.com/pin/498703358732425526/



Mapa político de la provincia de Santa Fe

Mapa político de la República Argentina

https://santafenuestraprov.blogspot.com/2012/10/san-justo.html



Mapa del Mundo
https://andesmapas.mitiendanube.com/productos/planisferio-centrado-en-argentina/#product-gallery-1

Frente a las decisiones tomadas en un inicio para el dispositivo metodológico de esta investigación, a mediados de febrero de 2024 se realizó una invitación a través de correo electrónico a las once estudiantes que cumplían con el criterio de haber egresado hasta marzo de 2023 del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México” (ENS N° 31) y que hayan cursado el Taller de Práctica IV y Ateneo en el ciclo lectivo 2022. Este correo solo tuvo una respuesta positiva de participación. Ante esto, se decide contactar al resto de las estudiantes a través de un mensaje de WhatsApp comunicando el envío del correo con la invitación. Al ser este un canal de comunicación más directo, las egresadas expresaron su posibilidad o no de participar de las entrevistas semiestructuradas propuestas para esta instancia.

Haciendo un paréntesis en este análisis no podemos dejar de desconocer que el Taller de Práctica IV y el Ateneo se cursarán simultáneamente y tendrán una única acreditación ya que son espacios que articulan en el cursado del cuarto año de la carrera la formación en la práctica profesional y la formación específica. El Ateneo “es un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes” (2009: 22) previsto en el Diseño Curricular Jurisdiccional del Plan N 528/09 de la carrera del Profesorado de Educación Primaria. “Las experiencias en instituciones escolares serán orientadas y supervisadas por los profesores de práctica, los de áreas específicas –integrantes del ateneo- y los docentes co-formadores de las escuelas asociadas”. (2009: 42) La articulación de estos espacios se realiza a través de reuniones que posibilitan la

construcción de proyectos de intervención y al análisis reflexivo de las propias prácticas.

Volviendo a nuestras decisiones, la muestra definitiva quedó conformada por 9 (nueve) estudiantes de un total de 11 (once); 2 (dos) estudiantes no participaron por diferentes situaciones personales y familiares. Una de las estudiantes se encontraba en la fase final de su noveno mes de embarazo y decidió no participar del estudio de caso. Otra de las estudiantes, oriunda de Corrientes, ya no se encontraba viviendo en la ciudad de San Justo, una vez recibida, tuvo que volver a su provincia natal debido a la situación laboral de su marido. Esta última a pesar de tener una respuesta afirmativa ante la convocatoria de participación realizada por correo electrónico y luego por mensaje de WhatsApp, no se logró concretar una reunión virtual debido a situaciones familiares de la estudiante y en un momento se perdió la comunicación con la misma, ya que no obtuvimos más respuestas a los mensajes y correos enviados.

La muestra conformada, es una muestra heterogénea que se compone por egresadas mujeres entre los 23 y 37 años; 5 se encuentran en la franja etaria entre los 23 y 25 años de edad y 4 entre los 30 y 37 años. De estas 9 (nueve) docentes nóveles, profesoras de educación primaria, 1 (una) egresada presentaba la formación en otra carrera docente. Esta estudiante es docente de Educación Tecnológica, por lo que posee una biografía profesional diferente al resto de las entrevistadas. En la actualidad continúa dando clases en este espacio curricular en dos escuelas primarias de la ciudad de San Justo.

La vía de comunicación principal de estas localidades con la ciudad de San Justo es la ruta nacional N° 11. De estas 9 (nueve) estudiantes, 5 (cinco) viven en San Justo y 4 (cuatro) en otras localidades del departamento homónimo. De estas estudiantes, si 2 (dos) viven en Gobernador Crespo y 1 (una) en San Martín Norte, ubicadas al norte de la ciudad; y una estudiante en Naré, localidad que encontramos dirigiéndonos al sur de la ciudad de San Justo.

Refiriéndonos al ingreso de las estudiantes al Profesorado de Educación Primaria, 2 (dos) comenzaron en el ciclo lectivo 2017, egresando en 2023. El resto de las estudiantes ingresaron en el 2019, de las cuales 5 (cinco) egresaron en 2022 y 2 (dos) se recibieron en 2023. Este dato no es menor, ya que para las 7 (siete últimas) estudiantes, el Trayecto de la Práctica definido en el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria, decreto N° 528/09, no pudo concretarse de la manera esperada, debido al aislamiento social preventivo (ASPO) y distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) dispuesto por el gobierno nacional frente a la pandemia de COVID-19 que nos aisló y distanció desde el 20 de marzo de 2020 hasta septiembre de 2021 en el Nivel Superior.

Durante dicho periodo las clases de los espacios curriculares fueron virtuales y las estudiantes no pudieron realizar prácticas del Campo de la Formación Docente Profesional ni en escuelas asociadas de Educación Primaria y/u organizaciones socio-comunitarias que se planifican e implementan con creciente complejidad para la formación de la práctica profesional docente en los Talleres de Práctica II y III de la carrera docente. Esto implicó en la mayoría de las entrevistadas, que las prácticas de residencias realizadas en el Taller de Práctica IV y Ateneo, sean primeras prácticas profesionales como estudiantes.

El diseño curricular para la formación docente del Profesorado que nos atañe, expresa: "El campo de la formación en la práctica profesional… como eje estructurante de la formación y apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para el trabajo docente en diversos contextos, tanto escolares como socio-comunitarios, que requieran o posibiliten prácticas pedagógicas." (Diseño Curricular Jurisdiccional, 2009: 40)

En la circular N° 01/21 "Sobre el inicio de las actividades académicas en el Nivel Superior" emitida por la Subsecretaría de Educación Superior de la provincia de Santa Fe, la Prof. Mg. Patricia Moscato comunica que se priorizaría el regreso a la presencialidad en los trayectos de la práctica para los estudiantes que se encontraran cursando los Talleres de Práctica IV y Ateneo de los diferentes profesorados.

> *"Para este primer semestre, en función de la autorización de las autoridades sanitarias, vamos a proponer una vuelta a la presencialidad para las unidades curriculares de los trayectos de las prácticas docentes y profesionalizantes que supongan residencia. Este regreso será gradual, cuidado y cumpliendo los protocolos federales y jurisdiccionales." (Circular N°1, 2021: 3)*

La anterior cita es la normativa que expresa la situación por la cual las estudiantes de esta muestra no han llevado a cabo una trayectoria formativa en el Campo de la práctica profesional de manera paulatina y de creciente complejidad en su trayectoria estudiantil y se han encontrado en el cursado del Taller de Práctica IV y Ateneo con su primera experiencia de práctica en una escuela asociada de Educación Primaria.

Para continuar comprendiendo la realidad de las personas que componen nuestra muestra. Compartimos que 3 (tres) de las estudiantes eran madres y 6 (seis) estaban solteras, de las cuales 1 (una) estaba embarazada.

En cuanto a la situación laboral, la mayoría trabajaba durante la semana en el turno

contrario al que realizaban las residencias o sino durante los fines de semana. Las estudiantes que viajaban los fines de semana contaban con el beneficio del Boleto Educativo Gratuito y/o el Boleto Educativo Rural; ambos programas estaban y están impulsados por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

> "El Boleto Educativo tiene por objeto garantizar la llegada de estudiantes, docentes y asistentes escolares de los establecimientos educativos de toda la provincia, eliminando así una potencial barrera de acceso a la educación. A partir de su implementación, el costo del viaje no lo van a pagar los beneficiarios y beneficiarias." (Ministerio de Educación, https://educacion.santafe.gob.ar/boleto-educativo/)

> El Boleto Educativo Rural es un "programa impulsado por el Ministerio de Educación está destinado a "alumnos, personal docente y asistente escolar de los establecimientos educativos del ámbito rural" y/o "residentes en zonas rurales que estén escolarizados o que presten servicios en escuelas urbanas y no tengan transporte público de pasajeros que los traslade al establecimiento al que asisten"; y alumnos de modalidad especial con necesidades particulares de traslado". (Ministerio de Educación, https://educacion.santafe.gob.ar/boleto-educativo/)

Además de los beneficios provinciales para colaborar con las trayectorias estudiantiles en Nivel Superior, el gobierno de la Nación Argentina, tiene en marcha desde el 2014, el programa de Becas Progresar que incluye la colaboración económica para estudiantes en los niveles de educación obligatoria, para la formación profesional, para estudiantes de enfermería y de nivel superior de institutos superiores y universidades. Algunas de nuestras estudiantes contaban con este último beneficio.

> "El Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (Progresar) es una política pública desarrollada por el Ministerio de Educación de la Nación… creado a través del decreto 84/2014, con el propósito de mitigar las desigualdades sociales y económicas que dificultan el ejercicio del derecho a la educación. Fortalece las trayectorias de quienes buscan finalizar su educación obligatoria, formarse profesionalmente o estudiar una carrera de nivel superior.

> Está dirigido a jóvenes de 16 a 24 años y contempla poblaciones priorizadas para las cuales varían los requisitos de edad. Cuenta con cuatro líneas de becas…" una de ellas, "Progresar Superior acompaña a estudiantes de institutos superiores y universidades;… El Programa espera colaborar en el desarrollo de la actitud reflexiva y la capacidad crítica propias de los sujetos de derecho. Por eso, las y los becarios son responsables del estipendio económico…
>
> En tanto acción estatal, el propósito último del Programa es contribuir al desarrollo y crecimiento de la Argentina. De ahí la importancia de garantizar condiciones igualitarias de acceso, permanencia y egreso en la educación, considerando el conocimiento como bien público y derecho personal y social." (Argentina.gov.ar, https://www.argentina.gob.ar/educacion/becasprogresar/institucional)

Esperamos que lo anterior, permita comprender la situación de las estudiantes que conforma la muestra definida y las circunstancias generales que también componen la imagen de este caso.

VI-1.1.b. Entrevistas

Las entrevistas semiestructuradas son una herramienta valiosa en la investigación cualitativa, permitieron recoger información detallada y rica sobre las experiencias, perspectivas y opiniones de las docentes noveles entrevistadas. Para lograr esto y abordar nuestra temática de investigación, planificamos las entrevistas a través de preguntas abiertas que posibiliten un diálogo recíproco de expresión libre entre el entrevistador y el entrevistado, en este caso entre docente y el estudiante que fue y el docente novel que es.

En una primera instancia se pensó una entrevista con ocho grupos de preguntas que se fueron ampliando u obviando a medida que transcurrían las entrevistas y se iban llevando adelante el encuentro dialógico. A continuación, compartimos las mismas.

Entrevistas

1. ¿Qué representó la formación en el Profesorado, qué te permitió? ¿Y específicamente en Taller de Práctica IV?

2. ¿Cuáles consideras fueron los saberes/logros alcanzados en tu formación docente inicial? ¿Cómo consideras que fue la manera de alcanzar dichos saberes o logros? ¿Qué otros saberes consideras que se deben continuar fortaleciendo?
3. ¿Qué consideras que son los dispositivos de formación docente? ¿Qué dispositivos reconoces que fueron implementados por los profesores en Taller de Práctica IV y Ateneo?
4. ¿Qué conocimientos teóricos y prácticos consideras que has construido con cada dispositivo o qué herramientas para la práctica docente profesional te han brindado? ¿Crees que la construcción de los conocimientos fue activa, o sea, fueron protagonistas de su propia formación? Podrías argumentar por qué fue así.
5. ¿Qué es la amabilidad para vos? ¿Podrías realizar alguna relación de la amabilidad con los dispositivos implementados en el profesorado?
6. ¿Los dispositivos implementados en el profesorado, te permitieron construir dispositivos propios para tus prácticas en el Taller de Práctica IV y Ateneo?
7. ¿Qué consideras que son las prácticas educativas amables? ¿Consideras que tus prácticas en las escuelas asociadas fueron amables? ¿Reconoces que alguno de los dispositivos implementados en el Profesorado te permitió la construcción e implementación de prácticas amables?
8. ¿Cómo te sentiste en esta entrevista? ¿Por qué?

Como expresamos en el cristal anterior, los correos electrónicos y mensajes de WhatsApp con las invitaciones a participar de este dispositivo de investigación se enviaron a mediados de febrero de 2024. Los acuerdos para concretar las entrevistas se definieron por mensajes de WhatsApp, atendiendo a la disponibilidad de entrevistados y entrevistador. Es por ello, que en cada mensaje se proponían posibles días y horarios para concretar los encuentros, coordinando de manera colaborativa fecha y hora definitivas que en algunas ocasiones tuvieron que ser reprogramadas atendiendo a los imprevistos surgidos luego de definir la cita.

Para lograr un momento acogedor, amable, que no implique complicaciones en la vida diaria de las entrevistadas, la invitación permitía escoger entre una entrevista presencial o virtual; ya que las egresadas provenientes de localidades del departamento San Justo, una vez recibidas, se mudaron nuevamente a sus ciudades y/o poblaciones de origen; y a su vez cada una de estas docentes noveles que componen nuestra muestra, se abocan a diferentes actividades en su día a día. Teniendo en cuenta esto, se produjeron 4 (cuatro) entrevistas presenciales y 5 (cinco) entrevistas virtuales.

En definitiva, para lograr entrevistas amables y respetuosas con las personas

entrevistadas, se definieron de manera conjunta el mejor momento y lugar para cada uno. La inspiración surge de la lectura de la labor realizada en las escuelas de Reggio Emilia.

Tanto para las entrevistas presenciales como virtuales se trató de construir una experiencia amable a partir de un ambiente acogedor, respetuoso y seguro, donde el encuentro y la experiencia sea valorada como una participación activa por los principales protagonistas de esta investigación que son los estudiantes. Propiciar un diálogo que permita libertad de expresión en un espacio democrático que fomente la pertenencia y la comunicación a través de la interacción y el intercambio de ideas de experiencias educativas propias de cada egresada.

Las entrevistas presenciales se pensaron y realizaron en un espacio del Profesorado de Educación Primaria conocido por las estudiantes. El espacio es la Mediateca de la institución, un espacio construido para fomentar la alfabetización integral para los estudiantes de todos los niveles de la ENS N° 31. Como se propone en la filosofía de las escuelas de Reggio Emilia este es un espacio luminoso, amplio, con una decoración armoniosa. Sus paredes, muebles y cortinas están pintados y decorados bellamente con imágenes que refieren a cuentos e historias. Es un espacio que permite el juego, el trabajo en equipo y la lectura, transmite una sensación de bienestar y confortabilidad, donde cada individuo se siente acogido y conocido. En ocasiones puede convertirse en un espacio íntimo y privado.

Se intentó lograr una experiencia donde las egresadas, sean un sujeto activo y constructor en el momento de proporcionar la información en la entrevista, estableciendo una comunicación fluida que posibilite la comprensión de la imagen caleidoscópica de este estudio de caso.

Imagen I: Mediateca Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”

Esta imagen no solo muestra el espacio donde se llevaron adelante las entrevistas presenciales, sino que además como expresa Didi – Huberman (2011) es portadora de las memorias de tiempos heterogéneos y discontinuos que en el montaje de la imagen de nuestro caleidoscopio se conectarán e interpelarán mutuamente.

Una decisión metodológica para capturar la información que surgiría y surgió del diálogo, fue grabar la conversación utilizando la aplicación de grabadora sonido de la computadora de la investigadora que genera un archivo M4A para luego convertirlo a un archivo de audio MP3 y finalmente convertir dicho audio a texto en el formato de Block de notas. Estas conversiones se realizaron con convertidores gratuitos en línea.

Los convertidores de archivo son herramientas que permiten transformar un archivo de un formato a otro cambiando la extensión de los archivos para que sean compatibles con diferentes dispositivos.

Un convertidor de audio a texto es un software de transcripción que reconoce automáticamente el habla del idioma preestablecido, y transcribe lo que se dice en su formato escrito equivalente. Tradicionalmente, una persona escuchaba el archivo de audio y lo escribía en un archivo de texto para reutilizar el contenido hablado en diferentes medios. Pero ahora, al usar la inteligencia artificial, los equipos pueden convertir con facilidad el audio en texto en poco tiempo y hacer que el contenido se pueda usar para fines diferentes, como la búsqueda, los subtítulos y la información. Al utilizar estos convertidores se redujo el tiempo de transcripción de las entrevistas, pero a pesar de ello, hubo que revisar que la transcripción realizada y reescribir algunas expresiones que en el audio no eran tan claras y la inteligencia artificial no tradujo literalmente.

La última decisión metodológica para las entrevistas presenciales fue el uso de la herramienta de Dictado por voz de los documentos de Google Drive. Google Drive es un servicio de almacenamiento en la nube proporcionado por Google que admite a los usuarios guardar, compartir y acceder a archivos desde cualquier dispositivo con conexión a internet. Una de sus características es que mantiene los archivos privados a menos que el usuario decida compartirlos. Incluye herramientas que permiten crear y editar documentos, hojas de cálculo y presentaciones directamente en la nube.

El dictado por voz en Google Docs, se trata de una herramienta que transcribe todo lo que se, convirtiendo el audio registrado en texto. En el caso de la plataforma de Google, el objetivo es que el texto se escriba directamente en el documento. Para lograr esto, se tuvieron en cuenta algunas recomendaciones como seleccionar el idioma español, comprobar el funcionamiento adecuado del micrófono, hablar cerca del micrófono y fuerte para que este capte las palabras dichas, evitar el ruido exterior. A pesar de que algunas puntuaciones se agregan automáticamente a través de una orden de voz, se debe estar

atento para agregarlas. También se debe poner atención por si la herramienta deja de transcribir; pudiendo detener y reanudar la transcripción en cualquier momento si se presentan interrupciones inesperadas. Al finalizar la entrevista, se dio formato al documento y se editó para que quede más legible, eliminando los nombres de las entrevistadas resguardando su privacidad.

Las entrevistas virtuales se llevaron adelante a través de Google Meet, porque se consideró una herramienta de videoconferencia ideal para realizar encuentros virtuales con las entrevistadas, uniéndonos a pesar de estar en espacios remotos; ya que esta herramienta esencial de comunicación desarrollada por Google, permite realizar reuniones virtuales a través de llamadas de audio y video. Esta herramienta es accesible ya que puede usarse en navegadores web modernos sin necesidad de instalar un software adicional. También está disponible como aplicación para dispositivos celulares. Para disfrutar del servicio gratis todo lo que se necesita es una cuenta de Google que puede ser la de correo Gmail. Nosotros utilizamos la versión gratuita de esta herramienta versión es que se puede compartir pantalla, realizar chat en tiempo real, y genera subtítulos automáticos en varios idiomas. Al ser gratuita, esta versión no permite grabar las reuniones y esto se tuvo en cuenta en el momento de realizar las entrevistas.

Otra razón por la cual se escogió esta herramienta de comunicación y no otra, es porque durante la pandemia de COVID-19, el Profesorado de manera institucional decidió utilizar esta herramienta para sus clases virtuales, por lo que las estudiantes conocen cómo utilizarlo. Tanto entrevistadas como investigadora, escogieron espacios de sus hogares que resultaran cómodos para compartir este momento de encuentro a la distancia.

Reconsiderando esta situación particular en el proceso formativo en las trayectorias de las prácticas docentes de las estudiantes de esta cohorte, las entrevistadas ponen en palabras su experiencia educativa en ASPO Y DISPO con las expresiones que siguen. Las primeras citas hacen referencia al cursado de segundo año de la carrera en Taller de Práctica II, en el año 2020.

> *"… las primeras observaciones en segundo año, nosotros no pudimos porque estábamos en pandemia, … las hicimos recién en cuarto año, con… miedos e incertidumbres de saber si realmente era lo que a mí me iba a gustar. Y, ¡me encantó!... encontrarse con gente que está ya dentro*

de la escuela, que le pone esa pasión, esas ganas, nos contagió a mí y creo que a mis compañeras también." (E1[1], 6 de marzo de 2024)

"…cuando arrancamos el Taller de Práctica IV… pensé que iba a ser otra cosa… no me imaginé que… íbamos a ir directamente a una escuela… íbamos a empezar a ver qué podíamos dar y… le íbamos a consultar a ellos, porque era como todo nuevo y era la primera vez que lo íbamos a hacer… viste que en nuestro año no tuvimos prácticas anteriores,…" (E2, 7 de marzo de 2024)

"… fue una experiencia a la vez linda, pero también poniéndose en el lugar del otro… nos animábamos unas a otras con las chicas.

…segundo año pude promocionar muchas materias… hacíamos mucho trabajo prácticos… de distintas materias y… yo estaba adentro, …con la compu y …casi no salía,… pero la verdad que fue una experiencia… y también aprender muchas cosas en el Meet…, cómo usar también el internet, eso también fue una ayuda, la verdad pudimos aprender muchas cosas que no entendíamos muchas veces y algunos docentes también ellos nos podían decir que por ahí no entendían bien la tecnología, pero pudieron aprender…" (E3, 7 de marzo de 2024)

"…pandemia pude ver como los docentes también ellos buscaban la manera las estrategias de poder enseñarnos… Ciencias Naturales, M. E., ella nos grababa audios en WhatsApp y nos mandaba así explicándonos los temas." (E3, 7 de marzo de 2024)

---

[1] Para mantener el anonimato de las entrevistadas, se utilizará la letra "E" acompañada de un número del 1 al 9 que indicarán en qué entrevista se enuncia la idea, concepto, experiencia que se transcribe. Además se toma la decisión, en el análisis, de colocar la transcripción de los decires de los entrevistados en cursiva, para hacer más amable la lectura de la investigación. Esto permitirá de una mirada, reconocer las referencias a la información encontrada en las diferentes métodos de recolección, los cristales, que se encuentran dispersos en el tubo de nuestro caleidoscopio, de nuestro caso.

"…creo por falta de tiempo en realidad por lo que fue la pandemia. …pero creo que fue por eso por una falta de tiempo en cuanto a la situación del que estábamos atravesando." (E8, 6 de junio de 2024)

En las siguientes citas, las entrevistadas hacen referencia al cursado de Taller de Práctica III, en el tercer año de la carrera, en el año 2021.

"…era mitad virtual… Es la primera etapa y después volvimos presencial… ese año habíamos hecho una observación en la escuela (porque) le habían dado prioridad a las chicas que se recibían en ese año… pero nosotros por tema de la pandemia y bueno, no tuvimos tantas oportunidades." (E3, 7 de marzo de 2024)

"Sí, yo empecé con 17 años el Profesorado y… no entendía nada, no estaba segura de mi decisión, … porqué iba y después cuando… pasé ya primer año, en segundo, una semanita estuvimos con los chicos, … en tercer año no estuve con los chicos porque fue virtual… en 2020." (E5, 8 de marzo de 2024)

El cursado de Taller de Practica IV y Ateneo forma parte del cierre de un ciclo, es la antesala para recibirse de Profesor/a de Educación Primaria y la implicancia que requiere, es mayor al cursado de otros espacios curriculares. Es por ello que generalmente los estudiantes deciden mudarse a la ciudad de San Justo por el tiempo que dura este cursado.

"…bueno en cuarto año. Fue un año, sí, bastante bueno. Ese año volví a vivir con la chica que yo vivía el primer año. Solamente que ella se había mudado, entonces vivía cerca de la terminal y me quedaba bastante lejos, tuve que llevar mi bicicleta. La hice llevar con un comisionista y bueno, justo (E2) también ella iba a vivir allá… pagamos las dos el comisionista y nos llevaron las dos bicis. …yo dije voy a hacer eso porque

si viajo todos los días y después hay que hacer las prácticas y todo, va a terminar muy cansada. Bueno, así como empezó todo…" (E3, 7 de marzo de 2024)

Pensando en las situaciones anteriores que inscribieron cierta experiencia e interrupción de un mundo conocido más social, previo a la pandemia, por así decirlo, a dar paso a un mundo más privado y solitario, un mundo a la distancia, durante la pandemia. Por lo expresado en algunas entrevistas, el Profesorado para algunas estudiantes permitió que esa experiencia de interrupción no fuera insoportable y se sostenga permitiendo aprender a vivir el mundo en las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que se nos habían impuesto. Pero en un momento de nuestras vidas, el mundo tuvo un recomienzo, y en la vuelta paulatina a la vida en comunidad al finalizar la pandemia, las instituciones educativas y especialmente el Profesorado de Educación Primaria, se comportaron como un lugar de recomienzo buscando un modo de continuar, de salir del mundo privado en el que estuvimos inmersos tanto tiempo. Volvimos a habitar los espacios y especialmente los espacios escolares en el Profesorado y en las escuelas asociadas, volvimos a sentir los modos de hacer en conjunto, de estar con otros en la cercanía, modos de compartir. Queda claro también en las entrevistas para el proceso del trayecto de la práctica para la mayoría de las estudiantes no se pudieron dar los tiempos del proceso porque el momento del cursado de Taller de Práctica IV y Ateneo había comenzado y el continuar ininterrumpido del mundo se hizo presente sin pausas y hubo que adaptarse a estas nuevas exigencias que para los profesores eran conocidas, pero para las estudiantes eran nuevas. Entonces las instituciones educativas se volvieron lugares de bienvenida, hospitalidad, de acogida a estos estudiantes que se corporeizaban en nuestros espacios escolares para continuar haciendo, pero no más siempre de lo mismo, sino volviendo con una mirada crítica para desnaturalizar generando experiencias de aprendizaje singulares que donde se pueda construir "lo común" en la sociedad. (Castoriadis, s/d) (Hegel y Theunissen en Han, 2019) (Han, 2019) (Skliar 2020) (Pozzoli 2007) (Frigerio, 2012)

Otra decisión metodológica para las entrevistas fue la decisión de utilizar alguna de las siguientes extensiones para el navegador: Tactiq o tl;dv. Para ello, se habilitaron ambas extensiones al momento de realizar las entrevistas. Previamente se realizaron pruebas para conocer la versatilidad de ambas extensiones. Luego de comparar las mismas, se decidió utilizar por sus características y comprensión de su uso Tactiq.

Tactiq es una extensión para Chrome o de Microsoft Edge que ofrece la opción de poder transcribir de forma automática las videollamadas en tiempo real en distintas plataformas como Google Meet, Google Docs, Zoom y Slack. Esta extensión es capaz de generar subtítulos y transcribir todo el contenido oral de una videollamada y lo graba en forma automática en tu propio Drive. Una vez realizada la cuenta de Tactiq e instalada la extensión debes dejarla activa. Esta aparece arriba a la derecha junto a la barra de navegación. Así, cada vez que entraba a la reunión para una entrevista, en Google Meet, aparecía el widget de Tactiq al lado derecho de la pantalla. También activaba los subtítulos en tiempo real en idioma español y las transcripciones quedaron guardadas en una carpeta en mi cuenta de Drive. El documento se guarda en formato PDF, por lo que se debe convertir a un formato de documento Word para poder editar el texto y guardar la privacidad de las entrevistadas.

La extensión de Chrome tl;dv, también es una herramienta que graba, marca la hora, edita, transcribe y comparte llamadas para trabajar de forma remota de manera eficiente. Los videos están disponibles al instante después de la llamada y pueden editarse para compartir las partes relevantes. Al final de la transcripción podemos encontrar un resumen de lo más importante de la reunión. Pero a pesar de la ventaja de que queda la grabación del video, al momento de instalar la extensión no fue tan sencillo y no me parece adecuado el formato de transcripción de la reunión para las actividades de análisis de una investigación.

Es por esto que finalmente se selecciona Tactiq, ya que es fácil de usar debido a su sencilla interfaz y fácil instalación en la computadora. Las transcripciones obtenidas identifican a los interlocutores y las marcas de tiempo. Se puede subrayar o etiquetar elementos o frases que nos resultan importantes. La versión gratuita permite la transcripción de 10 (diez) reuniones por mes. Podemos buscar las intervenciones de los oradores al momento de revisar posteriormente las reuniones.

En un inicio se programó efectuar las entrevistas en el mes de marzo de 2024, pero la realidad y las ocupaciones de las involucradas, llevó a que las primeras sean a inicios de marzo y la última a inicios de junio. Entre el 6 y 8 de marzo de 2024 se realizaron 5 (cinco entrevistas) y el resto se realizaron los siguientes días: 18 de marzo, 31 de mayo y las últimas 2 (dos) entrevistas se realizaron el 6 de junio de 2024.

En las entrevistas presenciales, antes del recibimiento de las estudiantes, hubo una preparación previa, teniendo en cuenta el tiempo para el encendido de la computadora, velar porque la misma esté conectada a internet para poder utilizar la herramienta de dictado por voz de Google Drive, ya que es un requisito para utilizar la misma; y tener el archivo de Google Docs abierto para comenzar a transcribir la entrevista durante su transcurso teniendo

en cuenta que se mantenga activo al momento de diálogo compartido. Además, tener presente que los micrófonos estén habilitados y el volumen de los mismos se encuentre al 100% (cien por ciento). Esto permite captar mejor las voces de los locutores, posibilitando también la grabación de voz más nítida. Otra recomendación que se les dio a las entrevistadas, es que intentaran hablar cerca del micrófono intentando modular de manera legible sus discursos.

En las entrevistas virtuales, como expresamos en un párrafo anterior, se probaron las extensiones en reuniones de prueba para seleccionar la que se ajustaba mejor a nuestras necesidades de investigación. Pero al momento de realizar los encuentros virtuales, se acordó que durante el día la investigadora armaba la reunión en Google Meet y compartía el link de unión a la reunión por mensaje de WhatsApp. En este caso se debía velar por que ambas partes poseyeran internet al momento de conectarse. Se debe tener presente que en las diferentes localidades el alcance de la señal de internet no es la misma. Al comenzar el encuentro, se aclaró a las entrevistadas que la misma sería transcripta in situ a través de Tactiq y que como la misma se desarrollaba desde una cuenta gratuita, que la duración máxima del link de cada reunión sería de una hora reloj, y en caso de no haber finalizado con la entrevista, el investigador constituiría otra reunión, enviando el link por WhatsApp para volver a unirse y finalizar la entrevista.

La última situación ocurrió en una sola entrevista. El resto de las entrevistas tanto presenciales como virtuales, tuvieron una duración promedio entre 45 (cuarenta y cinco) minutos y 1 (una) hora.

Se intentó en estas entrevistas lograr encuentros que poseen en su raíz un “trato amable” Pozzoli (2007), a través de una “autonomía dialógica”, dónde el diálogo influye en la toma de decisiones, en la comprensión de este aso, a partir del entrelazamiento de los cuerpos se potencian las subjetividades ya que se entrecruzan identidades, memorias, resistencias, “imaginaciones y metáforas que multiplican la creatividad enfrentando la dominación”. (Rebellato, citado por Pozzili: 2007: 58) Posibilita desnaturalizar el contexto conocido, desoir costumbres, rutinas, mandatos, tradiciones instituidas, desafiando el acuerdo social, al cuestionarnos y repensamos viejas y nuevas definiciones, conceptos y categorías de pensamiento, enfrentándonos a la duda e incertidumbre a partir del pensamiento complejo que nos permiten “des-cristalizar las certezas positivistas”, transformando la educación establecida. (Pozzili: 2007: 58)

Considerando que hemos logrado convocar estos encuentros dialógicos en espacios amables. Compartimos los sentires de las entrevistadas luego de finalizar las entrevistas que le permitieron rememorar y reflexionar algunas situaciones de su paso por el Profesorado de Educación Primaria.

“Super bien... Me hizo recordar todo lo que fuimos viviendo de los 4 años del Profesorado. Uno por ahí hay cosas que no se olvida, … yo acá la pasé, la verdad que re lindo, me encantaron los cuatro años acá. Creo que se notaban que a mí me encantaba estar acá, en la escuela…

Creo que fueron nuestra casa por 4 años y fue re lindo que nos hayas invitado. Es lindo volver siempre, es lindo volver.” (E1, 6 de marzo de 2024)

“Dale, dale, espero que te haya podido ayudar, … porque son preguntas amplias, …uno por ahí no las tiene pensadas como para…, pero la verdad que me entusiasmó.” (E2, 7 de marzo de 2024)

“Bien, la verdad que fue una manera de contar la experiencia que tuve y más que nada a vos que me conoce como docente, como mi profesora que pueda haber experimentado lo que yo pasé…, la verdad que me sentí bien y gracias por darme esta oportunidad también de contarte.” (E3, 7 de marzo de 2024)

“Muy bien, es un placer enorme volver a verte, …me llevo los mejores recuerdos del profesorado. Para mí es una nueva experiencia también esto, porque por más que nos vimos, el profesorado no es lo mismo. Creo que es otro trato, otra dinámica. Para mí fue muy lindo, es un placer y siempre quiero volver.” (E4, 8 de marzo de 2024)

“…re bien, porque no sé, …no lo pensaba, no sabía si eran como pregunta… ida y vuelta o cómo era, de qué se trataba, pero también pensé y dije no me voy a acordar, hace cuánto que terminé el Profesorado,
…como que en algún inconsciente todo te queda grabado.” (E5, 8 de marzo de 2024)

“Si. Un gusto.” (E6, 18 de marzo de 2024)

“Súper relajada. Sabés que me sentí muy honrada cuando me escribiste. ¡Cómo no voy a ayudar a la profe que me ayudó tanto a mí! Porque es cierto, uno por ahí estando como estudiante dice: ¡Hay la profe Caro otra vez con los comentarios en rosado! Y uno reniega porque es cierto, en ese momento uno está tan cansado que reniega. Pero después se da cuenta de cuánto aprendió. En el plenario, en el portafolio. Cuando llegamos al mismo portafolio, Y vos decís, una vez me habías sugerido algo en el portafolio de Naturales y tenías razón y dije, bueno, hasta el último segundo aprendí y eso se agradece. Por eso ahora me siento tan honrada y es un placer muy grande para mí acompañarte en este pedacito, en este poquito que puedo hacer.” (E7, 31 de mayo de 2024)

“Nostálgica, …me sentí muy bien, la verdad que realmente como me dijiste que me explaye, que sea libre, me sentí súper libre de decir lo que viví, … y lo que sentía, así que me sentí muy bien. Nostálgica de recordarles, porque las prácticas como que si hubiese pasado mucho y no pasó tanto. Pero a veces …los ves un poco lejano, yo a veces digo: ¡Uh!, cuando yo estaba en la carrera y después digo: sí no hace tanto.” (E8, 6 de junio de 2024)

“Bien. Primero te vuelvo a decir gracias a vos por haberme invitado, por ser parte de tus estudios, que fui alumna tuya, ahora colega, y por volver a la escuela, porque en este pasillo, por acá uno vuelve a recordar todo. Así que me sentí muy bien, a gusto.” (E9, 6 de junio de 2024)

Para los análisis de las entrevistas, se realizaron cuadros de análisis definiendo cinco grupos de temas o preguntas generales:

- ¿Qué representó o permitió la formación docente inicial en el Profesorado de Educación

Primaria?

- ¿Qué es la amabilidad para vos?
- ¿Qué son las prácticas educativas amables?
- Dispositivos que permitieron prácticas educativas amables
- Construcción de dispositivos propios de prácticas amables
- Sensaciones de la entrevista

Dentro del cuadro se concretaron columnas que contaban con el nombre de la persona entrevistada y la fecha de realización de la entrevista, otra columna con los decires de las entrevistadas en cada grupo de temas o preguntas, una tercera columna con palabras claves de los decires anteriores, una cuarta columna con palabras repetidas o relacionadas en lo dialogado con las estudiantes y una última columna con relaciones teóricas con el tema a abordar.

VI-1.1.c. Análisis documental

Reconociendo que uno de los métodos de recolección de datos es recurrir a documentos producidos en diversos formatos y relacionados a nuestro estudio de caso, comenzaremos este apartado describiendo cuáles son las fuentes escritas seleccionadas para analizar y que aportan información para comprender el caso que nos atañe en esta investigación.

Dentro de los documentos seleccionados que representan los cristales que componen los elementos que se encuentran dentro de nuestro caleidoscopio, seleccionamos la Agenda o Planificación Anual del Taller de Práctica IV y Ateneo; las Hojas de ruta para el comienzo de cada semestre del ciclo lectivo 2022 para estos espacios curriculares; los Powers Point utilizados en los encuentros iniciales realizados entre actores del Profesorado y la Escuelas Primarias Asociadas; las Guías con la conformación de las residencias; los documentos de Guía y orientaciones para la construcción del portafolio, trabajo integrador final y dispositivos reflexivos de escritura construidos por las estudiantes durante el cursado de este espacio curricular. Además, se tendrá en cuenta la normativa relacionada a la formación docente de Nivel Superior, Diseño Curricular Jurisdiccional Decreto N° 528/2009 “Profesorado de Educación Primaria”, Decreto N° 4199/2015 “Reglamento Académico Marco” y Decreto N° 4200/2015 “Reglamento Marco de Práctica Docente”. Finalmente se tendrán en cuenta los documentos y notas producidas por el

Observatorio de Prácticas[2].

Respecto a los dispositivos reflexivos de escritura tomaremos el Diario del Quehacer Pedagógico que los invita a la reflexión de la propia práctica y el Cuaderno de reflexiones para el diálogo de la pareja y equipo o grupo pedagógico, donde reflexionan crítica y respetuosamente sobre las prácticas de sus parejas o equipos pedagógicos. Estos dispositivos fueron solicitados a las estudiantes entrevistadas durante la invitación a participar de nuestro trabajo de investigación, pero no contamos con todos los dispositivos por diversas razones. Contamos con la mayoría de los Diarios y Cuadernos, solo una de las entrevistadas no ha enviado ninguno de los dispositivos a pesar de habérselo recordado en varias ocasiones y el resto ha enviado los dos o uno de los dispositivos. Disfrutamos una nueva lectura desde otra mirada de 6 (seis) Diarios del Quehacer Pedagógico (DQP) y 7 (siete) Cuadernos de reflexiones para el diálogo de la pareja y equipo o grupo pedagógico (CDPEP). De ahora en más citaremos estos dispositivos reflexivos con las siglas DQP y CDPEP seguidos del mismo número asignado a las entrevistas.

En los análisis de estos dispositivos se utilizaron señalamientos en diferentes colores relacionados a los cinco tópicos que se tuvieron en cuenta para el análisis de las entrevistas. En los documentos se usaron los resaltadores de colores del programa de lectura de documentos en el que se desplegaba el mismo que podía ser Microsoft Word o Edge. Para el análisis de los DQP y CDPEP, también se usaron colores, pero se utilizaron notas autoadhesivas de colores transparentes.

VI – 2. Segundo espejo: Taller de Práctica IV y Ateneo. Saberes y dispositivos de Formación Docente Inicial

VI-2.1. Cristales: Saberes y transformaciones

La construcción de saberes didácticos, conocimientos prácticos o contenidos de las prácticas en los espacios de los Talleres de Práctica, se debe a las acciones y especialmente a los dispositivos y estrategias metodológicas llevadas a cabo en el Taller

[2] El Observatorio de Prácticas de Santa Fe es un proyecto del Ministerio de Educación de Santa Fe que busca generar perspectivas pedagógicas y encuadres en el territorio de la provincia. Algunas de las acciones que se han llevado a cabo desde este observatorio son: Generar orientaciones para el cursado y evaluación del Trayecto de la Práctica en los Institutos de Formación Docente (IFD) de Santa Fe. Presentar orientaciones generales para pensar el campo de la práctica profesional en el contexto actual. Desarrollar un blog de Educación Superior para que los actores de la educación superior santafesina puedan compartir sus experiencias y narrativas. Investigar las prácticas del nivel superior en el contexto de la pandemia. Planificar y concretar el Ciclo de Talleres para formadores del Campo de la Práctica Docente.

de Práctica IV y Ateneo, objetos de esta investigación.

En la Agenda/Planificación anual del ciclo lectivo 2022, encontramos contenidos orientadores propuestos por Davini (2015) que se corresponden con los seis conocimientos prácticos que promulga el Marco Referencial de las Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial, Resolución del Consejo Federal N° 337/18: Dominar los saberes a enseñar. Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes. Dirigir la enseñanza y gestionar la clase. Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar. Intervenir en el escenario institucional y comunitario. Comprometerse con el propio proceso formativo.

> *"Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos: (…) Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos: (…) Programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias: (…) Utilizar nuevas tecnologías: (…) Trabajar en equipo e integrarse a la escuela: (…) Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión: (…) Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos: (…) Participar de la gestión del proyecto educativo de la escuela; Informar e implicar a los padres o a las familias en el aprendizaje de los alumnos y las intenciones de la enseñanza, y Organizar la propia formación continua. (pp. 34-37)" (Equis y otros, 2022: 4)*

También se observan en la parte de los contenidos, Saberes Prácticos Prioritarios (SPP) para la formación docente inicial de las estudiantes de estos espacios, construidos de manera colaborativo por los docentes de estos espacios curriculares, y que son compartidos con los estudiantes para posibilitar una autoevaluación de sus propios procesos de aprendizajes. Estos saberes se corresponden con los conocimientos prácticos mencionados.

> *"Saberes prácticos prioritarios compartidos con los/as estudiantes:*
>
> *1.Participación constructiva para posibilitar la justicia curricular mediante producciones didácticas significativas como planificaciones, recursos, evaluaciones sobre lo implementado, análisis crítico de situaciones escolares, a partir de ideas, materiales, acciones, argumentaciones y*

reflexiones que evidencien la articulación entre la teoría y la práctica. 2. Conocimiento y comprensión significativa de los saberes a enseñar y de los abordajes didácticos necesarios para su enseñanza, dinamizando la problematización, lo lúdico, la participación y la creatividad de acuerdo a las necesidades de cada instancia de aprendizaje. 3. Producciones significativas orales que evidencien coherencia, fluidez, adecuada articulación y tono de voz; y escritas que manifiesten coherencia, caligrafía, ortografía y redacción pertinente, de acuerdo al sentido de las mismas. 4. Búsqueda, reconstrucción y producción de acciones y materiales didácticos de manera autónoma, evidenciando análisis significativos de los mismos para el logro de la inclusión. 5. Capacidad de producir acciones didácticas (planificación, desarrollo de la enseñanza y análisis crítico) coherentes entre sus componentes, que involucren secuencias didácticas significativas para posibilitar la alfabetización integral y el aprendizaje de todos/as, evidenciando conocimiento y comprensión de los supuestos teóricos involucrados y la atención a las necesidades del contexto. 6. Desempeño didáctico con acciones de guía, andamio y acompañamiento a los/as alumnos/as mediante actitudes afectivas sostenedoras del amparo necesario en las escuelas, para provocar el deseo de aprender, la pasión por el conocimiento y la realización de producciones significativas y creativas, abordando los errores de los/as alumnos de manera constructiva. 7. Prácticas colaborativas de apoyo mutuo para el sostenimiento del cuidado de sí y del otro en los/as niños/as y entre pares y docentes, mediante vínculos compasivos, y prácticas individuales con autonomía para sostener la enseñanza áulica. 8. Articulaciones y reflexiones significativas en la dialéctica teoría y práctica. 9. Narrativas pedagógicas que evidencien la dialéctica entre la empiria y la teoría. 10. Reconstrucción crítica de experiencias que posibiliten reconstrucciones y decisiones creativas. 11. Actitud dialógica y respetuosa en la construcción de comunidades de aprendizaje apasionadas de cuidado de sí y del otro, mediante vínculos solidarios y de confianza en las relaciones, evidenciando prudencia en el uso de la información para preservar la integridad de todos los involucrados en el proceso de práctica, en especial los/as niños/as, sus familias e instituciones. 12. Gestión de las diferentes acciones involucradas en la práctica de manera autónoma." (Equis y otros, 2022: 6)

Los contenidos y saberes son considerados claves, relevantes y significativos para la formación docente inicial de las estudiantes del Profesorado. Suponen una manera de entender la formación y construcción de las prácticas docentes y la profesión docente, concibiéndolas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales. Estos saberes se constituyen en referentes ineludibles y estructurantes de la tarea cotidiana de enseñanza, que se resignifican y ponen en valor frente a la heterogeneidad de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Las entrevistas nos reflejan qué saberes didácticos y conocimientos prácticos reconocen las estudiantes haber adquirido en su formación en el Profesorado.

> *"El profesorado en lo personal me permitió poder realizarme mejor como persona… conocer gente nueva, compañeros nuevos, docentes… alcanzar metas personales…*
>
> *En cuanto al compañerismo, … a aprender a escuchar, a aceptar otras opiniones que también son válidas y poder… lograr una que sea la mejor para todas… me ayudó en las prácticas como docente que fueron las primeras prácticas con los chicos, a saber, si era lo que a mí me gustaba, lo que yo realmente quería hacer, que eso fue muy positivo. Me ayudó también a que hay cosas que no eran como yo pensaba, … no fue todo color de rosa, hubo caídas, pero que siempre hay gente que te ayuda que quiere que vos seas mejor… nos encontramos con gente buena que nos ayudaba a aprender a seguir aprendiendo.*
>
> *… un montón de contenidos… los saberes de las áreas, sería lo teórico… Aprendí… repasé lo que era hacer resúmenes, hacer cuadros sinópticos, redes… a estudiar de nuevo, porque yo hacía mucho que no venía estudiando… ya tengo 30. En cuanto al compañerismo, también me enseñó un montón a trabajar en grupo, que creo que es algo muy importante… nosotros veníamos siempre trabajando de manera más individual. En la vida siempre, casi siempre trabajamos de a uno, son pocos lugares en los que se trabaja en grupo y para llevar una misma meta, o sea, que es algo complicado… creo que eso fue con lo que más me quedo, de personas que ni siquiera nos conocíamos, poder llegar a*

una misma conclusión de algo, que no es algo tan sencillo, … porque era cómo íbamos a enseñar a los chicos…" (E1, 6 de marzo de 2024)

"…los contenidos que nos daban. …lo que más me quedó, …más allá del taller de matemática, …todos aprendimos que a través del juego podemos hacer cosas increíbles y que hasta ahora lo estoy experimentando… lo que trabajamos con ustedes en el Taller" de Práctica IV "y con S.E." en Ética, Trabajo docente, Derechos Humanos y Ciudadanía. "Todos los textos hermosos con respecto a nosotras como docentes… puedo decir que hoy me sirvieron como docente para valorarme más para saber realmente qué es lo que quiero porque muchas veces confundimos." (E2, 7 de marzo de 2024)

Para comprender la siguiente cita, compartimos que está contando una situación donde tuvo que rehacer una planificación varias veces para poder rendir un espacio curricular de una de las didácticas específicas de la currícula de la carrera. Luego de buscar varias maneras para lograrlo, con ayuda de compañeras y tutorías con la profesora, logra aprobar la misma.

"…Entonces bueno, buscar la manera… me acuerdo que bueno seguí intentando y yo reflexionaba hace poco… si yo me hubiera quedado en esa nada… que no podía aprobar esa materia porque no podía aprobar esa planificación para presentarme rendir. Si me hubiera quedado ahí llorando, hoy no estaría recibida. Y… son cosas que te marcan… Hay que esforzarse, … seguir luchando por lo que uno quiere, … seguir intentando… era como un alivio… aprobar la materia… porque era algo por lo que estaba luchando…

Siempre tomando el error como parte del aprendizaje como siempre nos enseñaron del Profesorado y… tenemos que seguir luchando por lo que uno quiere…

… conociendo otras chicas que se agregaron en el Taller de Práctica IV… otras compañeras nuevas.

…empezamos, y cuando nos dijeron que teníamos que hacer las prácticas, que nos pusieron en grupo, ... Bueno, teníamos que conocernos, … no nos conocíamos con algunas, y… tenemos que buscar la manera, … no todas pensamos lo mismo, buscar estrategias para que lleguemos a un acuerdo entre todas y que a todas nos guste lo que hacemos… trabajar en grupo… nos lleva a reflexionar y… hablar hasta entenderse, …

…sí por ahí surge algún conflicto, poder hablarlo y solucionarlo. Y tratar de llegar a un acuerdo…

…nos tocó hacer las prácticas en la Escuela Normal… me sentía con ese miedo de que era algo nuevo, también esa incertidumbre de… cómo enfrentar cada situación que se presenten y…

…toda gran responsable y se comprometieron con la tarea docente. Poder esforzarnos y trabajar todas juntas para lograr algo.

…un buen aprendizaje para los niños… fue muy lindo… ver cómo en los niños… se notaba el cambio que iban logrando de a poquito, … que ellos te cuenten algo y te digan aprendí a escribir así o estoy aprendiendo esta letra, la cursiva…, ellos se sentían… entusiasmados…

…yo creo que la experiencia que cada uno va formando en la etapa que va viviendo. Puedo decir que vencí los miedos. Fue una de las maneras de lograr algo que uno anhelaba. Me fui formando cada vez en cada año… fui formando mi personalidad como docente y creo que eso fue algo especial y logré muchas cosas, logré vencer… los miedos que sentía y poder adquirir experiencia, y yo decir: el día que me presente en el aula, poder expresarme con libertad y seguridad, como me han dicho cuando tuve que rendir, que siempre sea segura y tratar de no inculcar al niño ese miedo, sino… que los niños puedan sentirse seguros con uno mismo y con ellos mismos.

… con el docente Co-formador, yo siento en ese apoyo, esa contención del docente. Yo… pude haber logrado eso, la experiencia, la observación, buscar estrategias para para poder llegar a un mejor aprendizaje en cada niño.

Y yo creo que el cuidado mutuo como siempre nos enseñaron." (E3, 7 de marzo de 2024)

"…establecer buenos vínculos…,

Tener en cuenta el diálogo como herramienta porque los acuerdos fueron súper valiosos, … para que la dinámica grupal pueda llevarse a cabo. Me permitió crecer como persona también y no solo como profesional, …porque te genera un montón de sentimientos y emociones… yo siento que disfruto un montón en sí, la carrera docente en general y el cuarto año… mucho más, porque creo que los primeros años del Profesorado uno sienta la base de lo que es la pedagogía y la didáctica y… el desarrollo del niño y después, los últimos años uno donde se para frente a lo que es la carrera docente en general.

… cómo tratarnos, el trato con el otro… tener en cuenta las distintas perspectivas y… formar algo lindo, no quedarnos con lo que nosotros pensamos, sino siempre retroalimentarnos… algo necesario para llevar a cabo todo el proceso de cuarto año porque estuvimos mucho tiempo en parejas y grupos pedagógicos… teníamos que ponernos de acuerdo para justamente llevar algo lindo al aula porque si estamos en desacuerdo y no establecemos este acuerdo que necesitamos… va a ser frustrante para todos y queríamos pasarla bien, más allá de todo lo que conlleva,… el profesorado en sí." (E4, 8 de marzo de 2024)

"…me permitió conocer el manejo de las instituciones, el trabajo con los chicos… cómo se planifica una clase… o por unidad. Se planifica por unidad de acuerdo a diferentes temas que es globalizado… el adecuar la planificación a las diferentes necesidades de los chicos, … por ahí no

tenés chicos con adaptaciones…, integrados vinculados con la maestra especial… pero lo necesitan también.

…llevar a cabo una planificación, el poder aprender a planificar, …formación de vínculo con los chicos También la forma de manejarse con la institución…" (E5, 8 de marzo de 2024)

"A mí me permitió aprender muchas cosas en el Profesorado, ... me formó mucho en actitudes, en la forma de hablar, de expresarme. También de otra manera de pensar y todo eso fue renovándose año tras año hasta terminar la carrera.

En Taller de Práctica IV "…aprendí más en parte de la práctica en sí, cuando fui a dar las clases… aprendí más el entorno dentro de una escuela, …, lo que yo leía lo interpretaba, … era bueno llevarlo a la práctica y ver si yo podía desenvolverme dentro de eso… Es como que aprendí más en la práctica en ese sentido.

Bueno una de las estrategias que siempre he tomado son los recursos de silencio, … he tomado un poco de todos, …de los diferentes profesores, que cuando fui a dar clase lo he puesto en acción para que el aula esté como en calma. Una es … las canciones, también sacarlo un poco del banco, desarmar… esa estructura, sentarlos en el piso, leerles un cuento. Sacarlos al patio que lean un cuento, que jueguen. Capaz… no estamos dando el contenido, sino que tratando que ellos se calmen un poco y poder seguir dando el contenido… juegos de ellos, a veces tenían el juego de la soga o… el ajedrez. Entonces ellos así era como bajar un poco la tensión y volvíamos al aula para poder seguir con las actividades, …hacíamos que ellos se tranquilicen, era lo que yo buscaba siempre…, si no podía dar el contenido, lo que hacía era decir: "Bueno chicos, …, vamos a buscar otra forma de hacerlo, o siempre… jugando con ellos para que vayan aprendiendo.

Para mí fue valioso, … me ayudó mucho para meterme en lo que es en la escuela…, porque…, no es lo mismo que sentarte y leer y saber la teoría,

…la práctica es otra cosa. Y me han servido muchas cosas que he tomado del Profesorado para implementarlo en la escuela y tratar de desenvolverme y no asustarme: "Y decir Sí puedo", porque tengo los recursos que me han enseñado durante los años transcurrido en la carrera. …hay muchas cosas que valoro del aprendizaje de acá que me han dado y de la formación que he tomado un poco cada uno de los profesores.

…el último año fue más fundamental para mí, …aprendí de muchos compañeros. … una me ha ayudado un montón. Aprendí mucho de ella, ...

También con mis últimas compañeras, con el último (grupo pedagógico) que hicimos las prácticas, …me llevo un buen recuerdo de ellas. …excelentes, ... Risas, llanto juntas, estrés, todo, pero todo era un todo con todos, éramos todas juntas y me llevo …un buen recuerdo. Y bueno, también de alguien que yo sé que me recibí junto con ella, …nos conocimos cuando arrancamos y nos costó un poco la carrera igual y …forjamos una linda amistad acá adentro, y nos hemos identificado muchas veces en ciertas cosas." (E6, 18 de marzo de 2024)

"… para mí el Profesorado en realidad fue un punto y aparte en mi vida. Un cambio de página total, en lo afectivo y personal…, fue volver a empezar, …saber que sos "seño", ya te da otro mirar a la vida… quizá a veces…, más útil por decirlo de una manera, …el Profesorado te da la mirada más tierna de la infancia, de la educación y …más precisa a la hora de mirar…

…el Profesorado, yo creo que nos enseñó eso, aprender del error y de los aciertos también. De los aciertos uno se nutre y los mejora, pero los errores, sobre todo. Sucedió en el Taller de Práctica. Durante el taller …renegaba que sean corregidos esos errores, ... Pero fuimos aprendiendo de todos ellos. Cuando enviamos las planificaciones que volvían… corregidas …uno por ahí renegaba porque eran …mucho trabajo de mucho pensar. Pero uno fue aprendiendo un montón para

cambiar las estrategias, para modificar su manera de ver las ideas que plasmó.

Un cambio personal que fue grande, …compañerismo. Con compañeros que quizás no conoces, pero la solidaridad, la colaboración, el pensar siempre juntas, o si uno piensa algo muy cerrado, comentarlo con el otro para ver si ese otro lo puede nutrir o mejorar. Pero el saber, creo el mejor para mí, de trabajar en grupo.

Creo que aprendí y me falta mucho aprender respecto al manejo del grupo, ... la importancia del inicio, desarrollo y cierre (estructura de una planificación) … si no, no hay manera de llevar adelante la clase, si no tiene un sentido, un inicio, una explicación previa, un desarrollo que tenga sentido.

…El manejo de grupo lo tuve en cuenta en las residencias, …

…se trabajaba en grupo, éramos parejas pedagógicas que trabajábamos en conjunto y siempre: -Che, mirá, la profe nos sugirió esto, ¿será? sí o no y siempre se modificaba y se volvía a consultar con los profes. Entonces era como te decía hoy, era el compañerismo, ante todo, que uno vuelve a aprender a trabajar en grupo, pero sí o sí con su pareja, … que te apoye que sabe a lo que apuntamos, porque vamos juntos." (E7, 31 de mayo de 2024)

"La experiencia me permitió… como estudiante …tener ese encuentro en las prácticas…, te da la primera experiencia y es lo más valorable es lo que lo primero y principal que yo marco que me dio cursar el Ateneo, …tanto en lo bueno como en lo malo, en tener los altibajos, …las dudas de decir quiero hacer esto, no quiero hacer esto, puedo con esto, no puedo y después del decir… ¡Ah, podía!

… en la residencia mucho más que al cursar…, en la …residencia fue donde sentí como mucho más el aprendizaje, obviamente en el Taller el acompañamiento… aprendí bastante más allá que aún sigo aprendiendo la parte de las planificaciones, del saber el encuentro con los chicos. El día a día el entender que tenemos un rol importante.

… del lado emocional, … las prácticas son un momento bastante difícil en la carrera porque es mucha carga. Y yo creo que aprendí a decir, puedo con esto. Y obviamente los contenidos también, …el saber desarrollar los contenidos… entender los ejes y que todo se puede desprender de un eje…" (E8, 6 de junio de 2024)

"Me sirvió para conocer más la realidad de las escuelas. El concurrir a dos escuelas, me dio diferentes realidades, características. …cada escuela tiene una realidad diferente, …es… situarse más en la realidad que uno vive para poder hacer las prácticas. En segundo lugar, al concurrir en las escuelas, uno puede ver el abordaje, cómo se enseña, cómo uno planifica en el profesorado y cómo se planifica en el aula, y ver cómo se trabaja. Porque uno puede ver un video, una teoría y cuando llega al aula, es otra la realidad y es lo que uno vive día a día. En lo personal a mí, yo amo a la escuela, me gusta la escuela y me encantó cursar acá.

Me gustó la enseñanza. En (mis) estudios…, tuve otra mirada de cómo me enseñaron y acá aprendí a enseñar de otra manera… en las clases …materias y con M.B. por ejemplo, aprendí otras maneras de enseñar, más con material didáctico, buscarle el sentido a la materia y de por qué enseñar.

Pasar del positivismo al constructivismo. Digamos con mi experiencia como docente, yo veía que… escuela está muy posicionada en el positivismo. Yo le doy la definición, el chico la copia. Y acá tuve la mirada de ser constructivista, donde el docente es guía, el andamio, ese se sostén que necesita el niño para construir ellos el saber. Es como aprender a acompañar al niño en el aprendizaje. Es una nueva mirada." (E9, 6 de junio de 2024)

La entrevista anterior también refleja la diferencia entre la formación docente del Profesorado y su trabajo cotidiano como docente de Tecnología en las escuelas primarias. La formación en el Profesorado le permite construir un nuevo paradigma de enseñanza y otra mirada a la tarea docente.

Las entrevistas no solo dan cuenta de los saberes y conocimientos prácticos desarrollados, también demuestran las transformaciones personales y profesionales vivenciadas por las estudiantes, dando cuenta del paradigma de la complejidad en el que nos encontramos en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje en el Profesorado.

VI-2.2. Cristales: dispositivos de formación docente inicial

Davini considera a las "estrategias como la organización de actividades educativas particulares y… por dispositivos el conjunto integrado de dos o más estrategias alrededor de los temas o problemas que se desea abordar, con inclusión de diversas modalidades y adecuación a los distintos contextos o situaciones. Pueden organizarse dispositivos que integren:

- Actividades de distintas modalidades: estrategias en las prácticas, con seguimiento en las aulas del instituto o con recursos virtuales...
- Actividades que integren en forma equilibrada el estudio con las prácticas y la investigación en línea…" (Davini, 2015: 132 – 133)

A continuación delinearemos cuáles son los dispositivos metodológicos que causaron y aún causan asombro y que son parte de la formación de los futuros profesionales docentes. No sé si podríamos llamarlos innovadores, sé que están en constante reflexión y reconstrucción, tampoco sé si podemos encontrarlos en prácticas de otros profesorados o implementarlos en otros contextos; tampoco es el objetivo de esta investigación. Pero es un objetivo de esta investigación, explicitar, describir, conocer, comprender y analizar cuáles son estos dispositivos formativos desarrollados, construidos y puestos en marcha para la formación profesional docente inicial en el Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria, Plan N° 528/09 de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México".

En una primera instancia para conocer las prácticas educativas y cuáles son los dispositivos metodológicos llevados adelante en la formación inicial de las prácticas docentes del Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado mencionado y las características de los mismos, realizaremos el análisis de las diversas fuentes que describimos en nuestra investigación.

La organización dinámica planteada en estos espacios de práctica, apuntan a generar prácticas reflexivas, entendiendo al trayecto, como favorecedor de procesos

metacognitivos (pensar sobre lo que se piensa), en la reflexión que debe generarse en las diferentes fases de la enseñanza, -preactiva, interactiva y post-activa. Lo vemos reflejado en el siguiente objetivo de la Agenda Anual.

> *"Construir prácticas reflexivas y solidarias en espacios dialógicos, posibilitando la reflexión crítica en la relación entre teoría y práctica, a partir de dispositivos colaborativos de amparo mutuo, que permitan la participación en espacios democráticos donde nos involucremos con respeto a la igualdad y las diferencias, entretejiendo lazos intrainstitucionales, interinstitucionales y con la sociedad, en torno al cuidado del mundo, el cuidado de sí y el cuidado del otro, es decir, el cuidado mutuo." (Equis y otros, 2022: 4)*

En consonancia con la cita anterior, es que las prácticas educativas sitúan acciones formativas colaborativas en las escuelas y otros espacios no formales, construyendo diferentes dispositivos que plantean una inserción paulatina que implica: un primer encuentro de diálogo entre diferentes actores, observación participante, elaboración de planificaciones didácticas e implementación de las mismas, reflexión y evaluación integral sobre la propia práctica y de los otros, participación en actividades institucionales, a partir de marcos teóricos trabajados en el Profesorado, dinamizando las consideraciones según cada contexto acorde a las necesidades y acuerdos interinstitucionales. En uno de los párrafos de la fundamentación de la Agenda Anual, encontramos el espíritu de lo explicitado.

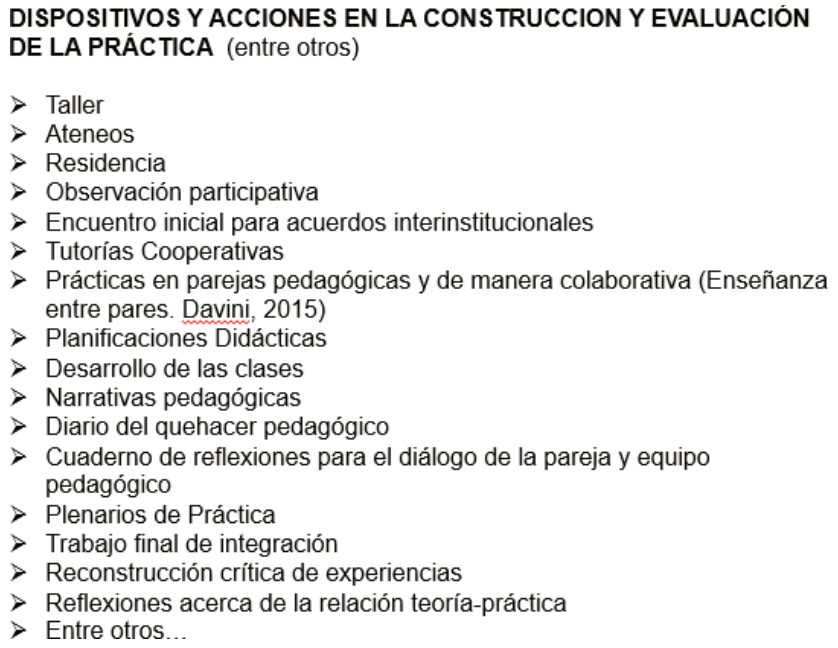
> *"Es por esto que intentamos entretejer diversidad de dispositivos, en los cuales docentes del profesorado, directivos, estudiantes residentes, docentes co-formadores, niños, niñas, jóvenes y adultos de las escuelas primarias, docentes especiales y distintos involucrados en el proceso de prácticas, nos cohesionamos para encaminarnos en la construcción de subjetividades solidarias." (Equis y otros, 2022: 1)*

Se refleja la articulación entre los diversos actores involucrados en las prácticas de residencias y la diversidad y variedad de dispositivos utilizados en esta parte final del Trayecto de la práctica en las siguientes filminas utilizadas en los Powers de presentación

denominados "*Encuentro inicial entre estudiantes residentes, docentes y directivos co-formadores de escuelas primarias y docentes del Taller de Práctica y Ateneo."* Los mismos fueron compartidos en uno de los espacios del Profesorado de Educación Primaria en las primeras reuniones de encuentro entre los diferentes actores que se entrelazan en la realización de prácticas de residencias, compartidos martes 26 de abril de 2022 y jueves 18 de agosto de 2022.

Filmina N° 3. Extraído del Power Point Encuentro Inicial

En consonancia con lo anterior y con la imagen caleidoscópica que estamos intentando analizar, en la siguiente filmina del Power Point mencionado, vemos reflejados diferentes dispositivos que se implementan de manera interrelacionada en las prácticas de formación docente inicial en Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México"



Filmina N° 4. Extraído del Power Point Encuentro Inicial

Las estudiantes en las entrevistas reconocen el uso de los dispositivos en su formación en su trayecto de la práctica y la importancia de su implementación en las siguientes citas.

> *(Los dispositivos) "…te permiten ver distintas maneras de llevar a cabo el aprendizaje en los chicos porque no hay una sola forma de aprender las cosas, sino que …algunos chicos lo pueden aprender de una manera y otros de otra, entonces …con distintos dispositivos que vos podés llevar a la escuela, puedes permitir que ellos aprendan también de diferente manera si no les sale de una sola." (E5, 8 de marzo de 2024)*

> *"Yo creo que en todos los dispositivos lo que siempre tuve en cuenta fue la comunicación precisa y concisa y amable y claramente respetuosa. "Buenos días, buenas tardes." Si eso uno lo trae desde la casa, pero lo implica ahora más formal ahora más formal." (E7, 31 de mayo de 2024)*

> *"…son herramientas necesarias. Y al decir dispositivo yo pienso en algo físico, pero no siempre es algo físico. Y… también los considero como estrategias para la enseñanza… Quizás la parte de utilizar no siempre las palabras sino también videos y demás que lo considero como dispositivos*

visuales. …no sé si es un dispositivo, pero es una estrategia que sí puede llegar a un dispositivo del tema… del ordenamiento para para cada uno. Los retos los tomaba como una estrategia de enseñanza…" (E8, 6 de junio de 2024)

Davini, reconoce que el proceso de formación docente está vinculado al desarrollo para la acción en las prácticas en contextos reales de acción a partir de un Trayecto educativo de Prácticas progresivo desde el primer año de la carrera hasta el último año, con el objetivo de desarrollar capacidades prácticas docentes democratizadoras, inclusivas y de calidad en situaciones y contextos reales, diversos y complejos, ya sea en escuelas y otras instituciones socio-comunitarias, revalorizando el papel de las prácticas y las experiencias. Enfatiza el valor educativo de las mismas en las interacciones e intercambios entre docentes y estudiantes, la imprevisibilidad de la enseñanza en diversidad de situaciones, siempre seguido de un desarrollo reflexivo de la experiencia acompañando el proceso de formación sin abandonar el conocimiento especializado de la Didáctica General y las Didácticas específicas de las áreas, logrando un aprendizaje con la guía de otros más experimentados y de otros pares. (Davini, 2015) Reconociendo lo anterior, entendemos a la enseñanza desde el paradigma crítico como práctica socialmente construida y contextualizada socio-históricamente, cargada de valores e intenciones, por lo cual no puede analizarse desde la racionalidad técnica sino desde los significados, condicionantes e intereses que la determinan.

"Las continuas acciones construidas en el presente tramo del trayecto de la práctica, se realizan desde la adhesión a posicionamientos teóricos que nos permiten abordar la práctica desde la complejidad (Morin, 1996), … El trabajo colaborativo, para Day, alimenta nuestras pasiones. "Los maestros apasionados no trabajan aislados. Forman parte de una compleja red de relaciones sociales e interpersonales que crean la cultura de la escuela (…) e, inevitablemente, influyen en su trabajo y en su vida" (Day, 2006, p. 154).

En cuanto a la dinámica curricular, este taller pertenece al último tramo del trayecto (Ferry, 1990) inherente al campo de la formación en la práctica profesional, que acompaña como eje articulador el campo de la formación

general y de la formación específica, donde la construcción de conocimientos docentes, se sostiene a partir de diversos procesos reflexivos implicando diferentes contextos, mediante la construcción conjunta de prácticas, lo que supone procesos complejos y multidimensionales… por lo que la formación en la práctica implica dinamizar dispositivos de reflexión para posibilitar continuamente procesos reflexivos en relación a la dialéctica teoría y práctica, es decir, praxis (Freire, 1996),” (Equis y otros, 2022: 1)

Al entender la práctica como una situación compleja en la que se logra una visión integral a partir de las relaciones de los estudiantes practicantes con la realidad escolar, el equipo de prácticas del profesorado proyecta un seguimiento personalizado y sistematizado de los futuros docentes a fin de ir acompañándolos en el proceso de practicantes orientándolos en la interpretación y reinterpretación de sus experiencias, fomentando y evaluando el análisis teórico para que continuamente puedan fundamentar los supuestos que explicitan “saber por qué se hace lo que se hace”.

Las colegas entrevistadas hacen referencia al acompañamiento recibido en el Profesorado en los enunciados que presentamos a continuación.

“Me ayudó también a que hay cosas que no eran como yo pensaba, … no fue todo color de rosa, hubo caídas, pero que siempre hay gente que te ayuda que quiere que vos seas mejor… nos encontramos con gente buena que nos ayudaba a aprender a seguir aprendiendo…

En el profesorado la primera persona que me apasionó fue P.T. en Lengua y Literatura… me acuerdo que tenía un miedo en el primer examen y cuando vi la nota yo dije no puedo creer. Me dice vos podés mucho más y fue la primera persona que a mí me marcó P.E. Bueno todas las profesoras, yo siento que tuve una conexión siempre. Si era con respeto fue siempre Buena. Respeto, pero también calidez de persona… se daban cuenta si uno no podía estudiar, hacer esto, y sabían que yo no lo hacía porque sinceramente no podía… era un ida y vuelta; y después bueno, S.E. también un montón en cuanto al amor, a la dedicación, siempre por

esa paciencia y que todo iba a estar bien. Y nos falta C.M. que nos machacaba." (E1, 6 de marzo de 2024)

"… sí, obvio salieron cosas hermosas. Gracias a ustedes que estaban todo el tiempo corrigiéndonos." (E2, 7 de marzo de 2024)

"…lo logré con apoyo de primeramente de mi familia… y… otras personas del profesorado, compañeras." (E3, 7 de marzo de 2024)

"…hay muchas cosas que valoro del aprendizaje de acá que me han dado y de la formación que he tomado un poco cada uno de los profesores." (E6, 18 de marzo de 2024)

"Con el acompañamiento de los profes, sin dudas. Me acuerdo mucho de vos… nosotros empezamos en tercero con vos. Pero como referencia, R.P. siempre estuvo ahí con inicio, desarrollo y cierre.

El manejo de grupo lo tuve en cuenta en las residencias, …una de las primeras observaciones que ustedes nos hicieron, yo ahí noté que era una de las cosas que a mí …me faltaba.

…se trabajaba en grupo, éramos parejas pedagógicas que trabajábamos en conjunto y siempre: Che, mirá, la profe nos sugirió esto, ¿será? sí o no y siempre se modificaba y se volvía a consultar con los profes." (E7, 31 de mayo de 2024)

"en la …residencia fue donde sentí como mucho más el aprendizaje, obviamente en el Taller el acompañamiento… aprendí bastante más allá que aún sigo aprendiendo…" (E8, 6 de junio de 2024)

"Me gustó la enseñanza. En (mis) estudios…, tuve otra mirada de cómo me enseñaron y acá aprendí a enseñar de otra manera… en las clases …materias y con M.B. por ejemplo, aprendí otras maneras de enseñar, más con material didáctico, buscarle el sentido a la materia y de por qué enseñar.

Pasar del positivismo al constructivismo. Digamos con mi experiencia como docente, yo veía que… escuela está muy posicionada en el positivismo. Yo le doy la definición, el chico la copia. Y acá tuve la mirada de ser constructivista, donde el docente es guía, el andamio, ese se sostén que necesita el niño para construir ellos el saber. Es como aprender a acompañar al niño en el aprendizaje. Es una nueva mirada." (E9, 6 de junio de 2024)

Previamente a su inserción laboral se pone énfasis en el proceso evaluativo de estas prácticas, ya que en esta instancia actúan de modo directo y real en la actividad profesional como practicantes en realidades concretas, de las que deberán aprender para responder en el futuro a las exigencias socioeducativas creando oportunidades de aprendizajes significativos para sus propios estudiantes. En este sentido, intentamos formar docentes con competencias contextuales -situacionales- con la capacidad de analizar la realidad y elaborar mediante el conocimiento estratégico propuestas alternativas atendiendo a la diversidad, inclusión y calidad educativa de la comunidad que los acoge.

El abordaje de la realidad educativa se realizará a través de los procedimientos propios de la investigación educativa. Se tomará como punto de partida la observación e indagación sistemática de prácticas educativas reales. Se construirán categorías de análisis a partir de las herramientas conceptuales que nos acerquen a la comprensión de sus significados. Una intervención docente adecuada no se genera espontáneamente, se construye a partir de una lectura crítica, en permanente elaboración con otros de las acciones educativas que se realizan y que están fundamentadas en la teoría curricular que se comparte. Pretendemos constituir un espacio recursivo / dialéctico de construcción de conocimientos de nuestras estudiantes teniendo en cuenta los procesos de interacción producidos por la coparticipación entre los profesores del I.F.D., los futuros docentes y los docentes co-formadores.

Brindamos a continuación algunas voces sobre la construcción conjunta en las inserciones en las escuelas primarias asociadas, donde hubo una tarea conjunta con los docentes co-formadores.

> *"… con el docente coformador, yo siento en ese apoyo, esa contención del docente. Yo… pude haber logrado eso, la experiencia, la observación, buscar estrategias para para poder llegar a un mejor aprendizaje en cada niño.*
>
> *…la Docente (coformadora)… que estaba en ese grado... siempre estaba… dispuesta a enseñarnos si necesitábamos algo…, nos encariñamos con los niños. Muy linda experiencia…" (E3, 7 de marzo de 2024)*

> *"…establecer buenos vínculos…, …nos reciban en las escuelas fue de gran amabilidad nos recibieron muy bien después, …me acuerdo de la reunión con los docentes co-formadores que también fue una charla muy linda, donde nos brindaron asesoramiento, nos contaron sobre la dinámica de la escuela, también nos dieron andamios para poder realizar nuestra planificación didáctica. Y también nosotros conocer de acuerdo a los temas, que ya estaban desarrollando y así crear una planificación." (E4, 8 de marzo de 2024)*

VI-2.2.1. Los dispositivos en movimiento

VI-2.2.1.a. Residencias: Encuentro Inicial

Comienzo este apartado con la siguiente cita que nos abre la mirada para conocer más los dispositivos entrelazados en él, a su vez, dispositivo más importante de Taller de Práctica IV y Ateneo que es el dispositivo de Residencias.

"… las residencias fueron el dispositivo que más me llegó, con lo que más me quedaría …" (E2, 7 de marzo de 2024)

La propuesta metodológica del Taller de Práctica IV y Ateneo se propone desde la reflexión colaborativa presente en diferentes dispositivos de formación, algunos son: los encuentros de estudiantes centrados en el aprendizaje cooperativo y dialógico dentro de los Talleres de Práctica y espacios de Ateneo, espacios de consulta y tutorías con profesores de las didácticas específicas y de otros espacios. Dentro de las Prácticas y especialmente la Residencia, se da un Encuentro Inicial entre todos los actores involucrados en las Prácticas, para realizar acuerdos institucionales entre los estudiantes, directivos y docentes del Profesorado e instituciones asociadas.

Durante el ciclo lectivo 2022 se llevaron adelante dos encuentros iniciales, uno el 26 abril y el 18 de agosto. Es un primer acercamiento para conocer las realidades complejas donde realizarán sus prácticas formativas. Las resonancias de esos encuentros se reflejan a continuación.

"…desde el principio creo que todos están buenos, la reunión inicial donde se conocen los conformadores, …

…nosotros le preguntamos cuál eran las normas de la escuela, ¿cómo era su dinámica y justamente, qué temas querían desarrollar? Si estaban de acuerdo con algunos temas que nosotros le planteamos, porque también fue un diálogo bastante fluido no es que ellos nos imponían cosas, sino que siempre tratamos de llegar a acuerdos como plantea anteriormente y Creo que fue una charla muy amable, creo que establecimos vínculos amorosos ellos tuvieron predispuestos. Siempre nos abrieron las puertas con gran alegría, o sea nunca por lo menos desde mi personalidad nunca tuve problemas." (E4, 8 de marzo de 2024)

"…te permite, primero ver la manera en la que ellos trabajan y …ver si puedo tomar esa manera o si a vos te parece tener otra manera de ver las cosas, también ver la manera en la que ellos trabajan y cómo también repercute la manera… en los chicos, porque …en la semana de

observación vos vas viendo la manera en la que ellos trabajan y los chicos van entendiendo, no van entendiendo, si a vos te permite llevar esa manera o no, también como relacionan los contenidos para que sea globalizado, cómo poder tomar esos contenidos para poder globalizar el tema." (E5, 8 de marzo de 2024)

"Yo creo que en todos los dispositivos lo que siempre tuve en cuenta fue la comunicación precisa y concisa y amable y claramente respetuosa…. Es una guía de ruta. Claro, entonces en cada pregunta que nosotros teníamos pensada hacer, surgía otra y nos habría mucho más el panorama." (E7, 31 de mayo de 2024)

"…era como una primera mirada donde íbamos a entrar. …íbamos a ir con la persona que nos iba a recibir, qué más importante conocer a quién nos iba a recibir, quién iba a ser nuestra docente. Nuestro otro lugar de aprendizaje porque el primero era en la carrera, pero… como que nos estaban soltando un poquito…, a ver vayan un poquito para allá.

…rescato de ahí… conocer con quién más vamos a trabajar, aprender y establecer un vínculo, … desde un primer encuentro…, ya tenemos un primer cara a cara, que para mí es importante eso en el ambiente laboral y en el ambiente académico.

…si no hubiese estado organizado, no sabríamos en el momento decir qué podemos preguntar, qué es lo que hay que preguntar, qué necesitamos preguntar y aparte de qué es lo que vamos a hacer… si no hubiésemos organizado antes, si no hubiésemos sabido con qué escuela o qué era lo necesario saberlo digamos estar en lo mismo que la nada." (E8, 6 de junio de 2024)

"En el primer encuentro… el estar presente, … los obsequios, la comida ofrecida, en la organización, en cómo recibimos al docente. (E9, 6 de junio de 2024)

En las primeras filminas de los Powers que se comparten en estos encuentros, desde su composición, podemos observar el concepto de colaboración y trabajo conjunto que se muestran en las imágenes incorporadas y en la explicitación de los participantes.

Filminas 1: Encuentros de acuerdos Iniciales. Extraído del Power Point Encuentro Inicial

También se encuentra expresado en la Agenda Anual *"Encuentro de acuerdos iniciales en el Profesorado entre estudiantes residentes, docentes de Taller de Práctica IV y Ateneo y docentes co-formadores de las escuelas primarias asociadas."* (Equis y otros, 2022: 8)

VI-2.2.1.b. Residencias: Inserciones en parejas y grupos pedagógicos. Observación participativa.

Las inserciones en las instituciones educativas asociadas, se realizan en diferentes escuelas una en cada semestre, tomando como criterio esta rotación para que puedan conocer diversas situaciones escolares, a su vez otro criterio que se tiene en cuenta es la rotación entre parejas y grupos pedagógicos para que puedan experimentar el trabajo colaborativo con diferentes personas. Estos criterios se aplican siempre que se pueda, dependiendo de las situaciones familiares y laborales de las estudiantes residentes. Las inserciones se solicitan y acuerdan con los directivos de ambas instituciones en reuniones

previas a los encuentros iniciales que se realizan en el Profesorado.

Las inserciones comienzan con observaciones participativas que permiten conocer el contexto institucional, mientras tanto en el Profesorado y de manera colaborativa, las parejas y equipos pedagógicos organizan situaciones de aprendizaje flexibles (planificaciones didácticas) para los sujetos y el contexto (Enseñanza entre pares. Davini, 2015). A continuación, se muestra cómo estaban conformadas para cada cuatrimestre las parejas pedagógicas en la mayoría de los grados, que a su vez conformaron grupos pedagógicos en el ciclo lectivo 2022 y en qué escuelas primarias y turnos de la ciudad de San Justo se realizaron las mismas. Por ejemplo, en el primer cuatrimestre de cursado, las residentes en la Escuela A, constituyeron un grupo pedagógico para primer grado y otro grupo pedagógico para cuarto grado. En la Escuela B se constituyeron tres grupos pedagógicos en segundo, tercero y quinto grado.

TRAMA/ENTRETEJIDO PROPUESTO: RESIDENCIAS DEL PRIMER CUATRIMESTE 2022

<table>
<tr><th colspan="5">TURNO MAÑANA</th></tr>
<tr><th colspan="3">Escuela A</th><th colspan="2">Escuela B</th></tr>
<tr><td>1° Grado A
Docente coformadora:
Docente A

Pareja pedagógica de residentes:
. E.R.</td><td>1° Grado B
Docente coformadora:
Docente B.

Pareja pedagógica de residentes:
. A.M
. E.A.</td><td>1° Grado C
Docente coformadora:
Docente C.

Pareja pedagógica de residentes:
. B.R.
. R.F.</td><td rowspan="2">2° Grado A
Docente coformadora:
Docente E

Pareja pedagógica de residentes:
. F.A.
. M.B.C.</td><td rowspan="2">2° Grado D
Docente coformadora:
Docente D

Pareja pedagógica de residentes:
. H.T.
. L.C.</td></tr>
<tr><td>4° Grado A
Docente coformadora:
Docente F.

Pareja pedagógica de residentes:
. A.B
. E.B.</td><td>4° Grado B
Docente coformadora:
Docente G.

Pareja pedagógica de residentes:
. A.A.
. E.H.</td><td>4° Grado C
Docente coformadora:
Docente H.

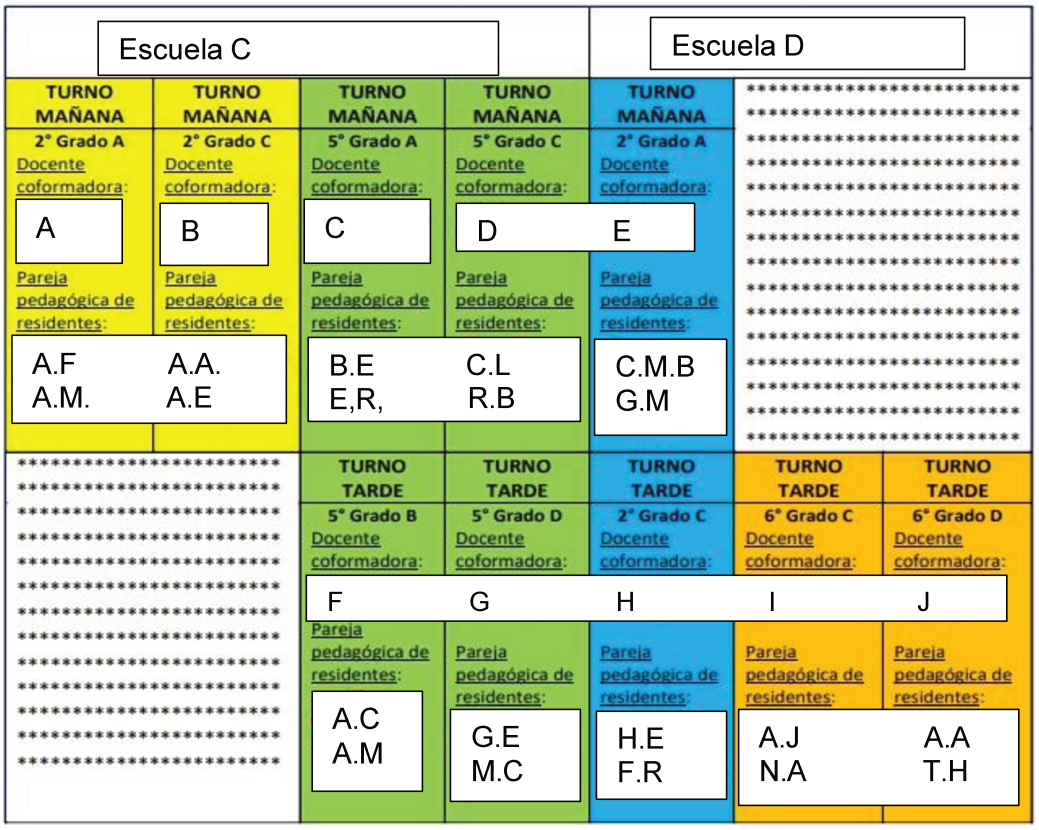
Pareja pedagógica de residentes:
. A.A.
. M.G</td></tr>
<tr><th colspan="5">TURNO TARDE</th></tr>
<tr><th colspan="5">Escuela B</th></tr>
<tr><td colspan="3">3° Grado B
Docente coformadora: Docente I</td><td colspan="2">3° Grado C
Docente coformadora: Docente J</td></tr>
</table>

Pareja pedagógica de residentes: . Á.N . C.M.	Pareja pedagógica de residentes: . A.M. . C.U.
5° Grado C Docente coformadora: Docente K Pareja pedagógica de residentes: . J.A.	**5° Grado D** Docente coformador: Docente L Pareja pedagógica de residentes: . C.A. . E.G.

Cuadro II: Organización de las prácticas de residencia primer cuatrimestre. Extraído de documento elaborado por docentes de Taller de Práctica IV. 2022[3]

En el segundo cuatrimestre las estudiantes constituyeron grupos pedagógicos en las escuelas C y D. En ambas escuelas se conformaron grupos pedagógicos en cada turno, en la primera en segundo grado en el turno mañana y en la segunda en sexto grado. La particularidad del entramado grupal de este cuatrimestre es que se constituyeron para un mismo grado grupos pedagógicos que abarcaban ambos turnos. Así en la Escuela C trabajaron de manera colaborativa en quinto grado, y en la Escuela D, lo hicieron en segundo grado.

[3] Mantendremos el anonimato de las tramas de residencia para este cuadro y la filmina, al no colocar los nombres de las escuelas, ni de los docentes, ni de las estudiantes residentes.



Filmina N° 7. Extraído del Power Point Encuentro Inicial

La Agenda Anual también brinda miradas colaborativas con inserciones en parejas y grupos pedagógicos.

> *"En cuanto a las residencias en escuelas primarias, las mismas pudieron realizarse de manera presencial, y al igual que años anteriores la inserción fue en parejas pedagógicas de estudiantes en un mismo grado, que a su vez constituyen grupos pedagógicos con los grados paralelos del mismo turno y del turno contrario, de esta manera, planteamos que estudiantes junto a docentes del Taller de Práctica IV y las áreas del Ateneo y docentes co-formadores compartamos espacios de problematización y diálogo, a fin de abordar el acompañamiento necesario en la construcción de prácticas reflexivas y solidarias, para en cada contexto particular dinamizar las reconstrucciones necesarias." (Equis y otros, 2022: 2)*

En las entrevistas encontramos los siguientes retazos que se proyectan en la imagen que compone nuestro estudio de caso.

> *"… lo de la pareja pedagógica espectacular que hasta el día de hoy pienso que se debería implementar en las escuelas, porque cada vez más chicos y con cada personalidad de cada niño, la verdad que una pareja pedagógica espectacular vendría hoy para las escuelas, …eso me encanta, …" (E2, 7 de marzo de 2024)*

> *"… conociendo otras chicas que se agregaron en el en el Taller de Práctica IV… otras compañeras nuevas.*
>
> *…empezamos, y cuando nos dijeron que teníamos que hacer las prácticas, que nos pusieron en grupo, ... Bueno, teníamos que conocernos, … no nos conocíamos con algunas, y… tenemos que buscar la manera, … ya que no todas pensamos lo mismo, buscar estrategias para que lleguemos a un acuerdo entre todas y que a todas nos guste lo que hacemos… trabajar en grupo… nos lleva a reflexionar y… hablar hasta entenderse, …" (E3, 7 de marzo de 2024)*

> *"Fue un gran desafío porque no todas tenemos la misma manera de trabajar y las mismas ideas…, tener en cuenta todo lo que planteaban las demás compañeras, me acoplé a eso también a su forma de trabajar y …entender, porque de eso te trata también, creo que en el mundo en sí no somos todos iguales y tenemos que ver cómo es la manera de trabajar de cada uno y adaptarse a las distintas situaciones que se presentan,… eso también lo vivimos en la docencia, cada día mirar y observar las distintas aristas y …hacer esta acción continuamente para que todo sea o salga la mejor posible… tanto para nosotros como grupo, como para llevar eso a las escuelas, porque cuando uno no llega a acuerdos, todo se hace un poco más difícil …siempre traté de decir lo que pensaba, pero también tomar el punto de vista del otro y… llegar a ese acuerdo que tanto*

necesitamos para todo, para la dinámica grupal y para llevar algo lindo a la escuela y que no sea engorroso para nadie." (E4, 8 de marzo de 2024)

"…no es fácil trabajar en grupo, … no todos somos buenos para todo, … si uno …es bueno para redactar va redactando, mientras otros vamos escribiendo, otro vamos tirando ideas…, yo pondría esto, para mí es esto, yo iría con tal tema y lo desarrollaría de tal manera y es colaborativo.

En el primer cuatrimestre yo la tuve A.A., yo me llevaba mejor porque nos conocíamos. Y en el segundo cuatrimestre si bien no nos conocíamos con R.F. y eso que éramos de cerca. Porque ella no es que cada uno hacía sus cosas cuando le tocaba implementar, …ella me decía, vos mañana tenías que hacer esto…, si quieres yo te llevo las letras… o hago el gorro y vos hace las otras cosas y cuando a ella le tocaba implementar lo mismo. Y lo mismo con las otras dos parejas de la tarde, nosotros le decíamos, ustedes hicieron el gorro. Bueno, déjenlo y nosotros le hacemos la cajita y se la dejamos a ustedes y así. Fue un trabajo bien colaborativo. …no sé bien la otra pareja como se llevaban porque no se llevaba muy bien como yo y R.F., pero dentro de todo entre las cuatro tratamos… De hacer de hacer las cosas y de alivianar la residencia que es bastante intensa.

Sí. B.C. también es muy buena compañera, … es muy trabajadora. Todos ellos se preocupan mucho por las cosas. Yo creo que siempre hay un líder en el grupo, por ejemplo, yo en el primer cuatrimestre a mí me ayudó mucho tenerla en el grupo a E.B.… y en el segundo grupo a R.F., …a B.C. también, porque creo que son las personas que dicen tenemos que hacer…. Es como que organizan." (E5, 8 de marzo de 2024)

"Yo tuve dos experiencias. En el primer tramo tuve una experiencia muy linda, me pareció sumamente fortalecedor con mis compañeras como estudiante y como futuras docentes en su momento, futuras colegas y demás, y me gustó que haya sido así al azar, porque quizás uno, sino

hubiese elegido a lo mejor trabajar con esa persona por afinidad y no con alguien más, y eso también era un desafío.

Era un desafío …uno sale un poco de la zona de confort… y la segunda experiencia... aprendí a ser paciente… porque …no tuve muy buena experiencia con mi compañera, y tuve ahí mis momentos, pero aprendí …la paciencia y …entender que puede haber algunos enfrentamientos de personalidades, de pensamiento y demás, pero bueno, es tratar de poder encontrar la tolerancia y la paciencia para con el otro y …en cierto momento pensaba por qué tiene que ser al azar y no uno elegir y disfrutar este momento pero después a pesar de eso… encontré la vuelta para disfrutarlo y decir bueno tengo que aprender algo de acá.

(En el primer cuatrimestre aprendí) a trabajar a la par, en equipo… juntos… vamos todos para el mismo lado, tiramos para el mismo lado, hacemos todo lo que podemos, damos todo de nosotros, eso lo aprendí porque estábamos muy conectadas…" (E8, 6 de junio de 2024)

También encontramos referencias a las observaciones participativas.

"Personalmente… analizar… las distintas aristas de la educación, ver cómo se desenvolvía cada alumno de acuerdo a sus individualidades y tener presente eso para poder planificar. Cómo era la dinámica de la docente, tener en cuenta cómo enseñaba, hacer apoyaturas en los niños nos permitió ver que necesitaba entonces cada uno… tener en cuenta la dinámica de la docente para no hacer otra cosa diferente digamos, no entrometernos en cómo enseñaba a decir respetar su lugar como docente." (E4, 8 de marzo de 2024)

"Me parecía difícil estar observando sin hacer algo eso sí, era como quiero hacer algo, quiero ayudar, …es necesaria la observación… no solo observar a la docente en el manejo de del aula, sino también a los alumnos sobre todo a ellos, porque es conocer empezar a conocer el grupo para saber cómo trabajar con ellos, conocer a los alumnos.

…para saber ¿quién es? Y con qué te encontrarás en el aula, no solo en la parte de académica sino en la persona …con qué tipo de alumno te encontrarás, quién necesita un poco más de apoyo…

También emocional sí, sobre todo en eso porque… yo siento que a lo mejor es… una de las bases, decir que quizás sin lo emocional, pasa algo que afecta… lo académico. (E8, 6 de junio de 2024)

En la Agenda Anual también lo encontramos denominado como "acompañamiento intensivo".

"Estadía en escuelas primarias: cinco semanas de residencias situadas en escuelas primarias a modo de "acompañamiento intensivo" al quehacer de enseñanza del/la docente coformador/a en la dinámica de las diversas clases." (Equis y otros, 2022: 7)

"Estadía en escuelas primarias:

. DOS SEMANAS: Residencias situadas comenzando con dos semanas de observaciones participativas en escuelas primarias a modo de "acompañamiento intensivo" en el quehacer de enseñanza del/la/s docente coformador/a/res en la dinámica de las diversas clases." (Equis y otros, 2022: 8)

VI-2.2.1.c. Secuencias didácticas e implementación

En consonancia con los conocimientos prácticos y los saberes prioritarios que se establecen para la formación docente inicial para el Profesorado de Educación Primaria en las diferentes jurisdicciones a nivel nacional, provincial e institucional. Dentro de las diferentes fuentes consultadas encontramos referencias a la construcción e implementación de secuencias didácticas, planificaciones o guiones didácticos. En la Agenda Anual observamos el siguiente párrafo:

"Cada grupo pedagógico diseña e implementa secuencias didácticas para cuatro semanas en base a las particularidades de cada contexto, teniendo en cuenta las dinámicas organizativas propias acordes a cada realidad, realizando acuerdos interinstitucionales. Se comienza a diseñar las diferentes secuencias desde el inicio del cursado en el Taller de Práctica IV y Ateneo, ya que todas las acciones se enlazan a la dinámica organizativa de la trama/entretejido de las prácticas de residencia en relación a la construcción de saberes prácticos prioritarios. Los días y horarios de los desarrollos de las diversas clases se acuerdan en cada escuela primaria asociada. Durante este período se dinamizan acciones destinadas al seguimiento del proceso propuesto." (Equis y otros, 2022: 8-9)

Las memorias de las entrevistadas al respecto reconocen la dificultad de la tarea, pero a su vez el alivio de que sea una tarea compartida entre compañeros de residencia y el acompañamiento constante de los profesores de Taller de Práctica IV y Ateneo.

"Siento… que por un lado nos ayudaron, nos brindaron nuestro andamio necesario… y el asesoramiento porque todo fue nuevo, no sabíamos cómo llevar a cabo una planificación, nos enseñaron a utilizar material para planificarlo, cómo se utilizaban, cómo revisar los Cuadernos para el aula siempre estuvieron predispuesto a dar esas orientaciones necesarias para que hagamos una planificación dinámica que podamos también hacerle los de reajuste necesarios que o sea, de acuerdo a las necesidades de cada de cada grupo."

"…nos brindaron una gran ayuda, …querían que nosotros podamos desenvolvernos y …crear desde lo que nosotros pensamos porque …tuvimos observaciones y etapa de observación donde podíamos reflexionar y pensar …nosotros más que nadie conocíamos el grupo, entonces también querían… que podamos crear algo y lograr algo y no estar tan pendiente de lo que es el profesor… querían darnos más soltura…" (E4, 8 de marzo de 2024)

"(La construcción de planificaciones fue) …con el equipo, …basándonos en lo que los maestros nos dejaron, …también cuando íbamos a cursar al Taller, tener las distintas miradas de los profesores de las distintas cátedras. (Ateneo) También que te decían por ese lado puede ir o capaz que está equivocado por ese lado." (E5, 8 de marzo de 2024)

"Cómo llevar a cabo el desarrollo de un tema más si es nuevo y los chicos no conocen sobre el tema, indagar …a través de diferentes preguntas, eso es muy importante. …por ejemplo, cuando trabajamos en matemática el cuadro de regularidades… le marcas y le mostrás y le vuelves a preguntar si ellos entendieron, porque no siempre todos te responden, algunos te quedan mirando entonces…, no sabes si te entendieron si no… Entonces… preguntarle… o acercarte, porque hay muchos que no les gusta decir las cosas para todos y se quedan en su cuaderno y vos tenés que acercarte porque no sabes si entendió… Y el objetivo es tratar a través de diferentes… que el chico sea autónomo en su conocimiento, sería a través de distintos andamios, …puede ayudar hasta que el chico tiene su propia autonomía. En construir su conocimiento." (E5, 8 de marzo de 2024)

"Las planificaciones en grupo, eran todo un tema. Pero lo bien, el buen resultado que se dio al final. Porque vos trabajabas, sabías a dónde querías llegar con un grupo de personas y todo el grupo apuntaba a lo mismo. Así se veía bien colaborativo y era participativo en sí, porque sabíamos lo que queríamos hacer y era más allá de aprobar, porque siempre las planificaciones se hacían para las residencias... Entonces no era algo que estaba inventado para que quede guardado, era algo que teníamos que llevar adelante, tenía que ser algo posible. Entonces se trabajaba mucho en eso, de manera colaborativa. Y después ya llevarlo a la práctica, … el periodo de residencias, fue hermoso.

…uno …ya tenía la planificación hecha o estaba planificando, entonces cuando estaba en la residencia decía, "esto no va a funcionar"; y era

volver, sacar, cambiar y así mismo teniéndolo cerrado, uno ya idealizado, había que volver a cambiar. Entonces vuelvo a esto de que nos da un panorama, una guía, una ruta. Pero las residencias también fueron una experiencia única, hermosa sí." (E7, 31 de mayo de 2024)

"…pero después cuando bajábamos a tierra, todas…, nos damos cuenta que estábamos trabajando para lo mismo, que era una planificación, y de qué todas queríamos que salga bien. Porque había niños involucrados. Hacer la mejor actividad posible para que los chicos entendieran lo que nosotros estábamos intentando enseñar. …nuestro sentido final, nuestro objetivo final era que los chicos nos entiendan lo que queríamos explicar, pero también queríamos que dejen de aparecer los comentarios rosaditos. Porque nosotras planificábamos, pero ustedes estaban, los profes estaban atrás, verificando otra vez la nueva propuesta. Es que nosotros queríamos que les salga todo bien.

Ustedes querían que nos salga mejor, ustedes tenían más intenciones que nosotros creo." (E7, 31 de mayo de 2024)

"(Ateneo) Despejar dudas totalmente, o sea, cuando nosotros preparamos las residencias necesitábamos las clases, sí o sí, ya tenemos para despejar dudas. Para tener ahí en la respuesta en presencia era súper necesario.

(Taller de Práctica IV) Necesité muchísimo más en las clases, el estar ahí y en Taller de Práctica IV es como que eso ya se volvió más habitual también obviamente sirvió para despejar dudas y demás. Y también para un canal de encuentro por así decirlo. No, solo con los docentes, sino entre compañeros para poder también brindando la herramienta entre compañeros era como un canal de encuentro… reflexionábamos." (E8, 6 de junio de 2024)

La construcción de las planificaciones se realiza en diferentes espacios físicos y virtuales. En lo que refiere a espacios físicos, las propuestas se pensaban y escribían en las aulas del Profesorado en los espacios de Taller de Práctica IV y Ateneo, en los patios, en los pasillos, en la Mediateca, en los hogares de las estudiantes, siempre necesitando el acceso a internet, ya que todos los aportes colaborativos se plasmaban en un documento virtual de Google Drive, documento que al compartirse podría ser mirado, leído e intervenido por todos los actores que tuvieran acceso a ellos, en este caso los integrantes de los grupos pedagógicos y los Profesores del instituto. Había una presentación final acordada por los actores del Taller y Ateneo antes de ser compartida con las escuelas asociadas. Así lo vemos reflejado en los documentos organizativos del Taller de Práctica IV.

> *"Lunes 23 de mayo a las 8 horas: (¡CONSULTA PROFES!): presentación en drive de los guiones/planificaciones de las "jornadas lúdicas de integración".*
>
> *Lunes 5 de septiembre, a las 8 horas: Socialización en drive de los guiones/planificaciones de las secuencias didácticas a los docentes del Profesorado.*

Finalizadas las planificaciones por cada grupo pedagógico con la guía de los profesores de Taller de Práctica IV y Ateneo, se comparten ante todos los actores involucrados en las prácticas en un espacio de Tutorías Cooperativas, aquí los estudiantes del profesorado comparten lo planificado para los sujetos de aprendizaje a los docentes co-formadores, docentes con función integradora de ser necesario, directivos de las escuelas asociadas y profesores del instituto, revisando y reconstruyendo entre todos lo planificado inicialmente, esto da lugar al consenso y la unificación de criterios de trabajo y evaluación constituyéndose como espacios de continuidad intra e interinstitucional. Terminados los acuerdos pero siempre abiertos a posibles modificaciones, los estudiantes del profesorado comienzan a implementar sus clases.

Compartimos el proceso de implementación de las prácticas desarrolladas por las estudiantes durante el primer y segundo cuatrimestre. Se observa que se tuvo en cuenta la situación de pandemia que imposibilitó el proceso de prácticas paulatino que se propone desarrollar en el Diseño Curricular jurisdiccional, ya que se plantearon dos inserciones con creciente complejidad en el desarrollo de las mismas, con observaciones participativas que

permiten conocer el contexto y adaptarse al mismo. En las organizaciones de las prácticas se muestra lo realizado en el primer cuatrimestre y en el segundo cuatrimestre en las prácticas de residencias.

"Estadía en escuelas primarias: lunes 16 de mayo a jueves 16 de junio. Residencias situadas en escuelas primarias a modo de "acompañamiento intensivo" al quehacer de enseñanza del/la docente co-formador/a en la dinámica de las diversas clases. Dentro de las últimas dos semanas de acompañamiento intensivo se llevará adelante la implementación de una "jornada lúdica de integración" centrada en cuatro pilares: la integración de las áreas, lo lúdico, la alfabetización integral y el fortalecimiento de la convivencia. Cada grupo pedagógico diseñará e implementará la "jornada lúdica de integración" en base a las particularidades de cada contexto poniendo sobre el tapete dinámicas organizativas propios acordes a cada realidad realizando acuerdos interinstitucionales. Se comenzará a diseñar la jornada desde el inicio del cursado en el Taller de Práctica IV y Ateneo, ya que todas las acciones se enlazan a la dinámica organizativa de la trama/entretejido de las prácticas de residencia en relación a la construcción de saberes prácticos prioritarios. Los días y horarios de cada jornada se acordarán en cada escuela primaria asociada.

Durante este período se dinamizarán acciones destinadas al seguimiento del proceso propuesto."

". Lunes 19 de septiembre a viernes 30 de septiembre: Dos semanas de implementación en la totalidad de los espacios curriculares para una de las parejas pedagógicas o implementación en diferentes espacios áreas curriculares por cada practicante residente a acordar con los docentes coformadores dependiendo de la manera de trabajo en las instituciones en cada ciclo.

. Lunes 3 de octubre a viernes 14 de octubre: Dos semanas de implementación para la otra pareja pedagógica o rotación en la implementación en diferentes áreas curriculares por cada practicante

residente, según lo acordado con los/las docentes coformadores/as, dependiendo de la manera de trabajo en las escuelas primarias."

VI-2.2.1.d. Residencias: dispositivos de reflexión sobre la propia práctica

VI-2.2.1.d.a. Diarios del Quehacer Pedagógico (DQP) y Cuadernos de reflexiones para el diálogo de la pareja y equipo o grupo pedagógico (CDPEP)

Durante la implementación, los estudiantes cuentan con dispositivos de reflexión sobre la propia práctica. Estos son el Diario del quehacer pedagógico, donde reflexionan sobre su propia práctica; y el Cuaderno de reflexiones para el diálogo de la pareja y equipo pedagógico, donde reflexionan críticamente y respetuosamente sobre las prácticas de sus parejas o equipos pedagógicos.

Dentro de los Talleres de Práctica se realizan socializaciones reflexivas, críticas, respetuosas y democráticas de las prácticas llevadas adelantes en las instituciones asociadas y de los Diarios y Cuadernos antes mencionados; como así también Reconstrucción crítica de experiencias y Reflexiones acerca de la relación teoría-práctica.

"…recorrer nuevamente la experiencia y poder expresarme… me ayudaron mucho mi manera de expresarme,… más que nada en la escritura, en la forma de uno de expresar con sentimiento… para mí fue todo el cuaderno… cursando cuarto año… me sentí muy bien. Yo lo disfruté más allá de distintas inquietudes que se presentaban, solo lo disfruté porque creo que es algo, que a mí me gusta, me apasiona.

…me ayudaron a reflexionar y …siempre la reflexión en acción. Bueno hago esto, pero qué otras cosas puedo observar y qué puedo plantear nuevamente, como que es todo el tiempo así,… También te ayudan a crecer… más en igualdad, tener relaciones solidarias y siento que a partir de eso uno también va viendo todo eso, que es importante para la persona y también para cuando uno está ejerciendo su profesión. Yo siento que…

la docencia para mí promueve la igualdad y relaciones más solidarias." (E4, 8 de marzo de 2024)

"…reflexionar sobre las decisiones que había tomado y también darme cuenta …de las cosas que hice bien, de lo que me faltó, de lo que me falta por aprender. Es bueno porque vos capaz que en el momento que estás haciendo las cosas, no tomas medida de lo que estás haciendo, de lo que podés hacer, y cuando vos te sentás y te tenés que acordar de todo lo que hiciste, de lo que llevaste a cabo, si pudiste ayudar, si no pudiste, si en ese momento te salieron las cosas mal o no te salieron es ese momento. Porque en el momento que vos estás haciendo las cosas, quizás no te das cuenta. Es en el momento que lo escribís." (E5, 8 de marzo de 2024)

"¡Uy la escritura de los diarios! Voy a ser sincera acá. Primero un temor. ¡Qué miedo que me daban esos libros! …Porque cuando empecé las residencias, todo el día anotaba ... Y la seño conformadora me decía:

- ¿Qué anotas tanto?

-Y yo tengo que anotar para los cuadernos.

-Pero tranquila no tenés que anotar todo.

Hice eso la primera semana, ya la segunda me relajé y fui más precisa. Que vuelvo con esto que te decía hoy, la comunicación más precisa. Pero a la hora de llevarlo no me costó, o sea, tener todas esas anotaciones hicieron que después a mí no me cueste escribir los diarios. Porque yo hice borradores y después pasé los diarios. Pero a la hora de pasarlos… ¿Qué me pasaba? Yo podía volver a las anotaciones. Y me había pasado una situación, justamente con una seño conformadora. Yo decía: ¿por qué da así la clase, que los chicos no entienden? Y sobre el final de la clase, siempre entendía el porqué. Por ahí uno se ponía a juzgar antes de tiempo. Pero ese sentido le encontré yo después al diario, de analizar bien la situación y no tan en caliente, tan en el movimiento.

El de la pareja pedagógica… pasaba que por ahí teníamos los roces, los inevitables roces, de que vamos a poner así, vamos a poner asá y al final, el roce normal, …" (E7, 31 de mayo de 2024)

"Me costó un poco,… porque era como… me siento, qué hago. ¿Cómo viví esto? Cómo viví esta experiencia y el tratar también de resumir la experiencia porque uno... no puedo escribir todo… Ojalá hubiese podido escribir todo porque también había cosas que uno quiere contar… quiero que sepan esto, quiero que entiendan lo que vivía acá.

…entonces era como encontrarle la vuelta para poder resumir y aun así que comprendan y puedan vivir … la experiencia que yo tuve a través de lo que estaba escribiendo." (E.8, 6 de junio de 2024)

VI-2.2.1.b. Reflexiones sobre la propia práctica

Finalizada la implementación de las Prácticas, las parejas y equipos pedagógicos realizan Narrativas pedagógicas reflexivas realizadas a partir de un recorte de sus prácticas. Estas narrativas junto a espacios realizados dentro de espacios del Profesorado, los estudiantes comparten parte de lo realizado en sus prácticas en el Plenario de Prácticas, donde los actores involucrados en las prácticas, los estudiantes del profesorado y público en general, pueden conocer lo desarrollada en cada práctica. La Agenda Anual expresa en la fundamentación: *"Entre el abanico de dispositivos trabajados por Edelstein (2015), tomamos especialmente la reconstrucción crítica de la experiencia, ya que el mismo promueve la reflexión crítica y decisiones creativas, incluyendo la socialización de narrativas pedagógicas." (Equis y otros, 2022: 3)* Algunas de las estudiantes en las entrevistas, reconocen la importancia de este dispositivo para la transformación de las prácticas educativas.

"Me encantaba compartir… todo lo que me pasaba lo que sentíamos. …sentía que era solo para compartirlo y que nuestras compañeras y ustedes sepan. Eran experiencias significativas." (E2, 7 de marzo de 2024)

"…son significativas porque… ves la manera que trabajan tus compañeros,y si quizás vos estás teniendo el mismo inconveniente o algo, escuchándolo a ellos, pues yo lo podría haber resuelto así, o así lo voy a resolver. Te sirve por un montón de cosas, sabés la manera en que ellos trabajan las dificultades que tienen. Porque si no fuera por eso, no todos los grupos son unidos …para contarse las cosas, si no fuera por el Profesorado, por ese momento que… tal grupo cuente sus cosas …nadie te va a mandar un mensaje.: Me pasó tal cosa. Hoy es medio raro, …que vos tengas una amistad con …compañero del otro grupo." (E5, 8 de marzo de 2024)

Es una autoevaluación…, me sirven… todo el tiempo más allá… que no la escribo... quizás a lo mejor inconscientemente me remonto a eso… y hay un montón de cosas en la carrera que no solté.

Por ejemplo, en la parte de planificaciones me costó soltarla un poco y hacerlas diferentes en otras… la autoevaluación, yo la sigo teniendo lo único por ahí no lo escribo, querer hacer todo desde lo lúdico, … el pacto de convivencia se hace siempre…

…siento que… es más significativo el aprendizaje. Siento que es significativo cuando lo haces desde estrategias dinámicas, porque hacerlo de los lúdico lo vuelve dinámico y aprender desde los chicos es como aprender de una manera diferente. (E8, 6 de junio de 2024)

VI-2.2.1.e. Plenarios de Práctica

Las actividades relacionadas a las Tutorías Cooperativas y Plenarios de Prácticas apuntan a intentar romper con la fragmentación disciplinar y trabajar en forma integrada en lo pedagógico, lo cual beneficia a los alumnos en el entendimiento de la realidad como un todo con múltiples interrelaciones. Se pretende constituir *espacios dialécticos*, permitiendo la construcción de conocimientos teniendo en cuenta el proceso de interacción producida por la coparticipación entre los profesores del Instituto de Formación Docente (I.F.D.), los

directivos y docentes de las escuelas destino y los futuros docentes; sumado a esto, se pretende beneficiar el análisis reflexivo de la propia práctica con la implementación de la pareja pedagógica y equipo pedagógico, pareja y equipo permiten brindar más elementos al análisis al participar compartiendo miradas de la realidad escolar y el accionar en la enseñanza.

En ambos espacios se espera compartir una convivencia pedagógico-didáctica positiva con todos los involucrados, mediante interacciones en las cuales se tome conciencia de la riqueza del aprendizaje conjunto. La decisión es dar un *"lugar de privilegio a la reflexión"*: la "*reflexión colaborativa", que se hace presente en los encuentros, centrados en el aprendizaje cooperativo y dialógico. Este es el camino a recorrer en las tutorías y plenarios.*

"Dar la palabra" a todos… "Tomar la palabra" de todos. Posibilitar trasmisiones e invenciones… juntos… A esto se apunta en nuestros intentos…

El plenario se dinamiza a partir de Narrativas compartidas acerca de la práctica. A través de las narraciones las personas procesamos, justificamos y damos sentido a nuestras acciones y acontecimientos que suceden a nuestro alrededor. Estas surgen de nuestra experiencia con el mundo y nuestros esfuerzos por describir lingüísticamente tales experiencias. El sentido de lo que pensamos que somos y la manera en que nos presentamos en el mundo se construyen narrativamente.

Tal como resalta Jorge Larrosa: "(...) quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad."[5] En este sentido, escribir relatos docentes puede constituirse en una importante herramienta de reflexión y socialización, puesto que los relatos poseen un potencial transformador tanto para sus autores como para los lectores.

---

[4] MONTERO, Lourdes (2001). ***La construcción del conocimiento profesional docente***. Ed. Homo Sapiens, Rosario, 2001, pág. 241.

[5] LARROSA, Jorge (1996***). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación***. Barcelona. Laertes, pág. 464.

Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de problemáticas educativas, haciendo inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, de este modo, al movilizar el diálogo desde narrativas compartidas se enfatizan esfuerzos por comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, pudiendo mirar, aquello que no siempre es posible ver en las planificaciones, informes, observaciones…

Las repercusiones de los Plenarios de Práctica que encontramos en las entrevistas reflejan el valor nutritivo que tuvo compartir sus propias prácticas con otros actores escolares, familiares y de la comunidad en general, y fortaleciendo su formación como futuros docentes.

"…respeto al plenario …, la verdad que súper nutritivo para compartir. … es unión también…, si no nos uníamos como un grupo ha sido implica unirnos. …escuchar en nuestras compañeras, cómo contaban y lo que sentían, era hermosa era …" (E2, 7 de marzo de 2024)

"… el Plenario es muy bueno, porque uno puede mostrar todo lo que se llevó a cabo, todo lo que se abordó en las prácticas; y que cada familia pueda ver lo que lo que han trabajado los niños. Y eso es una manera de poder mostrar todo lo que lo que experimentamos y contar también nuestras experiencias." (E3, 7 de marzo de 2024)

El plenario… Era… difícil llegar a ponerse de acuerdo entre todas las chicas, pero… estábamos tratando de ayudarnos… que no haya tantos conflictos, … gracias a Dios todo salió bien,… es todo un trabajo en grupo y… hacer lo posible para… mostrar todo lo que hicimos para los niños… a los docentes les gustó… la propuesta que hicimos y… fue muy linda la experiencia. (E3, 7 de marzo de 2024)

"Yo me sentí bastante segura siempre en la carrera, muy responsable... Y bueno, me pareció un gran encuentro para todos, porque como dije anteriormente le podemos brindar bastante ayuda a los demás estudiantes, ellos puedan despejar sus dudas, pueden trabajar en

conjunto con nosotros los… estilos, estudiantes del profesorado de cuarto año, pueden enriquecerse de producciones y también uno no es que solamente lo deja ahí en el Instituto, sino que también se lo transmite a las distintas familias y a toda la comunidad en general. Es un encuentro muy lindo porque va mucha gente y uno puede contar su experiencia y sus vivencias porque cada uno lo pasa de una manera diferente.

Creo que da frutos, …tanto sacrificio, tanta amabilidad, … tanto amor por lo que uno hace, también siento que es como un símbolo de respeto…, te respeto porque estoy en esto, … Bueno, te respeto todo ese espacio para contar algo, … entender; siento que siempre tuvimos un espacio de confianza de expresiones que fue muy lindo para mí, yo lo disfruté…" (E4, 8 de marzo de 2024)

"…son muy importantes porque te permiten contarles a los otros chicos. Si bien esta familia, hay profesores, hay maestros, lo más valioso que yo encuentro, es contarles a los otros chicos que están estudiando y que quieren ser docentes… todo lo que nosotros vamos haciendo y que ellos en sus prácticas más cortas que son de primero, de segundo, puedan ir implementando o ir conociendo ya cómo se trabaja en cuarto año." (E5, 8 de marzo de 2024)

"Los plenarios yo hice dos. El primero con E.A. y con C.A., me acuerdo. Fue hermoso. El primero lo disfruté especialmente, porque creo que las tres nos llevábamos, teníamos una complicidad las tres, nos complementamos tanto, que de mi parte lo recontra disfruté. Porque aparte nos pudimos organizar de una manera que cada una, que todas explicamos todas las áreas. Íbamos rotando para complementarnos entre todas. Pero fue una experiencia hermosa al compartir con el Instituto la propuesta que vos hiciste. Que al principio decía, ¿pero será que les va a interesar a los demás lo que yo hice? Y llegar al plenario y ver que la institución estaba involucrada e interesada en lo que uno hacía, poder mostrarlo, y cuando vuelvo a mostrar los demás te decían ¡Ay qué lindo, eso que hicieron! Y uno se regocija, se siente bien, se ve como el fruto de lo de tanto que trabajó para atrás."

"…los chicos esperan a los residentes siempre. Pero yo…, noté en realidad que, en los Plenarios de Práctica, una llevaba adelante la teoría sin darse cuenta, … Porque uno la va incorporando, … la incorpora y después le sale. Y también uno como que va imitando a los profes, porque cada uno se identifica con la manera de explicar de un profe. M. B. tiene una manera de explicar, R. P. tiene otra, P.E. tiene otra. Te nombró profes que para mí han sido referentes y que yo de cada uno de ellos tomé cosas que me sirvieron a mí a la hora de llevar adelante una clase. Hasta el día de hoy que digo, hoy estuve re M.B., cuando uno pregunta mucho está muy M. B. Entonces creo que en el Plenario se lleva también a cabo eso porque ahí ya estás con pares. Tenés que hacerte entender, pero ya desde la teoría. Es como les digo, que vos llevas la teoría para hacer la transposición didáctica." (E7, 31 de mayo de 2024)

"Yo creo que si lo volvería a hacer me organizaría mejor en tiempo. Aprendí a contar y para mí fue como una experiencia… reveladora… porque… era encontrarte ahí en un momento con todo lo que vos hiciste, y cuando vos empezás a desparramar todo lo que hiciste era: ¡Todo esto hicimos! Era como revelador de decir: ¡Mira todo lo que hicimos! Y contárselo a alguien más y brindar esa experiencia a los demás alumnos. Era como decir estamos enseñando acá también porque le estamos contando y le estamos enseñando a los demás alumnos que son pares, pero aun así los estamos ayudando." (E8, 6 de junio de 2024)

"La amabilidad en los plenarios, desde el día que lo empezábamos a pensar… tengo esta idea, vengo a ayudar a armar, a decorar en el stand." (E9, 6 de junio de 2024)

En las experiencias de Plenarios de Prácticas, instaladas institucionalmente, en medio de otras acciones, se recuperan las prácticas, se intentan reconstruir experiencias, reelaborar conocimientos y recrear propuestas, de esta manera no se da un mero campo de aplicación de currículos impuestos desde fuera de la institución, reconociendo entonces la importancia de la reflexión y el diálogo, para la mejora de las prácticas escolares,

entendiendo que desde espacios solidarios se puede construir “la solidaridad” que el mundo necesita. Perla Zelmanovich nos interpela a mantener la asimetría y tramitar nuestra vulnerabilidad en el mundo de los adultos. Nos propone inventar modos de sostenernos entre los adultos, ante la debilidad de los marcos institucionales.

Autonomía… Amparo… son posibles… esforzándonos en el intento de construir estos “espacios de seguridad” desde la formación docente.

Las prácticas también son evaluadas con una Guía para el análisis y la apreciación valorativa en relación a la construcción de saberes prioritarios en la práctica que se expresan en el objetivo general de la Agenda en su componente de Evaluación.

> *“Manifestar el desempeño de la tarea docente con autonomía profesional y trabajo colaborativo, dinamizando la enseñanza de saberes socialmente significativos, culturalmente inclusivos y políticamente emancipadores que permitan la construcción de una sociedad más justa, a partir de prácticas inclusivas posibilitadoras del el cuidado de sí y del otro, que respeten el principio de educabilidad y educatividad, el respeto a la diversidad y el diálogo intercultural como cuestiones fundamentales para el logro de la igualdad, mediante acciones reflexivas que evidencien articulación entre teoría y empiria.” (Equis y otros, 2022: 10)*

Este mismo componente, explicita el proceso evaluativo formativo que se lleva adelante en los espacios curriculares, atendiendo a criterios evaluativos puestos en movimiento en la diversidad de acciones, estrategias y dispositivos que convocan las prácticas formativas en estos campos de formación.

> *“En cuanto a las estrategias evaluativas, los mismos dispositivos dinamizados y explicitados en las estrategias didácticas se constituyen asimismo en dispositivos de seguimiento evaluativo (portfolios), es decir, en instrumentos evaluativos, entendidos como prácticas sostenidas desde una concepción de evaluación como comprensión y mejora de la práctica (Celman, 2015), es decir, como evaluación continua y auténtica (Davini, 2015), cuya intención es la reflexión permanente, …” (Equis y otros, 2022: 12)*

VI-2.2.1.f. Portafolio Docente de Iniciación en la Inserción Laboral Profesional

Otros dispositivos de las prácticas es el uso de múltiples lenguajes y TIC, como dispositivos de comunicación virtual en redes sociales y otras plataformas. Uno de los dispositivos evaluativo fundamental, acordado institucionalmente en relación al Trabajo Final de Integración**,** es la construcción y defensa de un Portafolio Docente de Iniciación en la Inserción Laboral Profesional, entendiendo que el mismo involucra la necesidad de tomar decisiones para su elaboración, que implicarán síntesis de saberes construidos a lo largo de toda la carrera. Este dispositivo se construye como un dispositivo no solo evaluativo del proceso formativo realizado por los estudiantes durante la carrera, sino que también es un dispositivo que puedan poner en movimiento en las futuras prácticas como docentes noveles, que le permitan realizar sus primeras inserciones como docentes con la seguridad de contar con recursos y dispositivos propios, construidos por ellos, que les permitan realizar prácticas significativas en las aulas. Es un dispositivo que les da la libertad de seleccionar de todo su proceso formativo, lo que consideran más significativo para luego usar en sus futuras prácticas docentes. A continuación, las expresiones encontradas en las entrevistas respecto a este dispositivo.

> *"El portafolio porque pude hacer las planificaciones… en algunas no aprobé, pero pude esforzarme para mejorarlo y la verdad que era un logro propio… decir: lo intenté y…, lo volví a intentar y seguir esforzándome para que pueda mejorar… presentarse y dar lo mejor de cada uno. …a la hora de presentar todo lo que uno abordó, de lo que uno estuvo planificando… creo que uno se siente a la vez con un poco de miedo… pero con esa fe, esa confianza de que le va a ir bien. Siempre buscando la manera de ser positivo en todo..., me acuerdo cuando le presente a la profe de Lengua, le gustó mucho la planificación que había hecho hasta le hice la dramatización… de la Mona Jacinta y… pude cantar una canción… buscar muchas maneras de cómo enseñar a los niños y pensar que sea algo significativo para ellos… y más que nada… el compromiso docente de poder lograr algo en cada niño. Algunas cosas me fueron de ayuda para mí también ahora…, más que nada… los recursos recurrentes son de mucha ayuda." (E3, 7 de marzo de 2024)*

"Sí, me sirvió, sí lo llevé a cabo. …yo este año un montón de actividades las puse en práctica. Y sí me costó, … llevó mucho tiempo, o sea, el tema de los recursos por ahí no tanto, la planificación… Agarrándole la mano… crear cosas que sean innovadoras que puedan problematizar… el tema de articular contenido para hacerlo a un enfoque globalizador y no sea cualquier cosa.

…siento que lo disfruté un montón y que yo ya me veía en la meta y en ese momento es cansador… vos terminas la planificación, pero te queda todo el tema de los recursos para poder mostrar todo lo que uno quiere mostrar… pero vale la pena, sí lo usé en primero y segundo grado en Naré, es rural, … hay plurigrado." (E4, 8 de marzo de 2024)

"…si bien lo compartí solamente con los profesores… es un trabajo bastante intenso. Pero te das cuenta cuando ya lo estás terminando como pudiste englobar y por ahí que hay temas que son complicados y siempre …le encontró una vuelta para… que te quede todo medio globalizado. Use una sola vez… llevé el bingo que había hecho de matemáticas." (E5, 8 de marzo de 2024)

"…yo no lo sufrí, …me dio la libertad de decir, esto es lo que yo quiero hacer, a mí me encantaría cuando yo sea seño, yo quiero dar esto, y tuve la libertad de elegir los temas que yo quería dar.

… a mis reemplazos, yo me llevo el portafolio, la planificación del portafolio me la llevo, y si sale algo bueno, sale, si hace falta algo lo ocupamos de acá. En alguno de los siete grados algo me va a servir.

… el portafolio, si bien en la construcción parece pesado. Yo creo que es de las herramientas más acertadas y más lindas que yo…, como estudiante tuve. Porque me gustó, porque tuve esa libertad de elegir los temas y de hacerlo, de darlos como yo quería y en ese momento bueno lo pude hacer sola, pero gracias al aprendizaje que tuve los cuatro años. …a

medida que lo iba haciendo, uno se da cuenta de cuánto aprendió, porque ya sabes o tenés idea de cómo desarrollar las actividades o ciertos temas." (E7, 31 de mayo de 2024)

"Yo amé hacer mi portafolio. …me gustó porque… puse todo de mí realmente. …lo hablé con vos antes, te planteé las cosas, …segura…, yo quiero esto. Era algo que yo estaba súper segura, en …esta última instancia. Yo la tengo que disfrutar. Y significó un montón para mí, mi portafolio es muy mío. …yo sé que ya hay un montón de cosas que no las inventé, pero es muy mío en cuanto a que mi portafolio me reflejaba un montón. Y significó una parte muy importante de la carrera más allá que era el final y que era con lo que yo me iba a recibir; era depositar en el portafolio unos cuatro años transitados,… parecía que …era depositar todo lo aprendido ahí,… a mí me encantó mi portafolio.

…aún… no lo pude utilizar por completo porque no se me brindó la oportunidad por diferentes situaciones, …lo hice con tanta seguridad que digo acá aprendemos." (E8, 6 de junio de 2024)

VI-2.2.1.g. Otros dispositivos

Daremos cuenta en este apartado, dispositivos que surgieron en algunas de las estudiantes que se utilizaron en otros trayectos de la práctica y que también fueron parte de su formación docente.

"Después otro… el cuaderno de nutrientes… ese fue el que hicimos en primer año… Sería muy lindo que eso se pueda implementar en algunas escuelas, que los niños puedan sacar algo que, para ellos sea algo significativo y poder guardarlo en su cuaderno de nutrientes. Yo justo tengo acá el mío y en la primera parte yo puse, educar para amar, amar para educar. Enseñar es dejar una huella en la vida de una persona… …cuando presentamos el cuaderno de nutrientes, eso también fue muy lindo porque cada una pudo expresarse… muchas contaron sus

experiencias y contaron todo lo que fueron viviendo en ese año (1er. Año) y la verdad que fue muy lindo, cada una había hecho un dispositivo diferente y como ella contaban lo que habían vivido. Y bueno escucharnos entre todas y también lloramos mucho porque era muy lindo escucharnos… la experiencia que cada una pasó y puedo destacar eso, que es muy lindo, el grupo que tuvimos… del profesorado, del grupo de compañeros." (E3, 7 de marzo de 2024)

El dispositivo mencionado se implementa en Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I, así lo explicita la Profesora Sandra Equis (2022) en su tesis de maestría en una anotación al pie en la página 189.

"Cuaderno de Nutrientes: a partir del año 2018 en el espacio Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I comencé a proponer su construcción. La propuesta es que se diseñe como cada estudiante desea para plasmar allí aquello que se considera que nos "nutre" para fortalecer el quehacer docente, y así ir dinamizando conversaciones a lo largo del año en torno a tales producciones, realizadas desde lo que sensibiliza más a cada estudiante. Este dispositivo fue inspirado a partir de una conferencia en la que el artista Pablo Bernasconi compartió en su relato mediante imágenes quienes habían sido "sus nutrientes" en su quehacer como artista. En ese instante pensé sobre lo interesante que sería proponer reflexionar sobre los nutrientes en la construcción de nuestras prácticas, y extender la idea de nutrientes a todo aquello que nos atraviesa y fortalece. Asimismo, al leer el libro de Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Bs As: Paidós, en la página 68 comparte una reflexión acerca de los nutrientes en nuestras prácticas. Desde allí también pensé el cuaderno de nutrientes como dispositivo y camino para posibilitar procesos metacognitivos sobre nuestras prácticas con la idea de pensar sobre cuáles, quienes, qué escenas y qué situaciones sentimos que se constituyen en nutrientes de nuestras prácticas. La categoría "artesanos de la enseñanza" de Alliaud me pareció un camino posible, porque todo el libro aborda esta categoría enlazada a la transformación,

lo que me recuerda el sueño de Freire. Luego seguí proponiendo su continuación en otros años y espacios de la carrera del Profesorado de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México"." (Equis, 2021: 189)

"…el Classroom fue necesario… para lo que estábamos atravesando, el contexto. Si bien… no era lo mismo… que las clases presenciales… pero el poner… los comentarios, así como que dialogamos entre todos nosotros no era lo mismo. Creo que fue necesario… para poder comunicarse y no perder la comunicación, …mientras estábamos en pandemia, pero no lo cambio con el tema de las clases. …Es una buena herramienta, pero yo creo que para subir material. Sí, para tener digitalizado las cosas como plataforma de clase. No cambio por nada la clase de cara a cara.

Un dispositivo más… como natural al WhatsApp ahora como un canal común…

Los dispositivos de Classroom y WhatsApp tuvieron una funcionalidad importante en la ASPO Y DISPO para las clases virtuales a distancia; pero la experiencia de formación virtual no supera para esta egresada la formación presencial.

Resumiendo, en la construcción del conocimiento profesional es necesario proporcionar posibilidades de intervenir en la acción mediante la reflexión sobre uno mismo, reconoce la importancia que la propia educación tiene en la vida posterior en las aulas, por ello lo tenemos en cuenta en la formación de los futuros maestros/as, puesto que la comprensión de la biografía propia, mejora la conciencia de las propias acciones. Pero, además, se intentan generar espacios para gestionar conjuntamente acciones que favorezcan el proceso de formación docente y la práctica profesional tanto del docente co-formador como del residente, recuperando los espacios y las prácticas como lugares de desnaturalización de prácticas, reconstrucción y reelaboración del conocimiento, de recreación de propuestas y de innovación, y no como mero campo de aplicación de los currículos impuestos desde fuera de la institución.

VI – 3. Tercer espejo: La amabilidad

VI-3.1. Cristales: Amabilidad

La amabilidad es una forma del ser, revela otras formas del ser en su ser-así que nos brinda otra mirada a la complejidad de las relaciones, de los vínculos con el otro, con lo otro, con el yo y la conformación del nosotros. Posibilita un devenir de prácticas educativas diferentes en la formación docente inicial. La amabilidad es una forma del ser donde este brilla en su ser así, sin necesidad de que exista el poder. Han propone el paradigma de la amabilidad como una alternativa al concepto de poder. Paradigma compatible con un "proyecto de convivencia amable entre los seres humanos" (Prendas-Lozano, 2022: 218) tendiente a la hospitalidad y no a la hostilidad. En este proyecto de convivencia amable, la amabilidad presenta diferentes formas y se encuentra en consonancia con los pensamientos de Pozzoli, Rebellato, Morin, Deleuze, Guatarí, Levinás, Ravaganani y Novo que desarrollan el trato amable del sujeto complejo como Ética y educación en la globalización para una conciencia planetaria que posibilita la emergencia, la práctica y la expansión de sujetos amables, es también un cambio de paradigma, transformación en el pensamiento y en las prácticas, surgida del carácter reflexivo de las subjetividades modernas.

A continuación, nos proponemos asombrarnos y reconocer en el análisis de las fuentes que constituyen nuestro caso, relaciones con la amabilidad en los dispositivos educativos implementados en las prácticas de formación docente inicial en nuestro profesorado de Educación Primaria.

En la Agenda Anual de Taller de Práctica IV y Ateneo del ciclo lectivo 2022, se expresa que las prácticas educativas que se construyeron en los espacios curriculares mencionados, presentan un abordaje de la práctica desde el paradigma de la complejidad acuñada por Edgar Morin, teoría que Pozzoli y Ravagnani (2007) también consideran fundamental para la formación de "sujetos complejos amables". Los conceptos "conciencia planetaria y educación sustentable" de Edgar Morin se asocian al "trato amable del sujeto complejo", un sujeto activo, autocrítico, reflexivo y transformador que desde la amabilidad de la reflexión genera dicho trato amable.

> *"Las continuas acciones construidas en el presente tramo del trayecto de la práctica, se realizan desde la adhesión a posicionamientos teóricos que nos permiten abordar la práctica desde la complejidad (Morin, 1996), reconociendo la pluralidad de instancias en la paradoja de lo uno y lo*

múltiple, por lo que se enlazan saberes y miradas en relación al campo de la práctica." (Equis y otros, 2022: 1)

"Esperamos que las experiencias en las que nos involucrarnos hayan fortalecido la formación de artesanos de la enseñanza (Alliaud, 2017), a partir de la construcción conjunta de dispositivos formativos de amparo (Zelmanovich, 2003). Para esto, nos unimos una vez más en el intento de transitar el pasaje de la lógica de lo uno a las lógicas de la multiplicidad (Mendez, 2017), desde una perspectiva político-epistemológica abierta a la ecología de saberes y el interconocimiento (Santos, 2009), que implicó el intento de aprender con otros sin olvidarse de uno mismo." (Equis y otros, 2022: 3)

La pluralidad y multiplicidad también son aspectos de la amabilidad. Las culturas andinas en sus escuelas rurales orientan la educación a los saberes andino-amazónicos a partir del reconocimiento y respeto de la pluralidad de sus tradiciones.

Han (2019) igualmente reconoce en la conciencia de la multiplicidad la belleza de la amabilidad, ya que en el distanciamiento de uno mismo se produce una "amabilidad de la existencia" respetando al otro. "La belleza griega consiste precisamente en esta contigüidad amable de lo diferente. Esta «alegría de todo lo que sea existencia»" (Han, 2019: 81)

Otra característica que importa en la formación docente inicial y se reconoce en este documento es la cultura de la colegialidad, la colaboración entre los diferentes actores que se entrelazan en esta formación.

"…se destaca la importancia de la cultura de colegialidad, que se basa en la comprensión emocional entre quienes formamos partes de la trama, de las propias motivaciones, fines, compromisos e identidades. El trabajo colaborativo, para Day, alimenta nuestras pasiones. "Los maestros apasionados no trabajan aislados. Forman parte de una compleja red de relaciones sociales e interpersonales que crean la cultura de la escuela (…) e, inevitablemente, influyen en su trabajo y en su vida" (Day, 2006, p. 154)." (Equis y otros, 2022: 1)

"En cuanto al compañerismo, también me enseñó un montón a trabajar en grupo, que creo que es algo muy importante… nosotros veníamos siempre trabajando de manera más individual. En la vida siempre, casi siempre trabajamos de a uno, son pocos lugares en los que se trabaja en grupo y para llevar una misma meta, o sea, que es algo complicado… creo que eso fue con lo que más me quedo, de personas que ni siquiera nos conocíamos, poder llegar a una misma conclusión de algo, que no es algo tan sencillo, … porque era cómo íbamos a enseñar a los chicos…" (E1, 6 de marzo de 2024)

Para la construcción social y cooperativa de la profesión docente, Escudero Muñoz (1993) reconoce que en la formación docente se deben promover prácticas que promuevan la colaboración. Es por ello, que en consonancia con esta postura, uno de los conocimientos prácticos que promulga el Marco Referencial de las Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial, Resolución del Concejo Federal N° 337/18 es Intervenir en el escenario institucional y comunitario propiciando espacios de encuentro y colaboración entre los estudiantes, los docentes, la escuela y la comunidad mediados por prácticas emergentes de comunicación y cultura.

La amabilidad requiere cierta destrucción, anulación o vaciamiento del Yo en la apertura al Otro, a la alteridad. Para Han, ser amable es sinónimo de perderse a uno mismo en el otro. Solo puedo ser amable renunciando a mi subjetividad para sumergirme en el otro. Han piensa la conciencia de la multiplicidad y la diversidad para la amabilidad desde la pluralidad que se reconoce en la religión griega y en la territorialidad de su constitución en islas, donde la pluralidad de las determinaciones permite el distanciamiento de uno mismo demostrando una amabilidad de la existencia donde se respeta al otro. Encontramos en consonancia con sus pensamientos, algunos pasajes en las entrevistas/conversaciones realizadas.

"Ponerse en el lugar del otro… nacer a uno, creo que uno lo tiene que ir construyendo. …viene de amar, de querer, de ayudar al otro.

Amabilidad como condición para ser docente, es su base. Dedicarle tiempo a ayudar a otro. Estar para el otro dejando todo lo que uno tiene,

da todo lo que uno tiene al otro sin esperar nada a cambio…" (E1, 6 de marzo de 2024)

"es poder sentir a esa persona también como otra persona.
…poder ser solidario. tratarla bien" (E2, 7 de marzo de 2024)

"ser respetuoso con el otro y poder ser atento. Poder escuchar al otro… cuando uno (otro) está hablando poder hacer silencio para que el otro escuche… podamos escucharnos… Levantar la mano… enseñamos en normas de convivencia." (E3, 7 de marzo de 2024)

"Va más allá del amor… es el afecto. …cuidar al otro. Cuidado. Respetando… trabajar juntos… símbolo de amor. …complejidades que se presentan… pensar en el otro y ponerse en sus zapatos… siempre una estar en ayuda…" (E4, 8 de marzo de 2024)

"…es tratar de hacer sentir al otro como nos gustaría que nos hagan sentir a nosotros. Tratar… de entender al otro de sentir que el otro podría ser nosotros en algún momento. Confianza. … ser amable te permite crear un vínculo de confianza." (E5, 8 de marzo de 2024)

"Es como una palabra grande… ser siempre amables con el otro. Llevarlo… hoy de ejemplo dentro de la escuela. Si nosotros consideramos o mostramos esa amabilidad con el otro, el niño va a ser amable… tratar de enseñarles a ser amable con el otro.

… incluye la palabra respeto… primero debemos respetar al otro para que la amabilidad exista.

…chicos con adaptaciones… han tenido ese respeto de amabilidad hacia el otro. Te ayudo, te llevo… yo te ayudo.

…yo tengo que respetarte y darte ese ejemplo, para que vos entiendas…

La palabra amabilidad, siempre lo considero, así como te lo dije, respeto y colaboración." (E6, 18 de marzo de 2024)

"…la traduzco… siempre en ternura… también va de la mano… el respetuoso. …y humildad también un poco, …para aceptar errores y ternura para decir, sí me equivoqué no está mal, vuelvo a aprender

…-Ya te va a comer el sistema y se te va a pasar todo eso … es tan necesaria la amabilidad en la escuela hoy. Hay docentes que capaz ni te miran… hoy me pone triste ver eso en la escuela…

…con los profes generamos lazos de confianza y amabilidad… no se perdía la asimetría… uno era amable y no por obligación sino porque le salía… siempre lo tomé como una cuestión de respeto… y de admiración hacia los profes… un lazo de respeto y admiración. … uno necesita que el profe le enseñe…

A mí… me costó la parte de la asimetría viste. Porque… en el salón para ser amable por ahí tenés que bajar, par y par… Pero ya cuando salís al recreo eso baja un poquito, entonces ya está más la sonrisa, desde el agacharte a atarle los cordones, hasta darle un pañuelito, decirle andá al baño si necesitás. … un trato cordial, solidario con el otro, el diálogo permanente… entre docentes y alumnos… Sí, el diálogo y la comunicación bandera…

Claramente …con todos los docentes se generó un lazo… siempre estaba la asimetría de docente - estudiante. Entonces siempre… estaba la confianza de decir: -mire profesor yo hoy me siento mal, y el profe te escuchaba". Entonces más allá de esa asimetría, uno se sentía en la confianza y en el hogar. Esto se volvió un hogar porque estábamos todo el día acá, todas las tardes." (E7, 31 de mayo de 2024)

"Es una estrategia más… para poder enseñar de una manera más amorosa. No… desde que uno se hace el amable. …sea un espacio armonioso en donde estamos aprendiendo… ambos. …amabilidad es necesaria… va de la mano del respeto. …comprensión y empatía." (E8, 6 de junio de 2024)

"Ser amable es saber escuchar. …empatía, ponerse en el lugar del otro… …en ayudar… saludar… escuchar y acompañar al otro. … el niño necesita que alguien lo escuche o un simple abrazo o un acá estoy. … regalarle esas palabras a los niños que están necesitando. …en el Profesorado con las compañeras, es darle tranquilidad porque por ahí uno se desborda. Y estás a disposición para tus compañeros. Solidaridad… es decir estoy… me tenés… me avisás… te alcanzo… quedate tranquila. El ser simplemente eso, el saber que contás con alguien en el Profesorado ya es suficiente para decir puedo seguir." (E9, 6 de junio de 2024)

Nuestra mirada nos lleva a reflexionar que la complejidad de la formación inicial de un docente amable debe tender hacia la idea de pluralidad, multitud, multiplicidad, diversidad y variedad siempre en un trabajo colaborativo "apasionado" (Equis, 2021) La amabilidad opera dispersando. La multiplicidad y variedad posibilita las diferencias conceptuales.

Ser amable para Han, es perderse a uno mismo en el otro, idea que comparte con Aristóteles. Para Aristóteles (2005) la amabilidad, es una virtud que se encuentra en un punto medio entre dos extremos "la chocarrería y la rusticidad". La bufonería o chocarrería es el exceso de burla y falta de respeto, mientras que la rusticidad es la incapacidad de bromear y la incomodidad ante las burlas. La verdadera amabilidad, según este pensador clásico, implica saber divertirse con moderación y soportar las bromas de los demás cuando es necesario. Asumimos que la amabilidad al ser una virtud, posee un justo medio que no tolera los excesos de los extremos del exceso y la carencia. Esto lo observamos en algunos de los decires compartidos de las estudiantes entrevistadas.

En la ética aristotélica, la amabilidad juega un papel importante como parte de la virtud de la justicia y la amistad, considera que la amabilidad es esencial para las relaciones humanas armoniosas y para la vida en comunidad, manifestándose en el trato justo y considerado hacia los demás, promoviendo la felicidad o florecimiento humano, tanto a nivel

individual como colectivo. Compartimos con Aristóteles que ser amable no solo beneficia a los demás, sino que también contribuye al propio bienestar del individuo, ya que fomenta relaciones positivas y una vida equilibrada. Es por eso que esta virtud debe cultivarse a través de la práctica constante y la reflexión crítica de nuestros actos, actuando con justicia en cada situación, especialmente en las áreas relacionadas con la educación y formación docente.

En cuanto a la amistad, volvemos a plantear como lo hicimos en el marco teórico, que la amabilidad no es solo virtuosa para los amigos, sino para el acogimiento de la alteridad en la que se vinculan el yo-otros-nosotros en las complejas relaciones entre sujetos complejos donde encontramos la compleja simultaneidad de lo múltiple.

Este es un punto compartido por Han ya que aborda la amabilidad como una forma de resistencia a la lógica neoliberal de la eficiencia y la productividad de la política, economía y sociedad actual, donde la amabilidad es un acto gratuito que no busca ningún beneficio personal, entrelazándose con la idea del don desinteresado de Derrida.

La amabilidad es una forma de ser que se manifiesta en ayudar a alguien que lo necesita, sin desear o necesitar nada a cambio o que esta ayuda derive en beneficio de quien ayuda, sino que la dicha genuina sea para la persona ayudada. La amabilidad es una expresión de hospitalidad y buen trato hacia la alteridad. Refleja el respeto que se les debe a los demás, a sus derechos y a su dignidad, así no estemos de acuerdo con sus opiniones o creencias.

Una persona amable se presenta como una persona cercana, afectuosa que se involucra en el bienestar ajeno y ayudar desde sus posibilidades a los demás desinteresadamente. La amabilidad es todo lo contrario a la indiferencia, la impasividad y el desamor. La amabilidad es una forma del ser que puede presentar como colaborativo, educado, gentil y amigable. Las personas con alta amabilidad son más confiadas, afectuosas, altruistas y generalmente muestran más vínculos sociales que otros. Una persona amable posee empatía, humildad, paciencia, generosidad, respeto y autocontrol emocional.

Como notamos en su teoría, el filósofo Byung-Chul Han sugiere que la confianza crea un ambiente donde la comunicación es más fluida y abierta, prefiriendo la conformación de una atmósfera de confianza y reconocimiento y se cree un ambiente donde las personas se sienten valoradas y respetadas.

VII

Giros y sacudidas al caleidoscopio. Descristalización Análisis de miradas alteradas. Nuevas cristalizaciones

Alteridad, educación

Como si el educar versara sobre una conversación acerca de la relación entre el mundo y las vidas, con nuestras propias palabras, afectándonos para poder escuchar otras interpretaciones de la existencia, otras formas de vida, otras palabras. He aquí una clave sensible y esencial en el gesto de educar: poder contar nuestras historias, cualesquiera sean, con las palabras que sean, para dar paso a la alteridad.

Y esa alteridad solo puede sobrevenir bajo cierta forma de conversación, que nada tiene que ver con la hipocresía ni con la arrogancia del dar voz a los que creemos que no la tienen.

Esa alteridad proviene de recibir las verdades que otros nos ofrecen; de un lenguaje amoroso, sí, pero no banal, sino complejo y rodeado de amenazas: un amor que, nacido en la relación con el otro, se extiende más allá y busca con desesperación que el mundo nos ame.

Carlos Skliar

Como explicitamos en el capítulo anterior tomamos la idea de Richardson de cristalización para los análisis y construcción de nuestro estudio de caso. Retomando nuestra investigación como dispositivo y a su vez construirla a través del caleidoscopio, un dispositivo lúdico que nos permite mirar las cristalizaciones que se van configurando en las prácticas educativas. En este punto, consideramos que es momento de girar el caleidoscopio y observar qué nuevas imágenes se constituyen. Pozzoli (2007) toma el concepto de “des- cristalizar las certezas positivas”. Esto es posible si nos permitimos sacudir, agitar nuestras costumbres, rutinas, mandatos, tradiciones instituidas, desoyendo y desnaturalizando, cuestionando, repensando y revitalizando “las ancestrales” (Skliar, 2020) (PRATEC, 2004) nuevas definiciones, concepciones, conceptos y categorías de pensamiento, enfrentando la duda y la incertidumbre a partir del pensamiento complejo.

VII-1. Cristales: Prácticas de amabilidad o prácticas amables

Acordamos con Juan Almeyda (2022) frente a la propuesta que realiza Han al formular el "concepto de prácticas de amabilidad como un proyecto ético-político, enfocado en desarrollar lo que el autor denomina una "praxis de la demora", la cual revitalice la vita contemplativa", sustento práctico de la revolución del tiempo (Almeyda, 2022: 291)

Para Han, la "vita contemplativa" es una cualidad contemplativa del pensamiento, una pedagogía del mirar que da al sujeto la capacidad de figurarse fuera de sí, en relación o vinculación con lo otro. Esta pedagogía del mirar resiste a la máquina positiva de rendimiento, posa una mirada sobre lo inadvertido del ser, pudiéndose entender como un entre-tiempo. "La capacidad de construir comunidad requiere de la negatividad de lo extraño, …solamente se da en la resistencia hacia lo idéntico del yo." (Almeyda, 2022: 295)

Abre un "entre", un espacio de amistad como in-diferencia, donde no hay jerarquías, ni dominaciones, donde el poder no tiene cabida porque el Ser, el Yo no tiene un regreso hacia sí, sino que el Ser se desplaza del Yo al mundo.

En la mirada que damos a las imágenes que surgen en nuestro caleidoscopio, intentamos comprender lo que se nos presenta y maravilla a nuestros ojos, pero además debemos tener una "actitud de la distancia", ya que esta actitud respeta el no entender al otro posibilitando una "actitud amable con lo extraño" y sus modos de ser. (Almeyda, 2022: 296)

Las entrevistas nos permiten vislumbrar cuáles son los cristales que constituyeron o constituyen para estas docentes noveles prácticas de la amabilidad o prácticas amables.

VII-1.1. Prácticas amables relacionadas al Profesorado

> *"… tuve siempre buena relación con todos, desde hacer un chiste … y con mis compañeras también… la verdad… yo los cuatro años los disfruté al máximo … es como otro lugar donde vos te sentís muy bien… despejar… yendo a la escuela… compartiendo… en el Profesorado compartiendo con un compañero todo lo que nos pasaba, lo bueno, lo malo, las frustraciones porque teníamos que corregir diez veces algo que no nos salía y todo eso lo compartías con las chicas y la verdad que espectacular, las extrañas a todas." (E2, 7 de marzo de 2024)*

"Si bien a todos les teníamos mucho respeto. … gracias a vos como eras y que siempre estabas en todo porque estabas en Sociales, porque estabas en Matemática,
porque estaba siempre …acompañando en todo (Rol especialista de nivel) …también teníamos más seguridad… no cambies porque gracias a vos,
…aprendimos muchas cosas y sobre todo el respeto…

…te comprometiste en hacer esto con respeto hacia tus compañeros y hacia tus profesores… …es difícil a veces de parte nuestra tener que decir,… tengo una compañera que no me ayuda…, …respeto a la compañera, pero también perdió el respeto hacia mí y hacia las otras personas del grupo que estaban conmigo haciendo las cosas…"

La cita anterior además de reconocer lo importante que es el acompañamiento docente para la formación docente inicial, hace especial hincapié en el respeto como valor para la construcción de prácticas educativas amables.

"… a veces… salíamos afuera…, al patio de la escuela y ahí dialogamos… era la materia de la profe Sandra, Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I … en tercero Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II. …siempre recordando muchas palabras que siempre no dicen los docentes del Profesorado. Cada profe que nos incentivaba a seguir adelante y que podíamos lograrlo…. me acuerdo que vos también me habías dicho…, que cuando voy a dar un tema, poder estudiarlo y… siempre estar segura de lo que vamos a dar. ……lo dije anteriormente, uno se va formando cuando va teniendo experiencias diferentes… y va recordando también algunas palabras que los docentes nos enseñan cuando… hay un conflicto, poder buscar la manera de que se resuelva y siempre tratar que el niño tenga ese apoyo del docente, que él pueda confiar en uno." (E3, 7 de marzo de 2024)

"…establecer buenos vínculos…, …nos reciban en las escuelas fue de gran amabilidad nos recibieron muy bien después, …me acuerdo de la reunión con los docentes co-formadores que también fue una charla muy linda, donde nos brindaron asesoramiento, nos contaron sobre la dinámica de la escuela, también nos dieron andamios para poder realizar nuestra planificación didáctica. Y también nosotros conocer de acuerdo a los temas, que ya estaban desarrollando y así crear una planificación.

(Conocer) …las necesidades de cada alumno… nos permitió a nosotros crear una planificación que sea dinámica, creativa, innovadora y no solamente que sea informativa, sino que queríamos, que esa charla nos permita crear esa planificación soñada por así decirlo para que ellos puedan interactuar, puedan divertirse, … utilizar sus pensamientos críticos, problematizar, me permitió compartir nuevas ideas con compañeras, socializar mucho más.

… el primer acto de amor, es que nos reciban en la escuela con tanta alegría, con tanto respeto y también de nuestra parte poder transmitir lo mismo… creo que de ambos lados amor… eso fue lo primero que tomo como un acto de amor hacia nosotros y hacia el otro…

Generosidad también porque fueron muy generosos con nosotros y porque no todas las escuelas te abren sus puertas y bueno, fue algo nuevo… Las prácticas en sí creo que cada ser, cada alumno, cada estudiante es único, demuestran amor todo el tiempo siento que…, es un reencantamiento permanente, vos vas creciendo al lado de esos niños y niñas que te esperan

(En el Profesorado) Sí, lo sentí… siempre nos dieron ese espacio… …teníamos afecto como profesionales, como estudiantes, como que no se dejaban de lado nuestras emociones ahí, y siempre nos permitieron ustedes ese espacio para poder expresarnos para poder decir lo que sentimos… también que lo sentí como un cobijo porque más allá del estudio fue un cobijo para mí." (E4, 8 de marzo de 2024)

"…en lo que es el profesorado hay otro tipo de trato hacia los estudiantes con los docentes… si vos tenés un problema, te saben entender, te dan… muchas posibilidades, …por ejemplo, en lo que es finales, …vos hablas con el profesor y es otro trato, …pero …esa amabilidad, no solo con los profesores, sino…, en Secretaría también cualquier problema o pregunta o inquietud que vos tengas te la responden…" (E5, 8 de marzo de 2024)

"Entre docentes y maestros hacia nosotros sí considero que hubo prácticas amables. A veces entre estudiantes y estudiantes no había prácticas amables… había muchas veces competencia, y eso no era amabilidad. …había esa competencia por llegar individualmente, por llegar a la meta… todos queríamos llegar, … terminar, pero no era pisoteando a tu compañero, sino era levantándolo en las situaciones difíciles. Y si no había eso, no había amabilidad… …no lo he visto en todos los grupos, en el mío no, ni en el primero ni en el segundo, pero he visto en otros sí que había esa competencia…

En cuanto a los docentes co-formadores… en el primer tramo no hubo amabilidad. En el segundo tramo sí… era un apoyo y siempre… decir, te respetamos, es tu postura, es lo que pensás. Pero capaz que si nosotros decíamos: "Esto sí está bien", y el docente trataba de hacerte ver que no estaba bien, como que hubo una práctica amable y al final te dabas cuenta que no estaba bien". (E6, 18 de marzo de 2024)

"Considero que primero… era siempre pensar en que los niños puedan construir el conocimiento significativo y …preocuparse, por eso decir damos todos de uno. Doy todo de mí… no sólo porque estoy en las prácticas, sino porque quiero que los chicos disfruten este momento también y yo siento que sí, pensar eso ya vuelve como las prácticas amables. Pensar en el otro…

Un poco turbulentas, pero no con todo el equipo… Éramos muchas… era mucho y a veces no es fácil,… son muchas cabezas, son muchos pensamientos, no todas las ideas son las mismas, no todas tiramos por el

mismo lado. No es fácil llegar a la amabilidad por completo cuando son muchas personas…

Sí, yo creo que también… nos supimos encontrar…., una puede trabajar en esto, la otra en esto y complementarnos y no chocamos, …no por separado, sino juntas… nos complementamos, supimos separar y no competir." (E8, 6 de junio de 2024)

En la cita anterior, la entrevistada expresa que en su grupo pedagógico fue difícil lograr prácticas amables porque eran muchas, pero sí pudo lograrlo con su pareja pedagógica. Esta es la única cita dónde se manifiesta esto. Como vimos en otra entrevista una de las características de una educación no amable, es cuando estamos en presencia de la competencia entre los sujetos o de una situación donde se intenta dominar a una o más partes del grupo vislumbrando la intermediación de alguna forma de poder. Cuando no logramos construir un nosotros donde la alteridad sea acogida por quienes conforman ese nosotros, no encontramos prácticas educativas amables.

"Sí, ... En mi caso… siempre los profesores nos decían que cuando íbamos armando el portafolio teníamos que ir trayéndolo. Entonces amabilidad hubo, porque yo siempre traía las ideas, me iban corrigiendo, me iban orientando, me iban guiando… con las prácticas siempre hubo amabilidad. Siempre aprovechar el tiempo. …Siempre te decían, ustedes tienen que aprovechar el tiempo. Entonces en este aprovechar el tiempo era cuando vos tenías la oportunidad. Bueno aquí estoy para escucharte te decían en las prácticas, ustedes los profesores, y uno estaba ahí. Entonces ahí está la amabilidad del profesor, decir bueno, o de sentarse con uno a ver las planificaciones, revisarla, pensarla, en ayudarte a repensar las prácticas. Entonces amabilidad, siempre hubo. Muchas gracias". (E9, 6 de junio de 2024)

VII-1.2. Prácticas amables en los procesos de enseñanza

…hacer las cosas de corazón sin esperar nada a cambio. Te tiene que nacer del corazón y te tiene que gustar como decía Hanna Arendt "amor por el mundo amor por los nuevos" es así es el amor. (E1, 6 de marzo de 2024)

"Junto a la docente co-formadora y mi compañera pedagógica, pudimos realizar un accionar democrático, con una actitud de respeto, firmeza. Abriendo de esta manera, la posibilidad del diálogo y la reflexión... El clima de respeto mutuo y aceptación para todos debe quedar garantizado por la figura de autoridad, lo cual no implica en modo alguno negar o tapar los conflictos, sino poder tratarlos dentro de un clima de respeto mutuo." (DQP 1, julio 2022)

"Humildad. Amorosidad. Valentía. Tolerancia. Competencia. Seguridad. Ética. Justicia. Tensión. Parsimonia verbal. Constituyen a crear una escuela alegre." (DQP 1, julio 2022)

"Amor. Esperanzas. Miedos. Alma. Alegría. Convivencia. Desafíos. Pasión. Sueños. Libertad. Paz. Respeto. Entusiasmo. Compromiso. Diálogo." (DQP 1, octubre de 2022)

"Prácticas en diferentes espacios escolares. …vamos a enseñar, pero también a aprender… si nosotros no los vemos a ellos, es muy importante mirarlos… observarlos, escucharlos, porque si no estamos ahí cuando ellos lo necesitan, … te acercas le decís que está genial que siga así, y ellos encantados, … y lo alentás. Entonces siento que es eso … observarlos, mirarlos, compartir…

Hoy diría cariñosa, llena de amor, cálidas, …me imagino un aula amable o una relación amable entre alumno y docente.

Tratar de hacerlo lo más alegre posible …en este sentido …no todos los días con una sonrisa, pero poder transmitirle siempre lo mejor, poder dejar siempre lo mejor y bueno lo malo afuera, … cada uno obviamente tiene su vida, pero en el aula tratar de ser lo más libre posible, lo más cariñoso; a ellos les encanta que uno los escuche; y para mí eso engloba todo de ser amable, yo diría un habla amable, bueno, un aula cálida donde los chicos se sientan cómodos, donde haya una confianza.

(Sin amabilidad) …no logramos nada Nosotros decimos…, vamos a enseñar, pero también vamos a aprender y…, que es muy importante mirarlo observarlos a ellos y no construimos nada… si no los escuchamos… si no estamos ahí cuando ellos necesitan así. Vos te acercas y le decís que está genial, seguí así y ellos están encantados… no le sale … una cosita bien y vos te acercas y lo alentás y ellos hacen de cuenta que hicieron toda la semana todo espectacular. …observarlos, mirarlos, compartir …para lograr una buena enseñanza, …hay que llegar a ellos desde otro lado." (E2, 7 de marzo de 2024)

"Y era como que las realidades de los chicos. Sí o sí exigían que vos vayas con algo nuevo, lindo, con algo cálido y recursos buenos para ellos. Me voy más a la afectividad. Más allá de un buen recurso para enseñar, todo parte desde el amor con el que vamos a llegar a ellos…, si yo voy con que no me gusta … no voy a lograr nada. …uno llega a amar a la escuela. Toca el primer recreo y vos ya te diste cuenta que estás mal, que así no y que tenés que cambiar esa actitud." (E2, 7 de marzo de 2024)

"…pero yo creo que debe ser algo así como cuando se reúnen los docentes a poder dialogar sobre todo lo que se tenga que abordar en cuanto los contenidos, los temas, y bueno hablar hasta que se pueda llegar a un acuerdo.

Porque el docente tiene que conocer a su alumno… yo en un mes… Pude ver como cada uno se fue desenvolviendo y fue logrando muchas cosas.

…el docente tiene que tener una comunicación con el niño, preguntarle cómo está, porque no siempre viene de la misma manera el niño a la escuela y siempre tienen conflictos en la casa. Como decimos, la educación viene desde la casa y hay niños que pasan diferentes situaciones y uno no sabe… por qué actúa de esa manera, pero… muchas veces vienen de la casa mal porque les pasó algo y entonces los niños así se sienten mal y tratan mal a los demás. Pero bueno, tratar de generar esa confianza y también ayudar al niño para que él pueda respetar a sus compañeros.

…está en cada uno, … ganarse la confianza del niño y que el otro también te pueda respetar como tal. Y yo creo que aprendí que si uno lo respeta y busca la manera que el niño te respete se puede lograr una buena convivencia en el aula." (E3, 7 de marzo de 2024)

"La ayuda, por ejemplo, el andamio, es una práctica amable, porque vos no podés pretender que todos los chicos te presten atención al mismo tiempo o entiendan las cosas al mismo tiempo. Yo creo que hay cosas y hay gustos también… a mí me pasaba también cuando era chica y a los chicos también les pasa igual, no todos están encantados con las matemáticas, no todo les encanta. Es así y bueno en tratar de entenderlos también y explicárselo de otra manera o buscarle la manera para que lo entiendan". (E5, 8 de marzo de 2024)

"Yo creo que desde el buen trato al niño, desde el saludo inicial y una sonrisa, ya a los chicos les cambia el rostro. Ellos te miran con inocencia… ellos van con otras realidades y uno también tiene su realidad, pero va al frente, …del aula, vos sos un referente ahí. Entonces sonrisa siempre…" (E7, 31 de mayo de 2024)

"El clima institucional se percibía tan acogedor como respetuoso y comprometido. Cada docente transmitía la seguridad del saber qué hacen ahí y por qué."

"Y yo… simplemente deseo que cuando sean grandes recuerden haber sido niños felices." (DQP 7, julio 2022)

"La escuela inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas, respetarlas y valorarlas. La convivencia en la escuela es la relación con el "otro". Es a partir de la diferenciación con un "ellos" que podemos identificar un "nosotros".

Gran parte de la tarea que nos toca desde la escuela consiste en ampliar las oportunidades para construir respeto y reconocimiento hacia el otro." (DQP 9, octubre de 2022)

Educar "sujetos complejos amables" nos invita a realizar un giro dinámico del caleidoscopio para reaprender la realidad donde la reflexibilidad de la amabilidad nos dispone a acoger, escuchar, recibir sujetos de "trato amable" que hacen que el Otro se sienta amado, recibido, considerado y acogido en su ser-así dentro de ciertas prácticas educativas amables. El sujeto complejo amable mira la realidad desde la complejidad, fortaleciendo lo rico de la vida, la multiplicidad de la misma, asumiendo la incertidumbre y legitimando valores contrahegemónicos desde un "sistema abierto", desde prácticas de formación abiertas a la pluralidad de lo Otro; la disipación continua de energía de los sistemas abiertos o la cristalización de los cristales, permite un constante intercambio de energías con el entorno, giros dinámicos de las situaciones, ya que los sistemas se encuentran organizados, "interconectados y en interdependencia como parte de un sistema global. Todo lo vivo es un emergente de una red que lo integra y que la trasciende." (Pozzoli: 2007: 60)

El sujeto activo, reflexivo, consciente de estas interdependencias, hace un cambio volviéndose más responsable y activo, participa cooperativamente sintiéndose parte de las prácticas de formación educativa, concibiendo un mayor bien para todos.

Para pensar la formación de este ser amable con una sensibilidad de sujeto complejo, Ravagnani no muestra que debemos repensar las problemáticas sociales y, por ende, las prácticas educativas de formación docente, a la luz de categorías como "Imaginario,

Responsabilidad, Curiosidad, Tolerancia, Diálogo, Autogestión, Pasión, Acción Comunicativa, Empatía, Esperanza, Amabilidad y Cuidado". (Ravagnani, citado por Pozzoli: 2007: 61)

Acordamos con Ravagnani en la mayoría de las categorías, pero tomamos con pinzas la categoría de Tolerancia, ya que consideramos que "la tolerancia es deudora de un basamento histórico moderno que reproduce aún hoy en día el encuentro con el otro como igual, anulando, de este modo, las diferencias que debería respetar". (Balcarce, 2014: 197) Esta idea de tolerancia se relaciona con el pensamiento de Hegel, donde lo otro es por el regreso-hacia-sí, idea que no es compatible con la amabilidad. La alteridad no puede reducirse a lo mismo.

Proponemos en su lugar la categoría de Hospitalidad, ya que consideramos posibilita un pensamiento más relacionado con el concepto de alteridad, con la concepción del otro como otro. La hospitalidad representa abrirnos a la otredad, sabiendo que "el otro resulta opaco y… asimétrico a mí, la hospitalidad constituiría la afirmación de ese otro y su respeto, pese a la condición inevitable de la incomprensión". (Balcarce, 2014: 201)

Continuando con la idea de educación del sujeto complejo amable, Pozzoli (2007) enumera una serie de grupos de actitudes y valores del sujeto complejo amable con conciencia planetaria que propone Ravagnani. Los mismos son: "Acoger, acordar, escuchar, reconocer; Recibir, facilitar, dar lugar, contemporizar; Respetar, acompañar, con-vivir, acoger diferencias; Bienestar, inventar, recuperar, sanar, recrear; Reflexionar, inquietar, problematizar, dudar, auto-organizarse; Pensamiento complejo, intuir, asumir contradicción, criticidad; Asumir responsabilidad, decidir/defender, comunicar, expresar; Afectividad, activa, sentir, entusiasmar, apasionar/amar; Integrar, tejer, en-redar, incorporar, articular y Ser parte, compartir, comprometer(se), solidarizar, colaborar". (Ravagnani citado en Pozzoli, 2007: 61)

Al analizar con atención las fuentes de investigación citadas hasta el momento, podemos encontrar muchos puntos en común de estas actitudes y valores con los decires de las entrevistadas y el estilo de formación que se refleja en los documentos escritos por los docentes del Profesorado.

Cerrando con este cristal, encontramos en nuestros análisis, prácticas educativas que se encuentran en consonancia con los pensamientos y conceptos desarrollados por los diferentes autores tomados para la construcción de nuestra investigación.

- Ayudar. Solidaridad. Colaboración. Dar genuinamente. Acompañar. Estar a disposición. Complementarse. No competencia. Acuerdos. Cuidado. Construir.
- Amabilidad genuina. Una manera del Ser. Buen trato.
- Cordialidad. Respeto. Ser atento. Comodidad
- Escuchar. Sentir. Ponerse en el lugar del otro. Comprensión. Entender, empatía. Tener presente al otro. Mirada. Diálogo. Comunicación. Encuentro. Experiencias. Ser

un referente, un ejemplo.

- Confianza. Lazo de respeto y admiración. Brindar oportunidades. Vínculos.
- Regalar, otorgar o donar. Amor. Armonía. Ternura. Tranquilidad. Libertad. Emancipación. Disfrute. Alegría.
- Humildad y aceptar los errores como aprendizaje. Avanzar. Guiar. Orientar. Mediar. Asimetría.
- Prácticas en diferentes espacios escolares. Aprovechamiento del tiempo.

VII-2. Cristales: Dispositivos amables de formación docente inicial

Arribando a la culminación del análisis del principal desvelo y objetivo de este dispositivo de investigación de conocer, comprender y analizar cuáles son los dispositivos construidos o reconstruidos creativamente en el contexto de formación de prácticas profesionales del Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”, centramos en este apartado nuestra mirada en las imágenes- situaciones que se nos presentan respecto del descubrimiento de dispositivos que posibiliten prácticas de formación docente inicial amables. Encontramos en estos análisis a partir de la cristalización realizada de las diferentes fuentes, dispositivos construidos e implementados en las prácticas de formación del Profesorado que permiten prácticas educativas amables; pero también reconocemos dispositivos construidos e implementados por las residentes, ahora docentes, egresadas del Profesorado, que han logrado construir sus propios dispositivos de prácticas educativas amables en sus propias prácticas docentes. Nos remitiremos para estos análisis a los grupos de valores y actitudes propuestos por Ravagnani para la formación de sujetos complejos amables.

> *“…desde el principio creo que todos están buenos, la reunión inicial donde se conocen los conformadores, las observaciones, las prácticas, el Plenario de Prácticas, que para mí fue un dispositivo genial, porque ayuda a los demás estudiantes que puedan servirse de nuestras producciones y despejar dudas, y después bueno, el portafolio también para mí fue un gran dispositivo y los cuadernos. Los cuadernos …permitieron esa gran expresión y sentir más de corazón todo, porque podíamos expresar en palabras lo que sentimos. Yo… puse un recuerdo en un cuaderno, como*

este tramo de cuarto año como una caricia el alma, porque realmente uno ahí se da cuenta si ama o no a su profesión." (E4, 8 de marzo de 2024)

"(Los dispositivos) te …permiten ver distintas maneras de llevar a cabo el aprendizaje en los chicos, porque no hay una sola forma de aprender las cosas, sino que …algunos chicos lo pueden aprender de una manera y otros de otra, entonces …con distintos dispositivos que vos podés llevar a la escuela, puedes permitir que ellos aprendan también de diferente manera si no les sale de una sola." (E5, 8 de marzo de 2024)

"Yo creo que en todos los dispositivos lo que siempre tuve en cuenta fue la comunicación precisa y concisa y amable y claramente respetuosa." (E7, 31 de mayo de 2024)

"Con todos." (E9, 6 de junio de 2024)

Entendiendo a los dispositivos de formación docente inicial como espacios, mecanismos, engranajes, o procesos flexibles y adaptables a diferentes estrategias que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas en un contexto singular y particular en un tiempo y espacios determinado, favoreciendo comprender situaciones relacionadas con el cambio y la intervención; un artificio complejo, pensado, creado y/o implementado para plantear alternativas de acción; un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no. Los dispositivos promueven en otros la disposición, abre el juego de potencialidades creativas, tiene la intencionalidad de provocar cambios. Perrenoud (2005, 2006) se refiere, en este sentido, a los dispositivos susceptibles de favorecer la toma de conciencia y las transformaciones del habitus profesional." (Sanjurjo, 2009: p. 32-33) Concibiéndolos también como lo hacen Edelstein y Sanjurjo (2009) como construcciones metodológicas que pueden recrearse y reconstruirse creativamente dependiendo los contextos educativos particulares en los que nos encontramos y de los aportes que cada actor educativo realice, podemos esbozar que los dispositivos de formación docente inicial se configuran como amables cuando son dispositivos que desde

una mirada amable hacia la alteridad, la acoge desde la hospitalidad y permiten encuentros, vínculos, relaciones colaborativas, cooperativas sin olvidar la lejanía y la fatiga, entre un yo y un otro que conforma un nosotros respetuoso, que posibilita construir, compartir, comunicar, socializar prácticas educativas significativas, inclusivas y políticamente emancipadoras que permitan la construcción de una comunidad, de una sociedad más justa; dispositivos amables que respeten el principio de educabilidad y educatividad.

VII-2.1. Experiencias en la formación inicial en el Profesorado de Educación Primaria

VII-2.1.1. Residencias: Encuentro Inicial

"…nosotros les preguntamos ¿cuáles eran las normas de la escuela, ¿cómo era su dinámica y justamente, qué temas querían desarrollar? Si estaban de acuerdo con algunos temas que nosotros le planteamos, porque también fue un diálogo bastante fluido, no es que ellos nos imponían cosas, sino que siempre tratamos de llegar a acuerdos como plantea anteriormente y creo que fue una charla muy amable, creo que establecimos vínculos amorosos ellos tuvieron predispuestos. Siempre nos abrieron las puertas con gran alegría, o sea nunca por lo menos desde mi personalidad nunca tuve problemas.

"Es una guía de ruta. Claro, entonces en cada pregunta que nosotros teníamos pensada hacer, surgía otra y nos habría mucho más el panorama." (E7, 31 de mayo de 2024)

"…era como una primera mirada donde íbamos a entrar. …íbamos a ir con la persona que nos iba a recibir, qué más importante conocer a quién nos iba a recibir, quién iba a ser nuestra docente. Nuestro otro lugar de aprendizaje porque el primero era en la carrera, …rescato de ahí… conocer con quién más vamos a trabajar, aprender y establecer un

vínculo, … desde un primer encuentro…, ya tenemos un primer cara a cara, que para mí es importante eso en el ambiente laboral y en el ambiente académico.

…si no hubiese estado organizado, no sabríamos en el momento decir qué podemos preguntar, qué es lo que hay que preguntar, qué necesitamos preguntar y aparte de qué es lo que vamos a hacer… si no hubiésemos organizado antes, si no hubiésemos sabido con qué escuela o qué era lo necesario saberlo digamos estar en lo mismo que la nada." (E8, 6 de junio de 2024)

"En el primer encuentro, el estar presente, … los obsequios, la comida, en la organización, en cómo recibimos al docente." (E9, 6 de junio de 2024)

Los valores y actitudes amables que se convocaron en las conversaciones de las entrevistas respecto del Encuentro Inicial en las residencias entre los actores involucrados del Profesorado y de las escuelas primarias asociadas son las de respetar, acompañar, con-vivir, acoger diferencias; acordar, escuchar, reconocer; recibir, facilitar, dar lugar, contemporizar; Afectividad, activa, sentir, entusiasmar, apasionar/amar; integrar, tejer, en-redar, incorporar, articular y Ser parte, compartir, comprometer(se), solidarizar, colaborar.

VII-2.1.2. Residencias: Inserciones en parejas y grupos pedagógicos. Observación participativa.

"En cuanto al compañerismo, también me enseñó un montón a trabajar en grupo, que creo que es algo muy importante… En la vida siempre, casi siempre trabajamos de a uno, son pocos lugares en los que se trabaja en grupo y para llevar una misma meta, o sea, que es algo complicado… creo que eso fue con lo que más me quedo, de personas que ni siquiera nos conocíamos, poder llegar a una misma conclusión de algo, que no es algo

tan sencillo, … porque era cómo íbamos a enseñar a los chicos…" (E1, 6 de marzo de 2024)

…empezamos, y cuando nos dijeron que teníamos que hacer las prácticas, que nos pusieron en grupo, ... Bueno, teníamos que conocernos, … no nos conocíamos con algunas, y… tenemos que buscar la manera, … ya que no todas pensamos lo mismo, buscar estrategias para que lleguemos a un acuerdo entre todas y que a todas nos guste lo que hacemos… trabajar en grupo… nos lleva a reflexionar y… hablar hasta entender se, …

…sí por ahí surge algún conflicto, poder hablarlo y solucionarlo. Y tratar de llegar a un acuerdo…" (E3, 7 de marzo de 2024)

"Fue un gran desafío porque no todas tenemos la misma manera de trabajar y las mismas ideas…, tener en cuenta todo lo que planteaban las demás compañeras, me acoplé a eso también a su forma de trabajar y …entender, porque de eso te trata también, creo que en el mundo en sí no somos todos iguales y tenemos que ver cómo es la manera de trabajar de cada uno y adaptarse a las distintas situaciones que se presentan,… eso también lo vivimos en la docencia, cada día mirar y observar las distintas aristas y …hacer esta acción continuamente para que todo sea o salga la mejor posible… tanto para nosotros como grupo, como para llevar eso a las escuelas, porque cuando uno no llega a acuerdos, todo se hace un poco más difícil …siempre traté de decir lo que pensaba, pero también tomar el punto de vista del otro y… llegar a ese acuerdo que tanto necesitamos para todo, para la dinámica grupal y para llevar algo lindo a la escuela y que no sea engorroso para nadie." (E4, 8 de marzo de 2024)

"Personalmente… analizar… las distintas aristas de la educación, ver cómo se desenvolvía cada alumno de acuerdo a sus individualidades y

tener presente eso para poder planificar. Cómo era la dinámica de la docente, tener en cuenta cómo enseñaba, hacer apoyaturas en los niños nos permitió ver que necesitaba entonces cada uno… tener en cuenta la dinámica de la docente para no hacer otra cosa diferente digamos, no entrometernos en cómo enseñaba a decir respetar su lugar como docente." (E4, 8 de marzo de 2024)

"…en la semana de observación vos vas viendo la manera en la que ellos trabajan y los chicos van entendiendo, no van entendiendo, si a vos te permite llevar esa manera o no, también como relacionan los contenidos para que sea globalizado, cómo poder tomar esos contenidos para poder globalizar el tema." (E5, 8 de marzo de 2024)

"…no es fácil trabajar en grupo,… no todos somos buenos para todo, …te permite …que si uno por ahí es bueno para redactar va redactando, mientras otros vamos escribiendo, otro vamos tirando ideas…, yo pondría esto, para mí es esto, yo iría con tal tema y lo desarrollaría de tal manera y es colaborativo." (E5, 8 de marzo de 2024)

"El periodo de observaciones intensivas fue de mucha participación, acompañamiento y andamiaje. Pudimos observar la dinámica del grupo, sus relaciones, sus maneras de comunicarse, mientras nos íbamos acercando a la creación de hermosos lazos afectivos que nos nutrían de nuevas propuestas para llevar a cabo al momento de nuestra implementación." (DQP 7, octubre de 2022)

"Como futura docente mis observaciones consistieron en ampliar la mirada, ya que nuestras acciones en el aula, fruto de nuestra percepción, interpretación de la situación de enseñanza, que conduce a determinados resultados.

La ampliación de nuestra mirada y la modificación de la percepción es el medio para encontrar nuevas acciones que nos conduzcan a resultados diferentes." (DQP 9, julio de 2022)

En cuanto a los valores y actitudes de sujetos complejos amables en los dispositivos de inserción y observación en el dispositivo de Residencias de Taller de Práctica IV y Ateneo, reconocemos el respetar, acompañar, con-vivir, acoger diferencias; Asumir responsabilidad, decidir/defender, comunicar, expresar y Ser parte, compartir, comprometer(se), solidarizar, colaborar.

"…lo de la pareja pedagógica espectacular…" (E2, 7 de marzo de 2024)

"Yo tuve dos experiencias. En el primer tramo tuve una experiencia muy linda, me pareció sumamente fortalecedor con mis compañeras como estudiante y como futuras docentes en su momento, futuras colegas …, y me gustó que haya sido así al azar, porque quizás uno, sino hubiese elegido a lo mejor trabajar con esa persona por afinidad… Era un desafío …uno sale un poco de la zona de confort… y la segunda experiencia... aprendí a ser paciente… porque …no tuve muy buena experiencia con mi compañera, y tuve ahí mis momentos, pero aprendí …la paciencia y …entender que puede haber algunos enfrentamientos de personalidades, de pensamiento…, pero bueno, es tratar de poder encontrar la tolerancia y la paciencia para con el otro…" (E8, 6 de junio de 2024)

"En los encuentros con las compañeras, la amabilidad surge en el escuchar, cortar una imagen, pegar…" (E9, 6 de junio de 2024)

Las actitudes y valores de integrar, tejer, en-redar, incorporar, articular y ser parte, compartir, comprometer(se), solidarizar, colaborar, para el dispositivo de parejas y grupos pedagógicos construídos para las prácticas de residencia, las vinculamos con la categoría

de hospitalidad. La hospitalidad está relacionada con la apertura a diferentes perspectivas y la disposición a aprender de los demás. Los docentes hospitalarios pueden alentar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias creencias y prácticas, promoviendo así un aprendizaje más profundo. Además, coincidimos que, al cultivar un ambiente hospitalario, se reduce la hostilidad hacia el "otro diferente". Esto es fundamental para prevenir conflictos y promover la paz en el entorno educativo, constituyéndose en entornos educativos amables. La hostilidad puede generar violencia y odio, mientras que la hospitalidad fomenta la comprensión y la colaboración y aboga por la construcción de una sociedad más respetuosa y amable.

> *"…es necesaria la observación… no solo observar a la docente en el manejo del aula, sino también a los alumnos sobre todo a ellos, porque es conocer empezar a conocer el grupo para saber cómo trabajar con ellos, conocer a los alumnos. …para saber ¿quién es? Y con qué te encontrarás en el aula, no solo en la parte académica sino en la persona …con qué tipo de alumno te encontrarás, quién necesita un poco más de apoyo… También emocional sí, sobre todo en eso porque… yo siento que a lo mejor es… una de las bases, decir que quizás sin lo emocional, pasa algo (que) afecta… lo académico." (E8, 6 de junio de 2024)*

> *"… previamente a la puesta en práctica del guion conjetural, con mi pareja pedagógica …dialogamos sobre quién comenzaba las dos primeras semanas con la puesta en escena del mismo ya que las instituciones lo requerían por el hecho de que debíamos abordarlo …teniendo el manejo de la totalidad del grupo y desarrollando a realizar las actividades y en base a esto, puedo decir que fue posible gracias a lo ante expuesto y también, porque mi "misión" por así decirlo, fue generar espacios donde todos/as puedan sentirse cómodos/as, a gusto, tener las mismas oportunidades, convivir armoniosamente, aprender cooperativamente, manifestarse libremente, dialogar y habitar un espacio cálido de respeto y confianza en pos de que cada alumno/a pueda crecer tanto personalmente como académicamente de forma amena." (DQP 4, abril de 2022)*

Aquí reconocemos acoger, acordar, escuchar, reconocer; bienestar, inventar, recuperar, sanar, recrear y afectividad, activa, sentir, entusiasmar, apasionar/amar.

VII-2.1.3. Secuencias didácticas e implementación

"…la Docente (coformadora)… que estaba en ese grado... siempre estaba… dispuesta a enseñarnos si necesitábamos algo…, nos encariñamos con los niños. Muy linda experiencia…" (E3, 7 de marzo de 2024)

"…nosotros tuvimos una etapa de una jornada lúdica… fue muy linda, la tomaron bien las docentes co-formadoras en cuanto a la planificación, después… tuvimos… la práctica en sí, a nosotros… nos fue bien. No nos hicieron muchas sugerencias, sino que después cuando nosotros terminamos de dar la clase, sí, …la docente, nos daba algunos andamios que sirven para crecer como profesional… En lo que es profesional me ayudó un montón también el tema de desenvolverse frente al grupo que nosotros estábamos, por ejemplo, muy tímidas, con vergüenza porque eran las primeras prácticas y es entendible, pero nunca nos trataron mal siempre, o sea, amablemente y dándonos a los andamios necesarios para que no sirva como en la profesión…, yo lo tomé re bien y a mí me ayudó a crecer un montón." (E4, 8 de marzo de 2024)

"Siento… que por un lado nos ayudaron, nos brindaron nuestro andamio necesario… y el asesoramiento porque todo fue nuevo, no sabíamos cómo llevar a cabo una planificación, nos enseñaron a utilizar material para planificarlo, cómo se utilizaban, …siempre estuvieron predispuestos a dar esas orientaciones necesarias para que hagamos una planificación dinámica que podamos también hacerle los reajustes necesarios que o sea, de acuerdo a las necesidades de cada de cada grupo.

…nos brindaron una gran ayuda, …querían que nosotros podamos desenvolvernos y …crear desde lo que nosotros pensamos porque …tuvimos observaciones y etapa de observación donde podíamos reflexionar y pensar …nosotros más que nadie conocíamos el grupo, entonces también querían… que podamos crear algo y lograr algo y no estar tan pendiente de lo que es el profesor… querían darnos más soltura…" (E4, 8 de marzo de 2024)

"También… una planificación también te ayuda a guiarte. Con la clase es necesaria… tenés, te acordás lo que escribiste o pensaste… la planificación del profesorado …es con tus compañeros y te acordás más o menos qué pusiste, qué vas a hacer y te vas guiando de eso, y vas haciendo los cambios… depende cómo vas viendo los chicos, cómo van aprendiendo que van necesitando." (E5, 8 de marzo de 2024)

"Todo este relato fue necesario para compartir mi entendimiento sobre la multicausalidad que tienen los conflictos, la necesidad de analizarlos, dar espacio, como así también la importancia de ser una autoridad democrática, que respeta y acepta sin agresión y humillación, dando espacios a crear una matriz vincular empática y comprensiva.

Claramente el malestar del estudiante fue generado por causas endógenas, pero seguramente, y por lo que pude observar en él, hay causas exógenas que lo llevan a tener esa actitud de violencia transitoria.

Es cada día más importante considerar que vivimos en mundo plurales y diversos, y que todos tenemos derechos a repararnos desde el amor." (DQP 7, julio de 2022)

En estas citas de construcción de las secuencias didácticas de manera grupal, reconocemos los valores y actitudes de recibir, facilitar, dar lugar, contemporizar y bienestar, inventar, recuperar, sanar, recrear. A su vez para la implementación en las prácticas de

residencia también notamos integrar, tejer, en-redar, incorporar, articular; Ser parte, compartir, comprometer(se), solidarizar, colaborar y respetar, acompañar, con-vivir, acoger diferencias

"En el primer cuatrimestre yo la tuve Antonella, yo me llevaba mejor porque nos conocíamos. Y en el segundo cuatrimestre si bien no nos conocíamos con Rocío y eso que éramos de cerca. Porque ella no es que cada uno hacía sus cosas cuando le tocaba implementar, …ella me decía, vos mañana tenías que hacer esto…, si quieres yo te llevo las letras… o hago el gorro y vos hace las otras cosas y cuando a ella le tocaba implementar lo mismo. Y lo mismo con las otras dos parejas de la tarde, nosotros le decíamos, ustedes hicieron el gorro. Bueno, déjenlo y nosotros le hacemos la cajita y se la dejamos a ustedes y así." (E5, 8 de marzo de 2024)

"Las planificaciones en grupo, eran todo un tema. Pero …, el buen resultado que se dio al final. Porque vos trabajabas, sabías a dónde querías llegar con un grupo de personas y todo el grupo apuntaba a lo mismo. Así se veía bien colaborativo y era participativo en sí, porque sabíamos lo que queríamos hacer y era más allá de aprobar, porque siempre las planificaciones se hacían para las residencias... Entonces no era algo que estaba inventado para que quede guardado, era algo que teníamos que llevar adelante, tenía que ser algo posible." (E7, 31 de mayo de 2024)

"Y después ya llevarlo a la práctica, el periodo de residencias, fue hermoso. …uno …ya tenía la planificación hecha o estaba planificando, entonces cuando estaba en la residencia decía, "esto no va a funcionar"; y era volver, sacar, cambiar y así mismo teniéndolo cerrado, uno ya idealizado, había que volver a cambiar. Entonces vuelvo a esto de que nos da un panorama, una guía, una ruta. Pero las residencias también fueron una experiencia única, hermosa sí. Y ahora estando en las escuelas, te

digo que se extraña más la residencia, porque uno tiene una mirada más tierna en la residencia. Porque a lo mejor conoce, está más tiempo con los estudiantes, entonces uno sabe que todo lo que hace, lo hace para esos chicos." (E7, 31 de mayo de 2024)

"Cómo llevar a cabo el desarrollo de un tema más si es nuevo y los chicos no conocen sobre el tema, indagar …a través de diferentes preguntas, eso es muy importante. … le marcas y le mostrás y le vuelves a preguntar si ellos entendieron, porque no siempre todos te responden, algunos te quedan mirando entonces…, no sabes si te entendieron si no… Entonces… preguntarle… o acercarte, porque hay muchos que no les gusta decir las cosas para todos y se quedan en su cuaderno y vos tenés que acercarte porque no sabes si entendió… Y el objetivo es tratar … que el chico sea autónomo en su conocimiento, sería a través de distintos andamios, …puede ayudar hasta que el chico tiene su propia autonomía. En construir su conocimiento." (E5, 8 de marzo de 2024)

"Hacer la mejor actividad posible para que los chicos entendieran lo que nosotros estábamos intentando enseñar. …nuestro sentido final, nuestro objetivo final era que los chicos nos entiendan lo que queríamos explicar, … Porque nosotras planificábamos, pero ustedes estaban, los profes estaban atrás, verificando otra vez la nueva propuesta.

Es que nosotros queríamos que les salga todo bien. Ustedes querían que nos salga mejor, ustedes tenían más intenciones que nosotros creo." (E7, 31 de mayo de 2024)

"…Tuve la oportunidad de que los/las niños/as puedan pensar juntos y comunicar sus pensamientos en un clima de confianza y respeto por el otro, a través de la democracia participativa. Teniendo en cuenta que la participación se refiere a actos deliberados y conscientes, y se vincula con

el derecho de todo ciudadano a construir responsablemente la realidad en la que vive en relación con otros/as". (DQP 2, octubre 2022)

"La enseñanza implica "dar algo", algo que sea relevante y significativo para los alumnos y alumnas. Como tal, la enseñanza se establece mediante una relación ontológica, que necesita de un "otro".

Entendiendo este concepto e intentando generar un andamiaje para facilitar el aprendizaje, he iniciado mi primera clase de geometría…" (DQP 7, octubre 2022)

"Me encontré en esta área siendo una docente apasionada, que estudió mucho desde el marco conceptual para lograr brindar a los alumnos y alumnas la información más rica y destacable del periodo a abordar. Creo y siento pude lograr influir positivamente en el pensamiento crítico y relacional de los chicos, donde lograron tomar sus conocimientos y experiencias como fuente de aprendizaje para transformarlos y que trasciendan el mero acto de recordar fechas importantes de la historia." (DQP 7, octubre de 2022)

VII-2.1.4. Residencias: dispositivos de reflexión sobre la propia práctica

VII-2.1.4.A. Diarios del Quehacer Pedagógico (DQP) y Cuadernos de reflexiones para el diálogo de la pareja y equipo o grupo pedagógico (CDPEP)

"…recorrer nuevamente la experiencia y poder expresarme… me ayudaron mucho mi manera de expresarme, … más que nada en la escritura, en la forma de uno de expresar con sentimiento… para mí fue todo el cuaderno… cursando cuarto año… me sentí muy bien. Yo lo

disfruté más allá de distintas inquietudes que se presentaban, solo lo disfruté porque creo que es algo, que a mí me gusta, me apasiona.

…me ayudaron a reflexionar y …siempre la reflexión en acción. Bueno hago esto, pero qué otras cosas puedo observar y qué puedo plantear nuevamente, como que es todo el tiempo así, … También te ayudan a crecer… más en igualdad, tener relaciones solidarias y siento que a partir de eso uno también va viendo todo eso, que es importante para la persona y también para cuando uno está ejerciendo su profesión. Yo siento que… la docencia para mí promueve la igualdad y relaciones más solidarias." (E4, 8 de marzo de 2024)

"…reflexionar sobre las decisiones que había tomado y también darme cuenta …de las cosas que hice bien, de lo que me faltó, de lo que me falta por aprender. Es bueno porque vos capaz que en el momento que estás haciendo las cosas, no tomas medida de lo que estás haciendo, de lo que podés hacer, y cuando vos te sentás y te tenés que acordar de todo lo que hiciste, de lo que llevaste a cabo, si pudiste ayudar, si no pudiste, si en ese momento te salieron las cosas mal o no te salieron es ese momento. Porque en el momento que vos estás haciendo las cosas, quizás no te das cuenta. Es en el momento que lo escribís." (E5, 8 de marzo de 2024)

"Pero ese sentido le encontré yo después al diario, de analizar bien la situación y no tan en caliente, tan en el movimiento." (E7, 31 de mayo de 2024)

"Sueños…

Sueño "ser", ser libre y creadora de " campañas de alegría", tener mi estilo propio para contagiar la alegría de estar, ser y permanecer en la Escuela, lugar privilegiado tanto para la enseñanza y aprendizaje, como así

también, para la construcción de valores que favorezcan la convivencia con "otros".

Sueño con mantener encendida la llama del amor, que todo lo moviliza y conquista, que invita a la creación de espacios de conocimientos compartidos, siempre abiertos y en proceso de mejora constante para que cuando enseñamos y aprendemos nos pasen cosas que valgan más la alegría que la pena." (DQP 7, octubre de 2022)

"…porque era… Cómo viví esta experiencia y el tratar también de resumir la experiencia porque uno... no puede escribir todo… Ojalá hubiese podido escribir todo porque también había cosas que uno quiere contar… quiero que sepan esto, quiero que entiendan lo que vivía acá. …entonces era como encontrarle la vuelta para poder resumir y aun así que comprendan y puedan vivir la experiencia a través… de lo que estaba escribiendo." (E8, 6 de junio de 2024)

En estos dispositivos reflexivos escritos, construidos por las estudiantes, los valores y actitudes que se ponen en juego son el pensamiento complejo, intuir, asumir contradicción, criticidad; la afectividad, activa, sentir, entusiasmar, apasionar/amar; el bienestar, inventar, recuperar, sanar, recrear y reflexionar, inquietar, problematizar, dudar, auto-organizarse.

VII-2.1.4.B. Reflexiones sobre la propia práctica

"En mi segundo tramo de residencias, puedo reflexionar que me encontré apasionada, comprometida en el lugar donde estaba, enseñando y aprendiendo junto a los/as niños y docentes, abierta siempre a la revisión y la crítica de mi propia práctica." (DQP1, octubre de 2022)

"…es una manera de que el docente pueda conocer a los alumnos y saber cómo se sienten ellos y si están seguros de la carrera que están haciendo…, y si hay algo que acomodar… el docente se va a dar cuenta cuando el alumno pueda expresarse y así buscar la estrategia de generar algo mejor." (E3, 7 de marzo de 2024)

"…siento que el grupo estaba un poco dividido… a lo último, muy tenso, pero tal vez por todo el cansancio, …nuestro cuarto año fue muy seguido práctica, después …portafolio como que fue todo muy pronto, pero creo que después de esto nos entendimos, compartimos otras cosas más allá de lo que es el Instituto en sí, compartimos otras miradas… no compartimos solamente lo que es educación en sí, todo lo que es en material, sino otras vivencias… la vida personal de cada uno y creo que… influye bastante en cada persona y …también hay que tenerlo en cuenta y valorarlo siempre… Tanto con ustedes y eso fue el diálogo fluido, siempre que tuvimos alguna duda o alguna inquietud lo manifestamos y me pareció muy bueno y que no quede así en la nada, porque también hay que ver todas las partes, digamos ser como mediadores, pero de una postura neutral…" (E4, 8 de marzo de 2024)

"…son significativas porque… ves la manera que trabajan tus compañeros,y si quizás vos estás teniendo el mismo inconveniente o algo, escuchándolo a ellos, pues yo lo podría haber resuelto así, o así lo voy a resolver. Te sirve por un montón de cosas, sabés la manera en que ellos trabajan las dificultades que tienen." (E5, 8 de marzo de 2024)

"El hecho de mantenernos en una autoevaluación constante sobre nuestras prácticas de enseñanza nos hizo replantearnos la presentación de los tantos textos que habíamos seleccionado. Es por esto que al ser la planificación un dispositivo abierto y flexible, tomamos la decisión de abandonar tantos materiales "de manual" escritos, para priorizar la

problematización de nuestra historia, comparando los contextos y desarrollando el pensamiento crítico de nuestros alumnos." (DQP 7, octubre de 2022)

"Transformarse exige tiempo… si no nos transformamos, tampoco podemos transformar…

Es tares maravillosa de largo aliento en la que no tiene cabida la desesperanza, pero sí la fuerza que da el compromiso de trabajar por lo humano… sin olvidar que en este propio proceso de aprender y de enseñar son aspectos transversales para producir el cambio, la comunicación, el pensamiento creativo, reflexivo, la resolución de problemas, la expresión de sentimientos, el trabajo cooperativo." (DQP 9, julio de 2022)

En las reflexiones sobre la propia práctica, como dispositivo indiscutido de una práctica educativa amble, se ponen en evidencia los valores y actitudes de reflexionar, inquietar, problematizar, dudar, auto-organizarse; afectividad, activa, sentir, entusiasmar, apasionar/amar; Ser parte, compartir, comprometer(se), solidarizar, colaborar y asumir responsabilidad, decidir/defender, comunicar, expresar.

VII-2.1.5. Plenarios de Práctica

"Después los plenarios super nutritivos… …en el plenario era como que nos damos una vueltita y podíamos ver bien todo lo que habían hecho como lo habían presentado a los chicos y eso era re lindo, porque también te surgían nuevas ideas a vos. …es unión también… si no nos uníamos como un grupo ha sido implica unirnos" (E2, 7 de marzo de 2024)

"… el Plenario es muy bueno, porque uno puede mostrar todo lo que se llevó a cabo, todo lo que se abordó en las prácticas; y que cada familia pueda ver lo que lo que han trabajado los niños. Y eso es una manera de poder mostrar todo lo que experimentamos y contar también nuestras experiencias." (E3, 7 de marzo de 2024)

"El plenario… Era… difícil llegar a ponerse de acuerdo entre todas las chicas, pero… estábamos tratando de ayudarnos… que no haya tantos conflictos, … gracias a Dios todo salió bien, … es todo un trabajo en grupo y… hacer lo posible para… mostrar todo lo que hicimos para los niños… a los docentes les gustó… la propuesta que hicimos y… fue muy linda la experiencia." (E3, 7 de marzo de 2024)

"Yo me sentí bastante segura siempre en la carrera, muy responsable... Y bueno, me pareció un gran encuentro para todos, porque como dije anteriormente le podemos brindar bastante ayuda a los demás estudiantes, ellos puedan despejar sus dudas, pueden trabajar en conjunto con nosotros los… estilos, estudiantes del profesorado de cuarto año, pueden enriquecerse de producciones y también uno no es que solamente lo deja ahí en el Instituto, sino que también se lo transmite a las distintas familias y a toda la comunidad en general. Es un encuentro muy lindo porque va mucha gente y uno puede contar su experiencia y sus vivencias porque cada uno lo pasa de una manera diferente.

Creo que da frutos, …tanto sacrificio, tanta amabilidad,… tanto amor por lo que uno hace, también siento que es como un símbolo de respeto…, te respeto porque estoy en esto,… Bueno, te respeto todo ese espacio para contar algo,… entender; siento que siempre tuvimos un espacio de confianza de expresiones que fue muy lindo para mí, yo lo disfruté…" (E4, 8 de marzo de 2024)

"…son muy importantes porque …. Si bien esta la familia, hay profesores, hay maestros, lo más valioso que yo encuentro, es contarle a los otros chicos que están estudiando y que quieren ser docentes… todo lo que nosotros vamos haciendo y que ellos en sus prácticas más cortas que son de primero, de segundo, puedan ir implementando o ir conociendo ya cómo se trabaja en cuarto año. …" (E5, 8 de marzo de 2024)

Los plenarios yo hice dos. El primero con Eve y con Cristi, me acuerdo. Fue hermoso. El primero lo disfruté especialmente, porque creo que las tres nos llevábamos, teníamos una complicidad las tres, nos complementamos tanto, que de mi parte lo recontra disfruté. Porque aparte nos pudimos organizar de una manera que cada una, que todas explicamos todas las áreas. Íbamos rotando para complementarnos entre todas. Pero fue una experiencia hermosa al compartir con el Instituto la propuesta que vos hiciste. Que al principio decía, ¿pero será que les va a interesar a los demás lo que yo hice? Y llegar al plenario y ver que la institución estaba involucrada e interesada en lo que uno hacía, poder mostrarlo, y cuando vuelvo a mostrar los demás te decían ¡Ay qué lindo, eso que hicieron! Y uno se regocija, se siente bien, se ve como el fruto de lo de tanto que trabajó para atrás.

…los chicos esperan a los residentes siempre. Pero yo…, noté en realidad que, en los Plenarios de Práctica, una llevaba adelante la teoría sin darse cuenta, … Porque uno la va incorporando, … la incorpora y después le sale.

"Aprendí a contar y para mí fue como una experiencia… reveladora… porque… era encontrarte ahí en un momento con todo lo que vos hiciste, … Era como revelador de decir: ¡Mira todo lo que hicimos! Y contárselo a alguien más y brindar esa experiencia a los demás alumnos. Era como decir estamos enseñando acá también porque le estamos contando y le estamos enseñando a los demás alumnos que son pares, pero aun así los estamos ayudando." (E8, 6 de junio de 2024)

"La amabilidad en los Plenarios, desde el día que lo empezábamos a pensar… tengo esta idea, vengo a ayudar a armar, a decorar en el stand." (E9, 6 de junio de 2024)

Los Plenarios de Prácticas se reconocen por las entrevistadas como uno de los dispositivos más genuinos respecto al reconocimiento de dispositivos amables de formación, ya que los mismos permiten Ser parte, compartir, comprometer(se), solidarizar, colaborar; reflexionar, inquietar, problematizar, dudar, auto-organizarse; Acoger, acordar, escuchar, reconocer; Afectividad, activa, sentir, entusiasmar, apasionar/amar y asumir responsabilidad, decidir/defender, comunicar, expresar.

VII-2.1.6. Portafolio Docente de Iniciación en la Inserción Laboral Profesional

Compartimos a continuación una cita que hace referencia al significado y sentido de este dispositivo construido por los profesores de los espacios de Taller de Práctica IV y Ateneo que pensamos nos muestra el intento de construir dispositivos que habiliten prácticas educativas docentes amables ya que contemplan todas las actitudes y valores que relacionamos con la formación de sujetos complejos amables.

"Este dispositivo lo pesamos como portador de una síntesis de aquello que los apasiona… Saberes, propuestas, invitaciones, modos y recursos para tramar vínculos con quienes serán sus alumnos/as… Los/as docentes somos intelectuales críticos, profesionales de la educación, lo cual implica un trabajo artesanal cuando construimos nuestros dispositivos de encuentro para provocar la apasionante tarea de enseñar y aprender juntos/as… Nuestra identidad docente involucra pensarnos y sentirnos como "artesanos de la enseñanza" (Alliaud), ya que tenemos el poder de crear e innovar a partir de nuestras convicciones en cuanto a que es posible construir un mundo mejor gracias a la tarea educativa…

Confiamos en que podrán manifestar saberes de manera integrada, involucrando marcos teóricos e ideológicos referenciales en relación a la práctica docente reflexiva y a la didáctica específica de cada área,

mediante propuestas que involucren los saberes prácticos prioritarios de la guía compartida en el comienzo del año.

Deseamos que una vez más se sientan artistas de su propia práctica, portando en aquello que construyan, una propuesta para enseñar saberes socialmente significativos, culturalmente inclusivos y políticamente emancipadores (Cullen, 2004).

Maestros/as ambulantes… Desplegarán escenas educativas junto a sus "portafolios" y tanto más, allí, donde el ser de cada uno sienta que puede cumplir una misión crítica, comprometida y creadora (Siede, 2007), por amor al mundo y amor a los nuevos (Arend, 1954).

Profes de Taller de Práctica IV y Ateneo" (Equis y otros, 2022: 21)

VII-2.1.7. Otros dispositivos

VII-2.1.7.a. Bitácora

"Yo creo que la bitácora." (E3, 7 de marzo de 2024)

Esta es la primera vez que se menciona la bitácora, este es un dispositivo de uso áulico que permite realizar una reflexión, un pensamiento metacognitivo de lo aprendido durante la jornada educativa en la escuela por los estudiantes. La pregunta que guía a este dispositivo con sus posibles variantes es, ¿Qué aprendimos hoy? Esta respuesta puede dinamizarse de diversas maneras, pero preferentemente debe quedar registrada por escrito de manera individual o grupal en el dispositivo. Se puede dinamizar este dispositivo al finalizar la jornada educativa, luego de finalizar la enseñanza en cada área o al principio de la jornada del día siguiente si no hubo tiempo de completarla. Encontramos referencia de ella en la Agenda Anual de Taller de Práctica IV y Ateneo en los propósitos formativos.

"En el Diseño Curricular para la Formación Docente del Profesorado de Educación Primaria (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Resolución N° 528/09) se establece:

“Donde el “aprender a aprender” supone formar un docente que: …

- No tema a la incertidumbre y se convierta en dueño de sus propios procesos de indagación; autor de su propia enseñanza y de la enseñanza mutua, haciendo de los modos y las bitácoras una cuestión fundamental.” (Equis y otros, 2022: 11)

VII-2.1.7.b. Cuaderno de Nutrientes

“Después otro… el cuaderno de nutrientes… ese fue el que hicimos en primer año… Sería muy lindo que eso se pueda implementar en algunas escuelas, que los niños puedan sacar algo que, para ellos sea algo significativo y poder guardarlo en su cuaderno de nutrientes. Yo justo tengo acá el mío y en la primera parte yo puse, “Educar para amar, amar para educar. Enseñar es dejar una huella en la vida de una persona”.” (E3, 7 de marzo de 2024)

“…cuando presentamos el cuaderno de nutrientes, eso también fue muy lindo porque cada una pudo expresarse… muchas contaron sus experiencias y contaron todo lo que fueron viviendo en ese año y la verdad que fue muy lindo, cada una había hecho un dispositivo diferente y como ellas contaban lo que habían vivido. Y bueno escucharnos entre todas y también lloramos mucho porque era muy lindo escucharnos… la experiencia que cada una pasó y puedo destacar eso, que es muy lindo, el grupo que tuvimos… del profesorado, del grupo de compañeros.” (E3, 7 de marzo de 2024)

Como vimos en el análisis de los dispositivos dinamizados en los trayectos de las prácticas, el Cuaderno de nutrientes, se comienza a dinamizar en primer año en el espacio de Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I.

Tanto la Bitácora como el Cuaderno de Nutrientes se relacionan con los valores y actitudes de bienestar, inventar, recuperar, sanar, recrear; reflexionar, inquietar, problematizar, dudar, auto-organizarse; y afectividad, activa, sentir,

entusiasmar, apasionar/amar.

VII-2.1.7.c. Tertulias Literarias

> *"…puede ser …el trabajo grupal, pero …como tertulia… eso sería bueno, trabajarlo cuando surge un conflicto, poder ponerse en grupo o tratar de ponerse todos en ronda y poder buscar la manera de que todos lleguen a un acuerdo para que se pueda resolver el conflicto y ponerse en el lugar del otro teniendo empatía …porque muchas veces hay niños que se tratan mal o se insultan… tratar …que no se peleen y… poder enseñarles que ellos tienen todo un año para pasar juntos y tienen que trabajar juntos como compañeros, trabajar en conjunto…" (E3, 7 de marzo de 2024)*

Aquí la estudiante toma dos dispositivos para la resolución de conflictos y generar empatía entre los estudiantes involucrados, el trabajo en grupos y las "Tertulias". Este último dispositivo se desprende de un programa educativo puesto en marcha por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe entre el 2017 y 2019. En el Subportal de Educación encontramos la siguiente cita:

> *"Las Tertulias Literarias son un espacio que cuenta con un docente moderador, formado para hacer que los chicos lean los clásicos universales -adecuados a su nivel educativo-, que luego seleccionen párrafos que les hayan llamado la atención, los compartan con la clase y reflexionen sobre algún tema de su cotidianidad, problemáticas, sentimientos que les haya inspirado el libro." (Subportal de Educación, 2019)*

Respetar, acompañar, con-vivir, acoger diferencias y reflexionar, inquietar, problematizar, dudar, auto-organizarse son los valores y actitudes que reconocemos para estas prácticas educativas amables.

VII-2.1.7.d. Taller de Práctica IV y Ateneo

"Necesité muchísimo más en las clases, el estar ahí y en Taller de Práctica IV es como que eso ya se volvió más habitual también obviamente sirvió para despejar dudas y demás. Y también para un canal de encuentro por así decirlo. No, solo con los docentes, sino entre compañeros para poder también brindando la herramienta entre compañeros era como un canal de encuentro… reflexionábamos." (E8, 6 de junio de 2024)

"… los principales… eran el Ateneo y el Taller de Práctica porque al nosotros tener algunas dudas y …el querer aprender y el hecho de saber cómo enseñarnos, buscar siempre una estrategia para enseñarnos y buscar siempre todas las maneras en que nosotros podamos comprender lo que estábamos haciendo, eso lo vuelve parte de la amabilidad, porque no se trata solamente de palabras dulces…, sino el ocuparse y preocuparse por el otro. Y ustedes como docentes hacían eso con nosotros. Entonces en esos momentos, en esos espacios que nosotras teníamos, recibíamos, experimentamos esa amabilidad en la enseñanza." (E8, 6 de junio de 2024)

Estos espacios curriculares, se constituyen en los dispositivos amables principales de la trayectoria educativa que realizan las estudiantes en cuarto año, que les forma en su tramo final de la carrera. En estos encuentros al respecto de ellos se reconocen las prácticas amables de reflexionar, inquietar, problematizar, dudar, auto-organizarse; respetar, acompañar, con-vivir, acoger diferencias y recibir, facilitar, dar lugar, contemporizar.

VII-2.2. Construcción propia

En este apartado haremos referencia a dispositivos educativos bamables que cada estudiante pudo construir de manera autónoma para la realización de sus propias

prácticas.

VII-2.2.1. Bitácora

"…cuando fui a la escuela… estuve… implementando la bitácora... es una manera de que los chicos lo van haciendo y es enriquecedor también." (E3, 7 de marzo de 2024)

"Aquí se tuvo en cuenta además como recurso recurrente la bitácora "entretejiendo huellas de aprendizajes significativos" la cual posibilitó reunir y guardar parte de las producciones significativas de los/as alumnos/as surgidas a lo largo del abordaje de la propuesta didáctica a partir del proceso de metacognición que se genera mediante el interrogante "¿Qué aprendimos hoy?" (DQP 4, julio de 2022)

VII-2.2.2. Portafolio Docente de Iniciación en la Inserción Laboral Profesional

La construcción y creación de este dispositivo se presenta como el más significativo, liberador y emancipador para las entrevistadas, ya que les permitió compartir y comunicar una síntesis de su formación en el Profesorado, con las vivencias experimentadas en su trayectoria formativa y los sentimientos y emociones de su ser. Podríamos decir que este es el dispositivo de formación amable más valorado por las estudiantes, ya que el mismo refleja su ser en sí y es acogido y habitado por otros.

"El portafolio porque pude hacer las planificaciones… verdad que era un logro propio… …presentarse y dar lo mejor de cada uno. …a la hora de presentar todo lo que uno abordó, de lo que uno estuvo planificando… creo que uno se siente a la vez con un poco de miedo… pero con esa fe, esa confianza de que le va a ir bien. Siempre buscando la manera de ser

positivo en todo..., … pude cantar una canción… buscar muchas maneras de cómo enseñar a los niños y pensar que sea algo significativo para ellos… y más que nada… el compromiso docente de poder lograr algo en cada niño. Algunas cosas me fueron de ayuda para mí también ahora…, más que nada… los recursos recurrentes son de mucha ayuda." (E3, 7 de marzo de 2024)

Los recursos recurrentes son dispositivos y recursos didácticos que deben estar presente en todo momento en el aula, ya que ayudan a Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes. (Davini, 2015)

En el documento orientador facilitado por el Taller de Practica IV y Ateneo para la construcción del Portafolio Docentes de Iniciación en la Inserción Laboral Profesional como trabajo final de integración y síntesis de los espacios, una de las pautas es "Mostrar/exponer los recursos auxiliares "generales" argumentando su relevancia. En especial realizar elecciones que fortalezcan la alfabetización integral." (Equis y otros, 2022: 20) Esos recursos auxiliares "generales" hacen referencia a los recursos recurrentes mencionados por la estudiante.

"Sí, me sirvió, sí lo llevé a cabo. …yo este año un montón de actividades las puse en práctica. Y sí me costó, … llevó mucho tiempo, o sea, el tema de los recursos por ahí no tanto la planificación… Agarrándole la mano… crear cosas que sean innovadoras que puedan problematizar… el tema de articular contenido para hacerlo a un enfoque globalizador y no sea cualquier cosa.

…siento que lo disfruté un montón y que yo ya me veía en la meta y en ese momento es cansador… vos terminas la planificación, pero te queda todo el tema de los recursos para poder mostrar todo lo que uno quiere mostrar… pero vale la pena, sí lo usé en primero y segundo grado en Naré, es rural, … hay plurigrado." (E4, 8 de marzo de 2024)

Además de los recursos recurrentes, este trabajo final integrador, requiere que se presenten los recursos que se utilización en las prácticas de enseñanza. En la Agenda Anual, se explicitan en el anexo, donde se encuentran las pautas de construcción del Portafolio.

"Explicitar las actividades y recursos que podrían pensarse previamente para facilitar el conocimiento de quienes serán sus alumnos/as, tanto en lo personal como en relación a saberes previos y saberes que se están enseñando. Es decir, cómo conocerlos y acceder a lo que "se viene" aprendiendo, a fin de resignificarlo.

. Mostrar/socializar los recursos que permitan realizar acciones desde las diferentes áreas, explicando las actividades propuestas y argumentando teóricamente su relevancia. Para esto es necesario tener en claro, entre otros aspectos, qué saberes/contenidos/NAP se priorizan trabajar argumentando su consistencia a partir de lo relevante en cada área, cómo se pretenden recuperar conocimientos previos al respecto, y cómo evaluar lo aprendido. La claridad conceptual es relevante para sustentar las acciones propuestas." (Equis y otros, 2022: 20)

"…si bien lo compartí solamente con los profesores… es un trabajo bastante intenso. Pero te das cuenta cuando ya lo estás terminando como pudiste englobar y por ahí que hay temas que son complicados y siempre …le encontró una vuelta para… que te quede todo medio globalizado.

Usé una sola vez… llevé el bingo que había hecho de matemáticas." (E5, 8 de marzo de 2024)

"…yo no lo sufrí, …me dio la libertad de decir, esto es lo que yo quiero hacer, a mí me encantaría cuando yo sea seño, yo quiero dar esto, y tuve la libertad de elegir los temas que yo quería dar.

… a mis reemplazos, yo me llevo el portafolio, la planificación del portafolio me la llevo, y si sale algo bueno, sale, si hace falta algo lo ocupamos de acá. En alguno de los siete grados algo me va a servir.

… el portafolio, si bien en la construcción parece pesado. Yo creo que es de las herramientas más acertadas y más lindas que yo…, como estudiante tuve. Porque me gustó, porque tuve esa libertad de elegir los

temas y de hacerlo, de darlos como yo quería y en ese momento bueno lo pude hacer sola, pero gracias al aprendizaje que tuve los cuatro años. …a medida que lo iba haciendo, uno se da cuenta de cuánto aprendió, porque ya sabes o tenés idea de cómo desarrollar las actividades o ciertos temas." (E7, 31 de mayo de 2024)

"Yo amé a hacer mi portafolio. … puse todo de mí realmente. Era algo que yo estaba súper segura, en …esta última instancia. Yo la tengo que disfrutar. Y significó un montón para mí, mi portafolio es muy mío. …yo sé que ya hay un montón de cosas que no las inventé, pero es muy mío en cuanto a que mi portafolio me reflejaba un montón. Y significó una parte muy importante de la carrera más allá que era el final y que era con lo que yo me iba a recibir; era depositar en el portafolio unos cuatro años transitados, … parecía que …era depositar todo lo aprendido ahí, … a mí me encantó mi portafolio." (E8, 6 de junio de 2024)

"En el portafolio la amabilidad está en poder con tu experiencia contarles a los futuros docentes… decirle yo te ayudo a construirlo… No prestándolo. Es decir, acá estoy, yo te puedo ayudar." (E9, 6 de junio de 2024)

El Portafolio Docente de Iniciación en la Inserción Laboral Profesional refleja bienestar, inventar, recuperar, sanar, recrear; reflexionar, inquietar, problematizar, dudar, autoorganizarse y asumir responsabilidad, decidir/defender, comunicar, expresar.

VII-2.2.3. Recursos didácticos

"Bueno una de las estrategias que siempre he tomado son los recursos de silencio,… he tomado un poco de todos,… de… C.M,… S.E, un poco de los diferentes profesores, que cuando fui a dar clase lo he puesto en acción para que el aula esté como en calma … las canciones, también

sacarlos un poco del banco, desarmar… esa estructura, sentarlos en el piso, leerles un cuento. Sacarlos al patio que lean un cuento, que jueguen. Capaz… no estamos dando el contenido, sino que tratando que ellos se calmen un poco y poder seguir dando el contenido.

Entonces siempre implementaba eso y… me acordaba de S.E. que siempre decía si no se puede salir del foco, desarmar todo y buscar las estrategias para que podamos darlo…, en un primer grado… era medio difícil, ... ellos vienen de un Jardín y… querían que todos estén sentados, y a veces no se puede, y hay que respetarle los ritmos, …de ellos. … si no podemos darlo buscamos otra manera al contenido, que van a aprender Sí o sí, pero buscando otra estrategia para que ellos puedan aprender." (E6, 18 de marzo de 2024)

Para los recursos didácticos, las actitudes y valores de la amabilidad reconocidos son: respetar, acompañar, con-vivir, acoger diferencias; acoger, acordar, escuchar, reconocer y recibir, facilitar, dar lugar, contemporizar.

VII-2.2.4. Prácticas y Reflexión sobre la propia práctica

"Es una autoevaluación…, me sirve… todo el tiempo más allá… que no la escribo... quizás a lo mejor inconscientemente me remonto a eso… y hay un montón de cosas en la carrera que no solté.

…en la parte de planificaciones me costó soltarla un poco y hacerlas diferentes en otras… la autoevaluación, yo la sigo teniendo lo único por ahí no lo escribo, querer hacer todo desde lo lúdico, … el pacto de convivencia se hace siempre… …siento que… es más significativo el aprendizaje. Siento que es significativo cuando lo haces desde estrategias dinámicas, porque hacerlo de los lúdico lo vuelve dinámico y aprender desde los chicos es como aprender de una manera diferente." (E7, 6 de junio de 2024)

"…también en educación me permitió generar estrategias para con los chicos en el aula, buscar herramientas para poder ayudarlos no solo a aprender los conocimientos básicos sino también como poder ayudarlos en lo personal… … sacarlo a los chicos de esa estructura …, hacer actividades de otro tipo me ayudó mucho a ver que hay otras maneras de enseñar y de que los chicos puedan hablar, expresarse y abrir su corazón a través de estos elementos. …fue algo… como una… red…, entre todos juntos pudimos construir en tanto lo teórico como los… saberes actitudinales. Se pudieron ensamblar esos dos tipos de conocimientos." (E1, 6 de marzo de 2024)

"…todos aprendimos que a través del juego podemos hacer cosas increíbles y que hasta ahora lo estoy experimentando… Y quiero que los chicos aprendan, quiero llegar el corazón de los chicos. …y eso es lo que más me gusta, decir llegar el corazón, empatizar con ellos, entenderlos, escucharlos, porque ellos te cuentan todo." (E3, 7 de marzo de 2024)

"… tuvimos que dar… una o dos clases… entre todas las chicas. Pusimos a todos en ronda. (Íbamos) rotando, dándole distintas materias, … haciendo el juego… habíamos puesto las alfombras en el piso… ellos se sentaban ahí para poder escucharnos. Le habíamos regalado un lápiz a cada uno… algo significativo… poder buscar la manera de que ellos aprendan significativamente. … les costaba trabajar en grupo, los niños… se peleaban… tratamos de buscar la manera… Buscar la estrategia… a todos les gustaba la ruleta... la teníamos que girar para ir preguntándoles sobre el transporte, sobre el lugar para que lleguen a la conclusión… si era una ciudad o un pueblo, el espacio rural o urbano…

Cuando nos íbamos, … compartimos la… despedida con los chicos… muy contenta la profe, todos los niños muy contentos… y también algunos lloraban que nos íbamos… Es algo tan lindo ver a los niños sonreír y bueno haber logrado algo especial en ellos. Como decirlo haber dejado una huella en cada niño." (E3, 7 de marzo de 2024)

"Pacto de convivencia. Respiración profunda… El respirar para contenerse es fundamental… me ayuda a calmarme para ser amable." (E9, 6 de junio de 2024)

Frente al surgimiento de la construcción activa y el protagonismo del propio aprendizaje, la E7 explicita lo siguiente:

"Claramente, sin dudas. A parte que se iba nutriendo de otras cosas… Pero al habernos organizado, al haber planificado, como todo docente, creo, que uno tiene varias estrategias a mano y ve cuál le sirve más en ese momento. Protagonista sí, pero también como una vez me dijiste vos, nadie llega solo. Yo sin mi grupo, sin mis parejas pedagógicas, que a ninguna las conocía, sin los grupos con los que trabajé, sin haber conocido. Más allá de mi grupo de compañeras que hice personales, y si los docentes, no hubiese llegado." (E7, 31 de mayo de 2024)

"… la observación y las narrativas. Creo que eso me ayudarían a revisar mis prácticas. Observando a otro docente y yo soy muy de escribir lo que me pasa, lo que sentís, lo que siento y lo que haría al respecto. Siento que eso me ayudaría. Y digo observación como para nutrirme de otro profe. Pero yo misma revisando mis prácticas, creo que naturalmente a mí me sale revisar y quizá en un ratito de una hora especial, uno revisa lo que hizo mal o hasta dónde llegó en la clase para ver si lo puede retomar de una manera más." (E7, 31 de mayo de 2024)

La construcción de prácticas reflexivas a partir de diversos dispositivos en la formación docente inicial es indispensable para el fortalecimiento de las propias prácticas a partir del proceso dialéctico de la teoría y la práctica. Autores como Freire (1986), Schön (1992,1998), Pérez Gómez (1993), Sanjurjo (2002, 2009), Davini (2015) entre otros, reconocen la importancia de esta praxis. En los dispositivos de formación docente, la reflexión debe ser el eje vertebrador que posibilite la dialéctica teoría-práctica y la

socialización de nuevas construcciones generadas, teniendo siempre la idea del docente como “práctico” (Sanjurjo, 2009), intelectual y profesional. En la reflexión de las prácticas amables se visibilizan las siguientes actitudes y valores. Reflexionar, inquietar, problematizar, dudar, auto-organizarse; pensamiento complejo, intuir, asumir contradicción, criticidad; respetar, acompañar, con-vivir, acoger diferencias; acoger, acordar, escuchar, reconocer; bienestar, inventar, recuperar, sanar, recrear y afectividad, activa, sentir, entusiasmar, apasionar/amar.

Finalizando el análisis de este capítulo, podríamos decir que la amabilidad y los dispositivos de formación docente amable deben tender hacia la idea de un acogimiento relevante de la alteridad desde la hospitalidad a través de dispositivos que posibiliten las prácticas educativas reflexivas amables. Para Vidal (Pozzoli, 2007) y esta idea de abrir las puertas a la otredad, son relevantes las conductas de amabilidad, ternura y amor que construyan vínculos filiatorios significativos, sentimientos por otros, el ser acogido y acoger a los otros, una oportunidad de propiciar transformaciones pedagógicas, personales y sociales desde una “capacidad crítica del pensar y el asombrarse”, promoviendo prácticas innovadoras, creativas y amables. Un sujeto complejo amable, formado de manera activa desde dispositivos educativos amables, puede transformar el mundo conocido realizando una metacognición de la manera en la que pensamos, posibilitando una mirada compleja e integradora de las problemáticas y la multiplicidad de factores que la constituyen.

VIII

Nuestra imagen en el caleidoscopio. Conclusiones finales

"De todo quedaron tres cosas:
La certeza de que estaba siempre comenzando,
la certeza de que había que seguir y
la certeza de que sería interrumpido antes de terminar.
Hacer de la interrupción, un camino nuevo,
hacer de la caída un paso de danza,
del miedo una escalera, del sueño un puente,
de la búsqueda un encuentro."
Fernando Pessoa,
"La invención de la incertidumbre"

Mirada amable

En nuestra sociedad actual y en las instituciones educativas existentes, aprender a mirar es un ejercicio fundamental por varias razones, ante todo reconociendo que mirar no es una práctica simple sino compleja, ya que desarrolla la tan valiosa habilidad de observar atentamente el mundo que nos rodea reconociendo la alteridad, hasta la más imperceptible que podamos encontrar en él, y que enriquece las relaciones y vínculos que se van entretejiendo y nos encaminan a la comprensión y análisis de dichas redes que se van construyendo en las prácticas diarias; aprendiendo a mirar consciente, reflexiva y críticamente, descubriendo, realizando conexiones y construyendo otras formas de ser y de actuar frente a las situaciones complejas que se presentan en las prácticas educativas. Esta mirada contemplativa o "vita contemplativa" según Han (2022) nos desafía a reconocer problemas y oportunidades que implican formas de actuar que en el mejor de los casos nos permiten transformaciones significativas en las prácticas, especialmente las educativas.

La mirada contemplativa estimula nuestra creatividad, posibilitándonos ver el mundo desde diferentes perspectivas encontrando nuevas ideas y enfoques originales, como intentamos construir a través de un análisis crítico y reflexivo en este estudio de caso, intentando encontrar en los dispositivos construidos e implementados en las prácticas educativas de la formación docente inicial del Taller de Práctica IV y Ateneo de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México" de la ciudad de San Justo, provincia de Santa

Fe, Argentina, formas de ser amables que vislumbren la potencia de un cambio posibilitador de prácticas más amables en las escuelas. Una investigación cualitativa que pone de relieve una mirada atenta, nos vuelve conscientes y responsables de nuestras experiencias.

El caleidoscopio como dispositivo investigativo se propone como un dispositivo que pueda dar cuenta de las prácticas educativas desarrolladas en un tiempo y espacio definidos. El caleidoscopio propone imágenes dinámicas a cada giro y la responsabilidad de la contemplación cae en la mirada de cada observador, en los análisis, reflexiones y reconocimientos que cada "descubridor" hace en las simetrías de dichas imágenes, las transformaciones de las prácticas educativas dependen de las cristalizaciones que se descubren al mirar. Para Han (2022) la vita contemplativa en el educador, es una manera de resistir al sistema de rendimiento, es por ello que debemos comprender que no es solo aprender a mirar; esta vita contemplativa implica también pensar, "ampliar lo pensable" al decir de Frigerio (2007) en *Las formas de lo escolar*, pero también hablar, escribir, compartir, comunicar los descubrimientos y las conclusiones a las que nuestras miradas nos remiten.

La mirada contemplativa, bella y lúdica desde el caleidoscopio se constituyó en esta investigación en uno de los posibles caminos construidos para su realización pudiendo haber múltiples otras maneras de hacerlo, como también otras muchas múltiples maneras de observar y conclusiones a las que arribar. ¿Un dispositivo original de investigación? Puede ser, para algunos sí y posiblemente para otros no. Tomamos a este caleidoscopio investigador como un dispositivo "extranjero" que nos da la posibilidad de sacudir y/o agitar el dogmatismo, lo naturalizado poniendo en cuestión lo conocido. También lo pensamos como un dispositivo de intención y tentación para pensar lo que ocurre con nuestra mirada, discursos y dispositivos pedagógicos. Posiblemente girar y encontrarnos con una mirada amable, más colorida, aunque haya colores de tonos obscuros y vacíos. Generar un dispositivo extranjero que irrumpa e interrumpa, altere y perturbe lo conocido, lo cotidiano, para promover otras sensibilizaciones y pensamientos de lo que vemos y sentimos en ese "nosotros" que se constituye en las prácticas educativas de formación docente inicial, mirar esa alteridad compleja y conflictiva que se nos presenta, que nos genera incertidumbres y nos confunde e interroga sobre la justicia de nuestros actos. (Skliar, 2008) Sin banalizar, ni simplificar la experiencia compleja de las prácticas educativas de formación docente inicial, estamos seguros que permitió algunas reflexiones, análisis, descubrimientos y conclusiones que no se agotan en ellos mismos, pero sí marcan el término de esta investigación, dando lugar a lo finito de las interpretaciones de nuestra producción, ya que lo capturado en nuestra imagen no puede ser total.

El caleidoscopio se constituyó en un dispositivo de investigación cualitativa como una manera de dar cuenta de algunas imágenes – situaciones que forman parte de una institución de formación docente de Nivel Superior de la provincia de Santa Fe, de lo que les pasa a algunos de los sujetos que la habitan en los espacios curriculares más importantes del final de la formación docente como son el Taller de Práctica IV y Ateneo.

Recuperar qué les pasa a los sujetos en sus prácticas fue prioritario para la construcción de este caso; y tomando las reflexiones de Han (2019) respecto a la voz como exteriorización del alma, al recuperar en las entrevistas la voz de las estudiantes nos permite configurar un dispositivo metodológico amable, ya que en el diálogo, ese sonido expresa la interioridad de los sujetos, sus memorias, y al realizar en la conversación una ida-desde-sí y un regreso-hacia-sí, en los análisis que realizamos sobre el estudio de caso, el "regreso-hacia-sí" es la "respuesta al influjo exterior", lo que nos permite comprender en cierta manera el caso, ya que dependemos de lo que las voces expresan.

El caleidoscopio, la investigación, gira hacia una creciente ola de voces, voces contemporáneas, ancestrales, anteriores y nuevas, latinas, aborígenes y occidentales, comprometidas en el entendimiento y reconocimiento de cada quehacer constituido por la alteridad que nos convoca en cada tiempo y espacio.

La educación amable que proponemos y proponen las pedagogías indigenistas críticas, que explicitamos en los antecedentes de esta investigación, para Denzin (2017) son "estrategias de resistencia" que dan prioridad a los derechos, costumbres, tradiciones, cosmovisiones aborígenes; como también ejercen "resistencias" según autores como Larrosa, Fattore (2007), Baquero (2007), Scharagrodsky (2007) y Frigerio (2007) las escuelas de Reggio Emilia en Italia. Antecedentes que nos impulsan a resistir también al encontrar nuevas formas de nombrar, crear, proteger y democratizar las prácticas educativas de formación docente inicial. Para Han, el "no" es la verdadera resistencia al poder. Reconocer en nuestros propios contextos locales, particulares y singulares la producción de conocimientos válidos que exceden tanto los límites y las consignas de las formas tradicionales de conocer, hacer y pensar como una alternativa posible de estar y ser en el mundo, especialmente en las instituciones educativas.

Esta investigación se constituye en una forma amable de conocer y producir conocimiento de prácticas educativas amables que encontramos con la construcción e implementación de los dispositivos de prácticas de la formación docente inicial del Profesorado de Educación Primaria. A cada giro del caleidoscopio y las imágenes que nos muestra, nos encuentra con una potencia de cambio, mejora y transformación de las prácticas educativas que se concretan en la capacidad creativa de los actores que las gestan

colaborativamente.

Contemplación

En los inicios de este estudio de caso encontramos la certeza de haber comenzado a recorrer unos caminos bastantes sinuosos, con idas y vueltas, rodeados de incertidumbres que nos llevaron a preguntarnos sobre los sentidos educativos implicados en ciertas prácticas de formación docente inicial situadas en un tiempo y espacios específicos, en la ciudad de San Justo en 2022 en un instituto de formación docente; y si estos sentidos habilitaron otras formas de pensar y hacer prácticas profesionales docentes. Pero las incógnitas principales nos llevarían a intentar investigar la generación de prácticas de formación amables a través de la construcción e implementación de los dispositivos de formación en el Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”.

El principal interrogante que generó nuestra atención es el siguiente: Los dispositivos de formación docente inicial que se construyeron e implementaron en el ciclo lectivo 2022 en el Taller de Práctica IV y Ateneo del Profesorado de Educación Primaria, Plan N° 528/09, de la Escuela Normal Superior N° 31 “República de México”, ¿posibilitaron, habilitaron y revelaron imágenes de amabilidad en las prácticas educativas de los estudiantes de formación docente que cursaron este espacio?

Un incipiente análisis nos permite decir que, debido a los procesos y factores políticos, normativos, sociales, económicos y académico - culturales que se constituían en la trama de formación docente inicial, permitieron que estos dispositivos particulares construidos e implementados generen paulatinamente nuevas prácticas, otras, surgidas de lo viejo, de lo anterior y ancestral, unas ciertas prácticas amables en los estudiantes del Profesorado que no son únicas y conforman el mundo institucional que se habita.

Reconocemos como lo hacen Laurence Cornú (2002), Graciela Frigerio (2012) y Phillippe Meirieu (2013) la responsabilidad política, social y pedagógica con la que carga la formación docente y el universo de representaciones negativas que elaboran los educadores sobre la incompletud de su formación; y asumimos la certeza como dice Marta Souto que “Formarse es transformarse en el contacto con la realidad social y profesional a la vez que transformar esa realidad y en el transcurso de esa formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación trazando su trayecto formativo en el andar… De aquí se desprende que los formadores, las instituciones no forman; en tanto no se forma

al otro, no se le imprime una forma, sino que se organizan situaciones, dispositivos, proyectos para que los docentes al participar en ellos se formen". (Souto citado por Coord. Nivel Superior, 2022) Ese es nuestro deseo y "esperanza" (Freire, 2014), que cada otro en el nosotros que se conforman en las instituciones formadoras se formen y transformen las realidades educativas en las que nos vemos implicados, ejerciendo de manera responsable y justa. En esta responsabilidad, no podemos dejar de transmitir en una escuela democrática saberes emancipadores, compartir valores democráticos que respeten la "alteridad en la construcción del bien común" (Meirieu, 2013: 10), respetando la inteligencia del otro sin usar el poder para dominarlo sino la amabilidad para acogerlo. Es por ello, que debemos formar para el ejercicio de la democracia, donde la libertad tiene un papel fundamental, ya que desde ella y a través de ella es que los seres libres se constituyen en seres amables que bregan por la justicia social.

Amabilidad y Educación

La amabilidad es una forma de ser, posibilitadora de prácticas transformadoras para la formación docente inicial y para la educación en su amplio sentido de construcción de conocimientos, prácticas educativas y transformaciones sociales. La amabilidad es una forma del Ser, que se manifiesta en ayudar a alguien que lo necesita en su justa medida, o sea, sin desear o necesitar nada a cambio o que esta ayuda derive en beneficio de quien ayuda, sino que la dicha genuina sea para la persona ayudada. La amabilidad es una expresión de hospitalidad y buen trato hacia la alteridad. Refleja el respeto que se les debe a los demás, a sus derechos y a su dignidad, así no estemos de acuerdo con sus opiniones o creencias.

La amabilidad es una cualidad y una acción, que significa "digno de ser amado", "afable, complaciente y afectuoso". Es la cualidad o práctica de inspirar o merecer amor. Es un valor social que se relaciona especialmente con el respeto hacia los otros en el nosotros, mejorando los sentimientos de confianza, felicidad, optimismo y cuidado, tratando o solucionando los problemas o conflictos de manera pacífica. Por todo lo anterior la amabilidad es un acto de bondad y una práctica desinteresada donde el sujeto amable complejo actúa por el bien del otro.

En las prácticas amables Han considera que se puede comprender al otro como un individuo capaz de realizar acciones y tomar decisiones activas, generando entre el yo y el

otro relaciones más complejas.

Para la amabilidad el espíritu es libre cuando piensa; en la medida en que la alteridad del otro es acogida, donde el yo y el otro se transforma en un nosotros engendrado por la hospitalidad del ser. Otra idea amable que da paso al mundo es Handke, donde en su noción de fatiga profunda el "yo retrocede dejando paso al mundo. En este fenómeno de cansancio "se abre la continuidad del ser." Lo otro se vuelve yo, juntarse consigo en el otro da paso a la serenidad. "… «nadie ni nada "domine" o sea "hegemónico"»" (Handke citado por Han, 2017: 110-111) El espíritu de la fatiga profunda reconcilia y unifica, nada queda aislado porque siempre se está junto a otros.

En las prácticas amables el lugar funda un orden, congrega lo múltiple sin oprimirlo, más bien lo 'libera para que campe'. (Han, 2017: 148) Para la amabilidad no existen espacios marginales o desvalorizados, los espacios tienen fundamento de lugar donde se da la hospitalidad. La amabilidad es justa cuando da lugar a lo múltiple en los espacios, donde las prácticas amables dan lugar a lo diverso, lo múltiple, lo plural, lo variado, lo marginal o lo que se aparta del rumbo, absteniéndose de juicios y convicciones. Retomamos los pensamientos de Nietzsche que propende a una amabilidad ilimitada que, sin hacer distinciones, le da la bienvenida a cualquier cosa y a todas como la hospitalidad da a cada uno más de lo suyo; es por ello que no es lo mismo la hospitalidad que un lugar hospitalario. (Han, 2017) Para "Heidegger, el lugar es un lugar justo… «resplandece e ilumina a través de lo congregado, liberándolo así para que campe». Pero él no puede desarrollar aquella hospitalidad ilimitada…" (Han, 2017: 170)

"El sentido en los usos de la hospitalidad es paralizar lo hostil en el extraño. Cuando en el extraño ya no se percibe ante todo a un enemigo, entonces la hospitalidad remite. Ella florece mientras florezca su maligno presupuesto." (Nietzsche citado por Han, 2017: 175). La amabilidad ilimitada genera un lugar inconsciente desinteresado, carente de deseos, nombre y ansias, transformándose según Foucault en una ética y estética del nadie, una amabilidad desinteresada, sin deseos.

La amabilidad es una forma intensa de intermediación más potente que el poder, ya que como desarrolla Han, en el lugar amable, lo que está aislado o marginado se percibe en relación con la continuidad de lo uno, pero también deja que resplandezca en su ser así. "La amabilidad ubica yendo más allá de la ubicación que es propia del poder", no genera lugares apartados, ni desubica como el poder (Han, 2017: 176)

La belleza del mundo en la amabilidad se funda en las ideas del lejano Oriente, donde el ser- así es bello por solo ser lo que es. Por ello, rescata el arte clásico griego, como un arte amable que carece de alma interior, del espíritu, y su arquitectura se abre al exterior. "La amabilidad desinterioriza al espíritu en dirección a una casa totalmente abierta." (Han, 2019:

16) El espíritu budista se hunde en la naturaleza con sus templos abiertos donde “el adentro y afuera se entremezclan amablemente.” (Han, 2019: 16) Esta idea de apertura a la experiencia con los otros y con el contexto por parte de la arquitectura, es la filosofía que se vislumbra en las escuelas de Reggio Emilia, espacios que se viven, experimentan, se relacionan el adentro y el afuera a través de la diversidad de materiales que generan transparencia, luminosidad, calidez, espacios flexibles que se adaptan a las experiencias que en la escuela se desarrollan.

Los dispositivos de formación amables que se pusieron en marcha en el Taller de Práctica IV y Ateneo reconocen esta amabilidad de casa abierta, ya que permite un flujo de entrada y salida donde todos son bienvenidos a entrar, reflexionar, transformarse e irse en un continuo intercambio de prácticas educativas.

La poesía oriental presenta una mirada amable y habita un particular vacío interior. Esta poesía está vaciada de sustancia y subjetividad posibilitando que las cosas resplandezcan en su ser-así compuesto en el instante de la mirada “… es decir, en aquel instante particular en que el sujeto se vacía, se disipa, se llena con la luz de las cosas, con su ser-así.” (Han, 2019: 19-20) En Cage se relaciona esta idea de vacío con la operación del azar, produciendo una música del acontecimiento que solo un oído amable ofrece el timbre del mundo, “…una música del es-así, una música-del-mundo en un sentido especial… La música del es-así proviene, … de un vacío, de un silencio que no está habitado por alma alguna” (Han, 2019: 24) liberándose de las presiones de la interioridad. Este estado de “vacío mental”, de “anarquía del silencio y del vacío”, es un “… espíritu» vacío pero atento, es la forma sin centro. Su amabilidad se debe a que no excluye nada, ni se aísla. Es aquella «estructura» del vacío, que expande y cohesiona…” (Han, 2019: 24-25) En este espíritu de vacío amable en la formación, el dispositivo formativo debe acoger la alteridad, la hospitalidad hace surgir el “nosotros”. Es como sostiene Rilke, donde la actividad más elevada del espíritu es una “…oportunidad, en «crear circunstancias amables para aquello que a veces puede detenerse en nosotros», … en producir un silencio no buscado, no intencionado, o incluso ser un hospedaje…”

Para permitir el surgimiento del ser-así en los dispositivos de formación, los mismos deben posibilitar para su construcción e implementación, intentar asir esta mirada amable que permita el surgimiento de prácticas donde los sujetos y acciones se ven en su ser-así.

La educación amable como el arte amable y los dispositivos amables a construir e implementar, deben tener siempre presente el espacio de juego, donde se presente un movimiento subjetivo rico en fantasía que cuestione toda oposición fija, y así como el dadaísmo, otorgar atención a lo pequeño, a lo poco llamativo, a lo adyacente. Los dispositivos de formación deben permitir el aburrimiento del es-así, del espíritu como sostiene Cage. Esta

idea también está relacionada con la filosofía de Reggio Emilia, que proporciona espacios con dispositivos para estar en soledad.

Considerando que Cezanne prioriza más que el pensamiento la experiencia artística amable, ya que "…pinta un paisaje del vacío, que está vacío porque nada se aísla en sí mismo ni se delimita distinguiéndose de lo otro, porque nada se empecina consigo mismo, porque todo está en tránsito." (Han, 2019: 27) podemos decir que la experiencia educativa amable, también debe tender al vacío, donde en cada experiencia se une, se constituye un "yo-otro-nosotros" indefinido donde a pesar de ser-en-sí-mismo, nada se diferencia o resalta por sí-mismo, sino que es una experiencia amable donde todo está sucediendo en todos de manera colaborativa. La amabilidad del mundo y en la experiencia educativa se debe al vacío en los instantes donde las cosas se comunican, se penetran entre sí sin fronteras construyendo una continuidad del ser en el otro donde el hombre debe dejar que el mundo florezca en su ser-así.

> "En los estratos profundos del ser se da una amable des-demarcación. Las cosas se penetran, se aproximan cariñosamente las unas a las otras, confluyen, sin perder con ello su unicidad… A pesar de su unicidad, la cosa específica no está aislada. Refleja en sí misma las demás cosas. El vacío, el silencio median, reconcilian y desposan. El mundo es un reflejo recíproco de las cosas. El mundo consiste en reflejos de colores, sonidos y olores." (Han, 2019: 28)

En la experiencia educativa amable, la amabilidad "…es más bien una cercanía de la lejanía." (Han, 2019: 40). La amabilidad se refleja como actos espontáneos de bondad hacia los otros sin prejuicios, donde se ayuda a otros cuando no se lo esperan, sin intenciones específicas o egoístas que devengan en una ganancia para quien realiza esta práctica humanitaria. La amabilidad como habilidad social, necesaria para llevarse bien con otras personas y desarrollar amistades, vínculos, donde el ser – así de los otros donde se acoge de manera hospitalaria.

En la experiencia educativa, el individuo renuncia a su naturalidad o aislamiento egoísta en beneficio de lo universal, a la ley, un asunto común. "Incorpora en su autoconciencia la dimensión del otro, o bien de un para-el-otro." (Han, 2019: 39) Así, el yo es superado por un nosotros orientado al bien común, a la voluntad general. La mirada amable es hacia la comunidad. La capacidad de construir comunidad requiere de la negatividad de lo extraño" que se da en la "resistencia hacia lo idéntico del yo". (Almeyda, 2020 :295) El espíritu

sería el yo/nosotros donde la relación con el otro está iluminada por el concepto universal que se realiza, habría aquí una subjetividad abarcante que arrastraría a la comunidad compleja.

Formación docente inicial amable

Retomando los análisis realizados en nuestro estudio de caso, precisamos que entendemos la práctica como una situación compleja en la que se logra una visión integral a partir de las relaciones de los estudiantes practicantes con la realidad escolar, y que el equipo de prácticas del profesorado proyecta un seguimiento personalizado y sistematizado de los futuros docentes a fin de ir acompañándolos en el proceso de prácticas formativas, orientándolos en la interpretación y reinterpretación de sus experiencias, fomentando y evaluando el análisis teórico para que continuamente puedan fundamentar los supuestos que explicitan “saber por qué se hace lo que se hace”.

Una intervención docente adecuada no se genera espontáneamente, se construye en diversos espacios y tiempos, a partir de una lectura crítica, en permanente elaboración con otros de las acciones educativas que se realizan y que están fundamentadas en la teoría curricular que se comparte, constituyendo un espacio recursivo / dialéctico de construcción de conocimientos de nuestras estudiantes teniendo en cuenta los procesos de interacción producidos por la coparticipación entre los profesores del I.F.D., los futuros docentes y los docentes co-formadores.

En la construcción del conocimiento profesional es necesario proporcionar variadas y múltiples posibilidades de intervenir en la acción mediante la reflexión sobre uno mismo y los demás, reconociendo la importancia que la propia educación tiene en la vida posterior en las aulas, y es lo que se tiene en cuenta en la formación de los futuros maestros/as, puesto que la comprensión de la biografía propia, mejora la conciencia de las propias acciones. Pero, además, se intentan generar espacios para gestionar conjuntamente acciones que favorezcan el proceso de formación docente y la práctica profesional tanto del docente co-formador como del residente, recuperando los espacios y las prácticas como lugares de desnaturalización de prácticas, reconstrucción y reelaboración del conocimiento, de recreación de propuestas y de innovación, y no como mero campo de aplicación de los currículos impuestos desde fuera de la institución.

Reconocemos que los contenidos y saberes son claves, relevantes y significativos para la formación docente inicial de las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria. Suponen una manera de entender la formación y de construir las prácticas docentes y la

profesión docente, concibiéndolas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales. Estos saberes se constituyen en referentes ineludibles y estructurantes de la tarea cotidiana de enseñanza en la formación docente inicial, que se resignifican y ponen en valor frente a la heterogeneidad de las trayectorias educativas de los estudiantes. La formación en el Profesorado le permite construir un nuevo paradigma de enseñanza y otra mirada a la tarea docente.

Las entrevistas no solo dan cuenta de los saberes y conocimientos prácticos desarrollados durante la formación inicial en el Taller de Práctica IV y Ateneo, sino también a lo largo del proceso formativo durante la carrera, demostrando en las estudiantes transformaciones personales y profesionales vivenciadas en el convivir con otros, dando cuenta del paradigma de la complejidad en el que nos encontramos en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje en el Profesorado.

Focalizando la mirada en los dispositivos de formación docente inicial del Taller de Práctica IV y Ateneo, ya que el principal objetivo de esta investigación era explicitar, describir, conocer, comprender y analizar cuáles son estos dispositivos formativos desarrollados, construidos y puestos en marcha, la imagen que se cristaliza sobre el reconocimiento de los dispositivos implementados es la siguiente.

- Taller de Práctica IV y Ateneo. El Ateneo conformado a su vez por el Ateneo de Ciencias Sociales, Ateneo de Ciencias Naturales, Ateneo de Formación Ética y Ciudadana, Ateneo de Lengua y Ateneo de Matemática.
- Construido e implementado dentro del Taller de Práctica IV y Ateneo, se reconoce como uno de los principales dispositivos, las prácticas de residencias docentes en escuelas primarias asociadas en el primer y segundo cuatrimestre con complejidad creciente. Las residencias en su interior se conforman de los siguientes dispositivos:
  - Encuentros dialógicos iniciales en el primer y segundo cuatrimestre y la organización de los mismos.
  - Observación participativa.
  - Elaboración colaborativa de planificaciones didácticas presencial o virtual (Google Drive) e implementación en parejas y/o grupos pedagógicos.
  - Parejas y grupos pedagógicos del mismo turno o de turnos diferentes.

- Dispositivos de reconstrucción crítica y reflexiva de las experiencias colaborativas vivenciadas en los dispositivos de residencia.
  - Diario del quehacer pedagógico.

- Cuaderno de reflexiones para el diálogo de la pareja y equipo o grupo pedagógico.
- Plenarios de Práctica. También considerados dispositivos de comunicación y encuentro.

- Otro de los dispositivos reflexivos y evaluativos más importantes es el Portafolio docente de iniciación en la inserción laboral profesional.
- Otros dispositivos reconocidos durante la formación de la carrera docente son el Cuaderno de Nutrientes (primer año), Classroom y WhatsApp.

La formación docente inicial amable, debe ser inspiradora y posibilitadora de prácticas educativas amables que transformen a las escuelas en lugares educativos amables que puedan habitarse amablemente. No debe olvidar en su innovación el mundo anterior, ancestral o viejo preexistente, ya que no por anterior quiere decir desechable; sino que es considerable tenerlo presente para enlazarnos desde la reinvención y la recreación que acoge lo nuevo en las comunidades educativas – político, sociales y culturales complejas donde se reconstruyen las prácticas de forma colectiva y participativa.

En la formación amable encontramos una idea de amor y de amistad, ya que la amabilidad tiene que ver con lo amoroso y con el concepto de hospitalidad hacia lo otro. Ser amable con los otros expresa que puede ser amado y acogido a partir de un trato amable del sujeto complejo. “La formación también tiene que ver con perder el origen estando atento a lo que se encuentra” (Skliar, 2020) La formación tiene que ver con la confianza que el docente otro, tiene de un “amor particular, pasional, no banal” de sus estudiantes para que al recorrer cada uno sus propios caminos en el mundo, hacia un “asunto del mundo”, puedan ir descubriendo en lo que buscan otros hallazgos, aprendizajes, oportunidades, acontecimientos, a partir de estudiarlos, reelaborarlos, buscándolo en su “ancestralidad” para ofrecérselo a los otros, siendo un “amor gratuito, generoso y no banal. Las acciones amables de los docentes pueden tener un profundo impacto en la subjetividad y el aprendizaje de sus estudiantes, ya que la amabilidad crea un ambiente propicio para la participación activa, la confianza y la motivación de los sujetos complejos amables. Laurence Cornú nos hace pensar en relación a la experiencia y la responsabilidad, sobre la confianza democrática. Para ella, la confianza construye un vínculo social que transforma los “objetos y las modalidades de la desconfianza.” Para ella, y coincidiendo con Han que propone una confianza amable fuera de todo poder, la “confianza ético-política” funda un “humanismo de la responsabilidad en la aventura común de la libertad. “La confianza es la reciprocidad, se establece entre uno mismo y el otro; es el otro nombre de la libertad, y rechaza todo poder sobre el otro; o del otro sobre uno mismo” (Cornú, 2002: 75) La confianza para Han se entiende en lo inadvertido del ser, en un entre-tiempo, un “espacio de amistad como in-diferencia, donde ‘nadie ni nada ‘domina’

o siquiera 'tiene preponderancia' sobre los demás'", (Almeyda, 2020: 295) y este "cansancio" (Handke citado por Han, 2019) del yo, permitiría la confianza en el mundo y la construcción de la comunidad a partir de una actitud de la distancia, que respeta el no entender del otro, una actitud amable de con lo extraño y su modo de ser. El estar en comunidad para Han, es una forma de entender la cercanía en la lejanía; comprende que hay un rico espacio entre los seres humanos que permite un respeto negativo hacia lo extraño.

Por ello, el amor y la amabilidad lo son todo, pero no es un amor ciego, en todo caso es un amor de ojos entrecerrados que disimula algunas cosas en nombre de su pasión…, o una amabilidad desmesurada, sin una justa medida, ese motivo de la amabilidad, es el motivo por el cual es la formación, diferente a una práctica utilitaria, tecnicista, desapasionada, sino será la formación de sujetos complejos amables, que transmitirán, harán comunidad y ayudarán a renovar el mundo, requiere de personas autocríticas, reflexivas, respetuosas de la diversidad y transformadoras que descubran sobre qué están apasionados en las materias del mundo o en algún aspecto de ellas, que el mundo ha creado a lo largo de su historia.

El vínculo amable que no es natural, que no tiene que ver con el talento ni con el éxito, emerge en la "experiencia" entre el mundo y el sujeto, supone un don del mundo, pero también ingresar al mundo posibilitando una aventura con la alteridad. La experiencia reúne "los sentidos, el cuerpo y el pensamiento" entre los sujetos que se relacionan. "La experiencia es …la existencia, el riesgo de vivirla de manera audaz y reflexiva…" (Cornú, 2002: 72)

El vínculo amable tiene que ver con la formación, con la construcción de un pensamiento complejo para la "construcción reflexiva de una ética y una educación (sustentable) de lo cotidiano que posibilite la emergencia, la práctica y la expansión de una conciencia planetaria en sujetos amables. Como ya lo expresara Skliar (2020) tiene que ver con descubrir esa relación pasional con ese asunto o materia del mundo que permita durante la formación reelaborar ese vínculo en nombre de narrar a los demás la posibilidad de ese vínculo pasional para que otros emprendan su camino de búsqueda pasional por un asunto del mundo y para que a su vez se lo cuenten a los demás. De esta manera el mundo se cuenta cada vez de otro modo y el mundo no se acaba, el mundo sigue, continúa siempre distinto, siempre otro, está en manos de la formación. Lo ancestral reelaborado a través de formas del presente se da a otros para que lo renueve. Entonces toca indagar, buscar qué de lo ancestral, de ese mundo enorme, inmenso, lleno de novedades que es el pasado, valdría la pena poner en común y ahí buscar los formatos necesarios para poder comenzar la transmisión en procesos de vinculación, convivialidad y renovación del mundo.

Reconocemos que la formación tiene el problema de la inabarcabilidad de sí mismo, no hay formación de formadores que no presente fallas ni ofrezca garantías de éxito, ya que ciertas cuestiones se construyen, pero otras están por construirse y se construirán en un largo proceso de formación constante de cada carrera docente particular y singular, que se genera en cada profesional del oficio de enseñar. Pero somos conscientes que "…la formación acerca de la responsabilidad se produce en una experiencia de confianza que delimita las posibilidades propias de cada posición …Una formación debe permitir otorgar sentido a la experiencia futura" a través de la reflexión, la imaginación y la prolongación de lo que no está presente, disponiéndose hacia lo desconocido y el porvenir. (Cornú, 2002: 80)

Uno de los objetivos de la formación inicial docente es brindar herramientas a través de los dispositivos educativos que con su mirada amable puedan dejar de lado las prácticas reproduccionistas y logren realizar prácticas amables y reflexivas donde puedan formarse en su ser – así, donde a su vez su espíritu como profesionales, posea, promueva y practique miradas y quehaceres amables hacia los estudiantes de las escuelas asociadas y futuros estudiantes en los espacios educativos que las convoquen. Otorgar la esencia otorgada puede despuntar hacia su propia libertad». Es un «poder esperar hasta que el otro se encuentre en el despliegue de su esencia». La amabilidad prepara espacios para el otro.

> "Los formadores deben formar sucesores que a su vez respondan a …dos exigencias, la de hacerlo bien y la de entregar el relevo, e incluso de dar lo mejor de sí y reconocer los propios límites, garantizar el espacio de cada posición y de su pasaje. Llevar duelo por ser la causa de lo que serán los demás… Y ésta es la finalidad de las instituciones, compatible con la confianza: proteger lo incierto, la libertad sin testamento." (Cornú, 2002: 81)

La formación inicial docente a través de los dispositivos educativos amables, debería poder permitir este "otorgar" de prácticas amables para permitir que el otro, estudiante, descubra y permita aflorar las potencialidades de su ser así, constituyéndose, transformándose en un educador amable. Este educador amable, debe entender la experiencia educativa en un vínculo con lo otro que permite la irrupción de lo extraño como un acontecimiento que constituye al sujeto.

La amabilidad exhibe una grandeza humana, es una forma de existencia humana que confiere al hombre una dignidad especial. Sus versos expresan vacilación y duda a través de sutiles giros y cortes, una ausencia de medida. El tono del corazón se vuelve hacia lo finito y

lo menguante. Ser amable significa no actuar des-mesuradamente, ser como niños puros. Las prácticas de formación amables, permitirían que cada sujeto pueda desarrollarse, formarse en su ser – así, en su diversidad, acogiendo la diversidad que lo rodea.

Prácticas y dispositivos amables del Taller de Práctica IV y Ateneo

Insistiendo con la idea de educación del sujeto complejo amable que nos brindara Pozzoli (2007) recuperamos para la formación docente inicial amable, los grupos de actitudes y valores que Ravagnani propone para la constitución de un sujeto complejo amable con conciencia planetaria. Los mismos son: "Acoger, acordar, escuchar, reconocer; Recibir, facilitar, dar lugar, contemporizar; Respetar, acompañar, con-vivir, acoger diferencias; Bienestar, inventar, recuperar, sanar, recrear; Reflexionar, inquietar, problematizar, dudar, auto-organizarse; Pensamiento complejo, intuir, asumir contradicción, criticidad; Asumir responsabilidad, decidir/defender, comunicar, expresar; Afectividad, activa, sentir, entusiasmar, apasionar/amar; Integrar, tejer, en-redar, incorporar, articular y Ser parte, compartir, comprometer(se), solidarizar, colaborar". (Ravagnani citado en Pozzoli, 2007: 61)

Al analizar con atención las fuentes de investigación citadas en nuestra investigación, en la imagen que proyecta nuestro caleidoscopio encontramos muchos puntos en común de estas actitudes y valores con los decires de las entrevistadas y el estilo de formación que se refleja en los documentos escritos por los docentes del Profesorado. Pero también se observan otros pensamientos y conceptos desarrollados por los diferentes autores tomados para la construcción de nuestra investigación que se relacionan con la amabilidad y que compartimos a continuación.

- Ayudar. Solidaridad. Colaboración. Dar genuinamente. Acompañar. Estar a disposición. Complementarse. No competencia. Acuerdos. Cuidado. Construir.
- Amabilidad genuina. Una manera del Ser. Buen trato.
- Cordialidad. Respeto. Ser atento. Comodidad
- Escuchar. Sentir. Ponerse en el lugar del otro. Comprensión. Entender, empatía. Tener presente al otro. Mirada. Diálogo. Comunicación. Encuentro. Experiencias. Ser un referente, un ejemplo.
- Confianza. Lazo de respeto y admiración. Brindar oportunidades. Vínculos.
- Regalar, otorgar o donar. Amor. Armonía. Ternura. Tranquilidad. Libertad. Emancipación. Disfrute. Alegría.
- Humildad y aceptar los errores como aprendizaje. Avanzar. Guíar. Orientar. Mediar.

Asimetría.

- Prácticas en diferentes espacios escolares. Aprovechamiento del tiempo.

Comprendiendo a los dispositivos de formación docente inicial como espacios, mecanismos, engranajes, o procesos flexibles y adaptables a diferentes estrategias que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas en un contexto singular y particular en un tiempo y espacios determinado, favoreciendo comprender situaciones relacionadas con el cambio y la intervención; un artificio complejo, pensado, creado y/o implementado para plantear alternativas de acción; un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no. Los dispositivos promueven en otros la disposición, abre el juego de potencialidades creativas, tiene la intencionalidad de provocar cambios. Perrenoud (2005, 2006) se refiere, en este sentido, a los dispositivos susceptibles de favorecer la toma de conciencia y las transformaciones del habitus profesional." (Sanjurjo, 2009: p. 32-33) Concibiéndolos también como lo hacen Edelstein y Sanjurjo (2009) como construcciones metodológicas que pueden recrearse y reconstruirse creativamente dependiendo los contextos educativos particulares en los que nos encontramos y de los aportes que cada actor educativo realice, podemos esbozar que los dispositivos de formación docente inicial se configuran como amables cuando son dispositivos que desde una mirada amable hacia la alteridad, la acoge desde la hospitalidad y permiten encuentros, vínculos, relaciones colaborativas, cooperativas sin olvidar la lejanía y la fatiga, entre un yo y un otro que conforma un nosotros respetuoso, que posibilita construir, compartir, comunicar, socializar prácticas educativas significativas, inclusivas y políticamente emancipadoras que permitan la construcción de una comunidad, de una sociedad más justa; dispositivos amables que respeten el principio de educabilidad y educatividad.

Los dispositivos de formación docente inicial que se cristalizan como amables en el Taller de Práctica IV y Ateneo son los siguientes:

- Taller de Práctica IV y Ateneo. El Ateneo conformado a su vez por el Ateneo de Ciencias Sociales, Ateneo de Ciencias Naturales, Ateneo de Formación Ética y Ciudadana, Ateneo de Lengua y Ateneo de Matemática.
- Construido e implementado dentro del Taller de Práctica IV y Ateneo, se reconoce como uno de los principales dispositivos, las prácticas de residencias docentes en escuelas primarias asociadas en el primer y segundo cuatrimestre con complejidad creciente. Las residencias en su interior se conforman de los siguientes dispositivos:
  - Encuentros dialógicos iniciales en el primer y segundo cuatrimestre y la

organización de los mismos.

- Observación participativa.
- Elaboración colaborativa de planificaciones didácticas presencial o virtual (Google Drive) e implementación en parejas y/o grupos pedagógicos.
- Parejas y grupos pedagógicos del mismo turno o de turnos diferentes.

- Dispositivos de reconstrucción crítica y reflexiva de las experiencias colaborativas vivenciadas en los dispositivos de residencia.
  - Diario del quehacer pedagógico.
  - Cuaderno de reflexiones para el diálogo de la pareja y equipo o grupo pedagógico.
  - Plenarios de Práctica. También considerados dispositivos de comunicación y encuentro.
- Otro de los dispositivos reflexivos y evaluativos más importantes es el Portafolio docente de iniciación en la inserción laboral profesional.
- Otros dispositivos reconocidos durante la formación de la carrera docente son el Cuaderno de Nutrientes (primer año), Classroom y WhatsApp.

Los dispositivos amables de construcción propia de las estudiantes son:

- Portafolio docente de iniciación en la inserción laboral profesional.
- Bitácora.
- Tertulias Literarias.
- Recursos Recurrentes.
- Recursos Didácticos.

Finalizando con este resumen, podríamos decir que los dispositivos de formación docente amable deben tender hacia la idea de un acogimiento relevante de la alteridad desde la hospitalidad a través de dispositivos que posibiliten las prácticas educativas reflexivas amables. La idea de abrir las puertas a la otredad, son relevantes las conductas de amabilidad, ternura y amor que construyan vínculos filiatorios significativos, sentimientos por otros, el ser acogido y acoger a los otros, una oportunidad de propiciar transformaciones pedagógicas, personales y sociales desde una “capacidad crítica del pensar y el asombrarse”, promoviendo prácticas innovadoras, creativas y amables. Un sujeto complejo amable, formado de manera activa desde dispositivos educativos amables, puede transformar el mundo conocido realizando una metacognición de la manera en la que pensamos, posibilitando una mirada compleja e integradora de las problemáticas y la multiplicidad de factores que la constituyen.

Sueño de transformación

"El futuro se acorta convirtiéndose en un presente prolongado. Le falta cualquier negatividad que permita la existencia de una mirada hacia lo otro."

Byung Chul Han

Frente a la pregunta que nos hicimos en un comienzo: ¿Las experiencias en este Profesorado, en este caso singular, podrían ser parte, inquietud, desvelo, insumo para la transformación de las prácticas de formación en otras instituciones educativas cuyo fin sea la formación profesional docente? Las prácticas de la amabilidad propuestas por Han nos permite pensar este cuestionamiento.

Para Han, el mundo mismo es un sueño absoluto, no lo precede ni sigue ningún mundo verdadero. El mundo como sueño es un lugar del vacío. La amabilidad del lejano-oriente se origina en un despertar al sueño, a la vacuidad del mundo. La incertidumbre de ensueño que no admite nada que se empecine consigo mismo no es una condición del poder.

En la amabilidad, nada se obstina ni empecina consigo mismo, volviéndose imposible un cierre o condensación, esta nada comprende el vacío como plenitud. La nada budista no es una entidad onto-teológica que hiciera surgir algo. Está vacía ella misma. En este vacío del vacío tiene su origen el ethos budista de la amabilidad. (Han, 2019) "El vacío de la nada permite que todo transcurra, se combine y se refleje mutuamente. Afloja la rigidez. En eso consiste su amabilidad". (Han, 2019: 72) Por eso, podemos decir, que todo o nada puede ser o se puede dejar interpelar por lo que aquí sostenemos. Todo queda en la libertad de la otredad. Respecto a la subjetividad, la amabilidad consiste en que el vacío es íntegramente receptor y no excluyente. Esta salida desata la interioridad, el interior... conduce la «cercanía» o la «bondad» del «para-el-otro»." (Han, 2019: 74)

La respuesta a la pregunta, es una respuesta amable. Así como para Lévinas, el ser se abandona en un estado de pasividad o de exposición respecto de lo otro, en el para el otro incondicionado. Esta pasividad sería un fenómeno del ser, un área antes del ser, "…un lugar o un no-lugar en el que el ser-uno-mismo de súbito se transforma radicalmente en un ser-para-el-otro." (Han, 2019: 74) Arrastra hacia una responsabilidad pre-consciente respecto del otro. En la amabilidad la mediación conceptual, su medio está vacío; por ello, es capaz de una especial nueva apertura.

> “La amabilidad es una «participación» completa, es decir, una forma intensiva del espíritu. Únicamente un entrenamiento auditivo para la amabilidad capacita al espíritu para percibir lo diverso, lo adyacente, e incluso «lo que no tiene sentido… Sería necesario un entrenamiento espiritual para la amabilidad, sin el cual todo se transformaría en marchas y comandos. La amabilidad es el pró-logo que entibia las palabras. Sin ella, se enfriarían hasta devenir pura comunicación. Si hubiera una diferencia entre el decir y lo dicho, esta sería la amabilidad.” (Han, 2019: 87)

La amabilidad conlleva en sí una conciencia de multiplicidad que permite el distanciamiento de uno mismo en el que el individuo se hace desaparecer mediante la ironía. También la pluralidad de las determinaciones de fines produce una amabilidad de la existencia.

Cage, Canetti y Handke sostienen que “la cercanía amable como «coexistencia de lo dispar» … el amable estar-junto de lo discontinuo se debe a un vacío especial que rompe la rigidez del sí-mismo. Este vacío impide que las cosas perseveren en sí o se obstinen en sí. La participación expresa la forma de ser de otro espíritu: «Un signo del espíritu es también la PARTICIPACIÓN discreta, silenciosa». (Han, 2019: 84)

Para Cage, la mente es una forma del espíritu que actúa como receptor hospitalario del mundo sin omitir juicios, escucha con atención sin discriminar. En esta amabilidad los ruidos se convierten en acontecimientos sonoros. “El espíritu se vacía transformándose en una hospitalaria casa del mundo. La amabilidad es una forma vacía del espíritu, que se expresa como un asentimiento exterior, en cierto modo como un Sí inconsciente, sin expectativas, al ser-así.” (Han, 2019: 84)

El tiempo vacío que se ofrece es un espíritu que, como receptor de la experiencia, deja emerger lo diverso, lo adyacente, lo que no está en su lugar. Este espíritu amable, hospitalario, capaz de percibir en el ruido un sonido determinado. “La amabilidad desinterioriza al tiempo, lo espacializa. Si existiera una música de la amabilidad debería contener mucho espacio, mucho espacio intermedio, mucho vacío.” (Han, 2019: 86)

Por lo antedicho, esta investigación se transforma en un ser-para-el-otro que posibilite en la lejanía, vínculos amables donde se logre la libertad al realizarse mutuamente. Cada final, necesita de futuras interrupciones, de otras dudas, preguntas e incertidumbres para devenir otro mundo nuevo, otras prácticas amables posibles, generando un continuo de discontinuidades que hace habitable la coexistencia de lo diferente. Miradas amables que

pueden ser acogidas en muchos otros espacios de atención, en diferentes prácticas posibles, como ser políticas estatales amables, instituciones amables, pedagogías amables, escenarios amables, arquitecturas amables, entre otras posibilidades donde el paradigma de la amabilidad se vaya cristalizando a cada nueva agitación y giro del mundo.

IX
BIBLIOGRAFÍA

- ✓ AGAMBEN, G. (2014). Qué es un dispositivo. Seguido de El amigo y La Iglesia y el Reino. C.A.B.A. Adriana Hidalgo Editora.
- ✓ ALMEYDA SARMIENTO, J.D. (2020) Reseña de Han, B. C. Hegel y el poder. Un ensayo sobre la amabilidad. *Tópicos, núm. 40*, 185-187. **DOI:** https://doi.org/10.14409/topicos.v0i40 Asociación Revista de Filosofía de Santa Fe. Santa Fe, Argentina. Recuperado de https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Topicos/issue/view/849
- ✓ ALVARO, D. (2021) Fervor de Jean-Luc Nancy. *Lobo Suelto. Anarquía Coronada.* Recuperado de https://lobosuelto.com/fervor-de-jean-luc-nancy-daniel-alvaro/
- ✓ ALLIAUD, A. (2007) *Los maestros y su historia. Los orígenes del Magisterio argentino.* Buenos Aires. Granica.
- ✓ AMAYA, O. (2012). Una introducción a la obra de Cornelius Castoriadis. Buenos Aires, Argentina: FUC psicología y comunicación. Recuperado de http://fucpsicologiaycomunicacion.blogspot.com/2012/03/una-introduccion-la- obra-de-cornelius.html
- ✓ ANIJOVICH, R., CAPELLITTI, G., MORA, S. y SABELLI, M. J. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Bs As. Ed. Paidós.
- ✓ ANIJOVICH, R. y GONZALEZ, C. (2013) *Evaluar para aprender.* Bs As. AIQUE.
- ✓ ANIJOVICH, R. y CAPPELLETTI, G. (2023) Formar en Práctica Reflexiva. 2ª edición especial. C.A.B.A. Aique Grupo Editor.
- ✓ Arranz, M. (2021) Tendré que errar solo. Jacques Derrida. *Lobo Suelto. Anarquía Coronada.* Recuperado de https://lobosuelto.com/tendre-que-errar-solo-jacques-derrida/
- ✓ ARENDT, H. (1954). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política. Barcelona; Península, 2003.
- ✓ ARMSTRONG, T. (1999) *Las inteligencias múltiples en el aula*. Bs As. Ed. Manantial.
- ✓ ASPRELLI, M. C. (2010) *La Didáctica en la formación docente*. Rosario.

Ed. Homo Sapiens.

- ✓ BAIONI, G. (2021) Los dispositivos reflexivos en la formación docente inicial en Educación Física. (Tesis de Maestría inédita) Universidad de San Andrés. Bs. As. Argentina. Recuperado de https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/18975/1/%5BP%5D%5BW%5D%20M.%20Edu%20Baioni%2C%20Gabriela.pdf
- ✓ BALCARCE, G. (2014) Hospitalidad y tolerancia como modos de pensar el encuentro con el otro. Una lectura derrideana. *Estudios de Filosofía. N°50.* 195-213. Universidad de Antioquia. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3798/379846133011.pdf
- ✓ BARTHES, R. (2014) *El Placer del texto y lección inaugural. De la cátedra de Semiología Literaria del Collège de France.* Buenos Aires. Siglo veintiuno ediciones.
- ✓ BEILLEROT, J. (2012) *La formación de formadores. Entre la teoría y la práctica*. Bs. As. Ed. Novedades Educativas.
- ✓ BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. y MOSCONI, N. (1998) *Saber y relación con el saber.* 1ª. Ed. Buenos Aires. Paidós SAICF.
- ✓ BENJAMIN, W. (2005). Libro de los pasajes. Madrid: Akal
- ✓ BERTONI, T. y POGGI, M. (1995) *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Bs As, Ed. Kapeluz.
- ✓ BIXIO, C. (2002) *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario. Ed HOMO SAPIENS.
- ✓ BOZU, Z (2012) Prólogo. Introducción. Capítulo 3: Conceptualización del Portafolio Docente. Capítulo 6: Orientaciones para la elaboración de un Portafolio Docente. Conclusión. *Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel.* Barcelona, ICE y Ediciones OCTAEDRO.
- ✓ CAMILLONI A., CELMAN, S., LITWIN, E. y PALOU de MATÉ M. del C. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Bs As. Ed. PAIDOS.
- ✓ CARRIZO, B., GIMÉNEZ, J. C. (coord.) (2017) La política en las tramas educativas. Paraná. Editorial Fundación La Hendija.
- ✓ CASTORIADIS, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena.* N°

35.

- ✓ CASTORIADIS, C. (1999). Institución primera de la sociedad e instituciones segundas. En Figuras de lo pensable, Madrid: Cátedra.
- ✓ CHARLOT, B. (2007) *La relación con el saber. Elementos para una teoría.* Buenos Aires. Libros del zorzal.
- ✓ CIRCULAR N° 1. (2021). [SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR]. Sobre el inicio de las actividades académicas en el Nivel Superior. 11 de febrero de 2021. Santa Fe. Argentina.
- ✓ CIRCULAR N° 3 y ANEXO. (2021). [SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR]. El campo de la Práctica Profesional Docente en contexto de ASPO Y DISPO en la Provincia de Santa Fe. "La Residencia Docente: tensiones, conflictos, acuerdos en la complejidad". Santa Fe. Argentina.
- ✓ CLERICI, C, LUCCA, L. Y NAEF, R. (julio a diciembre, 2021) Dispositivos de formación docente: el caso de la tutoría entre pares. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación,* AÑO 17, NRO. 16, VOL. 2. PÁGINAS 113-122. Recuperado de https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/680
- ✓ CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2018). Resolución N° 337.

  Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. C.A.B.A.
- ✓ CULLEN, C. (1997). Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía

  de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- ✓ CULLEN, C. (2016). Perfiles ético-políticos de la educación. 1ª. Ed. C.A.B.A. Paidos
- ✓ CUVARDIC GARCÍA, D. (2018). El caleidoscopio en la literatura española. *Káñina, Rev. Artes y Letras. P. 65-87.* Univ. de Costa Rica XLII. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/pdf/kan/v42n1/2215-2636-kan-42-01-65.pdf
- ✓ DAVINI, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- ✓ DAVINI, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Paidós.
- ✓ DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- ✓ DAY, C. (2006) *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Madrid: Narcea.

✓ DAY, C. y GU, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos.* Madrid: Narcea.

✓ DEVALLE de RENDO, A. (2000) *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización. Proyecto D.A.R.* Bs. As. Ed. AIQUE.

✓ DE AZCÁRATE, P. (2005) Obras de Aristóteles. La gran moral. *Proyecto de Filosofía en español, tomo 2,* 43-44. Recuperado de Aristóteles / La gran moral / versión de Patricio de Azcárate, Madrid 1873 (filosofia.org)

✓ DEL VECCHIO, Sandra. (2016) La evaluación en la universidad: una encrucijada entre lo instituyente y lo instituido. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 71, núm. 2, pp. 69-90. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU). Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1SKbHuyQ6Lo7CPfPWTrIpgTVwiuTieyFBDijh2ouuG5g/edit

✓ DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. -comp.- (2017) *Manual de investigación cualitativa.* Vol. V. El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Barcelona. Ed. Gedisa. Recuperado de https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9788418193576_A40043211/preview-9788418193576_A40043211.pdf

✓ DERRIDA, J. y DUFOURMANTELLE, A. (2008) *La Hospitalidad*. Buenos Aires. Ediciones La Flor.

✓ Diccionario Real Academia Española (s.d.) Recuperado de http://www.rae.es/

✓ DIDI-HUBERMAN, G. (2011). Ante el tiempo. Bs. As. Adriana Hidalgo Editora.

✓ DIKER, G. y TERIGI, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Bs. As. PAIDOS.

✓ DURANTINI VILLARINO, C. y MAZZA, D. (diciembre, 2021) Dispositivos de formación docente para el nivel inicial y primario, que requieren articulaciones interinstitucionales, en contextos críticos del conurbano bonaerense. *Scielo. Revista de estudios y experiencias en Educación.* Vol. 20. N° 44. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622021000300269&script=sci_arttext

✓ EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (s.d.) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapeluz.

✓ EDELSTEIN, G. (1996) *La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema*. (s.d.)

✓ EDELSTEIN, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila.

✓ EDELSTEIN, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. En PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.02, jul, p.467-482.

✓ EDELSTEIN, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. En Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°1. ISSN 2422-5975 (en línea). Abril de 2015.

✓ EDELSTEIN, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Bs As: Paidós, 2015.

✓ EQUIS, S. (2021). Incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar en los Talleres de Práctica del Profesorado de Educación Primaria en el I.S.F.D. de la ciudad de San Justo (Santa Fe). Recuperado de https://rephip.unr.edu.ar/items/80e9c50c-da37-4bd0-b21c-994f1df1604f

✓ ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1993). La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores. En Montero, Lourdes y Vez Jeremías, Juan Manuel (1993). Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado I (pp. 71-91). Santiago de Compostela: Tórculo.

✓ EZPELETA, J. (1991) "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción" En: *Propuesta Educativa*, año 3, N° 5, agosto de 1991, pp. 47-57. Recuperado de https://es.scribd.com/doc/208480042/Ezpeleta-La-escuela-y-los-maestro s-Entre-el-supuesto-y-la-deduccion

✓ EDWARDS, C., GANDINI, L., & FORMAN, G. (1998). Los Cien Lenguajes del Niño: La Aproximación de Reggio Emilia a la Educación Infantil. Porto Alegre. Artmed.

✓ FERNÁNDEZ, Lidia (1998). Acerca del análisis de lo institucional en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

✓ FOLLARI, R. (1996). ¿Ocaso de la escuela? Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

✓ FOUCAULT, M. (2014) ¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método. 1° ed. (especial). Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

✓ FLICK, U. (2007). Introducción a la Investigación cualitativa. Madrid, España: Morata.

✓ FREIRE, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo veintiuno

editores, 1997.

- ✓ FREIRE, P. (2014) Pedagogía de la Indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. 1ª. Ed. (especial) Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- ✓ FREIRE, P. (2015) *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* 1ra. ed. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- ✓ FRIGERIO, G. (Comp.) (2002) *Educar: Rasgos filosóficos para una identidad.* Buenos Aires. Santillana.
- ✓ FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Comp.) (2006) *Educar: Figuras y efectos del amor.* Buenos Aires. Del Estante Editorial.
- ✓ FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Comp.) (2008) *Educar: posiciones acerca de lo común.* Buenos Aires. Del Estante Editorial.
- ✓ FRIGERIO, G. KORINFELD, D. Y RODRÍGUEZ, C. (coord.) (2017) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo.* 1ra. ed. C.A.B.A. Noveduc.
- ✓ GALEANO, E. (2008) Amares. 1ª. Ed. Buenos Aires. Alianza Editorial.
- ✓ GARCÍA FANLO, L. (2011) ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze y Agamben. *A Parte Rei N° 74.* Recuperado de http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf
- ✓ GIMENO SACRISTÁN, J. (1991) Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. (s.d)* Miño y Dávila Ed.
- ✓ GONZALEZ CUBERES, M. T. (1990) *Hacia el Aprendizaje Grupal*. Bs. As. Ed. HVMANITAS.
- ✓ HAN, B.-C. (2017). Sobre el poder (1a ed.). (A. Ciria, Trad.) Barcelona, España: Herder.
- ✓ HAN, B.-C. (2019). Hegel y el poder. Un ensayo sobre la amabilidad (1a. ed.). (M. Alberti, Trad.) Barcelona, España: Herder.
- ✓ HOYUELOS, A. (s/d). La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi. s/d.
- ✓ HUBERMAN, S. (1994) *Cómo aprenden los que enseñan.* Bs. As., Ed. AIQUE.
- ✓ LARROSA, Jorge (1996***). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.*** Barcelona. Laertes.

✓ LITWIN, E. (2016) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. 1ª. Ed.* C.A.B.A. Paidós.

✓ MCKENNA, K. (2002) Un gestito de idea. *Radar. Página 12.* Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-502-2002-12-01.html

✓ MEIRIEU, P. (2001). Frankenstein educador. Barcelona, Laerte.

✓ MEIRIEU, P. (2013) *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica.* Buenos Aires. Ministerio de Educación.

✓ MÉNDEZ, M. L. (noviembre, 2017) De la lógica de lo uno a la lógica de la multiplicidad. Relación saber-poder y subjetivación. Conferencia presentada en el Módulo 1: Fundamentos epistemológico – políticos. Educación Superior, la formación docente en los institutos de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe, historia y desafíos. Santa Fe.

✓ METZDORFF, V. y SAFRANCHIK, G. (octubre, 2019) Acompañamiento de los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria en el proceso de integración profesional. Ponencia presentada en el Coloquio "La recherche biographique en situacions et en dialogues". París, Francia. Recuperado de http://profesorado-ima.edu.ar/wp/investigacion/

✓ METZDORFF, V. y SUÁREZ, D. (octubre, 2019) Relato a dos voces de una experiencia de formación en la narrativa de sí y biografización. Ponencia presentada en el Coloquio "La recherche biographique en situacions et en dialogues". París, Francia. Recuperado de http://profesorado-ima.edu.ar/wp/investigacion/

✓ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2010) *Por la vuelta. Estrategias para acompañar las Trayectorias Escolares. Entre Docentes de Escuela Primaria.* Buenos Aires.

✓ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2002). *Formación y Transferencia de Saberes y Prácticas Docentes para la Inclusión Educativa y Social. Competencias profesionales en la formación docente*. Encuentro Nacional de Educación Superior no-Universitaria.

✓ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2009) Resolución N° 528. Profesorado de Educación Primaria. Diseño Curricular para la Formación Docente. Santa Fe.

✓ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE SANTA FE (25 de abril de 2019) El gobierno provincial destina otros 300.000 libros para fomentar la lectura. *Subportal de Educación.* Recuperado de

https://www.santafe.gob.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=229906

✓ MOLINA SENA, C. y DOMINGO MATEO, M. del P. (2005) *El aprendizaje dialógico y cooperativo. Una práctica alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula.* Bs. As. Ed Magisterio del Río de la Plata.

✓ MONETTI, E. BAIGORRIA, L. (2014) Una doble mirada sobre un dispositivo de formación docente. *RIDAA UNICEN.* Ponencia presentada en I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Espacios de investigación y divulgación. Tandil, Argentina.

✓ MONTERO, L. y VEZ J., J. M. (1993). Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado I. Santiago de Compostela: Tórculo.

✓ MONTERO, L. (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Ed. Homo Sapiens.

✓ MORAL SANTAELLA, Cristina (s.d.) *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor.* (s.d.)

✓ MORAN, G., GOTTIFREDI, I. y ARZUAGA, V. (s.d.) Dispositivos de Formación Docente en el contexto de pandemia COVID- 19. Santa Rosa, La Pampa. Recuperado de https://red.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2021/05/Dispositivos-de-Formacion-Docente-en-contexto-de-pandemia-COVID19..pdf

✓ NOSEI, C. y CAMINOS, G. (2014) Los sentimientos en la formación docente: el lugar de las pasiones instituyentes en el ejercicio de la docencia Praxis Educativa (Arg), vol. 18, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 62-73. Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1y4E5DnaGcWgfs04UdKf7-mtVBoEsVpT0Fj2sjA_az6o/edit

✓ PASSERON, J. C. y REVEL, J. (s/d) Pensar por casos. Razonar a partir de singularidades. (s/d)

✓ PELLETIER, C. M. (1998) *Formación de Docentes practicantes. Manual de Técnicas y Estrategias.* Ed. Troquel.

✓ PEREZ GOMEZ, Á. (s.d.) *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*. (s.d.)

✓ PÉREZ GÓMEZ, Á. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En Montero, Lourdes y Vez Jeremías, Juan Manuel (1993). Las Didácticas

Específicas en la Formación del Profesorado I (pp. 29-51). Santiago de Compostela: Tórculo.

- ✓ PERRENOUD, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: GRAÓ. .
- ✓ PERRENOUD, P. (2010). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Bs As: Colihue.
- ✓ PIGNA, F. (S.D.) Breve historia de la educación en Argentina. *El Historiador.* Recuperado de https://www.elhistoriador.com.ar/breve-historia-de-la-educacion-en-argentina/
- ✓ PINEAU, P. (2010) *Historia y política de la educación argentina.* 1ra. ed. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- ✓ PRENDAS-SOLANO, J. (2022) Hegel y el poder. Ensayo sobre la amabilidad. Byung-Chul Han. *Revista Filosofía Universidad Costa Rica, LXI (160),* 217-222. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8535194
- ✓ PUIGGRÓS, A. Y LOZANO, C. (comp.) (1995) *Historia de la Educación Iberoamericana.* Tomo I. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. S.R.L.
- ✓ PUIGGRÓS, A. (1998) *La Educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas.* Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. S.R.L.
- ✓ RAMALLO, J. M. (s.d.) Etapas históricas de la educación argentina. Recuperado de http://www.argentinahistorica.com.ar/intro_libros.php?tema=26&doc=87&cap=455
- ✓ RICOEUR, P. (2000) *La imaginación en el discurso y en la acción.* Buenos Aires. Fondo de C. E.
- ✓ RIERA JAUME, M. A (2005) El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. s/d.
- ✓ RISSO de HABUCHAYN, I. y COLOMBO, A. (1985) Escuela Normal Nacional Superior "República de México". Reseña de su trayectoria. Santa Fe. Imprenta oficial de la provincia de Santa Fe.
- ✓ SANJURJO, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.
- ✓ SANJURJO, L. (coord.) (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Ed. Homo Sapiens.
- ✓ SANTOS GUERRA, M. A. (2001) *Enseñar o el oficio de aprender.* Ed.

Homo Sapiens.

- ✓ SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- ✓ SCHÖN, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- ✓ SHULMAN, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del Profesorado, 9, 2.
- ✓ SIEDE, I. (2007). La educación Política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Bs As: Paidós.
- ✓ SKLIAR y LARROSA –comps- (2014). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- ✓ SKLIAR, CARLOS (2023) Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres. 1ª edición especial. C.A.B.A. Noveduc: Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- ✓ SOUTO, M. (2021) *La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas.* Praxis Educativa. Vol. 25, N° 1, enero – abril. Recuperado de https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250108
- ✓ SOUTO, M. (2023) Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. 1ª edición especial. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- ✓ TOMMASINO, H y RODRÍGUEZ, N. (s/d) Los Espacios de Formación Integral y sus aspectos instituyentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Universidad de la República. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/11EAKqiV0nTXSRGoY1Q5H6v4c1KjPgk44sBVorZDQ3Iw/edit
- ✓ TORP, L. y SAGE, S. Litwin, E. (Dir.) (1999) *El aprendizaje basado en problemas*. Ministerio de cultura y Educación de la Nación. Colección Nueva enseñanza, nuevas prácticas. (s.d.)
- ✓ TOSCANO LÓPEZ, D. (junio, 2016) El poder en Foucault. "Un caleidoscopio magnífico". *Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 26 (1), 111-124. DOI: 10.15443/RL2608. Universidad de La Serena. Chile. Recuperado de https://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/703
- ✓ VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona. Gedisa Editorial.

- ✓ ZELMANOVICH, P. (2003). Contra el desamparo. En Dussel I. y Finocchio, S. (compiladoras), Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Bs. As, Argentina: 2003.

Webgrafía

- ✓ Gobierno de Santa Fe [Boleto Educativo] 11 de septiembre de 2024. Recuperado de Boleto Educativo - Ministerio de Educación de Santa Fe.
- ✓ Argentina.gov.ar. [Becas Progresar] 11 de septiembre de 2024. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/educacion/becasprogresar/institucional
- ✓ AWS [Convertidor de audio] 11 de septiembre de 2024. Recuperado de https://aws.amazon.com/es/what-is/audio-to-text-converter/
- ✓ Enciclopedia Humanidades [Google Drive] 11 de septiembre de 2024. Recuperado de https://humanidades.com/google-drive/
- ✓ Google support. [Escribir y editar con la voz] 11 de septiembre de 2024. Recuperado de https://support.google.com/docs/answer/4492226?hl=es#zippy=
- ✓ MARTIN,S. (2023) Tactiq: la herramienta que te permite transcribir una video llamada en tiempo real. [Blog] Inboundcycle. Recuperado de https://www.inboundcycle.com/blog-de-inbound-marketing/que-es-tactiq-herramienta-para-transcribir-videollamadas [11 de septiembre de 2024]
- ✓ Lo instituido, lo instituyente (Psicología) Recuperado de https://glosarios.servidor-alicante.com

X

Anexos

X-1. Documentos

X-1.1. Agenda Anual Taller de Práctica IV y Ateneo 2022 – Anexo: Guía sobre portafolio integrador 2022

ESCUELA NORMAL SUPERIOR Nº 31 "REPÚBLICA DE MÉXICO"
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Taller de Práctica IV y Ateneo

(Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Formación Ética y Ciudadana)

Docentes responsables del Taller de Práctica IV:
. Equis, Sandra Inés. (Generalista)
. Monteagudo, Carolina. (Especialista de Ed. Primaria)
. Faurlín, Maialén (Generalista)

Docentes responsables de Ateneo:
. Lengua y Literatura: Torres, Norma Patricia /Micaela Dallia.
. Matemática: Silvestrini, Sonia.
. Ciencias Sociales: Brillada, Martín.
. Ciencias Naturales: Cavatorta, Bibiana
. Formación Ética y Ciudadana: Equis, Sandra

Fundamentación

Las continuas acciones construidas en el presente tramo del trayecto de la práctica, se realizan desde la adhesión a posicionamientos teóricos que nos permiten abordar la práctica desde la complejidad (Morin, 1996), reconociendo la pluralidad de instancias en la paradoja de lo uno y lo múltiple, por lo que se enlazan saberes y miradas en relación al campo de la práctica. Desde la perspectiva de Day (2006), se destaca la importancia de la cultura de colegialidad, que se basa en la comprensión emocional entre quienes formamos partes de la trama, de las propias motivaciones, fines, compromisos e identidades. El trabajo colaborativo, para Day, alimenta nuestras pasiones. "Los maestros apasionados no trabajan aislados. Forman parte de una compleja red de relaciones sociales e interpersonales que crean la cultura de la escuela (…) e, inevitablemente, influyen en su trabajo y en su vida" (Day, 2006, p. 154). Es por esto que intentamos entretejer diversidad de dispositivos, en los cuales docentes del profesorado, directivos, estudiantes residentes, docentes co-formadores, niños,

niñas, jóvenes y adultos de las escuelas primarias, docentes especiales y distintos involucrados en el proceso de prácticas, nos cohesionamos para encaminarnos en la construcción de subjetividades solidarias.

En cuanto a la dinámica curricular, este taller pertenece al último tramo del trayecto (Ferry, 1990) inherente al campo de la formación en la práctica profesional, que acompaña como eje articulador el campo de la formación general y de la formación específica, donde la construcción de conocimientos docentes, se sostiene a partir de diversos procesos reflexivos implicando diferentes contextos, mediante la construcción conjunta de prácticas, lo que supone procesos complejos y multidimensionales. Estas intenciones se manifiestan en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria (Resolución 528/09), por lo que la formación en la práctica implica dinamizar dispositivos de reflexión para posibilitar continuamente procesos reflexivos en relación a la dialéctica teoría y práctica, es decir, praxis (Freire, 1996), por lo cual, entre las perspectivas teóricas acerca de la práctica docente, son claves los aportes de Schön (1992, 1998), quien sostiene que en toda práctica reflexiva se dinamiza el conocimiento en acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción; Davini (1995, 2015), quien entiende las prácticas en formación como proceso social y guiado; Sanjurjo (2002), al abordarla como proceso dialéctico entre teoría y práctica en el cual son relevantes las actividades metacognitivas de reflexión acerca de los propios procesos de aprender y enseñar. Asimismo, Montero (2001), coincidiendo con Shulman (1998) consideran que en el proceso de construcción del conocimiento profesional docente, uno de los conocimientos fundamentales es el conocimiento didáctico del contenido, construido a partir de prácticas reflexivas. Otras perspectivas se entrelazan poniendo sobre el tapete la reflexión, como Perez Gomez (1993), quien da relevancia al pensamiento práctico reflexivo, y Gonzalez Sanmamed (1995) quien destaca el aprendizaje de la enseñanza como proceso de socialización profesional. Igualmente, Perrenoud (2004), en relación al practicante reflexivo, advierte que si bien todos/as reflexionamos en la acción, ello no implica realmente convertirse en un practicante reflexivo, ya que es necesario distinguir entre la postura reflexiva del profesional y la reflexión episódica de cada uno en su quehacer. En este sentido, Edelstein (2015), explicita que es necesario apuntar a una formación que prepare a los docentes para dar razones, para argumentar respecto del por qué y el para qué de las propuestas y para evaluar las consecuencias de las acciones, es decir, que se habilite a los y las estudiantes como productores de conocimientos acerca de la enseñanza. En relación a esto, Escudero Muñoz (1993) al referirse sobre la construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores, hace hincapié entre otros aspectos, en el necesario pasaje "De una construcción individualista de la profesión a su construcción social y cooperativa" (Escudero Muñoz, 1993, p. 84), por lo cual "(…) un contexto institucional de formación reflexivo, investigador, promotor de colaboración y crítico es una condición importante para un perfil de profesor con estas mismas características" (Escudero Muñoz, 1993, p. 88). En este sentido, Day (2006) prioriza la necesidad de comunidades de aprendizajes apasionadas por el aprendizaje como medular, tanto para la pasión como la compasión en la tarea de enseñar, poniendo sobre el tapete la cuestión ética, siendo medulares los vínculos del presente espacio con lo trabajado en Ética, trabajo docente, derechos humanos y ciudadanía, puesto que reconocernos todos y todas como sujetos de derechos, implica sustentar una mirada intercultural de los derechos humanos, de los derechos de los niños,

niñas y jóvenes, vivenciando espacios de ciudadanía participativa como cuestión política de la tarea docente (Siede, 2007).

> En este Taller se espera que los estudiantes lleven a cabo una experiencia de práctica intensiva, asumiendo todas las dimensiones que ello supone e integrando los conocimientos de los diversos campos. Se entiende por Residencia pedagógica integral las experiencias que los estudiantes deben asumir durante el transcurso de Cuarto Año, en la cual se insertarán durante un período prolongado y en un turno completo en una de las escuelas asociadas, para asumir todas las actividades que supone la práctica docente en una institución educativa del nivel (en el aula, institucionales, pedagógicas, administrativas, socio-comunitarias). (Diseño Curricular de Ed. Primaria, resolución 528/09, p. 48)

Las acciones llevadas a cabo en la construcción de prácticas reflexivas y solidarias, en medio de las particularidades del contexto, se dinamizan desde el posicionamiento teórico antes explicitado, ya que el mismo nos ha permitido seguir interrogando, problematizando y construyendo en el devenir mismo nuestras intervenciones como formadores de formadores, a fin de continuar construyendo saberes prioritarios de la práctica. Desde el Ministerio de Educación de Santa Fe en consonancia con el Ministerio de Educación de la Nación, hemos recibido diversas orientaciones, en base a las cuales configuramos nuestros propios modos de abordaje institucional e interinstitucional en la práctica.

En cuanto a las residencias en escuelas primarias, las mismas pudieron realizarse de manera presencial, y al igual que años anteriores la inserción fue en parejas pedagógicas de estudiantes en un mismo grado, que a su vez constituyen grupos pedagógicos con los grados paralelos del mismo turno y del turno contrario, de esta manera, planteamos que estudiantes junto a docentes del Taller de Práctica IV y las áreas del Ateneo y docentes co-formadores compartamos espacios de problematización y diálogo, a fin de abordar el acompañamiento necesario en la construcción de prácticas reflexivas y solidarias, para en cada contexto particular dinamizar las reconstrucciones necesarias.

A lo largo del año es relevante compartir diferentes encuentros entre docentes del Taller de Práctica IV y áreas de Ateneo, estudiantes residentes, egresados/as recientes, docentes de diferentes modalidades y contextos, docentes co-formadores y directivos de las escuelas primarias y especial. El espíritu de los diferentes es la construcción colaborativa de conocimientos de la práctica docente, por lo cual los dispositivos de escritura y socialización que se dinamizan se proponen como grupos de reflexión conjunta en torno a las propuestas didácticas, esperando compartir una convivencia pedagógico-didáctica, otorgando un lugar de privilegio a la reflexión colaborativa (Larrosa, 1996).

Desde la Educación Superior, es esencial construir juntos condiciones de hospitalidad para favorecer las trayectorias formativas (Terigi, 2013), posibilitando la igualdad y respeto a las diferencias. La sociedad democrática se construye desde instituciones educativas democráticas, sostenedoras del lazo social, por lo cual el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, se dinamiza mediante diversidad de dispositivos colaborativos donde se generen procesos problematizadores de pensamiento reflexivo en la construcción de conocimientos, reconstruyendo el abanico de informaciones que circundan y necesitan ser puestas en tensión y complejizadas desde la mediación docente. Esperamos que las experiencias en las que nos involucrarnos hayan fortalecido la formación de artesanos de la enseñanza (Alliaud, 2017), a partir de la construcción conjunta de dispositivos

formativos de amparo (Zelmanovich, 2003). Para esto, nos unimos una vez más en el intento de transitar el pasaje de la lógica de lo uno a las lógicas de la multiplicidad (Mendez, 2017), desde una perspectiva político-epistemológica abierta a la ecología de saberes y el interconocimiento (Santos, 2009), que implicó el intento de aprender con otros sin olvidarse de uno mismo.

Como dispositivo de formación entramado con anteriores tramos, pero atendiendo a las singularidades del presente contexto, entre otros, se destaca especialmente la enseñanza entre pares propuesta por Davini (2015):

> (…) estrategia, centrada en la enseñanza, implica que una pareja de estudiantes practicantes construye en conjunto una propuesta didáctica y la pone en acción en el aula, con la observación de otros estudiantes. Luego de la clase, el grupo analiza reflexivamente lo observado con la moderación del profesor a cargo. (p. 141)

Entre el abanico de dispositivos trabajados por Edelstein (2015), tomamos especialmente la reconstrucción crítica de la experiencia, ya que el mismo promueve la reflexión crítica y decisiones creativas, incluyendo la socialización de narrativas pedagógicas. Asimismo, en el Diseño Curricular de Formación Docente se establece que "Además de la aprobación de las instancias previstas en el Taller y en las instituciones asociadas, los estudiantes deberán aprobar un trabajo final de integración" (Resolución 528/09, p. 48), en este instancia brindamos un espacio más de reconstrucción y síntesis de conocimientos didácticos, mediante la construcción del portafolio docente de iniciación en la inserción laboral, confiando en que una vez más la dialéctica teoría y práctica estará presente en la elaboración del mismo, siendo esta una oportunidad más para hacer síntesis potentes de decisiones teórico-prácticas sobre lo aprendido a lo largo de la carrera, llevando en este dispositivo algo valioso para ser legado, como gesto político para la transformación social.

"Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad" (Freire, 1996, p. 26). Abrazamos el deseo de haber habitado, habitar y seguir habitando espacios de apasionamiento, y esto es posible a partir de producciones intersujetivas en múltiples lenguajes, donde el juego, el arte, y la creatividad atraviesen nuestras prácticas, para que enseñar sea, como ha expresado Freire, una aventura creadora, es decir, una práctica educativa transformadora.

Objetivos

- Construir prácticas reflexivas y solidarias en espacios dialógicos, posibilitando la reflexión crítica en la relación entre teoría y práctica, a partir de dispositivos colaborativos de amparo mutuo, que permitan la participación en espacios democráticos donde nos involucremos con respeto a la igualdad y las diferencias, entretejiendo lazos intrainstitucionales, interinstitucionales y con la sociedad, en torno al cuidado del mundo, el cuidado de sí y el cuidado del otro, es decir, el cuidado mutuo.
- Compartir experiencias de apasionamiento por la tarea de enseñar y el deseo de aprender en torno a prácticas reflexivas en el nivel primario, argumentadas desde marcos teóricos cuyos ejes sostenedores son la inclusión socioeducativa, la educación de calidad y la escuela como institución

social, mediante seguimientos evaluativos focalizados en la comprensión y retroalimentación de los aprendizajes.

- Participar en entornos reflexivos incorporando el uso de las nuevas tecnologías para posibilitar la construcción de conocimientos didácticos de manera apasionada, actitudes de autonomía y confianza en el vínculo pedagógico, y la participación como cuestión política primordial en la ciudadanía crítica, defensora de derechos, igualdad de géneros y enriquecimiento intercultural, mediante acciones colaborativas intra e interinstitucionales.
- Comprender la importancia del acompañamiento en la escritura y socialización de prácticas en los diferentes contextos, generando problematizaciones y diálogos formativos en el intercambio de vivencias, para la construcción de producciones significativas que integren diversidad de conocimientos y lenguajes, donde lo poético, lo creativo y la ética se involucren en todo el entretejido, y así podamos compartir el apasionamiento por el enseñar y el aprender.

Contenidos

<u>Eje/trama de trabajo</u>: La construcción de prácticas inclusivas reflexivas y solidarias posibilitadoras de calidad educativa, desde la escuela como institución social.

. La complejidad de las prácticas en las escuelas de nivel primario en la trama interinstitucional y social.

. Planificación/guion, desarrollo y reflexión sobre la enseñanza, en prácticas intensivas, articulando lo colaborativo y la construcción de la autonomía profesional.

. La reflexión sobre la propia práctica.

. Prácticas desde la perspectiva ética de cuidado de sí, cuidado del otro y del ambiente, a partir de la cultura de la paz.

Son orientadores de la presente agenda los "CONTENIDOS DE LAS PRÁCTICAS O CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS"**,** propuestos por Davini (2015):

> Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos: (…) Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos: (…) Programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias: (…) Utilizar nuevas tecnologías: (…) Trabajar en equipo e integrarse a la escuela: (…) Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión: (…) Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos: (…) Participar de la gestión del proyecto educativo de la escuela; Informar e implicar a los padres o a las familias en el aprendizaje de los alumnos y las intenciones de la enseñanza, y Organizar la propia formación continua. (pp. 34-37)

CONTENIDOS DE LAS PRÁCTICAS O CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS (DAVINI, 2015: 34-37)

Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos: *. construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas;* *. establecer vínculos o relaciones con las teorías y los contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje propuestas, y* *. trabajar recuperando las representaciones, experiencias y errores de los alumnos.*	***Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos:*** *. manejar el espacio, los tiempos y los recursos de aula;* *. hacer frente y resolver las situaciones cambiantes de la clase;* *. impulsar la cooperación entre los alumnos y el trabajo en grupos;* *. observar y evaluar a los alumnos con enfoque formativo;* *. practicar un apoyo integrado a alumnos con mayores dificultades, brindándoles confianza y autoestima;* *. desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje de los alumnos;* *. promover la capacidad de autoevaluación de los alumnos, y* *. desarrollar su propia capacidad reflexiva y de autoevaluación.*	
Programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias: *. inducir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza;* *. desarrollar un proceso longitudinal de los contenidos de enseñanza;* *. organizar procesos y actividades de aprendizaje en, al menos, una unidad de enseñanza, y* *.procurar la integración de los contenidos específicos con los aprendizajes de otras materias.*	***Utilizar nuevas tecnologías:*** *. Explorar los potenciales de los recursos telemáticos para los objetivos y contenidos de la enseñanza;* *. utilizar programas de edición de documentos, y emplear recursos de comunicación digitales y multimedia.*	
Trabajar en equipo e integrarse a la escuela: *. con los docentes y los profesores de prácticas;* *. con sus pares, para analizar en conjunto situaciones complejas;* *. para participar en la formación de sus compañeros, y* *. para intervenir en actividades propuestas por la escuela.*	***Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión:*** ***.*** *desarrollar el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia;* *. analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase, y* *.asumir actitudes y conductas contra la discriminación y los prejuicios.*	***Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos:*** *. saber explicitar sus prácticas;* *.desarrollar autonomía en la búsqueda de conocimientos, soluciones y propuestas para sus dificultades, y* *. indagar y proponer un plan para su mejora.*

. Participar de la gestión del proyecto educativo de la escuela;	**. Informar e implicar a los padres o a las familias en el aprendizaje de los alumnos y las intenciones de la enseñanza, y**	**Organizar la propia formación continua.**

Saberes prácticos prioritarios compartidos con los/as estudiantes

. Participación constructiva para posibilitar la justicia curricular mediante producciones didácticas significativas como planificaciones, recursos, evaluaciones sobre lo implementado, análisis crítico de situaciones escolares, a partir de ideas, materiales, acciones, argumentaciones y reflexiones que evidencien la articulación entre la teoría y la práctica.

. Conocimiento y comprensión significativa de los saberes a enseñar y de los abordajes didácticos necesarios para su enseñanza, dinamizando la problematización, lo lúdico, la participación y la creatividad de acuerdo a las necesidades de cada instancia de aprendizaje.

. Producciones significativas orales que evidencien coherencia, fluidez, adecuada articulación y tono de voz; y escritas que manifiesten coherencia, caligrafía, ortografía y redacción pertinente, de acuerdo al sentido de las mismas.

. Búsqueda, reconstrucción y producción de acciones y materiales didácticos de manera autónoma, evidenciando análisis significativos de los mismos para el logro de la inclusión.

. Capacidad de producir acciones didácticas (planificación, desarrollo de la enseñanza y análisis crítico) coherentes entre sus componentes, que involucren secuencias didácticas significativas para posibilitar la alfabetización integral y el aprendizaje de todos/as, evidenciando conocimiento y comprensión de los supuestos teóricos involucrados y la atención a las necesidades del contexto.

. Desempeño didáctico con acciones de guía, andamio y acompañamiento a los/as alumnos/as mediante actitudes afectivas sostenedoras del amparo necesario en las escuelas, para provocar el deseo de aprender, la pasión por el conocimiento y la realización de producciones significativas y creativas, abordando los errores de los/as alumnos de manera constructiva.

. Prácticas colaborativas de apoyo mutuo para el sostenimiento del cuidado de sí y del otro en los/as niños/as y entre pares y docentes, mediante vínculos compasivos, y prácticas individuales con autonomía para sostener la enseñanza áulica.

. Articulaciones y reflexiones significativas en la dialéctica teoría y práctica.

. Narrativas pedagógicas que evidencien la dialéctica entre la empiria y la teoría.

. Reconstrucción crítica de experiencias que posibiliten reconstrucciones y decisiones creativas.

. Actitud dialógica y respetuosa en la construcción de comunidades de aprendizaje apasionadas de cuidado de sí y del otro, mediante vínculos solidarios y de confianza en las relaciones, evidenciando prudencia en el uso de la información para preservar la integridad de todos los involucrados en el proceso de práctica, en especial los/as niños/as, sus familias e instituciones.

. Gestión de las diferentes acciones involucradas en la práctica de manera autónoma.

Estrategias Didácticas (macro)

PRIMER CUATRIMESTRE

- Explicación dialogada acerca del significado y sentido de las prácticas docentes reflexivas y solidarias, y de la dinámica organizativa del Taller, Ateneo, vínculos y estadías en las escuelas primarias asociadas.
- Disponibilidad de un aula virtual de Classroom como espacio de orientación para fortalecer los procesos reflexivos en torno a las temáticas problematizadoras abordadas, desde la lógica de aula aumentada propuesta (Sagol, 2012) y aprendizaje ubicuo (Burbules, 2012). Asimismo, se

involucra la invitación a formar parte del grupo cerrado en la red social Facebook “La pasión por enseñar en cuarto año” en el que se comparten textos de interés de la realidad educativa actual.

- Planteo problematizador, construcción y socialización de compromisos personales y grupales en la tarea docente.
- Planteo problematizador acerca de los saberes prioritarios de la práctica, evaluación y reglamento de la práctica.
- **Estadía en escuelas primarias:** cinco semanas de residencias situadas en escuelas primarias a modo de “acompañamiento intensivo” al quehacer de enseñanza del/la docente coformador/a en la dinámica de las diversas clases. Dentro de las últimas dos semanas de acompañamiento intensivo se lleva adelante la implementación de una **“jornada de integración lúdica”** centrada en cuatro pilares: la integración de las áreas, lo lúdico, la alfabetización integral y el fortalecimiento de la convivencia. Cada grupo pedagógico diseña e implementa la “jornada de integración lúdica” en base a las particularidades de cada contexto poniendo sobre el tapete dinámicas organizativas propias, acordes a cada realidad realizando acuerdos interinstitucionales. Se diseña la jornada desde el inicio del cursado en el Taller de Práctica IV y Ateneo, ya que todas las acciones se enlazan a la dinámica organizativa de la trama/entretejido de las prácticas de residencia en relación a la construcción de saberes prácticos prioritarios. Los días y horarios de cada jornada se acuerdan en cada escuela primaria asociada. Durante este período se dinamizan acciones destinadas al seguimiento del proceso propuesto.
- Acompañamiento en la construcción de producciones de prácticas en parejas y grupos pedagógicos entre grados paralelos de un mismo turno y turno contrario en las escuelas primarias.
- Encuentro inicial de entretejido de voces para la construcción de acuerdos entre estudiantes residentes, docentes del Taller y Ateneo y docentes y directivos de las escuelas primarias asociadas.
- Acompañamiento en la escritura de planificaciones didácticas (en la presencialidad y documentos colaborativos en drive), realización de recursos, desarrollo de las clases, construcción y socialización de narrativas pedagógicas, escritura del diario del quehacer pedagógico y cuaderno de reflexiones para el diálogo de la pareja y equipo pedagógico.
- Recuperación de materiales y abordajes didácticos realizados en las diferentes unidades curriculares a lo largo de la carrera.
- Rondas de reflexión a partir de la socialización de reconstrucciones críticas de experiencias.
- Itinerario ambulante de encuentros para el entretejido de observaciones y diálogos, en el acompañamiento situado en las prácticas de residencia en escuelas primarias, según las necesidades consideradas.
- Acompañamiento en la realización del “Plenario de práctica”, el cual involucra la cooperación y la ayuda mutua a fin de socializar prácticas dinamizadas en escuelas primarias a los/as estudiantes de todos los espacios curriculares de todos los años de la carrera (de primero a

cuarto año), a todos los directivos y docentes del Profesorado y a los directivos y docentes coformadores/as de las escuelas primarias asociadas, haciendo extensiva la invitación a familiares, afectos y alumnos/as de las escuelas primarias asociadas.

- Acompañamiento en la problematización de reflexiones acerca de la relación teoría-práctica.
- En todas las instancias la problematización y retroalimentación evaluativa se pone sobre el tapete a fin de generar participaciones a partir de complejos procesos reflexivos.

SEGUNDO CUATRIMESTRE

- Retroalimentaciones evaluativas grupales e individuales acerca de las producciones y proceso de prácticas inherentes al primer cuatrimestre de prácticas.
- Planteo problematizador acerca del "**Trabajo Final de Integración**" que implica la construcción, acompañamiento y defensa de "**PORTAFOLIO DOCENTE DE INICIACIÓN EN LA INSERCIÓN LABORAL PROFESIONAL**" (*SE ANEXAN ALGUNAS DE LAS PAUTAS COMPARTIDAS*), entendiendo que el mismo involucra la necesidad de "tomar decisiones" para su elaboración, que implican síntesis de saberes construidos a lo lardo de toda la carrera.
- Resignificación de la importancia de la cooperación y compromisos docentes en la construcción de prácticas reflexivas y solidarias.
- Encuentro de acuerdos iniciales en el Profesorado entre estudiantes residentes, docentes de Taller de Práctica IV y Ateneo y docentes co-formadores de las escuelas primarias asociadas. A partir de este encuentro se pueden dinamizar diversos acuerdos para fortalecer la dinámica de la residencia, entre ellos, por ejemplo, concurrir a la escuela primaria a fin de indagar aspectos que puedan ser relevantes en la construcción de las secuencias didácticas.

Estadía en escuelas primarias*:*

. DOS SEMANAS: Residencias situadas comenzando con dos semanas de observaciones participativas en escuelas primarias a modo de "acompañamiento intensivo" en el quehacer de enseñanza del/la/s docente coformador/a/res en la dinámica de las diversas clases.

. DOS SEMANAS: implementación en la totalidad de los espacios curriculares para una de las parejas pedagógicas o implementación en diferentes espacios áreas curriculares por cada practicante residente a acordar con los docentes coformadores dependiendo de la manera de trabajo en las instituciones en cada ciclo.

. DOS SEMANAS: implementación para la otra pareja pedagógica o rotación en la implementación en diferentes áreas curriculares por cada practicante residente, según lo acordado con los/las docentes coformadores/as, dependiendo de la manera de trabajo en las escuelas primarias.

Cada grupo pedagógico diseña e implementa secuencias didácticas para cuatro semanas en base a las particularidades de cada contexto, teniendo en cuenta las dinámicas organizativas propias acordes a cada realidad, realizando acuerdos interinstitucionales. Se comienza a diseñar las diferentes secuencias desde el inicio del cursado en el Taller de Práctica IV y Ateneo, ya que todas las acciones

se enlazan a la dinámica organizativa de la trama/entretejido de las prácticas de residencia en relación a la construcción de saberes prácticos prioritarios. Los días y horarios de los desarrollos de las diversas clases se acuerdan en cada escuela primaria asociada.
Durante este período se dinamizan acciones destinadas al seguimiento del proceso propuesto.

- Acompañamiento en la escritura de planificaciones didácticas (en la presencialidad y documentos colaborativos en drive), realización de recursos, desarrollo de las clases, construcción y socialización de narrativas pedagógicas, escritura del diario del quehacer pedagógico y cuaderno de reflexiones para el diálogo de la pareja y equipo pedagógico.
- Recuperación de materiales y abordajes didácticos realizados en las diferentes unidades curriculares a lo largo de la carrera.
- Socialización en drive de los guiones/planificaciones de las secuencias didácticas a los docentes del Profesorado y a continuación se comparten a modo de tutorías cooperativas a los/as docentes coformadores/as, con la continua apertura para seguir realizando las reconstrucciones necesarias.
- Rondas de reflexión a partir de la socialización de reconstrucciones críticas de experiencias.
- Itinerario ambulante de encuentros para el entretejido de observaciones y diálogos, en el acompañamiento situado en las prácticas de residencia en escuelas primarias, según las necesidades consideradas.
- Diálogos en el marco de: ***Entretejiendo voces en encuentros ambulantes para el fortalecimiento del quehacer colaborativo entre las Escuelas Primarias y el Profesorado***
- Acompañamiento en la realización del "Plenario de práctica", el cual involucra la cooperación y la ayuda mutua a fin de socializar prácticas dinamizadas en escuelas primarias a los/as estudiantes de todos los espacios curriculares de todos los años de la carrera (de primero a cuarto año), a todos los directivos y docentes del Profesorado y a los directivos y docentes coformadores/as de las escuelas primarias asociadas, haciendo extensiva la invitación a familiares, afectos y alumnos/as de las escuelas primarias asociadas.
- Acompañamiento en la problematización de reflexiones acerca de la relación teoría-práctica.
- En todas las instancias la problematización y retroalimentación evaluativa se pone sobre el tapete a fin de generar participaciones a partir de complejos procesos reflexivos.

Evaluación

<u>EJE EVALUATIVO:</u> PRÁCTICAS DOCENTE REFLEXIVAS Y SOLIDARIAS

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06

CAPÍTULO II
LA FORMACIÓN DOCENTE
ARTÍCULO 71.- La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la

confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

OBJETIVO GENERAL

En esta instancia de la carrera, cada estudiante de formación docente debe ser capaz de:

- Manifestar el desempeño de la tarea docente con autonomía profesional y trabajo colaborativo, dinamizando la enseñanza de saberes socialmente significativos, culturalmente inclusivos y políticamente emancipadores que permitan la construcción de una sociedad más justa, a partir de prácticas inclusivas posibilitadoras del el cuidado de sí y del otro, que respeten el principio de educabilidad y educatividad, el respeto a la diversidad y el diálogo intercultural como cuestiones fundamentales para el logro de la igualdad, mediante acciones reflexivas que evidencien articulación entre teoría y empiria.

COMPROMISOS DOCENTES INSTITUCIONALES

COMPROMISO DOCENTE A PARTIR DE 2009

DOCENTES:

- Se comprometen a enseñar saberes que posibiliten la formación de ciudadanos críticos, activos, defensores de la democracia y el bienestar de toda la humanidad.
- *Sí, nos comprometemos.*

- Se comprometen a ejercer la profesión con amor, pasión, alegría esperanza y responsabilidad.
- *Sí, nos comprometemos.*

- Se comprometen a construir en y desde la escuela una sociedad justa, donde los lazos de solidaridad atraviesen los sentidos de su quehacer cotidiano.
- *Sí, nos comprometemos.*

- Se comprometen en cada decisión respetar y defender el principio de educabilidad, desde el cual confían en que todos podemos aprender, reconociendo a cada otro para la construcción del nosotros.
- *Sí, nos comprometemos.*

- Que las palabras se transformen en hechos, y estos compromisos orienten su trabajo siempre.

(Elaborado de manera conjunta por alumnas y docentes del Taller de Docencia III –Residencia-)

PROPÓSITOS FORMATIVOS

En el Diseño Curricular para la Formación Docente del Profesorado de Educación Primaria (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Resolución N° 528/09) se establece:

"Donde el "aprender a aprender" supone formar un docente que:
- Disponga de una actitud general para plantear y analizar problemas, y de principios organizadores que le permitan vincular dichos saberes y darle sentido.
- Se apasione con la tarea de enseñar y suscite el deseo de aprender.
- Enseñe a componer y fragmentar, a investigar y experimentar los dispositivos con que se producen las operaciones creativas del lenguaje; propiciando en el alumno la búsqueda de saberes y su recreación más que la mera "posesión" de los mismos.
- No tema a la incertidumbre y se convierta en dueño de sus propios procesos de indagación; autor de su propia enseñanza y de la enseñanza mutua, haciendo de los modos y las bitácoras una cuestión fundamental.
- Explore y se pregunte, pueda resolver problemas y no escinda los lenguajes artísticos de los científicos.
- Tenga una mirada filosófica y antropológica que atraviese la currícula superando toda visión fragmentada.
- Constituya un cuerpo-ser humano capaz de atraer la mirada sobre sí mismo, trabaje su voz y su

postura creando climas, emocionando, abriendo paso a la imaginación y a la solidez de conceptos.
- No abandone el camino por el absurdo, ni quiera explicarlo todo rechazando el misterio. Que cree una ciencia especulativa y de acción, no alejada de su cruce con la imaginación poética.
- Incursione en las nuevas formas de lo colectivo: una nueva idea de grupo, de equipo, de un hacer donde la producción y el trabajo dialoguen, y el pensamiento se entienda como producción.
Y el arte de vivir juntos significa formar un docente que:
- Asuma una práctica política "donde la escuela no tenga un adentro y un afuera".
- Entienda la profunda raíz política de sus actos, con una comprensión clara de que su hacer (sus prácticas, su organización, sus dichos y actitudes), constituyen "matrices de pensamiento"; "forman" en sus alumnas/os un sentido ético y estético; un modo ver la realidad y de actuar en consecuencia.
- Promueva una trama de afectos y responsabilidades sin sectarismo, una nueva manera de amar al servicio de la vida y del otro como par y hermano, y no como contendiente a suprimir; una actitud de complementariedad, por medio del afecto y el respeto por la diversidad, en el marco de una práctica creativa, primordial para comprender e intervenir en la realidad.
- Establezca con los/as alumnos/as estrategias para significar y dirimir los conflictos orientadas hacia una cultura de paz, desde donde sostener sus luchas y resistencias.
- Abandone en sus modos de evaluar, el criterio del rendimiento o la "piedad", y pueda acompañar el crecimiento del alumno y alumna: como sujeto; como protagonista social; como ciudadano; como ser de la especie". (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Resolución N° 528/09: pp. 13-14)

Se exponen a continuación las dos documentaciones vigentes:

RESOLUCIÓN Nº 528/09

Los **Talleres de Práctica I, II, III, IV** y el **Ateneo,** deberán ser cursados con condición de alumno regular con cursado presencial. Para promocionar se tendrán en cuenta los siguientes requisitos:
- El 75% de asistencia a los encuentros previstos en el taller semanal.
- Asistir al 100% del tiempo asignado en las escuelas asociadas.
(…)

El Decreto N° 4200/15 "REGLAMENTO DE PRÁCTICA DOCENTE MACRO", expresa:

TÍTULO 6: DE LA EVALUACION DE LOS TALLERES DE PRÁCTICA DOCENTE
Art. 28: Serán requisitos de regularidad, aprobación y acreditación de los Talleres de Práctica Docente los siguientes:
a) Cumplimentar con el 75 % de asistencia a las clases áulicas en el IES.
b) Aprobar el 100% de las instancias de evaluación previstas por los Talleres dc Práctica Docente.
c) Asistir al 100% de las tareas asignadas en las instituciones asociadas.
d) Aprobar una instancia final de integración determinada por cada IES en su REPI.

Art. 29: La. Calificación final para la acreditación de los Talleres de Práctica docente será de 8 (ocho) puntos o más.

Art. 30: Las Residencias serán evaluadas en los siguientes aspectos, más los que acuerde cada IES en su REPI:
a) Responsabilidad en el cumplimiento de las tareas asignadas
b) Asistencia a clases en el IES e instituciones asociadas
c) Planificación de las tareas docentes y participación en otras actividades institucionales
d) Diseño y desarrollo de las propuestas de intervención
e) Preparación general y pedagógico-didáctica
f) Vínculos personales establecidos entre el/la estudiante con los demás actores implicados en la práctica

Art 31: Si el/la estudiante no alcanzare la promoción al finalizar el año, excepto en los Talleres de Práctica Docente donde se establezcan Residencias el docente podrá implementar los medios que

considere necesarios para que recupere aspectos no aprobados, en los dos turnos consecutivos posteriores a la finalización del cursado. El/la estudiante que no aprobare en estos dos turnos posteriores a la cursada, deberá recursar el Taller de Práctica Docente en otro ciclo lectivo.

Art 32: El/la estudiante que no obtuviera la regularidad en los Talleres de Práctica Docente por inasistencia a las clases áulicas, perderá las actividades realizadas en la/s asociadas, debiendo recursar todo el Taller de Práctica Docente en otro ciclo lectivo. El mismo criterio se aplicará si la situación ocurriese a la inversa.

Art. 33: Cuando la Residencia fuera suspendida y/o desaprobada por alguna de las causales planteadas en este Reglamento y otras que los IES consideren pertinentes en su REPI, podrán ser recursadas con la intervención y el acompañamiento del Consejo Institucional/Académico.
Art. 34: Son causas de prolongación (extensión) del período de prácticas docentes:
a) Evidenciar dificultades en el momento pre-activo (planificaciones de unidades didácticas, clase y/o proyectos didácticos).
b) Evidenciar dificultades en las intervenciones didácticas :(selección de estrategias de enseñanza generales y de las didácticas específicas), en la relación teoría-práctica y/0 en el abordaje de situaciones problemáticas consideradas como esenciales para el desempeño docente.
c) Haber manifestado problemas de salud o de índole personal debidamente justificados.

Art. 35: Son causas de suspensión o no aprobación de las prácticas docentes:
a) No cumplimentar con las tareas inherentes a la práctica (asistencia, planificación de clases, participación en actividades escolares o extraescolares que designe la institución asociada)
b) No haber superado las dificultades que dieron lugar a la prolongación del período de Práctica.
c) Manifestar falencias y/o carencias de índole conceptual general y/o didáctico-disciplinar en el diseño y/0 implementación de los diseños de intervención didáctica.
d) Provocar o causar conflictos de convivencia en la/as institución/es ya sea detectadas por los/as Profesores de Taller, por la Dirección de dicha institución o por el/la co-formador/a.

En cuanto a las estrategias evaluativas, los mismos dispositivos dinamizados y explicitados en las estrategias didácticas se constituyen asimismo en dispositivos de seguimiento evaluativo (portfolios), es decir, en instrumentos evaluativos, entendidos como prácticas sostenidas desde una concepción de evaluación como comprensión y mejora de la práctica (Celman, 2015), es decir, como evaluación continua y auténtica (Davini, 2015), cuya intención es la reflexión permanente, por lo cual es relevante compartir **criterios orientadores**:

. Participación en la construcción de prácticas reflexivas inclusivas, manifestando reflexiones que evidencien la articulación entre la teoría y la práctica, e involucren acciones de guía, andamio y acompañamiento a los/as alumnos/as de nivel primario mediante actitudes sostenedoras del amparo necesario, para provocar el deseo de aprender, la pasión por el conocimiento y la realización de producciones significativas y creativas.

. Producciones significativas orales y escritas que manifiesten coherencia, caligrafía, ortografía y redacción pertinente, de acuerdo al sentido de las mismas.

. Prácticas colaborativas de apoyo mutuo para el sostenimiento del cuidado de sí y del otro en los/as niños/as, entre pares y docentes, mediante la autonomía necesaria para sostener la enseñanza áulica.

. Reflexiones significativas en la dialéctica teoría y práctica en los diferentes dispositivos dinamizados.

. Participación dialógica y respetuosa en la construcción de comunidades de aprendizaje apasionadas de cuidado de sí y del otro, mediante vínculos solidarios y de confianza en las relaciones, evidenciando

prudencia para preservar la integridad de todos los involucrados en el proceso de práctica, en especial los/as niños/as, sus familias e instituciones.

. Los saberes prioritarios de la práctica se involucran como criterios clave en el seguimiento evaluativo. A lo largo del año, la reflexión involucra instancias de coevaluación y autoevaluación, tanto individual como conjunta, a fin de posibilitar la retroalimentación necesaria en los diversos espacios de construcción colaborativa e individual, sosteniendo esta impronta hasta el cierre de la producción final integradora.

BIBLIOGRAFÍA Y DIVERSAS FUENTES

A lo largo de la dinámica junto a los/as estudiantes, tanto en el Taller de Práctica IV como en el Ateneo de cada área, se aborda bibliografía, webgrafía y diversidad de materiales didácticos específicos de acuerdo a lo requerido en el devenir del año y a las particularidades del contexto, recuperando especialmente las diferentes fuentes bibliográficas y materiales abordados a lo largo de la carrera en las diferentes unidades curriculares de los distintos años de cursado.

A continuación, se comparte "solo" la bibliografía desde la cual sustentamos la construcción de las prácticas.

. Alen, B. (2004). La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente. Programa Elegir la Docencia. Bs As: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

. Alen, B. (2008). Los ateneos didácticos: una estrategia de reflexión sobre la práctica. Presentación en Seminario- Taller INFOD, Bs As, 2 y 3 de octubre de 2008.

. Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio.* Bs As: Paidós.

. Alliaud, A. *El campo de la práctica en la formación docente. Material para educadores y educadoras.* Cuadernos del IICE Nº 1. IICE (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación). Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

. Álvarez, Z. (2010). "Estudios sobre las buenas prácticas y sus narrativas". Revista de Educación. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/16. ISSN 1853– 1326.

. Arendt, H. (1954). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política.* Barcelona; Península, 2003.

. Beltramo, L. (2012). *¿Cómo opera la pareja pedagógica como dispositivo de formación docente?* En Revista de la escuela de ciencias de la educación Nº 7, issn 1851-6297

. Bombini, G. y Labeur P. (2014). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. Enunciación. Artículo de Investigación. Recuperado en file:///C:/Users/CX229xx/Downloads/Dialnet-EscrituraEnLaFormacionDocente-4782069%20(2).pdf

. Bozu, Z. (2012). *Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel.* Barcelona: ICE y Ediciones OCTAEDRO.

. Brailovsky, D. y Salinas, S. (2004). *Trabajo en equipo y pareja pedagógica en los jardines de infantes: el lugar del vínculo en la didáctica.* En Revista Claves en Psicoanálisis y Medicina, año XIII, Nro. 21.

. Camilloni, A. (2010). La evaluación de trabajos elaborados en grupo. En Anijovich –comp.- *La evaluación significativa*. Bs As: Paidós.

. Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?" En: Camillioni, A. y Otros: "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Bs As: Paidós.

. Celman, S. (2003). Evaluación de aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación. *(Artículo disponible en el cursado Seminario "La evaluación en la Práctica". UNR).*

. Celman, S. (2010). "Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario". En: Del aula al campo. El desafío cotidiano… FCAg. UNER. E Ríos.

. Celman, S. (2011). "Atando cabos y soltando amarras. Una mirada sobre la evaluación universitaria a 15 años de la sanción de la Ley de Educación Superior en Argentina" conferencia en CDR del SIMPOSIO: Pensar la Universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas, Paraná, E. Ríos.

. Celman, S. (2012). La narrativa como recurso en la enseñanza de la Evaluación Educativa.

Novedades Educativas. (258), p. 28-30.
. Celman, S. (2015). "Las prácticas universitarias como objeto de evaluación. El desafío de valorar lo imprevisto, lo singular y lo construido en situación." Universidad Nacional de Río IC. (En prensa).
. Celman, S. (2015). *Escuela. Aprendizaje. Evaluación (Artículo disponible en el cursado del seminario "Evaluación de la práctica". UNR).*
. Celman, S. y otros (2012). "Evaluaciones. Experiencias entre la Universidad pública y los Institutos de formación docente". EDUNER, E Ríos.
. Connell, R. W. (2009). La justicia curricular. Bs As: CLACSO. FLAPE.
. Cope, B. y Kalantzis, M. (2009), *Aprendizaje ubicuo,* en Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media, Champaign, University of Illinois Press. Trad: Emilio Quintana.
.Cornú, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En Frigerio, G. , Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coord.) (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo.* Colección Ensayos y Experiencias. Tomo 109. Bs As: Noveduc.
. Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs As: Paidós.
. Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Bs As, Paidós.
. Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Instituto Nacional de Formación Docente. Aportes para el desarrollo curricular. Bs As: Ministerio de Educación de la Nación.
. Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
. Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Madrid: Narcea.
. Day, C. y Gu, Qing (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos.* Madrid: Narcea.
. Dussel, I. (2013). Las nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior: Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: las transformaciones y la escuela y en la formación docente. Instituto Nacional de Formación Docente.
. Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila.
. Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. En PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.02, jul, p.467-482.
. Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. En Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°1. ISSN 2422-5975 (en línea). Abril de 2015
. Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs As: Paidós, 2015.
. Escudero Muñoz, J. M. (1993). La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores. En Montero, Lourdes y Vez Jeremías, Juan Manuel (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado I (pp. 71-91).* Santiago de Compostela: Tórculo.
. Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* México, Barcelona, Bs As: Paidós.
. Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar.* México: Siglo veintiuno editores, 1997.
. Frigerio, G. (2005). *Educar: ese acto político*. Bs As: Del estante editorial.
. Fundamentos del Programa Escuela Abierta Programa de Formación Permanente en la Provincia de Santa Fe (2015). -Escuela Abierta. Nuestra Escuela-. Ministerio de Educación de Santa Fe.
. Goggi, N. (comp.). (2009). *El trabajo en pareja pedagógica. Conceptualizaciones, testimonios y experiencias en relación al trabajo en parejas pedagógicas.* Presentado en 2° Encuentro Internacional de Educación Infantil "Construyendo una buena educación para la infancia". OMEP, Bs As.
. Gonzalez Sanmamed, M. (1994). Socialización profesional y aprendizaje de la enseñanza en las prácticas escolares. En Enseñanza, vol. XII (1994) pp. 73-86. Universidad de la Coruña.
. Gonzalez Sanmamed, M. (1995). *Formación Docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional.* Barcelona: PPU.
. Imbernon, F. (2001). "La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro". En: Marcelo, C. (editor) "La función docente". Madrid: Editorial Síntesis. pp. 27-41.
. Larrosa, J. (1996*). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Barcelona: Laertes.
. Las políticas de inclusión digital educativa. El programa conectar igualdad, del Consejo Federal de Educación (2010). Resolución Nº 123/10 (Anexo I).
. Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, inherentes al Consejo Federal de Educación (2007): Resolución Nº 24/07 (Anexo I).

. Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En *Corrientes Didácticas Contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós, 1999.
. Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs As: Paidós.
. Litwin, E. (2009). Portafolios: una nueva propuesta para la evaluación. Recuperado en http://www.praxis.edusanluis.com.ar/2009/04/portafolios-una-nueva-propuesta-para-la.html
. Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs As: Paidós.
. Magadán, C. (2012), "Clase 1: Enseñar y aprender con TIC: nuevos espacios, otros tiempos. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Bs As: Ministerio de Educación de la Nación.
. Medina Moya, J. L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional.* Bs As: Magisterio del Río de la Plata.
. Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona, Laerte.
. Mendez, M. L. (2014). "La enseñanza en clave institucional. La construcción de subjetividades solidarias como proyecto colectivo". Conferencia en el marco de la tercera jornada institucional del Programa Escuela Abierta – Programa Nacional de Formación Permanente en Santa Fe.
. Mendez, M. L. (2017). *De la lógica de lo uno a las lógicas de la multiplicidad. Relación saber-poder y subjetivación.* Conferencia del Módulo I: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICO – POLÍTICOS. Educación Superior, la formación docente en los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe, historia y desafíos. En el marco del Ciclo de Acompañamiento a la escritura de proyectos del Concurso de Titularización de horas cátedra de Nivel Superior. Recuperado de http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/tutoriales/concurso-nivel-superior/index.html
. Ministerio de Educación de Chubut (sin fecha). Material de Apoyo a la Conformación de la Pareja Pedagógica. Educación Secundaria.
. Ministerio de Educación de la Nación (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación docente. Bs As: Ministerio de Ed. De la N.
. Ministerio de Educación de Santa Fe (2009). Profesorado de Educación Primaria. Diseño Curricular para la Formación Docente. Resolución N° 528/09.
. Ministerio de Educación de Santa Fe (2015). "Reglamento Académico Marco". Decreto N° 4199/15.
. Ministerio de Educación de Santa Fe y Ministerio de Educación y Cultura (2015): Decreto y Anexo N° 4200/15: REGLAMENTO DE PRÁCTICA DOCENTE MARCO para los Institutos de Educación Superior públicos de gestión oficial y privada.
. Ministerio de Educación de Santa Fe (2015). Uso inclusivo del lenguaje. Programa de Educación Sexual Integral.
. Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe (2016). *NIC. Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. La educación en acontecimientos.* (pp. 5-17 y 76 a 89). Documento de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria y Secundaria.
. Montero, L. y Vez J., J. M. (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado I.* Santiago de Compostela: Tórculo.
. Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: HomoSapiens.
. Morin, Edgar (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
. Pérez Gómez, Á. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En Montero, Lourdes y Vez Jeremías, Juan Manuel (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado I (pp. 29-51).* Santiago de Compostela: Tórculo.
. Muñoz-Repiso, M. (2010). Educar desde la compasión apasionada. En REICE RINACE (Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación). Volumen 8, Número 2.
. Perez Gomez, Á. (1997) Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas. En Revista Interuniversitaria de formación del profesorado nº 29, 1997.
. Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. *Profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona: GRAÓ.
. Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la exelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Bs As: Colihue.
. Pico, M. L. y Rodriguez, C. (2011). Trabajos colaborativos. Serie: estrategias en el aula en el modelo 1 a 1. Bs As : Educ.ar S.E.
. Porta, L. y Martínez, C. (2014). *Pasiones, Roberto Kuri.* Mar del Plata: EUDEM.
. Porta, L.; Yedaide, M. M. y Flores, G. (2015). *La pasión y la transmisión interrumpida en el currículo vivo de la formación de profesores.*
. Programa Escuela Abierta (2014). Algunos conceptos para trabajar en la Tercer Jornada Institucional. Ministerio de Educación de Santa Fe.

. Rodríguez Zidán, E. y Grilli Silva, J. (febrero-marzo, 2012). *Transitar hacia la profesión docente. La pareja pedagógica como dispositivo en la formación inicial de profesores para la educación media en Uruguay.* Trabajo presentado en III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Universidad de Sevilla. Idea Grupo de Investigación. Universidad Autónoma de Chile, Santiago de Chile.
. Rodríguez Zidán, E. y Grilli Silva, J. (2012). *La pareja pedagógica: una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor.* Recuperado en http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a04.pdf
. Ronda de Palabras. Programa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, a partir de la Resolución 1655/11.
. Sagol, C. (2012), "El aula aumentada", en Webinar 2012: Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1, organizado por IIPE-UNESCO y Flacso Argentina, 14 al 16 de marzo. Disponible en: http://www.webinar.org.ar/conferencias/aprendizaje-ubicuo-modelos-1-1- experiencias-propuestas-del-portal-educar (última consulta: 5/8/2012).
. Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula.* Rosario: HomoSapiens.
. Sanjurjo, L. y Rodriguez, X. (2003). Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar. Rosario: HomoSapiens.
. Sanjurjo, L. (2008). El aula como oportunidad: ¿aprovechada o perdida? En Trillo Alonso, Felipe y Sanjurjo Liliana. *Didáctica para profesores de a pie.* (pp.95-100). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2014.
. Sanjurjo, L. (coord.), Capporossi, A., España, E., Hernandez A. M., Alfonso I. y Foresi, M. F. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Rosario: HomoSapiens.
. Sanjurjo, L., Caporossi, A., Placci, N. (septiembre, 2016). La pareja pedagógica como dispositivo de evaluación en la formación docente universitaria. Ponencia presentada en I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA Repositorio Institucional de Acceso Abierto http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/764
. Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social.* México: Siglo XXI, CLASO, 2015.
. Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo, Uruguay: TRILCE, Extensión Universidad de la República.
. Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós.
. Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
. Sepúlveda Ruiz, M. del P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. En Educar 36, 2005, 71-93.
. Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del Profesorado, 9, 2.*
. Siede, I. (2007). *La educación Política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Bs As: Paidós.
. Skliar y Larrosa –comps- (2014). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
. Souto, M. (2011). Introducción al pensamiento de la complejidad en la didáctica. (El texto pertenece a clases teóricas dadas por la Dra M Souto en la Materia Didáctica II, de la Carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y letras de la UBA, en el año 2011)
. Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: HomoSapiens.
. Tafalla, M. (2020). Entrevista a la Doctora en Filosofía Marta realizada por la Fundación Frank Weber (vinculada a la UNESCO), en la cual se abordan reflexiones sobre el origen de la actual pandemia desde una perspectiva filosófica y ética, interpelándonos en nuestras responsabilidades morales. Disponible en: https://www.facebook.com/ffw.es/videos/1131322253867232/UzpfSTEyMTY1MDkwNjM6MTAyMjMwMzYyNDU0MzQwMTU/
. Terigi, F. (2009): "Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa", Proyecto Hemisférico: "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar", Ministerio de Educación de la Nación, OEA y AICD.
. Terigi, F. (2013). Las Cronologías de Aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares en la escuela secundaria. Conferencia pronunciada en la Jornada "Entramando redes. Jornada de socialización de experiencias de inclusión socioeducativa del plan "Vuelvo a estudiar". Rosario. Año 2013.

. Terigi, F. (2018). *Acceso, permanencia y egreso en el nivel superior. El aporte de la perspectiva de las trayectorias escolares.* Conferencia del Módulo III: Los Proyectos de Cátedra en clave política – educativa. En el marco del Ciclo de Acompañamiento a la escritura de proyectos del Concurso de Titularización de horas cátedra de Nivel Superior. Recuperado de http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/tutoriales/concurso-nivel-superior/index.html
. Tertulia Dialógica (2011). Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, CREA.
. Urbina Cárdenas, Jesús Ernesto (2005). *Maestros que apasionan por el aprendizaje. Estudio de casos en la Facultad de Educación de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta.* Tesis de Maestría en Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, Bucaramanga, Colombia.
. Urbina Cárdenas, Jesús Ernesto (2012). *La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios.* Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE, Cúcuta, Colombia.
. Yedaide, M. M.; Álvarez, Z. y Porta, L. (2016). Sentidos de la Pasión. EPISTEME. ISSN: 2027-7504 / Año 5, No. 6 / Enero-Junio 2016 / Villavicencio / pp. 11-18.
. Zabalza, M. Á. (2004). *Diarios de Clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
. Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar".* Madrid: Narcea.
. Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En Dussel I. y Finocchio S. (compiladoras), *Enseñar Hoy. Una Introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*. Bs As, Argentina: 2003.

Las decisiones compartidas se han abordado teniendo en cuenta las orientaciones de:

. Ministerio de Educación de Santa Fe (2009). Profesorado de Educación Primaria. Diseño Curricular para la Formación Docente. Resolución N° 528/09.
. Ministerio de Educación de Santa Fe (2015). "Reglamento Académico Marco". Decreto N° 4199/15.

. Ministerio de Educación de Santa Fe y Ministerio de Educación y Cultura (2015): Decreto y Anexo N° 4200/15: REGLAMENTO DE PRÁCTICA DOCENTE MARCO para los Institutos de Educación Superior públicos de gestión oficial y privada.

. "Guía del Estudiante" (ENS 31, 2017).

. Circulares y anexos dinamizados desde la SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR, inherentes al Observatorio de Prácticas de Santa Fe.

Producciones dinamizadoras del sentido que enlaza la trama reflexiva (en orden estimado de abordaje):

. Himno Nacional Argentino Versión Intercultural "wichi-quichua-mapuche-español" (2018). Producción audiovisual compartida por Coro de Niños La Salle Argüello. Link de acceso: https://www.youtube.com/watch?v=jZmQu_n8Wlg

. Video de fragmentos de la película "Tregua de Navidad". Primera Guerra Mundial, 1914.

. Compromisos docentes elaborados de manera conjunta por estudiantes y docentes del Taller de Docencia III en el año 2009, en el Nivel Superior de la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México".

. Alberti, Lucas. *Tejer la voz*. Canción disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=aIDPFU-kHHs

. Alen, B. (2015). Los primeros pasos en la docencia: la evaluación y el vínculo pedagógico. Conversaciones con Alicia Camilloni / Beatriz Alen. 1a ed . Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.

. Audiovisual (2014). "Los árboles se comunican". Link de acceso: https://www.youtube.com/watch?v=WjHEujerMAU

. Urbina Cárdenas, J. E. Texto: "Relatos de aprendices de mago sobre maestros que apasionan a

aprender". En Ponencia III Simposio Internacional TEMAS Y PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: COMPLEJIDAD Y ESCENARIOS DE PAZ.

"LOKAH SAMASTAH SUKHINO BHAVANTU. SHANTI": Que todos los seres del mundo sean felices y libres, y que mis/nuestros pensamientos, palabras y acciones contribuyan con la felicidad y libertad de todos. Paz.

ANEXO

ESCUELA NORMAL SUPERIOR N° 31 "REPÚBLICA DE MÉXICO"
Profesorado de Educación Primaria

Taller de Práctica IV y Ateneo de Matemática, Cs Naturales, Lengua y Literatura, Cs Sociales y Formación Ética y Ciudadana.

- Modalidad de presentación: INDIVIDUAL.
- Encuadre evaluativo: COLOQUIO.
- Día y horario: *a confirmar.*

¿Por qué este "trabajo final de integración" tiene sentido en el fortalecimiento profesional?

Las diferentes experiencias sostenidas en éste y demás tramos de la práctica y de toda la carrera, han posibilitado la construcción paulatina de saberes relevantes inherentes a la docencia. En el cierre de la residencia, a partir del presente trabajo de integración, brindamos una posibilidad más de reconstruir y sintetizar saberes didácticos para enfrentar las aulas con profesionalismo. Como egresados/as, el inicio de la vida profesional conocida como etapa de docente novel o principiante, se involucran diversas inserciones atravesadas por un abanico de avatares complejos de abordar, en medio de la dinámica de cada institución (imprevistos, urgencias, discontinuidades, entre otros). En medio de estas situaciones se inserta cada docente novel cargado de expectativas, para afrontar los desafíos de la vida profesional. Desde el Profesorado nos preguntamos: ***¿cómo acompañar, de manera más cercana/próxima, a nuestros/as egresados/as en estos "primeros pasos" de la vida profesional?*** Toda la carrera los/as hemos estado preparando para este momento, pero ***¿qué "paquete de herramientas específicas" son necesarias seleccionar/priorizar para conformar un portafolio que permita la buena enseñanza, en medio de las situaciones que se involucran en las primeras inserciones institucionales?*** Nuestros/as estudiantes necesitan

preparar/armar/construir su portafolio para esperar y asumir sus experiencias iniciales, siendo nuestro compromiso "estar allí como formadores de formadores" en esos primeros pasos. Es por esto que proponemos como **"trabajo final integrador"** la construcción de un **PORTAFOLIO DOCENTE DE INICIACIÓN EN LA INSERCIÓN LABORAL PROFESIONAL**, confiando en que una vez más la dialéctica teoría y práctica estará presente en la elaboración del mismo, siendo esta una oportunidad más para hacer síntesis potentes de decisiones teórico-prácticas sobre lo aprendido a lo largo de la carrera, y priorizado en los trayectos de la práctica, en especial, la residencia.

¿Cómo construirlo? Será necesario volver a mirar las producciones de los diferentes tramos de la práctica, volver a mirar lo trabajado en diferentes espacios curriculares, y desde estas miradas seleccionar y reconstruir los recursos y producciones que formarán parte del portafolio; las mismas implicarán síntesis teórico-prácticas de saberes medulares construidos en la carrera docente, en este momento resignificados en la preparación de presente trabajo de integración.

> ***ESTAMOS JUNTO A USTEDES, ALLÍ DONDE CADA UNO TENGA SUS PRIMERAS EXPERIENCIAS, AMAPARÁNDOLOS CUANDO ABRAN SU PORTAFOLIO Y COMIENCEN A TRABAJAR…***
>
> ***Docentes del Profesorado***

Entre los **propósitos** que enfatizamos desde el Profesorado, se acentúan los beneficios destacados por Imbernon (2012):

"• Potencia la organización, planificación y la implicación responsable en el propio proceso formativo y de desarrollo profesional.

• Fomenta la reflexión sobre la docencia y el pensamiento crítico.

• Aporta mayor autenticidad y perspectiva temporal al proceso de aprendizaje.

• Permite demostrar los propios méritos y el desarrollo profesional como docente durante un periodo de tiempo concreto". (Imbernon, 2012; p. 6)

Asimismo, las siguientes citas enfatizan el sentido del mismo:

> *"(…) el portafolio docente como un instrumento que permite al profesorado la construcción de un conocimiento de su práctica educativa"* (Imbernon, 2012; p. 6)

> *"El portafolio abre la posibilidad de realizar una experiencia de aprendizaje genuina y reflexiva."* (Imbernon, 2012; p. 7)

> *"Cuando se diseña, se organiza y se crea en un programa de formación mediante un portafolio docente, se realiza un acto teórico, dado que será la teoría que se sostenga, ante la enseñanza y el aprendizaje, la que determine qué se considera una evidencia conveniente para incluir en este portafolio docente. Por esto, puede afirmarse que la creación de un portafolio docente supera una concepción técnica del portafolio como simple instrumento de evaluación del comportamiento docente, puesto que incluye intencionalidades educativas que van más allá de la evaluación docente y de la acreditación del profesorado."* (Imbernon, 2012; p. 7)

> *"(…) los portafolios docentes constituyen una puesta en común de varios actos teóricos, que nos habilita a construir nueva teoría a partir de la mutua retroalimentación. Por lo tanto, el portafolio docente da una visión global del profesorado que le posibilita un proceso de autoevaluación de su práctica".* (Imbernon, 2012; p. 7-8)

Manos a la obra…

Hasta el momento hemos puesto sobre el tapete el uso de portfolios o portafolios, en el seguimiento evaluativo de los/as alumnos/as, a fin de reflexionar sobre la propia práctica a partir del análisis de las producciones seleccionadas en determinadas secuencias de enseñanza. Pero sabemos que el concepto de portafolio es aún más amplio, puesto que el mismo posibilita el fortalecimiento de la práctica docente desde todo lo que puede constituirse en el mismo.

Como ya se ha explicitado, en el tramo final de la práctica de residencia, luego de diversas experiencias de enseñanza y aprendizaje, planteamos como **actividad final integradora** un **coloquio** en el cual cada residente socialice de manera argumentativa **"la preparación del portafolio docente con el cual iniciará sus primeros pasos en la vida laboral".** Todo lo que se disponga en el mismo serán "evidencias" de una síntesis de la postura docente con la cual darán inicio a un importante camino.

Imaginemos que las primeras experiencias laborales podrían ser muy diversas (desde reemplazos acotados, hasta oportunidades duraderas inesperadas). Sabemos que cada escuela posee un PEI y un PCI, con planificaciones anuales y de diferentes tramos a las que necesitamos acceder para respetar ese continuum de saberes complejos que toda escuela debe brindar. En este encuadre cada docente novel ingresa a cada escuela, a cada aula, a cada espacio y necesita acudir con "herramientas/saberes" ya preparadas, desde las cuales sostener las primeras intervenciones en la vida laboral. En este sentido, confiamos en que la construcción del presente portafolio docente, les permitirá volver a recorrer la carrera transitada a fin de "decidir" cómo conformarlo, resultando el mismo una producción personal, a modo de una nueva síntesis de los saberes enseñados en estos años. ***¿Qué puede contener el mismo que de cuenta de posturas teóricas relevantes para pensar y hacer las prácticas?, ¿qué recursos o materiales podrían seleccionarse y/o construirse para estar preparados/as ante cualquier imprevisto institucional?, ¿qué dificultades imaginan que podrían generarse y cómo se prepararían para afrontarlas?, ¿cuáles podrían ser las frases, citas, ideas, palabras, imágenes… sostenedoras de sus prácticas?, ¿cómo y qué es necesario conocer de la escuela para gestionar recursos de los cuales se pueda disponer?, ¿cómo posibilitar la alfabetización integral y la multiplicidad de lenguajes en experiencias iniciales?*** Estos y otros interrogantes, pueden resultar interpelantes para ponernos "manos a la obra"…

Algunas pautas…

. Compartir **un afiche** en el cual se manifieste una síntesis de toda la propuesta, integrando las diferentes áreas y componentes didácticos, a partir del cual se expresen explicaciones argumentativas solventes al respecto.

. Mostrar/exponer los recursos auxiliares "generales" argumentando su relevancia. En especial realizar elecciones que fortalezcan la alfabetización integral.

. Explicitar las actividades y recursos que podrían pensarse previamente para facilitar el conocimiento de quienes serán sus alumnos/as, tanto en lo personal como en relación a saberes previos y saberes que se están enseñando. Es decir, cómo conocerlos y acceder a lo que "se viene" aprendiendo, a fin de resignificarlo.

. Mostrar/socializar los recursos que permitan realizar acciones desde las diferentes áreas, explicando las actividades propuestas y argumentando teóricamente su relevancia. Para esto es necesario tener en claro, entre otros aspectos, qué saberes/contenidos/nap se priorizan trabajar argumentando su consistencia a partir de lo relevante en cada área, cómo se pretenden recuperar conocimientos previos al respecto, y cómo evaluar lo aprendido. La claridad conceptual es relevante para sustentar las acciones propuestas.

CONFIAMOS EN QUE LAS ARGUMENTACIONES EXPRESADAS SUSTENTARÁN LAS PRODUCCIONES COMPARTIDAS, Y QUE TANTO LA PREPARACIÓN COMO LA SOCIALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO PERMITIRÁN MOMENTOS PLACENTEROS EN LOS CUALES SE ENTRETEJEN UNA VEZ MÁS EL COMPROMISO DOCENTE.

"(…) cuerpos misioneros y promotores de una campaña de ternura y de ciencia…"
"Urge abrir escuelas normales de maestros prácticos, para regarlos luego por valles, montes y rincones, como cuentan los indios del Amazonas, que, para crear a los hombres y a las mujeres, regó por toda la tierra las semillas de la palma moriche el Padre Amalivaca". José Martí, en "Maestros Ambulantes" (1884).

Este dispositivo lo pesamos como portador de una síntesis de aquello que los apasiona… Saberes, propuestas, invitaciones, modos y recursos para tramar vínculos con quienes serán sus alumnos/as… Los/as docentes somos intelectuales críticos, profesionales de la educación, lo cual implica un trabajo artesanal cuando construimos nuestros dispositivos de encuentro para provocar la apasionante tarea de enseñar y aprender juntos/as… Nuestra identidad docente involucra pensarnos y sentirnos como "artesanos de la enseñanza" (Alliaud), ya que tenemos el poder de crear e innovar a partir de nuestras convicciones en cuanto a que es posible construir un mundo mejor gracias a la tarea educativa…

Confiamos en que podrán manifestar saberes de manera integrada, involucrando marcos

teóricos e ideológicos referenciales en relación a la práctica docente reflexiva y a la didáctica específica de cada área, mediante propuestas que involucren los saberes prácticos prioritarios de la guía compartida en el comienzo del año.

Deseamos que una vez más se sientan artistas de su propia práctica, portando en aquello que construyan, una propuesta para enseñar saberes socialmente significativos, culturalmente inclusivos y políticamente emancipadores (Cullen, 2004).

Maestros/as ambulantes… Desplegarán escenas educativas junto a sus "portafolios" y tanto más, allí, donde el ser de cada uno sienta que puede cumplir una misión crítica, comprometida y creadora (Siede, 2007), por amor al mundo y amor a los nuevos (Arend, 1954).

Profes de Taller de Práctica IV y Ateneo

X-1.2. Residencias primer cuatrimestre 2022

Escuela Normal Superior N° 31 "República de México"
Profesorado de Educación Primaria

Taller de Práctica IV y Ateneo
2022

Prácticas de residencias. *Primer cuatrimestre 2022*

Aclaración inicial: debido a que en el marco de la jornada realizada el martes 29 de abril sobre el ***"Sostenimiento a las Trayectorias Estudiantiles 2022"*** se ha propuesto como dispositivo institucional el "***Fortalecimiendo del entretejido de nuestra trama institucional"***, la siguiente instancia organizativa y las diferentes instancias que se irán dinamizando se plantean a modo de "**TRAMA EN TORNO A LAS RESIDENCIAS DEL PRIMER CUATRIMESTRE 2022".**

TRAMA/ENTRETEJIDO PROPUESTO: RESIDENCIAS DEL PRIMER CUATRIMESTE 2022

Espacios en escuelas primarias asociadas

TURNO MAÑANA				
Escuela A			**Escuela B**	
1° Grado A Docente coformadora: Docente A Pareja pedagógica de residentes:	**1° Grado B** Docente coformadora: Docente B Pareja pedagógica de residentes:	**1° Grado C** Docente coformadora: Docente C Pareja pedagógica de residentes:	**2° Grado A** Docente coformadora: Docente D Pareja pedagógica de residentes: . F.A.	**2° Grado D** Docente coformadora: Docente E Pareja pedagógica de residentes: . H.T.

. E.R	. A. M. . E.A.	. B.R . R.F	. M.B.C.	. L.C.
4° Grado A Docente coformadora: Docente F Pareja pedagógica de residentes: . A.B. . E.B.	**4° Grado B** Docente coformadora: Docente G Pareja pedagógica de residentes: . A.A. . E.H	**4° Grado C** Docente coformadora: Docente H Pareja pedagógica de residentes: . A. A. . M.G.		
TURNO TARDE				
Escuela B				
3° Grado B Docente coformadora: Docente I Pareja pedagógica de residentes: . Á.N. . C.M.		**3° Grado C** Docente coformadora: Docente J Pareja pedagógica de residentes: . A.M. . C.U.		
5° Grado C Docente coformadora: Docente K Pareja pedagógica de residentes: . J.A.		**5° Grado D** Docente coformador: Docente L Pareja pedagógica de residentes: . C.A. . E.G.		

Grupos pedagógicos

1) PRIMER GRADO ESCUELA A: Iniciales en rojo
2) CUARTO GRADO ESCUELA A: Iniciales en verde

3) SEGUNDO GRADO ESCUELA B (TURNO MAÑANA): Iniciales en azul
4) TERCER GRADO ESCUELA B (TURNO TARDE): Iniciales en rosado
5) QUINTO GRADO ESCUELA B (TURNO TARDE): Iniciales en violeta

Cronograma estimativo

Antes de la estadía en escuelas primarias:

…… (Fecha y hora a confirmar. Semana del 25 al 29 de abril). Encuentro de acuerdos iniciales entre estudiantes residentes, docentes de Taller de Práctica IV y Ateneo y docentes co-formadores de las escuelas primarias asociadas. A partir de este encuentro pueden dinamizarse diversos acuerdos que puedan construirse como necesarios para fortalecer la dinámica de la residencia.

Estadía en escuelas primarias:

. Lunes 16 de mayo a jueves 16 de junio. Residencias situadas en escuelas primarias a modo de "acompañamiento intensivo" al quehacer de enseñanza del/la docente coformador/a en la dinámica de las diversas clases. Dentro de las últimas dos semanas de acompañamiento intensivo se llevará

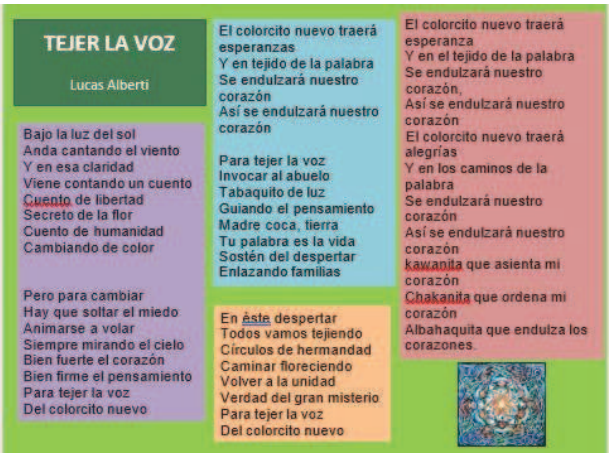
adelante la implementación de una **"jornada lúdica de integración"** centrada en cuatro pilares: la integración de las áreas, lo lúdico, la alfabetización integral y el fortalecimiento de la convivencia. Cada grupo pedagógico diseñará e implementará la "jornada lúdica de integración" en base a las particularidades de cada contexto poniendo sobre el tapete dinámicas organizativas propios acordes a cada realidad realizando acuerdos interinstitucionales. Se comenzará a diseñar la jornada desde el inicio del cursado en el Taller de Práctica IV y Ateneo, ya que todas las acciones se enlazan a la dinámica organizativa de la trama/entretejido de las prácticas de residencia en relación a la construcción de saberes prácticos prioritarios. Los días y horarios de cada jornada se acordarán en cada escuela primaria asociada.
Durante este período se dinamizarán acciones destinadas al seguimiento del proceso propuesto.

.Lunes 23 de mayo a las 8 horas: (¡CONSULTA PROFES!): presentación en drive de los guiones/planificaciones de las "jornadas lúdicas de integración".

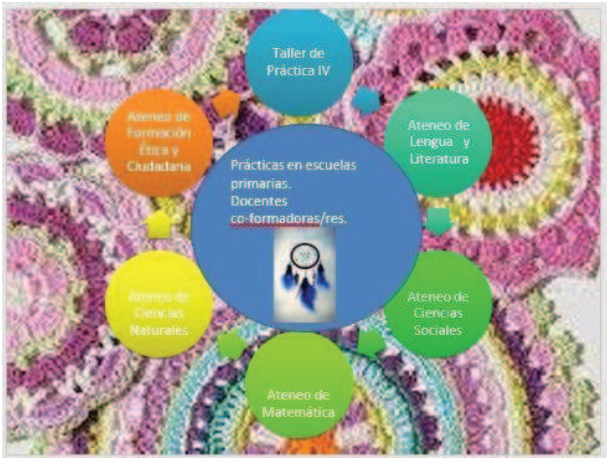
….....**(Fecha y hora a confirmar).** Realización del plenario de prácticas.

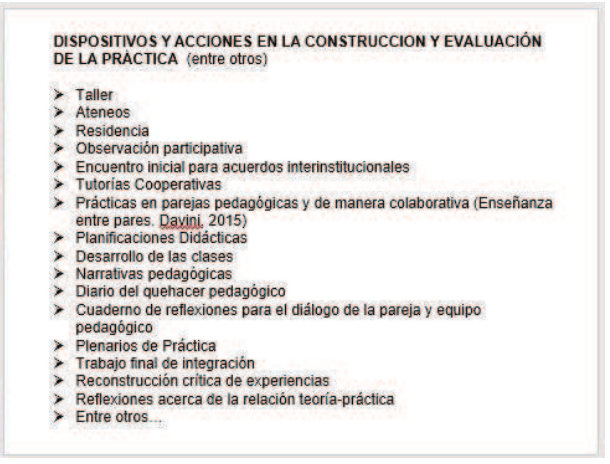
Porque los sueños son posibles de ser tejidos de manera conjunta, confiamos en que podemos constituirnos como trama en el sostenimiento mutuo de las prácticas de cuarto año.

X-1.3. Power Point Encuentro Inicial Prácticas de Residencias – abril 2022

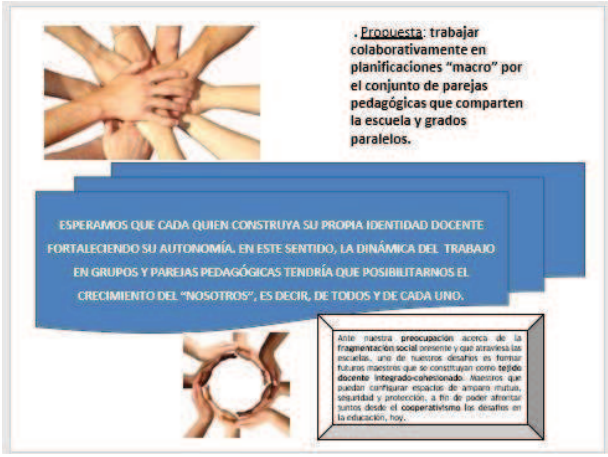


Filminas 1 y 2

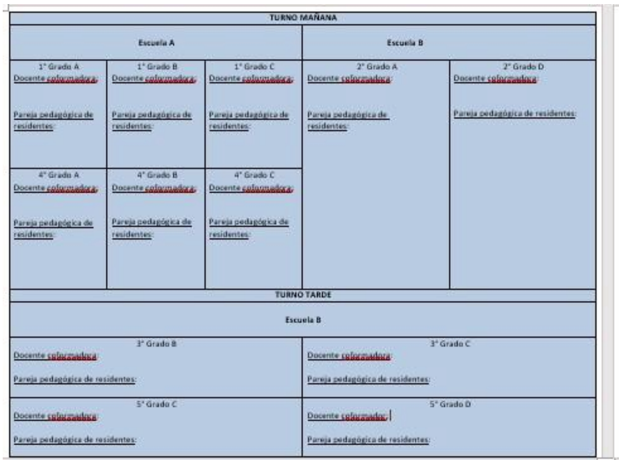




Filminas 3 y 4



Filminas 5 y 6



TURNO MAÑANA				
Escuela A			Escuela B	
1° Grado A Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	1° Grado B Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	1° Grado C Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	2° Grado A Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	2° Grado D Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:
4° Grado A Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	4° Grado B Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	4° Grado C Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:		
TURNO TARDE				
Escuela B				
3° Grado B Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:			3° Grado C Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	
5° Grado C Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:			5° Grado D Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	

Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, inherentes al Consejo Federal de Educación (2007): Resolución Nº 24/07 (Anexo I) :

"25.4. La docencia como práctica centrada en la enseñanza implica capacidad para: (...) seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada. (...) trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela" (p. 9)

Filminas 7 y 8

Estadía en escuelas primarias

Lunes 16 de mayo a jueves 16 de junio (fechas estimadas)

Residencias situadas en escuelas primarias a modo de "acompañamiento intensivo" al quehacer de enseñanza del/la docente coformador/a en la dinámica de las diversas clases.

Dentro de las últimas dos semanas de acompañamiento intensivo se llevará adelante la implementación de una **"jornada de integración lúdica"** centrada en cuatro pilares: la integración de las áreas, lo lúdico, la alfabetización integral y el fortalecimiento de la convivencia. Cada grupo pedagógico diseñará e implementará la "jornada de integración lúdica" en base a las particularidades de cada contexto poniendo sobre el tapete dinámicas organizativas propias acordes a cada realidad realizando acuerdos interinstitucionales. Se comenzará a diseñar la jornada desde el inicio del cursado en el Taller de Práctica IV y Ateneo, ya que todas las acciones se enlazan a la dinámica organizativa de la trama/entretejido de las prácticas de residencia en relación a la construcción de saberes prácticos prioritarios. Los días y horarios de cada jornada se acordarán en cada escuela primaria asociada.

Durante este período se dinamizarán acciones destinadas al seguimiento del proceso propuesto.

Filminas 9 y 10

X-1.4. Residencias segundo cuatrimestre 2022

Escuela Normal Superior N° 31 "República de México"
Profesorado de Educación Primaria

Taller de Práctica IV y Ateneo 2022

Prácticas de residencias. *Segundo cuatrimestre 2022*

TRAMA/ENTRETEJIDO PROPUESTO: RESIDENCIAS DEL SEGUNDO CUATRIMESTE 2022

Grupos pedagógicos

1. **SEGUNDO GRADO A y C ESCUELA C(TURNO MAÑANA):** 2 parejas pedagógicas
2. **QUINTO GRADO A y C ESCUELA C (TURNO MAÑANA):** 2 parejas pedagógicas
3. **QUINTO GRADO B y D (TURNO TARDE):** 2 parejas pedagógicas

4. **SEGUNDO GRADO A ESCUELA N° 608 (TURNO MAÑANA):** 1 pareja pedagógica
5. - **SEGUNDO GRADO C (TURNO TARDE):** 1 pareja pedagógica
6. **SEXTO GRADO C y D ESCUELA N° 608 (TURNO TARDE):** 2 parejas pedagógicas

Espacios en escuelas primarias asociadas

Escuela C				Escuela D	
TURNO MAÑANA	**TURNO MAÑANA**	**TURNO MAÑANA**	**TURNO MAÑANA**	**TURNO MAÑANA**	**********
2° Grado A Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	**2° Grado C** Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	**5° Grado A** Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	**5° Grado C** Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	**2° Grado A** Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	**********
**********		**TURNO TARDE**	**TURNO TARDE**	**TURNO TARDE**	**TURNO TARDE** / **TURNO TARDE**
**********		**5° Grado B** Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	**5° Grado D** Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	**2° Grado C** Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	**6° Grado C** Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes: / **6° Grado D** Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:

Cronograma estimativo (sujeto a reconstrucciones en el devenir de las prácticas)

. Jueves 18 de agosto, a las 18:30 hs: Encuentro de acuerdos iniciales en el Profesorado entre estudiantes residentes, docentes de Taller de Práctica IV y Ateneo y docentes co-formadores de las escuelas primarias asociadas. A partir de este encuentro pueden dinamizarse diversos acuerdos para fortalecer la dinámica de la residencia, entre ellos, por ejemplo, concurrir a la escuela primaria a fin de indagar aspectos que puedan ser relevantes en la construcción de las secuencias didácticas.

En escuelas primarias*:*

. Lunes 5 de septiembre a viernes 16 de septiembre: Residencias situadas comenzando con dos semanas de observaciones participativas en escuelas primarias a modo de "acompañamiento intensivo" en el quehacer de enseñanza del/la/s docente coformador/a/res en la dinámica de las diversas clases.

. Lunes 19 de septiembre a viernes 30 de septiembre: Dos semanas de implementación en la totalidad de los espacios curriculares para una de las parejas pedagógicas o implementación en diferentes espacios áreas curriculares por cada practicante residente a acordar con los docentes coformadores dependiendo de la manera de trabajo en las instituciones en cada ciclo.

. Lunes 3 de octubre a viernes 14 de octubre: Dos semanas de implementación para la otra pareja pedagógica o rotación en la implementación en diferentes áreas curriculares por cada practicante residente, según lo acordado con los/las docentes coformadores/as, dependiendo de la manera de trabajo en las escuelas primarias.

Cada grupo pedagógico diseñará e implementará secuencias didácticas para cuatro semanas en base a las particularidades de cada contexto, teniendo en cuenta las dinámicas organizativas propias acordes a cada realidad, realizando acuerdos interinstitucionales. Se comenzará a diseñar las diferentes secuencias desde el inicio del cursado en el Taller de Práctica IV y Ateneo, ya que todas las acciones se enlazan a la dinámica organizativa de la trama/entretejido de las prácticas de residencia en relación a la construcción de saberes prácticos prioritarios. Los días y horarios de los desarrollos de las diversas clases se acordarán en cada escuela primaria asociada.
Durante este período se dinamizarán acciones destinadas al seguimiento del proceso propuesto.

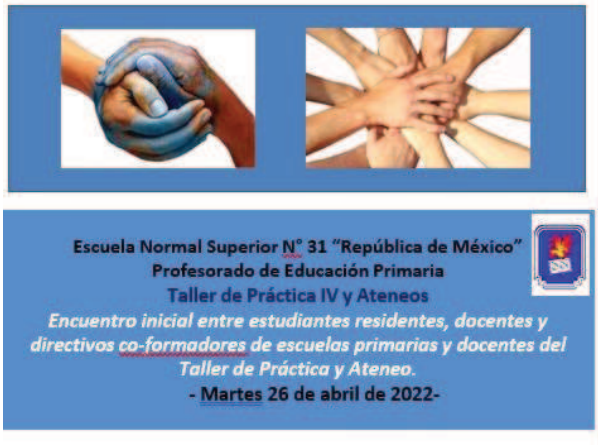
. Lunes 5 de septiembre, a las 8 horas: Socialización en drive de los guiones/planificaciones de las secuencias didácticas a los docentes del Profesorado.

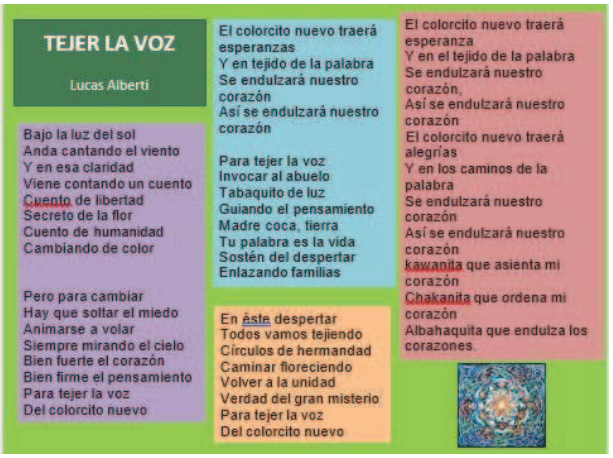
. Lunes 12 de septiembre (horario a confirmar): Tutorías cooperativas, en las cuales se socializan los guiones/planificaciones a los/as docentes coformadores/as, con la apertura a seguir realizando las reconstrucciones necesarias.

. Semana del 24 al 28 de octubre (fecha y hora a confirmar): Realización del Plenario de Prácticas.

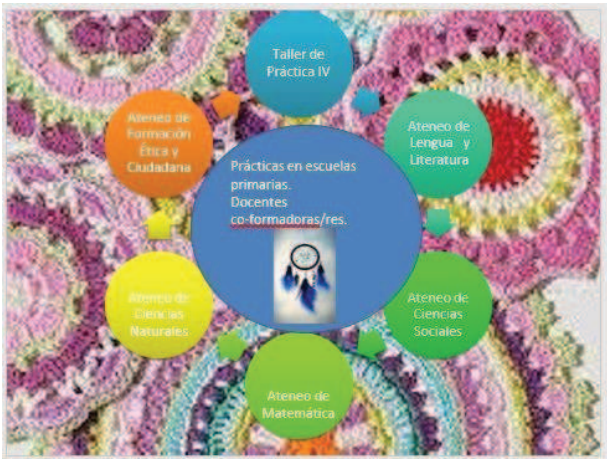
Porque los sueños son posibles de ser tejidos de manera conjunta, confiamos en que podemos constituirnos como trama en el sostenimiento mutuo de las prácticas de cuarto año.

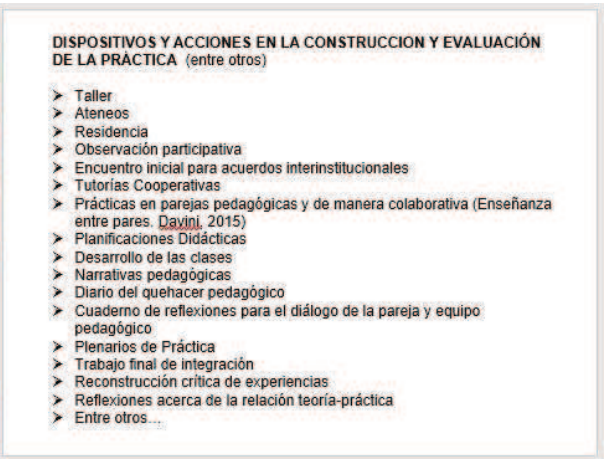
X-1.5. Encuentro Inicial Prácticas de Residencias – agosto 2022



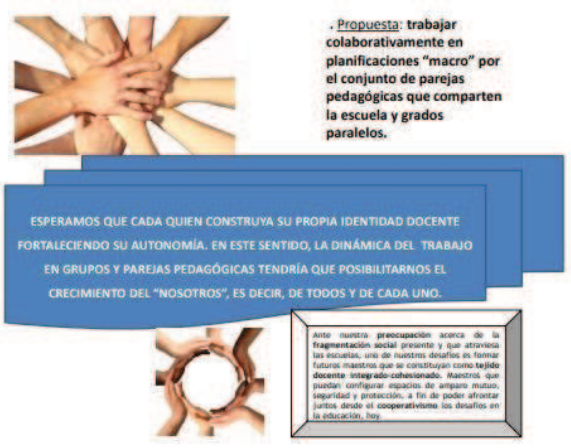


Filminas 1 y 2





Filminas 3 y 4



Filmina 5 y 6

Escuela C				Escuela D	
TURNO MAÑANA	**TURNO MAÑANA**	**TURNO MAÑANA**	**TURNO MAÑANA**	**TURNO MAÑANA**	**********
2° Grado A Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	**2° Grado C** Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	**5° Grado A** Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	**5° Grado C** Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	**2° Grado A** Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	
**********		**TURNO TARDE**	**TURNO TARDE**	**TURNO TARDE**	**TURNO TARDE**	**TURNO TARDE**
		5° Grado B Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	**5° Grado D** Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	**2° Grado C** Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	**6° Grado C** Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:	**6° Grado D** Docente coformadora: Pareja pedagógica de residentes:

Filmina 7

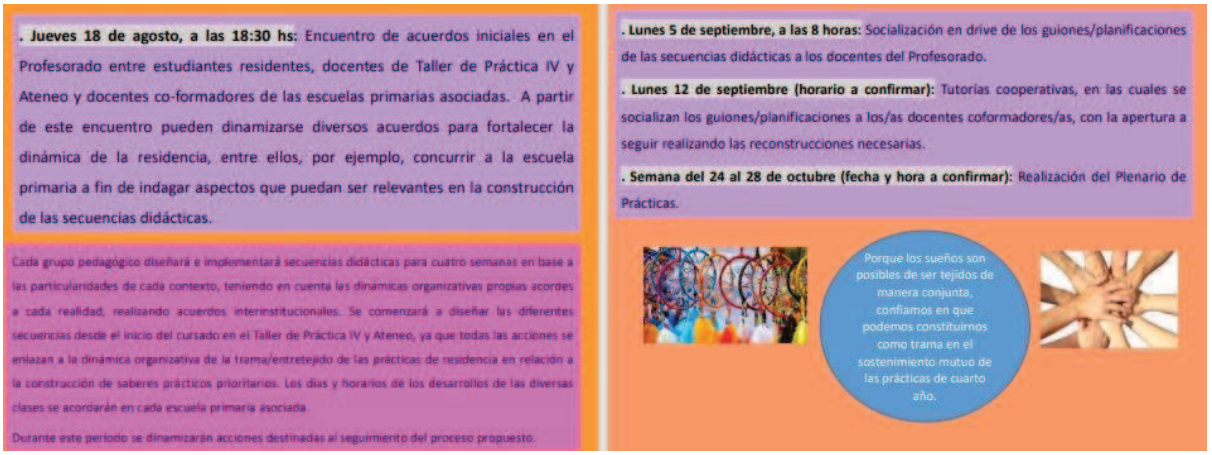
Estadía en escuelas primarias:

. **Lunes 5 de septiembre a viernes 16 de septiembre:** Residencias situadas comenzando con dos semanas de observaciones participativas en escuelas primarias a modo de "acompañamiento intensivo" en el quehacer de enseñanza del/la docente coformador/a en la dinámica de las diversas clases.

. **Lunes 19 de septiembre a viernes 30 de septiembre:** Dos semanas de implementación en la totalidad de los espacios curriculares para una de las parejas pedagógicas o implementación en diferentes espacios áreas curriculares por cada practicante residente a acordar con los docentes coformadores dependiendo de la manera de trabajo en las instituciones.

. **Lunes 3 de octubre a viernes 14 de octubre:** Dos semanas de implementación para la otra pareja pedagógica o rotación en la implementación en diferentes áreas curriculares por cada practicante residente a acordar con los docentes coformadores, dependiendo de la manera de trabajo en las instituciones.

Filmina 8



Filmina 9 y 10

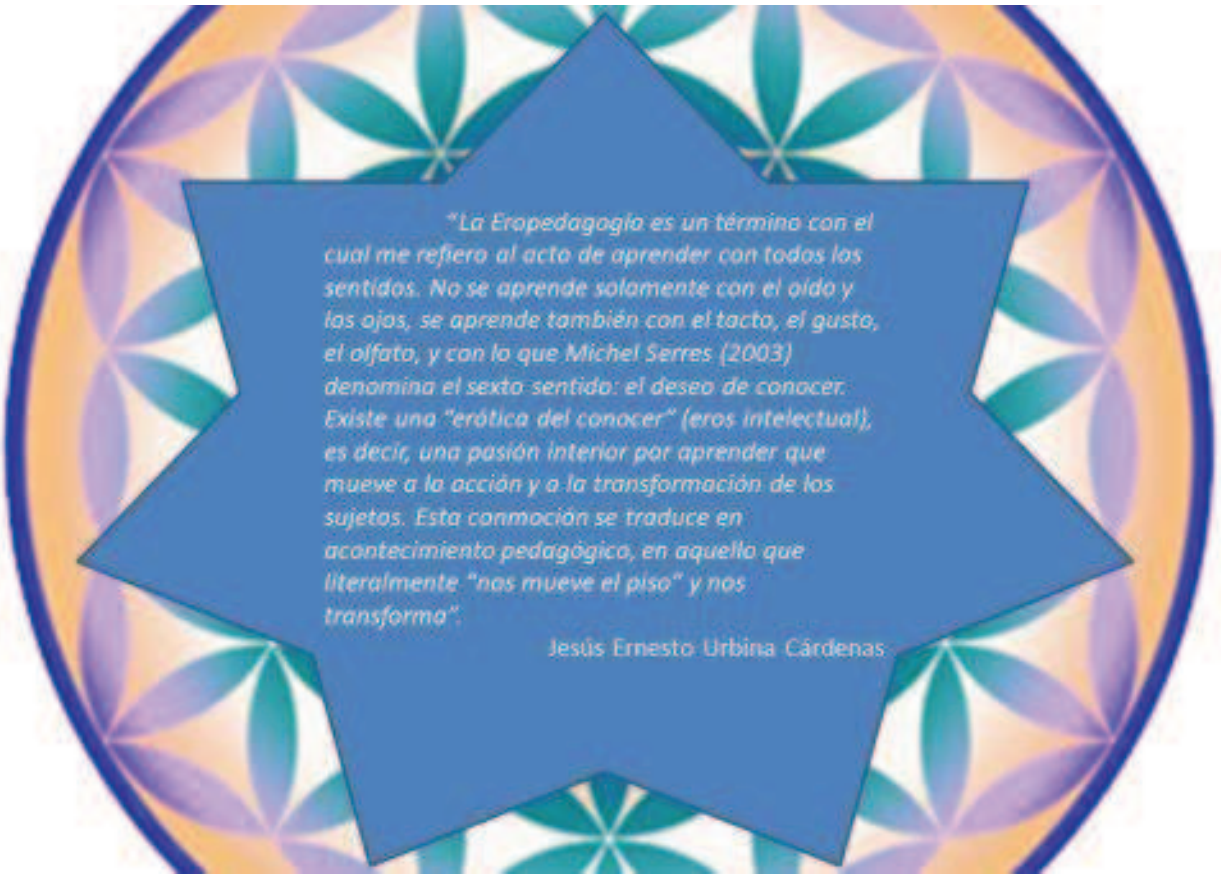
Filmina 11 y 12

X-1.6. Más orientaciones sobre el portafolio final 2022

ESCUELA NORMAL SUPERIOR Nº 31 "REPÚBLICA DE MÉXICO"
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Taller de Práctica IV y Ateneo

La construcción de prácticas reflexivas y solidarias, a partir del portafolio (trabajo integrador).


"La Eropedagogía es un término con el cual me refiero al acto de aprender con todos los sentidos. No se aprende solamente con el oído y los ojos, se aprende también con el tacto, el gusto, el olfato, y con lo que Michel Serres (2003) denomina el sexto sentido: el deseo de conocer. Existe una "erótica del conocer" (eros intelectual), es decir, una pasión interior por aprender que mueve a la acción y a la transformación de los sujetos. Esta conmoción se traduce en acontecimiento pedagógico, en aquello que literalmente "nos mueve el piso" y nos transforma".
Jesús Ernesto Urbina Cárdenas

¡"MAESTR@S APRENDICES DE MAGO"!
¡A PONER EN MOVIMIENTO LA MAGIA QUE HABITA EN CADA UN@!

"Ser maestro no es el resultado de cualquier ejercicio fruto de entrenamiento mecánico y estímulo de habilidades técnicas. Ser maestro es una actitud ética, humana, creativa y mágica. También, por supuesto, implica conocer e inventar de forma permanente un conjunto de estrategias y alimentar sin tregua la caja de herramientas, que nos permitan resolver asuntos propios del aprendizaje, tales como la desmotivación del que aprende, la complejidad de los procesos de aprendizaje, la fuga de atenciones o los bloqueos mentales, entre muchas otras variables que actúan en contravía de quien practica el oficio pedagógico".

" (...) Un maestro de aprendiz de mago (o aprendiz de profesor) posee varias cualidades, virtudes que lo convierten en un ser humano diferente. Hace de la ***curiosidad*** *su llave maestra para entrar a lugares exóticos, poco conocidos. La curiosidad es instintiva como el hambre o la sed. Einstein solía decir que no tenía ningún talento especial sino que era "apasionadamente curioso". El curioso suele ser creativo y no se amilana ante la adversidad, siempre se refugia en la invención como su arma secreta para resolver los enigmas. Es un ser* ***apasionado****, que actúa movido por una profunda conmoción interna y externa, preso de amor por lo que realiza y fiel en lo que cree.* ***Tolerante****, porque reconoce la diversidad como un rasgo esencial de las personas.* ***Humano, demasiado humano****, capaz de reconocer al otro sin esperar nada a cambio; y un amante del conocimiento, que construye y reconstruye su saber cada día, en cada cosa que hace y en cada experiencia de vida. El maestro de aprendices de mago siempre tiene un as bajo la manga, una paloma, un conejo o una flor que suele poner sobre la mesa cuando la situación lo amerita. Tiene el corazón de un niño y nunca cesa en su intención de construir mundos posibles".*

Recortes del texto **Relatos de aprendices de mago sobre maestros que apasionan a aprender,** de Jesús Ernesto Urbina Cárdenas
Ponencia III SIMPOSIO INTERNACIONAL: "TEMAS Y PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: COMPLEJIDAD Y ESCENARIOS DE PAZ"

¿Qué implica el portafolio como trabajo final de integración?

El **portafolio docente de iniciación en la inserción laboral profesional (trabajo de**

Integración), tendría que ser portador de propuestas de acciones y recursos, posibles de ser dinamizados tanto en contextos de presencialidad en las escuelas como "en la distancia". Se trata de un dispositivo de nuestras prácticas.

¿Qué entendemos por dispositivo de formación en las prácticas?

"Entendemos por dispositivo aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas.

Acordamos con el sentido en que lo trabajan Morin (1994), Souto (1993, 1999), Perrenoud (2005), entendiéndolo como un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción. Es, a la vez, un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no.

Como señala Souto (1993, 1999), se trata de un concepto prometedor, tanto desde el punto de vista instrumental como conceptual, ya que los dispositivos son instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver problemáticas contextuadamente, y tienen un alto grado de maleabilidad que permite adecuarlos permanentemente, lo que los diferencia del método y la técnica. Conceptualmente, favorecen la comprensión de situaciones relacionadas con el cambio y con la intervención.

El dispositivo ejerce poder, pero también crea condiciones para analizarlo. Y además, persigue el objetivo de promover en otros la disposición, abre el juego de potencialidades creativas, tiene la intencionalidad de provocar cambios. Perrenoud (2005, 2006) se refiere, en este sentido, a los dispositivos susceptibles de favorecer la toma de conciencia y las transformaciones del ´hábitus´ profesional". (Sanjurjo, 2009, p. 32)

. Sanjurjo, Liliana -coordinadora- (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Rosario: HomoSapiens.

- Eje del dispositivo en general
- Eje temático del dispositivo en general
- Ejes de cada una de las áreas
- Podrían elegir darle un nombre al portafolio/dispositivo
- Tener en cuenta todos los componentes de un guion/planificación

¿Qué tendría que estar

X-2. Entrevistas

X-2.1. Entrevista 1

Entrevista presencial 1 – 6 de marzo de 2024

* Carolina: L., buenas tardes gracias por haber venido.

-L.: Hola buenas tardes.

* L. ¿Qué representó la formación en el profesorado, qué te permitió?

- El profesorado en lo personal me permitió poder realizarme mejor como persona, me permitió conocer gente nueva, compañeros nuevos, docentes, me permitió alcanzar metas personales pero como así también lo de la educación me permitió generar estrategias para con los chicos en el aula, buscar herramientas para poder ayudarlos no solo a aprender los conocimientos básicos sino también como poder ayudarlos en lo personal a buscar estrategias en lo personal bueno.

* ¿Y especialmente taller de práctica 4?

- El taller de práctica 4 me ayudó principalmente a poder entender que la otra persona, es otra persona. En cuanto al compañerismo, con mis compañeras, a aprender a escuchar, a aceptar otras opiniones que también son válidas y poder entre las diferentes opiniones lograr una que sea la mejor para todas. También el Taller de Práctica 4 me ayudó en las prácticas como docente, que fueron las primeras prácticas con los chicos, a saber si era lo que a mí me gustaba, lo que yo realmente quería hacer, que eso fue muy positivo. Me ayudó también a que hay cosas que no eran como yo pensaba, o sea, hubo que no fue todo color de rosa, hubo caídas, pero que siempre hay gente que te ayuda que quiere que vos seas mejor o sea nos encontramos con gente buena que nos ayudaba a aprender a seguir aprendiendo.

* L., ¿por qué decís que fue tu primera inserción en las aulas y que ahí aprendiste, ahí supiste si te gustaba o no te gustaba la docencia?

- Porque en las prácticas nosotros estuvimos en pandemia, antes estudiamos en pandemia. Entonces, si bien acá en el profesorado se hacen las primeras observaciones en segundo año, nosotros no pudimos porque estábamos en pandemia, entonces las hicimos recién en cuarto año, con obviamente miedos e incertidumbres de saber si realmente era lo que a mí me iba a gustar. Y, ¡me encantó! Y como digo, encontrarse con gente que está ya dentro de la escuela, que le pone esa pasión, esas ganas, nos contagió a mí y creo que a mis compañeras también.

* ¿Quiénes consideras que fueron esas personas que te contagiaron la pasión tanto en el en el profesorado como en las escuelas asociadas?

- En el profesorado la primera persona que me apasionó fue P. T. en Lengua y Literatura. Yo me acuerdo que tenía un miedo en el primer examen y cuando vi la nota yo dije no puedo

creer. Me dice vos podés mucho más y fue la primera persona que a mí me marcó, también P.E.. Bueno todas las profesoras, yo siento que tuve una conexión siempre. Si era con respeto fue siempre buena. Respeto pero también calidez de persona, porque por ahí se daban cuenta si uno, yo que tengo un hijo, por ahí que no podía estudiar, que no podía hacer esto, y sabían que yo no lo hacía porque sinceramente no podía, era por otra cosa, o sea era un ida y vuelta; y después bueno, Sandra también un montón en cuanto al amor, a la dedicación, siempre por esa paciencia y que todo iba a estar bien. Y nos falta Caro que nos machacaba.

* Vos sentí la confianza de decir lo que sientas. (Risas)

*¿Cuáles consideras, fueron los saberes o los logros alcanzados en tu formación docente inicial en el profesorado?

- ¿Los logros alcanzados? (Dubitativa o pensativa)

* ¿O los saberes? Lo que te permitió aprender el profesorado.

- Bueno… contenidos, un montón de contenidos. En cuanto a los saberes de las áreas, sería lo teórico. Aprendí también o repasé lo que era hacer resúmenes, lo que era hacer cuadros sinópticos, redes. Aprendí a estudiar de nuevo, porque yo hacía mucho que no venía estudiando. O sea, yo ya tengo 30. En cuanto al compañerismo, también me enseñó un montón a trabajar en grupo, que creo que es algo muy importante. Sería nosotros veníamos siempre trabajando de manera más individual. En la vida siempre, casi siempre trabajamos de a uno, son pocos lugares en los que se trabaja en grupo y para llevar una misma meta, o sea, que es algo complicado. Entonces creo que eso fue con lo que más me quedo, de personas que ni siquiera nos conocíamos, poder llegar a una misma conclusión de algo, que no es algo tan sencillo, ni eran temas muy sencillos tampoco, porque era cómo íbamos a enseñar a los chicos y qué le íbamos a enseñar.

* ¿Qué otros saberes consideras que se deben continuar fortaleciendo en la formación inicial en el profesorado?

- Lo que se debe seguir fortaleciendo para mí es ponerle esa pasión y esas ganas de aprender, de ver a los chicos, y si bien obviamente, que los contenidos curriculares son importantes, pero también escuchar, aprender a escuchar a los chicos, a observarlos, a estar con ellos, que por ahí uno en el día a día, que vos decís tengo que enseñar esto y tienen que sí o sí aprender esto, y capaz que ese día ese chico no comió, estuvo mal en su casa, le pasaron cosas como a cualquier persona. O sea, ponerse en el lugar del otro, es lo que yo seguiría, porque si bien acá lo aprendimos porque trabajamos un montón sobre eso, seguiría reforzando eso en ponerse en el lugar del otro y que es un niño.

* ¿Qué consideras que son los dispositivos de formación docente?

- Fueron herramientas súper importantes para nosotros. Como, por ejemplo, el Diario del Quehacer Pedagógico. Nosotros cuando empezamos cuarto año, que dijimos vamos a tener

que hacer eso, estábamos con miedo, con dudas, y la verdad que nos sirvió un montón. A mí me gusta escribir, pero… volcar esa información en el cuaderno que parece una pavada y después a la larga te das cuenta que te sirve un montón y ver como uno también va pudiendo mejorar estrategias, que quizás te olvidaste de meses anteriores que lo hiciste, en el primer cuatrimestre, por ejemplo. Y también ahora, ¡A mirá, yo lo hice en mis prácticas! Me puede llegar a servir para el futuro.

* ¿Qué dispositivos reconocés que fueron implementados en el profesorado, el el Taller de Práctica 4?

- Bueno, los diarios que hicimos del Quehacer pedagógico, el diario de que hablamos del compañerismo, del diálogo.

* El diálogo de la pareja pedagógica. La reflexión en el aula.

- El diálogo de la pareja pedagógica, estos fueron súper importantes y después el de las observaciones de los docentes.

* ¿Qué dispositivos reconoces que fueron implementados por los profesores en el Taller de práctica 4 y Ateneo?

- Bueno los dispositivos implementados para mí fueron y súper importante primero es el de las observaciones en el aula, después bueno los diarios que fuimos escribiendo cada una de nosotras, sobre nosotras, reflexionando sobre nuestras prácticas docentes como reflexionando sobre nuestras parejas pedagógicas. Los plenarios de prácticas, que si bien nos servían a nosotras, también a nuestras compañeras que vienen estudiando de los años anteriores. Ese esfuerzo, esa dedicación, y que puedan ver, lo que se puede haber plasmado y que los demás puedan reconocer todo lo que fuimos haciendo. Después los encuentros que teníamos con nuestras compañeras, de que íbamos a diferentes escuelas. Entonces, después poníamos en común, que no nos daban el tiempo para que, todas queríamos hablar y contar nuestras experiencias en los salones, en las aulas. A mí me pasó esto o me pasó lo otro. Eso era hermoso, era re lindo poder compartir y ahí también sacar, podemos sacar alguna información que nos podía, nos podía servir a los diferentes grupos. Se armaba como una red de conocimientos. Después del plenario (piensa) ¿Qué más? Las rondas de palabras que teníamos también, donde podíamos reflexionar. Creo que la reflexión fue una de las cosas más importantes que tuvimos en cuarto año. Después con las demás, de las prácticas donde las docentes todas fueron súper amables con nosotras para poder entrar en los salones y poder realizar nuestro trabajo que era la planificación que habíamos creado con otras compañeras.

* ¿Qué conocimientos teóricos y prácticos consideras que fuiste construyendo en cada dispositivo o qué herramientas para la práctica docente profesional te fueron brindando?

- Primero que nada creo que la organización fue lo que más nos ayudó en la organización de

cómo planificar nuestras clases, cómo buscar las mejores estrategias, las mejores herramientas.

Si bien en nuestro portafolio s era de primero a séptimo grado, ir viendo cómo íbamos a ir complejizando cada área, teníamos los conocimientos básicos que lo vimos durante los tres años anteriores, la teoría la dimos durante los tres años anteriores. Y no era toda la información, tuvimos que buscar información y para eso teníamos a los profesores que nos ayudaban y no fue una tarea sencilla, por ahí nosotros buscábamos ideas muy complejas u otras muy básicas, entonces era buscar un equilibrio para que podamos enseñar de la mejor manera; entonces bueno, eso nos fue ayudando también a crear nuestro portafolio final y como en los Plenarios de Práctica, también exponíamos todo lo que habíamos trabajado en ese cuatrimestre, nos ayudó de nuevo como grupo a ver qué era lo más importante que teníamos para explicar a los demás lo que habíamos hecho, porque no podemos explicar el mes de práctica entero en un ratito. Entonces también buscar estrategias para poder contar qué es lo que habíamos trabajado durante ese tiempo.

* ¿Cuántos plenarios de práctica tuvieron en el año?

- Dos.

* ¿En el primer plenario de práctica que grado te tocó y cuál te tocó en el segundo?

- Primer plenario me tocó segundo grado y en el segundo cuatrimestre cuarto grado.

* ¿Y cuál de los dos crees que te gustó más? ¿Por qué?

- Me gustó más segundo grado, como que sentí una conexión con los chicos, me gustan, yo me doy cuenta que me gustan mucho más los niños chiquitos, sino que hay una conexión especial, el amor, la ternura, fue diferente, ni mejor ni peor, me gustó más, segundo grado.

*¿Crees que la construcción de los conocimientos que lograste en el profesorado fue de manera activa? ¿Qué fuiste protagonista de tu propia formación?

- Sí, totalmente. Sí,y gracias al apoyo de los docentes que siempre estaban ahí para ayudarnos, escucharnos, más que nada cuando estuvimos en pandemia, la motivación era prender la computadora y podernos ver la cara y estar en clase, y aprender, pero también esa calidez de decir, bueno, contarnos que nos pasaba, no solamente era para estudiar, sino también, como en una familia que nos podíamos contar cosas que nos pasaban,

o simplemente ya se daban cuenta, tanto cuando estábamos a través de la computadora como cuando veníamos acá al Profesorado, como que, en una familia ya hay calidez de persona, que es muy importante.

* ¿Consideras que dentro del profesorado te sentiste apoyada para poder finalizar tu carrera?

- Me sentí que me apoyaron, y lo más importante, creo que sentí que, que apostaron a mí que me, tenían confianza hacia mí, que, para mí eso fue muy importante, y sentirse también como querido y valorado.

* L., ¿qué es la amabilidad para vos?
- La amabilidad primero que nada es ponerse en el lugar del otro. Ser amable con el otro. Le tiene que nacer a uno, creo que uno lo tiene que ir construyendo. Pero para mí la palabra amabilidad viene de amar, de querer, de ayudar al otro.
* ¿Podrías realizar alguna relación entre la amabilidad y los dispositivos que se implementaron en el Profesorado, que viviste vos en tu experiencia propia?
- Y todo tiene relación. Si no tenemos amabilidad creo que no podríamos estudiar docente.
* ¿Por qué?
- Porque es la base ser amable. Ser amable con el otro, querer uno dedicarle tiempo a ayudar al otro, la docencia es eso creo. Estar para el otro dejando todo lo que uno tiene, da todo lo que uno tiene al otro sin esperar nada a cambio.
* ¿Los dispositivos implementados en el profesorado, te permitieron construir tus propios dispositivos en las prácticas de residencia de Taller de Práctica 4?
- Sí obviamente. Todo fue una red como dije antes, de ayuda, de ir. Todo esto fue una construcción desde el primer año hasta ahora, pero el último tiempo más que nada, todo nos fue ayudando a poder hacer todo de la mejor manera posible.
* ¿Qué consideras que son las prácticas educativas amables?
- Las prácticas educativas amables para mí es eso, hacer las cosas de corazón sin esperar nada a cambio. Te tiene que nacer del corazón y te tiene que gustar como decía Hanna Arendt "amor por el mundo amor por los nuevos" es así es el amor.
* ¿Consideras que alguno de los dispositivos implementados en el Profesorado, te permitió construir o implementar prácticas amables?
- Sí. Me acuerdo cuando estuvimos en las prácticas en las segundas prácticas, que con mis compañeras hicimos una actividad sobre el mundo y hablábamos de qué le regalarían ellos, los niños al mundo. Y ellos le regalaría decían paz, amor, más abrazos y sacarlo a los chicos de esa estructura de aprender cuánto es 2 + 2, hacer actividades de otro tipo me ayudó mucho a ver que hay otras maneras de enseñar y de que los chicos puedan hablar, expresarse y abrir su corazón a través de estos elementos.
* Vos consideras que fue como una construcción conjunta de conocimientos entre ustedes y entre los niños.
- Exactamente fue algo es como una… no sé si era una red. El ovillo de lana fue, entre todos juntos pudimos construir en tanto lo teórico como los saberes no lo teórico sería los saberes actitudinales. Se pudieron ensamblar esos dos tipos de conocimientos.
* L. la última pregunta. ¿Cómo te sentiste en esta entrevista?
- Super bien, bien bien, bien. Me hizo recordar todo lo que fuimos viviendo de los 4 años del Profesorado. Uno por ahí se hay cosas que no se olvida, pero vos decís, ya las pasa, y yo

acá la pasé, la verdad que re lindo, me encantaron los cuatro años acá. Creo que se notaban que a mí me encantaba estar acá, en la escuela.

* ¿Te sentís bienvenida en el Profesorado en la actualidad?

- Obviamente. Creo que fueron nuestra casa por 4 años y fue re lindo que nos hayas invitado. Es lindo volver siempre, es lindo volver.

* Gracias.

X-2.2. Entrevista 2

Entrevista virtual 2 – 7 de marzo de 2024

Transcripción de la reunión 07-03-2024 – H.

Grabado por Caro Monteagudo, 7/3/2024, 8:50:37, 42 min.

Transccripción tl;dv

Observación: en un inicio hubo un problema técnico y no se grabó el inicio de la entrevista donde la entrevistada comparte la relación de la docencia y de la enseñanza con los niños con el amor, afecto y cariño.

Al darme cuenta de este inconveniente se procede a grabar con el celular de la investigadora. La grabadora presenta una versión 1.9.63.0

Entrevistada H.: En la carrera nunca me pasó rendir mal, siempre me presentaba a rendir y lo sacaba. Más allá de eso, la verdad que hermoso.

Carolina -C: ¿A qué tres llamados te referís?

H: A los de Taller de práctica.

C: Taller de Práctica IV.

H: Sí. Entonces fue, porque uno se viene acostumbrando a que siempre le va bien, a que siempre puede. Y son cuatro llamados… ¿Cuándo? ¿Me entendés? Me desesperaba eso, por el sacrificio y que después no se ve.

C: Pero después de todo te fue bien. Fue toda una experiencia, pero fortalecedora para vos.

H: ¡Sí! Después que pasó todo. Primero fue súper frustrante, súper, porque no le encontraba la vuelta, no sabía bien cómo hacerlo, no econtraba

más caminos hasta que se dio, pero bueno, después sí, después fue genial, hasta el día de hoy, digo me encanta ser docente tuve la suerte que me recibí el 3 de marzo el año pasado. Y el veintialgo de marzo, yo ya estaba trabajando.

(Aquí comienza la transcripción con Transccripción tl;dv)

C: Bueno, ¿ahí en el colegio donde estás?

H: Sí, sí.

C: ¿Ahora? O sea, rápido H. ¿Te estaban esperando con los brazos abiertos?
H: Ya me habían llamado en diciembre, pero yo lo rechacé porque estaba preparando lo del portafolio.
C: Ah, está bien, sí, primero había que recibirse. Bueno, me alegro H ¿Vos también ya estás titular como L.?
H: No, estoy ahí a un pasito.
C: Ah, que falta, ¿se tiene que jubilar alguna docente algo?
H: Están de licencia ya la docente que le sale ahora en un tiempito.
C: Ah, bueno, qué bueno algo para celebrar.
H: Sí, sí.
C: Bueno, ¿cuáles consideras que fueron los saberes o los logros alcanzados en tu formación docente inicial en el Profesorado? ¿Para qué te sirvió estudiar docencia?
H: ¿Más allá de los contenidos que nos daban?
C: Eso también incluye, o sea, ¿qué contenidos aprendiste o qué saberes?
H: Bueno, te voy a decir lo que más me quedó, que más allá del taller de matemática, del taller que de todos aprendimos que a través del juego podemos hacer cosas increíbles y que hasta ahora lo estoy experimentando. Me quedó mucho lo que trabajamos con ustedes en el Taller y lo que trabajamos con Sandra, no me puedo
acordar ¿Cómo se llamaba?
C: ¿En Ética, trabajo docente, derechos, humanos y ciudadanía?
H: Sí. Todos los textos hermosos y con respecto a nosotras como docentes, sí. Todos esos textos que la verdad que me encantaron y puedo decir hoy me sirvieron como docente para valorarme más para saber realmente, qué es lo
que quiero porque muchas veces confundimos. Para eso no sé si conteste o no.
C: ¿Y qué es lo que vos querés como docente?
H: Y quiero que los chicos aprendan, quiero llegar el corazón de los chicos. Principalmente eso, porque si bien a veces, o sea me pasa ahora. A veces no, capaz que terminó el año pasado, que yo pude dar casi todo el año. Y capaz que había chicos que no lograban todo lo que uno quería y el resto sí, pero hoy me los cruzo ese, o sea, como que encantados con ellos, no me los olvido nunca más me los llevo en el corazón y ellos a mí también y eso es lo que más me gusta, decir llegar el corazón, empatizar con ellos, entenderlos, escucharlos, porque ellos te cuentan todo, más los chiquititos. A mí me tocó, imagínate segundo grado, yo me sabía la historia de vida de todos, que hacía el papá, que hacía la mamá, si se peleaban si no se peleaban. Todo. Así que eso
C: Cuando son más chiquititos viste que son como más afectuosos, más emocionales, te abrazan todo el tiempo, te besan. Es otra relación. Más sincera diría yo.

H: Sí, el otro día me mandó una mamá y me dice bueno, yo subí casi un año que estaba recibida. Y me mandó una mamá y me dice: No sé cómo hiciste, pero mi hija está encantada con vos; y ella ahora está en tercero y todos los días en la escuela va, me abraza y me dice: Seño, ¿por qué no puedo estar en segundo con vos?
C: ¡Son un amor!
H: Yo pensé que me lo decía a mí no más, porque todos los días me lo decía y la mamá me manda lo mismo y me dice: ¿sabes que me dijo en vacaciones? Que quería repetir para estar en segundo con vos de nuevo. Ay, yo estaba… ¡Imaginate!
C: Pero sí, se te parte el corazón. Bueno, qué bueno que estés viendo que los chicos en realidad están aprendiendo, pero porque vos te estás brindando, tu amor, tu cariño.
H: Tal cual.
C: Bueno, teniendo en cuenta tu experiencia dentro de taller de práctica 4, en el profesorado. ¿Vos consideras que dentro del taller de práctica 4, los profes tendríamos que fortalecer algún tipo de saber para cuándo ustedes ingresan a la docencia?
H: Mirá, yo primero cuando arrancamos el Taller de práctica 4, que empezamos a tener con cada uno de los profes, pensé que iba a ser otra cosa, sinceramente. O sea, no me imaginé que iban a ser talleres que íbamos a ir directamente a una escuela. De ahí, nosotros al azar íbamos a empezar a ver qué podíamos dar y que después sólo le íbamos a consultar a ellos, porque era como todo nuevo y era la primera vez que lo íbamos a hacer. Porque bueno, viste que en nuestro año no tuvimos prácticas anteriores, residencias anteriores.
C: Claro, eso es porque vos comenzaste con Pandemia en el 2019. Claro, entonces tener razón fueron las primeras prácticas.
H: Sí, sí, entonces fue como que yo sentí como que nos largamos y hicimos y bueno, sí, obvio salieron cosas hermosas. Gracias a ustedes que estaban todo el tiempo corrigiéndonos. Pero bueno, sentí que como que nos largamos a hacerlos solos por decirlo. No sé si me explico.
C: Como que hubiera sido mejor tener prácticas anteriores a lo mejor, porque ahora fue como como muy de golpe, digamos a pesar de que los profes estuvimos acompañando fue como que digamos entrar a la escuela asociada de repente y empezar a dar clases. Algo así.
H: ¡Claro! Y más el tema de planificar, porque una vez que vos estás en la escuela, todo se va dando, vos vas viendo cómo trabaja. Bueno, nosotros primero observamos, así que íbamos viendo y después como que ya estábamos para dar. El tema era que teníamos que tener una planificación aprobada. Para darlo, sí, o sea, una planificación que esté bien.
C: Claro, porque ¿qué consideras que hubiera pasado si ustedes no hubieran tenido esa planificación?
H: No, no, no, para mí está genial haberla tenido lo que digo es como que fue, como que yo me imaginé que antes nos iban a decir. Bueno, mirá, van a tener que hacer bien esto, estos

contenidos o como más guiado o más organizado por ser la primera vez, pero bueno, ya estábamos en cuarto año a un paso de recibirnos, o sea me gustó hacerlo sola, pero sentí eso al principio, porque yo me esperaba otra cosa.
C: Claro, a lo mejor esperabas como un acompañamiento más riguroso me sale la palabra, pero no sería riguroso, sino como más controlado por parte de los profes.
H: Sí, sí, sí, y por ejemplo, sí hay de parte de algunos profesores, como que sí falta un poco más de pulir ahí cierto contenido. A nosotros, por ejemplo, no, no es ni de mala ni de nada, o sea, con todo el respeto lo digo, pero nos había tocado en ese momento por distintas cosas que pasaron B.B., creo que era. Sí y B.B. no tenía ni idea de un montón de cosas que nosotros estamos trabajando.
C: Claro, porque B.B. también era nueva en el Ateneo.
H: Y pobre, o sea ella experimentó con nosotros y nosotros sufríamos porque claro, ella no tenía mucha idea del tema, era nuevo para ella también y bueno, o sea, son cosas como a nosotros nos pasa ahora como docente que a los chicos cambian tres docentes y es todo nuevo para ellos. Es lo mismo lo que nos pasó.
C: Son todos aprendizajes. Bueno, pero lo vamos a ir puliendo. Igual. Ahora viste ya es distinto, la pandemia, quedó atrás, los chicos que van viniendo ya vuelven al proceso anterior que tenían prácticas en talleres de práctica uno, en taller de practica dos. Un Taller de Práctica 3. Claro ustedes eso no lo vivieron porque les tocó la pandemia, pero sino, hubieran tenido como un proceso de ir insertándose a medida que iban cursando la carrera. Pero bueno, ahora sos el mejor docente de segundo.
¿Qué consideras que son los dispositivos de formación docente?
H: Sí, te entendí, no sé qué decirte, pero sí te entendí.
C: Pensalo tranquila. ¿Qué son los dispositivos de Formación Docente, qué te parece que son? O de última si se te complica, ¿para qué sirven?
H: Sí, yo siento que para qué les servía a ustedes en sí. Porque era como una manera de
C: Y pero a vos también se supone que te tiene que servir.
H: Como bueno, después más allá de los cuadernos más allá.
C: Ajá sí, acorde de plenario de práctica haber construido las planificaciones de manera
H: Claro, eso.
C: Colaborativa a la pareja pedagógica.
H: Bueno eso obvio que pone lo de la pareja pedagógica espectacular que hasta el día de hoy pienso que se debería implementar en las escuelas, porque cada vez más chicos y con cada personalidad de cada niño, la verdad que una pareja pedagógica espectacular vendría hoy para las escuelas, así que me encanta eso me encanta, si bien, ahora se trabaja ya hace rato, se trabaja con una pareja pedagógica, pero que está en el otro salón en el otro segundo.

C: Claro, eso sería una paralela.
H: Bueno, con respecto a la pareja eso. Después los plenarios super nutritivos súper porque si más allá de que todos los días en el cursado nos contábamos alguna experiencia que habíamos tenido con las compañeras que estaban en otras escuelas, en el plenario era como que nos damos una vueltita y podíamos ver bien todo lo que habían hecho como lo habían presentado a los chicos y eso era re lindo, porque también te surgían nuevas ideas a vos aún.
C: Era como un compartir.
H: Claro. Y con respecto bueno los cuadernos. Yo lo sentí más como algo ponerle en palabras para que ustedes lo puedan lo puedan ver o para que nos puedan ir guiando a partir de eso que nosotros escribimos de los más significativos que nos quedaban a nosotros. después con respecto a los cuadernos no sé porque yo también no lo veía tan como tan no sé si tan importante, pero como que sentía eso, sentía que lo teníamos que escribir para que ustedes puedan ver o para que nosotros podamos poner en palabras, lo más significativo que habíamos vivido en las prácticas las recién.
C: Y, por ejemplo, las cuando ustedes narraban las experiencias que tenían en las aulas, cuando estábamos en las clases para qué consideras que te sirvió ese dispositivo de narración en el aula.
H: De contarlo
C: Claro, cuando contábamos las experiencias. considera que te servía no te servía
H: Me encantaba compartir, me encantaba compartir todo lo que me pasaba lo que sentíamos. Me encantaba, pero no, no sé, sentía que era para solo para compartirlo y que nuestras compañeras y ustedes sepan nosotros no tuvimos experiencia. Fue así que era como que todo lindo todo me gustaba.
C: Eran experiencias significativas
H: Exactamente. Sí, sí.
C: ¿Qué me podéis decir del plenario de prácticas?
H: Ando con la alergia que recién me levanto.
C: No hay problema, no hay problema.
H: Bueno, y era con el respeto al plenario más o menos lo que te estuve diciendo hoy, la verdad que súper nutritivo para compartir. Como es unión también porque sin duda el primer año no lo hubiésemos llevado nunca a cabo, si no nos uníamos como un grupo ha sido implica unirnos. Para poder llevar adelante y eso yo diría unión y nutritivo. Porque la verdad que eso de si lo contamos todos los días, pero nos cruzamos al lado y escuchar en nuestras compañeras, cómo contaban y lo que sentían era hermosa era.
C: Era enriquecedor.
H: hermoso. exactamente

C: ¿Qué es para vos la amabilidad?
H: Ay, por favor.
C: Sé que no es una pregunta fácil, pero bueno pensarlo.
H: Me dan esto de miedo de confundir los conceptos.
C: No, no, no te pongas mal porque acá. No, no podés confundir los conceptos porque en realidad sobre amabilidad no hay mucho investigado, así que es como que vamos a hacer una construcción conjunta. Vos pensalo y dime que es para vos la amabilidad.
H: A ver, podría decirte que a ver para dejarme pensar.
C: Sí, pensarlo tranquila.
H: A ver, más o menos te voy a ir diciendo algo a ver si voy conectando. A ver podría decirte que ser amable es poder sentir a esa persona también como otra persona. Ya metería otras cosas como poder ser solidario poder. Sí, diría sentirla, no sé si sería la palabra correcta, pero sentir esa persona como otra persona y no como cualquier cosa tratarla bien. A ver qué difícil porque uno dice siempre hay que ser amable. Pero porque lo siente nunca lo puse en palabras.
C: Nos pasa. Bueno, vamos a ir con otra cosa, a ver por ejemplo, si vos tendrías que conectar la amabilidad con la educación. ¿Qué relaciones podrías hacer pensando en las mejores prácticas educativas amables? por ejemplo en el profesorado
H: Hoy diría cariñosa, llena de amor, cálidas, me imagino así una me imagino un aula amable o una relación amable entre alumno y docente. Tratar de hacerlo lo más alegre posible alegre en este sentido de no todos los días con una sonrisa pero poder transmitirle siempre lo mejor poder dejar siempre lo mejor y bueno lo malo afuera y después cada uno obviamente tiene su vida pero en el aula tratar de ser lo más libre posible. Lo más cariñoso a ellos les encanta que uno de los escuche y para mí eso. Engloba todo de ser amable, yo diría un habla amable, bueno, una aula cálida donde los chicos se sientan cómodos donde haya una confianza.
C: Y por qué por qué consideras que es importante tener esta confianza, este cariño, este esta digamos amabilidad con para con los niños, por ejemplo. Y qué consideras que les permite a ellos.
H: Sí, para mí, o sea una, no, no logramos nada. Nosotros decimos bueno, vamos a enseñar, pero también vamos a aprender y si nosotros no los vemos a ellos, que es muy importante mirarlo observarlos a ellos y no construimos nada porque si no los escuchamos porque si no, no estamos ahí cuando ellos necesitan así. vos te acercas y le decís que está genial, seguí así y ellos están encantados así capaz, que cinco tenemos cinco días, cuatro días en la semana no está ahí, que no sale que no sale que no sale un hizo una cosita bien y vos te acercas y lo alientas y ellos hacen de cuenta que hicieron toda la semana todo espectacular. Entonces siento que es eso.

Carolina Inés Monteagudo
Siempre veremos el lado positivo a lo mejor para que el otro crezca.
H: Entonces observarlos mirarlos compartir. Eso no es más que eso para lograr una buena enseñanza, si queremos lograr algo, hay que llegar a ellos desde otro lado.
C: Y te parece H. que es todo esto que acabas de decir estas prácticas amables o medio que la circunscribiste a un aula con niños pero por ejemplo en el profesorado entre adultos entre nosotros que fuimos tus profes y ustedes que fueron nuestros estudiantes y las compañeras consideras que se lograron prácticas amables.
H: Sí, para mí sí, yo lo personal como dije hoy al principio tuve siempre buena relación con todo, o sea, desde hacer un chiste hasta cuando nos teníamos que poner serias o siempre tuve la verdad que muy amables y con respecto a mis compañeras también lo que me costó el año pasado, porque a mí la verdad que yo los cuatro años los disfrute al máximo. Para mí era todo era el maldito, así que fue.
C: O sea, que después que hiciste como una transición media brusca terminaste de cursar algo que te encantaba y empezaste a trabajar ahí nomás.
H: Sí, sí.
C: Tuve este tiempo de extrañar no vuelan.
H: No, no sí se nota porque era, o sea, parte que uno no está acostumbrado a estar en la casa también. Entonces viste que es como vos decís.
C: Ah, claro.
H: Bueno, vas a trabajar y te despejas también es como otro lugar donde vos te sentís muy bien, digo despejar porque a mí me pasa porque yo la paso muy bien yendo a la escuela y la pasaba muy bien yendo al colegio compartiendo al colegio, el profesorado compartiendo un compañero compartiendo todo lo que nos pasaba porque a veces nos sentíamos re malo o frustradas porque teníamos que corregir diez veces algo o no nos salía y todo eso lo compartimos con la chica y la verdad que espectacular las extrañas a todas no se. Los digo, pero las extrañas.
C: Siempre es bueno después de reencontrarse. Bueno, H. para que leo mis preguntas. Bueno, de todos los dispositivos implementados en el profesorado. Vos, ¿cuál consideras que te permitió haber pongámosle una práctica amable? De todos en el profesorado. O alguno.
H: Una práctica amable
C: Todo esto pensando en todo lo que vos dijiste. Dentro del dentro del profesorado que dentro del profesorado, por ejemplo están las residencias, así que si vos quieres contar alguna experiencia de residencia también la puedes incluir.
H: Bien, bien, y sí, la verdad que las residencias fueron el dispositivo que más. Que más me llegó como con lo que más me quedaría.

C: ¿Qué pudiste lograr en las residencias?
H: A ver para porque tengo el primer tramo de residencias los hice en la escuela, el aire estoy retomando un poco para acordarme. Segundo grado de escuela B turno mañana. Y en el segundo tramo me tocó sexto grado. turno tarde y la verdad que es cómo fue la pregunta que me hiciste.
C: Que si vos consideras que los dispositivos te permitieron lograr prácticas amables.
H: Y era como que las realidades de los chicos. Sí o sí exigían que vos vayas con algo nuevo. Con algo lindo con algo cálido y recursos buenos para ellos creo.
C: y cuando decías
H: Porque no era un bueno tal vez yo que estamos acá en un pueblo por ahí no estamos acostumbrados a qué sé yo esas realidades que son distintas que vos por ahí. De cero, sí, sí, sí más complejo.
C: Más complejo y cuando vos decís que habría que llevar recursos porque sean buenos para ellos, en qué sentido decidiese buenos para
H: Me yo voy más a la afectividad. Más allá de un buen recurso para enseñar todo parte desde el amor que le que con el que vamos a llegar a ellos, o sea, si yo ya voy mal predispuesta, si yo voy con que no me gusta con que y no voy a lograr nada. Nada nada nada nada y lo puedo decir también hoy. Con la experiencia que busco la poca experiencia que voy teniendo cuando uno llega a amar a la escuela. Toca el primer recreo y vos ya te diste cuenta que estás mal que así no y que tenés que cambiar esa actitud ya, porque no.
C: Porque no va.
H: No arranca exactamente. Creo que me estoy yendo por las ramas y no te contesto lo que pregunta, vos después saca algo.
C: te preocupes, yo después de todo lo que ustedes dicen analizo y saco conclusiones. Bueno, yo creo que con esta charla que tuvimos. me da un panorama digamos para seguir mi investigación, así que quiero agradecerte que hayas participado y que me cuentes qué te pareció esta entrevista.
H: También porque como profesora era como más. Siempre fuiste bien, tenías esos momentos de como más más pícaros o más, pero siempre fuiste una docente para respetar bien seria. En lo personal entonces era como que… No miedo, pero siempre mucho respeto. Si bien a todos le teníamos mucho respeto era como que tal vez con otros hacíamos que se llama M.B. él se reía todo el tiempo teníamos le podíamos hacer chistes a vos también, pero era como que tenías tus momentos, entonces ahora.
C: Es otro, es otro rol ahora.
H: Sí, tal cual, así que la verdad que haré bien caro, gracias y bueno, ahora he conocido otra partecita de vos. Que ya no es la de la de profe.

C: No, no, y si me llegaba a ver por la calle un día no cuentes nada.
H: No no no no no
C: Sí, lo que pasa que uno cada cual
H: Eso es nada.
C: Tiene sus personalidades y en el profesorado. Yo tengo el rol de docentes y aparte del rol del regente y a veces es complejo tratar de ser de otra manera porque en realidad a ver qué sé yo si yo fuera. Muy accesible, digamos a veces puedo llegar a perder autoridad y esa autoridad cuando uno está en la gestión me necesita como que mantenerla porque uno en la gestión viste tiene que organizar a los profesores a los estudiantes, entonces es como que a veces. Yo, digamos es como que no dejo mi personalidad a salir.
H: De igual manera iba a decir, no cambies porque gracias a vos como eras y que siempre estabas en todo porque estabas en sociales, porque estabas en matemática porque estaba siempre revisando todo revisándonos sería como acompañando en todo.
C: Sugerencias en rosado diría yo
H: Acompañando en todo, la verdad que entonces también teníamos más seguridad caro, porque nosotros decíamos bueno, pero también la vio caro capaz. No teníamos nada, pero lo vio claro, listo, vamos por ahí porque nos damos también esa seguridad de decir y era verdad, no era vos, nos ponía que una sugerencia tengan cuidado con esto y decir y nosotros en un momento hacíamos es verdad, nos está poniendo y después pensamos y sí es verdad, porque el primero decíamos otra corrección más basta y si era verdad está.
C: O lo vivían en el aula y ahí se daban cuenta de que esa sugerencia habrá relevante para eso.
H: Sí, sí o decíamos bueno, le tenemos que mandar un correo a C. y nos poníamos serias y hacíamos las cosas re bien y con respeto que por ahí, si no, no, no en un correo. Gracias a usted le mandamos un correo
C: Bien, ahora saben escribir un correo.
H: Bien. Pero después de todo...
C: Y bueno, pero eso también es parte del aprendizaje. Digamos ustedes aprendiendo a ser docentes y yo, por ejemplo, ahora aprendiendo a ser investigadora. Yo también tengo mi directora de tesis y ella por ejemplo, me va guiando y me va diciendo mira Carolina en esto te fuiste por las ramas, a ver si vas acotando es como que todo es un aprendizaje y esto de que haya otro me parece que para que uno pueda ir aprendiendo a mí me parece muy importante , o sea que no estar solos como era antes digamos en la formación docente uno estaba bien solo y ahora esto de que vos puedas tener, no solo tus compañeras, sino también a tus profesores que con su impronta te van guiando a mí me parece fortalecedor, digamos.
H: Sí, sí, sí, no, por eso te digo, no cambies porque gracias a vos, era así tan diría como se

usa ahora la palabra tan regia. la verdad que aprendimos muchas cosas y sobre todo el respeto que por ahí uno piensa que va y se larga hacer algo por hacer y no a ver te comprometiste en hacer esto con respeto hacia sus compañeros y hacia tus profesores porque ha pasado en el profesorado que bueno yo porque como dije trataba de ponerme al día, pero otra compañera no les importaba si la compañera que tenían al lado, no les importaba terminar un tiempo o ir haciendo.

C: O no se reunían estas son todas las cosas que nosotros sabemos que acordaban ir a algún lado y no lo hacían, por ejemplo, nosotros nos ha pasado como profes que tenían que entregar las producciones y no las traían entonces.

H: Y eso es difícil a veces de parte nuestra tener que decir, mira, tengo a mí me ha pasado, tengo una compañera que no me ayuda y nunca lo dije porque también bueno, respeto a la compañera y pero también perdió el respeto hacia mí porque uno hacia mí y hacia las otras personas del grupo que estaban conmigo haciendo las cosas, pero bueno, suponemos siempre que ustedes lo ven y que por eso y también es difícil ver todo.

C: Sí, igual también esto de trabajar con una persona que a veces no se compromete también es un aprendizaje para uno porque no, a lo mejor en el cursado, pero después a lo largo de la vida, uno va encontrando las herramientas para decirle a otros. personas. Mira así como vos querés pasar el tiempo libre haciendo otras cosas y no querer esclavizarte eso también te trae consecuencias, así que…

H: tal cual

C: O digamos o trabajamos juntas o vos hace tu vida y yo hago la mía, o sea es como que esto de trabajar en pareja pedagógica en equipo con otros que a veces no son totalmente compatibles con nuestra personalidad también es todo un aprendizaje toda una experiencia y todo un trabajo que en la docencia. Hay que aprender a hacerlo vos ahora. Gracias a Dios estás en el colegio y seguramente a tus compañeras y se van llevando bien, pero a veces cuando uno hace reemplazos. Toca conocer tanta diversidad de personalidades que a veces este aprendizaje de bueno ponernos firmes a veces decir no mira las cosas no son así. comunicarse a un superior o algún otro también es un aprendizaje importante Así que bueno.

H: bueno

C: Espero que no haya tomado mucho tu tiempo.

H: Dale, espero que te haya podido ayudar, la verdad que por ahí me voy por las ramas y bueno, porque son preguntas muy amplias, que se yo uno por ahí no las tiene pensadas como parar , pero la verdad que me entusiasmo. Bueno, espero que te vaya bien y vamos a ver que ya quiero que te reciba para comer algo.

C: Muchas gracias, nos vemos.

H: Buenas tardes. Listo, nos vemos

C: Gracias.

X-2.3. Entrevista 3

Entrevista virtual 3 – 7 de marzo de 2024

Meeting Transcription 07-03-2024 - Meeting started: Mar 7, 2024, 6:50:07 PM - Meeting duration: 49 minutes - Meeting participants: C.M., R.F. View original transcript at Tactiq.
Transcript

00:00 M (Entrevistadora): bueno, espero que
03:46 M.: Viste que yo hace como cuatro años que estoy haciendo un doctorado en sentidos teorías y prácticas de la educación. Ahora en septiembre digamos, tendría
03:49 F. (Entrevistada): sí 03:51 Carolina I.M.: que entregar la tesis terminada. Y lo que yo quiero tratar son las prácticas amables dentro de la educación. Así que cuando preguntando vos más que nada focalizate. En tu experiencia en lo vivido en taller de práctica 4. sí así que es algo de que se está grabando o algo por el estilo es porque yo después necesito. analizarlo
04:57 M.: Para que no se me abre. No sé qué le pasa. Bueno, lo voy a hacer con el celular. Bueno, R. gracias por estar acá. Por participar todo va a ser anónimo, así que quédate tranquila, vos podés expresarte. con total confianza total, yo acá no te voy a juzgar nada por el estilo porque después voy a sacar analizar y ver qué es lo que no me querés contar cuál era tu situación de personal familiar cuando empezaste el taller de práctica 4 si viajaba si vivías ahí en San Justo.
06:19 Rocío F.: Sí, bueno, cuando yo estaba bueno, me anoté para estudiar, me acuerdo que bueno tenía todo es también me sentía con miedo porque era mi primer estudio que iba a ser terciario. Y yo había terminado en la escuela nocturna bueno y era todo nuevo para mí porque yo digo. bueno, por situaciones anteriormente hice primer año en la escuela técnica acá en Crespo pero después segundo año no hice, pero después dejé y bueno terminé en Pero porque no quería estudiar, no? Y cuando decidí bueno, estaba y no quería estudiar. Dije yo bueno, voy a terminar en el país y bueno, terminé y dije voy así voy a estudiar y quiero estudiar una carrera. Y bueno y yo soy la única que estudia un terciario de mis hermanos. Que pudo terminar quinto y bueno, después siguió mi hermano que es menor que yo. Y ahora mis dos hermanas están incentivadas y ahora van a terminar en el EMPA también las dos. Y bueno, la verdad que me sentía con mucho miedo, cómo hacer que era todo nuevo para mí también estar lejos a mi familia. Yo quería ir a vivir a San Justo ese año primer año y entonces dije yo. bueno, le pedí a Dios si era su voluntad que yo pueda estudiar esa carrera que Dios me prepare un lugar porque era muy difícil también la situación económica. Pero bueno, estaba en la expectativa de poder encontrar un lugar donde vivir ahí.

08:08 F.: Y bueno una semana antes de empezar el profesorado. Y que se hacía el propedéutico, bueno, era una semana faltaba y bueno, me llamaron una chica que es de acá de Crespo que ya me conoce y me dijo vos estabas por estudiar el profesorado. Bueno, mi cuñada necesita una chica que le fue un estudiante que le ayude con el nene en la casa. así que bueno, así como empezó todo y bueno, yo dije solo Dios lo hizo porque saber una señal que era esa carrera para estudiar y bueno así como empecé y vivía en ese tiempo el primer año vivía ahí nomás tres cuadras de la escuela. Así que yo lo ayudaba a ella a la chica, la ayuda ella me recibió en su casa sin conocerme y bueno, fue una linda experiencia al primer año y Yo lo ayudaba con el nene, bueno, cocinaba ella nos ayudamos entre las dos ella era una madre soltera. Así que bien, yo tenía tiempo para poder estudiar y también llevarlo porque el nene iba a la guardería, así que yo lo llevaba y tenía tiempo yo todo. Y bueno, primer año bueno de a poquito ir venciendo los miedos, pero la verdad que en mi expectativa pude decir que no me llevé casi materias pude promocionar alguna y bueno y otra en ese año nomás creo que rendí todas y no me equivoco. Y bueno, después segundo año que fue pandemia. Bueno, ahí sí, también me acuerdo que a ver si la pasamos bastante mal, pero gracias a Dios que siempre con las chicas se sentía esa.
10:08 F.: eso que era una unión que tuvimos desde el primer año que empezamos y y sentíamos que era nos extrañábamos toda compartir algo con las chicas. sí, en primer año, éramos mucho, pero después quedamos, quedamos poquitas pero se sentía eso que nos extrañamos y bueno, podíamos animarnos unas a otras. Algunas dejaron en la carrera, pero la verdad que me acuerdo que yo siempre estaba acá nomás en mi casa en ese año vivía acá en Crespo no más primer año si vivía allá. La semana y volví a los viernes.
10:50 F.: Y bueno, así como empezamos todo bueno, primero fue difícil primer año extrañar a mi familia, porque yo nunca había ido a estudiar. Pero bueno pude superarlo y adaptarme también en San Justo Y bueno de a poquito e ir conociendo muchas cosas. de la carrera siempre bueno tratar de vencer también la timidez, que yo sentía y con los profesores por ahí que te decían que participes y Bueno, tratar de ser compañeras nuevas también en pandemia pude ver como los docentes también ellos buscaban la manera las estrategias de poder enseñarnos. 11:47 F.: me acuerdo que la profe de Ciencias Naturales, ella nos grababa audio en Whatsapp y nos mandaba así explicando nos los temas. Y eso fue una gran ayuda. y la verdad que puedo destacar el compromiso docente ahí que más allá de la de la situación que estábamos pasando en pandemia. Hasta había docentes que también estaban con el de a poquito ir venciendo los miedos, pero la verdad que en mi expectativa pude decir que no me llevé casi materias pude promocionar alguna y bueno y otra en ese año nomás creo que rendí todas y no me equivoco. Y bueno, después segundo año que fue pandemia. Bueno, ahí sí, también me acuerdo que a ver si la pasamos bastante mal, pero gracias a Dios que siempre con las chicas se sentía esa. 10:08 Rocío F.: eso que era una unión que tuvimos desde el primer año que empezamos y y sentíamos que era nos extrañábamos toda compartir algo con las chicas. sí, en primer año, éramos mucho, pero después quedamos, quedamos poquita pero Se sentía eso que nos

extrañamos y bueno, podíamos animarnos unas a otras. Algunas dejaron en la carrera, pero pero la verdad que me acuerdo que yo siempre estaba acá nomás en mi casa en ese año vivía acá en Crespo no más primer año si vivía allá. La semana y volví a los viernes.
10:50 Rocío F.: Y bueno, así como empezamos todo bueno, primero fue difícil primer año extrañar a mi familia, porque yo nunca había había ido a estudiar. pero pero bueno pude superarlo y adaptarme también en San Justo Y bueno de a poquito e ir conociendo muchas cosas. de la carrera siempre bueno tratar de vencer también la timidez, que yo sentía y con los profesores por ahí que te decían que participes y Bueno, tratar de ser compañeras nuevas también en pandemia pude ver como los docentes también ellos buscaban la manera las estrategias de poder enseñarnos. 11:47 Rocío F.: me acuerdo que la profe de Ciencias Naturales María Estela ella nos grababa audio en Whatsapp y nos mandaba así explicando nos los temas. Y eso fue una gran ayuda. y la verdad que puedo destacar el compromiso docente ahí que más allá de la de la situación que estábamos pasando en pandemia. Hasta había docentes que también estaban con el Covid-19 que fueron afectados, pero ellos siguen dando clases, me acuerdo el profe de movimiento y cuerpo estuvo pasando y otros docentes más, pero ellos seguían enseñando, no y por ahí les trataba muy mal su salud y a mí también me tocó pero me tocó justo después que terminamos el segundo año de del profesorado.
12:44 F.: Y pero la verdad que fue una experiencia. A la vez linda, pero también. poniéndose en el lugar del otro de que queríamos que todo esté bien que fueron afectados, pero ellos siguen dando clases, me acuerdo el profe de movimiento y cuerpo estuvo pasando y otros docentes más, pero ellos seguían enseñando, no y por ahí les trataba muy mal su salud y a mí también me tocó pero me tocó justo después que terminamos el segundo año de del profesorado. Y pero la verdad que fue una experiencia. A la vez linda, pero también. poniéndose en el lugar del otro de que queríamos que todo esté bien y muchas compañeras también tuvieron el Covid-19 y fue difícil pero bueno, siguieron adelante, nos animamos unas a otras con las chicas. De que sabíamos que se iba a terminar en algún momento y íbamos a volver a encontrarnos y así estábamos con esa expectativa.
13:25 F.: la verdad que bueno segundo año pude promocionar muchas materias gracias a Dios Y mi mamá me decía salí a tomar un poco de aire. Yo estaba acá nomás porque hacíamos mucho trabajo prácticos. bueno, teníamos que hacer muchos trabajos prácticos de distintas materias y segundo año y yo estaba dentro, no más con la compu y bueno pero Casi no salía, pero bueno, pero la verdad que fue una experiencia también y también aprender muchas cosas en el en el Meet aprender, cómo usar también el internet, eso también fue una ayuda la verdad pudimos aprender muchas cosas. que no entendíamos muchas veces y algunos docentes también ellos nos podían decir que por ahí no entendían bien la tecnología, pero pudieron aprender a través de y bueno tercer año fue sí, la verdad
14:21 M.: No fue un aprendizaje para todos.
14:25 F.: que sí. Tercer año fue también. Bueno, mitad era mitad virtual todavía. Es la

primera etapa y después volvimos en presenciales y bueno con esa. A la vez raro nos sentíamos porque volvíamos y bueno y también. seguir cuidando bueno, ese año me acuerdo que viajé todo todos los días viajaba porque ahí ya estaba el boleto gratuito. y además me quedaba poco tiempo era mitad la mitad, no más del año y Bueno, fue cansado viajar también, pero bueno, lo hicimos igual porque ya faltaba poco para terminar tercer año. Bueno, en ese año hicimos observación. En ese año habíamos hecho una observación en la escuela. De escuela era que fuimos. no me acuerdo que fue la era porque lo habían dado.

15:46 F.: Sí, era porque le habían dado prioridad a la chica que se recibió en ese año entonces. solamente hicimos una observación y bueno, yo hablaba con algunas chicas de ahí de la carrera algunas, que ya habían estado anteriormente y ella dijeron que desde segundo año ella habían empezado a hacer observación, pero nosotros por tema de la pandemia y bueno, no tuvimos tantas oportunidades. Ahí, pero bueno, pudimos hacer un poco. 16:17 Rocío F.: Lo que era la observación y en primer año también me acuerdo que fuimos a la escuela, creo que era Láinez que fuimos a hacer una observación normal en un era la feria de ciencias y no me equivoco con las… Y bueno, y después hicimos un trabajo práctico presentamos, teníamos que elegir. Algo de lo que se presentó ahí y poder exponerlo eso sí me acuerdo. Y bueno tercer año.

16:54 F.: fue un año como que ese era el que a la vez también tuviste el que te da hincapié para llegar a cuarto y también fue difícil en algunas materias, puedo decir lo que de toda la carrera lo que más me da matemática y bueno, tengo que respetar también. seguir reforzando matemáticas pero yo digo que no, no solamente en la carrera, sino que desde primaria siempre me costó matemática pero me acuerdo que una profe ella cuando rendimos problemática contemporánea uno.

17:38 F.: ¿Puedo contar esa experiencia que tuvimos con las chicas que era rendir lo grupal? Y bueno, cada uno dijimos vamos a hacer un vídeo hicimos un vídeo entre todas las chicas. Y contamos sobre algo que nosotros teníamos desde la infancia y algo que podía. Que es lo que queríamos ser cuando qué es lo que queríamos lograr sería. ¿O qué es lo que habíamos logrado? Sería algo que nos haya marcado a nosotros y entonces cada una dijimos vamos a hacer un vídeo, lo hicimos en una plaza. Nos pusimos los carteles y cada una exponía. Sobre lo que le habían dicho y sobre lo que ellos iban a hacer. Del otro lado del cartel y bueno, ese vídeo lo tenemos nosotros yo me tengo que fijar el creo que lo tenemos guardado. Te lo puedo pasar, si no a Sandra lo debe tener por casa Sandra se lo habíamos pasado. Y bueno, ese vídeo me acuerdo con la chica porque bueno, yo había puesto el cartel que a mí me decían burra porque yo había repetido primer grado. Pero yo repetí, porque no sabía leer muy bien y ahí como era el colegio era una escuela privada. No te dejaban pasar así nomás, entonces bueno yo. Por ese caso, bueno, repetí y bueno, entonces me decían burra, pero yo después del otro cartelito puse ahora pasé a segundo año del profesorado. Y bueno, eso fue una manera de también de nosotros soltar algo que hayamos pasado, pero que no nos quedamos en ese en eso que pasamos

sino que todo nos ayuda al día mañana poder decirle a esos niños que muchas veces se sienten así que bueno, que ellos están así, dicen que es que no sirven para nada o se sienten mal ellos conmigo con ellos mismos se enojan porque no pueden lograr algo y poder incentivar a esos niños que sí se puede porque si uno se queda en el pasado muchas veces el pasado nos daña y no nos deja seguir avanzando. Y bueno, gracias a Dios eso también fue una manera de soltar algo que tenía de la niñez. Justo una de las profe me dijo que bueno que me dijo esas palabras que siga superándome y bueno y me lo dijo así que siga adelante superando y que crea que yo podía lograr. Quizás muchas de las palabras que nos ayudan en esos momentos que uno se siente que no puede lograr algo. Fueron palabras muy buenas que te ayuden que te incentivan a seguir adelante. Y bueno en tercer año. puedo recordar que bueno era Matemática y Ciencias Naturales II de la profe. Esas dos materias me cortaron mucho. y teníamos que presentar una planificación y bueno, enviamos la planificación, no me la aprobó ahí la profe. Y estuve como un año enviando la planificación en cada llamado, que usted tenía que presentarme. Y yo buscaba la manera de cómo hace para que poder entenderlo a ella a las profes. Sí, recuerdo que llegó un momento que colapse porque decía yo. sería me sentía mal porque yo decía como como hago porque no, no sé qué es lo que ella quiere o cómo puedo yo. Estoy haciendo todo malo y bueno y hablaba con alguna de las chicas y que habían rendido o que también estaba en la misma no era yo la única, sino que otra chica también enviaban y no se les aprobaba la Entonces bueno, buscar la manera… planificación.

22:15 F.: Sí, me sentía mal porque yo decía este. Tengo que enviar la planificación, cuántas veces para que me apruebo que llegue el momento. Y bueno, me acuerdo que bueno seguí intentando y yo reflexionaba hace poco tiempo de reflexionaba y decía yo si yo me hubiera quedado en esa nada. Me hubiera quedado ahí, que no, que no podía probar esa materia porque no podía probar esa planificación para presentarme rendir. Si me hubiera quedado ahí llorando hoy no estaría recibida. Y bueno, son cosas que te marcan porque puedo decir si uno se queda ahí, no más. Hay que esforzarse a seguir luchando por lo que uno quiere, ¿no? Entonces bueno, seguir intentando fui le pedí clase consulta la profe fui. Y bueno como que ya me orientó bastante y bueno. Volví a hacerlo la planificación como me orientó la profe y bueno, hasta que me aprobó. Me aprobó la planificación y era como un alivio presente con ese alivio de chante de aprobar la materia, pero te aprobaron la planificación y ese era el más alivio porque era algo que estaba luchando, pero bueno. Estaba con esas dos. Y bueno, esas materias son las que después rendí en el cuarto año ya. Bueno, antes de pasar a cuarto rendí una y la otra la rendí después.

24:02 F.: pero la verdad que bueno, yo creo que todo ayuda para bien, ¿no? Siempre tomando el error como parte del aprendizaje como siempre nos enseñaron del profesorado y tomar siempre eso que tenemos que seguir luchando por lo que uno quiere y bueno en cuarto año. Fue un año. sí, bastante bueno, ese año volvía a vivir con la chica que yo vivía el primer año solamente que ella se había mudado entonces vivía cerca de la terminal y

me queda bastante lejos tuve que Ir a llevar mi bicicleta la hice llevar con un comisionista y bueno. Justo Wilen también ella iba a vivir allá y me dijo que bueno, la pagamos las dos del comisionista y nos llevaron las dos bicis. y bueno, fue yo dije voy a hacer eso porque sí, viajo todos los días y después hay que hacer las prácticas y todo va a terminar muy cansada. Bueno, así como empezó todo y ese último año. Bueno con mucha fe de que de que podía lograr más y Bueno, conociendo otras chicas que se agregaron en el en el taller también otras compañeras nuevas.

25:48 F.: Y bueno, empezamos. Y cuando nos dijeron que teníamos que hacer las prácticas. Que nos pusieron en grupo, bueno trabajar en grupo fue. Bueno, teníamos que conocer alguna chica porque algunas no nos conocíamos con algunas. y bueno, tenemos que buscar la manera de como no todas, pensamos lo mismo buscar estrategias para que lleguemos a un acuerdo entre todas y que a todas nos guste lo que hacemos. No, bueno trabajar en grupo. también nos lleva a reflexionar y bueno, como digo hablar hasta entenderse, ¿no? Que sí, por ahí surge algún conflicto o poder hablarnos y solucionarlo. Y tratar de llegar a un acuerdo. Fue lindo trabajar en grupo. Bueno en cuanto a la llegó el momento de empezar justo nos tocó hacer las prácticas en la Escuela Normal y me acuerdo que bueno, estábamos con esta me sentía con ese miedo de que era algo nuevo también. Esa incertidumbre de ¿cómo hablar con los chicos? cómo enfrentar cada situación que se presenten y bueno la verdad que nos tocó primer grado y bueno, no me tocó lindo grupo pedagógico. Donde podíamos toda gran responsable y se comprometieron con la tarea docente. Poder esforzarnos y trabajar todas juntas para lograr algo.

28:06 F.: un buen aprendizaje para los niños y bueno, la verdad que fue muy lindo. No puedo contar ver cómo los niños. Ellos se notaba el cambio que iban logrando de a poquito. Y que ellos te cuenten algo y te digan aprendí a escribir así o estoy aprendiendo esta letra la cursiva. y bueno, ellos se sentían también así entusiasmado y la verdad que te hace acordar a tu infancia cuando uno le costaba algo. Cuando lo logras te sentía así feliz de poder lograr algo y fue muy lindo, la verdad que una linda experiencia también la Docente ahí que estaba ahí en ese en ese grado también. Ella muy buena siempre estaba ahí dispuesta a enseñarnos si necesitábamos algo. Y bueno, nos encariñamos con los niños. Muy linda experiencia, la verdad que de a poquito ese justo ese fue cuando hicimos. Que tuvimos que darnos una o dos clases creo que era que lo hicimos entre todas las chicas. Pusimos todo en Ronda pusimos. Digamos rotando dándole distintas materias, pero íbamos rotando haciendo. El juego era bueno, habíamos puesto las alfombras en el piso. Y donde ellos se sentaban ahí para poder escucharnos lo que íbamos a nosotros respondiendo. Le habíamos regalado un lápiz a cada uno. algunos bueno, fue una aunque. Sea darle un lápiz algo significativo también, pero bueno poder buscar la manera de que ellos aprendan significativamente. por ahí les costaba trabajar en grupo los niños porque por ahí se peleaban, pero bueno, tratamos de buscar la manera de si charlaban muchos tratar de cambiarlo con este lugar.

30:54 F.: Buscar la estrategia y bueno, me acuerdo que a todos le gustaba la ruleta esa. la que teníamos que girar para la ir preguntándole sobre el transporte sobre el lugar ahí para que lleguen a la conclusión de que si era una ciudad o un pueblo. el espacio rural urbano, muy linda experiencia. Cuando pasamos ahí en y cuando nos íbamos bueno. Cuando nos íbamos, ahí pasamos que compartimos la del día despedida con los chicos nos sacamos fotos y comimos torta. Bueno, le dimos sorpresita y muy contento a la profe. todos los niños muy contentos y bueno y también algunos lloraban que nos íbamos pero bueno, la verdad que bueno. Es algo tan lindo ver a los niños sonreír y bueno haber logrado algo especial en ella. Como decirlo haber dejado una huella en cada niño. y bueno en cuanto La otra etapa sería que tuvimos que ir a otra escuela.
32:22 F.: Me acuerdo también cuando teníamos que hacer. El plenario bueno ahí también. Era por ahí difícil llegar a ponerse de acuerdo entre todas las chicas pero bueno, estábamos tratando de ayudarnos entre todas y bueno de que de que no haya tantos conflictos, pero bueno, gracias a Dios todo salió bien y bueno, es todo un trabajo en grupo y bueno hacer lo posible para que poder mostrar todo lo que hicimos para los niños y también algunos docentes les gustó a los docentes les gustó lo que la propuesta que hicimos y bueno La verdad que fue muy linda la experiencia. No sé si quieres preguntarme algo.
33:24 M.: Si te estoy escuchando me encanta escucharte porque sinceramente nunca me hubiera imaginado. ¿De que en tu escuela primaria te hayan dicho burra? Nosotros te consideramos una gran estudiante, o sea que has podido superar y fortalecerte a lo largo de todos los años, así que pero me encantó escucharte ahora para continuar, digamos capaz, que ya lo dijiste. Pero teniendo en cuenta el tu paso por el profesorado. Y de manera así como porque ya fuiste diciendo muchas cosas algo más sintética. ¿Vos, qué saberes o logros? ¿Crees que pudiste alcanzar en la formación inicial en el profesorado? En todo sentido. No, solamente la parte de teórica de los contenidos, que ya sabemos contaste que algunas materias te costaron un montón y los profesores ayudaron, pero ¿qué saberes docentes vos consideras que lograste alcanzar en el profesorado?
34:46 F.: y yo creo que la experiencia cada uno se va formando en la etapa que va viviendo. ¿Puedo decir que vencí los miedos? Fue una de las maneras de lograr algo que uno anhelaba.
Como me fui formando cada vez en cada año me fui formando mi personalidad como docente y creo que eso fue algo especial y logré muchas cosas. Logré vencer eso lo que los miedos que sentía y poder adquirir experiencia, y yo decir el día que me presente en el aula, poder expresarme con libertad y seguridad, como me han dicho cuando tuve que rendir que siempre sea asegura y tratar de no de no inculcar al niño ese miedo sino que poder este que los niños puedan sentirse seguros con uno mismo. Con ellos mismos y con el docente que yo siento en ese apoyo esa contención de del docente. Yo puedo lograr pude haber logrado eso. la experiencia la observación bueno, buscar estrategias para para poder llegar a un mejor aprendizaje en cada niño. Y yo creo que el cuidado mutuo como

siempre nos enseñaron. Yo creo.
37:10 M.: Y estos aprendizajes, ¿cómo crees que los lograste sola?
37:16 F.: No lo logré con apoyo de primeramente de mi familia. Que siempre estuvo ahí. Agradecía a Dios primeramente porque Dios fue esa. Dios fue quien me quien me ayudó en todo momento. y bueno, mi familia fue ese apoyo, que si yo le decía que me acuerdo cuando yo te comenté eso que me sentía mal porque no aprobaba y bueno, mi papá me abrazaba con mi mamá y me decían que bueno, que sigue que sigue intentando que lo iba a lograr y no solamente mi familia sino que otras personas del profesorado compañeras. Algunas que también se hicieron amigas. Que siempre te decían vos podés vos poder lograrlo algunos profesores también. Y bueno, uno cuando llega a un lugar ahí como vos dijiste de que pude ser una buena estudiante. y te asombró, que yo haya dicho eso que me decían de niña pero bueno, es algo que uno pasó y por eso yo creo que todo ayuda para el día mañana cuando yo estoy con algún niño por decirle que él puede lograrlo. Y ya tuve las experiencias esa de a poquito. Pero cuando me tocó un reemplazo ahora hace poco largo. Del año pasado y bueno ahí pude experimentar muchas cosas. primero hacer la planificación en plurigrado poder buscar también para un niño que tiene autismo. Buscar las herramientas hablar con la docente integradora. Y no, la verdad que todo fue una experiencia que estuve un mes y algo con los niños. y fue una linda experiencia hasta los padres me dijeron gracias y algunos niños querían que yo siga pero volvió la docente titular y No, la verdad que fue una linda experiencia aprender a hacer los informes. Aprender a hacer las libretas y yo creo que uno se va formando la docencia a medida que va pasando por esos reemplazos.
40:09 F.: sí, he tenido experiencias malas en algunos reemplazos en el sentido que se portaba muy mal y se sentía en ese momento que decir cómo tomas el control, pero hay que ponerse firme en el sentido de como docente y tratar de no de ser serio, ¿no? Porque si volemos de dar la sonrisa los chicos viste que, gracias a Dios que de a poquito. adquirir conocimiento y bueno, buscar buscando todo el tiempo incentivar a los niños con lo que yo pasé poder ayudarlos de ellos y que no se sientan así como uno, se sentía sino que ellos pueden lograr más de lo que pueden de los que yo son, porque los niños te impulsan a uno ve cada logro que ellos tienen y la verdad que se da cuenta uno que los chicos te impulsan a seguir fortaleciendo, te y a seguir amando la docencia.
41:27 M.: Me encanta escucharte. ¿Qué consideras que son los dispositivos de formación docente? ¿Te acordás de alguno?
41:48 F.: Yo creo que la bitácora.
41:53 M.: Pero la pregunta sería qué son para vos ahora que te acordaste que de un dispositivo que son los dispositivos de formación docente. Nosotros tuvimos el plenario de prácticas las residencias la planificación con parejas pedagógicas y equipos pedagógicos, los encuentros con los docentes antes de ingresar a las aulas todo eso son dispositivos que en el profesorado fuimos llevando a cabo en taller de práctica 4 y Ateneo entonces la pregunta es qué consideras vos que son los dispositivos de formación docente. ¿O para

qué sirven esos dispositivos?
42:43 F.: y yo creo que el plenario es muy bueno, porque uno puede mostrar todo lo que se llevó a cabo, todo lo que se abordó en las prácticas. Y que cada familia pueda ver lo que lo que han trabajado los niños. Y eso es una manera de poder. Demostrar todo lo que mostrar todo lo que lo que experimentamos y contar también nuestras experiencias. Eso sí. Después otro. Yo creo que el cuaderno el cuaderno de nutrientes.
43:32 M.: A ese fue en primero.
43:35 F.: Sí, ese fue el que hicimos en primer año que no sé si se sigue dando pero sería muy lindo, que eso se pueda implementar en algunas escuelas, que los niños puedan sacar algo que para ellos sea algo significativo y poder guardarlo en su cuaderno de nutrientes. Yo justo tengo acá el mío que hice en primera en primer año.
44:12 M.: Todavía la profesora lo sigue haciendo con los estudiantes
44:18 F.: Y en la primera parte yo puse Educar para amar, amar para educar. Enseñar es dejar una huella en la vida de una persona. Eso creo que es lindo y después cuando fui a la escuela que yo estuve ahí se está implementando la bitácora. Estaba una egresada del profesorado, ella lo implementó y se sigue dando así que es una manera de que los chicos lo van haciendo y es enriquecedor también. Yo creo que eso el dispositivo. puede ser trabajar así sería grupal y el trabajo grupal, pero mayormente cuando en otra escuela se hace como tertulia. Bueno, eso sería bueno, trabajarlo cuando surge un conflicto. poder ponerse en grupo o tratar de ponerse todos en Ronda y poder que buscar la manera de que todo lleguen a un acuerdo de que se pueda resolver el conflicto. Y ponerse en el lugar del otro teniendo. Empatía
46:04 F.: porque muchas veces hay niños que se tratan mal o se insultan con respecto a los padres. Y se agregan a un otro. Y bueno tratar de poder hacer que yo. no se peleen y que poder enseñarles que ellos tienen todo un año para pasar junto y tienen que trabajar juntos como compañeros, trabajar en conjunto en conjunto
46:44. M.: Genial. Otro tema, ¿qué es para vos la amabilidad?
46:56 F.: y yo creo que ser respetuoso con el otro y poder ser atento, poder escuchar al otro y si yo creo que cuando uno está hablando poder hacer silencio para que el otro escuche para que para que podemos para que podamos escucharnos. Y bueno levantar la mano también como siempre enseñamos lo normal convivencia.
47:53 M.: Bien. ¿Qué serían para vos, prácticas amables? F. acá me está avisando que dentro de 15 minutos se termina la llamada, así que si se corta armamos otra.
48:09 F.: bueno
48:11 M.: Bueno, ¿qué serían para vos entonces prácticas amables educativas? Pensalo también no solamente con los chicos sino también entre docentes.
48:39 F.: Puede ser como una reunión plenaria, pero nunca tuve una reunión plenaria, pero yo creo que debe ser algo así como cuando se reúnen los docentes a poder dialogar sobre todo lo que se tenga que abordar en cuanto los contenidos los temas Y bueno hablar hasta que se pueda llegar a un acuerdo.

49:13 M.: Bueno, para vamos a cortar acá y vamos otra y seguimos. Esperamos un ratito, nos vemos en un ratito.
Fin de la primera transcripción.

Meeting Transcription 07-03-2024 Meeting started: Mar 7, 2024, 7:49:55 PM Meeting duration: 18 minutes Meeting participants: C. M y R.F View original transcript at Tactiq. Transcript
00:00 M.: Hola. Bueno, F. volvemos a la última pregunta. ¿Qué consideras que son las prácticas educativas amables? Y si vos consideras que los dispositivos del profesorado o en los dispositivos del profesorado hubo prácticas educativas amables
01:28 F.: Sí, a veces hacían como que salíamos afuera, me acuerdo. al patio de la escuela y ahí dialogamos. con respecto a experiencias que hemos tenido en el creo que eran la materia de la profe de Problemáticas I, creo
02:05 M.: Problemáticas contemporáneas dos
02:19 F.: ahí pudimos. Si yo creo que ahí era no me acuerdo, después con P. también tuvimos muchos encuentros de con respecto a los autores que ya se trabajamos con ella. la ficha de lectura que pudimos exponer. Y también hicimos. bueno con lo de la presentamos así con obras así de títeres. Todos trabajamos en grupo y me acuerdo que en primer año del profesorado hicimos. en área estético hicimos con los títeres hicimos obra de títeres. Eso pudimos exponer eso y después lo habían dicho los profes y había alguien que quiera exponer que se iba a hacer un campamento allá en el Favaloro. Y bueno el grupo que me había tocado a mí con las chicas, nosotros fuimos ahí y fue muy linda experiencia también con los niños y yo creo que todo. Los profes estaban contentos también los docentes de que podamos mostrarle la obra de títeres los niños.
04:09 F.: Y bueno, yo creo que cuando presentamos el cuaderno de nutrientes, eso también fue muy lindo porque cada una pudo expresarse. tanto muchas contaron sus experiencias y contaron todo lo que fueron viviendo en ese año y la verdad que fue muy lindo cada una había hecho un dispositivo diferente y como ella contaban lo que habían vivido. Y bueno escucharnos entre todas y también lloramos mucha porque era muy lindo escucharnos la experiencia que cada una pasó y puedo destacar eso que es muy lindo el grupo que tuvimos también del profesorado. del grupo de compañeros
05:08 M.: ¿Por qué te parece importante que en el profesorado se den estos espacios de contar las experiencias que no solamente las personales sino también las docentes que van viviendo en su trayectoria educativa?
05:29 F.: y yo creo que es una manera de que el docente pueda conocer a los alumnos. y saber cómo se sienten ellos y si están Si están seguros de la carrera que están haciendo. Bueno, y si hay algo que acomodar en yo creo que el docente se va a dar cuenta cuando el alumno pueda expresarse. para buscar la estrategia de generar algo mejor si ese alumno no está de acuerdo con algo o si le cuesta ese docente va a buscar la estrategia de poder enseñarle y que pueda que pueda comprender lo que se les explica.

06:22 M.: F, teniendo en cuenta los dispositivos de taller de práctica 4. ¿Vos, cuál considerarías que fueron los dispositivos que ayudaron a fortalecerse? como docente?
06:44 F.: el portafolio
06:45 M.: ¿Por qué?
06:47 Rocío F.: porque pude hacer las planificaciones. Bueno, en algunas no aprobé, pero pude esforzarme para mejorarlo. y la verdad que era un logro propio de decir, lo intenté y bueno, lo volví a intentar y seguir esforzándome para que pueda mejorar y a pesar del más allá del gasto que uno tiene, no importa eso, pero tratar de presentarse y dar lo mejor de cada uno. Bueno, después a la hora de presentar todo lo que uno abordó. De lo que uno estuvo planificando. También yo creo que uno se siente. a la vez con un poco de miedo de que pero con esa fe esa confianza de que le va a ir bien. Siempre buscando la manera de ser positivo en todo. y bueno, me acuerdo cuando le presenté a la profe de lengua le gustó mucho la la planificación que había hecho hasta le hice la dramatización todo de la Mona Jacinta Y también de la profesora me acuerdo que también. Pude cantar una canción que esa que dice que canten los niños. Y bueno buscar muchas maneras de cómo enseñar a los niños y pensar de que sea algo significativo para ellos y bueno, y más que nada eso el compromiso el compromiso docente de que de poder lograr algo en cada niño algunas cosas me fueron de ayuda para mí también ahora y bueno, más que nada los cómo es los recursos recurrentes son de mucha ayuda.
09:22 F.: y bueno, siempre recordando muchas palabras que siempre no dicen los docentes del profesorado. Cada profe que no nos incentivaba a seguir adelante y que podíamos lograrlo. y bueno, yo me acuerdo que vos también me habías dicho eso que bueno, que cuando voy a dar un tema poder estudiarlo y bueno, siempre estar segura de lo que vamos a dar. Y bueno eso. 09:58 M.: Sí, porque uno muchas veces tiene que planificar contenidos que no se acuerda, pero creo que ustedes en el profesorado como que adquirieron las herramientas para poder encontrar solas la información digamos y hacer la transposición didáctica. Teniendo en cuenta esto que estamos hablando, tu formación en el profesorado, ¿vos consideras que fue una participación activa de parte tuya y ahora te sentís libre de ser la docente que querés ser o vos crees que hubo muchos condicionamientos por parte de los profes en el profesorado en tu formación? Al estilo de tenés que hacer las cosas así y ser así, porque es lo que está bien o está mal. ¿O crees que vos pudiste adquirir tu propio estilo?
11:04 F.: lo dije anteriormente uno se va formando cuando va teniendo experiencias diferentes se va formando y va recordando también algunas palabras que los docentes nos enseñan cuando nos dicen que tenemos que si hay un conflicto poder buscar la manera de que de que se resuelva y siempre tratar de que el niño tenga ese apoyo del docente. que él pueda confiar en uno no, la verdad es que
11:41 M.: ¿Por qué crees que es tan importante esa confianza del niño en el docente?
11:51 F.: porque el docente tiene que conocer a su alumno. Yo creo que tiene que conocerlo más allá de que bueno yo en un mes no pude conocer mucho a los niños. Yo

creo que tiene que estar más tiempo, pero en ese poquito tiempo que estuve. Pude ver como cada uno se fue desenvolviendo y fue logrando muchas cosas.
12:24 F.: y bueno no, no, yo creo que es así el docente tiene que tener una comunicación con el niño preguntarle cómo está porque no siempre viene de la misma manera el niño. A la escuela y siempre tienen conflictos en la casa. Como decimos la educación viene desde la casa y hay niños que pasan diferentes situaciones y uno no sabe qué es lo que les por qué actúa de esa manera, pero pasa eso que muchas veces vienen de la casa mal porque se le pasó algo y entonces los niños así se sienten mal y tratan mal a los demás. Pero bueno, tratar de que de generar esa confianza y también ayudar al niño para que él pueda respetar a sus compañeros y justo el lunes fui a ese reemplazo y uno de los nenes me dice este se porta por eso le digo ese le dice más palabras Señor todo es Y bueno, yo le digo bueno, bueno, yo lo conozco ya, porque yo ya le di le digo. Y bueno, y él decía, sí, yo ya le di clases, le ese que me decía que se portaba mal ese portaba peor. Y le mandaba de cabeza al otro. Y bueno, yo hablando ahí con él estuve alta estuve ahí con él con el niño que decía que se portaba mal que decía malas palabras. Lo seguía por detrás para que me puse al lado de él para que pueda copiar y le fui ayudando. Y así fue como fue trabajando y trabajo bien. Y el otro nene decía, por qué a vos no te dice malas palabras la otra señora Le dice todo dice un montón de cosas. Dice. Ah, bueno, le digo pero yo creo que está en cada uno, no de ganarse la confianza al niño y que el otro también te pueda respetar como tal. Y yo creo que ahí aprendí que si uno lo respeta y busca la manera que el niño te respete se puede lograr una buena convivencia en el aula.
14:48 M.: bueno F, quiero agradecerte por esta entrevista, no, no tengo más que preguntarte porque ya hablamos de todo, pero me gustaría saber ¿ qué te pareció la entrevista, cómo te sentiste?
15:05 Rocío F.: bien, la verdad que fue una manera de contar la experiencia que tuve y más que nada vos que me conoce como docente. como mi profesora que pueda haber experimentado lo que yo pasé y bueno, la verdad que me sentí bien y gracias por darme esta oportunidad también de contarte. Y bueno, la ve también tenía decía que me va a preguntar, pero bueno.
15:39 M.: igual yo digamos, estoy hablando con todas ustedes que se recibieron más o menos en su época y uno siempre siente que ustedes fueron muy buenas estudiantes, entonces uno cuando quiere escuchar también sus experiencias, espera conocer a ver cómo les está yendo. Siempre se imagina que les está yendo bien, que está haciendo las cosas maravillosas y porque lo que vos me contaste, estás haciendo todo hermoso y eso. Me pone feliz así que Te agradezco que hayas podido participar. Gracias por esta entrevista.
Fin de la segunda transcripción.

X-2.4. Entrevista 4

Entrevista virtual 4 – 8 de marzo de 2024

Meeting Transcription 08-03-2024 - Meeting started: Mar 8, 2024, 11:55:37 AM

Meeting duration: 26 minutes - Meeting participants: A.M. y C.M.

View original transcript at Tactiq.

Notes No es habilidad sino amabilidad a las 9:18 Transcript

00:00 M.: Hola.

00:02 AM.: Hola, ¿cómo estás?

00:03 M.: ¿Cómo va bien todo bien?

00:04 A.M.: Bien, te escucho bajito.

00:11 M.: ¿Ahora?

00:12 A.M.: Ahora un poco mejor.

00:14 M.: Ah, bueno, saco los auriculares, es más que nada porque como yo acá ahora estoy en mi casa por ahí pasan los camiones, ladran los perros.

00:23 AM.: Están cortando el pasto todo.

00:29 M.: Bueno, se va a escuchar a gusto. Yo te aviso que voy a estar transcribiendo nuestra conversación para después poder leer la tranquila y analizarla te cuento más o menos no sé si vos te acordás. ¿Escuchas bien, estás en un celular o…?

00:52 A.M.: Desde la compu estoy.

00:54 M.: ¡Qué raro! ¿A ver si ahora?

01:03 Agus M.: Ahora un poquito mejor.

01:05 M.: Sí, subí un poco el volumen de la compu.

01:15 A.M.: Yo tengo todo así en digamos.

01:18 M.: Sí, jaja, yo también ahora. Se escucha un poquito mejor.

03:48 M.: Hay que esperar bueno, ahora sí voy a poner para grabar y empezamos con la entrevista. A.M., la primera pregunta que te voy a hacer es ¿qué representó o qué te permitió la formación en Taller de práctica 4?

04:09 A.M.: ¿Que me permitió? Bueno establecer buenos vínculos para mí, o sea, que nos reciban en las escuelas fue de gran amabilidad nos recibieron muy bien después, por ejemplo, me acuerdo de la reunión con los docentes co-formadores que también fue una charla muy linda, donde nos brindaron asesoramiento nos contaron sobre la dinámica de la escuela, también nos dieron andamios para poder realizar nuestra planificación didáctica. Y también nosotros conocer de acuerdo a los temas, que ya estaban desarrollando y así crear una

planificación que sea. En cuanto a las necesidades de cada alumno y también, o sea creo que eso nos permitió a nosotros crear una planificación que sea dinámica creativa innovadora y no solamente que sea informativa, sino que queríamos, que esa charla nos permita crear esa planificación soñada por así decirlo para que ellos puedan interactuar puedan divertirse puedan tener o sea, utilizar sus pensamientos crítico problematizar, me permitió compartir nuevas ideas con compañeras socializar mucho más.

Tener en cuenta el diálogo como herramienta porque los acuerdos fueron súper valiosos tener acuerdos para que la dinámica grupal pueda llevarse a cabo. Me permitió que ser como persona también y no solo como profesional, sino como persona porque te genera un montón de sentimientos y emociones que bueno que aparte yo siento que disfruto un montón en sí, la carrera docente en general y el cuarto año como que mucho más, porque creo que los primeros años de profesorado uno sienta la base de lo que es la pedagogía y la didáctica y así el desarrollo del niño y después los últimos años uno donde se para frente a lo que es la carrera docente en general.

06:12 M.: Gracias, además de todo lo que contaste. A nivel saberes docentes. ¿Qué otros saberes consideras que aprendiste en el profesorado en taller en el taller de práctica 4?

06:32 A.M.: No, solamente lo que es contenido, digamos, sino también de lo cómo tratarnos el trato con el otro como yo te dije tener en cuenta las distintas perspectivas y bueno informar algo lindo, no quedarnos con lo que nosotros pensamos sino siempre retroalimentarnos que era algo necesario para llevar a cabo todo el proceso de cuarto año porque tuvimos mucho tiempo con parejas pedagógicas grupos pedagógico y bueno, teníamos que ponernos de acuerdo para justamente llevar algo lindo a la jaula, porque si estamos en desacuerdo y no establecemos este acuerdo que necesitamos como que va a ser frustrante para todos y queríamos pasarla bien más allá de todo lo que conlleva, digamos el profesorado en sí.

07:23 M.: ¿Qué consideras que son los dispositivos de formación docente?

07:27 A.M.: Bueno, para mí desde el principio creo que es todo están bueno, la reunión conocen de conformadores, las observaciones las prácticas el plenario de prácticas o que para mí fue un dispositivo genial, porque ayuda a los demás estudiantes que puedan servirse de nuestras producciones y despejar dudas y después bueno, el portafolio también para mí fue un gran dispositivo y los cuadernos. Los cuadernos creo que permitieron esa gran expresión y sentir más de corazón todo porque podíamos expresar en palabras lo que sentimos yo lo vi como digamos como puse un acuerdo en un cuaderno como este tramo de cuarto año como una caricia el alma porque realmente uno ahí se da cuenta si ama o no a su profesión.

08:16 M.: ¿Qué podés destacar devolviendo a estos dispositivos que fueron un montón de el encuentro inicial que tuvimos con los docentes conformadores y los directivos antes de ingresar a las escuelas asociadas?

08:32 A.M.: ¿Qué recuerdo? Que nosotros le preguntamos ¿cuál eran las normas de la escuela? ¿Cómo era su dinámica y justamente, qué temas querían desarrollar? Si estaban de acuerdo con algunos temas que nosotros le planteamos porque también fue un diálogo bastante fluido no es que ellos nos imponían cosas, sino que siempre tratamos de llegar a acuerdos como plantea anteriormente y creo que fue una charla muy amable, creo que establecimos vínculos amorosos ellos tuvieron predispuestos. Siempre nos abrieron las puertas con gran alegría, o sea nunca por lo menos desde mi personalidad nunca tuve problemas. 09:13 M.: ¿Qué opinas de haber realizado planificaciones didácticas en parejas pedagógicas y equipos pedagógicos?

09:21 A.M.: Fue un gran desafío porque no todas tenemos la misma manera de trabajar y las mismas ideas y bueno, justamente esto siempre quise o sea, tener en cuenta todo lo que planteaban las demás compañeras, me acoplé a eso también a su forma de trabajar y también, o sea entender porque de eso te trata también creo que en el mundo en sí no somos todos iguales y tenemos que ver cómo es la manera de trabajar de cada uno y adaptarse a las distintas situaciones que se presenta que eso también lo vivimos en la docencia cada día mirar y observar las distintas aristas y bueno hacer esta En acción continuamente para que todo sea o salga la mejor posible.

10:11 M.: En definitiva el objetivo de que salga lo mejor posible para todos tanto para nosotros para como grupo como para llevar eso a las escuelas, porque cuando uno no llega a acuerdos, todo se hace un poco más difícil y mucha atención entonces como que siempre trate de decir lo que pensaba, pero también tomar el punto de vista del otro y bueno llegar a ese acuerdo que tanto necesitamos para todo para la dinámica grupal y para llevar algo lindo a la escuela y que no sea engorroso para nadie.

10:48 M.: ¿Cómo fue la recepción de las planificaciones por parte de las Escuelas Asociadas de los docentes y de los directivos?

10:56 AM.: ¿Cómo fue la recepción?

11:00 M.: ¿Qué pensaron de las comunicaciones?

11:00 AM.: Bueno, nosotros tuvimos una etapa de una jornada lúdica. Que fue muy linda, la tomaron bien la docente conformadoras en cuanto a la planificación después que donde tuvimos digamos la práctica en sí, a nosotros también nos fue bien. No nos hicieron muchas sugerencias, sino que después cuando a nosotros terminamos de dar la clase, sí, para ir a docente, nos daba algunos andamios que sirven para crecer como profesional digamos y a mí por lo menos. En lo que es profesional me ayudó un montón también el tema de desenvolverse frente al agua que nosotros estábamos, por ejemplo muy tímidas con vergüenza porque eran las primeras prácticas y es entendible, pero nunca nos trataron mal siempre, o sea, amablemente y dándonos a los andamios necesarios para que no sirva como en la profesión

en la vida digamos porque nosotros vamos a estar toda la vida haciendo esto y bueno, yo lo tomé re bien y a mí me ayudó a crecer un montón.
12:10 M.: ¿Qué opinas digamos de la construcción conjunta de las planificaciones al interior del profesorado con el taller de práctica 4 y el Ateneo?
12:21 AM.: No escuché lo último.
12:24 M.: La construcción de las planificaciones en el profesorado con los profes de taller de práctica 4 y Ateneo, ¿consideras que te ayudo?
12:37 AM.: Siento que sí, que por un lado nos ayudaron, nos brindaron nuestro andamio necesario que sea y el asesoramiento porque todo fue nuevo, no sabíamos cómo llevar a cabo, una planificación nos enseñaron a utilizar material para planificarlo, cómo se utilizaban los nada, cómo revisar los Cuadernos para el aula siempre estuvieron predispuesto a dar esas orientaciones necesarias para que hagamos una planificación dinámica que podamos también hacerle los de reajuste necesarios que o sea, de acuerdo a las necesidades de cada de cada grupo. Sí, creo que sí, nos brindaron una gran ayuda, pero también querían que nosotros nos podamos desenvolvernos y crear para mí lo más importante era crear desde lo que nosotros pensamos porque también era nosotros tuvimos observaciones y etapa de observación donde podíamos reflexionar y pensar cosas porque nosotros más que nadie conocíamos el grupo, entonces también querían eso que nuestra parte podamos crear algo y lograr algo y no estar tan pendiente de lo que es el profesor. Creo que también más soltura querían darnos más soltura y no estar tan apegados a lo que es el profesor.
13:52 M.: volviendo a lo que nombraste de la observación participativa en las escuelas que les permitió con respecto a las planificaciones y a llevarlas adelante en el aula.
14:06 AM.: Personalmente creo que bueno analizar esta de las distintas aristas de la educación ver cómo se desenvolvía a cada alumno de acuerdo a sus individualidades y tener presente eso para poder planificar cómo era la dinámica de la docente tenerla en cuenta como enseñaba hacer apoyaturas en los niños nos permitió ver que necesitaba entonces cada uno. Y bueno tener en cuenta la dinámica de la docente para no hacer otra cosa diferente digamos, no entrometernos tanto en lo que como enseñaba a decir respetar su lugar como docente.
14:45 M.: Al interior del taller generalmente contamos nuestras experiencias de lo que pasaba en las aulas. ¿Qué opinas de ese diálogo compartido al interior de los talleres de las experiencias?
15:05 AM.: Siento que como grupo sí está bastante, no sé si se va por ese lado, pero siento que el grupo estaba un poco dividido un poco por ahí a lo último muy tenso, pero tal vez por todo el cansancio, que generaba eran muchas cosas, seguía nosotros, por ejemplo, nuestro cuarto año fue muy seguido práctica después de poner más después portafolio como que fue todo muy pronto, pero creo que después de esto nos entendimos compartimos otras cosas más

allá de lo que es el Instituto en sí compartimos otras miradas porque no solamente nosotros, o sea, siento que no compartimos solamente lo que es educación en sí, todo lo que es en material, sino otras vivencias que es de la vida personal de cada uno y creo que por ahí también es influye bastante en cada persona y creo que también hay que tenerlo en cuenta y valorarlo siempre igual. Tanto con ustedes y eso fue el diálogo fluido siempre que tuvimos alguna duda o alguna inquietud lo manifestamos y me pareció muy bueno y que no quede así en la nada porque también hay que ver toda la todo las partes, digamos ser como mediadores pero de una postura neutral digamos.

16:25 M.: ¿Qué opinas ahora de los diarios para el quehacer pedagógico que te permitieron?

16:34 AM.: Para mí, o sea, recorrer nuevamente la experiencia y poder expresarme creo que me ayudaron mucho mi manera de expresarme de escribir en más que nada en la escritura en la forma de uno de expresar con sentimiento siento que para mí fue todo el cuaderno. Yo lo hubiera ahora y pienso lo mismo que cuando estaba cursando ese cuarto año para mí hasta lo tengo acá presente. Las guardé y bueno, creo que también, o sea, uno vuelve a eso donde yo me sentí muy bien. Yo lo disfruté más allá de distintas inquietudes que se presentaban, solo lo disfruté porque creo que es algo, que a mí me gusta, me apasiona.

17:15 M.: ¿Te permitieron reflexionar sobre tu propia práctica?

17:19 AM.: Sí, me ayudaron a reflexionar y como esto como dije anteriormente siempre la reflexión en acción. Bueno hago esto, pero qué otras cosas puedo observar y qué puedo plantear nuevamente como que es todo el tiempo, así digamos yo lo sentí como También que te ayudan a crecer como o sea más en igualdad, tener relaciones solidarias y siento que a partir de eso uno también va viendo todo eso, que es importante como para la persona y también para cuando uno está ejerciendo su profesión. Yo siento que esto la docencia para mí promueve la igualdad y y relaciones más solidarias. Yo siento que uno va por ese lado.

18:01 M.: Llegamos al plenario de prácticas, ¿qué sentiste en el plenario de práctica que consideras que es importante o no?

18:12 AM.: Yo la verdad que no me veía muy pronto ahí, pero porque pasó tan rápido el tiempo que uno no se lo imagina. Yo me sentí bastante segura siempre en la carrera yo muy responsable y bueno, cada uno sabe cómo es. Y bueno, me pareció un gran encuentro para todos, porque como dije anteriormente le podemos brindar bastante ayuda a los demás estudiantes ellos puedan despejar sus dudas pueden trabajar en conjunto con nosotros los alumnos estilos estudiantes del profesorado de cuarto año pueden enriquecerse de producciones y también uno no es que solamente lo deja ahí en el Instituto sino que también se lo transmite a las distintas familias y a todo la comunidad en general y es un encuentro muy lindo porque va mucha gente y uno puede contar su experiencia y sus vivencias porque cada uno lo pasa de una manera diferente

19:08 M.: Y entonces todo ese tiempo vertiginoso es como que se ve reflejado, digamos todo.
19:13 AM.: Creo que da frutos, porque tanto sacrificio, tanta amabilidad, también porque tanto amor por lo que uno hace, también siento que es como un símbolo de respeto que uno bueno, te respeto porque estoy en esto, quieres mostrar esto. Bueno, te respeto todo ese espacio para contar algo me entender siento que siempre tuvimos un espacio de confianza de expresiones que fue muy lindo para mí, yo lo disfruté un montón.
19:41 M.: Qué bueno a pesar de todo el trabajo, se disfruta. Llegamos al portafolio, ¿qué opinas del portafolio ese trabajo integrador si te sirvió?
19:55 AM.: Sí, servir sí lo lleva a cabo.
19:56 M.: ¿Lo disfrutaste?
20:02 AM.: La docencia yo este año un montón de actividades la puse en práctica. Y si me costó, no sé si me costó, sino que llevó mucho tiempo, o sea, el tema de los recursos por ahí no tanto la planificación porque uno cuando va haciendo ya como que va. Agarrándole la mano si por ahí el tema de crear cosas que sean innovadoras que puedan problematizar por ahí el tema de articular contenido para hacerlo a un enfoque globalizador y no sea cualquier cosa. Pero siento que lo disfruté un montón y que yo ya me veía en la meta y en ese momento es cazador por el tema ese que vos terminas la planificación, pero o se te queda todo el tema de los recursos para poder mostrar todo lo que uno quiere mostrar más, cómo soy yo que bueno.
20:58 M.: Bueno, pero si lo usaste valió la pena tener recursos para hacer bastante tiempo.
21:07 AM.: Sí, acá en Primera y segundo grado justo a tu beso. Y porque acá en haré es plural.
21:13 M.: Ah, mira. Ah, claro, en Naré hay plurigrado en todos los grados.
21:20 AM.: Sí, tenemos un primer y segundo después tercero cuarto y quinto y sexto y séptimo.
21:25 M.: Bien, a mí a mí me gustan las escuelas así medio rurales.
21:28 AM.: A mí también.
21:30 M.: Los chicos son como más afectivos
21:34 AM.: sí, aparte, o sea, uno dice, pero tenés que Estar también porque, o sea, no son lo mismo, o sea, si bien, puedes planificar igual un tema igual pero tenés que hacer distintas adaptaciones de acuerdo al grado y las necesidades, o sea siento que aprendes un montón y bueno es un
21:52 M.: Claro, hay que complejizar dependiendo los aprendizajes de cada uno. Vamos con la siguiente pregunta, ¿qué es la amabilidad para vos?
22:05 AM.: Siento que la amabilidad va más allá del amor, siento que es el afecto. Creo que es el respeto también. No, solamente pensar en nosotros, sino también en el prójimo, o sea, en el otro cuidar al otro. Siento que cuidado mucho también habla de amabilidad. Respetando más que nada y tratar de trabajar juntos también es un símbolo de amor y más, cómo está todo con las complejidades que se presentan en diciembre pensar en el otro y ponerse unos zapatos del

otro y buscar siempre una estar en ayuda y para mí es eso, no solamente se enamora en sí, sino también involucrado otros valores que son muy importantes para para la vida en general.
22:59 M.: ¿A ver, podrías realizar alguna relación de la amabilidad con los dispositivos implementados en el profesorado?
23:12 AM.: Sí, para mí un como lo presente anteriormente primero el primer acto de amor, es que no reciban en la escuela tan con tanta alegría con tanto respeto y también de nuestra parte poder transmitir lo mismo porque creo que de ambos lados el amor y para mí el primer eso fue lo primero que tomo como un acto de amor hacia nosotros y hacia el otro también recibirnos con gran. Generosidad también porque fueron muy generosos con nosotros y por qué no todas las escuelas te abren sus puertas y bueno, fue algo nuevo también para ambos después. Las prácticas en sí creo que cada ser cada alumno cada. Cada estudiante es único demuestran amor todo el tiempo siento que es un como dije me acuerdo, es un reencantamiento permanente, vos vas creciendo al lado de esos niños y niñas que le esperan y bueno, yo siento lo siento así.
24:20 M.: No escuché bien un que dijiste.
24:22 AM.: Un reencantamiento permanente
24:25 M.: A reencantamiento. Y al interior del profesorado, ¿vos sentís que mientras estudiaba hubo prácticas de amabilidad?
24:36 AM.: Sí, lo sentí como, o sea, como un siempre, o sea, siempre nos dieron ese espacio para no. Nuestro afecto también porque no era solamente como dije no son expresamos, pero también teníamos afecto como profesionales como estudiante como que no se dejaban de lado nuestras emociones ahí y siempre no permitieron ustedes ese espacio para poder expresarnos para poder decir lo que sentimos para también que lo sentí como un cobijo porque más allá del estudio fue un cobijo para mí.
25:09 M.: ¡Qué bueno, que te sentiste acogida! Porque a veces no parece, pero uno intenta siempre como profe dar lo mejor para que ustedes culminen este proceso y lleguen a su meta que es recibirse como docentes, así que me encantan tus palabras. Bueno, yo creo que con esto tengo mucho material para para ponerme al analizar, digamos y una última pregunta. ¿Cómo te sentiste en esta entrevista a pesar de que no se escucha tan bien?
25:52 AM.: nada, nada, el tema que cortan el pasto todo en todo lado y ruido, pero muy bien es un placer enorme volver a verte para mí me llevo los mejores recuerdos del profesorado para mí es una nueva experiencia también esto porque por más que nos vimos el profesorado no es lo mismo. Creo que es otra otro trato otra dinámica para mí fue muy lindo, es un placer y siempre quiero volver.
26:20 M.: Ah, bueno, te esperamos con los brazos abiertos. Nosotros siempre los esperamos y siempre nos ponemos felices cuando los cuentan que están haciendo cada uno cuando ya

encontraron trabajo son reemplazantes de larga duración después titularizan.

X-2.5. Entrevista 5

Entrevista virtual 5 – 8 de marzo de 2024

Meeting Transcription 08-03-2024 - Meeting started: Mar 8, 2024, 5:55:58 PM
Meeting duration: 28 minutes - Meeting participants: C.M y EH
View original transcript at Tactiq. Transcript

00:00 M.: Hola E. ¿Me ves, me escuchas? Dije, se me paralizó. ¿Cómo estás E? Gracias. Lo primero que te quiero preguntar es que me encuadres más o menos, cómo fue tu vida personal y familiar, digamos en taller de práctica cuatro, ¿vos vivías en San Justo, viajabas?
03:54 E.: Yo viajé durante el tiempo que estuve en la práctica, sería digo vivía allá mientras el tiempo que estuve en la práctica eso dos meses no me acuerdo bien. Cuando fue el segundo cuatrimestre fue más largo.
04:07 M.: No claro, en el segundo fue más largo y en el primero fue un periodo más
04:12 E.: Un mes creo, pero sí durante ese tiempo sí, vivía yayo, si no viajaba. Para cursar si viajaba porque cursaba solamente taller cuatro.
04:24 M.: Ah, claro, bueno. ¿qué representó para vos la formación docente en el profesorado especialmente el último año en taller de práctica cuatro y Ateneo? ¿para que te sirvió o qué te permitió?
04:44 E.: Y me permitió conocer el manejo de las instituciones, el trabajo con los chicos también el tema de cómo se planifica la clase o también que va por unidad. Se planifica por unidad de acuerdo a diferentes temas que es globalizado. Sí, más que nada, sí más que nada el trabajo con los chicos también el por ejemplo, el adecuar la planificación a las diferentes necesidades de los chicos, porque por ahí no tenés chicos con adaptaciones serías vinculado con la maestra especial no los tenés pero lo necesitan también.
05:36 M.: Claro, con distintos ritmos de aprendizaje. Bueno, ¿qué consideras que aprendiste vos en tu formación docente inicial a lo largo de la carrera docente?
05:50 E.: Y más que nada. La sería el poder llevar a cabo. una planificación el poder aprender a planificar aprender el vínculo formación de vínculo con los chicos, también la forma de manejarse con la institución a través de cómo tenés que comunicarte con ellos.
06:24 M.: Y a nivel pues y a nivel personal, por ejemplo, vos creciste en este proceso.
06:29 E.: sí, yo empecé con 17 años el profesorado y era como no entendía nada, no estaba segura de mi decisión iba por porque iba y después cuando ya empecé un poco más que pasé

ya primer año no, porque fue un solo día el segundo. creo que una semanita estuvimos con los chicos, pero ya cuando estuve que hice como andamos que ya en segundo año más o menos porque yo el tercer año no lo no lo no estuve con los chicos porque lo hice virtual fue en 2021 creo, no 20 yo el taller tres locos en 2020. y bueno, en segundo año ya empezaba como a entender un poco más o a gustarme un poco más lo que estaba haciendo o a convencerme un poco más de los que había decidido hacer. Si bien tarde un poquito más o me costó un poquito más la carrera en sí por ahí cuando uno termina se da cuenta de que de sus mismos errores o equivocaciones o decisiones de del momento. Pero sí, yo en ese sentido maduré no solo no solo a nivel profesional vamos a decir si no a nivel personal.

07:59 M.: Bueno, ¿qué consideras que son los dispositivos de formación docente o para qué sirven? ¿Te acordás más o menos cuáles eran?

08:19 E.: los dispositivos

08:19 M.: ¿Los dispositivos del taller, el portafolio, las planificaciones en pareja pedagógica, todo lo que hicimos en taller de práctica 4, todo esos son dispositivos de formación docente Entonces explicarme más o menos, ¿qué crees vos que son o qué? ¿Para qué sirven o qué te permiten los dispositivos de Formación Docente porque te permitieron?

08:45 E.: te permiten ver en distintas maneras de llevar a cabo el aprendizaje en los chicos porque no hay una sola forma de aprender las cosas, sino que por ahí algunos chicos lo pueden aprender de una manera y otros de otra entonces por ahí con distintos dispositivos que vos podés llevar a la escuela, puedes permitir que ellos aprendan también de diferente manera si no les sale de una sola. También por ejemplo, si vos tenés una planificación también te ayuda a guiarte. Con la clase es necesaria porque si no va, ¿qué tengo que hacer ahora y si vos más o menos te acordás lo que escribiste o pensaste? O por ahí, cuando vas al serían lo que es la planificación del profesorado por las es con tus compañeros y te acordás más o menos que pusiste qué vas a hacer y te vas guiando de eso.

09:53 E.: Y va haciendo los cambios a medida que los chicos depende cómo vas viendo los chicos, cómo van aprendiendo que van necesitando.

10:04 M.: Vamos a ir ahora, yo te voy a ir nombrando cada dispositivo y vos me vas a ir contando, qué conocimientos te permitieron construir esos dispositivos. Sí, por ejemplo, cuando tuvimos el primer encuentro inicial entre docentes y directivos que empezábamos las residencias. ¿Qué conocimientos teóricos y prácticos vos consideras que te permitió construir ese ese encuentro?

10:32 E.: Y te permite. Primero ver la manera en la que ellos trabajan y si y ver si puedo. Tomar esa manera o si a vos te parece tener otra manera de ver las cosas también ver la manera en la que ellos trabajan y cómo también repercute la manera que de que ellos trabajan en los chicos, porque por ahí vos cuando en la semana dos observación vos vas viendo la manera en

la que ellos trabajas y los chicos van entendiendo, no van entendiendo, si a vos te permite llevar esa manera o no también como relacionan los contenidos para que sea globalizado, cómo poder tomar esos contenidos para poder globalizar el tema.
11:25 M.: Bien, y cuando tuviste que planificar hacer las planificaciones didácticas en pareja pedagógica y en equipos pedagógicos. ¿qué aprendizaje te llevó esa realización?
11:42 E.: Y no es fácil trabajar en grupo, pero te permite, por ejemplo cuando porque no todos somos buenos para todos, vamos a decir sería lo que te permite. Cada cual tiene sus cualidades.
11:53 E.: lo que lo que te permite un trabajo en un grupo es que si uno por ahí es bueno para redactar va redactando mientras otro, vamos escribiendo otro, vamos tirando ideas por atrás, entonces como que es un yo pondría esto para mí es esto yo iría con tal tema y lo desarrollaría de tal manera y es
12:19 M.: Es un trabajo colaborativo, digamos significativo. Bueno, E., esas planificaciones colaborativas, ¿cómo logras que las construyeron solamente entre ustedes con el equipo pedagógico?
12:39 E.: No también sería así con el equipo, pero también basándonos en lo que los maestros. Nos dejaron o también cuando íbamos a cursar el taller tener las distintas miradas de los profesores de las distintas cátedras. También que te decían por ese lado puede ir o capaz que está equivocado por ese lado
13:08 M.: E, cuando te tocó después de lograr esa planificación flexible implementar desarrollar las clases, ¿qué aprendiste en esas aulas que te abrieron las escuelas asociadas?
13:32 E.: quizás Cómo llevar a cabo el desarrollo de un tema más si es nuevo y los chicos no conocen sobre el tema indagar mucho en ello si conocen a través de diferentes preguntas, eso es muy importante. Yo lo entendía así o yo, por ejemplo, cuando trabajamos en matemática del cuadro de regularidades, mostrarle a ellos, cómo iba cambiando que iba de 11 acá iba de bien 10 y le marcas y le mostrás y le vuelve a preguntar si ellos entendieron porque no siempre todo te responden algunos te quedan mirando entonces bueno, no sabes si te entendieron si no te entendieron. Entonces muchas veces preguntarles las cosas a los chicos o acercarte porque hay muchos que no, no les gusta decir las cosas. Para todos y se queda en su cuaderno y vos tenés que acercarte también porque no sabe si entendió si no.
14:35 M.: Y por qué haces todo eso, ¿cuál es el objetivo que crees que tiene un docente?
14:45 E.: Que el chico sea autónomo en su conocimiento sería a través de distintos andamios, lo puede ayudar hasta que el chico tiene su propia autonomía. En construir su conocimiento.
15:05 M.: y de qué manera te parece que ya teniendo en cuenta esto que yo estoy pensando en prácticas amables educativas. ¿Qué te parece que serían en un aula esas prácticas amables educativas?

15:27 E.: La ayuda, por ejemplo el andamio es una práctica amable porque vos no podés pretender que todos los chicos te presten atención al mismo tiempo o entiendan las cosas al mismo tiempo. Yo creo que hay cosas y hay gustos también. Tenés yo a mí me pasaba también cuando era chica y a los chicos también le pasa igual no todo están encantados con las matemáticas, no todo le encanta. Es así y bueno en tratar de entenderlos también y explicárselo de otra manera o buscarle la manera para que lo entiendan.
16:08 M.: Genial volviendo a los dispositivos del profesorado, ¿qué te parecían los diálogos cuando teníamos en el profesorado y reflexionamos sobre las experiencias de los compañeros te parece que eran significativas que servían para algo?
16:30 E.: Sí, son significativas porque vos ves la manera que trabajan tus compañeros. Y si quizás vos estás teniendo el mismo inconveniente o algo vos escuchándolo a ellos, pues ya lo podría haber resuelto, así lo voy a resolver así. Te sirve por un montón de cosas, sabes la manera en que ellos trabajan las dificultades que tienen. Porque si no fuera por eso, nosotros sería lo no, todos los grupos son unidos en Sí para contarse las cosas, si no fuera por el profesorado por ese momento que vos tenés bueno, tal grupo puente sus cosas no los tenés no nadie te va a mandar un mensaje. Me pasó tal cosa, hoy es medio raro, es algo que vos tengo una amistad con el otro compañero del otro grupo.
17:19 M.: Claro, ¿qué te permitieron el diario del quehacer pedagógico y el cuaderno para el diálogo?
17:28 E.: reflexionar sobre sobre las decisiones que había tomado y también darme cuenta si de lo de las cosas que hice bien de lo que me faltó de lo que me falta por aprender. Es bueno porque vos capaz que en el momento que estás haciendo las cosas, no, no tomas medida de lo que estás haciendo de lo que podés hacer y cuando vos te sentas y te tenés que acordar de todo lo que hiciste de lo que llevaste a cabo, si pudiste ayudar si no pudiste si en ese momento te salieron las cosas mal o no te salieron es ese momento porque en el momento que vos estás haciendo las cosas. Quizás no te das cuenta. Es el momento que lo escribís.
18:13 M.: ¿Cómo te llevaste con tu grupo pedagógico, con tu pareja pedagógica?
18:19 E.: En el primer cuatrimestre yo la tuve A. yo me llevaba mejor porque nos conocíamos. Y en el segundo cuatrimestre si bien no nos conocíamos con R. y eso que éramos de cerca. Porque ella no es que cada uno hacía sus cosas cuando le tocaba implementar, si no, ella me decía vos mañana tenía que hacer esto que bueno, si quiere yo te llevo las letras tal cosa o hago el gorro y vos hace las otras cosas y cuando ella le tocaba implementar lo mismo. Y lo mismo con las otras dos parejas de la tarde, nosotros le decíamos usted hicieron el gorro. Bueno, déjenlo y nosotros le hacemos la cajita y se la dejamos a ustedes y así.
19:07 M.: Fue un trabajo bien colaborativo.
19:10 E.: Sí, dentro de todo dentro de todo

19:11 M.: Se entendieron bien.
19:13 E.: bien, no sé bien la otra pareja como se llevaban porque no se llevaba muy bien como yo y R. pero dentro de todo entre los cuatro tratamos.
19:24 M.: De hacer de hacer las cosas y de alivianar la residencia que es bastante intensa diría yo.
19:31 E.: sí, sí B. también es muy buena compañera, es muy trabajadora todos ellos se preocupan mucho por las cosas. Yo creo que siempre hay un líder en el grupo, por ejemplo yo en el primer cuatrimestre a mí me ayudó mucho tenerla en el grupo. a E. ver todo el día y en el segundo grupo a R. En el segundo grupo a B. también, porque creo que son las personas que dicen tenemos que hacerlo esto y tenemos que hacerlo ya porque si no. Y uno capaz que está ahí dando vueltas dando vueltas y ellos te ponen como eso, ¿no? Ahora ya entonces. Es como que organizan.
20:16 M.: ¿Qué te parecieron los plenarios de práctica porque te crees que son importantes?
20:21 E.: Porque sí, son muy importantes porque te permiten contarle a los otros chicos. Si bien esta familia, hay profesores, hay maestro lo más valioso que yo encuentro es contarle a los otros chicos que están estudiando y que quieren ser docentes también todo lo que nosotros vamos haciendo y que ellos en sus prácticas más corta que son de primero de segundo puedan ir implementando o ir conociendo ya cómo se trabaja en cuarto año.
20:54 M.: Es como compartir la experiencia y todo todo el proceso que lleva ser docente y por último él el portafolio.
21:04 E.: Sí, también sería si bien lo compartí solamente con los profesores no tener un compartido con como un plenario de práctica, pero es un trabajo bastante intenso. Pero te das cuenta cuando ya lo estás terminando como pudiste. Englobar y por ahí que hay temas que son complicados y siempre por ahí le encontró una vuelta para poder. Que te quede todo medio globalizado.
21:48 M.: ¿Lo usaste el portafolio ahora en tu en tu reemplazo o no?
21:55 E.: Usé una sola vez porque generalmente cada vez que iba siempre me dejaban las cosas y una vez. Me decía la maestra que después me iba a decir y le digo yo tengo para los chicos para jugar un binguito con segundo grado y llevé el bingo que había hecho de matemáticas.
22:17 M.: Ah, bien, me alegro que lo hayas puesto en movimiento. Bueno, viene la parte más difícil pensalo. ¿Qué es la amabilidad para vos?
22:39 E.: Es tratar de hacer sentir al otro para mí es tratar de hacer sentir al otro. Como nos gustaría que nos hagan sentir a nosotros. tratar de no me sale la palabra pero de entender al otro de sentir que el otro podría ser nosotros en algún momento. En ese sentido la veo como a la amabilidad.

23:17 M.: y por ejemplo, si tuvieras que traspasar la amabilidad, digamos a prácticas educativas amables, cuando vos fuiste estudiante en el profesorado vos consideras que en tu formación hubo amabilidad por parte del profesorado hubo prácticas amables.
23:40 E.: yo creo que sí porque Hay sería en lo que es el profesorado hay otro tipo de trato hacia los estudiantes con los docentes. Por ahí si vos tenés un problema, te saben entender, te dan a tener muchas posibilidades, sería te dan muchas posibilidades, por ejemplo, en lo que es finales, voy a decir, bueno vos hablas con el profesor y es otro trato que quizás en otras universidades y en otros profesorados no sé bien, no conozco, pero no los tenés entonces está esa amabilidad, no solo con los profesores, sino por ejemplo, cuando vos vas allá Secretaría también cualquier problema o pregunta o inquietud que vos tengas. Te la responden o si no te la responden de alguna forma te dicen, pregúntale a tal pregunta.
24:41 M.: Siempre hay un acompañamiento. E., acordate de lo que de lo que trabajaron mucho en ética trabajo docente derechos, humanos y ciudadanía que Yo sé que tocaron muchos conceptos, ¿podrías tomar de ahí algunas relaciones? Con la amabilidad decir yo sé que vos me dijiste que la parábola amabilidad es ponerse en el lugar del otro. Pero ¿con qué otros conceptos relacionarías a la amabilidad?
25:25 E.: amabilidad.
25:26 M.: Por ejemplo, yo te digo uno, respeto, ¿a vos te parece que la amabilidad está relacionada con el respetar al otro? En ese sentido te lo pregunto.
25:46 E.: Está relacionada con muchos conceptos. Pero tengo que empezar. Quizás con la confianza también. Crear el vínculo de confianza también. Si por más que no la tenga por más que no conozca a esa persona. ser amable te permite crear un vínculo de confianza en
26:15 M.: bien. bueno, yo creo que con esto me ayudas un montón y en todo caso, si se me si se llega a surgir algo, te voy a estar llamando de nuevo, pero te hago una última pregunta, ¿qué te pareció esta entrevista? Cómo te sentiste?
26:40 E.: No re bien, porque no sé, no, no lo pensaba, no sabía si eran si era como pregunta y ida y vuelta o cómo era de qué se trataba, pero también pensé dije, no me voy a acordar, hace cuánto que terminé la del profesorado y uno como que en algún inconsciente todo te queda grabado. Si bien hay cosas, si bien hay cosas que por ahí son puntuales, como que en algún lado que
27:19 M.: Bien, eso quiere decir es lo que tu formación fue fructífera a una última pregunta de lobo, crees que después de pasar por el profesorado que ¿encontraste tu estilo docente o sos una copia de algo?
27:36 E.: que no, no no trato de copiar nada, sino si trato quedarme con lo bueno de los docentes que conozco la forma de trabajo y todo, pero siempre trato de ser yo
27:53 M.: Me alegro. Bueno, elo para que voy a dejar de transcribir, a dónde está este. Ahí

está. Bueno, muchas gracias, no te molesto más.

X-2.6. Entrevista 6

Entrevista presencial 6 – 18 de marzo de 2024

* C. (Entrevistadora): A.A. ante todo gracias por estar acá. Lo primero que te quiero preguntar es, ¿qué representó tu formación en el Profesorado y qué te permitió?
- A.A (Entrevistada): A mí me permitió aprender muchas cosas en el Profesorado, sí, porque desde que comencé hasta que terminé, primero me costó mucho incluirme dentro. Una de las cosas fue que yo arranqué la carrera por algo para estudiar, pero sí después me formó mucho en actitudes, en la forma de hablar, de expresarme. También de otra manera de pensar y todo eso fue renovándose año tras año hasta terminar la carrera.
* ¿Y específicamente el Taller de Práctica IV, qué crees que aprendiste en ese periodo?
- Y yo aprendí más en parte de la práctica en sí, cuando fui a dar las clases. Ahí es como que aprendí más el entorno dentro de una escuela, sí lo que encontraba, porque a veces para mí era, lo que yo leía lo interpretaba, pero siempre era bueno llevarlo a la práctica y verlo si yo podía desenvolverme dentro de eso. Sí de lo que yo aprendía. Es como que aprendí más en la práctica en ese sentido.
*¿Cuáles consideras que fueron los saberes alcanzados en tu formación docente inicial?
- Bueno una de las estrategias que siempre he tomado son los recursos de silencio, es una de las cosas que he tomado un poco de todos, un poco de vos Caro, un poco de Sandra, un poco de los diferentes profesores, que cuando fui a dar clase lo he puesto en acción para que el aula esté como en calma. Una es el de la lechuza, las canciones, también sacarlo un poco del banco, desarmar eso, esa estructura, sentarlos en el piso, leerles un cuento. Sacarlos al patio que lean un cuento, que jueguen. Capaz que no estamos dando el contenido sino que tratando que ellos se calmen un poco y poder seguir dando el contenido. Pero lo llevaba con juegos de ellos, a veces tenían el juego de la soga o a veces tenían el ajedrez. Entonces ellos así era como bajar un poco la tensión y volvíamos al aula para poder seguir con las actividades, porque es como que están más cuando… yo lo veía que cuando estábamos más metidos en la hora extendida, como que ellos ya querían irse. Entonces como que bajaba un poco la tensión y hacíamos que ellos se tranquilicen, era lo que yo buscaba siempre. Y sino bueno, si no podía dar el contenido, lo que hacía era decir: “Bueno chicos, no hagamos nada, vamos a buscar otra forma de hacerlo, o siempre capaz que jugando con ellos para que vayan aprendiendo. Una de las cosas que me tocó en un primer grado… Ellos tenían que aprender los adjetivos y los verbos. Entonces yo jugaba con ellos, les decía: “Bueno hoy vamos a hablar. A ver el compañero, ¿Cómo es, cómo ustedes piensan que es?” Y ellos lo describían. Entonces yo ahí les explicaba. “Bueno, ¿ahí qué estamos haciendo? Describiendo, estamos dando un adjetivo. ¿Y un verbo, qué es? Y yo le decía bueno a ver corre y él está corriendo. ¿Qué está haciendo? Corriendo. Entonces, es un verbo, es una acción.”
Entonces siempre implementaba eso y yo me acordaba de Sandra que siempre decía si no se puede salir del foco, desarmar todo y buscar las estrategias para que podamos darlo. Y bueno, en un primer grado me tocó que era medio difícil, pero pudimos como sobrellevar un poco la clase. Como que ellos vienen de un Jardín y recién arrancábamos un primer grado y querían que todos estén sentados, y a veces no se puede, y hay que respetarle los ritmos, los ritmos de ellos. Lo implementé en ese momento porque recién arrancaba trabajar y yo me acordaba, y ese recurso sí lo he tomado y no tan solo ahí, después tuve un tercero, y así sucesivamente lo he tomado siempre. Me tocó con chicos grandes también y es como que bueno, si no podemos darlo buscamos otra manera al contenido, que van a aprender Sí o sí, pero buscando otra estrategia para que ellos puedan aprender.

* Anto, ¿vos cómo consideras, que todo eso que me contaste, lo fuiste aprendiendo en el profesorado?
- Para mí fue valioso, en el sentido que me ayudó mucho para meterme en lo que es en la escuela. Sí, porque como yo te decía Caro, no es lo mismo que sentarte y leer y saber la teoría, pero a veces la práctica es otra cosa. Y me han servido muchas cosas que he tomado del Profesorado para implementarlo en la escuela y tratar desenvolverme y no asustarme: "Y decir no puedo." Sí puedo, porque tengo los recursos que me han enseñado durante los años transcurrido en la carrera. Así que, sí hay muchas cosas que valoro del aprendizaje de acá que me han dado y de la formación que he tomado un poco cada uno de los profesores
* Hablando de tu formación y de quiénes tomaste aprendizajes o enseñanzas. ¿A quién podés llegar a nombrar. Pensá en tus profesores, en tus compañeros. No con nombre y apellido sino más general. ¿De quién crees que fuiste aprendiendo?
- Bueno, el último año fue más fundamental para mí, en el sentido que aprendí de muchos compañeros. Pero sí de una que me ha ayudado un montón. Aprendí mucho de ella, también a forjar la amistad con los chicos. No te digo que he tenido amistad de todas con todos.
También con mis últimas compañeras, con el último que hicimos las prácticas, bueno, ahí me llevo un buen recuerdo de ellas. La verdad que excelentes, no puedo decir más. Risas, llanto juntas, estrés, todo, pero todo era un todo con todos, éramos todas juntas y me llevo también un buen recuerdo. Y bueno, también de alguien que yo sé que me recibí junto con ella, que nos conocimos cuando arrancamos y nos costó un poco la carrera igual y también como que forjamos una linda amistad acá adentro, y nos hemos identificado muchas veces en ciertas cosas.
*Se fueron acompañando juntas, fueron creciendo juntas.
* ¿Qué considerás que son los dispositivos de formación docente?
¿Te acordás lo que era el encuentro inicial que hicimos entre docentes, directivos estudiantes y profesores del Profesorado, antes de comenzar las residencias?
- Al principio de año.
* Hicimos dos a lo largo del año uno en el primer cuatrimestre y otro en el segundo cuatrimestre. Ese dispositivo, nosotros lo llamamos Encuentro Inicial. Entonces la pregunta es ¿qué conocimientos teóricos y prácticos pudiste construir o qué herramientas para tu práctica pudiste construir en ese encuentro inicial con docentes de las escuelas asociadas?
- Claro sí, lo del encuentro. Bueno, el que más me acuerdo fue el segundo, que fue en la sala donde cursábamos y en esa tengo muy poco recuerdo porque yo estaba rindiendo otra materia (mesa especial) y después llegué, y bueno las docentes más o menos me contaron. En cuánto el teórico es como que yo los contenidos que me dieron me los apropié y los estudié bien para poderlo… Y cuánto a práctica, el docente mismo fue como que nos dio también, herramientas para decir "Bueno chicas, pueden de esta manera llevarlo, a darlo de esta manera, fíjense si no se puede por acá o por allá. No tan solo también me llevo de ese día, porque en sí en la escuela, los docentes eran compañeros. Las docentes, en el sentido que capaz que algo no encajaba, capaz que no se iba a entender como nosotros lo proponíamos y el docente estaba. "Bueno chicas, por qué no le buscan de esta manera la vuelta y les va a ir bien." Y aprendí de eso, porque ellas nos dieron esas herramientas para que nosotros podamos dar lo mejor.
Me acuerdo cuando me tocó dar el tema de geometría para que los chicos aprendan los ángulos. Como que a ellos les era difícil, agudo, llano, y era como que ellos no entendían. Entonces ella nos dijo: "Chicas, ¿por qué no vamos a buscar la forma de jugar adentro del aula? Porque capaz que ellos con el material no lo entendían o con la teoría. Ella les decía: "¿Cómo es el banco? ¿El banco, ¿cómo es la parte de arriba? Véanlo. Es rectángulo. Bueno… y el rectángulo, ¿Cuántos ángulos pueden llegar a tener?" Y los contaban "¿Y ese ángulo, cuánto ustedes creen que mide? ¿Por qué? ¿Y si lo medimos con el transportador?
¿Cuánto va a medir? Ellos se daban cuenta y medía 90 grados. ¿Cómo se llama?" Bueno, entonces, es como que le dio esa herramienta. Decir si no se puede, y ellos no están entendiendo, basta de copias, basta de pizarrón y juguemos. Y eso está bien.
Del primero. Tuve la docente acá en la escuela. Es como que no me llevo mucho aprendido.

Te digo la verdad Caro, es como que nos soltaron y a mí no me dio mucha herramienta para tomar de ella. Sí. Era como que era nuestro momento y teníamos que darlo nosotros. No me llevo algo de ella, decir bueno, ella me dijo con esto podés.
* No te sentiste acompañada al llevar adelante las prácticas adentro del aula.
- No sentí que aportó algo que pudo haber sido mejor o mejorado en el sentido la planificación y a ese también adentro del aula como una herramienta decir para que ellos puedan aprender, los chicos. Y en sentido no entendían lo que nosotros queríamos dar. Una de las cosas, sí me pasó, por eso te lo digo, porque cuando dimos la actividad final, es como que yo sentí que la docente no fue compañera en ayudarnos a manejar la situación porque estaba un poco descontrolada. Por eso es como que de ella no me llevo algo sentido
* ¿Y a vos qué te hubiera gustado que pase? O, ¿cómo te hubiera gustado que te ayude la maestra?
- Y yo pienso que al tener más experiencia dentro de un aula, ya que nosotros recién arrancábamos, estamos en la práctica. Como te decía no es lo mismo leer y saber la práctica. Ayudarnos en el sentido de decir… Bueno, yo les ayudo o pueden hacerlo de esta manera. Ella conocía a los chicos y decir bueno, si los chicos ven que esto no hacen, ustedes hagan esto, porque a ellos los calma. En eso me hubiese gustado como que aporte. En ese sentido.
* Planificaciones didácticas. ¿Cómo lograron las planificaciones didácticas? ¿Cómo fue su construcción para las residencias en Taller de Práctica IV? ¿Cómo fue tu residencia en el primer cuatrimestre? ¿Fue individual, fue en pareja pedagógica?
- Bueno en la residencia mía, fue con pareja pedagógica y también fue grupal. Bien, en sentido, considero que he aportado todo lo que pude dar. He trabajado mucho mejor con mi pareja pedagógica que con el grupo en sí. Considero que el grupo fue difícil al principio porque me considero que siempre me sobreexploto a mí misma, me exijo mucho y capaz que siempre he buscado que salga a la perfección y también pienso que es como que he presionado a la otra parte en exigirme yo para que el otro se exija y capaz que no he recibido lo que tenía que recibir y yo considero eso. Pero bueno, pienso que he dado, he ayudado, he hecho la planificación, he dado ideas, he respetado al otro, sí. Me considero que lo que el otro decía, siempre yo decía, “bueno sí está bien”. Y si yo consideraba que no estaba bien vamos a buscarle la vuelta. Pero el primer cuatrimestre, en forma pareja de práctica perfecto. Me considero que el grupo no en sí. Sí nos hemos llevado bien, pero he esperado más de la otra parte muchas veces y he terminado haciendo yo todo o haciendo cosas que no; como que nos dividíamos un poco las actividades y después nos juntábamos a leer todo y es como que yo sentía que había partes que no aportaban.
* Algunas personas como que no respetaban los acuerdos que ustedes tenían al interior del grupo y tenías que terminar, a lo mejor, haciendo vos, cosas que tenía que hacer otra persona.
- Claro. En cuanto a los recursos me ha pasado en terminar a lo último todo. Pero siempre lo he dicho; que eso me servía a mí, y yo me tenía que exigir mucho más de lo que he dado, porque mi idea era que todo salga bien. No importaba a veces si el otro no lo hacía, sino la idea era que todos lleguemos a todo, que todo se dé y siempre yo decía es para los chicos. Hay que terminarlo porque ellos tienen que tener el recurso hecho para que puedan aprender. Y si no estaba terminado se buscaba la forma de decir: bueno, van a aprender con este recurso o siempre tener algo extra. En la primera parte como que me he dado un poco difícil, pero siempre hubo respeto entre nosotras.
* ¿Respecto al grupo del segundo cuatrimestre y a la pareja pedagógica del segundo cuatrimestre?
- En la pareja mía. Mortal, es peor que yo. Si yo era esto, ella era el doble de exigente. Y el grupo maravilloso. Muy muy muy compañero. He conocido esa gente que he creído que era otra cosa y cuando ha estado conmigo he visto cosas lindas de ellos. No, la verdad que hasta hoy me llevo algo muy muy bueno de ellos En parte el trabajo, todas todas comprometidas todo, todas aportábamos todo. Siempre todas unidas en el trabajo. En la segunda parte de la residencia, y es una de las cosas que yo pienso que me ha fortalecido para después en la parte del portafolio, y decir bueno, de esto he aprendido de ella esto que me acordaba. Yo decía bueno, ella la puedo haber dado de esta manera o qué actividades ella dijo en ese

momento y yo dije ¡ah! ella lo dijo, entonces yo lo puedo dar. Es como que he tomado mucho mucho de ella.
* Teniendo en cuenta a ellas, fue como un grupo de trabajo ideal. ¿Me podrías especificar qué aprendiste de una, qué de la otra?
- De mi pareja pedagógica he aprendido rapidez. Vamos, vamos, hay que hacer, hay que hacer, y estamos todo el día, lo hiciste, lo buscaste, lo leíste, lo subrayaste. Te incentivaba. Bueno, hay alguien que capaz estábamos cansadas, pero había una persona que nos decía podemos, podemos, llegamos y he aprendido de su paciencia y también de su ser porque te transmitía esa energía que vos decías, la tiene ella. En el momento de estrés era la persona que se ponía a bailar y decía dejen un rato bailemos, cantemos, sigamos y he aprendido eso de ella. He aprendido mucho. De la otra parte también he conocido su persona, porque creía, como te digo Caro, capaz que no eran eso, pero después me llevé de alguien maravilloso.
De la otra parte sí me acuerdo bien. Bueno sí, de eso de tomar algo de ellas es como que he conocido bien esas personas pero no… como que éramos un grupo lindo pero como que no formé con ella algo más específico, es decir un vínculo, un vínculo más cercano, como mi compañera pero no como capaz me siento que lo he tenido con los demás. Pero sí la verdad de la segunda residencia es como que más he aprendido de ellas y me ha servido porque de esa que era exigente, me exigía a mí. Pero no, me ha servido porque he aprendido de que eso sirve y que nosotros no tenemos que quedarnos con eso, sino siempre tratar de aprender más, más y más.
* En la implementación de las planificaciones, ¿qué aprendiste de llevar adelante esas planificaciones? Que primero construyeron con tanto esfuerzo y con ayuda de no solo de ustedes sino también de los profes. ¿Cómo fue esa implementación?
- Y en el momento implementar en la primera parte de la residencia, es como que me siento que me ha costado, en el sentido decir, no me ha costado por no saber el contenido o no saber lo que teníamos que dar, sino estar en frente a un aula. Los nervios y la ansiedad y el querer que nada salga mal y ahí sí es como que me ha costado, pero como que en la segunda parte, eso me sirvió y lo pude implementar bien, siendo que en la segunda residencia implementé todo, todo perfecto como yo consideraba y que los chicos me han podido entender lo que yo quería dar. Pero como te digo, en la primera es como que fue una enseñanza más para mí y he tomado esos errores para que en la segunda parte de la residencia no ocurran. Y esos errores los llevo conmigo en el momento que ahora trabajo porque salgo de ahí y pienso que si eso capaz que eso no se entendió tratar de al otro día darlo mejor. Y día a día, es como que voy continuamente haciendo un borrador de las cosas que capaz que considero que no están bien como las doy y que al otro día lo podría dar bien. No he estado mucho tiempo en la escuela, pero me han tocado días largos que sí, que considero que bueno yo dije esto hoy pienso que no fue, no funcionó, pero bueno mañana lo vamos a retomar de otra manera.
Creo que de las residencias he aprendido mucho en eso y lo sigo aprendiendo dentro de la práctica, de ir a trabajar también.
* Es como que lograste hacer una reflexión de tu propia práctica de manera constante.
- Sí claro. Como que reflexiono y digo bueno, considero que esto hoy no fue, pero mañana será y me voy a mi casa y capaz que lo pienso. También mi primera experiencia fue con hora extendida y fue como que continuamente buscaba el sentido de… como que había que jugar con ellos, llevar juegos, distraerlos, porque como te comentaba Caro, por ahí al chico si lo sacas un poco del banco, lo sacas un poco de la estructura en sí, a veces se impone dentro de un aula capaz que ellos llevan mucho más la motivación en aprender si no es como que se quedan ahí estancados y ves que tres te prestan atención y los demás no. Entonces mejor buscar la estrategia para que todos estén prestándote atención y diciendo sí seño, y la participación se busca en ese sentido, es como que eso también consideró que lo aprendí ahí, porque tenía mi residencia con un segundo ciclo y también eso me sirvió cuando yo fui a trabajar con un segundo ciclo, porque ya era como que sabía cómo manejarme dentro de un aula con chicos más grandes.
* Observación participativa. Ese dispositivo que servía al momento de realizar la planificación.

¿De qué te sirvió esa observación participativa del grupo clase adentro de las aulas? ¿Qué implicaba? ¿Qué hicieron?
- Bueno, en cuanto a la observación participativa. En el primer tramo era como que no tuvimos esa participación. Esperamos que nos digan, pueden participar de esto. Pero sí, siempre estábamos ofreciéndonos, que nosotros estábamos ahí para ayudar en lo que sea. En la segunda parte sí, como que fuimos más participativas en ayudar. Había chicos con adaptaciones y por ahí la seño nos hacía ir con ellos, porque ella por ahí, estaba con muchas cosas y decía: "Bueno chicas, ¿pueden ayudarlo a él? Si no entendió, ¿pueden sentarse con él por favor? Me sirvió, me ha tocado un chico que he estado con él ahí y he aprendido. En ese sentido ahí sí participé bastante, más ayudándolo a él en la parte de la lectura. Le costaba la lectura, le costaba el escribir, tenía adaptación en imprenta mayúscula. Así que tuve más participación en el segundo tramo. Fue como que las docentes nos dejaban participar mucho más en ese sentido y también cómo se mueve adentro de la escuela, llevar la leche, veanlos, fíjense cómo se mueven, conozcan antes de que nosotros implementemos, esos tiempos que estuvimos como que era más largo ese tiempo, y ellas nos decían, después van a estar ustedes y ustedes van a tener que conocerlos. En esas observaciones considero que fue muy muy enriquecedora, porque cuando me ha tocado estar dando clases con ellos, es como que siento que he sobrellevado bien la situación, porque los he conocido antes. Y con ese chico que tuvimos adaptaciones, como que yo ya estaba haciendo bien, entendiendo, y en el momento que dábamos la actividad yo trataba que demos la actividad que expliquemos para todos, pero en un momento ir con él y ayudarlo y si no lo entendió; sentarme y decir bueno entendiste o no, vamos a buscarlo de esta manera. Así que en eso sí, en la segunda parte estuve más participación.
* Antonella, en algunas clases, algunos grupos o algunos estudiantes contaban cuáles habían sido sus experiencias dentro de las aulas, acá en el Profesorado.Mientras hacían la residencia. ¿Consideras que esas reflexiones en las aulas del Profesorado fueron importantes para vos o te enseñaron algo?
- Sí, me quedo con reflexiones de muchas compañeras en situaciones que podíamos darle un consejo de decirle vos podías haber hecho esto. Hubo muchas reflexiones que no me han gustado porque considero que hablar de nuestros compañeros en sí, de nuestros compañeros de aula y de nuestros hoy colegas, es como que siento que se le ha faltado un poco el respeto al hablar de ellos. Porque no podemos cuestionar continuamente lo que hace el otro, siempre debemos buscar el que nosotros hagamos bien las cosas, y si nosotros cuestionamos al otro tenemos que ver cuáles son nuestras acciones buenas; y si nosotros no cometemos esos errores, así sea en la residencia o así sea trabajando hoy porque podemos todo. Yo considero que todos podemos cometer un error dentro de un aula y capaz que para mí está bien lo que yo digo y capaz que sí estuvo cometiendo un error. En ese sentido no me han gustado muchas reflexiones. Pero sí también he tomado situaciones de otras chicas que he visto que estaban afectadas por lo que pasaba en un aula, por lo que pasa a un niño. Decir, ¿por qué pasa por estas cosas y cómo accionar? Ustedes nos han dado herramientas y decir la próxima vez que les pase esto podrían accionar de esta manera o ayudarlo de esta manera a los chicos. Así que esas reflexiones las tomo de las dos partes cosas que me han servido y cosas que las he escuchado, pero no las he tomado porque considero que primero tenemos que ver si nosotros hacemos bien las cosas.
* ¿Qué opinas sobre El Diario del Quehacer Pedagógico y el Cuaderno para el Diálogo? Esos dispositivos que nos han atravesado durante cuatro años de la carrera.
- En cuanto al diario del quehacer pedagógico, era como una forma de expresar cómo nos sentíamos nosotros, reflexionar si nosotros hicimos bien las cosas y el sentido también es, como que llevar a la teoría lo que nosotros sabíamos en la práctica y después volcarlo en la escritura.
En cuanto al Cuaderno del grupo pedagógico, considero que hubo cosas para decir, no hablar mal del otro, pero sí poder expresarnos cómo nos sentimos con el compañero, como si a veces no podíamos decirlo. Decir bueno, yo tengo algo para decir pero no puedo decirle a ese compañero. También sirvió para decir cosas hermosas del otro el compañero y también

buscar cómo te digo esa teoría, es saber lo bueno, sí somos compañeros tienen que haber, si nosotros buscamos que dentro de un aula haya compañerismo, tiene también que haber en nosotros, ya que nosotros somos los que les vamos a enseñar a los chicos. Y eso lo tienen que ver ellos, porque si nosotros no damos el ejemplo, ellos no aprenden. Y también ver, porque muchas veces se ha visto la competencia, "entre que yo he lo he hecho mejor y que el otro lo hace mejor" y reflexionar ahí en el cuaderno, podés decir bueno, considero que no funcionó pero que pudo haber sido mejor en el compañerismo de dejar la competencia de lado. Siempre enseñar entre nosotros con el amor, porque si nosotros enseñamos no teniendo amor, no tiene sentido. Considero que eso lo pudimos hablar. Yo me he expresado mejor de mis compañeras. Con el primer grupo no tuve en sí muy buena experiencia, pero en el segundo sí. Podía hablar con mis compañeras, hablábamos bien, porque tampoco fueron gravedades. Así que es como que hubo una herramienta para expresarnos

* ¿Qué te llevás del Plenario de Prácticas, cómo lo viviste?

- Con el primer plenario, con la ansiedad. Era como mostrar todo lo que hicimos, que vean que pudimos, que se llevó adelante todo. Capaz que quedaron pequeños detalles que dar y los tiempos, a veces no daban. Nosotros queríamos dar todo y no se llegaba porque siempre había un imprevisto o a veces decíamos, "no vamos a darlo pero si lo damos así de rápido, ellos no aprenden". Entonces bueno, si hoy no se aprendió, vamos mañana de nuevo. Vamos a dar mañana lo mismo para que ellos entiendan, para que haya un aprendizaje. Pero sí, era como exponer todo y a la vez también aprender de nuestras compañeras, porque nosotros sabíamos lo que planificamos pero no sabíamos el recurso que utilizaban, conocer un poquito del otro y también tomar nota porque sabíamos que en parte yo sabía que eso me iba a servir. Tomar nota para hacer después mi portafolio, porque yo decía, si esta persona utilizó este recurso y le fue bien o esta actividad es la implementó de esta manera, le dio esta vuelta y le ha resultado bien. He tomado para mi portafolio que eso es fundamental y también he tomado los errores que capaz que estaba en esa planificación. Después lo hemos podido corregir y decir este error no va, y corregirlo de esta manera y tomar esta actividad para darlo.

En el segundo Plenario, también era mostrar todo lo que hicimos y todas las producciones de los chicos, porque también era el qué aprendieron hoy. A ver que ellos llegaron a aprender esto y aparte de eso todas las reflexiones que hacían. Escritura, dibujos, trabajaba mucho de lectura. Me acuerdo una que hicimos en el segundo plenario, pusimos que ellos hicieron su propio cuento. Primero trabajamos todo lo que es la estructura de un cuento, donde se encuentra la tapa, la contratapa, dónde va el nombre de los escritores, el título, la editorial, todo y luego finalizar. Buscamos que ellos recreen o creen su propio cuento de lo que ellos querían. Elegir los personajes. Un ejemplo, dimos personajes de animales, de la hormiga. Si ellos querían tomar la hormiga, cambiar el nombre, poner otro título, hacer lo que ellos querían, lo hacían. Pero si ellos querían hacer otro personaje podían. También le hemos llevado cosas re lindas, hemos trabajado mucho la escritura, esto lleva acento, esto punto seguido, punto y aparte, si hay que hacer una pausa, poner una coma. Trabajamos mucho en la escritura de ellos, en la construcción de ellos. Eso fundamental también exponerlo, que se vea que ellos sí pueden hacer un libro o trabajar como un borrador de lo que es un libro porque construir un libro lleva mucho más tiempo en cuanto a la explicación de cómo es. Pero es como que minimizamos eso para que ellos puedan decir "yo soy escritor" y aparte escribir su propia historia. Eso fue unas actividades lindas que hicimos para el segundo tramo es práctica.

La primera, fue la parte que hicimos la bandera. Ellos en la parte de teñir preguntando cómo hacemos para teñir, qué material utilizamos también. Eso fue una una linda experiencia con ellos y también aprender lo que es en sí la bandera, lo que nos simboliza a nosotros, nos representa. Eso también fue una linda experiencia.

* Anto, cuando decís… mostramos, expusimos. ¿A quién?

- En sí, a los docentes nuestros y a las demás compañeras los que venían, también venían las docentes coformadoras.

* El plenario de práctica era para los docentes conformadores, para los estudiantes si querían venir de las aulas. Estábamos presentes los profesores del instituto y ¿quién más?

- Los estudiantes de profesorado.
* ¿Por qué consideras que fue importante para los estudiantes del Profesorado, de primero, segundo y de tercer año?
- Considero en Sí porque se han sentado a charlar y a decirnos qué herramientas hemos utilizado y tomaban nota de todo eso para ellos poder después planificar. Porque después me he encontrado con chicos que han dicho: "Bueno, lo que me dijiste me sirvió porque pude planificar bien de esta manera y también ellos llevarse muchos recursos, cómo manejarse dentro de un aula, más allá de los recursos de silencio que utilizábamos. Eso ha servido mucho en el aula mucho. Ellos siempre han tomado eso, también cuando nosotros les dábamos cómo ellos iban aprendiendo, los chicos, en que aprendimos hoy, hacíamos la bitácora, que es un recurso que siempre hemos utilizado durante todas las residencias. Y eso también, tomaron mucho de la construcción de la bitácora y de los recursos y también de la planificación. En cuanto a la redacción, cómo redactamos nosotros, para ellos poder redactar de una manera bien y que se sea entendible para los profesores. Hemos visto que a los chicos les ha servido bastante.
Considero que me ha servido a mí misma porque antes de llegar a las residencias, yo también participé en los plenarios anteriormente y también me ha servido para decir: bueno, el año anterior, me puedo acordar que alguien de tal manera lo dio y le sirvió y decir lo podemos dar de esta manera también nosotros.
* Nombraste la bitácora. ¿Ese dispositivo para qué sirve?
- Sirve para tener todo lo que los chicos aprendieron, saber si lo aprendieron. Ellos todos los días iban como dejando lo que vamos aprendiendo, hoy aprendimos esto. A nosotros nos sirvió para después decir bueno si los chicos hoy aprendieron esto, está bien, meta cumplida, y si no darlo mañana de nuevo porque vemos que no aprendieron. Por ejemplo como te nombre, el tema de la construcción del libro, vimos que lo aprendieron, y eso es una cosa que también lo dejamos en la bitácoras. Algunos que nos han regalado y otros se los han dejado ellos. Pudieron reforzar la escritura y en eso considero que es importante la bitácora, porque vemos si se aprendió o no el contenido que queríamos dar, enseñar. Esa enseñanza - aprendizaje se dan dentro del este dispositivo.
* El último dispositivo ¿Qué opinar del portafolio? Te sirvió, no te sirvió, ¿ qué aprendizajes te llevas de haberlo pensado, construido, implementado? Si lo implementaste o no .
- En la construcción me sirvió para… Creo yo que hay una materia que me sirvió para reforzarme. En el sentido de sentarme y decir me falta aprender esto. Y es como que me he adueñado de la materia, y sí, lo otro lo sé, lo he podido construir bien, pero acá me ha costado. Y si me ha costado, es porque había contenidos que yo tenía que saberlos.
En la construcción considero que no ha sido fácil, ha llevado tiempo, porque más allá que teníamos una evaluación nosotros, considero que tenía que yo ver lo que yo podía dar. Porque si otra me lo construía, yo no lo podía expresar. Y aparte eso, después cuando vos lo llevas a la práctica, vos sabías cómo lo tenías que dar.
No lo he podido implementar todavía. Porque en la escuela que he ido, es como que me han dado siempre el contenido. Pero sí he pensado en implementarlo en algún momento.
Su construcción me ha dejado bastante. Para mí no ha sido fácil y he reforzado una materia, porque cuando la fui a rendir, la rendí dos veces (risas). Me ha servido para rendirla bien. He considerado que fue fortalecedor ese portafolio. Fue cansador, pero fue satisfactorio, en el sentido de decir: está bien, lo he podido hacer, salió bien y si está bien y mis profesoras han dicho que está bien, yo he podido cumplir y después llevarlo, llevarlo a la práctica. Pero sí, hay una materia que me costó, me costó. Pero sí he reconocido que que he tenido que sentarme y decir bueno, esto no va, no la puedo construir, no he podido construir esa parte de la planificación, porque era contenido que me faltaba saberlo. Entonces primero me senté todo y después di la idea y después hice las actividades, pero yo ya sabiendo todo lo que yo quería dar y cómo darlo; y sabiendo principalmente el contenido. Así que sí, fue bastante fortalecer.
* ¿Qué es para vos la amabilidad?
- Amabilidad bien. Es como una palabra grande. Yo pienso que la amabilidad siempre, aparte

de ser siempre amables con el otro. Llevarlo también como te decía hoy de ejemplo, dentro de la escuela. Porque si nosotros consideramos o mostramos esa amabilidad con el otro, el niño va a ser amable.
Hay situaciones que dentro de un aula los chicos no tienen esa amabilidad de decir, te presto, te sentís mal te doy un abrazo. Situaciones que pasan con un compañero y ellos no saben cómo expresarlos. Y siempre tratar de enseñarles a ser amable con el otro. Más allá que la parte de amable, también incluye la palabra respeto. Porque si nosotros respetamos al otro, a la vez somos amables. Porque la palabra amable, si no tiene respeto, no funciona. Porque primero debemos respetar al otro para que la amabilidad exista y consideró que eso de la palabra amable, principalmente respeto.
* ¿Y ese respeto y esa amabilidad se da a cambio de algo?
- Y no. Yo considero que siempre hay que respetar al otro, sin esperar que el otro a veces, tenga ese respeto hacia vos. No es como que yo te respeto para que vos me respetes. Muchas veces, el niño por ahí en sentido, tiene que entender que si yo respeto al otro, él me va a tratar de respetar. Si yo le demuestro otra cosa, el otro va a responder con lo mismo y nunca va a ser amable, en el sentido de, a veces en el aula hemos tenido chicos con adaptaciones y muchas veces los chicos han tenido ese respeto de amabilidad hacia el otro. Te ayudo, te llevo. Vos no podés escribir yo te ayudo. En eso, pero también nosotros grandes, también a veces hay gente que espera que yo te respete para que vos me respetes a mí. Pero yo tengo que respetarte y darte ese ejemplo, para que vos entiendas que vos me tenés que respetar a mí.
* ¿Consideras que cuando vos estabas estudiando en el Taller de Práctica IV y Ateneo, se construían prácticas amables al interior de todas las prácticas que fuiste viviendo a lo largo de todos los dispositivos? ¿Consideras que hubo prácticas amables entre docentes y estudiantes, entre compañeros estudiantes, entre estudiantes y docentes conformadores?
- Entre docentes y maestros hacia nosotros sí considero que hubo prácticas amables. A veces entre estudiantes y estudiantes no había prácticas amables. Sí consideraba que había muchas veces competencia, y eso no era amabilidad.
En cuanto a docentes conformadores, pienso que el primer tramo no hubo amabilidad en sí. En el segundo tramo sí, era como que era una amabilidad, era un apoyo y siempre eso de decir, te respetamos, es tu postura, es lo que pensás. Pero capaz que si nosotros decíamos: “Esto sí está bien”, y el docente trataba de hacerte ver que no estaba bien, como que hubo una práctica amable en sí, porque a lo último te has dado cuenta que si lo veías, eso no estaba bien.
Pero a veces entre compañeros vi como que no había esa práctica amable, sino que había esa competencia por llegar individualmente, llegar a la meta. Yo entiendo que todos queríamos llegar, porque la verdad que todos queríamos terminar, pero no era pisoteando a tu compañero, si no era levantándolo en las situaciones difíciles. Y si no había eso, no había amabilidad. A veces no lo he visto en todos los grupos, en el mío no, ni en el primero ni en el segundo, pero he visto en otros sí que había esa competencia.
* Además de con el respeto y por lo que deduzco la colaboración, ¿asociarías la amabilidad con algún otro concepto?
- La palabra amabilidad, siempre lo considero así como te lo dije, respeto y colaboración.
* Para terminar, ¿cómo te sentiste en esta entrevista, te sentiste respetada, crees que fue una práctica amable?
- Si. Un gusto.

X-2.7. Entrevista 7

Entrevista presencial 7 – 31 de mayo de 2024

- C. (Entrevistadora): Ante todo Julieta. Muchas gracias por estar acá, en esta entrevista.
- J.A. (Entrevistada): Gracias.
  - Juli, la primer pregunta que quiero que pienses y me contestes es: ¿Qué representó la formación en el Profesorado? ¿Y qué te permitió? Específicamente pensando en el Taller de Práctica IV y Ateneo.
  - Qué me permitió
  - ¿Qué te permitió, Y qué representó la formación para vos?
  - ¿Profesionalmente hablando?
  - Puede ser profesionalmente hablando, personal, afectivamente. No hay que encorsetarse.
  - Bueno, para mí el Profesorado en realidad fue un punto y aparte en mi vida. Un cambio de página total, en lo afectivo y personal. Claramente para mí, fue volver a empezar, porque saber que sos "seño", ya te da otro mirar a la vida. Uno quizá a veces más más cerrado, más útil por decirlo de una manera, pero el Profesorado te da la mirada más tierna de la infancia, de la educación y también más precisa a la hora de mirar. Por ejemplo el cuaderno de mi hija, yo ahora voy más a chusmear las actividades que le da la seño, para ver, para aprender también desde ahí. Porque el Profesorado, yo creo que nos enseñó eso, aprender del error y de los aciertos también. De los aciertos uno se nutre y los mejora, pero los errores sobre todo. Sucedió en el Taller de Práctica. Durante el taller seguramente renegaba de que sean corregidos esos errores, porque fue así. Pero fuimos aprendiendo de todos ellos. Cuando enviamos las planificaciones que volvían en rosado, corregidas y en muchos otros colores, uno por ahí renegaba porque eran noches sin dormir, mucho trabajo de mucho pensar. Pero uno fue aprendiendo un montón para cambiar las estrategias, para modificar su manera de ver las ideas que plasmó. Así que tomo eso esa idea.
  - Fue como un gran cambio.
  - Sí, grande.
  - ¿Cuáles consideras que fueron los saberes o tus logros alcanzados en tu formación docente inicial?
  - Yo siempre me voy para el lado del cambio personal. Un cambio personal que fue grande, que uno vuelve a estas cosas de la escuela, del compañerismo. Con compañeros que quizás no conoces, pero la solidaridad, la colaboración, el pensar siempre juntas, o si uno piensa algo muy cerrado, comentarlo con el otro para ver si ese otro lo puede nutrir o mejorar. Pero el saber, creo el mejor para mí, de trabajar en grupo. Yo aprendí mucho eso.
  - Y por ejemplo, respecto a los logros, respecto al ser docente. Lo que te diferencia de ser una mamá a ser una docente. ¿Qué aprendizajes crees que hiciste?
  - Creo que aprendí y me falta mucho aprender respecto al manejo del grupo, me falta muchísimo aprender. Pero en la importancia del inicio, desarrollo y cierre de lo que tomábamos siempre, eso también lo tomé, lo aprendí en el instituto. Pero también es una cuestión que trato de llevar al aula, porque sino, no hay manera de llevar adelante

la clase, si no tiene un sentido, un inicio, una explicación previa, un desarrollo que tenga sentido.

- Teniendo en cuenta esto, ¿cómo consideras que lograste alcanzar esos conocimientos?
- Con el acompañamiento de los profes, sin dudas. porque sino no… Me acuerdo mucho de vos. En primera desde tercero hasta el último año que nosotros empezamos en tercero con vos. Pero como referencia, R. P. siempre estuvo ahí con inicio, desarrollo y cierre.
- El manejo de grupo lo tuve en cuenta en las residencias, cuando una de las primeras observaciones que ustedes nos hicieron, yo ahí noté que era una de las cosas que a mí por lo menos me faltaba.
- Así que el acompañamiento de los de los profes fue muy importante y consideras que solo el acompañamiento de los profes te ayudó a lograr…
- No, porque siempre se trabajaba en grupo, éramos parejas pedagógicas que trabajábamos en conjunto y siempre: Che, mirá, la profe nos sugirió esto, ¿será? sí o no y siempre se modificaba y se volvía a consultar con los profes. Entonces era como te decía hoy, era el compañerismo ante todo, que uno vuelve a aprender a trabajar en grupo, pero sí o sí con su pareja, que la pareja que está, que te apoye que sabe a lo que apuntamos, porque vamos juntos.
- ¿Qué conocimientos teóricos y prácticos consideras que construiste en cada dispositivo o qué herramientas para la práctica docente profesional te fueron brindando?
- Por ejemplo, en el Encuentro Inicial que hacíamos entre estudiantes, docentes y directivos de las escuelas asociadas, ¿vos qué conocimientos crees que construiste o cómo vivenciaste ese momento?
- Yo creo que en todos los dispositivos lo que siempre tuve en cuenta fue la comunicación precisa y concisa y amable y claramente respetuosa. “Buenos días, buenas tardes.” Si eso uno lo trae desde la casa, pero lo implica ahora más formal ahora más formal.
- Pero en cuanto al conocimiento más teórico, siempre tuve en cuenta la importancia de la planificación. De una planificación más allá de la que nosotros hacemos para llevar al aula y dar una clase, sino que planificar y preveer ciertas situaciones para estar organizados. Entonces ese primer encuentro con los docentes a nosotros nos daba como un panorama, ya conocemos al otro con el que vamos a trabajar y podemos planificar, organizar y preveer ciertas cuestiones que pueden surgir, sacar dudas.
- Claro y también me acuerdo que a su vez, ese primer encuentro fue planificado por todas ustedes como grupo y que eso también habrá ayudado.
- Es una guía de ruta.
- Claro, una guía de ruta para continuar esos caminos adentro de las escuelas.
- Claro, entonces en cada pregunta que nosotros teníamos pensada hacer, surgía otra y nos habría mucho más el panorama.
- Entonces vos consideras que todos los conocimientos fue una construcción activa por parte de ustedes como estudiantes.
- Claramente, sin dudas. A parte que se iba nutriendo de otras cosas. Yo la verdad es que ahora no recuerdo precisamente si hay otro conocimiento teórico entrelazado, porque siempre hay algo más que está ahí. Pero al habernos organizado, al haber

planificado, como todo docente, creo, que uno tiene varias estrategias a mano y ve cuál le sirve más en ese momento.

- ¿Consideras que fuiste protagonista de tu de tu aprendizaje para ser docente?
- Sí, sí. Protagonista sí, pero también como una vez me dijiste vos, nadie llega solo. Yo sin mi grupo, sin mis parejas pedagógicas, que a ninguna las conocía, sin los grupos con los que trabajé, sin haber conocido. Más allá de mi grupo de compañeras que hice personales, y si los docentes, no hubiese llegado.
- Claramente con los con todos los docentes se generó un lazo que no puedo decir que era de confianza, porque siempre estaba la asimetría de docente de estudiante. Entonces siempre estaba eso, pero estaba la confianza de decir, “mire profesor yo hoy me siento mal y el profe te escuchaba”. Entonces más allá de esa asimetría, uno se sentía en la confianza y en el hogar. Esto se volvió un hogar porque estábamos todo el día acá, todas las tardes.
- Teniendo en cuenta los otros dispositivos. Por ejemplo las planificaciones didácticas, el trabajo en parejas y grupos pedagógicos colaborativos, la observación participativa que fueron haciendo en las aulas. ¿Qué rescatas de esos dispositivos?
- Las planificaciones en grupo, eran todo un tema. Pero lo bien, el buen resultado que se dio al final. Porque vos trabajabas, sabías a dónde querías llegar con un grupo de personas y todo el grupo apuntaba a lo mismo. Así se veía bien colaborativo y era participativo en sí, porque sabíamos lo que queríamos hacer y era más allá de aprobar, porque siempre las planificaciones se hacían para las residencias, nosotros tuvimos la experiencia de hacerlo para las residencias. Entonces no era algo que estaba inventado para que quede guardado, era algo que teníamos que llevar adelante, tenía que ser algo posible. Entonces se trabajaba mucho en eso, de manera colaborativa. Y después ya llevarlo a la práctica, lo que fue después el periodo de residencias, fue hermoso. Porque uno también estaba, o ya tenía la planificación hecha o estaba planificando, entonces cuando estaba en la residencia decía, “esto no va a funcionar”; y era volver, sacar, cambiar y así mismo teniéndolo cerrado, uno ya idealizado, había que volver a cambiar. Entonces vuelvo a esto de que nos da un panorama, una guía, una ruta. Pero las residencias también fueron una experiencia única, hermosa sí. Y ahora estando en las escuelas, te digo que se extraña más la residencia, porque uno tiene una mirada más tierna en la residencia.
- Porque a lo mejor conoce, está más tiempo con los estudiantes, entonces uno sabe que todo lo que hace, lo hace para esos chicos.
- ¿Qué fue para vos la escritura de los diarios y de los cuadernos?
- ¡Uy la escritura de los diarios!
- ¿Qué te dejaron? ¿Qué aprendiste?
- Voy a ser sincera acá. Primero un temor. ¡Qué miedo que me daban esos libros! Los tres. Porque cuando empecé las residencias, todo el día anotaba y anotaba y anotaba. Y la seño conformadora me decía: -¿Qué anotas tanto? -Y yo tengo que anotar para los cuadernos. -Pero tranquila no tenés que anotar todo. Hice eso la primera semana, ya la segunda me relajé y fui más precisa. Que vuelvo con esto que te decía hoy, la comunicación más precisa. Pero a la hora de llevarlo no me costó, o sea, tener todas esas anotaciones hicieron que después a mí no me cueste escribir los diarios. Porque yo hice borradores y después pasé los diarios. Pero a la hora de pasarlos… ¿Qué me pasaba? Yo podía volver a las anotaciones. Y me había pasado una situación, justamente con una seño conformadora. Yo decía: ¿por qué da así la clase, que los

chicos no entienden? Y sobre el final de la clase, siempre entendía el porqué. Por ahí uno se ponía a juzgar antes de tiempo. Pero ese sentido le encontré yo después al diario, de analizar bien la situación y no tan en caliente, tan en el movimiento.

- Claro es como que te podés retrotraer y reflexionar respecto a lo que viviste en ese momento. ¿Tanto en el Diario del Quehacer como en el del grupo, en el de la pareja pedagógica?
- El de la pareja pedagógica. Porque pasaba que por ahí teníamos los roces, los inevitables roces, de que vamos a poner así, vamos a poner asá y al final, el roce normal, pero después cuando bajábamos a tierra, todas estábamos, nos damos cuenta que estábamos trabajando para lo mismo, que era una planificación, y de qué todas queríamos que salga bien. Por eso era por ahí el roce.
- ¿Por qué querían que salga bien?
- Porque había niños involucrados.
- Entonces, ¿qué era para vos lo más importante?
- Hacer la mejor actividad posible para que los chicos entendieran lo que nosotros estábamos intentando enseñar. A ver yo esto te lo digo hoy, capaz que en ese, nosotras, nuestro sentido final, nuestro objetivo final era que los chicos nos entiendan lo que queríamos explicar, pero también queríamos que dejen de aparecer los comentarios rosaditos. Porque nosotras planificábamos pero ustedes estaban, los profes estaban atrás, verificando otra vez la nueva propuesta.

Es que nosotros queríamos que les salga todo bien.

- Ustedes querían que nos salga mejor, ustedes tenían más intenciones que nosotros creo.
- ¿Qué fue para vos el plenario de prácticas? ¿Qué aprendiste en el plenario? ¿Qué implicó el plenario de prácticas?
- Los plenarios yo hice dos. Claro, en tercero no hicimos.
- Uno en el primer cuatrimestre y otro en el segundo cuatrimestre.
- El primero con Eve y con Cristi, me acuerdo. Fue hermoso. El primero lo disfruté especialmente, porque creo que las tres nos llevábamos, teníamos una complicidad las tres, nos complementamos tanto, que de mi parte lo recontra disfruté. Porque aparte nos pudimos organizar de una manera que cada una, que todas explicamos todas las áreas. Íbamos rotando para complementarnos entre todas. Pero fue una experiencia hermosa al compartir con el Instituto la propuesta que vos hiciste. Que al principio decía, ¿pero será que les va a interesar a los demás lo que yo hice? Y llegar al plenario y ver que la institución estaba involucrada e interesada en lo que uno hacía, poder mostrarlo, y cuando vuelvo a mostrar los demás te decían ¡Ay qué lindo, eso que hicieron! Y uno se regocija, se siente bien, se ve como el fruto de lo de tanto que trabajó para atrás.
- Uno en el plenario de práctica como profe, se da cuenta todo lo que hacen en las residencias y que no es poco, y que todo eso que uno siente, que todo eso que fue trabajando en el aula, explicándoles. Se ve y da resultado y que no es solamente una teoría, sino que ustedes, su grupo y todos los residentes que pasan por el Profesorado, lo llevan adelante. Entonces uno dice, bueno, las escuelas cuando se dé la oportunidad y se llenen de estas prácticas, los chicos van a ser felices y van a aprender.
- Ni hablar, los chicos esperan a los residentes siempre. Pero yo noto, noté en realidad que en los Plenarios de Práctica, una llevaba adelante la teoría sin darse cuenta,

quizás. Porque uno la va incorporando, la incorpora, la incorpora y después le sale. Y también uno como que va imitando a los profes, porque cada uno se identifica con la manera de explicar de un profe. Martín tiene una manera de explicar, Romi Pogliani tiene otra, Puchi tiene otra. Te nombró profes que para mí han sido referentes y que yo de cada uno de ellos tomé cosas que me sirvieron a mí a la hora de llevar adelante una clase. Hasta el día de hoy que digo, hoy estuve re Martín, cuando uno pregunta mucho está muy Martín. Entonces creo que en el Plenario se lleva también a cabo eso porque ahí ya estás con pares. Tenés que hacerte entender pero ya desde la teoría. Es como les digo, que vos llevas la teoría para hacer la transposición didáctica.

- La construcción del portafolio. ¿Qué significó la construcción del portafolio?

- Fue puro llanto. No mentira, no mentira. Vos sabés que yo no lo sufrí, pero sí me dio la libertad de decir, esto es lo que yo quiero hacer, a mí me encantaría cuando yo sea seño, yo quiero dar esto, y tuve la libertad de elegir los temas que yo quería dar. De ahí a darlos algún día ya es otra cosa. Yo por las dudas, mis prácticas, perdón a mis reemplazos, yo me llevo el portafolio, la planificación del portafolio me la llevo, y si sale algo bueno, sale, si hace falta algo lo ocupamos de acá. En alguno de los siete grados algo me va a servir.

- Y esa es la idea también desde el Profesorado, como no dejarlas solas cuando ustedes empiezan sus prácticas, sus primeros reemplazos. Y que ese portafolio sea como una herramienta, como un dispositivo que les dé cierta seguridad y que ustedes puedan llevarlo adelante.

- Vamos a pasar otro tema, ya hablamos de los dispositivos.

- Quiere decir que el portafolio, si bien en la construcción parece pesado. Yo creo que es de las herramientas más acertadas y más lindas que yo por lo menos, como estudiante tuve. Porque me gustó, porque tuve esa libertad de elegir los temas y de hacerlo, de darlos como yo quería y en ese momento bueno lo pude hacer sola, pero gracias al aprendizaje que tuve los cuatro años. Cuando a medida que lo iba haciendo, uno se da cuenta de cuánto aprendió, porque ya sabes o tenés idea de cómo desarrollar las actividades o ciertos temas. Y yo por lo menos me sentí mejor cuando llegué al portafolio y tuve una sola observación. Si bien, se ponían a leer la planificación, seguramente había más, pero uno por ahí dice, Bueno estos cuatro años aprendí, aprendí mucho.

- Encontraste la Julieta docente claro encontraste tu impronta.

- ¿Qué es para vos la amabilidad? ¿Podrías relacionarla con alguno de los dispositivos que estuvimos hablando?

- La amabilidad yo la traduzco personalmente siempre en ternura. Pero creo que vengo de familia así. Cuando uno es amable y también el amable para mí va de la mano con el respetuoso. Entonces la amabilidad y el respeto ante todo a la hora de aprender. Y la humildad también un poco, porque a la hora de aprender es humildad para aceptar los errores y ternura para decir, sí me equivoqué no está mal, vuelvo a aprender. Eso es del lado del estudiante. Pero desde el lado docente es imprescindible la amabilidad. Porque una vez a Sandra le dije que estando en residencias una docente me había dicho ya te va a comer el sistema y se te va a pasar todo eso. Y es tan necesaria la amabilidad en la escuela hoy, con los chicos, con los compañeros. Hay docentes que capaz ni te miran. No sé, cuánta falta hace un poquito de amabilidad, y a mí hasta el día hoy me pone triste ver eso en la escuela. Pero no considero que esté de más desde el Profesorado insistir en eso, porque sí, yo creo que hay muchas cosas para

cambiar en la educación y si todas salimos con la amabilidad tan incorporada, tan involucrada, que una se la se la toma en serio, creo que tenemos las herramientas para sacarla adelante. Pero en cuanto a la enseñanza, es un poco mezclado con lo que te decía hoy, con los profes generamos un lazo de confianza y de amabilidad porque otra vez no se perdía la asimetría, entonces estaba uno era amable y no por obligación sino porque a uno le salía, pero nunca lo había pensado, siempre lo tomé como respeto, como una cuestión de respeto y lo tomaba más como una admiración hacia los profes. Siempre pensé que era un lazo más de respeto y admiración, porque el profe es el que sabe y uno es el que está aprendiendo y que uno necesita que el profe le enseñe. Y hoy cuando me dijiste amabilidad es como que me dejaste ahí en off side. Sí, pero me gusta, me gusta mucho.

- Igual te vas a dar cuenta que uno como docente aprende mucho también de sus estudiantes. Sí, a veces capaz que no se nota. pero uno va descubriendo otras estrategias, otros modos de enseñar, otras formas de ser y eso es interesante y es lo que lo que me gustaría descubrir.
- ¿Cómo consideras vos, que tendría que ser un docente amable o una práctica amable?

- Yo creo que desde el buen trato al niño, desde el saludo inicial y una sonrisa, ya a los chicos le cambia el rostro. Ellos te miran con inocencia. Tienen todos una inocencia desde primer grado hasta el último grado. Siempre, porque ellos van con otras realidades y uno también tiene su realidad, pero va al frente, al frente del aula, vos sos un referente ahí. Entonces sonrisa siempre, siempre sonrisita con la Luisi y siempre decíamos siempre sonrisitas.

- Ya nombraste que a la amabilidad la relacionarías con el respeto, con la admiración. ¿Con qué otros conceptos te parece que relacionarías la amabilidad que no hayas nombrado?

- Ahí ya me estás preguntando algo más teórico?

- No.

- Claro te había dicho, respeto, admiración, ternura. Yo voy por ese lado, pero déjame pensar haber en alguna situación o algo que yo lo pueda relacionar con algo más la amabilidad. A mí siempre me costó la parte de la asimetría viste. Porque en realidad a la hora de estar en el salón para ser amable por ahí tenés que bajar, par y par. Porque a la hora de enseñar si está la asimetría. Cuando tenés que dar una actividad, cuando tenés que enseñar algún tema en especial. Pero ya cuando salís al recreo eso baja un poquito, entonces ya está más la sonrisa, desde el agacharte a atarle los cordones, hasta darle un pañuelito, decirle andá al baño si necesitás.

- Pero algo específico que se relacione con la amabilidad, no sé, un trato cordial, solidario con el otro, el diálogo permanente. Y voy a esto porque ya sea entre docente y alumnos también. Sí, el diálogo y la comunicación bandera, más como bandera.

- Juli, ¿consideras que pudiste construir tus propios dispositivos de enseñanza dentro de las prácticas de residencia?

- Construí la base sin dudas. Tengo la base, de aquí en más. Esto es lo primero que tenés que tener en cuenta para dar clases, pero de acá en más tenés que seguir aprendiendo.

- Si tuvieras que elegir de todos los dispositivos que estuvimos hablando. ¿Cuál considerarías que fue el que te permitiría construir a vos prácticas amables en el aula?

- Estaría, va a ser raro, pero entre la observación y las narrativas. Creo que eso me ayudarían a revisar mis prácticas. Observando a otro docente y yo soy muy de escribir lo que me pasa, lo que sentís, lo que siento y lo que haría al respecto. Siento que eso me ayudaría.
- Así que la observación y la narración. La reflexión de la propia práctica. Sería lo que te permitiría construir prácticas amables.
- Y digo observación como para nutrirme de otro profe. Pero yo misma revisando mis prácticas, creo que naturalmente a mí me sale revisar y quizá en un ratito de una hora especial, uno revisa lo que hizo mal o hasta dónde llegó en la clase para ver si lo puede retomar de una manera más.
- Sí, yo comparto también. Pienso que esta observación respetuosa del otro y de sus formas de ser junto con reflexionar sobre nuestra propia práctica, también nos permite prácticas más amables.
- Juli, gracias por todo. Y la última pregunta sería ya que estamos hablando de amabilidad. ¿Cómo te sentiste en esta entrevista?
- Súper relajada. Sabés que me sentí muy honrada cuando me escribiste. ¡Cómo no voy a ayudar a la profe que me ayudó tanto a mí! Porque es cierto uno por ahí estando como estudiante dice: "¡Hay la profe Caro otra vez con los comentarios en rosado!" Y uno reniega porque es cierto, en ese momento uno está tan cansado que reniega. Pero después se da cuenta de cuánto aprendió. En el plenario, en el portafolio. Cuando llegamos al mismo portafolio, Y vos decís, una vez me habías sugerido algo en el portafolio de Naturales y tenías razón y dije, bueno, hasta el último segundo aprendí y eso se agradece. Por eso ahora me siento tan honrada y es un placer muy grande para mí acompañarte en este pedacito, en este poquito que puedo hacer.
- Pero para mí es muy importante porque esto para mí también es un aprendizaje. Hacer una tesis de doctorado no es nada sencillo. Y bueno, uno siempre confía en que generó lazos con más o menos confianza, pero siempre uno lo hizo, lo hizo para que el otro sea mejor, y cada cual tiene su personalidad, así que también. Yo te agradezco que hayas participado y después cuando esto esté todo terminado te aviso.

X-2.8. Entrevista 8

Entrevista virtual 8 – 6 de junio de 2024

Meeting Transcription Meeting started: Jun 6, 2024, 6:32:11 PM - Meeting duration: 48 minutes Meeting participants: C.M. y E. R. - View original transcript at Tactiq. Transcript

00:00 Carolina I.M.: Hola R.

00:02 R.: Quedó todo negro. Hoy estoy. Estoy acá en la escuela y el internet, anda como siempre, así que bueno.

00:35 M.: Te aviso porque te va a llegar un mensaje. Yo voy a estar grabando la conversación para que después me quede un registro escrito entonces más fácil para mí después.

00:49 R.: Bueno, bueno. Listo no, por favor, voy a cerrar un poco acá.
07:18 M.: A ver, yo estoy haciendo para que no sé si se está grabando. tengo una tesis de doctorado que su título es la amabilidad en los dispositivos de las prácticas profesionales docentes en la formación docente inicial, una mirada desde el caleidoscopio, así que yo te vamos a tener una conversación, digamos de una entrevista, pero vos te tenés que centrar como estudiante de práctica 4 y Ateneo no como ahora docente sino en tu época de taller de práctica cuatro. Entonces vamos, vamos a ir conversando por eso y vos digamos. Es una entrevista pero vos sentí te libre, digamos, no digamos, no hay respuestas que estén adecuadas correctas y respuestas que estén erróneas o sea, porque esto yo después tengo otras clases, sí, exactamente sentirte libre. Bueno, la primera pregunta que te voy a hacer es
¿qué representó la formación en el profesorado para vos que te permitió y especialmente que te permitió cursar el taller de práctica 4 y Ateneo?
08:38 R.: Uy, ¿qué pregunta para iniciar? La experiencia me permitió. la experiencia porque si y lo vi reflejado en cierto, te tengo que estar como estudiante pero Bueno, salir después de la carrera salir al mundo laboral es como hay una diferencia. Sí, cuando uno es estudiante cuando uno está en el mundo laboral pero el tener ese encuentro en las prácticas encuentro el primer paso al mundo laboral te da la primera experiencia y es lo más valorable es lo que lo primero y principal que yo marco que me dio cursar el Ateneo De la experiencia tanto en lo bueno como en lo malo en tenerlos altibajos en tener eso en las dudas de decir quiero hacer esto no quiero hacer esto puedo con esto no puedo y después del decir no puedo decir. Ah, podía.
09:52 M.: ¿Y dentro de esa experiencia qué logros crees que lograste? ¿O que experimentaste como importante bueno y malo? ¿Qué saberes crees que te aportó cursar el taller de práctica 4 la residencia?
10:11 R.: Si la en la residencia mucho más que el cursar también, pero como repito como lo de hoy en la parte de la de la residencia fue donde un sentí como mucho más el aprendizaje obviamente en el taller el acompañamiento y lo que tomo de que aprendí bastante más allá que aún sigo aprendiendo la parte de las planificaciones del saber el encuentro con los chicos. El día a día el entender que tenemos un rol importante. Demasiado importante y aprendí también es lo que nombré hace un momento el decir si puedo. Quizás suene a lo mejor sí quizás suene a lo mejor un poco como más del lado emocional, pero es decir, las prácticas son un momento bastante difícil en la carrera porque es mucha carga. Y yo creo que lo que aprendí es decir, puedo con esto. Y obviamente los contenidos también, pero el saber desarrollar los contenidos en la Parte de la del entender como un momento hablábamos la parte de los ve entender los ejes y que todo se puede desprender de un eje. Que quizás a veces pensamos que más complicado como lo podemos hacer simple.
11:46 M.: Sí, viste que a uno a medida que va adquiriendo experiencia, después se va dando

cuenta que hay cosas que las puede hacer como de manera más más sencilla, no tan compleja.
11:57 R.: Que no significa que no vas a tener una buena calidad de contenidos, sino que haces a veces menos es más.
12:07 M.: Ese es un gran aprendizaje siempre poco, pero significativo y no mucho que pierda uno tiempo y no significa nada para los chicos.
12:19 R.: Que te perdés en el mapa.
12:22 M.: Claro, exactamente. ¿Qué consideras que te hubiera gustado fortalecer en taller de práctica 4 y Ateneo?
12:35 R.: Y lo que aprendí también me hubiese gustado fortalecer. o quizás no sé si fortalecer, pero me hubiese gustado tener también una parte, no sé si respondería la pregunta pero una parte de lo que es administrativa en la docencia
12:52 M.: Claro, si igual eso se aprende.
12:53 R.: Pero no sé si sería así.
12:57 M.: Claro, eso es más del día a día en las escuelas lo administrativo, no es tanto pero…
13:08 R.: el aprender a hacer un registro que eso te lo vas aprendiendo en la escuela, pero me gustaba tenerlo en el taller. Sí me hubiese gustado el hacer una libreta o un informe. Eso me hubiese gustado tenerlo no sé si responde la pregunta o si iba destinada algo más.
13:33 M.: no, no está bien, está bien, vos
13:35 R.: Y fortalecerme si no es correcto. Y en cuanto a lo que aprendí fortalecer. Y lo de las planificaciones a lo mejor, pero yo creo que fue también por un poco de falta de tiempo. No, de nosotros sino de lo que lo que fue el año.
14:00 M.: Claro, o a lo mejor también pudo haber sido su trayectoria porque vieron que ustedes.
14:09 R.: en segundo
14:10 M.: En taller de práctica dos no tuvieron prácticas vos y en taller de práctica tres también estuvo medio cortado por la situación de la pandemia.
14:22 R.: digo como que fue creo por falta de tiempo en realidad por lo que fue la pandemia. Tuvimos nosotros decimos las prácticas tuvimos muchos paros.
14:33 M.: También eso no me acordaba.
14:34 R.: También sí, en nuestras prácticas fueron con bastante, pero creo que fue por eso por una falta de tiempo en cuanto a la situación del que estábamos atravesando.
14:47 M.: más contextual
14:47 R.: Sí, sí, sí que creo que eso hizo que a lo mejor yo sienta que no fortalecido lo que a lo mejor yo necesitaba o creía necesario en la parte de las planificaciones.
15:01 M.: sí, bueno, ¿qué consideras que son los dispositivos de formación docente y si reconoces dentro de tu cursado de taller de práctica 4, alguno que hayas vivenciado?
15:21 R.: dispositivos

15:24.M.: ¿Qué son para vos los dispositivos de formación docente? Si, ¿qué son, pero qué son para vos los dispositivos de formación docente?
15:37 R.: Son herramientas necesarias. ¿Y cuáles son me dijiste?
15:45 M.: ¿cuáles consideradas atravesaste un taller de práctica 4?
15:56 R.: y los no sé, bueno, vos me dijiste, no sabes si es algo correcto, no hay preguntas de respuesta, correcta o erróneas o algo pero Bueno, les considero herramientas necesarias. Y al decir dispositivo yo pienso en algo físico, pero no siempre es algo físico. Y son los dispositivos también son los considero como estrategias. Para la enseñanza. ¿Y cuál recuerdo? ¿Cuáles tomé como dispositivos? Ay, no me voy a hacer la olvidadiza, pero estoy pensando. Quizás la parte de utilizar. No siempre las palabras sino también videos y demás que lo considero como dispositivos visuales. los retos. Sí, los tomo como algo no sé si es un dispositivo, pero es una estrategia que sí puede llegar a un dispositivo del tema de del ordenamiento para para cada uno. Los retos los tomaba como como una estrategia de enseñanza, pero no lo digo reto, pero no es reto sino en la parte de enseñar.
17:27 .M.: Como los desafíos serían. Ahí está los desafíos. Bueno, yo ahora te voy a nombrar los dispositivos. que por los que por los que vos estuviste atravesando junto con nosotros y vos me tenés que decir qué consideras que te aportaron a vos esos dispositivos. O sea, ¿qué herramientas, qué estrategias te brindaron en tu formación docente?, por ejemplo uno de los dispositivos. Son en sí el Ateneo por ejemplo o en las clases de Ateneo que te permitieron que aprendiste o capaz que nos sirvieron para nada, no sé, pero para vos que te permitieron algo los ateneos.
18:15 R.: Despejar dudas totalmente, o sea, cuando nosotros preparamos las residencias necesitábamos las clases, sí o sí, ya tenemos para despejar dudas. Para tener ahí en la respuesta en presencia era súper necesario.
18:39 Carolina I.M.: ¿y taller de práctica 4 por ejemplo?
18:47 R.: Sí, también lo mismo bueno y la tensión lo tuvimos cortado. Y porque tuvimos que estar en pandemia. Necesité muchísimo más en las clases, el estar ahí y en taller de práctica cuatro es como que eso ya se volvió más habitual también obviamente sirvió para despejar dudas y demás. Y también para un canal de encuentro por así decirlo. No, solo con los docentes, sino entre compañeros para poder también brindando la herramienta entre compañeros era como un canal de encuentro.
19:29 M.: Y ahí reflexionamos todos juntos.
19:32 R.: Sí, reflexionábamos.
19:36 M.: Antes de comenzar las residencias viste que hicieron tanto en el primer cuatrimestre como en el segundo un encuentro inicial con los docentes con formadores y directivos de las escuelas asociadas y ustedes. ¿Qué herramientas, qué aprendizaje estuviste de ese de esos

primeros encuentros?
20:07 R.: Y era como una primera mirada donde íbamos a entrar. Era la primera mirada donde nos íbamos donde íbamos a a ir la persona que nos iba a recibir, que qué más importante conocer quién nos iba a recibir, quién iba a ser nuestro otro lugar de aprendizaje porque el primero era en la carrera, pero ya estábamos como que lo estaban soltando un poquito ahí como diciendo bueno, a ver vayan un poquito para allá. Yo rescato de ahí la parte de conocer con quién con quién más y vamos a trabajar, aprender, y establecer un vínculo, o sea, a lo mejor desde un desde un primer encuentro no se establece un vínculo general, pero es como decir. Bueno, ya tenemos un primer un primer cara a cara. Que para mí es importante eso en el ambiente laboral en el ambiente académico y demás.
21:08 M.: ¿Te pareció por te pareció importante el que ustedes como estudiantes, primero como que se organizaran y pensarán cómo iba a ser ese encuentro se prepararán para ese encuentro?
21:20 R.: Claro sí, sí, porque si no hubiese estado organizado, no, no, no sabríamos con el momento decir ¿qué podemos preguntar qué es lo que hay que preguntar? ¿Qué necesitamos preguntar? y aparte de que qué es lo que vamos a hacer sin si no hubiésemos organizado antes, si no hubiésemos sabido con qué escuela o qué era lo necesario saberlo digamos estar en lo mismo que la nada.
21:48 M.: Otro dispositivo, fueron los grupos pedagógicos y las parejas pedagógicas para realizar las planificaciones didácticas. ¿Qué te parecieron? ¿Qué te pareció a vos? Digamos ese dispositivo que te permitió aprender. ¿O qué consideras?
22:10 R.: Yo tuve dos experiencias. En la primer en el primer tramo tuve una experiencia muy linda. Muy linda, me pareció sumamente fortalecedor como con mis compañeras como como estudiante y como futuras docentes en su momento futuras colegas y demás. y me gustó que haya sido así al azar, porque quizás uno, si no hubiese elegido a lo mejor trabajar con esa persona porque por afinidad con alguien más y eso también era un desafío. Era un desafío decir bueno uno sale un poco de la zona de confort. Pero y la segunda experiencia. Lo aprendí a ser paciente en hacer una experiencia porque no, si no, no tuve muy buena experiencia con mi compañera. y tuve ahí mis momentos, pero aprendí creo que ahí me dio como el aprendizaje de la paciencia y el de entender de entender como que Puede haber algunos enfrentamientos de personalidades de pensamiento y demás, pero bueno, es tratar de poder encontrar la tolerancia y la paciencia para con el otro y que y también digo yo por un en cierto momento pensaba porque tiene que ser al azar y no uno elegir y disfrutar este momento pero después a pesar de eso. Bueno, lo encontré la vuelta para disfrutarlo y decir bueno tengo que aprender algo de acá. Por algo es así, no sé si respondí la
23:53 M.: Y, ¿qué aprendiste en tu en el primer cuatrimestre? ¿Que dijiste que aprendiste

muchas cosas y que fue fortalecedor? ¿qué encontraste ahí?
24:05 R.: A trabajar. Es sí, a trabajar a la par, en equipo así como a la par juntos, o sea, vamos todos para el mismo lado tiramos para el mismo lado hacemos. Todo lo que podemos damos todo de nosotros, eso lo aprendí porque estábamos muy conectadas en eso.
24:27 M.: Este bueno, en realidad, uno a veces elige al azar, porque quiere que tenga estas experiencias uno no siempre va a tener experiencias maravillosas en docencia trabajando con personas que estén en nuestra misma sintonía. Entonces uno preferible que lo vivan en el profesorado y sepan cómo es la realidad y no que después vayan a una escuela y se sienten como que esa realidad digamos las afecte de demasiado, así que en realidad el criterio es ese, digamos que ustedes puedan ver distintas realidades y trabajar con distintas personas y que vean que no todos piensan lo mismo que nosotros quieren lo mismo que nosotros y se esfuerzan a lo mejor igual que bueno, otro digamos dispositivo fue dentro de la residencia la observación participativa.
25:25 M.: Antes de comenzar ustedes a implementar. ¿Qué te parece esa instancia de observación participativa? ¿Si te permite aprender o no?
25:39 R.: Me parecía difícil estar observando sin hacer algo eso sí, era como quiero hacer algo quiero ayudar, pero no, pero son necesarias, es necesaria la observación sobre todo para no solo observar a la docente en el manejo de del aula, sino también a los alumnos sobre todo a ellos. Porque es conocer empezar a conocer el grupo para saber cómo trabajar con ellos.
26:07 M.: ¿Y por qué te parece importante conocerlos?
26:10 R.: conocer a los alumnos
26:12 M.: A los alumnos para poder trabajar con ellos.
26:16 R.: Porque para saber ¿con quién, con qué? ¿Quién es y con qué te encontrás en el aula? No solo en la parte de académica sino en la persona sino decir con qué tipo de alumno te encontrarás quién, quién necesita un poco más de apoyo no solo en la cadena en lo académico repito, sino
26:42 M.: También en lo emocional.
26:43 R.: también. Emocional sí sobre todo en eso porque es como la yo siento que a lo mejor es la es una de las bases decir que quizás sin lo emocional pasa algo afecta en esto de lo académico. Entonces podemos empezar por ahí para después pasar acá.
27:04 M.: Bien. ¿Qué fue para vos escribir el diario del quehacer pedagógico y el cuaderno para el diálogo y reflexionar ahí?
27:18 R.: Me costó. Me costó un poco, me costó porque era como haber me siento qué hago. ¿Cómo viví esto? ¿Cómo viví esta experiencia? Y el tratar también de resumir la experiencia porque uno lo veo. Y no puedo escribir todo. lo tomé como que Ojalá hubiese podido escribir todo porque también había cosas que uno quiere contar. Si quiero que sepan esto quiero que

que entiendan lo que vivía acá. Bueno, entonces era como encontrarle la vuelta para poder resumir y aún así que comprendan y puedan vivir la experiencia a través de lo que yo... la experiencia que yo tuve a través de lo que estaba escribiendo.
28:15 M.: Bien y ¿qué representa para vos reflexionar sobre tu propia práctica?
28:24 R.: Es una autoevaluación
28:28 M.: Hoy en día te sirve esa autoevaluación reflexiva a lo mejor no la estás escribiendo, pero te sirve a lo mejor. Repensarte en este rol docente ahora bueno. en la regularidad
28:45 R.: Sí, me sirven sí, todo el tiempo más allá de como decís, claro que no la escribo. Pero me sirvas quizás a lo mejor inconscientemente me remonto a eso yo estoy hay un montón de cosas en la carrera que no solté.
29:02 M.: Está bien, por ejemplo.
29:02 R.: que las tengo, sí, bueno, en la parte de planificaciones me costó soltarla un poco y hacer las diferentes en otras en la parte de Perdón, en la parte esa de la de la autoevaluación. Yo la sigo teniendo lo único por ahí no lo escribo en la parte de querer hacer todo desde lo lúdico, sí, hola, bueno, el pacto de convivencia se hace siempre yo lo primero que hice ya la supuestamente, lo habían hecho cuando entre yo lo volví a hacer.
29:41 M.: ¿Por qué te parece entonces que está bueno mantener en tus planificaciones estas planificaciones lúdicas, esta planificación donde mantenemos la convivencia? ¿Por qué te parece importante?
29:58 R.: Porque siento que es como es más significativo el aprendizaje. Siento que es significativo cuando lo haces desde estrategias dinámicas. Porque hacerlo de los lúdico lo vuelve dinámico y y aprender desde los chicos es como aprender de una manera diferente.
30:23 M.: ¿Qué fueron para vos los plenarios de práctica, qué significaron? ¿Qué aprendiste, que no aprendiste?
30:37 R.: Yo creo que si lo volvería a hacer me organizaría mejor en tiempo, me organizaría mejor que aprendí a tratar de organizarme en el tiempo. aprendí a contar y para mí fueron como una experiencia como a ver si digo reveladora podría decir porque eran con sí, era encontrarte ahí en un momento con todo lo que vos hiciste y cuando vos empezás a desparramar todo lo que hiciste era todo esto hicimos era como revelador de decir. Mira todo lo que hicimos. Y contárselo a alguien más y brindar como esa experiencia a los demás alumnos. Era como decir estamos enseñando acá también porque le estamos contando y le estamos enseñando a los demás alumnos que son pares, pero aún así lo estamos ayudando. Yo no sé si respondo a las preguntas.
31:41 M.: Sí, sí, más maravillosa. El último bueno el último dispositivo importante. ¿Qué significó para vos construir tu propio portafolio?
31:55 R.: Yo amé a hacer mi portafolio. pero lo lo a mí me me gustó porque era como que Puse

todo de mí de realmente yo mira que lo hablé con vos antes, te planteé las cosas, digo segura y yo como sí, yo quiero esto. Era algo que yo estaba súper segura es decir esta última instancia. Yo la tengo que disfrutar. Y significó un montón para mí mi portafolio es muy mío. Es Más allá que yo sé que ya hay un montón de cosas que no las inventé, pero es muy mío en cuanto a esto soy para mí en mi portafolio me reflejaba un montón. Y significó una parte muy importante de la carrera más allá que era el final y que era con lo que yo me iba a recibir era depositar en el portafolio unos cuatro años. Transitado más allá que parecía que bueno ya utilizamos contenido de tal materia, pero era depositar. todo lo aprendido ahí para mí fue como a mí me encantó mi portafolio yo lo

33:16 M.: ¿Crees que tu portafolio te va a servir para enseñar a otros?

33:25 R.: Yo creo que sí, aún no lo pude, no lo pude utilizar por completo. Porque no, no se me brindó la oportunidad por diferentes situaciones, pero yo creo que sí. Sí, sí, por sobre todo porque lo hice con tanta seguridad que digo acá aprendemos.

33:47 M.: Después estaba el Classroom y los grupos de WhatsApp como dispositivos usamos para comunicarnos. ¿Qué te parece primero si quieres hablar del Classroom y después si querés del grupo de WhatsApp?

34:01 R.: Y bueno el Classroom fue necesario. Fue necesario para lo que lo que estábamos atravesando el contexto. si bien primero la primera instancia era como que no era lo mismo, o sea, era, no era lo mismo que las clases presenciales, o pero el poner después así como los teníamos la parte que se llamaba. Que hacíamos los comentarios, los comentarios así como que dialogamos entre todos nosotros no era lo mismo. Creo que fue necesario estuvo bueno para Para poder comunicarse y no perder la comunicación, digamos mientras estábamos en pandemia, pero no lo cambio con el tema de las clases. Bueno, es una muy buena herramienta. Es una buena herramienta, pero yo creo que para subir material.

34:58 M.: Como para como quedó en el último año de taller de práctica 4 que más que nada subíamos los guiones como armar las carpetas de así.

35:06 R.: sí para tener digitalizado las cosas como plataforma de clase no cambio por nada la clase de acá.

35:17 Carolina I.M.: presenciales bueno, vamos.

35:25 R.: Un dispositivo más es como que lo yo lo veo tan como natural al Whatsapp ahora como un canal un canal común.

35:34 M.: De comunicación como más rápido una comunicación más rápida.

35:38 R.: Sí.

35:39 M.: Pasando a otro tema, que compete digamos lo que yo quiero estudiar. ¿Qué es para vos la amabilidad? Y específicamente la amabilidad la enseñanza.

36:00 R.: Va a aparecer repetitiva, pero este que dio muchas cosas dije que eran necesarias,

pero que la mayoría de las cosas que venimos nombrando son necesarias en la enseñanza y la amabilidad es necesaria. Es una estrategia más pero no tomadas desde que uno se hace el amable sino es una estrategia para poder enseñar de una manera. Más amorosa por así decirlo para que también sea un espacio armonioso en donde estamos aprendiendo porque estamos aprendiendo ambos tanto el docente como el alumno. Y la amabilidad es necesaria porque también va de la mano el respeto y el respeto es necesario en la enseñanza.

36:50 M.: Así que vos estarías relacionando la amabilidad con la morosidad el respeto relacionarías la amabilidad con otro tipo de con otro concepto que se te venga ahora la mente. Bueno, teniendo en cuenta la amabilidad.

37:13 R.: La empatía. Puede ser comprensión y empatía.

37:18 M.: Teniendo en cuenta la amabilidad y tus épocas de estudiante. La reconocería en algún dispositivo de todos los que estuvimos hablando que hayan sido dispositivos amables que te hayan permitido a vos sentir este amorosidad este respeto esta armonía en el trabajo. Y el primero lo que nombramos hoy los principales que eran el Ateneo y el taller de práctica. porque yo creo que creo que en la parte de nosotros tener algunas dudas y demás el querer aprender y el hecho de saber cómo enseñarnos buscar siempre una estrategia para enseñarnos y buscar siempre todas las maneras en que nosotros podamos comprender lo que estábamos haciendo eso lo vuelve. Eso lo vuelve parte de la amabilidad. Porque no se trata solamente de palabras dulces y demás, sino el ocupar y preocuparse por el otro. Y ustedes como docentes hacían eso con nosotros entonces en esos momentos en esos espacios que nosotros nosotras teníamos recibíamos experimentamos esa amabilidad en la enseñanza. 38:44 M.: ¿Vos, crees que pudiste construir tus propios dispositivos de enseñanza a lo largo del último año de tu carrera? Cuando hiciste las residencias más que nada.

39:02 R.: Hoy creo que esta es la pregunta más difícil.

39:06 M.: Pensando que me contaste recién, que cuando te encontraste con todo lo que hiciste en el plenario ¿vos crees que lo lograste?

39:16 R.: Sí, sí, por porque me pasó de sentir. Yo hice esto como decir si

39:26 M.: Todo eso que ustedes hicieron y decir, uy, todo esto hicimos todo eso son dispositivos de enseñanza. Que nosotros vamos haciendo y ustedes van construyendo que a veces uno no se da cuenta y yo creo que el plenario y el portafolio son los momentos donde uno se da cuenta o igual. Todo esto hice para que otro aprenda.

39:47 R.: Y no creerlo de decir. en qué momento hice todo esto yo, pero es como

39:55 M.: Sí, porque en dos meses uno hace tantas cosas que a veces es impensado. Yo siempre le digo a Sandra yo no puedo creer que hagan tantas cosas en que uno a veces va a la jaula, las observa ve las clases. Pero a veces no, no nos entra en la cabeza que hagan tantas cosas todos los días tan maravillosas para nosotros es un placer siempre después ver los

plenarios.
40:24 R.: claro, porque es verdad llegan a verla a ver todo completo en los plenarios. Porque no les da no les da el tiempo como para ir a ver todas las clases
40:33 M.: No, pero digamos también es esto de que ustedes se den cuenta de que hacen un montón de cosas, digamos con construyen, un montón de dispositivos que son muy valiosos, no solo para ustedes, sino para los niños a los que están enseñando, y también para los docentes que están con ustedes en las aulas, porque a veces los docentes también aprenden de ustedes, entonces es hermosos ver. ¿Vos consideras, pensaste en la residencia? Ahora que estamos recordando, ¿vos consideras que tus prácticas fueron amables?
41:31 R.: Como te dije tuve dos experiencias.
41:36 M.: Pensaste vos como docente practicante adentro del aula, por ejemplo primero. Primero como docente practicante dentro del aula y después como docente practicante en un equipo de trabajo.
41:49 R.: Ah, sí, si yo utilicé la
41:50 M.: ¿Y vos consideras, que tus prácticas fueron amables en tu enseñanza como practicantes?
42:01 R.: Sí, considero que sí. Más que nada, no sé cómo, cómo desplazarme bien. Considero que primero primeramente era siempre pensar en que los niños puedan construir el conocimiento significativo y ocupar si preocuparse por eso decir damos todos de uno. Doy todo de mí para esto porque no sólo porque estoy en las prácticas, sino porque quiero que los chicos disfruten este momento también y yo siento que sí pensar eso ya vuelve como las prácticas amables. Pensar en el otro en ellos en decir no es solamente esta parte es para mí, si no es para ellos también.
42:53 M.: Y bueno y con respecto a tu trabajo en equipo con tus compañeras, digamos ahí estuvo claro, digamos que en el primer cuatrimestre para vos fueron prácticas amables. Y que en el segundo cuatrimestre.
43:07 R.: Sí, un poco turbulentas, pero no con todo el equipo. Éramos, teníamos todo un grupo a mí me pasó con mi pareja pedagógica.
43:19 M.: ¿Y con el resto?
43:20 R.: Y con el resto, con la mayoría, eéamos muchas.
43:28 M.: Si éramos, muchas eran muchas.
43:30 R.: Sí, era mucho y a veces no es fácil, cuando somos muchas son muchas cabezas son muchos pensamientos, no todas las ideas son las mismas, no todas tiramos por el mismo lado. No es fácil no es fácil llegar a la amabilidad por completo cuando son muchas personas.
43:50 M.: digo, pero igual me parece que con tu pareja pedagógica vos lograste digamos porque cuando contaste de que tuviste que recurrir a la paciencia y al darte cuenta de que tenías que

tratar a lo mejor de respetar a esa otra persona. Y continuar digamos tu camino a mí me parece que ahí en un punto vos fuiste una persona amable.
44:15 R.: Sí, yo creo que también y creo que de parte de las dos va no voy a hablar por ella porque no, no sé que la habrá pasado en su momento por su cabeza y todo, pero creo que supimos encontrar. Supimos encontrar.
(Interrupción)
45:36 M.: Yo considero que vos fuiste amable y me estabas hablando de tu pareja
45:49 R.: Que eso creo que las dos supimos
45:49 M.: pedagógica.
45:51 R.: encontrar decir a ver una puede trabajar en esto la otra en esto y complementamos y no chocamos es decir, no por separado, sino juntas, pero es ir a ver yo me es como me defiendo mejor en esto, vos te defendés mejor en esto nos complementamos supimos separar y no competir, sino complementamos.
46:15 M.: Bien, se supieron dar sus espacios digamos y sus tiempos a lo mejor y eso colaboró a que ustedes tengan una
46:21 R.: sí
46:24 M.: mejor relación y una mejor práctica algo, así sería.
46:29 R.: Sí, así mismo.
46:31 M.: Bueno, R. viste que uno trata de comprender. Esto es todo, pero antes de terminar quiero agradecerte que nos hayamos podido juntar nuevamente para dialogar, me encantó conocer tu experiencia ahora que estás viviendo. Y me parece muy importante uno confía
46:57 R.: Gracias.
47:01 M.: mucho en sus estudiantes y siempre quiere lo mejor y espera lo mejor para ellos, así que bueno, me alegra porque igual al principio estabas como media enojada de que no, no conseguías trabajo y bueno, viste ahora te llevo todo el trabajo de golpe.
47:17 R.: tampoco era tanto lo que pedía pero no, si yo estaba enojada con el sistema estaba enojada con el sistema
47:41 M.: Sí, es un sí es una lucha más que nada a nivel estado, así que no vamos a poder hacer nada, así que él y como última pregunta, te quiero hacer cómo te sentiste vos en esta. En esta entrevista en este encuentro.
47:51 R.: nostálgica, me sentí muy bien, la verdad que realmente como me dijiste que me explaye que sea libre, me sentí súper libre de decir lo que viví lo que vive el cielo y lo que sentía, así que me sentí muy bien. Nostálgica de recordarles porque las prácticas como que si hubiese pasado mucho y pasó nos pasó tanto. pero
48:13 M.: Pero viste pasa el tiempo uno no parece, pero pasa el tiempo.
48:18 R.: y a veces a lo mejor como vas haciendo otras cosas, los ves un poco lejano, yo a

veces digo uno cuando yo estaba en la carrera y después digo así no hace tanto. Bueno, genial, lo tomo lo tomo

48:28 M.: Viste, pero bueno, bueno, R. gracias por todo, me alegro y bueno, si tenés alguna duda o algo por el estilo no hay problema en que vengas o que mandes mensajes. Nosotros estamos acá siempre.

48:46 R.: realmente. sí, porque acá hay muchas cosas que aprender yo le pregunto a todo a todo el mundo.

X-2.9. Entrevista 9

Entrevista presencial 9 – 6 de junio de 2024

- C. (Entrevistadora): B.C ante todo gracias por haber venido. La primera pregunta en nuestro encuentro, en nuestro diálogo es que me gustaría que me digas qué representó para vos la formación en el profesorado, que te permitió el Profesorado de Educación Primaria, especialmente tu cursado en Taller de Práctica IV y Ateneo.

- B.C. (Entrevistada): Bueno en primer lugar te agradezco por haberme invitado. Me sirvió para conocer más la realidad de las escuelas. El concurrir a dos escuelas, me dio diferentes realidades, características. Así como cada familia es un mundo, cada escuela es un mundo y cada escuela tiene una realidad diferente, entonces es abrir más, situarse más en la realidad que uno vive para poder hacer las prácticas. En segundo lugar es al concurrir en las escuelas, uno lo que puede ver es el abordaje, cómo se enseña, cómo uno planifica en el profesorado y cómo se planifica en el aula, y ver cómo se trabaja. Porque uno puede ver un video, una teoría y cuando llega al aula, es otra la realidad y es lo que uno vive día a día. En lo personal a mí, yo amo a la escuela, me gusta la escuela y me encantó cursar acá.

- ¿Por qué? ¿Qué te gustó de cursar en el Profesorado?

- Me gustó la enseñanza. En los estudios míos, como te contaba anteriormente, tuve otra mirada de cómo me enseñaron y acá aprendí a enseñar de otra manera. Por ejemplo en las clases de Geografía, a mí no me gustaba Geografía, lo que es historia esas materias y con Martín por ejemplo, aprendí otras maneras de enseñar, más con material didáctico, buscarle el sentido a la materia y de por qué enseñar. No me olvido más de la primera clase cuando me hizo describir lo que era el mapa, que yo le dije es una superficie plana que divide la Tierra en dos partes iguales. Me dijo muy bien, agarró un mapa, lo cortó por el Ecuador y me mostró que los cartógrafos cuando hacen su mapa no era lo mismo. Eso es una de las cosas.

- ¿Cuáles consideras que fueron tus logros o tus saberes alcanzados en el Profesorado Educación Primaria? Además de las diferentes maneras de enseñar, ¿qué otras cosas aprendiste?

- Pasar del positivismo al constructivismo. Digamos con mi experiencia como docente, yo veía que en años anteriores, era la escuela está muy posicionada en el positivismo. Yo le doy la definición, el chico la copia. Y acá tuve la mirada de ser constructivista,

donde el docente es guía, el andamio, ese se sostén que necesita el niño para construir ellos el saber. Es como aprender a acompañar al niño en el aprendizaje. Es una nueva mirada.

- ,hkhhjhiog¿Qué consideras que son los dispositivos de formación docente?
- Herramientas que te ayudan a crecer en la carrera, que te ayudan a ampliar los conocimientos
- ¿Reconoces alguno de los dispositivos que fueron implementados en Taller de Práctica IV y Ateneo?
- En las clases por ejemplo como te comentaba, en las clases de Martín, en las clases de Sandra, cuando se presentaba un dispositivo como una nueva manera de ver. Hay una clase de Martín que había un rompecabezas y todas nos preocupábamos por armar el rompecabezas y yo veía que atrás del rompecabezas había algo escrito. Entonces mirábamos muy… como una mirada muy inicial y la clase iba más a una mirada más profunda, como aprender a mirar al más allá. Y después los plenarios de práctica también, porque uno veía por ejemplo nuevas formas de enseñar, así nuevas ideas de los compañeros. Entonces al recorrer, al escuchar también eso ayuda.
- Belén ahora yo te voy a nombrar los distintos dispositivos por los que vos fuiste pasando y a lo mejor no los reconoces y contame ¿qué te dejaron esos dispositivos, qué aprendiste o que no?
- El primer dispositivo es antes de comenzar las residencias en un Encuentro Inicial tanto en el primer cuatrimestre como en el segundo cuatrimestre con os docentes conformadores y las escuelas asociadas. Entonces, ese primer encuentro inicial cómo lo viviste, qué te enseñó.
- Primero me dio la confianza de conocer a los docentes antes de estar en el aula con ellos. Digamos de conocer a los directivos y a los docentes. Conocer el reglamento de cada escuela. En primer lugar como que ya me generó una tranquilidad. En segundo lugar cuando nos contaban situaciones de los alumnos, también es bueno para saber el lugar donde nos íbamos a enfrentar. Otro cuando nos presentaron los contenidos y los saberes sirvió mucho por el hecho de que uno ya se sabía cómo se planificaba, cuáles eran los saberes que se abordaban. Porque no todas las escuelas tenían la misma forma. Entonces confianza, amabilidad por parte de los directivos, el reglamento de la escuela y cómo se trabaja a nivel didáctico.
- Yo recuerdo que estos encuentros no fue así como imprevisto que llegamos y nos reunimos. Hubo toda una preparación por parte de ustedes como estudiantes para ese recibimiento. ¿Qué te parece esa primera parte?
- Muy importante. Ante mi experiencia que yo fui conformadora de alumnas de Tecnología, no tuve esa posibilidad con las dos alumnas. Me encontraba directamente en un aula. Entonces yo decía, qué cambio que hay con el Profesorado, donde uno prepara algo tan lindo para recibir y para ser recibido después, que es un vínculo que se establece. Es muy importante la preparación, la emoción. Me acuerdo la emoción que teníamos. El armar, el organizar y cuándo iba a ser ese día. A mí me tocó recibir por más de tener experiencia con docentes, pero me acuerdo que recibí a los docentes en la puerta, entonces era como… “Bienvenidas a nuestra escuela”. Mucha emoción.
- El otro dispositivo fue el trabajo en parejas pedagógicas y equipos pedagógicos para la construcción de las planificaciones didácticas. ¿Qué significó ese dispositivo para después, la enseñanza en el día a día cuando después que te recibiste?

- En mi caso un terrible desafío. Con pareja pedagógica mucho, ya que mi compañera no conocía el aula y me sentía como que yo al tener un poco de experiencia era ejemplo de ella. Entonces en ese caso con mi primer pareja me sentía como un peso más importante, como de andamiarla y ayudarla a ella como más de compañera, por una mirada que tenía mía. Como grupo bueno, porque uno en las escuelas no se encuentra con las mismas personas. Rotás con parejas y rotás con un equipo en una escuela porque sos una comunidad educativa. Entonces el hacer cambios de pareja y grupo, te ayuda para la formación posterior después.
- Estos grupos y equipos pedagógicos a nivel convivencia.
- Difícil con pareja no es tanto porque bueno si te gustó la idea la vas a aceptar. Pero como equipo cuesta mucho, porque somos cuatro personas que hay que ponerse de acuerdo con ideas diferentes y tenés mucho debate. A veces son horas de debate, ponerse de acuerdo. Hasta que bueno te pones de acuerdo, a ver quién era que tiene creatividad y te gustó esa idea y bueno las demás aceptan hacemos. Pero cuando una no está de acuerdo hay que remar entre todas. Pero a veces bueno, decir bueno, respirar hondo, calmarnos, aquí estamos, hay que presentar y me gustó tu idea. Bueno la respeto y las hacemos.
- ¿Cuál crees que es el objetivo final de ponerse de acuerdo a pesar de que a veces no te gusta tanto?
- Practicar la empatía, ponerse en el lugar del otro y decir, como vos me respetás, yo te respeto. Creo que la empatía en el mundo es lo que se necesita y hay que ser empáticos en decir: Bueno yo puedo tener experiencia, yo puedo saberlo, pero también te aprendo y te escucho y te respeto y hacemos lo que vos decís.
- El otro dispositivo Belén es la observación participativa. Una vez que fueron construyendo las planificaciones se encontraron en las aulas por primera vez con sus estudiantes. ¿Te parece que fue fortalecedora, aprendiste?
- En mi caso sí. Siempre tuve segundo ciclo como experiencia laboral, nunca estuve en primer ciclo. Entonces mis prácticas fueron las dos en segundo grado y por ejemplo tener un nene que aprende a leer al lado mío o a escribir, fue un orgullo muy importante, ya que eso es como si bueno dejaste una huella en esos nenes y es algo lindo porque te sentís como que sos útil en el aula. No es que solamente que estás observando, porque el docente también se siente como que me están observando, evaluando. En cambio al sentirte útil hasta mi primera coformadora me dijo que bueno que lindo algún día sea así, me estás ayudando un montón, más en primer ciclo que están en sus primeros pasos.
- ¿Qué aprendiste de escribir el diario del Quehacer pedagógico y el Cuaderno para el diálogo? ¿Para qué te sirvió?
- Para buscar las carpeta de primer año a cuarto materia por materia. Primero me costó darme cuenta cuál era la utilidad, ya que lo tuve que reescribir. La ortografía, la gramática y después volver a decir, bueno a ver… este contenido con qué NAP, con qué saber, con qué materia se relacionaba. Digamos que lo fui haciendo con los cuatro años de carpeta al lado. Me sirvió para hacer un recorrido de cuánto empecé.
- Bien. Y hoy por hoy. ¿Cuál crees que es que es a pesar de que hiciste todo ese recorrido de tus carpetas, cuál crees que es el objetivo que tienen en el diario el quehacer pedagógico y el cuaderno para el diálogo para vos como docente?
- Una reflexión a uno mismo de cómo uno hace las prácticas en el momento de que uno está en el aula. Digo bueno, la actividad no funcionó, no resultó o no hubo motivación;

para decir bueno, pensar cuál fue el fallo como uno para cambiar, y después para aprender a trabajar. Es decir es una reflexión del día a día que uno va haciendo.

- ¿Qué significó para vos el plenario de práctica?

- Una emoción muy grande al ver a mi familia verme un paso para estar recibida. Me moverán mis hijos. En el tiempo de que no me veían que mamá estás en la escuela me agarran la emoción, y decir mirá, mamá está acá porque se está por recibir, porque es un futuro para ustedes y es algo que a mamá le gusta. Mucha emoción. Ver a mi familia, digamos que son el sostén, porque uno estudia con un sostén aparte que es el sostén de los Profesores que te empujan: Dale que te falta poco, dale que ya estás. Pero hay una pata fundamental que es la familia, los hijos, el esposo, que son ellos también que ayudan. Entonces ver en el plenario a mi familia fue un orgullo.

- ¿Para qué crees que sirve el Plenario para el resto de los estudiantes del Profesorado?

- Es una mirada al hacer las prácticas. Digamos ellos. En mi caso tuve muchos chicos que y profesores que sin darme cuenta me estarían evaluando. Una profesora de Lengua que le mostró a los alumnos el dispositivo de cómo enseñar el texto instructivo a través de una receta; y es como sentirse docente la vez, porque te vienen y te preguntan y uno con orgullo cuenta y les va mostrando eso, lo que es la realidad de cómo se trabaja o cuando te consultan en qué materia trabajaste este tema o por qué hiciste esto. Entonces es como mostrar lo bueno, lo que estudiaste te sirve para esto y para trabajarlo así.

- ¿Vos considerás retrotrayéndote a todo lo que había en el Plenario, porque había un montón de cosas que pudiste lograr vos y con tus compañeras, dispositivos de enseñanza significativos para los estudiantes?

- Sí. Hoy en día me encontré con mis alumnos de en segundo, los tengo en cuarto y me dijo señora: ¿Te acordás cuando te disfrazaste de mago y te acordás cuando hicimos los alfajores de receta? Entonces sí, porque hicimos alfajores de maicena para trabajar el texto y recetas y es algo que le quedó a ellos guardado entonces vos decís: ¡Qué lindo sirvió lo que estuviste haciendo! Emma me pregunta: ¿Y el gorro silenciador? Le dije, los voy a volver a traer. Entonces es como que vos decís, bueno cuando te vuelven a encontrar y te recuerdan ellos mismos, decís valió la pena ese dispositivo que hiciste.

- Te están recordando que tus prácticas fueron significativas.

- El último dispositivo, el portafolio. ¿Qué representó para vos construir el portafolio?

- La palabra portafolio me generaba primero mucho miedo, porque es lo que se siente desde primer año. El portafolio, el final, lo más difícil. Emoción. Recuerdo que lo arranqué en junio y lo fui haciendo a mi ritmo despacio, todo elaborado por mí. Me faltaba en qué llevarlo. Tuve apoyos de mi familia que me van dando ideas. Pero para mí fue mucha emoción, fue elaborado por mí. Hoy en día, el portafolio mío circuló, digamos, se usa, se usaba en Jornada Extendida y me gustó.

- Me generó tristeza al rendir mal una parte de Naturales, pero bueno me sirvió para aprender. Pero fue mucha emoción hacerlo, no me generó angustia nada. No al contrario, fue gratificante hacerlo.

- ¿Qué sentiste cuándo lo pusiste en movimiento?

- Que valió la pena todo lo que había hecho. Hasta por ejemplo ver directivos o docentes preguntándome cómo funcionaba, había hecho el Bingo de palabras. Que es al revés, donde están las imágenes y vos vas diciendo palabras que tienen que ir leyendo.

Hasta la misma profesora que había tenido me preguntó cómo funcionaba, que le había llamado la atención; y al ver eso en práctica, vos decís: Acá está, valió la pena, sirve, no fue hecho en vano, como algo que se guarda, sino que se usa.

- El año pasado tuve la oportunidad de participar en Feria de Ciencias desde el área mía como docente de Tecnología y llevamos las tasas, fui con el sistema de riego, que llamó la atención la tasa con todos los saquitos de té; porque en esas ahí, yo escribía por ejemplo qué té debo tomar para cada emoción y llamaba la atención, y bueno, y era algo que también digamos, el portafolio sirve para todas las áreas, no para una sola. Entonces ahí te das cuenta que también sirvió. Hoy en día también lo trabajo desde el área de Tecnología y lo tengo que articular con culturalidad. Entonces el portafolio de Formación Ética tiene un sentido, que comienzan las clases con el portafolio de Formación Ética. Así que también está en marcha hoy en día.

● Sandra va a estar feliz les tendrías que contar un día.

● ¿Qué es para vos la amabilidad y cómo lo relacionás con la enseñanza o lo relacionarías?

- El ser amable es saber escuchar, primero. Como te decía también la empatía, ponerse en el lugar del otro. Ser amable no es solamente en prestar un portafolio, en ayudar, sino en el aula, es el desde el Buenos días, buenas tardes, en el te escucho y en el te acompaño. Porque a veces uno puede tener un programa para enseñar, un plan de estudio, pero el niño necesita que alguien lo escuche o un simple abrazo o un acá estoy. Entonces ser amable es a veces regalarle esas palabras a los niños que están necesitando; y en el Profesorado con las compañeras, es darle tranquilidad porque por ahí uno se desborda. Entonces es calmamos somos amables o te ayudo, me sale. Y estás a disposición para tus compañeros.

● De los dispositivos que fuimos hablando, con cuáles relacionarías la amabilidad.

- Con todos. Porque cuando el primero, cuando hicimos el primer encuentro y en el estar presente, en los obsequios, en la comida que había que traer para ofrecer, en la organización, en cómo recibimos al docente.
- En los encuentros con las compañeras la amabilidad surge en el escuchar, en el cortar una imagen y pegar nomás. En ser amable es decir bueno, está saturada, yo sí continúo.
- La amabilidad en los plenarios, desde el día que lo empezábamos a pensar. En decir bueno, tengo esta idea, vengo a ayudar a armar, a decorar en el stand.
- En el portafolio la amabilidad está en poder con tu experiencia contarle a los futuros docentes, no en darle al portafolio, sino decirle bueno yo te ayudo a construirlo porque yo ya lo pasé. No prestándolo. Es decir acá estoy, yo te puedo ayudar.

● Si bien relacionaste con muchos conceptos. Pensá además, de la empatía, la escucha. ¿Relacionarías a la amabilidad con algún otro concepto?
- Solidaridad. Fuerte, y el ser solidario es como ser amable. Es decir estoy. Yo creo que con el hecho de decir Bueno, me tenés, me avisás. Pasamos el Profesorado con una pandemia en el medio, donde hubo mucho miedo. Entonces la solidaridad, la amabilidad decir Bueno te alcanzo, como me pasó con unas compañeras. Quédate tranquila yo llevo los certificados médicos, quédate tranquila. El ser simplemente eso, el saber que contás con alguien en el Profesorado ya es suficiente para decir puedo seguir.

● ¿Respecto a las clases en Taller de Práctica IV y en los Ateneo, consideras que hubo prácticas amables con respecto a los profesores y a los compañeros?

- Sí, si si. En mi caso por ejemplo, siempre los profesores nos decían que cuando íbamos armando el portafolio teníamos que ir trayéndolo. Entonces amabilidad hubo, porque yo siempre traía las ideas, me iban corrigiendo, me iban orientando, me iban guiando. Entonces la amabilidad desde el primer día que lo empecé a armar, con las prácticas siempre hubo amabilidad. Siempre aprovechar el tiempo.

● Belén sinceramente no me acuerdo si te lo pregunté. ¿Pero vos considerás que pudiste construir dispositivos amables para la enseñanza?

- El pacto de convivencia que nos enseña Sandra desde el comienzo, y yo creo que la respiración profunda, que es lo que hago ahora hoy en día. El respirar para contenerse es fundamental. Entonces sí, hay a veces uno tiene que controlarse y creo que uno puede leer las palabras pero la respiración profunda y eso me ayudó, me ayuda a calmarme para ser amable.

● Belén esto es todo. Quiero agradecerte porque hayas venido. Espero no haber quitado mucho de tu tiempo y como última pregunta me gustaría que me digas. ¿Cómo te sentiste en esta entrevista?

- Bien. Primero te vuelvo a decir gracias a vos por haberme invitado, por ser parte de tus estudios, que fui alumna tuya, ahora colega, y por volver a la escuela, porque en este pasillo, por acá uno vuelve a recordar todo. Así que me sentí muy bien, a gusto.

● Bueno me alegro.

- Siempre te decían, ustedes tienen que aprovechar el tiempo. Entonces en este aprovechar el tiempo era cuando vos tenías la oportunidad. Bueno aquí estoy para escucharte te decían en las prácticas, ustedes los profesores, y uno estaba ahí. Entonces ahí está la amabilidad del profesor, decir bueno, o de sentarse con uno a ver las planificaciones, revisarla, pensarla, en ayudarte a repensar las prácticas. Entonces amabilidad, siempre hubo. Muchas gracias.