



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN

TESIS

***LOS “TALLERES DE PRODUCCIÓN PEDAGÓGICA” COMO
ANALIZADOR DE LAS PRÁCTICAS EN LOS INSTITUTOS DE
FORMACIÓN DOCENTE DE LA PROVINCIA DE SANTA FE.***

Autora: Silvia Estela Domínguez

Correo electrónico: quimey_nihuel@hotmail.com

Directora de Tesis: Dra. María Laura Méndez

Directora de maestría: Dra. Graciela Frigerio

Rosario

2016

DEDICATORIA

A mis hijos Nihuel y Quimey que han tenido la generosidad de alentarme en esta aventura, aunque esto implicara ausentarme de nuestro hogar una semana por mes durante casi dos años. A Hugo, mi compañero incondicional, por su apoyo absoluto. A mi mamá y a mi papá porque desde que yo era niña contribuyeron a que sintiese que siempre puedo más...

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional del Litoral y al Ministerio de Educación de Santa Fe, que tramitaron un convenio garantizando que hoy todos y cada uno de nosotros
hayamos llegado hasta aquí.

Al Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), Claudio Lizárraga y al Secretario de Rectorado (UNL), Adolfo Stubrin que amasaron e hicieron
realidad el sueño de esta Maestría.

A Graciela Frigerio, que replica en su práctica cotidiana- con porfiada tenacidad- lo que defiende desde la teoría...por su hospitalidad, su continua habilitación del otro...su obstinada confianza en que todos y cada uno de nosotros podemos...

A María Laura Méndez porque su sonrisa, su mirada y su voz me cobijaron, me brindaron apoyo y me estimularon a potenciar este recorrido con absoluta pasión... Han sido mi telón de fondo para escribir-enredar y desenredar palabras,
ideas y sentimientos-.

A Milagros Sosa Sálico que estuvo en todos los detalles administrativos y organizativos, encuadrando nuestro recorrido por la Maestría con pasión y afecto.

A las personas que narraron sus vivencias en los “Relatos de experiencias” que relevé, porque sin ellos saberlo, sus palabras han sido hilos significativos que
aportaron al tejido de este trabajo.

A cada una de las personas entrevistadas, que hospitalaria y generosamente me brindaron en sus voces el relato de sus experiencias y sus saberes.

A mis compañeros en este loco vuelo por esta maravillosa e increíble Maestría...que me permitieron relacionarme con sujetos de diferentes lugares de esta amada provincia...Han hecho que me divierta...que ría, que me entristezca...que llore, que no comprenda...que logre entender...que me pregunte...que me responda...que dude...que busque...que recorra...que me detenga...que aprenda no solo conceptos y teorías, sino también a convivir con las diferencias una semana al mes durante casi dos años...

A todos ellos y ellas, gracias por acompañarme a soñar y a caminar hacia la
“Utopía”.

ÍNDICE

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE	
Escamando el camino.....	12
Tejiendo algunos conceptos	13
Contextualizando el recorrido.....	16
Los sentidos de la educación. ¿Qué hay en el entre?: ¿lazos?, ¿amarras?, ¿sinsentidos?, ¿batallas?, ¿convivencias?, ¿acuerdos?, ¿desacuerdos	17
Entrelazando entradas de un rizoma: reflexiones en el medio	21
Algunos estudios que analizan los sentidos de la educación	23
¿Cuáles son los sentidos acerca del cambio en la educación, que se dan en los discursos pedagógicos y en las prácticas educativas?.....	25
Práctica educativa como práctica social	28
Producción o reproducción del saber	29
Práctica educativa como práctica política	30
La práctica educativa en los institutos de formación docente.....	31

SEGUNDA PARTE

DESCRIBIENDO A LOS TALLERES DE PRODUCCIÓN PEDAGÓGICA: PRIMER OBJETIVO DEL TRABAJO

Cómo conceptualizan a los TPP los diseños para los profesorados de educación inicial y primaria -2009?	36
Describiendo los TPP, desde la mirada de los coordinadores	38
Describiendo los TPP desde la mirada de las resistencias	43
¿Cuáles son los orígenes del espacio TPP?, ¿cómo fue su gestación?, ¿qué poderes lo concretizan?.....	45

TERCERA PARTE

SEGUNDO OBJETIVO DEL TRABAJO: INTENTAR COMPRENDER LAS RELACIONES ENTRE LOS TPP Y LOS IFD, SUS CRUCES, ENCUENTROS, LUCHAS DE PODERES, DISPUTAS DE DISCURSOS Y BATALLAS POR LOS SENTIDOS Y LOS SIGNIFICADOS ACERCA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS.

Los TPP como analizador de las prácticas en los IFD	52
La batalla por los sentidos	53
La extranjería.....	53
Los atrincheramientos	57
Dejar caer identificaciones	60
¿Cuáles fueron los rasgos de esta extranjería que los TPP introdujeron al interior de los IFD?.....	63
1-Interpelación a los formatos escolares	63
2-La confianza	65
3-Espacio de encuentros	69
4-Escenarios para que la experiencia acontezca	71

5-Habilitar el pensamiento	73
6-Volver disponible una oferta	74
7-Pasaje de la repetición a la novedad	75
8-Resignificar la educación	79
9-Reivindicar la noción de oficio	81
10-Ingreso de otros órdenes de verdad	81
11-Aparición del Kairós	82
12-Ignorar lo referido a la desigualdad de las inteligencias	84
13-Espacio de autonomía	85

CUARTA PARTE

HACER SURGIR LO NUEVO DE LO VIEJO: RASGOS FILOSÓFICOS PARA UNA IDENTIDAD-TERCER OBJETIVO DEL TRABAJO.....	92
Rasgos favorables de los TPP	96
Se podría –a partir de estos rasgos que hemos identificado-diseñar un proyecto que haga surgir lo nuevo de lo viejo: un nuevo dispositivo, en nuevas relaciones y juegos de poderes?.....	105
CONCLUSIONES	108
ESCRIBIR ES DETENERSE A PENSAR	123
ENTRADA A MÍ BIOGRAFÍA INTELECTUAL	126
BIBLIOGRAFÍA	132
ANEXOS	140
ENTREVISTAS	140
INFORME DE PASANTÍA.....	188

RESUMEN

La presente investigación se encuadra dentro de los estudios de las prácticas en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Santa Fe. En este trabajo buscamos comprender las prácticas en los IFD tomando a los Talleres de Producción Pedagógica como analizador de dichas prácticas.

En primer lugar, nos planteamos ensayar- articulando las voces de algunos sujetos que se relacionaron con este dispositivo- un acercamiento a los modos en que fue aconteciendo el espacio Talleres de Producción Pedagógica en relación a las prácticas en los IFD.

Este primer objetivo, nos posibilitará adentrarnos en un propósito más profundo, intentar comprender las relaciones-desde los discursos- entre algunos de los actores del TPP y de los IFD: sus cruces, encuentros, afectaciones, luchas de poderes, disputas de discursos y batallas por los sentidos y los significados acerca, con, contra, para, por, sobre, de las prácticas educativas.

Además intentaremos, a partir del análisis y comprensión de algunos efectos que el dispositivo TPP fue produciendo en la relación con los IFD- interactuando en un amplio campo de poderes en el que aparecen jugando diferentes instituciones y sus actores (escuelas, estado provincial, nacional, gremios docentes, medios de comunicación, IFD) – hacer surgir lo nuevo de lo viejo: rescatando rasgos favorables del dispositivo TPP, que podrían ser pensados para devenir en otros dispositivos-enmarcados en un proyecto de Políticas Públicas para la Educación- contextualizándose éstos en nuevas relaciones y juegos de poderes.

Las voces que tejen este escrito, no son asépticas, toman diferentes posturas - dialogan, se tensan, luchan, se encuentran, se enfrentan.

Algunas son extraídas de entrevistas a sujetos que estuvieron en relación – resistiendo o participando - con el dispositivo TPP.

Otras se obtienen del relevo de 221 escritos realizadas por profesores, docentes y estudiantes, en el marco del registro de las experiencias acontecidas en estos Talleres-dirigidos por Graciela Frigerio-.Estos escritos se han producido en toda la

provincia: 100 en el Nodo Rosario, 45 en el Nodo Santa Fe, 33 en el Nodo Reconquista, 17 en el Nodo Venado Tuerto y 26 en el Nodo Rafaela.

También se cruzan para el análisis, producciones de 71 coordinadores de los Nodos Rosario, Santa Fe, Reconquista, Venado Tuerto y Rafaela.

INTRODUCCIÓN:

“A las tradiciones educativas las construyen simultáneamente las herencias culturales nacionales e internacionales, las ideas de sus pedagogos más prolíficos y de los desplazados del sistema, los debates fundacionales y las controversias coyunturales, las normas que sentaron las bases legales del sistema educativo y las experiencias y proyectos que buscaron reformarlo, los hombres y mujeres que renovaron los métodos de enseñanza y aquellos que se resistieron al cambio. ¿Quién podría prescindir de alguna de estas dimensiones para realizar una reconstrucción del pasado educativo, de su relación con las transformaciones de la sociedad y del Estado, o de los ritmos que pautaron sus propios cambios? ¿Cómo establecer qué ideas o hechos valen más –y por lo tanto deben ser incorporados al trabajo del historiador– y qué, por el contrario, puede ser lisa y llanamente descartado del relato histórico? Cada tradición educativa se conforma a partir de un relato, y todo relato persigue un propósito.” Arata, N. (2013)

¿Qué propósitos persigue este relato? En este escrito nos proponemos utilizar el dispositivo llamado “Talleres de Producción Pedagógica” como analizador de las prácticas en los Institutos de Formación Docente¹ –en el contexto del año 2009 hasta nuestros días.²

En primer lugar, nos planteamos ensayar, articulando las voces de algunos sujetos que se relacionaron con este dispositivo - adhiriendo u oponiéndose al él- un acercamiento a los modos en que fue aconteciendo el espacio Talleres de Producción Pedagógica³.

Estas voces –que batallan, se anudan, se ahogan, se agitan, dialogan, se tensan, luchan, se encuentran, se enfrentan- son extraídas de entrevistas a sujetos que estuvieron en relación – resistiendo o participando - con el dispositivo TPP.

¹ De aquí en más los llamaremos IFD

² En la provincia de Santa Fe funcionaron 393 Talleres de Producción Pedagógica, en los que participan 374 profesores de Institutos Superiores, 794 maestros de Educación Inicial y Primaria y 2.890 estudiantes de profesorado de dichas carreras.

³ En adelante TPP.

También se relevan 292⁴ escritos de narrativas realizadas en el marco del registro de las experiencias acontecidas en estos Talleres. Estas narrativas⁵ de experiencias fueron coordinadas por la Doctora Graciela Frigerio. Son las “Narrativas acerca de los Talleres de Producción Pedagógica desde la mirada de los coordinadores” y los “Talleres de experiencia de Producción Pedagógica. Relatos de experiencias 2010”⁶.

Este primer objetivo, nos posibilitará adentrarnos en un propósito más profundo, intentar comprender las relaciones-desde los discursos- entre algunos de los actores del TPP y de los IFD: sus cruces, encuentros, afectaciones, luchas de poderes, disputas de discursos⁷ y batallas por los sentidos y los significados acerca de las prácticas educativas.

⁴ Estos escritos se han producido en toda la provincia: 100 en el Nodo Rosario, 45 en el Nodo Santa Fe, 33 en el Nodo Reconquista, 17 en el Nodo Venado Tuerto y 26 en el Nodo Rafaela. También se cruzan para el análisis, producciones de 71 coordinadores de los Nodos Rosario, Santa Fe, Reconquista, Venado Tuerto y Rafaela.

⁵ Según Eugenio Trías, en “Ética y condición Humana”, “el sujeto narrativo se expresa y manifiesta en aquel conjunto de relatos y narraciones a través de las cuales nos constituimos en sujetos. Sujetos de narraciones, y sujetos “referidos” por narraciones que otros cuentan de nosotros. Nuestras vidas son relatos. Y en ese ser sujetos de narración y relato se cifra también nuestra propia dignidad”

⁶ Pueden consultarse en :

Nodo Rosario:

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/134416/662157/file/experiencias%20tpp%20-%20nodo%20rosario.pdf>

Nodo Santa Fe:

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/132252/652485/file/Experiencias>

Nodo Reconquista:

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/134415/662154/file/Experiencias%2520TPP%2520-%2520Nodo%25>

Nodo Venado Tuerto:

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/134419/662164/file/Experiencias%20TPP%20-%20Nodo%20Venado%20Tuerto.pdf>

Nodo Rafaela:

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/134414/662151/file/Experiencias%20TPP%20-%20Nodo%20Rafaela.pdf>

⁷ Discurso es entendido aquí como toda práctica significativa que disputa con otros discursos, los que intentan construir hegemonía sin cesar. Ernesto Laclau, define al discurso como “(...) toda práctica significativa”, no solo “(...) aquellas que están directamente ligadas al habla o la escritura.” Esto implica -continúa Laclau que es equivalente a la producción social de sentido, es decir, al tejido mismo de la vida social. ¿Y a qué nos lleva esta idea? En primer lugar, a entender que “(...) las palabras y las acciones (a lo que deberíamos agregar afectos) son parte de una red interdependiente.” (Laclau, 2012)

Tenemos, además un compromiso político con el cambio educativo por ello, intentaremos, a partir del análisis y comprensión de algunos efectos que el dispositivo TPP fue produciendo en la relación con los IFD- interactuando en un amplio campo de poderes en el que aparecen jugando diferentes instituciones y sus actores (escuelas, estado provincial, nacional, gremios docentes, medios de comunicación, IFD) – hacer surgir lo nuevo de lo viejo: rescatando rasgos favorables del dispositivo TPP, que podrían ser pensados para devenir en otro dispositivo, contextualizándose éste en nuevas relaciones y juegos de poderes.

Este trabajo estará centrado en un supuesto de relacionalidad; porque nosotros pensamos que la identidad, la significancia y los efectos de cualquier práctica o acontecimiento (en este caso el dispositivo TPP y lo que él generó en relación a las prácticas en los IFD) se definen sólo por el complejo conjunto de relaciones que los rodean, interpenetran y configuran y que los convierten en lo que son, aunque esas relaciones puedan modificarse, y que de hecho se modifican constantemente.

Cualquier acontecimiento solo puede ser entendido de manera relacional , como una condensación de múltiples relaciones y efectos.

Entendemos que *“el conocimiento siempre se basa en un relación visceral, y si bien procuramos conocer mejor las cosas para, de alguna manera, encontrar otras posibilidades políticas, no puede haber ninguna garantía de utilidad, resultado o pureza políticos”* (Grossberg Lawrence, 2012). Este proyecto buscará combinar el rigor y la competencia académicos con la pasión y el compromiso social, en miras de una educación que pueda pensar en una sociedad más justa y habilitar acciones para caminar hacia ella.

PRIMERA PARTE

ESCAMANDO EL CAMINO

En este recorrido, estamos forzados a abrirnos al acontecimiento, es decir, a la esfera de nuevas preguntas y de nuevas respuestas; sabiendo que no podemos caer en el vacío de tener las respuestas listas y unívocas. Entendemos que aquellos que ya tienen las respuestas listas dejan escapar el acontecimiento. De todas formas, el acontecimiento insiste, es decir que continúa actuando, produciendo sus efectos.

En este actuar del acontecimiento, devienen agujereando nuestros saberes, tejiendo y destejiendo nuestra investigación las siguientes preguntas:

¿Cuáles fueron los orígenes epistemológicos-políticos-pedagógicos-filosóficos del TPP?

¿Qué movimientos intentó provocar?

¿Cuáles fueron las relaciones entre los fines (axiológicos-políticos) y los medios que devinieron en el diseño y puesta en marcha de este dispositivo?

¿Cuáles fueron los objetivos político-pedagógicos del dispositivo TPP?, ¿qué efectos acontecieron?, ¿cuáles fueron los efectos en términos de no esperados?

¿Qué irrumpió con la experiencia TPP?, ¿qué se tejió en el “entre” los objetivos originales y lo que aconteció en la puesta en práctica del Proyecto?, ¿Cuál es la relación con la ley y la norma?

La batalla de sentidos que pareciera haber desatado la aparición de los TPP, ¿continúa dándose hoy en los IFD?

¿Qué sentidos le damos a los cambios en las escuelas?

¿Qué cuestiones del orden del acontecimiento se jugaron en el dispositivo TPP en relación a las prácticas en los IFD, de lo que hace ruptura?, ¿Qué cuestiones de políticas públicas y qué juegos de poderes entraron en relación con la aparición y desaparición de los TPP?

¿Qué se propuso alterar el TPP y cuáles fueron los obstáculos con los que este dispositivo se encontró?

¿Qué cruces se dieron entre unas ocasiones o no, entre unas políticas públicas?

¿Qué ofrecía el TPP? ¿Qué demandaban los IFD?

¿El TPP debería haberse limitado a la demanda, a lo que se pedía? ¿O bien fue productivo poder intentar instalar otra cosa? No se trata de desoir, pero tampoco uno está obligado a cubrir todas las demandas. ¿Podrían haberse oído algunas cuestiones para que el dispositivo siguiese funcionando?, ¿se podría haber ocupado un terreno medio, en el sentido de haber operado en el intersticio, abrirse a las posibilidades, ver multiplicidades en lugar de una simple diferencia?

¿El éxito de un proyecto está en que dure? , ¿O porque no duró fue exitoso?

¿Qué efectos se produjeron en los que participaron de esta experiencia? ¿El éxito o el fracaso tendrían que ver con lo que se pudo subjetivar ahí?

¿Qué pasó con el intento de instalar otra lógica entre unos saberes internos y otros externos?

¿El TPP habría producido cambios en las prácticas de los docentes?

¿De haberlos, cuáles serían estos cambios?

Hay algo que una experiencia deja, unos sedimentos de saber, ¿qué nos deja la experiencia- no calcable- de los TPP? ¿Se podrían visibilizar unas lógicas de posibilidad?

¿Qué rasgos de este dispositivo, podrían retomarse para pensar cambios en las prácticas institucionales?

¿Cómo resignificar, reinscribir esta experiencia en la creación de un proyecto que haga surgir lo nuevo de lo viejo?

Estas preguntas nos insisten, son obstinadas, horadan el pensar, pero no nos demandan respuestas esencialistas; ellas se nos presentan marcando cartografías de posibles recorridos...

TEJIENDO ALGUNOS CONCEPTOS:

Habíamos explicitado al principio que nos proponemos utilizar el dispositivo llamado “Talleres de Producción Pedagógica” como analizador de las prácticas en los IFD –en el contexto del año 2009 hasta nuestros días.

Para abordar este propósito comenzaremos a desanudar los términos “dispositivo” y “analizador”.

¿Qué entendemos aquí por dispositivo?

Recientemente, ha sido el italiano Giorgio Agamben (2011) quien con más fuerza se ha referido al concepto de dispositivo.

Rastrea el término dispositivo abordado por Foucault. Encuentra que en una de sus escasas definiciones del término, Foucault dice en una entrevista realizada en 1977:

"Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos." (Foucault 1977)

Se trata de la entrevista titulada "Le jeu de Michel Foucault" en la que por primera vez, y de manera explícita, define uno de los conceptos más asociados a su filosofía. Allí, al preguntársele por el sentido y la función metodológica del término, afirma que el dispositivo es como un conjunto heterogéneo y actúa como una red que conecta esos diferentes elementos. Esos elementos de la red no están fijos, pueden cambiar sus posiciones, sus funciones. Esas funciones tienen la finalidad - en un momento histórico dado- de responder a una urgencia.

"El dispositivo tiene una función estratégica dominante" que solo puede ser comprendida en su situación específica y no responde a ninguna previsión de "un sujeto meta o transhistórico que lo hubiese percibido o querido (Foucault 1977).

"...por dispositivo, entiendo una especie -digamos- de formación que tuvo por función mayor responder a una emergencia en un determinado momento. El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante.... El dispositivo está siempre inscripto en un juego de poder"

"Lo que llamo dispositivo es un caso mucho más general que la episteme. O, más bien, la episteme es un dispositivo especialmente discursivo, a diferencia del dispositivo que es discursivo y no discursivo"

Luego Agamben resume los tres puntos y concluye:

1) Es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos.

2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder.

3) Es algo general, un reseau, una "red", porque incluye en sí la episteme, que es, para Foucault, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico

Agamben amplía el término a cualquier cosa que tenga la capacidad para orientar, capturar, definir, modelar o controlar y, así, asegurar conductas y opiniones. De ese modo, no solo la prisión, la escuela o el hospital serían dispositivos, sino también la lapicera, la escritura, el ordenador o los medios de comunicación. Puede ser concebido, incluso, como un acto de pensamiento, en la medida en que diseña automáticamente un ángulo en la comprensión del entorno significativo. El dispositivo, entonces, tiene un significado elástico y digno de un estiramiento conceptual pertinente en otras áreas y campos.

¿Qué entendemos por analizador?

Un analizador es un dispositivo artificial - un microscopio, un ecualizador, etc. - o natural -el ojo, el cerebro- que "produce la descomposición de una realidad en sus elementos sin intervención del pensamiento consciente" (Lapassade, G. 1985).

Según Graciela Frigerio (Frigerio, G. 1992) , analizador sería un dispositivo que permite develar, desocultar aspectos del funcionamiento institucional que no aparecen evidentes a una primera mirada-

Presentados estos conceptos, nos proponemos ahora enmarcar algunos puntos del camino.

CONTEXTUALIZANDO EL RECORRIDO

Antes de adentrarnos en nuestro primer objetivo - la descripción de los TPP - vamos a entramar este dispositivo, a enredarlo, a desenredarlo, a hacer rizoma, articulando “entres” que tienen que ver con la Educación Formal en Santa Fe -y específicamente con la Educación Superior-.

Estos “entres” se anudarán a partir de diferentes categorías conceptuales que tienen que ver con:

- Los sentidos de la educación
- La producción y la reproducción del saber
- Los sentidos acerca del cambio en la educación
- Las prácticas como prácticas sociales: el habitus
- Las prácticas educativas como prácticas políticas
- Las prácticas pedagógicas en los IFD
- Las políticas públicas educativas

Realizaremos un tejido con estos conceptos para poder describir y entender el TPP en relación a las prácticas en los IFD en una compleja articulación -en transformaciones constantes-, desde una mirada que toma postura, pero a la vez intenta cruzar miradas, comprender las composiciones y el devenir de lo que va sucediendo.

LOS SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN.¿QUÉ HAY EN EL ENTRE?: ¿LAZOS?, ¿AMARRAS?, ¿SINSENTIDOS?, ¿BATALLAS?, ¿CONVIVENCIAS? , ¿ACUERDOS?, ¿DESACUERDOS?

“Pierre Anthon dejó la escuela el día que descubrió que no merecía la pena hacer nada” (...) ***“transcurridos ocho días desde el inicio del nuevo curso, fue como si la fealdad de la escuela nos golpeara en la cara igual que una de esas amargas ciruelas de Pierre Anthon” (...)*** ***“La escuela era tan gris y fea y cuadrada que casi me impedía respirar, y de repente fue como si la escuela fuera la vida y la vida no debiera tener ese aspecto, pero, sin embargo, lo tenía, puesto que nada tenía sentido...”*** (Teller, 2010)

Al igual que Pierre Anthon, muchos niños/as y adolescentes santafesinos y muchos docentes nos preguntamos por los sentidos de la escuela hoy.

Como lo aclaramos más arriba, es fundamental para investigar, para pensar, para escribir, dejar que las preguntas se disparen. Preguntarnos, habilitando la tensión, la incomodidad, la posibilidad, la imposibilidad, las diferentes miradas de la escuela, sobre la escuela, por la escuela, para la escuela, contra la escuela, con la escuela, hacia la escuela, desde la escuela, entre la escuela. Esta escuela que grita dolorida, cansada, aburrida, manoseada, despreciada, aplaudida, necesitada, sostenida, sacudida, enquistada, querida, humillada, resquebrajada, amada.

Un sentido ligado a los fundamentos filosóficos y políticos que sustentan nuestras prácticas educativas refiere a desnaturalizar la realidad, pensar el mundo de lo humano como si fuera cada vez la primera vez. Esta cara del pensar filosófico-político se inquieta con las certezas, incluidas aquellas emanadas del propio pensar. Michel Foucault ha enfatizado que la crítica es percibir las obviedades y familiaridades, el tipo de pensamiento sobre el que reposan nuestras prácticas más cotidianas; también es extraer ese pensamiento e intentar modificarlo; mostrar que nada es tan obvio como se cree ni tan capaz de legitimarse a sí mismo, pensar es agujerear las certezas.

Nos dice Foucault que “problematizar es algo muy fácil de definir y extraordinariamente difícil de llevar a la práctica. Se trata simplemente de conseguir que todo aquello que damos por evidente , todo aquello que damos por seguro , todo aquello que se presenta como incuestionable, que no suscita dudas, que , por lo tanto, se nos presenta como aproblemático, se torne precisamente problemático, y necesite ser cuestionado, repensado, interrogado, ect”. (Ibáñez, 1996) En este sentido, la crítica desnaturaliza el mundo, lo vuelve más complejo, menos obvio, más producto de contingencias -a ser exploradas, entendidas y transformadas- que de ciegas necesidades. Al pensar sobre lo que tenemos perdemos algo de fe en las apariencias, en las rutinas.

Waksman y Kohan (2009) expresan que prepararse a desnaturalizar la realidad es una suerte de prepararse a preguntar. Sabemos que no sólo cuentan las preguntas. Pero también sabemos que sin las preguntas poco podemos esperar del pensar. Y las preguntas hay que hacerlas, cada quien a su manera, como pueda. Nadie puede preguntar por otro del mismo modo que nadie puede pensar por otro.

La pregunta exige el compromiso interrogativo de quien la lanza. Para preguntar es necesario preguntarse. Lo que significa por lo menos dos cosas. Primero, que no es posible preguntar las preguntas de otro, si antes no hice “mías” estas preguntas. Segundo, que no es posible preguntar si no “me” pregunto, si no estoy existencialmente comprometido con la interrogación.

La pregunta no es solamente la búsqueda de la respuesta, es también planteo de un problema, es apertura de un camino. He aquí uno de los sentidos de este trabajo: sacar a la luz las preguntas. Sacar a la luz admite tanto la idea de descubrimiento como la de creación: las preguntas pueden estar detrás de los supuestos, del sentido común, o pueden no estar y surgen allí donde antes no había nada. El desafío es escuchar la pregunta, lograr que la pregunta llegue a ser un problema; pero para que la pregunta abra el camino, camino que se construye tramo a tramo con las respuestas de unos y otros, es preciso ver en ella su aspecto problemático.

Consideramos que las preguntas siempre habilitan a pensar-nos, invitan a una reflexión compartida, a no determinar algo y tomarlo como acabado, se trata de cartografiar caminos.

Deleuze (1994) afirma que las personas, los grupos estamos hechos de líneas de diversa naturaleza, algunas duras que tienden a fijar de modo más estable ciertas coordenadas de vida; otras flexibles, aquellas que dibujan los desvíos, las bifurcaciones y otras que llama “líneas de fuga” que son aquellas que nos impulsan a un momento de mayor creación. Las líneas de fuga son aquellas que permiten salir de un territorio saturado de sentido que organiza de antemano el modo en que debe ser habitado. Pero, a diferencia del movimiento huida, que no arma nada excepto el ya no estar, la fuga es en pos de un nuevo territorio. Pero no como imagen de tierra prometida de una nueva meta a conquistar, sino más cercano a la idea de refugio que hospeda lo vital. En este movimiento de desterritorialización, la figura del cartógrafo nos ayuda a pensar la habitabilidad de los nuevos territorios.

Las preguntas insisten, le van dando visibilidad a nuestro recorrido construyendo nuestro camino, nos permiten pensar a contrapelo, habilitar a la problematización, permiten cartografiar el terreno.

Aparecen, insistiendo-nos, las preguntas por los sentidos:

¿Cuáles son los sentidos que tiene la educación para los nuevos?, ¿cuáles son los sentidos que tiene la educación para las viejas generaciones?

¿Cuáles son los sentidos que tiene la escuela para los que advienen al mundo, para los nuevos?

¿Cuáles son los sentidos que tiene la escuela para las viejas generaciones?

¿Cuáles son los sentidos que tiene la escuela para los que hoy son estudiantes?

¿Cuáles son los sentidos que tiene la escuela para los que estamos enseñando?

¿Cuáles son los sentidos que tiene la escuela para las políticas públicas?

¿Cómo se cruzan, conectan, batallan y entrar en crisis estos sentidos?, ¿qué acontece en ese “entre” estos sentidos diversos, encontrados, desencontrados, tensionados, en luchas, en armonías, conciliables, irreconciliables?

¿Cuáles son los modos de la transmisión en el sistema educativo formal?,
¿Cuáles son las relaciones entre transmisión y subjetividad?, ¿Qué tipos de
subjetividades intentan ayudar a consolidar las escuelas?, ¿y cada maestro,
profesor en su aula?

¿Cuál es la relación entre productividad y reproductividad?, ¿puede la novedad
ser hospedada por la transmisión que habilitan las escuelas hoy?,

¿Cuáles son las relaciones entre transmisión, novedad y educación hoy?, ¿qué
efectos producen en la transmisión, las momificaciones del sistema educativo?,
¿cuáles son los modos en que ejercen poder los atrincheramientos identitarios que
aparecen en el sistema educativo?

¿Cuáles son los objetivos, fines y principios de las políticas públicas educativas
actuales? ¿Éstos, impactan transformando al sujeto y a la sociedad? ¿Cuáles
son las rupturas y continuidades dentro del sistema educativo formal en Santa
Fe?

¿Aparecen en las escenas educativas, espacios donde los sujetos realicen
experiencias o prácticas de “invención de lo cotidiano”⁸?, ¿de haberlas, cuáles
son esas prácticas? ¿Existen “escamoteos”, “tácticas”⁹ por donde se cuecen lo
diferente, lo que resiste?

¿Cuáles son las formas en que se expresa el acontecimiento en la Educación
Superior santafesina?

⁸ En el sentido en que lo conceptualiza De Certeau, Michel, “La invención de lo cotidiano. Artes de hacer, Universidad Iberoamericana, México, 1996

⁹ Explica De Certeau, Michel, en “La invención de lo cotidiano”, que la “táctica” es el recurso de débil para contrarrestar la estrategia del fuerte. La estrategia es puesta como la “manipulación” por parte del sujeto con poder, que es aislable, es colocada como ese lugar que va a buscar lo que es propio (voluntad propia), ésta va primero que nada a reconocer su ambiente, visualizar el espacio para luego imponerse sobre el mismo, un ejemplo que se daba en la lectura era el ejército con sus estrategias militares, que iban a iniciarse primero que nada con la construcción de espacios propios. Las estrategias son acciones con finalidades de poder y totalidad, se interesan por las relaciones de lugares, pues son “una victoria sobre el tiempo”. Por otra parte, la táctica debe actuar a partir de la imposición de una fuerza (ley, dominación) externa, ésta se presenta audaz y muy astuta frente al poder, frente a la estrategia. La táctica da importancia no al lugar sino al tiempo, actúan en el momento preciso, transformando la situación de manera beneficiosa para ellos”.

¿Podrían generarse proyectos innovadores, sobre la base de viejas experiencias, tomando sus aciertos y aprendiendo de sus errores- y logrando escapar de la tentación de que dicho proyecto se convierta en “lo mejor”, “lo verdadero”, lo inigualable”, lo esencial, lo fundacional?

Pensar “en medio” de estas preguntas nos coloca en una compleja e inestable red de relaciones, de lucha de poderes, de batallas por los sentidos. También nos ubica en un posicionamiento ético-filosófico- político-pedagógico, nos sitúa en un lugar de militancia académica, social y política.

ENTRELAZANDO ENTRADAS DE UN RIZOMA : REFLEXIONES EN EL MEDIO

La escuela de la modernidad tiene en sus orígenes una impronta homogeneizadora, metamorfoseada bajo el signo de la igualdad. En Siglo XVIII y parte del XIX, “la empresa educativa se orienta al disciplinamiento de la conducta, a la homogeneización ideológica de la población y a la formación de la moral.” (Aportes teóricos para la reflexión sobre la práctica en el Nivel Inicial.Documento de Apoyo N° 1 .Versión Preliminar, 2005)

La escuela de la modernidad fue pensada para ser funcional al capitalismo ¹⁰ ; no para la democracia¹¹. Se nos enseñó a pensar la igualdad como homogeneidad, en cambio para que haya igualdad hay que trabajar con las diferencias. Fuimos preparados para trabajar en espacios de homogeneidad pensando que eso era igualdad. (Méndez 2014)

Actualmente, desde las políticas públicas educativas nacionales y provinciales¹² se norma que la escuela debe incluir, potenciar la igualdad, la libertad, dar cabida a las diferencias.

La Ley Nacional de Educación N° 26.206, en su artículo 8° explicita que “la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada

¹⁰ El capitalismo fomenta la competencia feroz

¹¹ La democracia necesita lazos contruidos colectivamente

¹² Ley Nacional de Educación 26.206 y otras reglamentaciones

educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.”

En el artículo 11, enuncia los fines y objetivos de la educación. En el inciso c), puede leerse que “se debe brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

La Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521,¹³ reguladora de la formación docente inicial plantea que “la educación superior tiene por finalidad de proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y *desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida*, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.”

En Santa Fe, los tres ejes centrales de las políticas públicas educativas- en consonancia¹⁴ con los lineamientos del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016¹⁵- son:

¹³ Ley de Educación Superior- en el Título II-Capítulo 1 -Artículo 3

¹⁴ Algunas veces dentro de un encuadre de políticas públicas en lucha de poderes entre lo nacional y lo provincial

¹⁵Se lee en dicho Plan Nacional: “Profundizar las políticas de inclusión, privilegiar la primera infancia, brindar horizontes de realización a jóvenes y adultos, jerarquizar el trabajo docente, sostener la inversión para garantizar el derecho de todos a una educación más justa y de calidad son algunos de los ejes estratégicos de la propuesta del Plan. (...) Es posible identificar una primera etapa 2003-2009 en la que se generaron un conjunto de decisiones orientadas a garantizar las condiciones necesarias para el ejercicio del derecho a la educación, en particular de las poblaciones en contextos de vulnerabilidad social y exclusión. Los ejes que orientaron el primer tramo 2003-2006 se relacionan con: reconfigurar el ámbito estatal-nacional como integrador de las acciones políticas llevadas adelante por todos; asumir la responsabilidad estatal como garante de condiciones de igualdad para todos los argentinos frente al derecho a la educación; recuperar y dar centralidad a las dimensiones pedagógica e institucional como ejes de las políticas; fortalecer el lugar de la escuela y la tarea de los docentes como agentes de transmisión y recreación de la cultura, y sostener y reforzar la función inclusiva de las propuestas pedagógicas que despliegan los sistemas educativos en todo el país. (...)Sobre estas mejoras en las condiciones para enseñar y aprender en la escuela pública argentina, y en un marco de confianza institucional y autoridad política por parte del Estado, se comienza a transitar un segundo momento de definiciones que

- la escuela como institución social,
- atender a la calidad educativa y
- la inclusión socioeducativa.

Sabemos que las normas- y específicamente estas normas- regulan la vida de los sujetos en las instituciones educativas , pero ¿cómo se resuelve en el cotidiano de las instituciones la tensión generada por una escuela que nace con un claro objetivo homogeneizador y las políticas públicas educativas actuales que la norman y la nominan como igualitaria e inclusiva?, ¿cuáles son los efectos de las políticas educativas actuales en el cotidiano de las prácticas educativas áulicas, en las escuelas santafesinas?, ¿cuáles son los efectos de la Formación Inicial- en los IFD- en las prácticas pedagógicas cotidianas?

¿Cuáles son los efectos de las Líneas de Formación emanadas del Ministerio de Educación Santafecino-específicamente, cuáles fueron los efectos (esperados o no) de los Talleres de Producción Pedagógica –especialmente en relación con los IFD?

ALGUNOS ESTUDIOS QUE ANALIZAN LOS SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN :

Muchos estudios analizan los sentidos de la educación. Podríamos comenzar con las conceptualizaciones que Bordieu y Paseron (Bourdieu, 2009) han desarrollado en “Los herederos”; y con las reflexiones acerca de las instituciones que modelizan los cuerpos-entre ellas, la escuela- que ha desarrollado Foucault (2012).

queda plasmado en el Plan de Educación Obligatoria 2009-2011. (...)Promueve líneas de acción tendientes incrementar los niveles de responsabilidad sobre los resultados de lo realizado y su impacto en relación con el cumplimiento de los objetivos políticos concertados federalmente, los que se orientan en dos direcciones: políticas que tienen como prioridad la inclusión y políticas que privilegian la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. El año 2012 nos encuentra en una etapa de análisis y evaluación como requisito necesario para dar continuidad a la acción de planificación como elemento ordenador de la política. (...) el plan de educación obligatoria y formación docente para el quinquenio 2012-2016 se afirma en los mismos objetivos que articularon el plan nacional de educación obligatoria 2009-2011, pero los reformula y amplía a partir de una lectura crítica y prospectiva de la educación que pretendemos para el segundo bicentenario...”

La tesis central que estos autores ponen a andar es la idea de que “la escuela reproduce las desigualdades sociales”, homogeniza los cuerpos, los torna cuerpos dóciles.

Otros estudios se preguntan si esta reproducción es porosa, si algo diferente se cuele a través de posibles intersticios, si es posible que afloren espacios de creación y transformación.

Estas investigaciones defienden la idea de que la escuela es necesaria para transmitir los bienes culturales de la sociedad.

Nos dice Hanna Arendt :«La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo en común» (Arendt, 1996)

Algunos teóricos definen a las instituciones educativas como instituciones políticas, como actores importantes en nuestra constitución subjetiva. Graciela Frigerio (2002) afirma que la niñez expresa lo nuevo, la novedad; y que lo nuevo y la novedad requieren para devenir que los más grandes, los adultos, los mayores, los viejos habitantes de un mundo siempre viejo a los ojos de los más pequeños asuman la diferencia intergeneracional con una responsabilidad que, al mismo tiempo de garantizar algo del orden de la transmisión, sin embargo habilite, autorice, solicite la transgresión.”

Para esta autora, la tarea de los educadores debe contribuir a que “venga otro mundo en este mundo” y ésa, dice, es una labor exigente para la cual se requiere dejar prejuicios y desnaturalizar lo que se presenta como natural. “El nuestro es un trabajo poco confortable, que nos obliga a poner siempre en cuestión las certezas, a no volvernos conformistas” (Frigerio, 2012). Además, agrega que “el maestro es un actor transformador y transmisor de la cultura, por eso es un agente político”

Los distintos sentidos van quedando como capas, casi genealógicas, que siguen coexistiendo en el sistema, se afirman en sujetos, territorios e instituciones.

En las escenas cotidianas de nuestras escuelas- en sus salones, en los recreos, en los actos, en la dirección, en las plenarias, en los vínculos que se dan entre los actores, en el mobiliario y su distribución, en la ubicación de los cuerpos en el espacio escolar, en los discursos- estos sentidos conviven, se conectan, entran en tensión, disputan poderes y batallas por los sentidos.

La axiomática capitalista moderna tiene fisuras. La educación está pensada para la modernidad. La linealidad de la modernidad está en crisis, esa linealidad ya no existe.

Además de la coexistencia, diversidad y luchas de sentidos acerca de la educación es necesario preguntarnos sobre los sentidos del cambio en la educación.

¿CUÁLES SON LOS SENTIDOS ACERCA DEL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN, QUE SE DAN EN LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS Y EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS?

Gabriela Diker (2005) nos dice que algunos de los sentidos que adquiere la problemática del cambio en la reflexión pedagógica y en la práctica educativa son: que la escuela debe acompañar los cambios sociales, que la escuela debe producir, motorizar, esos cambios, que la escuela no cambia nunca o que todo cambia descontroladamente y para peor.

La autora señala que las aulas escolares han presentado la misma configuración aproximadamente desde finales del siglo XIX. Imaginadas por los pedagogos de los siglos XVII y XVIII, diseñadas en sus dispositivos específicos por los pedagogos de los siglos XIX y XX, la organización y funcionamiento de las aulas escolares han sufrido pocas modificaciones que conmovieran su configuración original: espacios cerrados, capaces de albergar grupos de entre 20 y 40 alumnos;

una disposición «misal» de los alumnos y los maestros (todos los alumnos relativamente alineados mirando hacia el frente, donde se ubica el maestro); conformación de los grupos de alumnos siguiendo un criterio exclusivamente etario; instrucción simultánea; monopolio de la transmisión del saber escolar (del maestro hacia el alumno) ; método de enseñanza único para todos los alumnos; organización del tiempo ;alterna intervalos de trabajo en clase y recreos; seguimiento y evaluación individual de los alumnos (registros, legajos, boletines, etc.); registro escrito del trabajo escolar (cuadernos, carpetas).

Diker toma la siguiente cita de Seymour Papert (1995): *“Imaginemos un grupo de viajeros del tiempo provenientes del pasado; entre ellos hay un grupo de cirujanos y un grupo de maestros de escuela, todos ellos ansiosos por conocer cuánto ha cambiado su profesión al cabo de cien o más años. Imaginemos el desconcierto de los cirujanos al encontrarse en el quirófano de un hospital moderno. Si bien serían capaces de reconocer que se estaba llevando a cabo una operación e incluso podrían adivinar cuál era el órgano enfermo, en la mayoría de los casos no serían capaces de hacerse una idea de cuál era el objetivo del cirujano ni de la función de los extraños instrumentos que éste y su equipo estaban utilizando. Los rituales de la asepsia y la anestesia, los agudos sonidos de los aparatos electrónicos y las brillantes luces, tan familiares para los espectadores habituales de televisión, les resultarían totalmente*

extraños. Los maestros del pasado, por el contrario, reaccionarían de manera muy distinta frente a la clase de una escuela primaria moderna. Posiblemente se sentirían confundidos por la presencia de algunos objetos; quizá percibirían cambios en la aplicación de ciertas técnicas —y seguramente no habría acuerdo entre ellos sobre si el cambio ha sido para bien o para mal— pero es seguro que todos comprenderían perfectamente la finalidad de cuanto se estaba llevando a cabo y serían perfectamente capaces de encargarse de la clase. (...) La parábola nos plantea la siguiente pregunta: ¿por qué, en un período durante el cual hemos vivido la revolución de muchas áreas de nuestra actividad, no hemos presenciado un cambio

comparable en la manera en que ayudamos a nuestros niños a aprender?”

La pregunta de Papert requiere una respuesta compleja. De hecho, la configuración de las aulas escolares que ha permitido dar respuesta durante casi dos siglos al problema de la escolarización masiva de la población se ha mostrado bastante invariable.

Incluso es frecuente que la introducción de innovaciones en las aulas produzca modificaciones en la superficie del funcionamiento escolar, pero no logre impactar en sus aspectos más estructurales. Esta constatación ha llevado a producir numerosos análisis acerca de las razones por las que fracasan las políticas con pretensión innovadora. Frecuentemente, el “fracaso” en el impacto innovador de algunas medidas es imputado a la “resistencia” de los docentes y directivos a introducir cambios en las rutinas escolares. Desde esta posición y quizá por un exceso de confianza en el poder de la voluntad individual para estructurar las formas de organización y funcionamiento de las escuelas, se ha entendido muchas veces que el éxito de una innovación radicaré en su capacidad para convencer a los docentes de las ventajas de los cambios propuestos. Sin embargo, los efectos de los dispositivos escolares suelen tener lugar más allá de la voluntad de los docentes, fundamentalmente por dos razones: en primer lugar, porque, en buena medida, la fuerza de tales dispositivos radica en su invisibilidad. En efecto, muchas de las formas que ha adoptado históricamente la transmisión del conocimiento en el contexto escolar son vividas como naturales por los actores que transitan estas instituciones. En segundo lugar, porque el funcionamiento escolar es el resultado del efecto simultáneo de un conjunto de dispositivos que funcionan articuladamente a la manera de engranajes (por cierto heterogéneos, por cierto no siempre aceitados) que ponen en marcha la maquinaria escolar, una maquinaria que parece neutralizar las innovaciones parciales. La dificultad para introducir innovaciones en las aulas escolares constituye uno de los principales problemas que han debido enfrentar los sueños reformistas. Parecería que nada cambia en las escuelas, pero lo cierto es que, desde dentro de las escuelas, todo está cambiando. Los gestos escolares parecen los mismos, pero el escenario y los actores son otros.

Es preciso invertir los sentidos actuales acerca del cambio en la escuela. Esto supone renunciar a la promesa de cambio, preguntar sin conocer la respuesta, habilitar y habilitarnos el encuentro con la multiplicidad, con lo no pensado, con lo no anticipado, es decir, con el otro y con el enigma que el otro porta.

Las escuelas han cambiado, sus sujetos, sus contextos; pero los formatos y las prácticas educativas parecieran ser las mismas.

¿Cuáles son los modos en qué se dan los encuentros/desencuentros entre estos sujetos, contextos y escuelas en continuos cambios ; y los formatos y las prácticas educativas que parecerían no cambiar? ¿Cuáles son los modos en que las políticas educativas intentan producir efectos en estos modos en que se dan los encuentros/desencuentros en pos de la calidad, la inclusión y la igualdad educativas?

PRÁCTICA EDUCATIVA COMO PRÁCTICA SOCIAL

Entendemos las prácticas docentes como prácticas sociales.

Dicho de este modo, pareciera una cuestión poco significativa. Sin embargo, cuando definimos con claridad qué entendemos por práctica social, se nos revelan algunas dimensiones de este concepto, con implicancias particulares para el modo de concebir las prácticas docentes. Recurrimos en este caso a Pierre Bourdieu (2005), quien desarrolla una teoría de las prácticas sociales , es decir, un modo particular de entender la teoría de la acción social. Hablar de prácticas es, para este autor, aludir a una convicción de que la acción social es mayoritariamente pre-reflexiva, no es atribuible de modo absoluto al individuo, tiende a ser repetitiva, y aun así es creadora.

Podemos decir que las prácticas docentes se configurarían a través de una serie de acciones —mayoritariamente pre-reflexivas—, generadas por esquemas de percepción, de pensamiento, de valoración y de acción, que se constituyeron como estructuras subjetivas a lo largo de las trayectorias de los docentes por el espacio social y campos específicos, como el escolar. En tanto serían esquemas cristalizados, relativamente estables, estructurados socialmente (por eso se dice

que las prácticas sociales no son atribuibles de modo absoluto al individuo), las acciones sociales van a tender a ser repetitivas, a configurarse de la misma manera en situaciones semejantes.

Desde esta conceptualización de las prácticas sociales, las Políticas Públicas Educativas y en especial la Formación Inicial deberían impactar en estos esquemas a los que aludimos antes.

¿Cómo lograr que acontezca la novedad en estas prácticas cristalizadas? ,
¿Existirían o podrían crearse dispositivos que pudiesen generar impacto en nuestras prácticas docentes?

El concepto de *habitus*, en tanto gramática generativa de la práctica, puede permitirnos construir algunas hipótesis. *“Nuestro habitus es el conjunto de nuestros esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción”* (Perrenoud, 2007) y la transformación de estos esquemas implica diseñar una formación deliberada del *habitus* profesional, que altere las condiciones de la práctica, que promueva la toma de conciencia (...), sabiendo que el trabajo sobre el propio *habitus* *“exige afrontar la parte de nosotros que, cuando emerge, menos conocemos y menos nos gusta”*.

¿Cuáles serían los espacios que podrían dar lugar a la transformación de estos esquemas enquistados?, ¿Cuáles serían las formas o los escenarios que habilitarían a desaprender lo aprendido? ¿Existiría la posibilidad de diseñar una formación deliberada del *habitus* profesional, que altere las condiciones enquistadas de la práctica, que promueva la toma de conciencia, posibilitando tejer y destejer lo instituido y lo instituyente en un inestable equilibrio entre la heteronomía y la autonomía de los docentes, sabiendo que el trabajo sobre el propio *habitus* *“exige afrontar la parte de nosotros que, cuando emerge, menos conocemos y menos nos gusta”*?

PRODUCCIÓN O REPRODUCCIÓN DEL SABER

El concepto de *habitus* puede complejizarse con lo que afirma Davini (2005) acerca de la emergencia de nuevos problemas para la formación de los docentes y de que el más inmediato se refiere a la brecha que existe entre el proceso de

producción y reproducción del saber, lo que lleva a que el docente se coloque en el segundo término. Ello implicaría que debería absorber el conocimiento generado por expertos durante su formación inicial y reproducirlos en la escuela, en el ejercicio de la enseñanza.”

¿Podría aparecer en este núcleo duro la novedad?, ¿Qué eficacia tendrían las Líneas de Formación¹⁶ del Ministerio de Educación de Santa Fe para generar la disrupción, el kairós, la ocasión? ¿Cuáles serían los efectos de estas Líneas de Formación?

PRÁCTICA EDUCATIVA COMO PRÁCTICA POLÍTICA

Nosotros entendemos las prácticas educativas como prácticas políticas.

“Lo político, corresponde a la vez a *un campo* y a *un trabajo*. Como campo, designa un lugar donde se entrelazan los múltiples hilos de la vida de los hombres y las mujeres, aquello que brinda un marco tanto a sus discursos como a sus acciones. Remite al hecho de la existencia de una “sociedad” que aparece ante los ojos de sus miembros formando una totalidad provista de sentido. En tanto que trabajo, lo político califica el proceso por el cual un agrupamiento humano, que no es en sí mismo más que una simple “población”, toma progresivamente los rasgos de una verdadera comunidad.

Una comunidad de una especie constituida por el proceso siempre conflictivo de elaboración de las reglas explícitas o implícitas de lo participable y lo compartible y que dan forma a la vida de la *polis*.

No se puede aprehender el mundo sin darle un lugar a este orden simbólico de lo político” (Rosanvallon, 2003)

¹⁶ Hasta el año 2015 el Ministerio de Educación de Santa Fe vino llevando a cabo una gran cantidad de Líneas de Formación situadas (Solo citaremos algunas como ejemplo): “Talleres de Producción Pedagógica”, “Continuidad de los Aprendizajes”, “Aprendizaje en juego”, “Ronda de palabras”, “Filosofía con niños”, “Programa Educación Sexual Integral”, “Educación Vial”, “Tramas digitales”, “Aprendizajes Fundantes , memorias iniciales...”, “Conciertos y atelier”, “Tertulias”, “Sabores y saberes”, “Plan ciencias naturales”, “Educación Física”, “Educación Hospitalaria y domiciliaria”, “Alfabetización desde los Múltiples Lenguajes en Contextos Rurales”, “Comunicación en la Primera Infancia: Articulación desde el Servicio de Estimulación Temprana al Jardín Maternal”.

Lo político sería una modalidad de existencia de la vida comunitaria y una forma de la acción colectiva que se diferencia implícitamente del ejercicio de la política. Referirse a lo político y no a la política es hablar del poder y de la ley, del Estado y de la nación, de la igualdad y de la justicia, de la identidad y de la diferencia, de la ciudadanía y de la civilidad, en suma, de todo aquello que constituye a la *polis* más allá del campo inmediato de la competencia partidaria por el ejercicio del poder, de la acción gubernamental del día a día y de la vida ordinaria de las instituciones.

En este sentido, Graciela Frigerio nos dice que entiende por política una actividad colectiva, reflexiva, lúcida que no solo se interroga sobre la sociedad, las instituciones y sus sujetos; sino que decide intervenir en la sociedad, en las instituciones y con otros sujetos para hacer en lo que está otra cosa.” (Frigerio G. 2005)

La educación constituye, en sí misma, una instancia ético-política, ya que se trata en ella la distribución de un bien social específico, con su propia lógica y significación, y no un instrumento eficaz para alcanzar determinados fines, definidos desde afuera de la educación y desde afuera de la política con criterios de justicia. (Cullen, 2004).

LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

“La formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un “formado” maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imponga el formador. El proyecto insensato de moldear al otro, de crear un ser a su imagen, de infundirle vida, que es el fantasma del animador, lo único que puede hacer es infringirle la muerte (Ferry, 1990).”

En estudios recientes aparece la preocupación por “definir la enseñanza en la Carrera del Profesorado de Educación Inicial de los ISFD como *problema*. Este supuesto carácter problemático se evidenciaría en: en la persistencia de formatos enciclopedistas y la presentación de saberes fragmentados, la escasa relación

entre contenidos areales/disciplinares y la práctica docente, la presencia de metodologías de enseñanza basadas en la acumulación de saberes supuestamente neutros y las concomitantes formas evaluativas que apuntan a la mera repetición de contenidos, la escasez del trabajo interdisciplinario, etc.”(Kent 2013)

“El sistema de formación inicial en nuestro país no garantiza la adquisición de los conocimientos y las competencias necesarias para desempeñarse eficazmente en la profesión ni para analizar y adaptarse a los diferentes contextos en donde los docentes desempeñan su tarea. Según algunos autores existiría un sobredimensionamiento de la oferta de formación docente. En la Argentina existen 1.170 Institutos de Formación Docente (IFD) (Consejo Federal de Cultura y Educación, Resolución 251/04), muchos de los cuales no cumplen con los requerimientos mínimos para ofrecer una formación docente de calidad”(Mezzadra y Composto 2008).

Los institutos de nivel terciario para la formación de docentes aparecen en nuestro país en 1969, dejando atrás los largos años de formación de maestros en la orientación normal del nivel secundario. Sin embargo, será recién en 1986 cuando se creará una dirección de gestión específica para el nivel superior. A pesar de la terciarización, que pretendió profesionalizar la formación por medio de una prolongación en el tiempo, y de que -como consecuencia de la misma-, los alumnos pasaron a tener mayor edad, no cambió significativamente la *gramática escolar* propia de la formación para la docencia de niveles inicial y primario.

Se puede definir la gramática escolar *“como el conjunto de normas, formas y reglas que organizan el trabajo de enseñanza. Esta gramática organiza el significado del trabajo escolar. Al igual que la gramática de la lengua, la de la escuela no necesita ser comprendida conscientemente para funcionar. Por el contrario, su eficacia reside en su naturalización, en su invisibilidad. Eso se condensa y es particularmente productivo en las instituciones que se encargan de formar a los futuros docentes.”* (Birgin y Pineau1999).

Según estos autores, la gramática escolar de los ISFD se consolidó como *isomórfica* a la de la escuela para la que forman docentes. A lo largo de un

extenso proceso histórico, la modernidad construyó la visión del niño como ser incompleto, y creó el dispositivo necesario para suplir esa carencia: la escuela. Se construyó un sujeto pedagógico, “el alumno”. *“Desde entonces, educar fue completar al niño para volverlo adulto, lo que llevó a una infantilización de todo aquel que, en cualquier circunstancia ocupara el lugar del alumno (por ejemplo el adulto analfabeto, o, en nuestro caso, el adulto que se forma para trabajar como docente.”* (Birgin y Pineau 1999)

Aunque sea posible encontrar excepciones y esfuerzos renovadores- entre los que podemos incluir las últimas reformas llevadas adelante-, las condiciones de la escuela normalista sarmientina continuaron reproduciéndose en los contextos institucionales de formación docente no universitarios: la regulación de los tiempos (entradas, salidas, “horas” de 40 minutos, recreos, timbres, etc.), la disposición del aula, ciertas formas de enseñanza y de evaluación, entre otras. *“Las instituciones de formación docente son producto de reglas y prescripciones escritas y no escritas, consagradas por las costumbres, por la historia del sistema educativo y por la historia particular que cada institución fue construyendo.”* (Braslavsky, Duschatzky 1992)

Se han acumulado históricamente formatos de una cultura institucional ampliamente criticados por distintos autores.¹⁷ Uno de estos formatos es la *infantilización* del alumno, vinculada al hecho de asimilar la formación de maestros con la formación de los niños y, como consecuencia, desconsiderar a los estudiantes como adultos. Reforzando esta situación, una gran mayoría de quienes estudian en los ISFD son mujeres. Y, a pesar de múltiples conquistas, es innegable que perduran todavía ciertos prejuicios sociales de desvalorización y sometimiento, resabios de siglos durante los cuales las mujeres fueron sujetos legal y laboralmente subordinados. Se naturaliza así una construcción histórica según la cual *“(...) las y los alumnos de profesorado aparecen como despojados de su presente (como adultos, ciudadanos, trabajadores) y de su pasado (se desconoce su experiencia y saberes construidos sobre la enseñanza y el aprendizaje en la propia escolarización). Ese “despojamiento” es una continuidad*

¹⁷ Ver Birgin y Pineau y Diker y Terigi, entre otros

que fortalece el vínculo pedagógico tradicional, donde el docente es el que sabe y el alumno el que no en términos absolutos. Si bien en toda relación educativa hay necesariamente asimetrías que tienen que ver con la transmisión de saberes, en el caso al que nos estamos refiriendo éstas tienden a fijarse y absolutizarse, por lo que terminan convirtiéndose en el único tipo de vínculo pedagógico posible. A su vez, esta asimetría se traslada al resto de las relaciones que se establecen en la institución (políticas, personales, organizativas, etc.)” (Birgin y Pineau 1999)

A esto se le añade que -dada la estructura del puesto de trabajo docente en los ISFD-, y a pesar de las últimas modificaciones curriculares, persisten la falta de articulación del trabajo de los formadores de docentes entre sí y con la práctica para la cual forman, y la escasez de contacto con la producción académica y científica que estimule una mayor actualización disciplinaria. La persistencia de estos formatos podría también atribuirse a que en la docencia – a diferencia de otras profesiones- el pasaje de la formación al ejercicio se produce en contextos institucionales/organizativos que forman parte de un mismo sistema: el de la educación formal. Esta *permanencia endogámica* facilitaría el refuerzo de lo naturalizado durante largo años de desempeño del rol de alumno, y dificultaría la posibilidad de desnaturalizar lo establecido al asumir el rol de enseñante. Quedaría establecida una cierta marca o huella institucional (que se verá reflejada en la actuación profesional docente) dada por la vida transcurrida en la escuela, difícil de remover.

“La estructura escolar es fundamental porque puede ser concebida para encasillar el trabajo educativo, para responder a los planteamientos y necesidades de la organización formal del sistema, en muchas ocasiones puede estar orientada a que ‘no pase nada’, o bien, a buscar en una especie de continuo escolar que la dinámica cotidiana no se altere”. (Díaz Barriga e Inclán Espinoza, 2001)

Es necesario que los institutos de Formación Inicial asuman como propia la responsabilidad de provocar un quiebre en *“los comportamientos circulares, que se retroalimentan a sí mismos, a partir de la revisión de las prácticas pedagógicas del propio instituto y de las formas organizativas que facilitan la reproducción,*

habida cuenta de que estudios recientes muestran que en lugar de promover las innovaciones, la formación docente actual tiende a absorber las rutinas escolares y a mimetizarse con ellas (Diker y Terig ,1997)

Este encuadre conceptual que venimos enhebrando será nuestro telón de fondo en el cual podremos articular el surgimiento de los TPP y sus relaciones con los IFD.

SEGUNDA PARTE:

DESCRIBIENDO LOS TPP : PRIMER OBJETIVO DEL TRABAJO

“Taller de producción pedagógica, “Los TPP”, así comenzó a sonar. Un rumor que hizo eco en las escuelas. Grupos de docentes que se movilizan, acuden al llamado. ¿Qué? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Quiénes? ¿Por qué? Primeros interrogantes que fueron encontrando respuestas al ponerse en marcha el dispositivo. El taller de producción pedagógica, conjunto de colaboradores avocados a originar estrategias de enseñanza para abordar una problemática áulica. Encuentros semanales que integraban docentes de grado, alumnas del profesorado y profesoras del instituto guiadas por la coordinadora a cargo del taller. Formar parte de ellos, un desafío interesante. Subí a esa barca que se hizo a la mar...” (Bordi 2010)

CÓMO CONCEPTUALIZAN A LOS TPP LOS DISEÑOS PARA LOS PROFESORADOS DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA -2009?

En el Diseño Curricular¹⁸ se dice que “el cambio curricular de nuestra provincia, colocando en el centro la articulación de los distintos niveles del Sistema Educativo Provincial introduce el espacio de Producción Pedagógica, como un espacio de trabajo transversal e integrador de las distintas disciplinas y campos.” Se deja claro que este espacio de producción, que transcurrirá a lo largo de toda la carrera, suma a la presencia del estudiante de Formación docente en la escuela asociada, la presencia activa de los docentes de los Institutos, abonando un trabajo conjunto con la institución escolar que apunte a abordar las problemáticas y complejidades que las escuelas enfrentan día a día, en la cada vez más ardua tarea de enseñar. Se trata de un trabajo que invita a repensar y mejorar las instituciones educativas, que espera dejar huellas en los aprendizajes de niños/as y jóvenes que las habitan.

¹⁸ Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Inicial y Primaria-Ministerio de Educación de Santa Fe,2.009

En estos Diseños se indica que la Producción Pedagógica es un espacio transversal de formación e innovación que se ubica más allá de los tres Campos establecidos¹⁹, a la vez que se nutren de ellos, al pretender ser ámbitos donde pensamiento y acción se trabajen conjuntamente en la formación y concreción de intervenciones pedagógicas al interior de las escuelas. Es un dispositivo de trabajo integrado por los estudiantes y los docentes del IFD y los maestros de escuela. Este equipo tendrá por tarea reconocer y elaborar una de las problemáticas que enfrenta el maestro de grado en su diario accionar y trabajar sobre una intervención pedagógica posible. Los objetivos que persigue esta modalidad de trabajo son múltiples:

- Profundizar la formación del estudiante de IFD al enfrentarlo a la necesidad de tener que articular la formación teórica que recibe con las problemáticas que atraviesa la tarea docente en un contexto particular. De este modo, se le planteará la necesidad de tener que recurrir a su formación para poder pensar, interrogar e intervenir sobre situaciones pedagógicas concretas.
- Aportar al trabajo de los maestros en ejercicio, que deseen ser parte de la experiencia, ofreciéndoles la posibilidad de ser parte de un equipo dedicado especialmente a preguntarse sobre los problemas que enfrentan cotidianamente.
- Articular los distintos subsistemas del sistema educativo provincial, abriendo espacios para el trabajo conjunto y orientando la formación de los docentes a las necesidades que demanda el subsistema para el cual se forman. Dentro de este objetivo, se destaca la necesidad de recrear el vínculo entre los Institutos de Formación Docente y los niveles de educación inicial y primaria, de manera tal que aquellos se desarrollen como Instituciones de Formación e Investigación no de modo aislado, sino teniendo en el horizonte las problemáticas, los desafíos y las metas de las escuelas de la provincia.
- Constituir equipos de trabajo interinstitucionales que ensayen y propongan acciones pedagógicas que articulen los saberes escolares con los múltiples

¹⁹ Los tres campos establecidos en el Diseño Curricular son: Campo de la Formación General, Campo de la Formación en la Práctica Profesional y Campo de la Formación Específica.

lenguajes, ampliando el clásico formato escolar con nuevas posibilidades de aprender.

La forma de trabajo del espacio de Producción Pedagógica sale del clásico modelo de los diferentes espacios de enseñanza (clases, talleres, ateneos, seminarios, etc.) y se articula como un espacio que se centra en el aprendizaje del estudiante a partir de la construcción y solución de problemas ligados a la intervención pedagógica. Se indica que el trabajo que se llevará adelante será el de poner en juego el pensamiento a través de asomarse a las escuelas, mirar y reconocer problemáticas específicas, estudiarlas, debatir alrededor de ellas, construir estrategias de intervención pedagógica, concretarlas y evaluarlas.

La instrumentalización del trabajo en estos espacios se ordenará en tres instancias diferentes:

- Las visitas que desde el primer año el estudiante realiza a la institución asociada, donde contará con el acompañamiento de un docente del Instituto y del maestro de escuela.
- Encuentros periódicos con el equipo coordinador, donde de modo interdisciplinario se lo acompañará en la formulación, estudio y análisis y puesta en práctica de la intervención pedagógica.
- Sistematización de la experiencia y acreditación.

DESCRIBIENDO LOS TPP, DESDE LA MIRADA DE LOS COORDINADORES²⁰

Los Talleres de Producción Pedagógica constituyeron un dispositivo de formación docente, una cátedra innovadora y experimental²¹ en el Diseño Curricular para

²⁰ Los coordinadores son una figura clave dentro de los TPP. Se lee en la Resolución M.E. n° 1504 resolución M. y C. n° 37 “que por sus características innovadoras, este taller contará con el acompañamiento de coordinadores especialmente formados por los Ministerios de Educación y de Innovación y Cultura”

²¹ Resolución M.E. n° 1504, Resolución MIYC n° 377:

-Implementar con carácter experimental el espacio curricular transversal “Producción Pedagógica” de las carreras del Profesorado de Educación Inicial y del Profesorado de Educación Primaria, aprobadas por Resoluciones Ministeriales N° 529/09 y 528/09 respectivamente, que se desarrollará bajo la modalidad de Taller.

- El carácter experimental de dicha cátedra tendrá una duración de cuatro años coincidentes con el ciclo formativo de la primera cohorte del nuevo plan de ambas carreras, a los efectos de evaluar su probidad y pertinencia en relación con los objetivos para la formación docente. Durante dicho lapso se llevarán a cabo evaluaciones y ajustes periódicos y finalizado

los Profesorados de Educación inicial y primaria de la Provincia de Santa Fe. Se implementaron en todo el territorio provincial desde el año 2009 hasta el 2012.²² Cada Taller estaba integrado por, entre ocho y doce alumnos del profesorado de Educación inicial o primaria, un profesor del instituto de formación docente (perteneciente al mismo IFD que las estudiantes), dos docentes de inicial o primaria (según el caso: taller de Inicial o Primaria); acompañados por un coordinador formado para tal fin²³. Este equipo se encontraba dos horas semanales, en un espacio diferente del escolar.

Participaban del dispositivo Institutos superiores públicos y privados -únicos en la localidad-, escuelas primarias y jardines de infantes y niñas y niños, de toda la provincia de Santa Fe.

Según una de las coordinadoras, ***en el taller de producción pedagógica se problematizaba la realidad escolar, con la intención de producir estrategias para abordar las cuestiones concretas que preocupaban al maestro desde su hacer cotidiano; abriendo la posibilidad de implementar dispositivos que permitieran mirar la escuela desde un extrañamiento, no como nostalgia o añoranza, sino como posibilidad de que algo nuevo acontezca. Los TPP permitían pensar en qué puntos la escuela se encuentra extrañada, qué nos sorprende y no podemos admitir porque nuestras representaciones quedan dislocadas de la realidad que irrumpe con toda su fuerza. Aquí nos detenemos a pensar sin desesperación, dilatando las respuestas, dándole***

aquel se realizará una evaluación definitiva para considerar su continuidad.

²²Como lo reglamenta la normativa, siendo los TPP un espacio experimental, luego de cuatro años de funcionamiento, fue evaluada por actores educativos de Santa Fe y por el INFOD. Esta evaluación y una serie de movimientos políticos determinaron que los TPP dejaran de funcionar.

²³Resolución M.E. n° 1504, Resolución MIYC n° 377: "(...)que por sus características innovadoras, este taller

contará con el acompañamiento de coordinadores especialmente formados por los Ministerios de Educación y de Innovación y Cultura" (...) "Aprobar los requisitos, el procedimiento y el jurado para la selección de Coordinadores del espacio curricular transversal "Producción Pedagógica" y el documento para la Formación de Coordinadores de dicho espacio, los que como Anexo I en una (1) foja y Anexo II en cuatro (4) fojas, respectivamente, forman parte de la presente..."

tiempo y lugar a lo que sucede y nos desestabiliza, aceptando su poder de afectación. Es necesario comprender que los dispositivos que se han construido desde los TPP incluyen el lugar que se habita, los objetos que se usan, los tiempos que se viven, los cuerpos; y también el discurso que los acompaña. (Herenú 2012)

Según Hereñú , todas estas dimensiones juegan en el interior mismo de los TPP, en la capacitación que han recibido los coordinadores, en la posibilidad que estos se dan de reflexionar, de cuestionar, de criticar; porque de esta manera se lograría poner en funcionamiento el propio pensamiento; sin obsecuencia, evitando la repetición acrítica de los postulados que circulan; sin sacralizar los lugares y las ideas que traería siempre, como consecuencia, un freno a la inteligencia.

Hereñú explica que la escuela funciona a través de slogans. En los espacios TPP se tuvo la tarea, ardua de desquiciar esta formalidad a favor de una acción más honesta; pero no sólo en el trabajo con los maestros, sino también en el interior del espacio-con los propios equipos de coordinadores.

El problema de aprendizaje, tal como se abordó desde los TPP, es un proceso de ida y de vuelta. Algo ofrece dificultad y obliga a probar nuevas formas, a inventar nuevas preguntas, nuevas estrategias; despojados de los lugares naturalizados del maestro que sabe y no se puede equivocar. Se intentó hacer del error una instancia productiva que no obturara, sino que potenciara Siempre hay una respuesta pero no siempre es la esperada. Afirma la coordinadora citada anteriormente que “cuando las respuestas que se tenían no nos servían se estaba obligado a buscar otras”. No es un proceso lineal, es un proceso de aproximaciones sucesivas, complejo, hecho de rupturas y continuidades. Los conceptos tienen espesor, es preciso abordarlos en su complejidad, haciendo los rodeos que se requieran.

En la ponencia “Observar es más que mirar”, presentada en el 5to Encuentro Internacional de OMEP²⁴ se dice que lo que “hizo innovador y diferente a este espacio es que tuvo una lógica distinta de trabajo, destacándose como

²⁴ Organización Mundial de Educación Prescolar

característica principal el “trabajo en horizontalidad, de triangulación entre docente- estudiante- profesor de IFD”; habilitaba una construcción desde lo grupal, donde se “hace con otros”; donde se piensa desde una problemática concreta (“aportada ” por el docente , desde la observación del grupo de niños a su cargo en el aquí y ahora) y se intenta buscar estrategias para revertirla. Un espacio en el que se da valor a la participación, re categorizando los saberes o la formación de cada integrante, en un entrecruce permanente de diferentes “miradas” que hacen a la construcción colectiva y al reconocimiento del otro. (Domínguez ,Faoro, Quinteros 2012)

Continúan diciendo las autoras de esta ponencia que el Taller de Producción Pedagógica se encuadra en ejes fundamentales tales como: el abordaje de problemáticas pedagógicas reales situadas en el aquí y ahora; en el entrecruzamiento de múltiples lenguajes; en el desarrollo de las operaciones del pensamiento; en las dimensiones del aprendizaje: valores, cuerpo, lenguajes, conocimiento, espacio y tiempo.

Las expositoras dicen que este espacio curricular se ve relacionado fundamentalmente con las prácticas de las estudiantes del nivel terciario que se van desarrollando durante el transcurso del mismo y va incluyendo a todos aquellos que desde las instituciones educativas, desarrollan un quehacer pedagógico. En este cruce y entrecruce de saberes se impone ineludiblemente la reflexión y el cuestionamiento, entre teorías y prácticas, por lo que surgen nuevas estrategias, reafirmando o no viejos conceptos o planteándose situaciones a resolver. Dejando de lado las prescripciones y propuestas acabadas, se van acordando cuestiones y alternativas concretas, que se profundizan, discuten y modifican en el mismo quehacer diario (dentro de la sala).

En la ponencia se dice que el TPP, pone el acento en la práctica cotidiana, situada, contextualizada, real y desde ésta, visualiza una problemática pedagógica, confirmando el aprender como deseo, como proceso, como encuentro o reencuentro con objetos de conocimiento, en una interacción permanente con todo lo que nos rodea. Desde esta perspectiva se está frente a un proceso constante de construcción y reconstrucción; como una estructura que va armándose, sin

llegar a ser inamovible.

Este espacio intenta romper con las prácticas que se han naturalizado, prácticas que integran lo que suele denominarse el “folklore” de la educación inicial, con cuestiones que circulan y se repiten acríticamente, en diferentes espacios con niños de edad infantil.

Las autoras expresan que esta experiencia del Taller de Producción al trabajar en horizontalidad, manteniendo las especificidades y recorridos de cada integrante del Taller, irrumpe la lógica de desigualdades establecida entre el educador y el educando, posibilitando la emergencia de un pensamiento colectivo, en diferentes encuentros que hacen a la sensibilización y a las relaciones vinculares. Todos están en condiciones de inventar, imaginar, sentir, recordar, probar, experimentar, resolver problemas, jugar, reír, llorar, moverse, bailar, expresar sentimientos en un clima de libertad y respeto; en un escenario diferente, que reflexiona en los procesos, con los actores involucrados; y que articula y trabaja sobre una problemática real, con niños reales.

La experiencia TPP intentaría adentrarse en la lógica de un impacto para alcanzar una “reforma del pensamiento”, que aparecería produciéndose por las construcciones, las prácticas y las reflexiones colectivas. Desde aquí, irradiarían aprendizajes, cambios y movimientos que “airearían” la institución escolar formal. Las autoras recuperan la expresión “reforma del pensamiento” de Edgar Morín, quien expresa: “resulta tanto o más importante señalar la necesidad de una “reforma del pensamiento” cuanto que hoy el problema de la educación y el de la investigación han quedado reducidos a términos cuantitativos: “más créditos”, “más docentes”, “más informática”. De ese modo se enmascara a nuestros propios ojos la dificultad clave que revela el fracaso de todas las sucesivas reformas de la enseñanza: no es posible reformar la institución sin haber reformado previamente las inteligencias, pero no es posible reformar las inteligencias si no se han reformado previamente las instituciones” (Morín 2002)

DESCRIBIENDO LOS TPP DESDE LA MIRADA DE LAS “RESISTENCIAS”

Nos dice una profesora de IFD: ***“para contextualizar un poco te cuento que nosotros sobre todo desde el profesorado (...) participamos en el 2008 en el cambio curricular, hubo todo ese año jornadas de participación y reuniones para trabajar y elaborar la evaluación de los planes anteriores que ahí yo también fui consultada. Me pidieron, tenía una investigación en ese momento porque era análisis de los planes de investigación de licenciatura y después que profundicé en el doctorado fue un análisis comparativo de los diseños de formación docente para el nivel inicial. Como yo trabaje con la relación teoría práctica y formación específica orientada y pedagógica me pidieron también como insumo. Recolectaron de la provincia muchas investigaciones, así que eso también fue un insumo para el análisis.***

Analizamos primero esos planes, se convocó a que cada instituto hiciera sus comisiones para la elaboración del cambio curricular. Al interior de cada instituto hicimos esas comisiones y estuvimos participando en muchos encuentros que se hicieron en Santa Fe, que se hicieron acá por nodos. Al principio fue muy intenso y participativo durante el 2008. En octubre del 2008 llegaron los borradores para que los analicemos. Y por qué hago esta introducción?, porque ahí en esos borradores no estaban las tres cátedras experimentales, es decir que eso no tuvimos nosotros, nunca pudimos ver de que se trataban esas cátedras experimentales.

No estaban las cátedras. Estaban por ejemplo el itinerario de la cultura, como colchón cultural que era transversal a todos los espacios y todos los campos. Tengo los borradores si querés te los puedo facilitar...Estaba cuerpo y movimiento que no se llamaba así, sino integrado a otra de las cátedras. Y no estaban los talleres de producción pedagógica, si estaba el trayecto de la práctica. Pero en su momento en octubre del 2008, cuando llegan los borradores no estaban estas tres cátedras experimentales como cátedras. Por eso fue nuestra sorpresa en el 2009 cuando salen los planes

definitivos con estas cátedras, que nosotros en su momento sentimos que eran como un sistema paralelo, fue un sistema paralelo en la elección, sin cuestionar a las personas que estuvieron a cargo de los TPP, separando la personalidad de cada uno, individualizándolo. Fue un sistema paralelo de elección y de ingreso y como un apéndice del plan que nosotros habíamos visto originariamente, tampoco encontrábamos vinculación.

En su principio antes de que se empezaron a implementar, se redujo que lo que se dificultaba eran los contraturnos, fue por lo que los estudiantes más saltaron, perdimos en su momento mucho alumnado, mas en las localidades que por ahí tienen que viajar, fue difícil remarla, si bien buscamos todas las maneras posibles de achicar espacios para lograr sostener a los alumnos de primero y segundo. Pero más allá de esto que si querés después conversamos, respecto a la implementación lo que nosotros cuestionábamos-digo nosotros porque éramos varios profesores los de práctica, además del gremio éramos sobre todo, sobre todo nos movilizábamos los profesores de práctica, y debo confesar que nos movilizamos después que los alumnos, lo marcábamos nosotros al principio, pero el emergente que salió primero fueron los alumnos por esta cuestión de la implementación. Por ahí lo que veíamos nosotros es que no conocíamos el proyecto, yo revisando cuando vos me dijiste lo único que encontré fue la hoja que estaba en el portal de educación donde en un párrafo fundamenta cada uno de los espacios. Está mencionado en el diseño muy por arriba-vos lo habrás leído- y no tiene articulación con los otros campos, como si se ve en los otros campos dentro de un mismo campo y entre un campo y otro.”²⁵

Una profesora de IFD, relacionada con un gremio docente santafesino en la época de implementación de los TPP indica: “(...) **mucho más interesante ver desde el marco en que se lleva adelante esta reforma curricular. Un marco donde**

²⁵ Profesora que estuvo como Jefa de Sección durante dos períodos en un IFD.

había una primera grupo de gente , que era el que estaba llevando adelante la nueva propuesta curricular y es un grupo que de alguna forma estalla ante el ingreso de otro grupo que interviene en la escritura de la currícula, y, entonces se profundiza esta cuestión de la inexistente participación para definir cómo debía ser esta nueva currícula de nivel inicial y primaria donde los que menos pudieron intervenir fueron los que día a día hacen la escuela y eso es imperdonable en un sistema democrático y con un ministerio que se dice vinculado a la participación, la legalidad y el dialogo, una cosa infernal. “

Aparecen aquí posiciones, visiones y sentires acerca de la aparición, el encuadre y el funcionamiento de los TPP que se van tejiendo en múltiples direcciones, se van tensando, van dando cuenta de numerosos sentidos y de relaciones que portan significaciones diversas y complejas acerca de un mismo objeto. Intentamos contemplar –en estas voces- la multiplicidad de posturas, sentidos y sentires acerca de las relaciones que generó este dispositivo y de cómo -el mismo- fue sentido, pensado y actuado por diferentes sujetos en diversos contextos.

Con todo lo que puede acarrear de batallas subalternas, rivalidades entre personas, confusiones intelectuales, cálculos de corto alcance, la aparición de los TPP generaron debates políticos, filosóficos, éticos, pedagógicos; potenciaron pasiones y habilitaron el movimiento -apoyando o resistiendo-

¿CUÁLES SON LOS ORÍGENES DEL ESPACIO TPP ?, ¿CÓMO FUE SU GESTACIÓN?, ¿QUÉ PODERES LO CONCRETIZAN?

En la primera reunión de presentación de los Equipos TPP, del día 23 de diciembre del año 2009, en la cual se encontraban todos los miembros del equipo organizador de este dispositivo y los coordinadores seleccionados, se dice que **“este dispositivo no es algo sin historia, algo improvisado, sino que tenía sus orígenes en las ideas de juventud y militancia de Élide Racino²⁶ y**

²⁶ En ese momento Ministra de Educación de la Provincia de Santa Fe

Chiqui González²⁷ ; que el dispositivo fue proyectándose, madurando, tomando forma y que finalmente se dieron las condiciones para que pudiera comenzar a tomar forma y acción reales”.

Una alta funcionaria política que ocupó un importante cargo en educación durante la implementación de los TPP nos dice:

“Nosotros veníamos de la Ley Federal y del desmonte que era este Ministerio de educación a partir de la Ley federal. Si, si no había alguien que se plantara con firmeza y dijera esto sí, esto no y esto lo vamos a ver más adelante... Y ella puso el cuerpo y el alma, y la cabeza que tiene, para que esto sucediera. Esto implicó decisiones económicas, de reglamentaciones, movidas en todos los sentidos para que se pudiera hacer la experiencia y probar, nadie dice, ni ella lo decía en ese momento que era lo ideal, fue un formato posible (...). No es sin lo que hay. Nosotros fundacionales no somos. La ley Federal nos vino a decir a los maestros, ustedes son unos inútiles, tienen que hacer lo que los expertos les dicen, y eso para mí fue lo que destruyó el sistema, por lo menos en nuestra provincia. Nosotros decimos que es el método de análisis de la realidad que tenemos desde el socialismo. Qué problemáticas vemos nosotros en la realidad, éstas, éstas, éstas. Qué estrategias nos damos para dar respuestas, búsquedas de respuestas, porque tampoco es lineal, hacé una estrategia y se te resuelve el problema. Sabemos que no es así, pero qué estrategias, qué líneas de acción tomamos para la búsqueda de las respuestas a dar soluciones a eso o a seguir, en todo caso, buceando en esa problemática. Las problemáticas que nosotros encontramos son las que vivimos como docentes, porque todos los que estábamos en el ministerio en ese momento habíamos salido del sistema educativo, incluyendo la ministra. No es que nosotros inventamos problemas con una mirada distinta, nosotros sufríamos esos problemas adentro del sistema, así como podemos pensar en la fractura del sistema, eso sigue estando aun; menos, hay más predisposición a encontrarse con el otro.

²⁷ Ministra de Cultura de la Provincia de Santa Fe en ese momento y actualmente

(...). La política tiene que tener una definición integral. Podría haber sido que nosotros hubiésemos dicho, bueno cómo resolvemos el problema de la fractura del sistema? Por decreto, hagamos un decreto que diga tales o cuales cosas que no puede haber fractura, eso no hubiera generado absolutamente nada. Nosotros necesitábamos que el maestro vivenciara la necesidad de juntarse con el otro para pensar cosas, y lo pensamos desde las problemáticas de aprendizaje, porque eso también obligaba a mirar al niño , no al niño que tenía problemas de aprendizaje, sino viendo por qué ante mis estrategia docente un grupo no aprende determinadas cosas, yo tengo que pensar rápidamente mi estrategia docente, pero si yo no reconozco que eso es un problema, mal lo puedo tomar para resolverlo. Entonces, lo primero es identificar un problema, decir che yo tengo un problema , soy una persona inteligente, con experiencia, formada , soy una persona interesada en que suceda algo interesante en las escuelas, a pesar de todo eso , a veces me pasa que hay algo que no sucede. Cuál es el problema? Identifiquemos cuál es el problema. No da lo mismo decir estos pibes no aprenden porque tienen hambre, porque tienen padres ladrones, que poder pensar qué estrategias estoy pensando yo para esta problemática que me está apareciendo, que seguramente tiene que ver con que los padres están presos, tienen hambre, pero no es lo único, también me tengo que mirar a mí misma como responsable de lo que sucede en el aula con los aprendizajes de los pibes. Esa fue la realidad, buscar un espacio acorde, distinto a lo escolar porque había que corrernos de que en el único lugar que se aprende y que se enseña era en la escuela, y como ministerio con la responsabilidad de ofrecerte ese otro lugar. Decir mirá este espacio que nosotros acondicionamos para que ustedes que son nuestros maestros, tengan un espacio propio para discutir, para debatir. Se puso mucha plata en eso, desde los coordinadores, desde las licencias que hubo que poner. Desde todo el laburo en materialidad. Todo eso es definir una política y sostenerla, y la sostuvimos durante tres años.

Esto lo pensaron algunas personas, se invitó gente de la comisión curricular a acompañar eso, algunos se negaron.

El origen (del los TPP) es la problemática de la fractura y poder mirar al niño, devolverle al niño el centro de la escena pedagógica, para mí fundamental. Uno como docente está al servicio de eso, no al servicio propio, después todo lo que se trabajó. Poder articular en una problemática , todos los lenguajes, no que una problemática era solo de lengua, por eso a nosotros no nos interesaba que viniera solo el profe de lengua , si estaba el de matemática ese profe aportaba desde sus saberes docentes, humanos y también desde la matemática, porque siempre hay alguna conexión y algún nexo, esa es otra cosa que se desbastó terriblemente , porque no llegaban a comprender, porque no estaba instalado , falta mucho para instalar, el trabajo interdisciplinario.

El maestro produce conocimiento real, lo que falta es que lo conceptualice y que lo escriba.”

En este discurso aparecen las ideas de: decisión política acerca de cambiar un estado de cosas en la escuela. Decisión que tendría que ver con la posibilidad de unos encuentros para generar conocimiento, de centrar la mirada en el niño que aprende, de articular niveles del sistema educativo y de trabajar en forma interdisciplinaria. Este encuentro estaría habilitando una experiencia en el sentido de habilitar la transformación.

Pero esto que -leemos -se propuso desde el diseño de este dispositivo como decisión de políticas públicas, fue visibilizado de otras formas y tuvo otros sentidos para otros actores.

Una persona vinculada al gremio docente santafesino y a la educación superior en la época de implementación de los TPP expresa: ***“Desde qué marco se hace el cambio curricular? Se hace sin un diagnóstico claro, pero sí con un prejuicio claro que es que la escuela ya no sirve, la escuela de la modernidad está acabada y la importante influencia de la Ministra de Cultura, Chiqui González que , a través de muchas de sus expresiones ha***

planteado el desprecio hacia la escuela formal y ha creado propuestas interesantes como el Tríptico de la Infancia , pero a su vez no ha logrado quizás pensar formas dentro de la escuela instituidas, no? Quizá pueden ser interesantes, pueden ser creativas, pero se realizan sin tratar de vincularlo con lo ya existente, entonces lo que terminaron haciendo es construir, extrañamente, un sistema paralelo, el de las cátedras experimentales adentro del sistema formal, con lo cual lo que hicieron es lo peor que podría pasar que es que una propuesta que podría haber llegado a tener aspectos interesantes fuera muy, en algunas ocasiones, repudiada. No se explicó en qué consistía, una base fundamental de la implementación fue ciertas características autoritarias en la implementación, que se materializaron concretamente en que a muchos de los que pertenecían a estas cátedras experimentales te daba un aura de diferencia y un vínculo, no con la escuela con la cual vos trabajabas, sino directamente con el Ministerio. Si hay algo que cae mal, es eso. La idea de que la escuela no sirve, planteada sin ningún diagnóstico acerca de lo que la escuela hace, lo que la escuela puede, los problemas de la escuela habla de una ignorancia manifiesta por parte de las autoridades y de ciertos, como decía una compañera en esas discusiones que hubo, plantea al Ministerio con sus planes de reforma llegando como Adán al paraíso el primer día, como si no hubiera habido nada antes y todo estuviera por inventarse. Habiendo tantas experiencias en las escuelas, tanto para apreciar del trabajo cotidiano”

Al poner en tensión ambos discursos parecería ser que estamos escuchando hablar de diferentes orígenes acerca del TPP. Desde las políticas públicas se dice *“Nosotros fundacionales no somos. La ley Federal nos vino a decir a los maestros, ustedes son unos inútiles, tienen que hacer lo que los expertos les dicen, y eso para mí fue lo que destruyó el sistema, por lo menos en nuestra provincia. Nosotros decimos que es el método de análisis de la realidad que tenemos desde el socialismo. Qué problemáticas vemos nosotros en la realidad, estas, estas, estas. Qué estrategias nos damos para dar respuestas, búsquedas de respuestas, porque tampoco es lineal, hacé*

una estrategia y se te resuelve el problema. Sabemos que no es así, pero qué estrategias, qué líneas de acción tomamos para la búsqueda de las respuestas a dar soluciones a eso o a seguir, en todo caso, buceando en esa problemática...

Y por otro lado esta propuesta se visualiza como que : ***“Se hace sin un diagnóstico claro, pero sí con un prejuicio claro que es que la escuela ya no sirve, la escuela de la modernidad está acabada (...) que , a través de muchas de sus expresiones ha planteado el desprecio hacia la escuela formal...”***

Qué nos vienen a decir estos discursos de los sujetos que portan sentidos distintos, irreductibles y no articulables entre lo que ofrecen las políticas públicas y el devenir de las puestas en prácticas reales -de esto que se ofrece-?

En la reunión de Capacitación de los Equipos de Coordinadores de los TPP, del 16 de marzo del 2010, se dice que ***“el dispositivo de Producción Pedagógica intenta ayudar a que otros aprendan; a que los maestros se pregunten por qué sí o por qué no se aprende; a poner en práctica estrategias para habilitar el aprendizaje.”*** Se aclara que el TPP intenta pensar que el estudiante, aquella persona que está queriendo ser docente –además de apropiarse de la teoría y de la práctica- tiene que saber qué pasa cuando un chico aprende, con “encarnadura”, vivenciando la experiencia. Es pertinente que pueda escucharse al maestro decir yo con esto no puedo y- entre todo el grupo TPP- activar un pensamiento y una respuesta nueva; abrir el camino para otras lógicas, establecer nuevos nexos entre el que aprende y lo que se aprende.

En la reunión de Capacitación del 18 de marzo del 2010 Chiqui González indica que es necesario ***“romper con el paradigma de la modernidad, en donde las palabras lo explican todo (...) es preciso habilitar dispositivos en donde el cuerpo es invitado a transitar...”***

En el encuentro del 9 de abril del 2010, Marta Vénera²⁸ pregunta ***¿Qué aprendimos sobre el aprender?***²⁹

²⁸ En ese momento se desempeñaba como una de las coordinadoras generales de los TPP

Los coordinadores presentes expresan:

-Recuperar el saber por haber sido resultado de la experiencia

-Entramos a lo conceptual desde poner el cuerpo en la práctica, hay que jugar con las teorías

-Es necesario abrir a múltiples sentidos los significados

De acuerdo a las voces escuchadas parecería emerger la idea de que los TPP nacen de decisiones de Políticas Públicas que intentan afectar de diferentes maneras a las prácticas escolares y a sus instituciones.

Hay decisiones políticas direccionadas a impactar dentro de las prácticas instituciones, de los modos de enseñar y de los modos de aprender de los sujetos.

Más allá de los deseos, de los proyectos y de las decisiones, los resultados esperados están mediados por las vinculaciones, por los “entres” que se establecen en las realidades concretas. Los resultados deseados no se obtienen mediante el seguimiento detallado de recetas precisas. Los resultados devienen en un inestable y delicado proceso de vinculaciones, juegos de poderes y sentidos que se concretizan de diferentes modos, en disímiles contextos.

²⁹ En las capacitaciones dadas a los coordinadores

TERCERA PARTE:

SEGUNDO OBJETIVO DEL TRABAJO: INTENTAR COMPRENDER LAS RELACIONES -DESDE LOS DISCURSOS- ENTRE LOS TPP Y LOS IFD : SUS CRUCES, ENCUENTROS, LUCHAS DE PODERES, DISPUTAS DE DISCURSOS Y BATALLAS POR LOS SENTIDOS Y LOS SIGNIFICADOS ACERCA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS .

LOS TPP COMO ANALIZADOR DE LAS PRÁCTICAS EN LOS IFD

En el intento de habilitar la aparición de una trama compleja- y a veces enredada- en la que se anudan, desanudan, se tensan, se ignoran, se invitan, se evitan, se invaden, se evaden y se interpelan: miradas, discursos, decisiones, decires, posturas pedagógico-filosófico-ético-políticas, luchas por los sentidos, vamos a seguir hilvanando, trenzando, tensando, rasgando, diferentes discursos de actores que han participado, resistiendo o comprometiéndose con los TPP.

Como ya explicitamos, las palabras de estos actores van a estar presentes extraídas de:

- Entrevistas a sujetos que estuvieron en relación – resistiendo o participando - con el dispositivo TPP.
- Relevo de 221 escritos realizadas por profesores, docentes y estudiantes, en el marco del registro de las experiencias acontecidas en estos Talleres- dirigidos por Graciela Frigerio-.Estos escritos se han producido en toda la provincia: 100 en el Nodo Rosario, 45 en el Nodo Santa Fe, 33 en el Nodo Reconquista, 17 en el Nodo Venado Tuerto y 26 en el Nodo Rafaela.
- Narrativas de 71 coordinadores de los Nodos Rosario, Santa Fe, Reconquista, Venado Tuerto y Rafaela.

“Las palabras significan aquello que la sociedad que las “produce” les asigna. Su funcionalidad y resemantización depende de los discursos socioculturales o literarios donde se inscriben. Por ello, no se puede hablar de una “pureza de sentido” que las abrigue. La palabra pertenece tanto a quien la enuncia como a quien se destina y la confronta; esto ya entraña la “palabra ajena” y su estatuto dentro del texto o discurso. Al mismo tiempo, el enunciado no sólo pertenece a la lengua, sino al contexto cultural semántico–axiológico, por tal razón, puede ser visto como una entidad dialógica, como interacción verbal. Así, el diálogo se desmonta en un intercambio de enunciados que, para los fines de esta investigación y dentro del modelo de comunicación de Bajtín, es importante, porque las relaciones intertextuales se dan en el enunciado.”(Hernández 2011)

En el texto o discurso donde se “asoma” lo otro, lo alterno, con miras al diálogo, al reconocimiento de su presencia, “el otro” aparece como su semejante en tanto sujeto discursivo.³⁰

Estos entramados dialógicos, estas relaciones intertextuales ponen al descubierto ciertas cuestiones o sentidos que-entendemos- siempre estuvieron batallando en las prácticas pedagógicas, dentro del sistema educativo-especialmente en los IFD-.

LA BATALLA POR LOS SENTIDOS

▪ LA EXTRANJERIDAD

El TPP habría sido un espacio innovador, que habría producido movimientos, novedad, extranjería al interior del sistema educativo-específicamente al interior de algunos IFD-.

Innovar no es un accidente, sino muchos movimientos permanentes que movilizan a todos los actores. Innovar se trata de cambiar de juego.

³⁰ La intertextualidad no es un concepto bajtiniano, sino una formulación de Julia Kristeva, quien la concibe a partir del análisis de la relación de enunciados entre sí, que lleva al intertexto y éste al dialogismo

No hay posibilidad de conocimiento sin extranjería. En lo familiar se suspende la pregunta, se naturalizan las prácticas, tenemos una única textura, lo que existe es así. La posición de extranjería, inaugura la pregunta del por qué.

Lo extranjero es lo que va a irrumpir, lo que va a interrumpir la familiaridad.

Qué hace uno con el pensamiento del otro como pensamiento extranjero? Es necesaria una cierta hospitalidad sobre el pensamiento extranjero del otro.

Parecería ser que los TPP habrían dado la bienvenida a la extranjería, habrían producido una ruptura, “un tajo”, habrían intentado “interrumpir” e “inaugurar”.

En una entrevista una Directora de IFD nos dice: ***“la otra apreciación que podría hacer es lo que tiene que ver más como un proyecto político, una mirada política acerca de la educación y de la formación docente, yo creo que produjo unos efectos que pueden haber sido positivos o no, que movilizó sin duda, creo que hubo una pretensión de generar allí un tajo en la formación docente, como decir bueno vamos a atacar esta cuestión y creo que eso obviamente generó todo un movimiento del sistema. Sí en esto yo comparto la experiencia y ese afán en su momento de la ministra por la transformación, por el cambio, por querer proponer algo diferente y por querer mirar esta cuestión de la revisión de las prácticas. Elida tiene una mirada política muy clara acerca de lo que quiso y lo sostuvo y asumió los costos de sostener”***

“La idea fue intentar romper con el formato dentro del mismo ámbito, visualizando lo naturalizado y ofreciendo la oportunidad de interrumpir e inaugurar otros modos de aprender.” (Bordi 2012)

Paola nos dice: ***“¿Cómo atravesamos las durezas? ¿Cuál es el punto de interés que moviliza y motiva para decidir y encarar la búsqueda y no quedarse nadando en el estanque? ¿Cómo aparece lo nuevo? Irrumpe, molesta, incomoda, desestructura....¿Cuánta desestructuración estamos dispuestos a soportar?”*** (Di Stilo 2012)

Adriana escribe: “Seguir un derrotero que es camino de navegantes con apenas algunas coordenadas que anuncian el rumbo.

Tensar la norma hasta su límite más externo para dar espacio a la creación de nuevos valores. Cuáles? Los que podamos crear ¡los que se requieran! Los que se necesiten. Los valores están a favor de la tarea. A favor de un paradigma ético y estético.” (Hereñu 2012)

Continúa diciendo Adriana: “Romper estructuras de pensamiento, formalidades, prejuicios, slogans; para producir cambios; pequeños rasgos que vayan sumando. Estos cambios valen también para nosotros, para nuestro propio trabajo de reformulación de los TPP.

Armar un recorrido sin trazado previo, adscribiendo a una modalidad exploratoria; compartiendo el andar con otros. Hacer escuela con otros recursos, en otros espacios posibles y con otros ritmos temporales. Tensar el pensamiento hasta un umbral que sea la apertura de un tiempo – espacio compartido, en la búsqueda de formas que lejos de inmunizarnos, puedan inventar otros modos de enseñar, de cuidar, de habitar la escuela.

Producir, pensar, problematizar, construir estrategias de acción sobre la realidad.

En correspondencia con lo anterior se puede afirmar que el taller incluye la práctica concreta y las teorías; en una conjugación indisociable que permite crear algo nuevo.” (Hereñu 2012)

“Para decirlo sin ornamentos. Juegos de Rastis, metáfora que me resultó ineludible para pensar en lo que más me cautiva de los TPP. Porque en esa metáfora quizás aparecen algunos rasgos identitarios y genitivos de los talleres. Si se me permite y no se me acusa de reducir la complejidad de lo humano, estructuralmente cada taller parece estar compuesto por el mismo o similar diseño de piezas: maestros, alumnos, profesores y coordinadores; palabras, conceptos cómo “operaciones de pensamiento”, “estrategia”, “dinámicas”, “problemática”, “dimensiones

del aprendizaje”, etc. Entonces con todo eso aparece una voz que dice “Tome, juegue, combine estas piezas, pruebe, le va a ir bien, a veces no tan bien, mueva, muévase, haga mover, enseñe a mover.”

Pablo expresa que “Como coordinador este ha sido uno de los aspectos más inquietantes. El texto que aparece detrás es “mueva”. Mover implica ya no estar donde se estaba, más allá de si la nueva posición resulta más afortunada o menos cómoda. Mover implica cambiar la posición y este lugar nuevo siempre in-quieta, es decir batalla contra la inercia, activa algo. Hablar de movimiento es entender que hay presencia inestable, no absoluta, certeza momentánea. Y esto in-quieta a quienes hemos sido educados en lo “absoluto” y duradero de un concepto o de una idea; a martillazos de mandatos como “es importante que tengas tus propias convicciones” en lugar de enseñarnos a “no estar convencidos”, a no pensar hoy de la misma forma que ayer, mucho menos a hacer lo mismo.”
(Lang 2012)

“Hacer lo posible es danzar a la par, provocando, movilizándolo el hacer de otros. En este rol no se puede hacer por el otro, por los otros. Es confiar en el otro, en los otros, es apostar.

Hacer lo posible es invitar a otros a ser protagonistas de escenas colectivas. Es un reto para cada participante, es oportunidad para todos.

Hacer lo posible es descubrir, recuperar lo que se puede y lanzarse en el desafío.

Lo posible en lo imposible, lo innovador en lo naturalizado, en lo ritualizado.

Hacer lo posible es cuestionarse, es preguntarse y encontrar nuevas preguntas, nuevas alternativas, nuevas acciones, nuevos pensamientos.

Hacer lo posible es poner a andar, romper la quietud. Es que otros puedan preguntarse y encontrar nuevas preguntas, nuevos pensamientos, nuevas acciones, ponerse en movimiento”. (Luzzi 2012)

- LOS ATRINCHERAMIENTOS

Esta extranjería habría posibilitado la entrada en un campo de luchas de poderes y batallas por los sentidos con los atrincheramientos identitarios, tanto por parte de los IFD como de los TPP.

El atrincheramiento en la formación docente habría impedido pensar; se habrían producido enfrentamientos con los TPP, con los rasgos de este dispositivo que resultaron incómodos.

También habrían aparecido atrincheramientos identitarios con enquistamientos muy fuertes en los TPP.

“Sí, yo creo que hubo cosas que a lo mejor se hubieran podido re trabajar en el lugar. A Mí me gusta utilizar esta palabra que utiliza Graciela Frigerio en sus textos que es la cuestión del atrincheramiento. Yo creo que se produjeron atrincheramientos en todos los sentidos y en todos los ámbitos de la implementación del proyecto. Los más visibles fueron los atrincheramientos de los institutos al resistir la propuesta y esta cuestión al recibimiento del extranjero. Cómo alguien que no pertenece al instituto viene a meterse por la práctica, como que no hacemos nada en la práctica, como que los talleres de práctica son todos un desastre y entonces hay que hacerlo de otra manera, o no sirve nada de lo que nosotros hacemos y entonces están armando esto desde afuera. Pero también hubo ciertos atrincheramientos desde los talleres de producción. Yo ahora me voy al 2012 (...) yo le quería como poner onda al tema de los talleres desde la formación docente, de ver que aristas, o que intersticios se podrían articular en encuentros entre profesores de práctica y talleristas y nunca me salió ninguna actividad de ese tipo, había resistencia como de los dos lados. El taller de producción no se toca y del otro lado, cómo nos vienen a querer tocar la práctica?”³¹

³¹ Parte de una entrevista a una persona que ocupaba el cargo de Directora de un Instituto de Formación Docente de la Provincia de Santa Fe, cuando se implementó la experiencia de los espacios innovadores en los planes de formación docente en los Profesorados de Inicial y Primaria-

Parecería que éstos son unos tiempos de unas identidades que se creen a sí mismas intocables, esencias, imperecederas. Esto plantea problemas sociales, filosóficos, educativos, políticos, porque las identidades atrincheradas no hacen a lo común.

Enriquez (1993) llama clausura identitaria, al atrincheramiento en una identidad común.

Todo atrincheramiento identitario se construye sobre una idealización que implica el costo de sostener una negación.

El atrincheramiento en estos espacios educativos se tendría que haber podido desmontar desde todas partes (tanto desde los TPP como desde los IFD). Si esto no se visibiliza, se tienen unas identidades idealizadas que habría que sostener a ultranza y otras negaciones.

Para que la fábrica de lo común funcione, es necesario habilitar el reconocimiento de las diferencias y de las semejanzas en el semejante (la otredad). Esto estaría obstaculizado por los atrincheramientos identitarios.

Educar es sostener el más de uno de la oferta, volver disponible el mayor abanico de rasgos de identidad, para que el otro pueda identificarse.

Donde se arma grupo o gota, se agrupan en atrincheramientos identitarios- género, edad, origen, normal, lo que siempre estuvo, lo que decide la mayoría, lo nuevo-

En las palabras que siguen se pueden percibir algunos atrincheramientos dentro de los TPP:

“Ahora claro cuando uno pensaba la institucionalización definitiva del dispositivo , esto era una tendencia del equipo: a ver cómo nos quedamos?, era un punto sobre el que yo siempre quise discutir porque me parecía que las cosas se institucionalizan, por ahí cuando vuelven a las instituciones sin necesidad de andar creando como eternamente, no te digo en ausencia de un dispositivo de acompañamiento, o de holding del docente , pero que las cosas tienen como que integrarse al cause sin necesidad de tanto acompañamiento definitivo, estable , porque el TPP tenía como esa enorme virtud de provocar esa movilización de las ideas, y una vez que algo

se estabiliza la movilización tiende a estandarizarse, a decaer, a caer, a decaer, a volverse más , parte de la rutina. Ahí hay un punto no solo para los TPP sino para cualquier proyecto que intente instituir otras cosas , que es que el proyecto no se vuelva la cosa en sí a defender , porque entonces pasa como a segundo plano el motivo del por qué se hacían las cosas .”³²

“Otra cosa que nos llamo la atención es que muchas veces hemos invitado a los coordinadores a que vengan a las reuniones plenarias...nunca vinieron, argumentando de que ellos tenían sus reuniones, en sus días de capacitación y que no tenían por qué venir. Esto que te digo, que tuvimos la sensación de que era un sistema paralelo, no compartían las reuniones, más allá de las rispideces y los encontronazos , les ha pasado en los cargos de gestión, les ha pasado a nuestros regentes , o nuestros directores, o a los jefes de carrera que no venían... está, y hay que buscarle solución...para coordinar esas tareas y que no termine siendo supervisión de cosas y no nos han aceptado venir siquiera a las reuniones plenarias aun a una organizativa a principio de año.”³³

También se reflejan en estas palabras los atrichenchamientos en algunos IFD:

“En realidad yo creo que esto sí es un atrincheramiento, esto de que los espacios de práctica estén instalado en un lugar físico específico. Ese lugar es históricamente los institutos, pero también podrán funcionar en otros lugares. Eso sería como algo a repensar. Creo que falta transitar un poco este camino de trabajar en la formación de verdaderos equipos de trabajo entre los maestros, los profesores y los alumnos. Atravesado en eso si por la lógica del normalismo, de que los preparamos a los chicos, aun con las mejores innovaciones, alternativas, con propuestas que son muy ricas, pero aun los preparamos para ir a aplicar algo. No hay todavía un espacio de

³² Parte de una entrevista a Graciela Frigerio

³³ Parte de una entrevista a una Profesora que ocupaba el cargo de Jefa de Sección-en un IFD-durante la implementación de los TPP.

construcción colectiva como en esas tres aristas: el docente, el alumno, el profesor de práctica.”³⁴

“Al interior de la institución algunos docentes te decían: yo no lo veo como una cosa creativa, sino como algo que viene a instalarse a la par del instituto , algo que viene a plantearse como para trabajar no con el taller, sino por fuera del taller y que después no hay una vinculación , una integración con el taller. Otros decían lo vemos como una crítica a nosotros.

Otros decían No sé cómo fueron convocados estos docentes, no hubo algo transparente, una forma legítima, no sé cómo fue la capacitación y nosotros quedamos como por fuera. Esa era la sensación dentro del instituto.

Había docentes que lo veían como positivo, que aportaba, como extranjero pero que aportaba a su taller, como otra variante.

Algunos lo veían como algo mezquino, que iba a ser una competencia futura para su estabilidad docente. Los rumores, como que se iban a cortar las horas del Taller, que el taller no iba a estar más, que iban a apropiarse de eso.”³⁵

“Hoy, un día más de clase, llegan tres personas al Instituto, nos cuentan que ellas son las coordinadoras y que estarán a cargo de los TPP. Y ahí empezó era una ida y vuelta de preguntas: ¿qué es? ¿Cuándo vamos a tener? y así un montón de dudas, pero más que dudas era como una forma de resistencia, el hecho de que se cursaba fuera del instituto, en horarios por la mañana o por la tarde a convenir, con docentes y profesores. Todos dijimos ¿Y esto?...” (Sandrigo,M. 2010)

- **DEJAR CAER IDENTIFICACIONES**

La irrupción del TPP podría haber estado habilitando la posibilidad de desprender, desligarse y dejar caer algunas identificaciones.

³⁴ Parte de una entrevista a una Profesora que ocupaba el cargo de Regente -en un IFD- durante la implementación de los TPP.

³⁵ Extracto de una entrevista a una Jefa de Carrera de Educación Primaria

Para aprender, se tiene que desaprender, para poder hacer su propio camino, se tiene que poder desligarse. Si se queda adherido a algo, aparece algo de la esencia, de lo no histórico.

Parte del sentido de las instituciones es garantizar algo de la endogamia, pero también de la extranjería.

La clausura siempre está.

¿De qué cuestiones no pudieron desligarse los IFD?

¿De qué cuestiones no pudieron desligarse los TPP?

“Mi primer contacto con la propuesta de los T.P.P. comenzó la mañana en que me convocaron desde el ISP a una reunión donde se decidiría quiénes participarían en los mismos. Las cinco profesoras que asistimos no alcanzábamos a entender exactamente las características de lo que se nos presentaba ni cuál sería nuestra función, teniendo en cuenta que se estaba convocando a docentes de los niveles Superior y Primario y a alumnos del profesorado, quienes seríamos coordinados por “alguien”. Sin estar muy convencida y luego de exponer ante la Regente del instituto y el Secretario de Educación Superior mis dudas en cuanto a poder realizar algo que me resultaba absolutamente ignoto, acepté unirme al grupo (...) Debo reconocer que lograr descubrir la potencialidad de la propuesta y sentirme parte de ella (y lo más importante, que ella fuera parte de mí como lo es en este momento) significó un proceso incómodo, en innumerables ocasiones dominado por una sensación laberíntica de desconcierto y decepción; al comienzo, la propuesta me resultaba descabellada, poco seria, para nada clara... En cuanto al coordinador, debo admitir que al inicio de esta experiencia no supe ver en él las cualidades que hoy sé que posee y las cuales comparte generosamente. Su formación – la que podía acreditar “con papeles” – no me inspiraba confianza en tamaña tarea que debía desempeñar.” (López, M. 2010)

En una nota del diario La Capital, escrita por una Profesora de IFD se lee:

“En las instituciones tenemos una cultura de participación y compromiso, la que debería tenerse en cuenta a la hora de elaborar y evaluar un plan de estudios. Deberíamos intervenir todos los actores: profesores, expertos, funcionarios, investigadores, padres, graduados, estudiantes. Sin desconocer que es difícil alcanzar un plan ideal que represente la totalidad de las opiniones, es importante lograr un consenso que tenga en cuenta tradiciones, historias, experiencias, contextos, debates actuales al respecto. Los procesos participativos dan cuenta de una sincera convicción de cambio, de respeto por la participación y el diálogo y se sustentan en el supuesto de que los profesores somos los mejores expertos, capaces de participar en la elaboración, implementación y mejoramiento del currículum.”³⁶

Podríamos pensar por una parte que la participación es necesaria; pero también que, a veces, el consenso puede ser parte del atrincheramiento, de dejar afuera lo que no es parte del consenso. Qué significados se desprenden de la necesidad del consenso? ¿Las políticas públicas podrían realizar ofertas, más allá de lo que se demanda?

“A pesar de que no fuimos consultados, ni en la construcción ni en la revisión de estos espacios experimentales, que advertimos desde el principio que no iban a ser viables y que tenían gravísimos errores conceptuales-epistemológicos, intentamos acompañar a nuestros estudiantes en el cursado, aunque se nos negó permanentemente la participación. Ejemplos de estos abundan en las instituciones: en muchas oportunidades hemos convocado a los coordinadores de los TPP a participar de las reuniones plenarias y no han asistido "porque funcionaban en un sistema paralelo" y no tenían obligación; las autoridades de los institutos desconocían el funcionamiento del taller; los mismos se realizaban

³⁶ “La Capital”. *Sábado, 15 de junio de 2013*-Dichos y hechos sobre los planes de estudio de los profesorado

fuera del edificio institucional; entre muchos otros ejemplos que llevó a que nuestros estudiantes estén "tironeados" entre la organización institucional y el sistema paralelo de los TPP.”³⁷

¿Tendría que ver con estas identificaciones tan fuertes el hecho de los que los TPP se sintieran como “cátedras paralelas” a los IFD? ¿Los TPP podrían haber realizado algunos movimientos para que ese sentir se transformara en otra cosa? ¿Habría sido una decisión de las políticas públicas que la extranjería produjera tanto extrañamiento?

¿CUÁLES FUERON LOS RASGOS DE ESTA EXTRANJERIDAD QUE LOS TPP INTRODUCIERON AL INTERIOR DE LOS IFD?

1. INTERPELACIÓN A LOS FORMATOS ESCOLARES

Los talleres de producción pedagógica habrían irrumpido interpellando los formatos escolares de los espacios de la Educación Superior.

“Podemos definir la categoría de formato como el cómo que obviamente implica un por qué, para qué, para quién, un qué, con quién y un contra quién. Suscribimos a la idea de pensar en formatos escolares en plural, ya que son históricos, políticos, culturales, y están entramados en relaciones de poder. Por lo tanto, a pesar de la persistencia de los formatos prescriptivos de la escuela moderna, éstos deben ser transformados en pos de responder a las necesidades de los diferentes contextos y territorios en los que la escuela se inserta, es decir, dialogar más francamente con las subjetividades actuales.”(Docentes 2015)

“El TPP pone en evidencia la importancia que tiene la producción colectiva y la necesidad de los tiempos de trabajo para la construcción de

³⁷ Ibidem 32

problemáticas de aprendizaje y elaboración de estrategias. La vinculación con las instituciones donde se desarrolla la realidad educativa interpela al proceso de formación docente que se desarrolla en los IFD a partir de las demandas, de las dudas, de las incertidumbres, de las necesidades que en el campo de la práctica genuina aparecen cotidianamente. (Francischetti 2012)

“...Los TPP significaron una estructura diferente para aprender. Desde mi punto de vista, una estructura que nos invitó a desestructurar nuestras clases, ¿qué interesante no? Juntarse, agruparse, mezclarse, conocer nuevas personas también preocupadas por la educación, constituyó un evento realmente importante para la revisión de las prácticas para salir del encierro, vencer los miedos, arriesgarse, crecer. (Armúa 2010)

“...En los encuentros las propuestas de la coordinadora comenzaron a ser inusuales. O tal vez inusuales para lo que estamos acostumbradas generalmente a tomar como “cursos”. (Altolaquirre 2010)

“No fue sencillo desplazar la mirada, dejar entre paréntesis esa recaída en lo que el otro no pudo elaborar/pensar/hacer de otro modo... para introducir un pensar en clave de... (...y acá nos demoramos un instante... porque no encontramos la “palabra”... o quizás sí... es una “palabra” que siempre estuvo pero que comenzamos a dimensionar en este momento de re-escritura de lo tantas veces dicho... es una “palabra” que recién ahora, podemos asir con las manos...) “producción pedagógica”... Esto nos exigió mucho trabajo... Lo más interesante de esta experiencia fue el haber podido imaginar un tiempo/espacio otro, en el que –por momentos- el “reparto de papeles sociales” (... unos tienen la teoría, otros la práctica, otros la frescura de quien recién se inicia...) “quedaba en suspenso”... y se habilitaba la posibilidad de sostener “conversaciones” en un plano de

igualdad... entre estudiantes, maestros, coordinadores, profesores de diferentes territorios de saber.” (Francischetti 2012)

“...y me asusto aún más pero esta sensación no me paraliza, me invita a actuar... Vuelvo a la calma, a respirar, a pensar, a evaluar y me doy cuenta, a partir de todo lo realizado, de que es posible, que yo puedo resolver los problemas, mejor aún, caigo en la cuenta en este momento, de que no existen esos “problemas de aprendizaje” en mis alumnos, que en realidad debo posicionarme desde otro lado, analizando cada situación, poniéndome dentro de ella para poder encontrar el camino adecuado. Por otro lado, esto es algo que nunca tendría que haber dejado de pasar. Como docente por elección reconozco, luego de todo este camino recorrido, que en nuestras manos, las de los profesores de todos los niveles de educación (inicial, primario, secundario, terciario y universitario), está esta gran oportunidad, una nueva oportunidad de generar cambios, renovaciones que provoquen crecimiento y no modelos repetitivos que hicieron que la escuela, que el aprender, se convirtiera en algo tedioso, aburrido, inútil, al parecer innecesario...” (Armúa 2012)

2. LA CONFIANZA

¿Los TPP habrían estado intentando establecerse sobre lazos de confianza habilitando la comunidad?

¿Qué define donde hay comunidad? Hay comunidad si con los que estamos hay confianza. Entre nosotros habrá reconocimiento y respeto, si estamos dispuestos a que circulen sentidos, sin necesidad de que ningún sentido se vuelva hegemónico.

Lo que podría hacer comunidad es la disposición de que estamos dispuestos a extrañarnos juntos, es necesario garantizar dosis de extrañamiento.

Es importante que el otro tenga disponible el más amplio menú de opciones, para que se pueda elegir.

La obligación de la educación es sostener una oferta múltiple.

Es necesario re-veer los modos en que somos capaces de ser hospitalarios. Dar lugar al pensamiento del otro, no es coincidir, es darle lugar. Educar es ese gesto de dar lugar a la transmisión, de dar lugar al recién llegado. ¿Cuánta hospitalidad uno puede poner a circular en el sistema educativo?

Se le abre la puerta a una generación plural. Es un principio darle lugar a una posibilidad, habilitar que algo pase, que algo acontezca.

Educar es el modo de ejercer una hospitalidad.

“Desde el primer encuentro revertí algunos prejuicios, ya que me sentí muy cómoda y sobre todo valorada, porque era un espacio donde las relaciones se daban en un plano de horizontalidad. Esto posibilitó que pueda compartir mi experiencia sin sentirme juzgada, sino todo lo contrario, ya que en algunas ocasiones me ayudaba a interpelarme y a cuestionarme cosas muy naturalizadas en nuestro nivel como las “niños sin experiencia”, “rutinas”, el “uso del espacio y del tiempo”, al tratamiento de las efemérides. En cada intercambio se des-ocultaba la historia personal, la propia experiencia, las matrices de aprendizaje que nos atraviesan, que nos definen, que tanto cuesta desprenderse y que se continúan reproduciendo en las nuevas docentes.” (Francischetti, 2012)

“Desde la primer actividad asignada y compartida la coordinadora hizo que nos sintiéramos cómodos, implementando una variedad de estrategias, recursos y condiciones para que cada uno de los participantes respire un clima de confianza, pueda darse a conocer al grupo, y a su vez ir buscando lentamente su lugar dentro de él, con más espontaneidad, relajación y desinhibiciones.”(Almada, G. 2010)

“Creo que el Taller fue una instancia formidable de aprendizaje para todos y lo hicimos en un clima distendido, grato, que constantemente nos planteaba desafíos al mismo tiempo que íbamos construyendo juntos las

herramientas para abordarlos. Quizás allí esté el secreto de ese “nosotros pedagógico” que logramos construir.” (Armúa, G 2010)

“Construimos progresivamente un espacio de confianza básica, con tácitos acuerdos que fortalecían la alianza, que se renovaba cada miércoles, para pensar lo vivido, desarmar las ideas hechas de cada uno y mezclar las piezas.” (Balocco, S. 20010)

“Al principio nos costó encontrarnos. El grupo tardó en consolidarse como tal, a causa de que no todos estuvimos presentes desde el primer momento. Como en todo lo nuevo, hay que adaptarse, y así lo hicimos. Pudimos conformar un grupo sólido que se hizo “al andar” generando cada vez más y mejores ideas, y así llegamos a esta instancia final. El espacio siempre nos resultó cómodo y nos permitió manejarnos con soltura y libertad. (...)Uno de los compañeros dijo un día que esperaba algo que nos iba a sorprender de este grupo. Y nos dejó pensando, en realidad ya nos había comenzado a suceder. La primera vez fue con las opiniones, tan diferentes, acerca de la muestra y la charla de Tonucci a las que asistimos. Nos pareció interesante que suceda de este modo ya que el espacio nos brinda la posibilidad de expresarnos sin ningún tipo de obstáculos, cosa que en pocos ámbitos podemos realizar. (...) Ahora podíamos pensar con otros en el taller. Y siempre es mejor que pensar solos. Acá hay tiempo y lugar para eso. Las docentes dan cuenta de que “en la escuela no hay” (o es muy escaso, o son demasiada cosas).”³⁸

La confianza se hace sobre la base de una apuesta. La confianza tiene que ver con la hospitalidad.

El reconocimiento es la puerta de entrada al conocimiento. Uno no podría esperar del otro que pueda conocer nada, si no fue reconocido.

³⁸Extraído de Evaluación grupal final TPP 2011, coordinado por Silvia Domínguez

Es necesario “instituir la vida”, poner en funcionamiento una fábrica de imágenes, sin la cual no hay sociedad, la imagen del otro, el otro como semejante y el sujeto como diferenciado.

Cornu (1999) nos dice que la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo. Dice la autora que en el interior de la escuela, en el interior de la clase e incluso en el interior mismo de la relación pedagógica, la confianza le parece constitutiva de esta relación. La confianza se presenta habitualmente como una categoría ética, que se puede estudiar en relación con la promesa, la fidelidad o la amistad. Pero es una perspectiva política, democrática, que la confianza adquiere su importancia. La democracia consiste en ‘hacer confianza’, que tiene un sentido que ‘tener confianza no da’ a los ciudadanos para que puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen. La confianza es, en primer lugar, cotidiana, no podríamos sobrevivir si no tuviéramos permanentemente confianza, la confianza que nos interesa aquí es aquella que hace acto, que está presente, que se constata, no solamente la costumbre (uno sabe cómo van a responder los próximos) sino el hecho de tomar un riesgo cuando hay algo que se presenta como desconocido, en particular, ‘alguien’. No es porque el otro es bueno o malo, es porque uno cree que es bueno o malo, que va a transformarse en bueno o malo y esto es decisivo en los fenómenos que conocemos.

“...Entre la incertidumbre y la intuición, me subí al ruedo (...) con quienes fuimos construyendo redes de confianza, de solidaridad, y de conocimiento compartido. Juntos aprendimos a mirar, y dejarnos ser mirados; a dejar a un lado prejuicios y encontrar en el otro la virtud de lo diferente; aprendimos a expandirnos, a correr los límites, y a fascinarnos de poder aprender de otros, y con otros.

En los talleres de Producción Pedagógica encontré una matriz de reinención, cuyo gran verbo es creer. (...) entiendo mi tarea de coordinar

como la de desencadenar procesos de profunda confianza y convicción para poder ponerse en riesgo. (...) aferrarse a pasados esquemas, y quejas, sólo limita las posibilidades, pero para lograr el salto -que suele sentirse como salto al vacío- necesitamos liberarnos del deseo de querer controlar las cosas tal y como las conocemos. En todo caso, abrazar el vacío, para saber qué es, qué hay...” (Trassierra 2012)

3. ESPACIO DE ENCUENTROS

Los TPP intentarían habilitar un espacio de encuentro con los otros, de sostén. Esto tiene que ver también con la solidaridad. Esto implica algo del orden de una renuncia. Lo que cuenta en la vida son los encuentros. La relación educativa podría pensarse como una serie de encuentros. No nacemos sujetos, nos volvemos sujetos a partir de un devenir, “estamos completamente a merced de los encuentros” (Deleuze 2003)

Uno debería tener un pensamiento de una cierta amorosidad, estar dispuesto reflexionar, escuchar, volverse interlocutor de todo otro.³⁹

“Cada nueva experiencia nos pone de nuevo frente a estas dos cuestiones: por un lado la vulnerabilidad y por el otro lado la potencia, la posibilidad, van juntas. Somos indudablemente vulnerables porque necesitamos a los otros, somos menos vulnerables si estamos con los otros y construimos juntos”. (Méndez 2015)

“...Miradas, al principio, expectantes e intrigantes que delataban la llegada, el arribo de unos nuevos. Esos nuevos que necesitan del auxilio inaugural, la recepción de un adulto que acobije. Sensación, que inmediatamente, despertó en mí, replantearme, la importancia de producir y practicar nuevas formas de recibir a los niños/as, al abrir las puertas del jardín de infantes. En un efecto interesante, las miradas fueron tomando formas. Se sumaron gestos y palabras que nombraron, identificaron, habilitando la posibilidad

³⁹En el sentido en que conceptualiza el término amorosidad Nancii

de que, singularidades se vinculen, tejan una trama que sostenga desde las diferencias, sujete en un “entre” , un pensar con otros, produciendo sentido a aquello que se instaura como espacio de producción colectiva...” (Biasse 2010)

“El trabajo colectivo tiene que ver con que cada uno haga lo que puede o lo que sabe, lo mejor posible, pero para eso tiene que haber un reconocimiento y una especie de entretejido, una especie de trama nueva que pueda armarse en las instituciones”. (Méndez 2015)

“Y al encontrarnos con el otro, realmente encontrarnos, lo que nos llevó a conocer sus gustos, sus valores, sus inquietudes y también volver a mirarme, reconocer mis puntos fuertes, los que no lo son tanto. Tal movimiento necesitó compromiso, ganas de estudiar, tiempo que destinar, responsabilidad. El camino por momentos, fue difícil de recorrer, hubo que poner cada vez más fuerza para seguir, para llegar a la meta, a veces cargar al otro, otras veces ser cargado, no caer, avanzar. Pero esta interrelación fue la que nos proveyó de nuevas herramientas, el intercambio con el otro nos enriqueció, nos refrescó conocimientos, también permitió la valoración de la práctica y de la experiencia...” (Armúa 2010)

“Hoy oriento mi registro, en cuanto a lo acontecido en los TPP de los cuales participé, a partir del concepto donde considero que el grupo, el acompañamiento pensado y productivo maximiza las posibilidades de adultos y niños en la escena educativa. Visualizo, a la distancia, que el aporte que me dejaron esas reuniones un tanto azarosas, o sin un rumbo fijo, fue justamente “eso”: la posibilidad de repensar mi práctica hablando, contando lo realizado a otros, construyendo el relato de todo lo hecho en la tarea conjunta con mis compañeras en el jardín en el que trabajo, y la oportunidad de oír otros planteos, problemáticas, soluciones, propuestas,

realidades e intencionalidades de personas con motivaciones, experiencias y posicionamientos diferentes a los míos. (Allemma 2010)

El inicio del Taller generó en mí cierta expectativa. La cual fue ampliamente superada durante su desarrollo. El espacio relacional creado fue además de cálido muy contenedor. Me permitió desarrollarme como persona y crecer. Este espacio se basó en pilares fundamentales como: respeto, escucha atenta, aceptación del otro, compromiso y acción... A modo de reflexión final me preguntaba: ¿Qué importación le damos los educadores a la construcción del vínculo en todo hecho educativo?" (Juárez, G. 2010)

Muchos proyectos creativos, innovadores, líneas de formación educativas, leyes no impactan transformando el día a día de las escuelas. Qué tipos de encuentro se estarían produciendo –o no produciendo?- , ¿qué estaría posibilitando o dificultando este vínculo?

4. ESCENARIOS PARA QUE LA EXPERIENCIA ACONTEZCA

Los TPP podrían haber estado habilitando escenarios donde la experiencia tendría lugar.

Experiencia serían esos momentos que nos hacen cambiar, eso que hizo desgarro.

Larrosa (2003) expresa que la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa.

“(...) Comencé a ponerlo en práctica. Por supuesto, los chicos me miraban asombrados, de pronto llegó la seño y no los hizo sentar en ronda, cambiamos el modo de darnos la bienvenida y comenzamos a experimentar todo eso que yo había tenido el placer de vivir en el taller (...)Y haciendo una evaluación de esta práctica me pregunto, y sobre todo me replanteo: si quienes pintan llegan a la gente a través de sus obras sin necesidad de explicarlas, si los bailarines conmueven solo con su cuerpo, si los músicos se expresan con sus notas... ¿cómo no pude darme cuenta del verdadero significado de “comunicarse”? Entonces me remití al diccionario, busque la palabra comunicar y encontré: “hacer partícipe a otro de lo que uno tiene”. Y recién ahí obtuve la respuesta a por qué nunca quería faltar al taller y por qué mis alumnos se abrieron con tanta naturalidad a mis nuevas propuestas...” (Armúa 2010)

“Cuando Graciela⁴⁰ cita a Benjamin por la experiencia, que es algo que cuando saliste de esa experiencia, eso te transformó, sos otro, eso fue TPP, algo te transformó, sos otro. Pero vos tenés que poder reconocerlo, permitírtelo y ubicar qué es aquello que se te movió.”⁴¹

“Es de indicar que la respuesta del grupo de alumnos supera las expectativas de quienes empiezan a andar este camino de enseñar, construyendo sus primeras experiencias en este sentido. Son expresiones: “...llama la atención el interés que se genera en niños de otros cursos que se muestran curiosos respecto de lo que están haciendo sus compañeros”, “...se sintió que estaban viviendo una experiencia distinta; querían seguir trabajando en la misma”. (Grismada, O 2010)

⁴⁰ Se refiere a Graciela Frigerio

⁴¹ Funcionaria pública en el área educativa, durante la implementación de los TPP

“Un viaje que brindó la oportunidad de explorar los espacios, de construir sentido. Y en esto de construir sentido la experiencia logró sacudirme. Y deteniéndome en mí, en nosotros mismos, en la resistencia, en el deseo, puedo decir que la experiencia desbordó los objetivos y que los interrogantes planteados, allá por el comienzo, siguen siendo válidos. Descubrir que en este trayecto, en este paso por el taller tenés puntos de coincidencia con otros, me hizo pensar que éste es el camino para cambiar algunos modos de enseñar y aprender, si bien venía intentándolo desde ya hace un tiempo, este espacio, sin dudas reforzó mi postura en la docencia.” (Ceballos, M.A. 2010)

5. HABILITAR EL PENSAMIENTO

Los TPP estarían intentando habilitar en la escuela un espacio de pensamiento. Habrían intentado hacer advenir otros mundos, por medio del pensamiento.

¿Cómo se genera en la escuela esa conexión con el conocimiento, si la práctica nuclear es la transmisión enciclopédica?

“...Los Talleres de Producción Pedagógica funcionan como usinas de pensamientos direccionados hacia lo innovador, lo no descubierto aún; pero no sin cierto esfuerzo por evitar el constante acecho de lo tradicional que insiste en reinstalarse, con diferente máscara.

Estamos atravesando un momento de transición inevitable, después de demasiadas décadas en las que un formato escolar rígido y sordo se ha cristalizado en cuerpos y almas...

El cruce generacional, la mirada direccionada al aprendizaje situado, y la necesidad de valerse de múltiples lenguajes que expresan la complejidad de la vida misma, son ejes claves que ofrecen la posibilidad de flexibilizar la práctica docente actual y futura.

Revisando sus historias escolares, re significando sus elecciones vocacionales, tomando contacto real con la escuela actual y creyendo en la urgencia del cambio, el proyecto de Producción Pedagógica actualiza la

escena profesional de cada integrante de los talleres” (Armúa 2010)

“Me parece que había mucha gente bastante convencida del sentido de trabajar con otros, no sé si del dispositivo en sí, sino que habían descubierto que algo pasaba en esas discusiones, algunos más dispuestos a pensar cosas nuevas, otros más dispuestos a encontrar argumentos a favor de lo que ya pensaban antes, pero en todo caso que había movida de neuronas, había movida de neuronas.”⁴²

“A nosotros como educadores nos amplió el espacio de reflexión y de acción. No siempre es tarea fácil hallar fundamentos concretos de nuestras acciones, las urgencias cotidianas nos llevan muchas veces a actuar sin que prestemos verdadera atención a lo que causa y fundamenta nuestro accionar. En muchas situaciones actuamos por rutina. Resulta entonces importante superar algunas barreras y prejuicios que dificultan la percepción de lo esencial, especialmente de la condición de ser niño que se produce en cada aula y el valor de la gestión de las oportunidades educativas para todos los alumnos que hoy habitan nuestras escuelas.” (Balocco, S.)

6. VOLVER DISPONIBLE UNA OFERTA

Los TPP intentarían volver disponible una oferta.

Educar es volver disponible una oferta, no sólo, y, a veces, de ningún modo, responder a una demanda.

“Nosotros veníamos de la Ley Federal y del despelote que era este Ministerio de educación a partir de la Ley federal, si no había alguien que se plantara con firmeza y dijera esto sí, esto no, y esto lo vamos a ver más adelante. (...) Esto implicó decisiones económicas, de reglamentaciones, movidas en

⁴² Extracto de la entrevista a Graciela Frigerio

todos los sentidos para que se pudiera hacer la experiencia y probar, nadie dice (...) que era lo ideal, fue un formato (...)

En realidad nosotros lo pensamos fuera de las instituciones, si el instituto lo piensa como una cátedra más, se hubiera destruido como se han destruido tantas cosas dentro de los institutos. (...)

La política tiene que tener una definición integral. Podría haber sido que nosotros hubiésemos dicho, bueno cómo resolvemos el problema de la fractura del sistema?, por decreto, hagamos un decreto que diga tales o cuales cosas que no puede haber fractura, eso no hubiera generado absolutamente nada. Nosotros necesitábamos que el maestro vivenciara la necesidad de juntarse con el otro para pensar cosas, y lo pensamos desde las problemáticas de aprendizajes, porque eso también obligaba a mirar al niño, no al niño que tenía problemas de aprendizaje, sino viendo por qué ante mi estrategia docente un grupo no aprende determinadas cosas, yo tengo que pensar rápidamente mi estrategia docente, pero si yo no reconozco que eso es un problema, mal lo puedo tomar para resolverlo. Entonces, lo primero es identificar un problema, decir che yo tengo un problema, soy una persona inteligente, con experiencia, formada, soy una persona interesada en que suceda algo interesante en las escuelas, a pesar de todo eso, a veces me pasa que hay algo que no sucede. Cuál es el problema?, identifiquemos cuál es el problema, (...) Esa fue la realidad, buscar un espacio acorde, distinto a lo escolar porque había que correrlos de que en el único lugar que se aprende y que se enseña era en la escuela, y como ministerio con la responsabilidad de ofrecerte ese otro lugar. Decir mirá este espacio que nosotros acondicionamos para que ustedes que son nuestros maestros, tengan un espacio propio para discutir, para debatir, se puso mucha plata en eso, desde los coordinadores, desde las licencias que hubo que poner. Desde todo el laburo en materialidad. Todo eso es definir una política y sostenerla, y la sostuvimos durante tres años (...) Cuando Graciela cita a Benjamin por la experiencia, que es algo que cuando saliste de esa experiencia, eso te transformó, sos otro, eso fue TPP, algo te

transformó, sos otro. Pero vos tenés que poder reconocerlo, permitírtelo y ubicar qué es aquello que se te movió. ⁴³

7. PASAJE DE LA REPETICIÓN A LA NOVEDAD

Los TPP estarían habilitando el pasaje de la repetición a la novedad, a la aparición del acontecimiento: un pasaje difícil de lograr en la educación sistemática.

Se propusieron desnaturalizar los sedimentos que se nos naturalizaron.

Ninguna variación se podría hacer con los mismos conceptos que ya se gastaron.

“...Sólo dos horas semanales. Dos horas, a veces, un poquito más porque no querías irte entusiasmado con la tarea, dos horas...bien utilizadas, dos horas de encuentro para producir y pensar...pensar en nosotros y los otros...

Otros lenguajes como el movimiento, la poesía, la canción, el silencio, la mirada , la expresión...

Expresión de tres niveles que comparten un espacio, una mesa de trabajo, intereses comunes, sorprendidos se descubren, se animan, se defienden, se acercan y trabajan juntos...

Juntos estudian, planifican, intercambian experiencias, dudas, dificultades y alegrías para construir una propuesta que ayude a los niños...

Niños y niñas son el gran punto de encuentro de este espacio compartido, por ellos y para ellos porque son nuestro futuro...” (Aparicio 2010)

“Este encuentro compartido con colegas, tan rico en diferentes “miradas” nos brindó la oportunidad de reencontrarnos con lo primario del hecho educativo: “Esperar que nos sorprendan”. (Sosa, P. 2010)

⁴³ Extracto de una entrevista a una Funcionaria Pública durante la implementación de los TPP

Los TPP habrían representado un acontecimiento que disrumpe un ordenamiento que venía dado así, pero que no resultaba para nada productivo. Los elementos son en tanto las relaciones que mantienen con los otros elementos del sistema.

La diferencia es signo de extranjería, que aparece dentro del orden dado, irrumpe para hacer surgir lo nuevo.

Es necesario darle visibilidad, decibilidad a la diferencia que nos destartala el orden dado de cosas y nos exige que algo nuevo pase.

Llevamos la productividad de la diferencia a un rango ontológico. La productividad de modos de ser.

Lo que somos viene determinado por los discursos de la sociedad en la que vivimos. Nuestra vida y la vida que tejemos con otros va a ser la de la productividad de modos de ser .La producción de modos de ser va a ser el camino.

Nos dice una Directora de IFD en relación al “entre” el proyecto político, la formación docente y los TPP: “ (...) **Después, como la otra apreciación que podría hacer es lo que tiene que ver más como un proyecto político, una mirada política acerca de la educación y de la formación docente , yo creo que (el TPP) produjo unos efectos que pueden haber sido positivos o no, que movilizó sin duda , creo que hubo una pretensión de generar allí un tajo en la formación docente, como decir: - bueno vamos a atacar esta cuestión-; y creo que eso obviamente generó todo un movimiento del sistema. Sí, en esto yo comparto la experiencia y ese afán en su momento de la ministra por la transformación, por el cambio, por querer proponer algo diferente y por querer mirar esta cuestión de la revisión de las prácticas. Élida tienen una mirada política muy clara acerca de lo que quiso, y lo sostuvo, y asumió los costos de sostener” (...)** “Y yo creo que en los Institutos de Formación Docente pasa lo que en cualquier escuela del sistema educativo: hay experiencias que pueden ser posibilitadoras, agenciar las posibilidad de..., y ahí dar lugar a lo acontecimental y hay otros lugares que no. La pregunta es cómo desde las políticas educativas se podría pensar esta posibilidad de habilitar esos otros espacios que es la complejidad. En realidad siempre

queda todo en manos de lo individual. Vos en tu escuela con los alumnos generás esto, pero si lo tenés que pensar desde lo político (macro, para todos), cómo hacés?” (...) “el tema de las políticas educativas, cómo hacés cuando se piensa en escala? , ¿como hacés para introducir el efecto de que el que la piensa pretende que tenga? Cuando cae en las manos de la realidad concreta de cada día, ahí se juega la cuestión. A veces cuando más queremos enmarcar, más cercenamos la posibilidad de que acontezca algo. También es lo que en general nos puede estar pasando con escuela abierta, en general es un programa que es muy bien venido, en términos generales ,es la posibilidad de discutir sobre las cuestiones que queremos discutir, y muchas veces se entiende que el guion de trabajo está tan rígido que no se puede discutir, ahí hay que ver qué hacés con eso , como lo interpelás y cómo ejercer tu propia autonomía, hay todo una serie de complejidades. Que fue algo que generó una ruptura (el TPP) o por el lado del enojo o por lado de la aceptación. Si Élida⁴⁴ quiso general un tajo , lo generó...”⁴⁵

“...La libertad, el placer, la ficción y los lenguajes, promovieron la reflexión pedagógica, dando cuenta de estrategias, que aborden la problemática. La posibilidad de inventar, transformar, simbolizar, crear, dar nuevos y múltiples sentidos, fueron correlato de un espacio, que intentó vehiculizar dispositivos, para trabajar en el contexto áulico.

El cómo construir, en una tarea conjunta, modos de intervenciones docentes que, permitan la libertad necesaria para el decir, narrar, nos invitó a considerar que la cotidianeidad de la vida escolar, necesita ser repensada, revisada, en tanto hace inevitable, un replanteo del concepto de enseñanza, asociado a la rutinización de formatos escolares. En este sentido, el profundizar la enseñanza y jerarquizar el nivel, se funda en:

⁴⁴ Se refiere a Élida Rasino, quien fuera la Ministra de Educación durante la implementación de los TPP

⁴⁵ Extracto de una entrevista a una Directora de Instituto de Formación docente en el año 2009

- **la flexibilización de espacios, tiempos, escenarios y agrupamientos, que permitan instituir, condiciones para operar y dar un marco de resolución.**
- **la imposibilidad de acciones, exentas de situaciones lúdicas.**
- **la inscripción social de los sujetos que, integre y sensibilice por la diferencia, sin desconocer la heterogeneidad sociocultural de los niños/as que interactúan en el aula, generando la oportunidad de intercambiar relatos, experiencias, vivencias, en tanto formas representativas de la realidad en la cual se encuentran...”** (Armúa, G.)

Para Badiou, un acontecimiento es la novedad que quiebra la monotonía de los saberes establecidos, de lo esperable y lo predecible. Los acontecimientos son singularidades irreductibles e ilegibles desde el orden de cosas habitual. Es decir, no podrán ser evaluados ni pensados desde la situación dominante, ya que se trata de una disonancia en su estado de “normalidad”. Estas rupturas no son deducibles ni previsibles dentro de los saberes instituidos ya que justamente tocan lo “no sabido” de ese campo. (Cerletti 2000)

“...Disfrutamos los encuentros y estrechamos un vínculo amigable que nos permitió reír en varias oportunidades, sino en la mayoría de los encuentros. Y no considero poca cosa esta posibilidad de trabajar con alegría, no es poco frecuente en el ámbito educativo encontrar competitividad o individualismo y padecer todo lo que esto conlleva. La risa fue un condimento importante en los encuentros. En más de una ocasión expresamos... “estamos haciendo catarsis”...o “esto es una terapia, como me reí, estoy llorando de la risa, me duele la panza de tanto reír”. Pero también dimos nuestra opinión, aunque esta fuera diferente a la del otro y reflexionamos juntas logrando la escucha en un marco de respeto. A veces cedía una... otras veces la otra...” (Armúa 2012)

8. RESIGNIFICAR LA EDUCACIÓN

Los TPP estarían intentando resignificar la educación, dotarla de nuevos sentidos, nuevos fundamentos. ¿Cómo eso nos interpela de otros modos?

Este dispositivo estaría intentando redefinir lo que entendemos por educación. Nos podrían formar para todo azar posible, para lo que todavía no llegó, ¿qué hay de nuevo en lo nuevo?

“No es sin lo que hay. Nosotros fundacionales no somos. La ley Federal nos vino a decir a los maestros, ustedes son unos inútiles, tienen que hacer lo que los expertos les dicen, y eso para mí fue lo que destruyó el sistema, por lo menos en nuestra provincia. Nosotros decimos que es el método de análisis de la realidad que tenemos desde el socialismo. Qué problemáticas vemos nosotros en la realidad, estas, estas, estas. Qué estrategias nos damos para dar respuestas, búsquedas de respuestas, porque tampoco es lineal, hacé una estrategia y se te resuelve el problema. Sabemos que no es así, pero que estrategias, que líneas de acción tomamos para la búsqueda de las respuestas a dar soluciones a eso o a seguir, en todo caso, buceando en esa problemática. Las problemáticas que nosotros encontramos son las que vivimos como docentes, porque todos los que estábamos en el ministerio en ese momento habíamos salido del sistema educativo, incluyendo la ministra. No es que nosotros inventamos problemas con una mirada distinta, nosotros sufríamos esos problemas adentro del sistema, así como podemos pensar en la fractura del sistema, eso sigue estando aun. Menos, hay mas predisposición a encontrarse con el otro.”⁴⁶

Los TPP como decisión de una política pública intentaron no dejar librado al azar. Toda política debería decir: no puedo dejar librado al azar algunas variables. La política debe prometer: qué prometió en el origen y desarrollo de este dispositivo? Es una variante que tiene que ver con la responsabilidad, en el sentido del que viene a hacer frente y responde.

⁴⁶ Extracto de la entrevista a una funcionaria pública en el momento de implementación de los TPP

“Nosotros veníamos de la Ley Federal y del despelote que era este Ministerio de educación a partir de la Ley federal, sino había alguien que se plantara con firmeza y dijera esto sí, esto no, y esto lo vamos a ver más adelante. Esto implicó decisiones económicas, de reglamentaciones, movidas en todos los sentidos para que se pudiera hacer la experiencia y probar, nadie dice, que era lo ideal, fue un formato posible”⁴⁷

(...)Después como la otra apreciación que podría hacer, es lo que tiene que ver más como un proyecto político, una mirada política acerca de la educación y de la formación docente, yo creo que produjo (los TPP) unos efectos que pueden haber sido positivos o no, que movilizó sin duda, creo que hubo una pretensión de generar allí un tajo en la formación docente, como decir bueno vamos a atacar esta cuestión y creo que eso obviamente generó todo un movimiento del sistema. Sí, en esto yo comparto la experiencia y ese afán en su momento de la ministra por la transformación, por el cambio, por querer proponer algo diferente y por querer mirar esta cuestión de la revisión de las prácticas. Elida Rasino tiene una mirada política muy clara acerca de lo que quiso y lo sostuvo y asumió los costos de sostener”⁴⁸

9. REIVINDICAR LA NOCIÓN DE OFICIO

Los TPP estarían intentando reivindicar la noción de oficio?

Tenemos que recuperar algo del orden del oficio, uno es haciendo, uno es mientras hace.

Hay que ofrecer una contra interpretación vigilante (que custodia, que está atenta), no quedar preso de la realidad.

Las instituciones proponen un continente para el pensar.

⁴⁷ Extracto de la entrevista a una funcionaria pública en el momento de la implementación de los TPP

⁴⁸ Parte de una entrevista a una persona que ocupaba el cargo de Directora de un Instituto de Formación Docente de la Provincia de Santa Fe, cuando se implementó la experiencia de los espacios innovadores en los planes de formación docente en los Profesorados de Inicial y Primaria-

El oficio del formador es el oficio del lazo.

“Defiendo y creo en estos espacios de reflexión que pueden transformar desde un movimiento de abajo y desde adentro la práctica docente en las instituciones educativas... sostengo que, desde quienes tienen la posibilidad de “hacer”, es importante brindar, gestionar y defender un espacio que nos permita ver y creer en lo que hacemos los “obreros”, eslabón necesario e imprescindible en esta cadena a la que pertenecemos los docentes dentro de las escuelas y de la sociedad misma.” (Alemma 2010)

10. INGRESO DE OTROS ÓRDENES DE VERDAD

Los TPP intentaron hacer ingresar en un universo de legibilidad cosas que, si no, surgen ahí sin ser dichas.

Intentaron tornarlo problemático, hacer advenir lo que todavía no tiene una escena.

Habrían estado cuestionando los órdenes de la verdad?, dando entrada a otros modos de verdad? No hay una sola. Son contingentes, construidas, narraciones locales.

Positividad, lo positivo que se instala como un umbral de lo verdadero.

En estos espacios, el otro nos exigiría revisar cuáles son los modos en que yo voy tejiendo los modos de verdad?

Para darle un lugar al otro, tenemos que conmover nuestros modos de verdad.

La irrupción de la diferencia rompe el orden discursivo. Rompe con la lógica dicotómica.

“El taller se convierte en la estrategia idónea para lograr un tiempo y un espacio de estudio y reflexión, de debate y producción, en el cual tanto los docentes como los alumnos y las alumnas están igualmente involucrados.

Pone en cuestión las representaciones que tenemos sobre la construcción

del conocimiento, y provocar la construcción social de la mirada y apropiarnos de herramientas conceptuales y metodológicas. Apostamos a superar la dicotomía investigación-intervención valorar el conocimiento generado en la investigación y en la intervención para el mejoramiento de las prácticas educativas.” (Lazzarino, F. 2010)

“Quizás aquello que se produjo, conduce a ubicar el dispositivo del taller que comenzó a desplegarse, que ofreció un espacio, y un tiempo, en donde se ubicó una igualdad de posición ante la pregunta, situó a todos en no saber bien qué pasaba en ese grupo y todos podían llegar a tener algo para decir.” (Isola, G. 2010)

11. APARICIÓN DEL KAIRÓS

La aparición de los TPP representarían la aparición del Kairós?

¿Qué pasa cuando el kairós queda anulado como distancia, como terceridad, como oportunidad?

La distancia es lo que produce cultura.

El saber, la verdad, el poder funcionan para asegurar lo uno. ¿Qué podemos hacer para cambiar esto?

Todos somos tomados y tomantes del mismo tiempo.

“Hay que preguntar a los niños y a los pájaros a que saben las fresas y cerezas”, esta expresión de Edwrad Steichen, es quizás, la metáfora más ajustada a mi participación en el taller. No creo que sea un mérito propio, sino más simplemente un viento fresco, o un huracán ruidoso pero no peligroso en que fue constituyéndose el equipo de trabajo lo que me predispuso a la tarea, con absoluto compromiso, tanto en los aportes teóricos, como en el campo de las ideas, en la fabricación de materiales. Entre ideas, voces al unísono, risas, almuerzos improvisados, debates, no coincidencias, puntos de encuentro, una coordinación habilitadora, una maestra humilde y dispuesta, recuperé audacia e imaginación. Junto a

otros, descubrí la fuerza de la originalidad colectiva y la rebeldía organizada que nos permite estar en estado de alerta, de atención permeable para visualizar cada detalle, cada necesidad, cada acción de manera analítica y global. (...) Reconozco, aunque uno tiene su pequeño ego, y el reconocer se dificulta, pero sí, reconozco, que aún he de esforzarme en desprenderme de lo aprendido, des-saber lo sabido, des-idear lo ideado, des-pensar lo pensado (que es, etimológicamente, la misma cosa que lo pesado), des-validar las respuestas establecidas, y, en definitiva, de des-ubicarse para habitar el lugar inconfortable de la pregunta, en un ejercicio de suspensión del juicio, de duda fecunda, y de asombro reiterado frente a lo que se supone ser la realidad.(...) la importancia de volver a encontrarse por la primera vez con cualquier situación, saber, conocimiento, materia, cosa u objeto, entorno, espacio, tiempo, aunque parezca lo más familiar, lo más cotidiano. O sea, encontrarse en presencia inmediata de las cosas, rompiendo con el habitus cotidiano que siempre nos relaciona con ellas mediante algo, sea este “algo” el valor funcional, simbólico o estético que solemos aplicarles; acercándonos a la cosa en su calidad inútil, insignificante, irreductible a la lógica humana de domesticación del mundo: en su singularidad. Los diversos fragmentos del mundo sensible constituyen cada uno, en sí mismo, micromundos, cuya singularidad, en el momento que los observamos con bastante atención, se percibe como una profunda extrañez.

El efecto que produce sobre nosotros la extrañez de algo, es el asombro o la extrañeza: reacción que muchos autores, desde Aristóteles, consideraron el resorte fundamental de toda actitud verdaderamente filosófica frente al mundo, la fuente de todo pensamiento creativo, y tal vez la manifestación misma del ser-humano. El formalista ruso Viktor Shklovski designaba por extrañamiento el procedimiento -y a la vez la función- esencial, según él, del arte, que consiste en desautomatizar nuestra percepción habitual de la “realidad” familiar y cotidiana, cortocircuitando lo que concebimos, imaginamos, sabemos o creemos saber de ella, haciéndonos percibirla como extraña, impidiendo así que la reconozcamos para obligarnos a volver a

mirar lo que miramos, y aprender de nuevo a conocerlo. Propósito que, en el campo del teatro, Bertolt Brecht aplicó, con una acentuación diferente, al trabajo del actor, y más ampliamente a la intervención dramatúrgica, bajo el término de distanciaci3n o distanciamiento. Tal extrañamiento es exactamente lo que creo que hemos de fomentar en la experiencia sensoperceptiva directa (o “fenomenol3gica”) de las alumnas.”(Casanova 2012)

12. IGNORAR LO REFERIDO A LA DESIGUALDAD DE LAS INTELIGENCIAS

¿El TPP intentaría partir de la base de ignorar lo referido a la desigualdad de las inteligencias?

Uno no es sin la mirada del otro, pero no es sólo la mirada del otro, si no no existiría la novedad.

Si yo sólo soy lo que el otro hizo de mí, desaparecí.

El maestro necesariamente construye un espacio de vínculo, un punto de encuentro que no existía antes.

Es necesario ignorar lo referido a la desigualdad de las inteligencias.

No está en el contenido lo transformador de la educaci3n, sino en la relaci3n, una relaci3n que va a ignorar lo referente a la desigualdad.

Somos construcciones subjetivas, impactadas por las instituciones.

“...me permitió encontrar nuevas razones para continuar pensando en la escuela como esa instituci3n cuya funci3n central debe ser la de habilitar a los sujetos para imaginar que otras realidades y otras condiciones distintas a las existentes y a las que han existido son posibles y, adem3s, a revisar y/ o romper con las representaciones naturalizadas mediante las cuales algunos – o muchos –, intentan hacernos creer que determinadas luchas carecen de sentido.” (L3pez, M. 2010)

“Los T.P.P me ayudaron a creer en mis alumnos, en que pueden, si se los guía, de la mejor manera que seamos capaces, pero también me ayudó a volver a creer en mí.” (Soldo, N. 2010)

13-ESPACIO DE AUTONOMÍA

¿Los TPP estarían intentando construir en la escuela una pedagogía de la autonomía y sujetos autónomos?

La constitución subjetiva no es previsible, está librada al azar del encuentro, el que no preexiste. Ello implica tomar en serio el carácter productivo del sistema escolar, poniendo en el centro de los procesos de constitución subjetiva la historia del dispositivo escolar y la naturaleza del proyecto escolar, y entendiendo a la escolarización como parte del diseño del desarrollo humano históricamente producido y, por lo tanto contingente.

La educación ayuda a la constitución subjetiva de los que advienen al mundo, pero ¿Qué clase de sujetos ayuda a constituir la educación? Según Castoriadis, el objetivo de la pedagogía es ayudar al recién nacido (monstruo esperanzado y terrible), a devenir ser humano. El fin de la paideia es ayudar a ese atado de pulsiones e imaginación a devenir anthropos. Castoriadis da a la palabra “ser humano”, anthropos, el sentido... de “ser autónomo”. (Castoriadis 1993)

¿Se estaría intentando, por lo menos desde el discurso, las planificaciones, las políticas públicas, contribuir a la formación de sujetos autónomos? El mismo autor, indica que la pedagogía intenta volver autónomos” a hombres y mujeres dentro del marco de una sociedad heterónoma y,...ayudar a los seres humanos a acceder a la autonomía a la vez que-o a pesar de que- ellos absorben e interiorizan las instituciones existentes.

¿Cómo es posible formar individuos autónomos en una sociedad que no es autónoma?

¿En qué sentido un individuo puede ser autónomo? Nos dice Castoriadis que desde la perspectiva del psicoanálisis la pedagogía es (debe ser) la educación del recién nacido que lo conduce al estado anteriormente descrito, implicando éste la inhibición mínima de su imaginación radical y el desarrollo máximo de su

reflexividad. No obstante , desde la perspectiva social-histórica, la pedagogía debería educar a su sujeto de manera tal que logre interiorizar-y, por lo tanto haga mucho más que aceptar- las instituciones existentes, cualesquiera sean estas.

El objeto de la pedagogía no es enseñar materias específicas, sino desarrollar la capacidad de aprender del sujeto-aprender a aprender, aprender a descubrir, aprender a inventar-. Por supuesto, la pedagogía no puede hacer esto sin enseñar ciertas materias. Las materias enseñadas deben ser consideradas como escalones o puntos de apoyo útiles, no solo para hacer posible la enseñanza de un número creciente de materias, sino para desarrollar la capacidad del niño de aprender, descubrir e inventar. La pedagogía debe necesariamente enseñar, y desde este punto de vista deben condenarse los excesos de varios pedagogos modernos. Dos principios deben ser firmemente defendidos:

-todo proceso educativo que no apunte a desarrollar al máximo la actividad propia de los alumnos es malo;

-todo sistema educativo incapaz de proveer una respuesta razonable a la posible pregunta de los alumnos: ¿y por qué tenemos que aprender esto?, es defectuoso. Un ser humano adulto necesariamente ha interiorizado un inmenso número de restricciones externas que, a partir de ese momento son parte integral de la psique. Desde el punto de vista social-histórico, ha interiorizado virtualmente la totalidad de la institución socialmente dada y, de manera más específica las significaciones imaginarias que en cada sociedad particular organizan el mundo humano y no humano, y le confieren un sentido.

¿Qué sería el estado de la sociedad heterónoma?

Nos explica Castoriadis (1997) que las instituciones y las significaciones imaginarias sociales son creaciones del imaginario radical, del imaginario social que instituye la capacidad creadora de la colectividad anónima. La colectividad sólo puede existir en tanto instituida. Sus instituciones son una y otra vez su propia creación, pero casi siempre, una vez creadas aparecen para la colectividad como dadas (por los ancestros, los dioses, Dios, la naturaleza, la Razón, las leyes de la historia, los mecanismos de la competencia, etc.). Así es como ellas se vuelven

fijas, rígidas y sagradas. Siempre hay en las instituciones un elemento central, potente y eficaz, de autopropagación-lo que se llamaría en psicoanálisis, de repetición- el principal de estos instrumentos es, como ya se ha dicho, la fabricación de individuos conformistas. Podemos llamar a este estado de la sociedad "heteronomía", el hetero, el otro, que ha dado la ley, no es sino la sociedad instituyente misma, la que por razones muy profundas debe ocultar este hecho.

Entonces, ¿cómo deviene un proyecto de autonomía?

Desde la perspectiva del proyecto de autonomía, hemos definido los propósitos del psicoanálisis y de la pedagogía como, en primer término, la instauración de otro tipo de relación entre el sujeto reflexivo-sujeto de pensamiento y de voluntad- y su inconsciente, es decir, su imaginación radical; en segundo lugar como la liberación de su capacidad de obrar, de formar un proyecto abierto para su vida y de trabajar en él. (Castoriadis 1997)

¿Cómo sería la relación-afectación entre la educación y la política? Podemos de manera similar definir la intención de la política, primeramente como la instauración de otro tipo de relación entre la sociedad instituyente y la sociedad instituida, entre las leyes dadas siempre y la actividad reflexiva y deliberante del cuerpo político y, luego, la liberación de la creatividad colectiva, la cual permite formar proyectos colectivos para empresas colectivas y trabajar en ellos. Y podemos señalar el lazo esencial entre ambos que constituye la pedagogía, la educación, la paideia, pues ¿cómo podría existir una colectividad reflexiva sin individuos reflexivos? Una sociedad autónoma, en tanto colectividad que se autoinstituye y se autogobierna, presupone el desarrollo de la capacidad de todos sus miembros para participar en actividades reflexivas y deliberativas. La democracia en el pleno sentido de la palabra puede ser definida como el régimen de la reflexividad colectiva y la democracia no puede existir sin individuos democráticos, y a la inversa. (Castoriadis 1997)

Si el objeto primero de una política de la autonomía, democrática es ayudar a la colectividad a crear las instituciones cuya interiorización por los individuos no limite sino que amplíe su capacidad de devenir autónomos (Castoriadis 1997), ¿lo que

los TPP intentaron instalar estaría teniendo que ver con esta posibilidad de que la educación habilite devenir sujetos autónomos?

Esta idea de la creación de un espacio de autonomía se enlaza con los rasgos anteriormente citados: escenarios de confianza, de lazo social, espacio donde el pensamiento aparezca, donde los encuentros acontezcan para construir colectivamente.

“Pienso que talleres como este nos estimulan a reflexionar sobre nuestras prácticas docentes y a ofrecer autonomía y horizontalidad en favor de nuestros alumnos.” (Grismada, O. 2010)

En este recorrido se nos va develando que los TPP visibilizan la imposibilidad de la identidad absoluta entre lo que se proponen las políticas públicas y lo que acontece en la puesta en marcha del diseño de las mismas.

Expresa una profesora de IFD:

“El tema de las políticas educativas, cómo hacés cuando se piensa en escala como hacés para introducir el efecto de que el que la piensa pretende que tenga? Cuando cae en las manos de la realidad concreta de cada día, ahí se juega la cuestión. A veces cuando más queremos enmarcar, más cercenamos la posibilidad de que acontezca algo.”

Nos dice una Profesora Directora de IFD-en el momento de la implementación de los TPP- :

“Podría dividir la mirada en dos aspectos: el primero en cuanto a la implementación. Esta tuvo tantas aristas como talleres de producción hubo. Hubo experiencias absolutamente diferentes. En el caso del Instituto X , el primer año que se implementaron los talleres de producción, tuvimos

experiencias institucionales muy interesante .Creo que fueron interesantes porque también se dio la posibilidad de un encuentro entre los diferentes actores en los talleres que posibilitó que no había intencionalidad de obstaculizar la experiencia . Armábamos reuniones entre el equipo del practica y la tallerista, la cual asistía con encantadora presencia te diría. Tuvimos la predisposición de sentarnos a armar el cronograma con el dispositivo de horarios, incluso de articular lo que los alumnos hacían en el taller de producción con lo que después se iba a trabajar en las prácticas. Recuerdo que una de las quejas y de lo que después se planteó como una evaluación negativa del dispositivo era como la sobrecarga horaria que tenía el alumno.

Yo creo que la experiencia tuvo mucho que ver con los actores, con como los actores recibieron ellos. Los distintos actores, tanto los talleristas, como los profesores de práctica, como los directivos de los institutos. Sé que hubo resistencias muy grandes que se dio sobre todo en las grandes ciudades, no sé si se dio tanto en el interior. En el interior ya más vinculado a las características de los talleristas. En nuestro caso particular , el segundo año de implementación se agregó una tallerista que no cumplía con el perfil como tallerista de producción , entonces generaba ciertas incomodidades, siempre llegaba apurada por irse, por esta cuestión de la lejanía. Eso generó ciertas rispideces, pero no en relación al dispositivo, sino más bien en relación a una figura en particular. Eso es lo que te puedo contar en cuanto a la experiencia en el instituto.

Expresa Graciela Frigerio que la apropiación muchas veces va del lado de la capitalización, no de la cooptación.

Debemos saber que otros se apropiarán de nuestras iniciativas. Lo que pongamos en marcha como proyecto también será objeto de una apropiación y de una transformación. Es imposible evitarlo. No importa lo que quisimos decir, una vez

que circula y es público, hay alguien que capitaliza sentidos. Aparecerán los efectos deseados, los indeseables, los perversos.

CUARTA PARTE

HACER SURGIR LO NUEVO DE LO VIEJO: RASGOS FILOSÓFICOS PARA UNA IDENTIDAD-TERCER OBJETIVO DEL TRABAJO.

A partir del análisis y comprensión de algunos efectos que el dispositivo TPP fue produciendo en relación a los IFD- interactuando en un amplio campo de poderes en el que aparecen jugando diferentes instituciones (escuelas, estado provincial, nacional, medios de comunicación, IFD)- nos proponemos esbozar rasgos políticos-éticos-pedagógicos-filosóficos que posibilitarían diseñar nuevos proyectos que hagan surgir lo nuevo de lo viejo: nuevos dispositivos, en nuevas relaciones y juegos de poderes.

La aventura que significó este recorrido de trabajo que venimos experimentando nos está permitiendo entender que cuando se realiza una oferta que tiene que ver con políticas públicas para la educación - que no siempre tiene que coincidir con una demanda- es necesario que el/los otros acepten esa oferta, la descubran, la tomen como propia. Lo ofertado necesita ser significado para que se signifique.

Comprendemos que es un principio para cualquier nuevo dispositivo, convertirse en una oferta significada por unos otros.

Psiquis y mundo social-histórico se significan mutuamente en un reconocimiento recíproco. Reconocimiento recíproco que requiere un reconocimiento político en el cual pueda ser recibido y albergado el deseo de reconocimiento. Entendido este deseo de reconocimiento como el que abre paso al conocimiento, a la vez que éste incorpora al reconocimiento como uno de sus componentes. (Frigerio, G. Diker, G. 2005)

No desconocemos que los avatares existenciales, en los que intervienen factores del mundo externo, y las significaciones del mundo interno colocan a los sujetos en una posición en donde todo deseo de saber está restringido, prohibido, obturado o imposibilitado.

Es en ese borde donde es importante pensar y trabajar. Sosteniendo alternativas, ofreciendo objetos transicionales, haciendo que algo devenga otra cosa.

Para que algo devenga otra cosa en el mundo social-histórico y en el aparato psíquico del sujeto es necesario a la vez, un trabajo político y un trabajo psíquico.

Para que algo devenga otra cosa no serán indiferentes las presencias a las que el sujeto tenga acceso. Las presencias significan necesidad de todo sujeto de otro, no cualquier otro, no presente de cualquier manera. Otro capaz de sostener una oferta, aún allí donde podría parecer que no hay demanda, para crearla.

Estos nuevos dispositivos deberán ser, entonces, capaces de sostener una oferta, aún para sujetos o lugares que parezcan no demandar eso.

A la oferta la denominamos objeto transicional. La noción alude a un objeto, pero recubre el trabajo de ofrecer, poner a disposición, y la actividad de apropiación, incorporación significación. Como venimos diciendo, cuando alguien ofrece algo podrá permanecer sin efecto si otro no lo descubre, lo toma como propio.

Estos posibles dispositivos de los que hablamos parten de este principio de que si el otro no los descubre, los mismos quedarán sin efecto.

Sin duda no alcanza con ofrecer un objeto cultural para que alguien lo tome, pero sin oferta no hay ninguna posibilidad de que sea reapropiado. Es necesario saber que es bien posible que lo ofertado genere a veces demandas no necesariamente coincidentes con lo esperado ni con lo ofertado.

Continuando con esta idea que venimos desarrollando, para que haya efectos no alcanza con ofertar, es necesario que lo ofertado sea significado para que se signifique. La oferta, entonces, deja de ser solo la oferta objetivable, para ser aquello que se registra, se toma y se transforma en la subjetividad, al modo de un objeto transicional dando cuenta a la vez de la eficacia simbólica de la oferta y de un posicionamiento del sujeto singular que está a la espera de dicho objeto para hacerlo suyo.

¿Qué se pone en juego para que lo ofrecido pueda ser en buena parte resignificado? Unas presencias. Unos otros.

Aquí las presencias (no cualquier presencia) no deben entenderse como singulares (aunque así parezca y de algún modo así también lo sea), lo que está

en juego son los modos en que se singularizan las relaciones sociales y culturales en las que cada sujeto está inscripto y de las que es portador.

Entendemos que esto es también un principio irrenunciable de estos dispositivos de los cuales hablamos.

En las escenas escolares, a las que tomamos como ejemplo, sabemos que las figuras de los educadores (esos prestadores de identidad) no son indiferentes a los alumnos (y viceversa). Sabemos que es por algunas de sus características que estudiamos algunas cosas con gusto y que rechazamos o tememos otras. Agreguemos, para ser exactos que no está tanto- no está solo- en juego el educador real, sino lo que le atribuimos cuando su figura se presta.

Entre un profesor, un estudiante y un saber que se ofrece (aun cuando no haya demanda) se define un continente. Ese espacio tendrá nombre, afecto y efecto. Lo llamaremos transferencia.

La transferencia se desarrolla sobre la base de un error. Error que consiste en una atribución a otro de un atributo que no posee. No está en juego una verdad sobre tal posición sino la eficacia de su atribución. Atribución que puede relacionarse con la identidad identificatoria. Entendemos que es algo de esta identificación lo que se pone en juego en la oferta. Sostener que siempre es posible, para todo sujeto humano, establecer relaciones de saber, no es una apuesta sino un principio.

Las modalidades de relación con el saber estarán obviamente condicionadas por lo que se ofrece en la situación de aprendizaje, tanto en términos objetivos (recursos, técnicas, materiales) como en términos subjetivos : modelos de relación con el conocimiento, representaciones acerca de lo que el otro es capaz de aprender, representaciones acerca del tiempo, proyecciones a futuro, figuras identificatorias, ect.

Creemos que es necesario cuando diseñamos algún tipo de Proyecto educativo tener en cuenta estas modalidades de relación con el saber. Pero debe ser una decisión ineludible, un principio indeclinable sostener-como decíamos más arriba- que siempre es posible para todo sujeto humano establecer relaciones de saber.

Según Frigerio (2005) educar es el verbo que da cuenta de la acción jurídica de inscribir al sujeto (filiación simbólica) y de la acción política de distribuir las 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 arkhe 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 que a su vez da lugar al kairos, oportunidad que hace posible, a todo sujeto, que su origen no devenga una condena.

Educación es entonces el modo de efectivizar una política de la justicia, un trabajo de reconocimiento que permite conservar lo antiguo con fidelidad y recibir a lo nuevo con generosidad. Podríamos afirmar entonces: guardar respeto a lo antiguo y acoger la novedad con entusiasmo y hospitalidad.

Educación es el verbo que da cuenta de una política cultural, política simultánea de reconocimiento y de conocimiento, entendida como la oposición a una política de la amnesia, que admite la importancia de la historia para la vida y el lugar diferenciado del olvido creador.

Educación puede entonces conjugarse en dos registros intrincados: el de la construcción de condiciones para el lazo social y el que podría identificarse como encontrar un destino a una pulsión identitaria, y ofrecer una ocasión para la pulsión epistemofílica.

Podemos decir entonces que un Proyecto educativo de Políticas públicas-estos dispositivos a los cuáles venimos rodeando- debe tener como rasgos: ser una oferta que debe ser significada para que signifique algo para unos otros, habilitar la hospitalidad, ser un lugar que promueva condiciones para que emerja el lazo social, ser un espacio de reconocimiento y conocimiento, escenas que parten del principio de que el otro puede.

El hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución. Quienes hemos elegido la educación, hemos elegido como base de nuestra actividad una comunicación

humana, una relación con el otro. Nuestra profesión está entramada hasta las entrañas en lo comunicacional. (*Prieto Castillo 2005*).

Estos conceptos filosóficos, éticos, políticos, pedagógicos que venimos enlazando en este punto son principios indeclinables que tendrían que entramarse en estos nuevos dispositivos que podrían crearse.

RASGOS FAVORABLES DE LOS TPP

Intentaremos tejer aquí un esbozo de cuáles serían los rasgos favorables de los TPP que podrían tenerse en cuenta en el diseño de nuevos proyectos de Políticas Públicas para la Educación. Dichos rasgos podrían entrelazarse con los principios de los cuáles dábamos cuenta en el punto anterior. Como lo venimos haciendo en el entramado de este trabajo, los hilos con los cuales tejaremos para que aparezcan visibles los rasgos favorables que podría haber tenido el TPP, serán las voces de los sujetos que se han relacionado con este dispositivo.

Nos dice una profesora de instituto:

“A veces la formación docente funciona como una corporación...somos...no somos nada, somos un engranaje más. Hay que seguir trabajando sobre ese nudo que es la interacción con las maestras, con los alumnos, no sé cómo. Pero yo creo que se debería seguir pensando.

Hubo rasgos de ese dispositivo que habría que poder tomarlos, sin que sea de la misma manera ni del mismo formato, caeríamos en una nueva situación de resistencia que no tendría sentido, otra vez con esto, lo mismo.

Es importante que lo que se ponga en experimentación sea a término. Nada es para siempre, no en los vínculos humanos, porque ahí pierde el sentido mismo de que vos lo querés generar para hacer algo nuevo, en constante movimiento...”

Nos dice una profesora:

“Hay un nudo en el encuentro. Los talleres tuvieron algunos rasgos que son merecedores de seguir pensando sobre ello.”

Una profesora de la Práctica nos dice: ***“Fue un espacio de articulación en donde pudiéramos armar proyectos conjuntos los estudiantes de la práctica, los profesores de práctica y los maestros que recibían practicantes para que , cuando va el alumno a hacer una intervención a una escuela no queden como prácticas anexas, como una cuestión ni siquiera apéndice, como un anexo. Entonces vos vas, te dicen tales temas y nunca existe esa posibilidad de encuentro de construcción colectiva”***

Una Regente de Instituto nos dice:

“Cuestiones favorables que se podrían rescatar: el encuentro entre un profesor de la institución, el alumno, además eran grupos heterogéneos, esto también es muy significativo -estaba el alumno de 2do y de 3ero, entonces las miradas, los procesos y los saberes eran distintos-se autorregulaban, se enseñaban entre ellos, el docente de la institución empezó a mirar otras cosas. Salvo las primeras coordinadoras, que tenía que ver con que era la primera salida a la cancha. Porque después con los otros coordinadores fue distinto, teníamos mucho vínculo, y eso era positivo. Los docente nuestros , no estaban callados , como meros observadores, si bien la coordinación estaba a cargo de estos coordinadores que habían tenido una capacitación y que estaban preparados para llevar a cabo el dispositivo , el docente nuestro también tiraba problemáticas, podía ponerse a pensar cuáles eran las necesidades . Y el alumno iba recibiendo el aporte de ambos lugares, eso fue interesante. Pero nunca dejó de aparecer... si leerlo como una resistencia, viste que cuando algo no funciona hay multiplicidad de factores. Las teorías pichonianas qué nos dicen: frente a lo nuevo puede haber dos posibilidades,

o me quedo o me voy, uno no llega nunca a analizar esas cuestiones de desde que lugar se resiste, si esto de contra turno, no contra turno y si uno se pone a pensar nosotros las llevábamos al tríptico y vamos , vamos a un campamento. A lo mejor eran más esporádicas nuestras salidas. Esto era más sistemático, hay que seguir pensando eso, por donde pasaba la resistencia o que pasaba de lo interesante y de lo no tan interesante...”

Una Regente de IFD- que en su momento participó de los TPP y era –además profesora de la práctica- nos dice: *“yo me acerco al TPP en la primera corte, estuve tres años, acompañando tres cortes de estudiantes. Yo sabía que había una cuestión de mucha crítica hacia los espacios experimentales , a mí me parecía que el TPP en realidad, venía a permitir o facilitar un espacio de encuentro como los que vos me estabas contando que estabas trabajando , un espacio de encuentro entre las escuelas destino, los estudiantes del profesorado y los profesores de práctica. Y yo soy todavía profesora de práctica y desde mucho tiempo antes de que se cambiara el plan de estudio con quienes formamos en su momento la red de práctica , y aun antes, en los diferentes planes –no te olvides que hace 38 años que doy clases- que veníamos planteando que era necesario tener un espacio de articulación en donde pudiéramos armar proyectos conjuntos los estudiantes de la práctica, los profesores de práctica y los maestros que recibían practicantes para que , cuando va el alumno a hacer una intervención a una escuela no queden como prácticas anexas (...) A mí me había parecido muy interesante, y venía trabajando desde el ochenta y pico un libro que escribióque trabaja sobre práctica, de Ciencias de la Educación de Córdoba, no me sale ahora el nombre...Ella propone –del grupo de la generación de Barco- cuando habla acerca de las prácticas, la importancia de que haya un espacio colectivo, para no romper con el proyecto que está llevando a cabo la maestra, la escuela, etc. ; pero tampoco para permitir que la innovación o lo que se genera en el profesorado quede dejado de lado , porque si no se*

repite lo que hablamos con los estudiantes siempre, las viejas tradiciones, transmiten de boca en boca y rara vez se ve en donde van las alumnas a trabajar que haya alguna propuesta que incluya lo que nosotros desde el profesorado estamos trabajando desde las didácticas , teóricamente . Me parecía que los TPP venían a facilitar este espacio. Me encontré con que eso dependió de quién era el coordinador del TPP, en cuanto a posibilidad de hacer un trabajo que tuviera algún sentido.”

Una Jefa de Sección, profesora de práctica, que fue Jefa de Sección durante la implementación de los TPP nos cuenta que:

“A mí me parece interesante pensar la relación y trabajar mancomunadamente instituto de formación inicial y instituciones asociadas, ahí nos falta pero también venimos haciendo mucho. El proyecto de TPP desconoció eso, hizo un diagnostico que en realidad ya lo habíamos hecho durante el 2008 , que faltaba fortalecer ese vínculo , pero muchas instituciones por ejemplo en localidades más pequeños...bueno a ustedes en Baigorria les debe pasar lo mismo...lo logramos hacer desde hace años , lo venimos haciendo ...tenemos proyectos en común, no solamente de la residencia y práctica ,sino también más allá de eso, de desarrollo profesional conjunto, de jornadas de socialización, lo venimos haciendo. Yo creo que ese encuentro de alumnas, profesores de los institutos y maestros, era importante.

Ese vínculo es importante, lo que pasa es que lo que me parece es que fue como paralelo a lo que ya se venía haciendo, a lo mejor fortalecer, ahí sí buscar a alguien externo, algún coordinador, a alguien, por supuesto por los canales que todos tuvimos que ingresar a la docencia, acordados con el gremio, que no fue así, a mi entender no fue así”

“(...) Así que yo lo que rescataría es el vinculo con la institución asociada, que yo sí creo que nos falta y que es el profesor de práctica el que todavía cree que el instituto está allá y que tiene que mandar al alumno, a los

residentes y el maestro tiene la obligación de tomarlo porque él estuvo alguna vez en ese lugar, y eso para mí no sirve.”

Nos dice una Profesora de la práctica : ***“como cuestiones positivas me parece interesante tener un espacio que está fuera del horario de trabajo específico en donde puedan encontrarse formadores, coformadores y estudiantes para armar un proyecto en común. Eso me parece muy interesante.***

No me parece adecuado que se haya partido del desconocimiento de lo hecho, de lo que está sucediendo, también. Me parece que cualquier propuesta que se haga-del mismo modo que pasó en parte con los diseños-tiene que surgir de la participación de los actores concretos que forman parte de la experiencia, en este caso, me parece que no hubo consulta a los institutos, que se cortaron solos, que se desconoció la normativa escalafonaria que tenemos como tradición en la provincia de Santa Fe, que vino como una cuestión impuesta. Cualquier cuestión impuesta resulta siempre un injerto. Creo que si volvieran a pensar de qué manera facilitamos un trabajo colectivo para la inserción de los estudiantes, tendría que partir desde los actores que cotidianamente están en las instituciones-qué piensan y qué necesitan los maestros y los directores de escuelas con respecto a quienes van a hacer sus prácticas, qué necesita el profesorado que se abra como posibilidad para poder trabajar con el personal directivo, con los maestros de la escuela y los alumnos. Porque si no vivimos todo en el ratito que tenés , como corrés. Hay que preguntarles qué propuestas tienen, algunas serán de cuarta, no vamos a decir que somos unos genios, hacemos cosas de cuarta también. Pero me parece que en el intercambio, creo que en muchos documentos de distintas gestiones, de distintas jurisdicciones todo el mundo plantea que no es posible concretar ningún proyecto si en el diseño del proyecto no están quienes van a ser los que

van a llevar adelante el proyecto. Entonces todo eso es discursivo, en los hechos concretos no se tuvo en cuenta eso”

Esta misma profesora continúa diciéndonos:

“O sea no es , termina siendo todo un injerto, yo creo que podría haber tenido otra aceptación si se hubiera trabajado con los actores que iban a estar involucrados, y si se hubiera abierto esos espacios reales y concretos en las escuelas asociadas con alguien que coordinara, no me parece mal que haya una mirada externa –externa pero que sepa de que estamos hablando- Un coordinador que fuera a ese lugar con el profesor de práctica, las alumnas se discutiera y donde en lugar de hacer un injerto se planificara una acción continuada a lo largo del año. Me parece que están dadas las posibilidades. Yo me jubilo sin verlo, pero me parece que en algún momento.

Me parece que hay posibilidades, esto que estoy diciendo yo es historia, es una pelea que siempre he dado en todos los lugares. Pero también basándome en propuestas concretas. Ella lo había trabajado así en Ciencias de la Educación, en Córdoba, con las escuelas destino de formación docente. Me parece que es la posibilidad de...Edelstein , Gloria Edelstein. No me acuerdo ahora como se llama el libro, debe ser del año 86, 87.

Como sistema, si lo querés trabajar como sistema, uno incluso podría haber empezado con algunas experiencias piloto. A mí me parece que la idea original no era mala. Participé, incluso después de haber tenido una experiencia que no fue buena, al tercer año volví. Yo soy cabeza dura también.”

Expresa Graciela Frigerio: **“Yo recuerdo a este dispositivo como un intento de lo que creo que en ese momento , de establecer una solidaridad intrasistémica, un encuentro entre actores, sujetos, niveles, instituciones , se decidieron a trabajar juntos a propósito de algunas cuestiones de la**

transmisión y a propósito a cuestiones que hacían obstáculo a esa transmisión. Recuerdo entre algunas cosas que se discutieron mucho era ese pasaje de la dificultad de la enseñanza. Algo que tenía particular valor, porque sobre la dificultad del aprendizaje, planteada como suele plantearse, eso queda como acorralado en cuestiones singulares y no promueve el trabajo conjunto. Recuerdo como los distintos... que aparecieron en las discusiones y los intercambios como que no todo el mundo estaba tan convencido de que este pudiera ser un dispositivo interesante. Sin duda era un dispositivo que conmovía, yo creo que por primera vez los maestros se relacionaban con los institutos, con los futuros maestros desde una posición distinta. Por lo menos ese fue el propósito, después no se si se habrá logrado, los distintos niveles. Como de jerarquizar, de respetar, de valorar, la experiencia del que está frente al aula todo el tiempo. Creo que también para algunos profesores, por lo menos de aquellos que se comprometieron de una manera particular, también estaba esa idea como de pronto registrar cierta distancia que había habido entre los institutos y la cotidianeidad escolar. Y los estudiantes estuvieron mucho más-yo creo que también dado que profesores y maestros eran la abrumadora mayoría, estaban como mas pudorosos, pero los que fueron también daban cuenta de que algo se les había promovido, algo les había acontecido, del registro de unos saberes, de un modo de acercarse a las preocupaciones, y de un modo también interesante de buscar juntos unos modos de hacer frente a unas situaciones registradas como impedimento, como obstáculo, como ilusiones. Yo tengo ese recuerdo favorable al dispositivo, sin ignorar que no pasó lo mismo en todos lados, sin ignorar que hubo instituciones más deseosas de participar, otras que quizás participaron porque pensaron que no podían negarse a participar, pero que fue una participación menos espontánea, menos directa, menos convencida. Y también de un gran esfuerzo por dejarse conmover por lo que pasaba, de dejarse afectar, alterar, modificar por lo que pasaba....”

Nos dice otra profesora:

“A mí me parece interesante dentro del marco general del curriculum , ciertos planteos ligados a Eisner ,en el sentido de que la escuela no puede ser solo lo intelectual, sino que tiene que abrirse a otros lenguajes . Eso es interesante, pero en este marco cual es el mensaje oculto? El mensaje que queda acá, como parte de un currículum oculto, el desprecio de la escuela formal, y así no se construyen alternativas. El futuro se construye a partir de lo que tenemos hoy, no a partir de no considerarlo, de despreciarlo, de sobreimponer cosas o construir sistemas paralelos, porque no tenemos la valentía de discutir el sistema existente o de diagnosticarlo. Con esas bases no lleva a ninguna parte, de hecho murió el espacio, ese y el otro.”

Podríamos decir entonces que estos rasgos favorables serían:

- Hubo rasgos de ese dispositivo que habría que poder tomarlos, sin que sea de la misma manera ni del mismo formato, caeríamos en una nueva situación de resistencia que no tendría sentido, otra vez con esto, lo mismo.
- Es importante que lo que se ponga en experimentación sea a término. Nada es para siempre, no en los vínculos humanos, porque ahí pierde el sentido mismo de que vos lo querés generar para hacer algo nuevo, en constante movimiento.
- Espacio de articulación en donde se puedan armar proyectos conjuntos entre diversos sujetos e instituciones.
- Permitir o facilitar un espacio de encuentro entre las escuelas destino, los estudiantes del profesorado y los profesores de práctica (intrasistémico).

- Grupos heterogéneos, esto también es muy significativo -estaba el alumno de 2do y de 3ero, entonces las miradas, los procesos y los saberes eran distintos-se autorregulaban, se enseñaban entre ellos, el docente de la institución empezó a mirar otras cosas.
- La relación y trabajar mancomunadamente instituto de formación inicial e instituciones asociadas (...) ese encuentro de alumnas, profesores de los institutos y maestros, era importante.
- Me parece interesante tener un espacio que está fuera del horario de trabajo específico en donde puedan encontrarse formadores, coformadores y estudiantes para armar un proyecto en común
- Podría haber tenido otra aceptación si se hubiera trabajado con los actores que iban a estar involucrados, y si se hubieran abierto esos espacios reales y concretos en las escuelas asociadas con alguien que coordinara, no me parece mal que haya una mirada externa –externa pero que sepa de que estamos hablando- Un coordinador que fuera a ese lugar con el profesor de práctica, las alumnas se discutiera y donde en lugar de hacer un injerto, se planificara una acción continuada a lo largo del año. Me parece que están dadas las posibilidades.
- Yo recuerdo a este dispositivo como un intento de lo que creo que en ese momento ,de establecer una solidaridad intrasistémica, un encuentro entre actores, sujetos, niveles, instituciones , se decidieron a trabajar juntos a propósito de algunas cuestiones de la transmisión y a propósito a cuestiones que hacían obstáculo a esa transmisión. Recuerdo entre algunas cosas que se discutieron mucho era ese pasaje de la dificultad de la enseñanza. Algo que tenía particular valor , porque sobre la dificultad del aprendizaje , planteada como suele plantearse, eso queda como acorralado en cuestiones singulares y no promueve el trabajo conjunto.
- Por primera vez los maestros se relacionaban con los institutos, con los futuros maestros desde una posición distinta.

- Como de jerarquizar, de respetar, de valorar, la experiencia del que está frente al aula todo el tiempo. Creo que también para algunos profesores, por lo menos de aquellos que se comprometieron de una manera particular, también estaba esa idea como de pronto registrar cierta distancia que había habido entre los institutos y la cotidianeidad escolar. Y los estudiantes estuvieron mucho más-yo creo que también dado que profesores y maestros eran la abrumadora mayoría, estaban como mas pudorosos, pero los que fueron también daban cuenta de que algo se les había promovido, algo les había acontecido, del registro de unos saberes, de un modo de acercarse a las preocupaciones, y de un modo también interesante de buscar juntos unos modos de hacer frente a unas situaciones registradas como impedimento, como obstáculo, como ilusiones.
- Un gran esfuerzo por dejarse conmover por lo que pasaba, de dejarse afectar, alterar, modificar por lo que pasaba.
- El encuentro entre un profesor de la institución, el alumno. Además eran interesantes dentro del marco general del curriculum , ciertos planteos ligados a Eisner ,en el sentido de que la escuela no puede ser solo lo intelectual, sino que tiene que abrirse a otros lenguajes.

SE PODRÍA –A PARTIR DE ESTOS RASGOS QUE HEMOS IDENTIFICADO- DISEÑAR UN PROYECTO QUE HAGA SURGIR LO NUEVO DE LO VIEJO: UN NUEVO DISPOSITIVO, EN NUEVAS RELACIONES Y JUEGOS DE PODERES?⁴⁹

Nos dice una Regente de instituto :

“Yo estoy hablando de transformación. No creo que la mirada haya sido, nada sirve, hay que refundarlo nuevo, porque incluso todos sabemos que es imposible fundar algo nuevo. No nos encontramos nunca jamás con un vacío, ni siquiera aquellos que en algún momento creemos que vamos a

⁴⁹ Intentando superar , una vez comprendidas, las contradicciones del viejo TPP

generar algo, esta cosa de voy a generar algo nuevo. No es sin lo que hay detrás, esto que planteaba Cerletti, que planteaba Badieu, cómo hacer algo nuevo desde lo viejo?, no es desde nada.”

Otra profesora expresa:

“Yo si tuviera que poner en la balanza, yo rescataría, tengo una mirada más bien positiva acerca de los talleres de producción, no creo que volver a implementarlos con esas características sea una posibilidad. Creo que no serían bienvenidos.

Creo que hay rasgos de esas formas, de ese formato, de ese dispositivo, que bien podrían plantearse incluso al interior de los talleres de práctica, mismo en las instituciones. En realidad yo creo que esto sí es un atrincheramiento, esto de que los espacios de práctica esté instalado en un lugar físico específico. Ese lugar son históricamente los institutos, pero también podrían funcionar en otros lugares. Eso sería como algo a repensar. Creo que falta transitar un poco este camino de trabajar en la formación de verdaderos equipos de trabajo entre los maestros, los profesores y los alumnos. Atravesado en eso si por la lógica del normalismo, de que los preparamos a los chicos, aun con las mejores innovaciones, alternativas, con propuestas que son muy ricas, pero aun los preparamos para ir a aplicar algo. No hay todavía un espacio de construcción colectiva como en esas tres aristas: el docente, el alumno, el profesor de práctica.”

Si diseñásemos un nuevo dispositivo, que creciera apoyado sobre los rasgos favorables de los viejos TPP, además de esos aspectos mencionados anteriormente, también podría pensarse en que:

“... yo creo que podría haber tenido otra aceptación si se hubiera trabajado con los actores que iban a estar involucrados, y si se hubiera abierto esos espacios reales y concretos en las escuelas asociadas con alguien que coordinara, no me parece mal que haya una mirada externa –externa pero

que sepa de que estamos hablando- Un coordinador que fuera a ese lugar con el profesor de práctica, las alumnas se discutiera y donde en lugar de hacer un injerto se planificara una acción continuada a lo largo del año. Me parece que están dadas las posibilidades. Yo me jubilo sin verlo, pero me parece que en algún momento...⁵⁰

-Podrían incluirse docentes noveles⁵¹- sería, entonces también un espacio de inducción o acompañamiento a estos docentes recién ingresados al sistema-

- Podría funcionar en las escuelas primarias y jardines para habilitar espacios colectivos de pensamiento sobre lo político, pedagógico, ético y filosófico de la educación-

⁵⁰ Extraído de una entrevista a una Regente de IFD- que participó de los TPP durante su implementación-

⁵¹ Los docentes noveles son aquellos recién ingresados al sistema, con menos de dos años de antigüedad en el mismo.

CONCLUSIONES:

“Si no es la metafísica sino la historia la que define al hombre, habrá que desplazar la palabra ser del centro de nuestras preocupaciones y colocar en su lugar la palabra entre”

O. Paz, Octavio, En El peregrino en su patria

La sociedad puede considerarse una configuración discursiva. Toda práctica social significativa es un discurso, también la educativa. De manera que todo lo que ocurre en la sociedad posee un significado. También lo que se silencia o se olvida en los discursos y prácticas pedagógicas posee sentidos formativos. (Laclau y Mouffe 1987).

Kristeva (1988) va más allá de la idea del lenguaje como sistema o código, como conjunto de hábitos lingüísticos que permiten la comunicación, de aquello que sólo permitiría pensar la dimensión estática y reproductiva de las estructuras significantes, incorporando la idea de un trabajo discursivo ,a partir de la cual se problematiza la producción del sentido. Y esto porque el trabajo discursivo remite (al modo en que Freud hablaba del trabajo del sueño) a comprender el proceso de significación como anterior al sentido producido por las estructuras significantes socialmente dominantes.

Este escrito es también una práctica discursiva que intenta dar cuenta de otras prácticas discursivas. En este sentido sabemos que este trabajo es una ficción que no es aséptica. En ella se han realizado selecciones, recortes, jerarquizaciones, combinaciones entre muchas posibles de hacer.

El TPP ha sido una decisión de las Políticas Públicas Educativas Santafecinas, tomadas en un contexto histórico político determinado. Más allá de los efectos que las políticas públicas para la educación intentaron lograr con su implementación y de lo que realmente aconteció; nosotros decidimos en este escrito utilizar el TPP como analizador de las prácticas en los IFD.

Muchas preguntas iniciaron esta investigación y muchas siguen rodeándonos todavía. Las preguntas que hemos formulado a lo largo de este recorrido, lejos de intentar llegar a una respuesta-cual si fuera una esencia, “esto es o ha sido así-”;

nos fueron provocando con obstinación, nos fueron clausurando las certezas, nos permitieron cartografiar un camino. Las preguntas fueron aromas que extrañaban nuestro caminar y nos hacían dudar -no sin angustias- de si seguíamos por el sendero o si desviábamos el andar -casi con los ojos cerrados , atraídos, ensoñados y guiados por los aromas- que permitían cartografiar caminos impensados cuando decidimos emprender esta aventura.

Entendemos que este dispositivo provocó movimientos en los IFD y en sus actores. Provocó luchas, batallas, adhesiones, ataques, incomprensiones, entendimientos, encuentros, desencuentros. Provocó y continúa provocando efectos esperados y otros no esperados.

Cullen (2008) afirma que vivimos en una etapa de transformaciones en la educación. No podría ser de otra forma si se atiende a los profundos cambios en la vida social. El problema son las direcciones, los sentidos, las decisiones que se toman, las tareas que se proponen, los obstáculos que se encuentran. Se plantean nuevas y viejas razones para educar. Se discute y se argumenta con ellas. Es necesario plantear una crítica de las razones de educar.

Se trata de reflexionar filosóficamente sobre la educación. Esta tarea no es ingenua ni inocente.

En este trabajo muchos de los aromas que perturbaron nuestro andar, nos llevaban a reflexionar filosóficamente sobre la educación y sobre la relación entre los TPP y los IFD.

No estamos buscando el nombre propio de la educación. No se trata de preguntarnos qué es la educación en lo esencial, sencillamente porque no existen los nombres propios, es decir los que corresponden “naturalmente a las cosas”. Que tengamos de la educación solamente los “nombres desnudos”, no quiere decir, sin embargo, que por educación podamos entender cualquier cosa, o que a la “cosa” de la educación le dé lo mismo cualquier nombre.

Con estos nombres tenemos que construir y reconstruir, cuantas veces sea necesario, un discurso acerca de la educación, que fundamente y legitime sus opciones por algo distinto de una presunta convivencia o visión de la esencia misma de la educación, o en algún tipo de propiedad de su nombre adecuado. Es

desafiante “que para pensar la educación no solo tengamos sus nombres desnudos sino también su racionalidad “desfondada”. Que tengamos los sujetos desfondados es también un desafío, esto quiere decir que la racionalidad es más plural que lo que creíamos, mas atravesada por el deseo y por el poder que lo que nos habíamos ilusionado.

Creemos que los TPP dejaron ver que para pensar la educación no solo tenemos sus nombres desnudos sino también su racionalidad “desfondada”.

Con las razones de educar, desfondados los sujetos, se inaugura en realidad el pensamiento crítico acerca de la educación. Y la cosa de la educación no es tampoco un mero objeto de ciencia, neutralizado de toda valoración, un mero “hecho” sin sentido y sin construcción del sujeto mismo que lo determina. La educación es un *discurso* o, mejor expresado, *una práctica social discursiva*. Es decir que en las razones de educar hay conflicto de interpretaciones, lucha por la hegemonía, imposiciones ideológicas, construcción de subjetividad y de realidad social. (Cullen 2008)

Las preguntas son un magma que habilita el pensar: Cuáles fueron y son las razones de educar que tienen los IFD? ¿Cuáles fueron las razones de educar que tuvieron los TPP?

Durante el recorrido de esta investigación se estuvieron bordeando estas preguntas. Pero, más importante que responderlas, es dejar que las preguntas continúen inquietando.

Existe un debate que debemos seguir sosteniendo: el de cómo pensar y cómo hacer de la educación ese acto político que emancipa y que asegura, con justicia, la inscripción de todos en lo público y el derecho de todos de decir y decir-se en el espacio público. (Diker y Frigerio, 2005)

Entendemos que muchos de los rasgos favorables que han tenido los TPP estarían posibilitando hacer de la educación ese acto político que emancipa.

Educación no es estrictamente el reflejo de la idea pedagógica del proyecto que lo contiene, sino que se construye en una articulación de conflictos, disputas de intereses, ideas, logros, demandas, conquistas, entre otras, que permiten alcanzar

(o no) los objetivos pedagógicos planteados en dos dimensiones: el proyecto político pedagógico y su puesta en práctica.

Como se dijo a lo largo de este escrito, durante la aparición del TPP lo que fue aconteciendo entre este proyecto político y su puesta en práctica articuló conflictos, disputas de poderes entre los sujetos que se relacionaron con el dispositivo. ***“Algunos de ellos fueron adquiriendo convencimiento y otros mantuvieron todas sus reservas. Estos aspectos múltiples no son anulables, se pueden negar, si alguien quiere los niega, pueden decir, no, todos estaban de acuerdo, o no, todos estaban en contra. Pero no hay posibilidades de tratar de producir unas variaciones sin producir estos matices y estas gamas de reacción.”***⁵²

Los significados de nuestros significantes son construcciones sociales e históricas. Existe una lucha por imponer significados.⁵³

“Yo creo que se produjeron cosas más interesantes, del ruido que se armó. También se eligieron políticamente escuchar unas voces y no escuchar otras. Creo que hubo muchas experiencias de lugares donde se hicieron cosas interesantes, lo que pasa es que es cierto... los avatares de lo político. Los que tienen las decisiones de tomar el toro por la astas, escuchan a los que hacen ruido en las grandes ciudades, entonces ese ruido es tan grande... Los murmullos no se escucharon. En la batalla de los significados habría que ver qué es lo que va tomando más poder y por qué...”⁵⁴

Nos preguntamos ¿qué sería lo que va tomando más poder? ¿qué cosas batallaron en esta lucha de poderes? ¿Cuáles fueron los sentidos que batallaron?

Podríamos decir que batallaron diferentes maneras de pensar la educación, diferentes proyectos educativos, diferentes sentidos acerca de la educación y la práctica educativa.

⁵² Entrevista a Graciela Frigerio

⁵³ Esto no significa que no se estén jugando aquí cuestiones del inconsciente

⁵⁴ Expresado por una de las Profesoras entrevistadas.

El TPP como analizador de las prácticas y las relaciones entre los IFD y las políticas públicas, para algunos pone en evidencia que el origen de este proyecto parte de la idea de que no se creía en la escuela:

“Desde qué marco se hace el cambio curricular? Se hace sin un diagnóstico claro, pero sí con un prejuicio claro que es que la escuela ya no sirve, la escuela de la modernidad está acabada”⁵⁵

Aquí se nos abre otra pregunta: ¿cuándo uno innova lo hace con confianza o desconfianza en la escuela?

Lo acontecido con la recepción de este dispositivo - la batalla de los sentidos específicamente- construyó hegemonía, adhesiones en unos o en otros sentidos. También los cambios generan ansiedades, miedos y desconciertos:

“Pero nunca dejó de aparecer... (se refiere a la resistencia) si leerlo como una resistencia, viste que cuando algo no funciona hay multiplicidad de factores , las teorías pichonianas ,qué nos dicen: frente a lo nuevo puede haber dos posibilidades, o me quedo o me voy, uno no llega nunca a analizar esas cuestiones , ¿ desde qué lugar se resiste? Si esto de contra turno, no contra turno y si uno se pone a pensar nosotros las llevábamos al tríptico y vamos, vamos a un campamento. A lo mejor eran más esporádicas nuestras salidas. Esto era más sistemático, hay que seguir pensando eso, por dónde pasaba la resistencia o qué pasaba de lo interesante y de lo no tan interesante...”⁵⁶

“Algunos lo veían como algo mezquino, que iba a ser una competencia futura para su estabilidad docente. Los rumores, como que se iban a cortar las horas del Taller, que el taller no iba a estar más, que iban a apropiarse de eso.”⁵⁷

La relación- articulación entre los TPP, los IFD, las políticas públicas, los actores que “hacen ruido”, los actores que “susurran”, los actores silenciados, lo que se

⁵⁵ Entrevista a una profesora de IFD

⁵⁶ Entrevista a una Profesora de IFD

⁵⁷ Entrevista a una Profesora y Jefa de Práctica.

ofrece, lo que se demanda pone en tela de juicio supuestos sedimentados y permite la observación de una mayor complejidad al delinear un territorio de articulaciones, ensamblajes y luchas – contingentes, históricas, construidas- , y algunas de las muchas relaciones que operan en las diversas espacialidades.

Las piezas se han articulado de manera muy diferente, hubo fricciones, superposiciones, antagonismos; muchas veces se transformaron unas en otras con la misma facilidad con la que jugaron entre sí.

Gronsborg afirma que los desacuerdos suelen pensarse como contradicciones, oposiciones binarias, entre cuyos términos se debe elegir, y se supone que la elección de uno entraña la negación del otro. El otro negado , el camino que no se ha tomado , con frecuencia es condenado, por considerársele no solo un error sino también una alternativa en cierto sentido peligrosa, que amenaza los valores, los parámetros , los deseos asumidos. (Gronsborg Lawrence, 2012)

Nosotros hemos intentado en este trabajo ocupar un terreno medio, no en el sentido de ocupar una solución de compromiso (el justo medio aristotélico) , sino en el de operar en el intersticio, de abrir posibilidades, de ver multiplicidades en lugar de una simple diferencia.

Consideramos que las cosas siempre son mas complicadas que lo que una trayectoria o juicio pueden tematizar. Si el mundo es complejo y cambiante parecería obvio que la práctica de la producción de conocimiento requiere algo más que descubrir siempre lo que ya sabemos. Adoptamos una retórica conjuntiva , “sí (eso es verdad), pero también lo es ...(y también...y también...) , una lógica de “sí, y...y...y...”, en la que cada cláusula adicional transforma los significados y efectos de las anteriores.

Reconocemos que las personas (grupos, instituciones, estado, políticas públicas) intentan lograr todo tipo de cosas, pero que el intento no es lo mismo que el éxito, y que las acciones humanas muchas veces consisten en sumar éxitos como en lidiar con los fracasos. La realidad está hecha tanto de configuraciones de desórdenes , fracasos y aprietos , presiones, fuerzas y posibilidades, como de visiones y logros. Las complejidades, de hecho, son precisamente la trama misma de la realidad vivida, y deben incluirse de entrada. Este compromiso con la

complejidad, entonces también implica un compromiso político fundamental, a saber, que reducir la complejidad a la simplicidad nunca favorece el cambio. Somos antirreduccionistas.

Hemos intentado articular diferentes discursos, sentidos, sentires, prácticas acerca del hecho educativo en los IFD, tomando como analizador a los TPP. La articulación designa tanto los procesos básicos de producción de la realidad, de producción de contextos y de poder, como la práctica analítica. Es la práctica o el trabajo transformador que consiste en hacer, deshacer y rehacer relaciones y contextos a partir de relaciones viejas o de no relaciones, en trazar líneas o delinear conexiones. Pero la articulación no es una práctica única y singular. Diferentes conexiones ejercen fuerzas diversas, según el contexto.

Si un contexto puede entenderse como las relaciones que se han establecido por la operación del poder, en respuesta a los intereses de ciertas posiciones de poder, la lucha por cambiar el contexto implica la lucha por planificar esas relaciones y, cuando sea posible, la lucha por desarticularlas y rearticularlas.

La articulación requiere tanto la deconstrucción como la reconstrucción: primero debe tenerse en cuenta que lo que parece ser un todo armonioso sin costuras ni fisuras, o una unidad natural cuyas contradicciones son inevitables e irremediables, se ha forjado a partir de piezas diversas y divergentes, al igual que la apariencia misma de totalidad y naturalidad. Es decir que los procesos mismos de articulación se han borrado y ahora deben ser redescubiertos en la posibilidad de desarticulación. La articulación comienza descubriendo la heterogeneidad, las diferencias, las fracturas, en las totalidades. Pero no puede terminar allí, en la negatividad de la crítica, porque la heterogeneidad nunca permanece pura y simplemente como heterogeneidad. Siempre se rearticula en otras totalidades; tal es el ser mismo de la relación entre la vida y el poder. Y si los intelectuales no entramos en esta lucha con todo el trabajo de análisis e imaginación que requiere, si no intentamos reflexionar detenidamente sobre las realidades de las articulaciones y las posibilidades de rearticulación, entonces nuestros proyectos abandonan el sentido mismo de la posibilidad política que los mueve.

Esto no significa que la realidad esté completamente abierta. Operamos con una lógica de falta de garantías ,de antiesencialismo . El esencialismo expresa una lógica de garantías ;considera que las relaciones que constituyen la existencia social e histórica son necesariamente del modo en que son. El esencialismo es la afirmación de que todas las relaciones que conforman la realidad vivida y cognoscible tuvieron y tienen que ser necesariamente de la forma en que son, porque las relaciones son, ahora y siempre, inherentes a los términos mismos de la relación. En las posiciones esencialistas , las respuestas están garantizadas y todo se sutura de antemano. Las identidades son fijas . Los efectos están determinados aún antes de producirse, porque todas las relaciones importantes de la historia están necesariamente contenidas en el propio hecho de que algo es lo que es , en sus orígenes mismos. Si la historia no parece desplegarse de acuerdo con esta trayectoria inevitable, es el resultado de cierta interferencia o principio de negación externos , como la falsa conciencia.

Negamos que la forma y estructura de la realidad sean inevitables , pero también rechazamos la universalidad de la contingencia que caracteriza muchas versiones del antiesencialismo que niegan muy fácilmente cualquier estabilidad o realidad de las relaciones o las estructuras que definen.

Estámos comprometidos con la realidad de las relaciones que tienen efectos determinantes , pero nos negamos a suponer que tales relaciones y efectos deban ser necesariamente lo que son : no tenían que ser así, pero dado que son de ese modo, son reales al igual que sus efectos. Operamos en el espacio que se ubica entre la resticción absoluta , el cierre, la comprensión completa y última , la dominación total , por un lado , y la absoluta posibilidad de libertad, la apertura y la indeterminación, por el otro. Rechazamos cualquier reivindicación de relaciones necesarias (garantizadas) así como de “no relaciones necesarias”(también garantizadas) , a favor de “relaciones no necesarias” (y aceptan al mismo tiempo que las relaciones son reales).

La articulacion es la afirmación de que la realidad no está dada sino que se construye; la realidad siempre es una organización o configuración compleja que se monta constantemente.

Que algo se construya no lo vuelve menos real , independientemente de cuáles sean las piezas que participan en su construcción. De igual manera afirmar que algunas de esas piezas son, por fuerza, discursivas e incluso que portan un sentido no las vuelve menos reales.

La lucha por los significados -en la relación entre IFD y TPP- se fue dando en el marco de un fuerte despliegue del pensar.

Podríamos ensamblar los discursos, posiciones, posturas, decires, voces que tejen este trabajo en el marco en el cual Estanislao Zuleta (2000) despliega la idea de pensamiento. El autor afirma que muchas veces, en lugar de discutir un razonamiento se lo reduce a un juicio de pertenencia al otro-y el otro es, en este sistema, sinónimo de enemigo-, o se procede a un juicio de intenciones. Y este sistema se desarrolla peligrosamente hasta el punto en que ya no solamente rechaza toda oposición, sino también toda diferencia: el que no está conmigo está contra mí; y el que no está conmigo es un enemigo.

Zuleta dice que no se puede respetar el pensamiento del otro, tomarlo seriamente en consideración , someterlo a sus consecuencias, ejercer sobre él una crítica , válida también en principio para el pensamiento propio , cuando se habla desde la verdad misma, cuando creemos que la verdad habla por nuestra boca; porque entonces el pensamiento del otro solo puede ser error o mala fe; y el hecho mismo de la diferencia con nuestra verdad es prueba contundente de su falsedad sin que requiera ninguna otra.

En una entrevista a Graciela Frigerio, ella nos dice:

Recuerdo que además hubo momentos en que discutimos, varios de los que interveníamos ahí⁵⁸, había momentos en que parecía que discutíamos cosas distintas, recurriamos a andamiajes conceptuales distintos, lo cual era estrictamente cierto. El TPP admitió también un trabajo de discusión, de argumentación y contraargumentación con respecto a lo que cada uno de los que interveníamos a colaborar con eso, o los invitados, teníamos, sin que necesariamente se nos creara un consenso. Representó un enorme esfuerzo de articulación, de puesta en común , de apertura, y creo que en

⁵⁸ Se refiere a los encuentros de escrituras de narrativas acerca de las experiencias vividas en los TPP

muchos casos aunque el TPP como dispositivo no haya continuado , yo haría la hipótesis de que en muchos quedó una manera de plantarse frente a ciertas situaciones. Esto me parece lo mejor de ese dispositivo, no sabemos cuánta gente, por cuánto tiempo, en cuántas circunstancias, pero sí uno tenía la impresión de que ahí se había producido un giro en la mirada y que lo que había transcurrido también había contribuido a unas estrategias, algunas realmente brillantes, en su originalidad, en capacidad de impacto. Eso perdura aunque más no sea en los actos de memoria. Lo que pasa es que cuando vos pensás en la historia de la formación docente, cien años de cierta tradición, algo que quiera conmover eso necesita también, no necesariamente de la continuidad del dispositivo en términos burocráticos organizacionales sino una cierta perseverancia en el sentido de la insistencia. Intentar, intentar, intentar, y bueno eso creó una movilización en el sistema, los que encontraron ahí una cosa re piola, el interés, que se divirtieron, que se conmovieron-pero no en el sentido afectivo – sino que se les conmovió la estructura, la manera de plantarse. Otros que pasaron quizás por ahí menos dispuestos a dejarse alterar o no, instituciones que participaron convencidas de que querían formar parte de esto, otras que a lo mejor –aunque no se haya hecho obligatorio- como suele pasar en las organizaciones se sienten obligadas desde que hay una propuesta que surge desde ciertas instancias o ciertos personajes sienten que no deben decir que no, aunque nadie les pida que digan que sí. Algunos de ellos fueron adquiriendo convencimiento y otros mantuvieron todas sus reservas. Estos aspectos múltiples no son anulables, se pueden negar, si alguien quiere los niega, pueden decir, no , todos estaban de acuerdo , o no, todos estaban en contra. Pero no hay posibilidades de tratar de producir una variaciones sin producir estos matices y estas gamas de reacción.”

Las prácticas pedagógicas (prácticas culturales o discursivas) son importantes porque resultan fundamentales para la construcción de los contextos y las formas específicas de la vida humana. Los seres humanos viven en un mundo que, al

menos en parte, es construido por ellos mismos, y ello, a través de prácticas que constituyen y transforman las realidades discursivas (ambas materiales), que están simultáneamente e íntimamente interconectadas. No solo todo acontecimiento o práctica humana están articulados culturalmente, sino que además las prácticas culturales participan en forma constante de la producción permanente de la realidad, no necesariamente como el logro intencional de las acciones humanas.

El TPP en su relación con los IFD visibiliza que el espacio pedagógico -de toda una forma de vida- es un espacio fracturado y contradictorio habitado por múltiples contextos y formas de vida y lucha contrapuestas.

Dentro de estos contextos, el poder es siempre multidimensional, contradictorio y nunca se sutura.

Afirma Zuleta que el atractivo terrible que poseen las formaciones colectivas que se embriagan con la promesa de una comunidad humana no problemática, basada en una palabra infalible consiste en que suprimen la indecisión y la duda, la necesidad de pensar por sí mismo, otorgan a sus miembros una identidad exaltada por participación, separan un interior bueno-el grupo-y un exterior amenazador. Así se ahorra sin duda la angustia, se distribuye mágicamente la ambivalencia en un amor por lo propio y un odio por lo extraño y se produce la más grande simplificación de la vida, la más espantosa facilidad. El hombre teme la angustia que genera la necesidad de ponerse en cuestión, de combinar el entusiasmo y la crítica, el amor y el respeto.

Lo difícil, pero también lo esencial es valorar positivamente el respeto y la diferencia, no como un mal menor y un hecho inevitable, sino como lo que enriquece la vida e impulsa la creación y el pensamiento, como aquello sin lo cual una imaginaria comunidad de los justos cantarían el eterno hosanna del aburrimiento satisfecho. Hay que poner un gran signo de interrogación sobre el valor de lo fácil, no solamente sobre sus consecuencias sino sobre la cosa misma sobre la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades.

La vocación combativa del pensamiento -la única manera que tiene el pensamiento de respetar otro pensamiento, de tomarlo en serio, es dejarse afectar por él- , consiste en pedirle cuentas, tratar de entenderlo y objetarlo.

Entendiendo que fueron muchos los caminos que se enredaron/ desenredaron en esta investigación nos preguntamos:

¿Colaboró el dispositivo TPP en hacer visibles algunas cuestiones en las prácticas de los IFD?

Podríamos decir que se han visibilizado cuestiones que siempre estuvieron ahí, en las prácticas cotidianas: enquistamientos, sentidos diversos acerca de las prácticas educativas, luchas de poderes, resistencia a la extranjería, a las transformaciones y a la ruptura de los formatos tradicionales.

Hemos podido ver los modos en que se hicieron efectivas unas políticas públicas para la educación, modos singulares y disimiles que acontecieron en las relaciones contextuales enmarcadas en situación.

Como decíamos al comenzar estas conclusiones, somos conscientes de que este escrito es solo una posibilidad entre muchas otras en que podría haberse contado este relato.

Todo relato nos implica subjetiva, política e ideológicamente. Comprendemos que cada elección que hemos tomado (marco metodológico, conceptual, sujetos a entrevistar, decires y posturas seleccionadas, modos de recortar, seleccionar y combinar los discursos) implicaron decisiones acerca de qué debería estar en este relato y de qué quedaría fuera del mismo.

Una decisión que tomamos como principio fue el hecho de que las diferentes voces estuvieran presentes en esta investigación. Cada sujeto entrevistado fue para nosotros un descubrimiento que aportó la sangre que se esparcía dándole vitalidad a nuestro trabajo.

Muchas manos, miradas y voces han estado tejiendo esta investigación. Sabemos que faltaron voces-que por lo acotado del tiempo de investigación- no hemos podido hacer oír aquí.

Comprendemos que las prácticas educativas en la Educación Superior Santafecina están intentando transformarse desde las Políticas Públicas

Educativas, desde los IFD, desde los docentes y los directivos, desde los estudiantes.

Sin embargo muchas veces los diseños de los proyectos de Políticas Educativas se ven interferidos-sabemos que los efectos que se producen trascienden los efectos esperados- por la singularidad de las situaciones y de los sujetos que se relacionan para ponerlas en práctica.

Entendemos que en la trama vincular de cada uno de los dispositivos TPP con cada uno de los actores de los IFD se fueron jugando diferentes cuestiones relacionadas con el poder, con los sentidos de la educación y de las prácticas educativas.

Si bien esta investigación se plantea generalizando su propósito: el TPP como analizador de las prácticas en los IFD; es necesario dejar en claro que comprendemos que en la concretización de las prácticas y de las relaciones que en ellas se establecen devienen modos singulares de estar siendo TPP e IFD.

Salvando esto, nos parece un intento interesante ensayar un relato de este tipo porque como hemos señalado más arriba fue una decisión irrenunciable que este trabajo hospedara-no sin conflictos- diferentes miradas y voces.

Las innovaciones son necesarias. Interpelan lo que hay a partir de la extranjería. Esto que irrumpe-muchas veces- con el correr del tiempo se enquistas y pierde su calidad de novedad.

Es saludable que los Proyectos Educativos tengan fecha de vencimiento, de esta forma dejan un lugar para que el acontecimiento vuelva a irrumpir.

El acontecimiento es una interpelación a lo que hay, que puede servir como analizador, que permite visibilizar, quitar el velo a la cotidianeidad, habilita la pregunta, la duda, la búsqueda.

Las innovaciones de Políticas Públicas Educativas tendrían que habilitar que acontezca una pedagogía emancipadora, provocadora y creadora.

Esto requiere de valentía para resignificar nuestras prácticas y del esfuerzo para recuperar el sentido del enseñar y el aprender. Requiere de cierta cuota de locura para recuperar la risa y el asombro y de un cierto ánimo de aventura para

atreverse a pensar con otros, otro tanto de travesura para dejarse fascinar por lo desconocido.

Devendría en una pedagogía que nos invitase a estremecernos ante el dolor, a aliarnos con la audacia y, sobre todo, a actuar de manera atrevida anteponiendo la indisciplina del pensamiento y la razón a las ataduras a las que nos condena la cordura.

Es un principio resignificar nuestras prácticas, reinventarlas, darle corazón y sangre a nuestro oficio

Esto equivale a trabajar con certezas imperfectas, abiertas, sostenidas en la inconformidad y la resistencia. Tal vez solo se trate de apelar a certezas a las que podríamos llamar: saludablemente indisciplinadas.

Nuestro oficio no es ingenuo, aunque algunos maestros puedan serlo. Nuestro oficio es un arte, y como tal produce obras únicas e irrepetibles. A la vez es, necesaria e indiscutiblemente, un proyecto político. Educar no es nunca sin consecuencias. Al educar subjetivamos, transformamos a los sujetos porque los interpelamos.

La interpelación reclama e interroga, requiere al otro en algún lugar y lo invita, indaga sin cuestionar y convoca desde el propio deseo a que el deseo del otro se despliegue.

La interpelación al igual que la transmisión, genera un plus que no puede encorsetarse en objetivos, ni en temas o ejes o unidades didácticas. Nuestro oficio no es una técnica más o menos sofisticada

Es artesanía en el más pleno sentido del término.

Estamos implicados deliberada o impensadamente con nuestro oficio. Si lo hacemos de manera impensada somos responsables por lo que no hemos reflexionado, si lo hacemos deliberadamente somos responsables por el compromiso que hemos asumido. En cualquier caso se trata de una decisión que nos compromete. La implicación es siempre participación activa en algún asunto y, por tanto, es consecuencia de los actos por la relación que hay entre los efectos que produce y las causas que lo produjeron.

La implicación nos reclama en el lugar de la interrogación: ¿Advertimos que en nuestro oficio se juegan los deseos? ¿Advertimos que nuestros estudiantes son sujetos singulares con los cuales nos encontramos/ desencontramos a diario? ¿Advertimos que educar es construir caminos alternativos por dónde el deseo circule y se haga cultura?

Lo que acontece en las instituciones educativas es mucho más que del orden de la emisión-recepción de información. Allí acontecen los sujetos, entre los vericuetos de miradas, palabras y roces, en la construcción de un espacio colectivo se gesta el acceso a la cultura, se educa. Pocos espacios colectivos nos quedan. Perdimos las veredas, las plazas, las fiestas familiares. Se nos llenó la vida de no-lugares. La escuela es todavía un lugar posible donde los sujetos acontezcan. (Bixio 2010)

Esa es hoy su función social más genuina. Las políticas Públicas deben sostenerlas, hospedarlas, ser garantes de que acontezcan las novedades sobre el respaldo de las tradiciones.

ESCRIBIR...DETENERSE A PENSAR

“Escribir no tiene nada que ver con significar, sino con deslindar, cortografiar, incluso futuros parajes.”⁵⁹

¿Cómo concebimos nuestra escritura? ¿Cómo se fue hilvanando, deshilvanando para llegar hasta aquí? ¿Qué cuestiones no pensadas de antemano, podríamos pensar ahora acerca de este relato devenido en escritura?

Escribir...es detenernos a pensar, es un acto de reflexión, es un acto de extrañar lo que hacemos cotidianamente, de extrañar el sentir, el pensar y el hacer...escribir es transformar...escribir es comprometerse.

Cuando escribimos dialogamos, interpelamos, discutimos, batallamos con otros.

Larrosa (2003) nos dice que la escritura es, a veces, una experiencia. Una experiencia de lenguaje, en primer lugar, en la que se interrumpen lo que podríamos llamar «los automatismos del decir», lo que decimos automáticamente, lo que decimos sin pensar. Y ahí de lo que se trata es de aprender a escribir con nuestras propias palabras, con palabras en las que nosotros podamos sentir que estamos presentes. Y escribir puede ser, también, una experiencia de pensamiento en la que se interrumpen lo que podríamos llamar «los automatismos del pensar», lo que pensamos automáticamente, lo que pensamos sin pensar. Y ahí de lo que se trata es de aprender a pensar por nosotros mismos, con nuestras propias ideas, con esas ideas en las que podamos sentir algo de nosotros. Por eso escribir no es solo un ejercicio de “intentar decir (y decir-nos) de otro modo”, sino también un ejercicio de “intentar pensar (y pensar-nos) de otro modo”. Pararse a pensar. Pensar requiere una interrupción, un apartamiento, una cierta soledad, un cierto silencio. Para pensar, hay que retirarse. Del ruido, del blablableo, de la banalidad de esas palabras demasiado comunes y demasiado urgentes en las que generalmente estamos atrapados. Para pensar hay que suspender los automatismos del decir: todo eso que decimos sin pensar. Y hay que suspender también los automatismos del pensar: todo eso que se piensa solo, todo eso que se piensa automáticamente en nosotros, sin nuestra participación,

⁵⁹ Deleuze y Guatari. “Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia”. Pretextos. 2002. España

todo eso que pensamos sin pensar. No se trata tanto de decir lo que se piensa, sino de pensar lo que se dice. Y para eso hay que pararse a pensar. Hay que pararse a pensar lo que decimos y hay que pararse a pensar lo que pensamos. Para poder decir de otro modo. Para poder pensar de otro modo. Sentimos que escribir, el gesto simple y elemental de ponerse a escribir, es una de las formas mayores de esa interrupción, de ese apartamiento, de esa soledad, de ese silencio, de ese “pararse a pensar”.

Para que el pensamiento y la escritura acontezcan y se plasmen en este trabajo, nos hemos detenido a pensar, hemos intentado leer la realidad a la luz de un problema.

Zuleta afirma que es necesario leer a la luz de un problema. Un problema es una sospecha y una esperanza. La sospecha de que existe una unidad y una articulación necesaria allí donde solo vemos algunos elementos dispersos, que solo podemos entender parcialmente; que se nos escapan pero que insisten como una herida abierta. Y la esperanza de que si logramos establecer esa articulación necesariamente quedará explicado algo que no lo estaba; quedará removido algo que impedía el proceso de nuestro pensamiento y funcionaba por lo tanto como un nudo en nuestra vida, quedará roto un lazo de aquellos que nos atan obligándonos a emplear toda nuestra energía, nuestra agresividad y nuestra libido, en lo que Freud llama una “guerra civil sin esperanza”.

El trabajo de la sospecha consiste en someter todos los elementos a una elaboración y a una crítica, que permita superar el poder de la fuerza (represión, ideología dominante, racionalización, etc.) que los mantiene dispersos, yuxtapuestos o falsamente conectados.

Hemos intentado en este trabajo leer a la luz de un problema, que es leer en un campo de batallas, abierto por una escritura y por una investigación.

El pensamiento en este escrito fue aconteciendo como un magma que iba emergiendo al modo de rizoma.

El rizoma es un *mapa y no calco*. Si el mapa se opone al calco es precisamente porque está totalmente orientado hacia una experimentación que actúa sobre lo real. El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye.

El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social

Una de las características más importantes del rizoma quizá sea la de tener siempre múltiples entradas

El rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga.

Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, *intermezzo*. El árbol es filiación, pero el rizoma tiene como tejido la conjunción "y...y...y...". En esta conjunción hay fuerza suficiente para sacudir y desenraizar el verbo ser. ¿A dónde vas? ¿De dónde partís? ¿A dónde querés llegar? Todas estas preguntas son inútiles. Hacer tabla rasa, partir o repartir de cero, buscar un principio o un fundamento, implican una falsa concepción del viaje y del movimiento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico). El medio no es una media, sino, al contrario, el sitio por el que las cosas adquieren velocidad. *Entre* las cosas no designa una relación localizable que va de la una a la otra y recíprocamente, sino una dirección perpendicular, un movimiento transversal que arrastra a la una y a la otra, arroyo sin principio ni fin que socava las dos orillas y adquiere velocidad en el medio.(Deleuze 1994)

ENTRADA A MI BIOGRAFIA INTELECTUAL

Intentaremos aquí dar cuenta de los modos en los cuáles nos fuimos acercando al recorte del objeto de estudio que abordamos y a la construcción de este trabajo.

Como lo expresamos en el apartado anterior, el recorrido no ha sido lineal –sino rizomático- y, seguramente, mucho de lo que nos movilizó a realizar este recorte de trabajo fue y es irascible a nuestro pensamiento.

Algunos entienden que el sentido⁶⁰ es aquello que nos moviliza. Podríamos intentar la experiencia de preguntarnos cuáles son los sentidos de este trabajo para nosotros.

Podríamos decir que lo que movilizaría este trabajo tiene que ver con pensar justamente en los sentidos que tiene la educación para los sujetos, en cómo se configuran y entran en lucha esos sentidos, en la hegemonía sobre unos sentidos sobre otros.

Para abordar esta complejidad decidimos tomar una experiencia diseñada y concretizada por las políticas públicas Santafesinas en el año 2.009: Los Talleres de Producción Pedagógica. El surgimiento, desarrollo y desaparición de este espacio; y los discursos que éste ha generado y genera aun hoy, nos permiten dar cuenta de un entramado de relaciones discursivas y dialógicas: de sus tensiones, luchas, oposiciones y encuentros.

En una producción de nuestra autoría, escrita en el marco de “Las Narrativas acerca de los Talleres de Producción Pedagógica, en el año 2012⁶¹” hemos narrado que:

“ Hace 25 años, cuando empecé a ser maestra...cuando comencé a gatear, caminar, volar, caer, trepar, reptar, columpiarme, danzar, increpar, pintar, oler, sentir , hablar, callar dentro del escenario de la educación formal, en esta experiencia de transmitir la cultura sistemática y planificadamente a los que advienen al mundo siempre me sentí-pensé como buscando algo que no sabía bien que era...Algo le faltaba a la escuela, a la educación, a los

⁶⁰ Magariños de Morentin “La semiótica de los bordes”

⁶¹ Fue escrito en el marco de los escritos realizados por los coordinadores de los Talleres de Producción Pedagógica , coordinados por la Dra. Graciela Frigerio.

otros, a mí , a nosotros...Era necesario , parafraseando a Denise Najmanovich, “reinventar la fiesta de aprender”...pero...se puede?... hacerlo sola?...o con dos o tres?...y sin decisiones políticas ...se hacía pesado, difícil...a veces, casi imposible... Imposible?

Mientras leía, “Nada”(de JanneTeller) pensaba que ahí estaba yo, como Piere Anton... “arrojando ciruelas” sobre ojos, oídos, bocas y cuerpos muertos ...intentando que la realidad se descongele y tome el calor de las manos del artesano que la piensa, la produce y la elabora y que aparezca la molestia, la pregunta, la duda...sorprendiendo el caminar tranquilo , y que los cuerpos se muevan convulsionados...y que se agite la vida!!

Me reconozco también en esta historia de Teller, siendo “los que buscaban el significado”...

Como decía al principio de este escrito...desde que empecé a ser maestra, empecé a buscar...sabía que en algún lado, en algún lugar estaba el sentido...y lo busqué en otros ámbitos de la educación: transité Letras, Bellas Artes, Periodismo, Psicología Social... Todos bellos lugares...en todos lados vislumbraba que tenía que seguir “apilando en la montaña de las cosas que aportaban a la significatividad”... iba anudando y desanudando ideas, vínculos, incertidumbres, aciertos, preguntas, dudas...búsquedas ... Qué buscaba?

Y , caminando por mi historia, un día del año 2009, en mi rol de directivo de un Jardín de Infantes de Rosario me citan, junto a otros directivos, para un encuentro de presentación de un nuevo espacio: los Talleres de Producción Pedagógica... Los qué?...

Los directivos fuimos invitados, para socializar lo escuchado, en nuestras respectivas instituciones e invitar a las docentes a participar de estos talleres. Estaba allí ...escuchando a Silvia Serra(la veía cual Quijote montado en su Rocinante) encuadrar a los TPP...pensé que “ese era el lugar que estaba buscando... pensé que éste era el lugar!!!...Éste era el elemento que completaría la “montaña de significación”... La completaría?

Al otro día...volví al jardín en un estado de “ ansiedad y efervescencia”...les

fui contando a las docentes sobre la experiencia...Cómo habrá sido “mi sentimiento hacia ese espacio aun no transitado” y mi “pasión” al transmitírsele a las maestras de la institución...que ,de 12 maestras, 12 se anotaron para ser parte de la experiencia ...

Y después...la convocatoria a los coordinadores ... Y anotarme...y que me llamaran...Y ahí ...comprender que la montaña no tendría fin...ahí empezó este “seguir acumulando significado”...

Recuerdo el primer encuentro de selección de coordinadores, en la Isla de los inventos ...No podía contar a los demás lo que había vivido!!!...creo que todos deben haber pensado que estaba bajo los efectos de alguna sustancia excitante!!!...Todavía puedo sentir mi alegría de estar ahí...de ser parte de lo que estaba segura, era un paso hacia el cambio en el sistema educativo...ese cambio que yo buscaba...ese significado tras el cual yo iba. Desde ese día hasta hoy, transcurrieron casi 4 años ...muchas incertidumbres, muchas preguntas...muchas cosas mal hechas, muchos pasos dados ...hacia atrás, hacia adelante, hacia el cielo y hacia el infierno... muchos vínculos...muchas vivencias...Muchas cosas para cambiar...para que esta experiencia tpp, no se transforme en sólo cambiar algo para que nada cambie...y siga apuntando a transformar la educación...

Y emulando a “Los enanitos verdes” “hace tiempo ya que estoy sentada sobre esta piedra”...y me sigo preguntando...Y la significación?...Y la montaña de significación que fui acumulando?...Qué cambió en mi vida?...Qué cambios hubo en mi subjetividad?...Que cambió en mis vínculos con los otros?...en mis vínculos con esta escuela... que grita dolorida, cansada, aburrida, manoseada, despreciada, aplaudida, necesitada, sostenida, querida, humillada, resquebrajada, amada... qué cambió en mi relación con esta escuela ...que quiero...que me duele...que me alegra... y a la que sigo tirándole ciruelas...?

Entiendo que al tirarle ciruelas a la escuela, también me impactan a mí...Yo soy parte de esta escuela!!

Puedo decir que sigo en la búsqueda...que la “montaña de significación ya

no la construyo sola...que la construyo con compañeros y decisiones políticas...Que sigo siendo una buscadora...pero que ya no me siento una buscadora solitaria...y recuerdo una frase de Ulloa que decía: “Cuando suene la campana convocando dispersos, el hombre solo ya no será un hombre aislado...”

Tal vez ...la campana esté sonando...y los muchos dispersos...ya no estemos solos...Sigo buscando ...entendí que lo que busco está en el camino...que es el camino...que la significación no es una y para siempre...que las preguntas no tienen por qué tener una respuesta ...sino que deben abrir caminos de significados ...caminos que transformen, caminos cartografiando el camino en el mismo recorrido, exploro nuevas zonas geográficas-educativas...que se van armando en el devenir del pensamiento colectivo, de la acción colectiva....

Mi cuerpo es otro...esta experiencia lo dobló, lo doblegó, lo inquietó, lo arrolló, lo arrulló, lo desarmó, lo rearmó, lo encolerizó, lo alegró, lo desilusionó, lo llenó de pasión, lo marcó...lo marcó...lo marcó...

Es otro cuerpo...que junto a otros cuerpos...en el devenir de la misma experiencia se “potencia”...y logra “armar redes” que sostienen cuando los ojos cansados-gastados de mirar ...ya no pueden ver... que sigue el camino...adelante, atrás, a los costados, arriba, abajo...pero que hay que transitarlo con espíritu de aventura...y recorrerlo de nuevas formas ...para crearlo en el mismo recorrerlo...siempre con otro”

Recurrimos a reproducir este escrito, porque pensamos que el mismo es una entrada a algunos de los sentidos que nos han llevado a escribir este trabajo. Tal vez alguno de los sentidos que nos llevó a comenzar a escribir este trabajo tenga que ver con que ***“Mi cuerpo es otro...esta experiencia lo dobló, lo doblegó, lo inquietó, lo arrolló, lo arrulló, lo desarmó, lo rearmó, lo encolerizó, lo alegró, lo desilusionó, lo llenó de pasión, lo marcó...lo marcó...lo marcó...”***

Y tal vez nos sigamos preguntando acerca de estas marcas –dejadas por una experiencia educativa: los TPP- , y acerca de los sentidos de la educación.

A partir de este trabajo, de la investigación realizada, de las voces escuchadas, hemos también comprendido que lo importante es el camino. Hemos entendido que no existen los sentidos últimos, a los cuales llegaremos en un determinado momento. La búsqueda de los sentidos es lo que nos posibilita caminar, cartografiar el recorrido...sin certezas...sin trascendencias a las cuales llegar...Están los caminos, los entres, las relaciones, los aquí y ahora que nos posibilitan construir los sentidos – acordados transitoriamente-

Este trabajo nos permitió encontrar viejos y nuevos hilos para tejer un discurso complejo, fue a la vez un trabajo de investigación y un trabajo subjetivamente de comprensión.

Cuando participamos coordinando algunos de los TPP, nos parecía que esta experiencia -como muchas otras experiencias singulares (algunas no sistematizadas ni registradas) que se han dado en la historia de la educación santafecina- se estaba escribiendo a contrapelo de gran cantidad de prácticas enquistadas que se reproducen día a día en nuestra Educación Formal.⁶²

Cuando decidimos abordar- para este trabajo de maestría- los TPP como analizador de las prácticas en los IFD; pensamos que era valiosa esta experiencia como una decisión de política pública que decidió intervenir y producir unos efectos en lo que había.

A lo largo de este recorrido, habiendo escuchado tantas voces, hemos comprendido que toda experiencia deja marcas -favorables y desfavorables- . Retomando la cita que abre este trabajo decimos con Nicolás Arata que a las tradiciones educativas las construyen simultáneamente las herencias culturales nacionales e internacionales, las ideas de sus pedagogos más prolíficos y de los desplazados del sistema, los debates fundacionales y las controversias coyunturales, las normas que sentaron las bases legales del sistema educativo y

⁶² Esto podemos afirmarlo desde la experiencia cotidiana de también transitar el espacio de los IFD (como profesora de los Talleres de la Práctica y de Didáctica).

las experiencias y proyectos que buscaron reformarlo, los hombres y mujeres que renovaron los métodos de enseñanza y aquellos que se resistieron al cambio. De ninguna de estas experiencias podríamos prescindir para reconstruir nuestra historia educativa.

BIBLIOGRAFÍA:

- Agamben, G. Sociológica, año 26, número 73, pp. 249-264 mayo-agosto de 2011
- Almada, G (2010). *Talleres de experiencia de Producción Pedagógica-Relatos de experiencias 2010. Nodo Reconquista*. Ministerio de Educación de Santa Fe
- Altolaquirre , J. (2010). *Talleres de experiencia de Producción Pedagógica-Relatos de experiencias 2010. Nodo Rosario*. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Allemma, M. (2010) .*Talleres de experiencia de Producción Pedagógica .Relatos de experiencias 2010-Nodo Rosario*. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Aparicio, E. (2010). *Talleres de experiencia de Producción Pedagógica. Relatos de experiencias 2010.Nodo Rosario*. Ministerio de Educación de Santa Fe
- *Aportes teóricos para la reflexión sobre la práctica en el Nivel Inicial.Documento de Apoyo N° 1 .Versión Preliminar.* (2005). Dirección General de Cultura y educación.Gobierno de la provincia de Buenos Aires.
- Arata, N. (2013) .*En la introducción del libro escrito por Julio Barcos Cómo educa el estado argentino a tus hijos y otros escritos*. Editorial Universitaria (URIBE) Buenos Aires
- Arendt, H. (1996). *La crisis de la educación. En Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* . Península.
- Arendt, H. (1996). *La crisis de la educación. En Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. España: Península.

- Armúa, G. (2010). *Talleres de experiencia de Producción Pedagógica-Relatos de experiencias 2010. Nodo Reconquista*. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Balocco, S. (2010). *Talleres de experiencia de Producción Pedagógica-Relatos de experiencias 2010. Nodo Venado tuerto*. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Biasse A. (2010) .*Talleres de experiencia de Producción Pedagógica. Relatos de experiencias 2010.Nodo Rosario*. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Birgin, A (2002). *La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*. Septiembre 2002. [en línea] Disponible en:<http://biblioteca.clacso.edu.ar/colecciones/saladelectura/index.php>
- Bixio, C. (2010). *Interpelando al oficio de educar. En Maestros del siglo XXI. El oficio de educar. Homenaje a Paulo Freire*. Homo Sapiens Ediciones
- Bordi,N. (2010). *Talleres de experiencia de Producción Pedagógica. Relatos de experiencias .Nodo Rosario*. Ministerio de Educación de Santa Fe
- Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. P.-C. (2009). *Los herederos :Los estudiantes y la cultura* . Siglo 21 editores .
- Braslavsky,C. y Birgin,A. (comp.) (1992) FLACSO/CIID. *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Casanova, G. (2012). Autoevaluación final TPP. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Castoriadis , C.(1997). *Psicoanálisis y Política, en El mundo fragmentado*. Editorial Altamira: Uruguay

- Castoriadis, C.(1997). Poder , política y autonomía , en Un mundo fragmentado. Buenos Aires: Altamira
- Ceballos,M. A. (2010). *Talleres de experiencia de Producción Pedagógica. Relatos de experiencias .Nodo Santa Fe.* Ministerio de Educación de Santa Fe
- Cerletti, A. (2000). La cuestión de la verdad en Alain Badiou , en Perspectivas epistemológicas. Un debate en torno a las ciencias sociales.Buenos Aires: Eudeba
- Cornu, L. (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. La confianza en las relaciones pedagógicas de.* Bs As. Argentina: Novedades Educativas.
- Cullen, C. (2008). *Críticas de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación .* Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Paidós .
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido .* Barcelona: Paidos .
- Deleuze, G. (2003) . *En medio de Spinoza.* Buenos Aires: Cactus
- Deleuze, G. Guattari, F. (1994). *Mil mesetas.* Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Editorial Pre-textos.
- Di Stilo, P. (2012) .Narrativas acerca de los Talleres de Producción Pedagógica desde la mirada de los coordinadores. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Díaz Barriga Á. y otra. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Publicado en: Rodríguez, E. (coord.) *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*

Cuadernos de Educación Comparada no 5, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid. Disponible en: www.rieoei.org/rie25a01.htm

- Diker, G. (2005). El sentido del cambio en educación. En G. y Frigerio, *Educación: ese acto político*. Del estante editorial.
- Diker, G y Frigerio, G. (2005). Prólogo de *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante editorial.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.
- Domínguez, Faoro, Quinteros. Ponencia “Observar es más que mirar”, presentada en el 5to Encuentro Internacional de OMEP
- Enríquez, E. (1993). *El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura del mundo*. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.
- Escuela Abierta. Cuarta Jornada Institucional 2015. *Nueve escritos sobre formato escolar*. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. El enseñante entre la teoría y la práctica.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (1977). El juego de Michel Foucault. (Entrevista por A. Grossrichard y otros). Publicada originalmente en *Ornicar*, 10 (julio, 1977), 62-93. Otras ediciones: M. Foucault, El juego de Michel Foucault, en *Saber y verdad* (pp. 127-162). (Edición, traducción y prólogo de J. Varela & F. Álvarez-Uría). Madrid: La Piqueta, 1984. Y M. Foucault, *Dits et écrits II* (pp. 298-329). París: Quarto-Gallimard, 2001. Entrevista disponible en http://www.bsolot.info/wp-content/pdf/Foucault_Michel-Saber_y_verdad.pdf.

- Francischetti, A. (2012). *Narrativas acerca de los Talleres de Producción Pedagógica desde la mirada de los coordinadores*. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Freire, P. (2004). *El Grito Manso* . Siglo XXI editores.
- Frigerio, G. (. (2002). *Educación : rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Frigerio, G. (1992). *La institución educativa. Cara y seca*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Frigerio, G. (1y 2-29 y 30 de Julio de 2005). Congreso Educativo Provincial AMSAFE. Educar para la inclusión social y la emancipación.
- Frigerio, G. Diker, G. (2005) La cinta de Moebius, en *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante editorial
- Grismada, O. (2010). *Talleres de experiencia de Producción Pedagógica-Relatos de experiencias 2010. Nodo Reconquista*. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Grossberg, L. (2012). *El corazón de los estudios culturales*. SigloXXI Editores.
- Guatari, D. y. (2002). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* . España: Pretextos.
- Hereñu, A. (2012). *Narrativas acerca de los Talleres de Producción Pedagógica desde la mirada del coordinador*. Ministerio de Educación de Santa Fe
- Hernández, S. M. (julio-diciembre 2011). Dialogismo y alteridad en Bajtín. *Contribuciones desde Coatepec 11 n Número 21* .

- Ibáñez, T. (1996). *Algunos comentarios en torno a Foucault. En Fluctuaciones conceptuales en torno a a la posmodernidad y la psicología*. México: Universida Nacional Autónoma de México.
- Isola, G. (2010). *Talleres de experiencia de Producción Pedagógica-Relatos de experiencias 2010. Venado Tuerto*. Ministerio de Educación de Santa F
- Juárez, G. (2010). *Talleres de experiencia de Producción Pedagógica-Relatos de experiencias 2010. Nodo Venado tuerto*. Ministerio de Educación de Santa F
- Kent, N. (2013). *La enseñanza en los Institutos Superiores de Formación Docente. Tesis presentada para la obtención del grado de Especialista en Pedagogía de la Formación. Director: Coscarelli, María Raque*
- Kristeva, J. (1988) *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*, Madrid: Fundamentos
- Laclau, E. *Los fundamentos retóricos de la sociedad, FCE*. Buenos Aires.
- Lang, P. (2012). *Narrativas acerca de los Talleres de Producción Pedagógica desde la mirada de los coordinadores*. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Lapassade, G. (1985). *Grupos, Organizaciones e Instituciones*, México: Gedisa
- Larroza, J. (2003). Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Barcelona
- Lawrence, G. (2012). *Estudios culturales en tiempo futuro*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Lazzarino, F. (2010). *Talleres de experiencia de Producción Pedagógica-Relatos de experiencias 2010. Nodo Reconquista*. Ministerio de Educación de Santa Fe.

- Ley Nacional de Educación 26206. (2009). Argentina: Ministerio DeEducación de la Nación.
- Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521. (s.f.). Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- López, M. S. (15 de junio de 2013). Dichos y hechos sobre los planes de estudio de los profesorados. *La Capital* .
- López, M. (2010). *Talleres de experiencia de Producción Pedagógica-Relatos de experiencias 2010. Nodo Reconquista*. Ministerio de Educación de Santa F
- Luzzi, F. (2012) *Narrativas acerca de los Talleres de Producción Pedagógica desde la mirada de los coordinadores*. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Méndez, M. L. (julio de 2014). *Conferencia en Rosario*. Recuperado el 02 de 11 de 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=l4WnSuDBfsg>
- Méndez, M. L. (2015). Conferencia “La enseñanza en clave institucional. La construcción de subjetividades solidarias como proyecto colectivo”
- Morin, E. (2002). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa
- Mezzadra, F. y Composto, C. (2008). *Políticas para la docencia. Opciones y debates para los gobiernos provinciales*. Serie “Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial” Documento Nro.5. CIPPEC. Buenos Aires. Disponible en: www.cippec.org
- Papert, S. (1995). *La máquina de los niños*.
- Paz, O. (1989). *El peregrino en su patria*. México, FDCE.

- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Pineau, P (1999). Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente. En: *Cuadernos de Educación Año 1 N°2, Buenos Aires* [en línea] Disponible en: www.slideshare.net/formaciondocenteinicial/articulo-son-como-chicos...
- Prieto Castillo, D. (2005). *La comunicación en la educación*. La Crujía.
- Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político Lección inaugural en el Collège de France*. Fondo de Cultura Económica, México
- Sandrigo, M. (2010). *Talleres de experiencia de Producción Pedagógica-Relatos de experiencias 2010. Nodo Reconquista*. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Soldo, N. (2010). *Talleres de experiencia de Producción Pedagógica-Relatos de experiencias 2010. Nodo Venado tuerto*. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Sosa, P. (2010). *Talleres de experiencia de Producción Pedagógica-Relatos de experiencias 2010. Nodo venado Tuerto*. Ministerio de Educación de Santa Fe
- Skliar, C. Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Teller, J. (2010). *Nada*. Seix Barral.
- Trassierra, V. (2012). *Narrativas acerca de los Talleres de Producción Pedagógica desde la mirada de los coordinadores*. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Waksman, V. (2009). *Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Zuleta, E. (2000). *Tribulación y felicidad del pensamiento en Elogio a la dificultad y otros ensayos*. Fundación Estanislao Zuleta, Cali, Colombia.

ANEXOS

ENTREVISTAS:

Entrevista N° 1:

Directora de instituto de formación docente n° X, cuando se implementaron la experiencia de los planes innovadores en los espacios innovadores en los planes de formación docente en los profesorados de inicial y primaria.

Podría dividir la mirada en dos aspectos: el primero en cuanto a la implementación. Esta tuvo tantas aristas como talleres de producción hubo. Hubo experiencias absolutamente diferentes. En el caso del Instituto 15, el primer año que se implementaron los talleres de producción, tuvimos experiencias institucionales muy interesante. Creo que fueron interesantes porque también se dio la posibilidad de un encuentro entre los diferentes actores en los talleres que posibilitó que no había intencionalidad de obstaculizar la experiencia. Armábamos reuniones entre el equipo del práctica y la tallerista, la cual asistía con encantadora presencia te diría. Tuvimos la predisposición de sentarnos a armar el cronograma con el dispositivo de horarios, incluso de articular lo que los alumnos hacían en el taller de producción con lo que después se iba a trabajar en las prácticas. Recuerdo que una de las quejas y de lo que después se planteó como una evaluación negativa del dispositivo era como la sobrecarga horaria que tenía el alumno.

Yo creo que la experiencia tuvo mucho que ver con los actores, con como los actores recibieron ellos. Los distintos actores, tanto los talleristas, como los profesores de práctica, como los directivos de los institutos. Sé que hubo resistencias muy grandes que se dio sobre todo en las grandes ciudades, no sé si

se dio tanto en el interior, en el interior ya más vinculado a las características de los talleristas. –En nuestro caso particular, el segundo año de implementación se agregó una tallerista que no cumplía con el perfil como tallerista de producción, entonces generaba ciertas incomodidades, siempre llegaba apurada por irse, por esta cuestión de la lejanía. Eso generó ciertas rispideces, pero no en relación al dispositivo, sino mas bien en relación a una figura en particular. Eso es lo que te puedo contar en cuanto a la experiencia en el instituto.

Nosotros también participamos de la síntesis, exposición, estuvo Silvia Serra en aquel momento, se armaron grupos de socialización de las experiencias. en general las expresiones y las socializaciones de las experiencias de los alumnos daban cuenta de una buena experiencia, de una experiencia diferente de encuentro, del encuentro con carácter horizontal que favorecía el mismo dispositivo, esta cuestión de que el profesor, el maestro y el alumno se encontraran en un mismo espacio a pensar sobre algo, después es discutible si eso que pensaron, si eso que pudieron formular era realmente un problema o no lo era, no importa, pero la verdad que la cuestión del encuentro en esa horizontalidad pareció interesante.

Después como la otra apreciación que podría hacer es lo que tiene que ver más como un proyecto político, una mirada política acerca de la educación y de la formación docente, yo creo que produjo unos efectos que pueden haber sido positivos o no, que movilizó sin duda, creo que hubo una pretensión de generar allí un tajo en la formación docente, como decir bueno vamos a atacar esta cuestión y creo que eso obviamente generó todo un movimiento del sistema. Sí en esto yo comparto la experiencia y ese afán en su momento de la ministra por la transformación, por el cambio, por querer proponer algo diferente y por querer mirar esta cuestión de la revisión de las prácticas. Elida tienen una mirada política muy clara acerca de lo que quiso y lo sostuvo y asumió los costos de sostener.

Yo estoy hablando de transformación. No creo que la mirada haya sido, nada sirve, hay que refundarlo nuevo, porque incluso todos sabemos que es imposible fundar algo nuevo, no nos encontramos nunca jamás con un vacío, ni siquiera aquellos que en algún momento creemos que vamos a generar algo, esta cosa de

voy a generar algo nuevo. No es sin lo que hay detrás, esto que planteaba Cerletti, que planteaba Badiou, cómo hacer algo nuevo desde lo viejo?, no es desde nada.

Sí, yo creo que hubo cosas que a lo mejor se hubieran podido re trabajar en el lugar. A mí me gusta utilizar esta palabra que utiliza Graciela Frigerio en sus textos que es la cuestión del atrincheramiento. Yo creo que se produjeron atrincheramientos en todos los sentidos y en todos los ámbitos de la implementación del proyecto, Los más visibles fueron los atrincheramientos de los institutos al resistir la propuesta y esta cuestión al recibimiento del extranjero, como alguien que no pertenece al instituto viene a meter por la práctica, como que no hacemos nada en la práctica, como que los talleres de práctica son todos un desastre: y entonces hay que hacerlo de otra manera, o no sirve nada de lo que nosotros hacemos y entonces están armando esto desde afuera. Pero también hubo ciertos atrincheramientos desde producción. Yo ahora me voy al 2012 donde yo estuve un año como directora Provincial de superior, y me acuerdo que yo viajaba todos los jueves y me encontraba todos los jueves con las chicas coordinadoras, con Carolina, yo le quería como poner onda al tema de los talleres desde la formación docente, de ver que aristas, o que intersticios se podrían articular en encuentros entre profesores de práctica y talleristas y nunca me salió ninguna actividad de ese tipo, había resistencia como de los dos lados. El taller de producción no se toca y del otro lado, como nos vienen a querer tocar la práctica? Y si he escuchado de altos funcionarios un desprecio hacia las instituciones de formación docente, un desprecio constante. Creo que parte de esto persiste todavía, que eso continuo en la gestión de la ministra que siguió, como que todo se hace mal, que no hay experiencias que se puedan pensar que no sean o que no tengan que ver con el academicismo, con esta cuestión de estar anquilosados en saberes. Y yo creo que en los institutos de formación docente pasa lo que en cualquier escuela del sistema educativo, hay experiencias que pueden ser posibilitadoras, agenciar las posibilidad de y ahí dar lugar a lo acontecimental y hay otros lugares que no. La pregunta es como desde las políticas educativas se podría pensar esta posibilidad de habilitar esos otros

espacios que es la complejidad, en realidad siempre queda todo en manos de lo individual. Vos en tu escuela con los alumnos generás esto, pero si lo tenés que pensar desde lo político, cómo hacés?

Yo si tuviera que poner en la balanza yo rescataría tengo una mirada mas bien positiva acerca de los talleres de producción, no creo que volver a implementarlos con esas características sea una posibilidad. Creo que no serían bienvenidos.

Creo que hay rasgos de esas formas, de ese formato, de ese dispositivo, que bien podrían plantearse incluso al interior de los talleres de práctica, mismo en las instituciones. En realidad yo creo que esto sí es un atrincheramiento, esto de que los espacios de práctica estén instalado en un lugar físico específico. Ese lugar es históricamente los institutos, pero también podrán funcionar en otros lugares. Eso sería como algo a repensar. Creo que falta transitar un poco este camino de trabajar en la formación de verdaderos equipos de trabajo entre los maestros, los profesores y los alumnos. Atravesado en eso si por la lógica del nominalismo, de que los preparamos a los chicos, aun con las mejores innovaciones, alternativas, con propuestas que son muy ricas, pero aun los preparamos para ir a aplicar algo. No hay todavía un espacio de construcción colectiva como en esas tres aristas: el docente, el alumno, el profesor de práctica.

Ni siquiera los ateneos, que podrían haber funcionado. El tema de los ateneos depende las características del lugar y de cómo se implementan. El tema de las políticas educativas, cómo hacés cuando se piensa en escala como hacés para introducir el efecto de que el que la piensa pretende que tengan. Cuando cae en las manos de la realidad concreta de cada día, ahí se juega la cuestión. A veces cuando más queremos enmarcar, más cercenamos la posibilidad de que acontezca algo. También es lo que en general nos puede estar pasando con escuela abierta, en general es un programa que es muy bien venido, en términos generales, es la posibilidad de discutir sobre las cuestiones que queremos discutir, y muchas veces se entiende que el guion de trabajo esta tan rígido que no se puede discutir, ahí hay que ver qué haces con eso , como lo interpelas y como ejercer tu propia autonomía, hay todo una serie de complejidades. Que fue algo que generó una ruptura o por el lado del enojo o por lado de la aceptación. Si Élide

quiso general un tajo, lo generó. Habría que ver qué costos tuvo eso y si la manera en que se hizo no se habría podido pensar de otra manera. Reclamo es que se hizo por fuera de los institutos, sin pedir opinión. Esto del desprecio, están haciendo todo mal, que no sirve para nada, y si no te cae bien.

A veces la formación docente funciona como una corporación...somos...no somos nada, somos un engranaje más. Hay que seguir trabajando sobre ese nudo que es la interacción con las maestras, con los alumnos, no se cómo. Pero yo creo que se debería seguir pensando.

Hubo rasgos de ese dispositivo que habría que poder tomarlos, si que sea de la misma manera ni del mismo formato, caríamos en una nueva situación de resistencia que no tendría sentido, otra vez con esto, lo mismo.

Es importante que lo que se ponga en experimentación sea a término. Nada es para siempre, ni en los vínculos humanos, porque ahí pierde el sentido mismo de que vos lo querés generar para hacer algo nuevo, en constante movimiento. Yo creo que se produjeron cosas más interesantes, del ruido que se armó. También se eligieron políticamente escuchar unas voces y no escuchar otras. Creo que hubo muchas experiencias de lugares donde se hicieron cosas interesantes, lo que pasa es que es cierto los avatares de la político. Los que tienen las decisiones de tomar el toro por la astas, escuchan a los que hacen ruido en las grandes ciudades, entonces ese ruido es tan grande...Los murmullos no se escucharon. En la batalla de los significados habría que ver qué es lo que va tomando más poder y por qué.

Hay un nudo en el encuentro. Los talleres tuvieron algunos rasgos que son merecedores de seguir pensando sobre ello.

Entrevista N° 2:

7/10/15

Fui **Jefa de carrera de Educación Primaria**, en un momento donde se planteaba la innovación de los diseños Curriculares del Profesorado de Formación Docente.

Asumo como jefa de Carrera de Educación Primaria, en el profesorado XX, en el 2010. En esa etapa comenzamos a trabajar desde el punto de vista de la importancia de los Diseños. Se incorporan como novedad tres espacios que comenzaron a hacer algunos ruidos. En el primer año no hubo malestar, dificultad. Yo tenía el Taller 2 y el taller 3 y taller 4 en Educación Primaria. En el Taller dos es donde más hacia ruido la cuestión, en el 3 las chicas valoraban, el taller 4 no tenían.

Como jefa de carrera me llegaban quejas con respecto a algunos de estos espacios: específicamente a Itinerarios y a Movimiento y cuerpo. En el primer año no se presentaban quejas con respecto a los TPP.

Sí en el segundo año, donde el TPP comienza a tener mas importancia. Las alumnas decían que tenían que trasladarse, que tenían que comprar materiales, que no eran los materiales muy sencillos de abordar (pagaban hasta 250 pesos por año). Ese monto las chicas lo veían bien si ese monto era aprovechado para trabajarlo de manera consciente. Algunos grupos que llegaban a mí como Jefa, algunos grupos decían que era muy interesante la propuesta pero que la coordinación no estaba bien lograda; otros grupos decían que no alcanzaban a ver la propuesta como interesante porque algunos coordinadores eran muy potentes, pero la maestra solo venía para una certificación porque le daba un crédito para un concurso.

La historia de nuestro alumnado es de d gente de mucho esfuerzo, les implicaba TPP movilizarse hacia otros lugares, esto lo planteaban como una queja. Uno como profesor escuchaba esto, uno se sentía como un garante de que esto no tenía que pasar, como Jefe de práctica. O como profesor de Taller esto que era algo potente para trabajar, se obturaba en la práctica.

En Taller 3 se capitalizaba diferente. Ellas lo veían como un material que capitalizaban para su práctica. Era diferente de acuerdo a lugar, coordinador, maestro. Tercero lo veía como más potente, venían como un segundo año, le sacaban un provecho diferente. Las chicas de segundo lo veían complicado.

Al interior de la institución algunos docentes te decían yo no lo veo como una cosa creativa, sino como algo que viene a instalarse a la par del instituto , algo que

viene a plantearse como para trabajar no con el taller, sino por fuera del taller y que después no hay una vinculación, una integración con el taller. Otros decían lo vemos como una crítica a nosotros.

Otros decían No sé cómo fueron convocados estos docentes, no hubo algo transparente, una forma legítima, no sé cómo fue la capacitación y nosotros quedamos como por fuera. Esa era la sensación dentro del instituto

Había docentes que lo veían como positivo, que aportaba, como extranjero pero que aportaba a su taller, como otra variante.

Algunos lo veían como algo mezquino, que iba a ser una competencia futura para su estabilidad docente. Los rumores, como que se iban a cortar las horas del Taller, que el taller no iba a estar más, que iban a apropiarse de eso.

Silvia: cuando vos charlabas con los referentes de TPP, se te escuchaba?

Entrevistada: Hicimos un acuerdo para encontrarnos periódicamente. Para ver años más afectados, problemáticas, que escuelas iban a ser consideradas. Desde primaria, tuvimos reuniones porque nosotras las solicitábamos. Pedimos que esas reuniones fueran sistemáticas, por lo menos dos al año: una inicial y otra mediado el segundo cuatrimestre. Cuando yo cursaba mi segundo año de jefatura, pudimos hacerlo y fue bueno.

Fue creciendo el malestar al tercer año. Hubo una autoconvocatoria, Se nos llamó a todos los jefes de carrera, para poder reunirnos para poder plantear problemáticas comunes. Se mantienen estas reuniones con pedido de evaluación de proceso, con el pedido de que son se llegue al quinto año sin hacer un reajuste. Se armaron pequeños documentos con voces de alumnos.

Las demandas de estudiantes que tenían que ver con cuestión social, llegan con mucho sacrificio a poder cursar, son mamás, con muchos chicos, con poco tiempo, ellas sentían que era un tiempo perdido. Esos reclamos fueron documentados, visibilizados, escritos. Luego se armó un encuentro general con todos los institutos. Se hizo en el Normal 3, en el segundo cuatrimestre –creo del año 2011-

Ese documento se armó en el marco de un Congreso, donde hubo otras personalidades. Liliana Sanjurjo estuvo orientando este accionar, estas

preocupaciones que tenían estudiantes, profesores, instituciones. Ella encabezó esta movida.

Fue muy rico porque se armaron Talleres donde se expusieron estas experiencias de dificultades de todas las instituciones, estuvieron voces de estudiantes, profesores y jefes de carrera. Con esa misma lógica se fueron construyendo otras reuniones, se elevaron peticiones al gremio, este lo toma. Luego se eleva a ministerio santa Fe. Ya estábamos transitando el 4to año. El quinto año queda con toda una incomodidad. Nación pide una primera aproximación, una evaluación. Ahí observamos que estos espacios vinieron con alguna observación respecto a estos tres espacios innovadores. En el quinto año, cuerpo y movimiento sigue adelante. TPP sigue como evaluándose, generando otra instancia. Itinerarios por el mundo de la cultura se lo resignifica, se lo ve desde el espacio de la institución. TPP se organizo un encuentro entre profesores, coordinadores, ateneos que se llamó La huella y la ocasión. En mi instituto estuvimos los profesores de práctica, pero no los ateneos. Pudimos manifestar nuestras dificultades. Uno produce quejas permanentes, pero luego cuando sos convocado...

Silvia: Algo que vos veas como favorable

Entrevistada: dos casos, 4tyo año cuando se está recibiendo aplica en las prácticas, en matemática, una experiencia que había hecho con Origami. Esto que había aprendido en TPP lo pudo aplicar con fundamento, con deseo, pensando que ese recurso era lo apropiado, Experiencia interesante, clase muy bella que motivo los chicos a trabajar.

Otra experiencia fue una clase de lengua en 7mo donde aplico una experiencia que había aprendido con musicalización. Un profesor de teatro les había enseñado formas de presentarse, de trabajar con el auditorio.

Fueron muy rica como novedad, como toda novedad hasta que uno lo implementa cuesta un tiempo.

Desde evaluación hasta suspenderlo me parece que se tendría que haber seguido trabajando...y no dejarlo sin voz.

No fueron pocas las dificultades, como jefa de carrera yo tenía que jugar con las voces de profesores, estudiantes.

Entrevista N° 3:

Graciela Frigerio.

Actualmente dirigiendo la Maestría en Políticas Públicas en Educación, de la Universidad Nacional del Litoral. Trabajo en educación desde hace muchísimo tiempo y he estado en contacto con distintas iniciativas en la provincia de Santa Fe, en distintos momentos, entre otros en la gestión que puso en marcha en los TPP.

Silvia: Qué relación tuviste en ese momento con los TPP?

Graciela: Cuando yo me pongo en contacto con la iniciativa, es a propósito de una iniciativa que era algo que en distintas ocasiones intentamos, que era como crear unos dispositivos que eran para pensar juntos algunas cosas que pasaban, como para promover cuestiones de escritura y a propósito de esas cuestiones de escritura a modo de testimonio de experiencia poder pensar lo que había sucedido, lo que había acontecido, poder realizar a través de la escritura una experiencia de reflexión conjunta entre distintos actores que habían intervenido en los TPP. Ahora no te podría decir con exactitud, pero hubo también como distintos momentos, un trabajo como con los coordinadores, unas reuniones, para conversar algunas cosas; un trabajo como que recuerdo con multitudes prácticamente en la gran sala del Normal, donde no era obligatorio pero estaban presentes, profesores, maestros, los coordinadores y, relativamente pocos, pero los hubo, como estudiantes que habían participado de la experiencia. Entonces el trabajo fue como de promover el registro de la experiencia solicitándoles a todos los participantes que pusieran el acento en lo que consideraban. Todo eso era leído cada uno de los trabajos y cada uno de los trabajos era objeto de una reflexión colectiva. Unos comentarios y unas observaciones, a veces, unos esbozos de conceptualización, a veces de discusión sobre distintas posiciones. Bueno, esa fue mi relación, yo creo que trabajamos me parece que un año, con unas reuniones que eran mensuales. Y yo recuerdo como reuniones muy polentas, muy interesantes porque todos los trabajos se leían, sobre todos los

trabajos se decía algo, se armaban unas discusiones, encuentros de mucha intensidad y a partir de los cuales se iban destacando unas hipótesis de rasgos de identidad, unas discusiones acerca de perspectivas, como distintas cuestiones, una manera de registrar una historia, una parte de una historia, una parte de una experiencia, y eso después quedó como disponible para quien quisiera leerlo.

Silvia: En cuanto a los rasgos que tuvo el TPP ,en lo que tiene que ver con su funcionamiento, su diseño, su puesta en marcha, vos como los ves en cuánto a aspectos favorables y otros que hayan que revisar?

Yo recuerdo a este dispositivo como un intento de lo que creo que en ese momento , de establecer una solidaridad intrasistémica, un encuentro entre actores, sujetos, niveles, instituciones , se decidieron a trabajar juntos a propósito de algunas cuestiones de la transmisión y a propósito a cuestiones que hacían obstáculo a esa transmisión. Recuerdo entre algunas cosas que se discutieron mucho era ese pasaje de la dificultad de la enseñanza. Algo que tenía particular valor, porque sobre la dificultad del aprendizaje, planteada como suele plantearse, eso queda como acorralado en cuestiones singulares y no promueve el trabajo conjunto. Recuerdo como los distintos que aparecieron en las discusiones y los intercambios como que no todo el mundo estaba tan convencido de que este pudiera ser un dispositivo interesante. Sin duda era un dispositivo que conmovía, yo creo que por primera vez los maestros se relacionaban con los institutos, con los futuros maestros desde una posición distinta, por lo menos ese fue el propósito, después no se si se habrá logrado, los distintos niveles. Como de jerarquizar, de respetar, de valorar, la experiencia del que está frente al aula todo el tiempo. Creo que también para algunos profesores, por lo menos de aquellos que se comprometieron de una manera particular, también estaba esa idea como de pronto registrar cierta distancia que había habido entre los institutos y la cotidianeidad escolar. Y los estudiantes estuvieron mucho más-yo creo que también dado que profesores y maestros eran la abrumadora mayoría, estaban como mas pudorosos, pero los que fueron también daban cuenta de que algo se les había promovido, algo les había acontecido, del registro de unos saberes, de

un modo de acercarse a las preocupaciones, y de un modo también interesante de buscar juntos unos modos de hacer frente a unas situaciones registradas como impedimento, como obstáculo, como ilusiones. Yo tengo ese recuerdo favorable al dispositivo, sin ignorar que no pasó lo mismo en todos lados, sin ignorar que hubo instituciones más deseosas de participar, otras que quizás participaron porque pensaron que no podían negarse a participar, pero que fue una participación menos espontánea, menos directa, menos convencida. Y también de un gran esfuerzo por dejarse conmover por lo que pasaba, de dejarse afectar, alterar, modificar por lo que pasaba.

Como cuestiones para seguir pensando una de las cosas que a mí me preocupaban es que a veces cuando se hacen estos dispositivos, que son dispositivos que apuntan a instituir algunas modificaciones relativamente importantes en el modo de acercarse a los problemas, de encontrar soluciones, de buscar soluciones, cuando digo soluciones no digo la solución, digo unas maneras de disolver la dificultad o de volverla tramitable de otro modo, una de las preocupaciones que fue apareciendo era la continuidad, esta necesidad como de que esto quedara instituido de una manera casi definitiva. Esa cuestión era para mí un punto de discusión, todo lo que implicaba el dispositivo, los coordinadores, los que intervenían en las conferencias en las distintas áreas, que provocó una movida, creo que hay que admitir una movida en los grandes encuentros que yo recuerdo, en la que la gente participaba con una cierta convicción de que algo interesante había ahí para pensar con otros. Seguramente esto tenía matices, pero se hizo un gran trabajo, un trabajo de organización de los productos que se habían obtenido, habíamos armado capítulos, que todo eso fue discutido, una movida de un estilo de trabajo horizontal, porque ahí no había jerarquía alguna, en todo caso la coordinación de los intercambios, pero eso no implicaba ninguna jerarquía. Me parece que había mucha gente bastante convencida del sentido de trabajar con otros, no sé si del dispositivo en sí, sino que habían descubierto que algo pasaba en esas discusiones, algunos más dispuestos a pensar cosas nuevas, otros más dispuestos a encontrar argumentos a favor de lo que ya pensaban antes, pero en todo caso que había movida de

neuronas, había movida de neuronas. Ahora claro cuando uno pensaba la institucionalización definitiva del dispositivo , esto era una tendencia del equipo, a ver cómo nos quedamos?, era un punto sobre el que yo siempre quise discutir porque me parecía que las cosas se institucionalizan, por ahí cuando vuelven a las instituciones sin necesidad de andar creando como eternamente, no te digo en ausencia de un dispositivo de acompañamiento, o de holding del docente , pero que las cosas tienen como que integrarse al cause sin necesidad de tanto acompañamiento definitivo, estable , porque el TPP tenía como esa enorme virtud de provocar esa movilización de las ideas, y una vez que algo se estabiliza la movilización tiende a estandarizarse, a decaer, a caer, a decaer, a volverse más , parte de la rutina. Ahí hay un punto no solo para los TPP sino para cualquier proyecto que intente instituir otras cosas, que es que el proyecto no se vuelva la cosa en sí a defender, porque entonces pasa como a segundo plano el motivo del por qué se hacían las cosas.

Por otro lado me parece que había una variedad de aportes, bien interesantes, plural, que también a veces, en algunas escasas situaciones termina creando como un vocabulario que da cuenta de la adopción, de la inscripción, de la adhesión de la propuesta y que a veces queda como en la superficie discursiva, bueno ahora hay que hablar así. No me parece que esta haya sido la tendencia mayoritaria, pero es siempre un riesgo que se corre con este tipo de cuestión. Recuerdo que además hubo momentos en que discutimos, varios de los que interveníamos ahí, había momentos en que parecía que discutíamos cosas distintas, recurríamos a andamiajes conceptuales distintos, lo cual era estrictamente cierto. El TPP admitió también un trabajo de discusión, de argumentación y contraargumentación en respecto a lo que cada uno de los que interveníamos a colaborar con eso, o los invitados, teníamos, sin que necesariamente se nos creara un consenso. Representó un enorme esfuerzo de articulación, de puesta en común, de apertura, y creo que en muchos casos aunque el TPP como dispositivo no haya continuado, yo haría la hipótesis de que en muchos quedó una manera de plantarse frente a ciertas situaciones. Esto me parece lo mejor de ese dispositivo, no sabemos cuenta gente, por cuanto tiempo,

en cuantas circunstancias, pero sí uno tenía la impresión de que ahí se había producido un giro en la mirada y que lo que había transcurrido también había contribuido a unas estrategias, algunas realmente brillantes, en su originalidad, en capacidad de impacto. Eso perdura aunque más no sea en los actos de memoria. Lo que pasa que cuando vos pensás en la historia de la formación docente, cien años de cierta tradición, algo que quiera conmover eso necesita también, no necesariamente de la continuidad del dispositivo en términos burocráticos organizacionales sino una cierta perseverancia en el sentido de la insistencia, intentar, intentar, intentar, y bueno eso creo una movilización en el sistema, los que encontraron ahí una cosa re piola, el interés, que se divirtieron, que se conmovieron- pero no en el sentido afectivo – sino que se les conmovió la estructura, la manera de plantarse; otros que pasaron quizás por ahí menos dispuestos a dejarse alterar o no, instituciones que participaron convencidas de que querían formar parte de esto, otras que a lo mejor –aunque no se haya hecho obligatorio- como suele pasar en las organizaciones se sienten obligadas desde que hay una propuesta que surge desde ciertas instancias o ciertos personajes sienten que no deben decir que no, aunque nadie les pida que digan que sí. Algunos de ellos fueron adquiriendo convencimiento y otros mantuvieron todas sus reservas. Estos aspectos múltiples no son anulables, se pueden negar, si alguien quiere los niega, pueden decir, no, todos estaban de acuerdo, o no, todos estaban en contra. Pero no hay posibilidades de tratar de producir unas variaciones sin producir estos matices y estas gamas de reacción.

Si uno pensara de que de la escuela no sirve nada, uno no pone a los maestros de la escuela a tratar de compartir sus experiencias con los futuros maestros, sería un contrasentido. Que la escuela necesita cambios, yo creo que no sería bueno a esta altura del partido sostener una posición demagógica que diga a rajatabla que todas las escuelas por unanimidad, sin una falla, todos los maestros y maestras, porque sabemos que no es así. Los pibes la pasan mal, muchos maestros la pasan peor, algunas cosas importantes parecen diluirse, la verdad creo que sí es cierto que a medida que avanza el tiempo, sobre finales de siglo, la idea de que el formato escolar con todo lo que esto implica, y en consecuencia la

formación docente , con cosas maravillosas de su tradición y cosas siniestras de su tradición , tiene que volver a pensarse. No se puede cristalizar una identidad organizacional, ni una identidad institucional, ni una identidad profesional o de un oficio. Los nuevos egresados de los institutos-y esto es lo que dicen las investigaciones- mil veces expresan esa sensación de de pronto quedar parados en posiciones que solo les producen vértigo. Lo que facilita que sean como capturados por las modalidades de ser y hacer y estar siendo en la escuela propias a cuando eran alumnos, ni siquiera del profesorado, mucho antes. Y que parece que de verdad , todo el ayornamiento bibliográfico, los nuevos discursos, todo el mundo lo sabe, los cita, los menciona, pero de verdad parecería que eso no tuvo , no había tenido , o no tiene- porque no creo que se haya modificado sustantivamente- un efecto, como el efecto deseado . A ver leíste todo eso, te pensaste todo eso, podés hacer 17 mil citas, resulta que cuando estás ahí frente a los pibes algo de algún modo de adjudicar la responsabilidad de lo que no va en los pibes, o en su situación, o en su condición se reactualiza e impide que se te ocurran cosas originales, porque de eso se trataba básicamente, a ver si se me ocurre algo original que modifique lo que parece la estructura definida del otro.

Uno puede siempre a posteriori, después de pasar por cualquier proyecto, bueno a ver y si se hubiera discutido más, y si se hubiera contado de otro modo, y si se hubiera empezado a otra escala, y si., y si. , esto no te da nada.

Lo que no quiere decir que tendiendo a la experiencia no se diga: cuanto tiempo de discusión, que modos de participación, volver a pensar la manera optativa, cómo se presenta la opción, cómo se reconoce la participación, no en términos salariales. Por ejemplo los espacios de escritura, estamos pensando que es tan importante lo que pasó que hay que registrarlo. Vuélvanse actores, de lo que fueron actores, pero a lo mejor incluso eso no era suficiente. Estoy pensando en cosas simbólicas, como se crea un mito? Si uno va a pensar algo nuevo, esas cosas, por ahí las puede tener en cuenta, pero no necesariamente porque haya salido...no es como decir la lección de lo anterior en el sentido de ahora me voy a

aprender la buena lección de responder a la pregunta que no supe contestar y ahora voy a contestar bien.

Entrevista N° 4:

Me acuerdo cuando Silvia⁶³ presenta los TPP que ella habló de esta idea de problema de aprendizaje que me pareció pertinente para la escuela primaria, pero no para el nivel inicial. Que fue un poco mi crítica apuntaba a eso. En el Nivel Inicial en la medida en que no hay una gran cultura de la enseñanza vos no podés hablar de problema de aprendizaje. Me acuerdo del concepto de Silvia Serra que ella dijo si aprender es prender tenemos que ver que contenidos no le prende a los chicos como para...Entonces se supone que es un aprendizaje sistemático, por lo tanto tiene que haber una enseñanza sistemática, y en Nivel Inicial sabemos que tiene una cultura bastante espontaneista en general, entonces, cuál fue el problema que en su momento yo también lo anticipé, se va a confundir problema de aprendizaje con momentos propios del desarrollo evolutivo que no es lo mismo, digamos una cosa es el desarrollo y otra cosa es el aprendizaje. Que eso después se vio cuando las maestras tenían que identificar el problema de aprendizaje, no lo podían identificar, los chicos no saben escuchar, eso no es un problema de aprendizaje, tiene que ver con una cuestión evolutiva, tienen que ver con un problema de aprender a lo mejor a estar en la institución, pero no es un problema que requiera al menos desde la didáctica.

Si uno piensa en la articulación con los IFD, yo creo que se tendría que haber preparado un poco más a la maestra en la cuestión de cómo se puede identificar una problemática, y haber discutido mucho mas. Yo lo que hablaba es no planteemos problemáticas de aprendizajes, planteemos necesidades de aprendizaje de los niños, pongámonos en este lugar, porque si no distorsionamos el concepto, o al menos como en su momento había sido presentado. Que lo presentó Silvia Serra, dos reuniones que se hizo de eso, yo iba siempre. Era una propuesta que a mí me interesaba, de hecho participé, a mí

⁶³ Se refiere a Silvia Serra

me gusta mucho lo que es áulico , la cuestión didáctica me seduce mucho, entonces bueno, si vamos a trabajar con las maestras para trabajar con situaciones de aprendizaje y diseñar propuestas, ahí estoy. Uno de los problemas fue que no se pudo identificar bien esta cuestión por lo cual se trabajaban sobre cuestiones que no tenían la profundidad para diseñar un dispositivo. Además se diseñaba un dispositivo para una situación que había sido planteada en abril-mayo y vos la implementabas en setiembre, con lo cual como muchas tenían que ver con la cuestión evolutiva a los 6 meses de diferencia. Yo particularmente siempre pensé en este espacio como un espacio donde uno podía estar acompañando a las maestras en esa tarea de enseñar, en término en que es un desafío enseñar en el nivel porque en el 90 irrumpió esto de enseñar, antes no, antes estaba más centrado en el aprendizaje, en el juego, había que enseñar contenidos, entonces había que enseñar a las maestras en este sentido de diseñar propuestas que respeten la identidad del nivel, que no primaricen. A mí me hubiera parecido más pertinente hacer un giro por ese lado. A mí me pareció muy interesante la confluencia de las alumnas, las maestras y las profesoras del IFD y el coordinador, es un rasgo favorable. Porque uno podía escuchar a las maestras desde otro lugar, sentadas en una mesa. Las alumnas no participaban tanto, pero tal vez, su participación tenía otra modalidad, no era una participación en términos de hablar, sino que en esa escucha ellas participaban desde un lugar de escucha como ubicándose como en la cocina, qué piensa una maestra, qué pasa con esto, cómo lo pensamos, qué podemos hacer?

Yo rescato de ese encuentro, la gran dificultad era la cuestión de los tiempos, vos trabajabas sobre una situación, se diseñaba todo y ya eso pasó. La inmediatez de la enseñanza tal vez, no desde, esta cuestión...vos no podés estar 6 meses para preparar algo y llevarlo al aula, porque los chicos perdieron interés, porque hay un montón de variables que hacen que el estado inicial no sea igual al estado inicial después de 6 meses.

Rescato mucho este interjuego para, hubiera sido también rico si uno hubiera haber podido trabajar en un jardín.

Silvia: vos decís, de hacerlo en otro espacio?

No sé si de hacerlo en otro espacio....El espacio por ahí se criticaba porque era afuera, porque era una sobrecarga para las alumnas, por ahí se decía. Me parece que trabajar en el ámbito de un jardín, estás en situación, tenés la sala ahí, mucho más rico, se hubiera podido trabajar con muchas más maestras, incluso de la misma sección, o no. La riqueza era en ese intercambio, cuando el coordinador no sabía del nivel, no era lo mismo, porque cada nivel tiene su lógica, y si el coordinador era del nivel.

Yo tuve la experiencia de trabajar con tres coordinadores, dos no eran del nivel y uno sí. Adriana era muy abierta, pero para mí lo más rico fue cuando tenía la pata en el nivel, por la especificidad del nivel, sino uno tiende a primarizar, o creen que en el jardín se hacen cosas que no se hacen, o creen que se hacen cosas que se hacen. Puede haber muchos mitos, o creen que el juego en sí mismo no sirve para mucho. Entonces, si uno está en el nivel tiene una lectura diferente del nivel, tiene un marco teórico diferente. Lo que también rescato que para los profesores del IFD que no eran del nivel les posibilitaba acercarse al nivel y eso estaba nuevo. Que crítica se le hace al plan, vos tenés matemática y su didáctica, el profesor viene de la escuela media, nunca piso el nivel inicial, que nunca estudió el nivel inicial, no tiene idea y le da álgebra a las chicas. Al profesor que daba las didácticas específicas era un aporte, porque lo ubicaba, escuchaba a la maestra que nunca habrá escuchado excepto como mamá o como papá si fue a alguna reunión si tuvo hijos. En ese sentido eran ricos.

Como que me parece que la mayor riqueza de los TPP fue el intercambio, la interacción. Para las maestras creo que era más rico que para las alumnas, las maestras tenían un mejor espacio para plantear las cosas que les preocupaban, pensar con otros, hemos tenido maestras en los TPP que aportaban y tenían una mirada bárbara, y maestras que no podían, tenían una limitación mucho más...pero...

Aportaba a esas maestras, les aportaba, la maestra que está es la maestra que tiene una actitud de apertura, porque si no no va a estar en ese espacio.

En el marco de la dinámica propia del hacer la teoría estaba muy poco. Miren podemos leer esto, mirar estos textos, mi idea era empezar a anudar, como uno

tiene conocimiento del plan de estudio, una les decía, chicas miren que esto lo trabajaron en tal materia. Yo trataba de hacer esos vínculos pero, era para mí el lugar de la teoría siempre fue poco en los talleres. El tiempo máximo se trabajaba en el hacer y en el producir el material, con lo cual me parece que esto le quita peso a esta idea de que la teoría ilumina. Estábamos dos meses y medio preparando el material, solo haciendo, en un hacer manual, la teoría, por ahí en el inicio había un poquito de teoría, pero después se desdibujaba en esa cuestión de preparar el material. A mí me encantan las cuestiones manuales, tenía una máquina de coser, pero se corría el eje, a lo mejor desde mi perspectiva, yo creo que la teoría es fundamental, que el docente tiene que tener un marco teórico que ilumine su práctica. No podemos tener docentes que lo hacen porque lo dice la revista jardinera o porque lo hacen en el jardín y no tienen idea de donde están parados, porque entonces empobrecemos la educación. Yo lo que ví es que había muy poco lugar para la teoría, inclusive yo insistía y cuál es el marco...A ver si hablan de habilidades cognitivas, desde dónde se plantean los TPP las habilidades cognitivas?, qué textos hay?. Nunca logré que haya algo que esté en el núcleo duro de los que originaron los TPP. Estamos hablando de algo que yo lo interpreto de una manera, el otro de otra. Yo con Adriana Hereñu lo comenté, ella trajo material, me dijo "no hay nada". La gran falencia era, mi mirada desde afuera, .Esta cuestión del taller, de la dinámica grupal, bárbaro. Estaba muy rodeado de estas cuestiones constitutivas del taller, sin una teoría o un concepto desde dónde pararse. Teoría, ideas. Yo, en los talleres que estuve, nunca pude lograr que se hiciera hincapié en la necesidad de la teoría, se hacía hincapié en la material. Jamás entraba en escena el diseño curricular, jamás entraba en escena el contenido, sino que se iba al aprendizaje o al problema de aprendizaje o a la actividad. Hay un diseño curricular del nivel en el que estás, que es el que tiene que marcar...Cómo ligas, vos tenés que poder interpretar que vos hacés un diagnóstico de tu grupo, detectás necesidades y tenés un diseño curricular que te orienta, y tenés que poner en dialogo lo que estos chicos son, necesitan con lo que se prescribe, el diseño, eso también quedaba afuera. Yo decía diseñemos la propuesta, pero no como una secuencia de actividades, qué queremos que el niño

aprenda? La cuestión es que tampoco uno puede imponer. Yo trataba de mantenerme en un lugar-que a mí no me es fácil-como más equilibrado y callarme, de no dar clase, no me es fácil, yo en seguida traigo y propongo, pero tengo que parar porque están los otros. Yo tiraba cosas y resonaban o no resonaban, pero yo no podía imponer.

En la experiencia de los tres TPP el problema fue: esta cuestión de una teoría muy débil, creo que acá el coordinador era clave, le daba un color determinado a ese taller, los diseños curriculares estaban ausentes-los NAP-, los contenidos. Porque el diseño del 97 es arcaico- Entonces, creo que ahí se produjo como un vaciamiento, yo que a lo mejor soy más sistemática, que tiene que tener presente uno, la necesidad de aprendizaje de los niños, el diseño curricular, como pongo en juego todo esto? Es el material que produzco es un elementito más, no puede ser tres meses, porque si es una puesta en escena, la alumna se mandan unas puestas en escena que después en la cotidianeidad de las salas no pasa. No es que tampoco lo hagamos, porque a lo mejor ayuda, pero hacer una cuestión un poco más equilibrada.

Silvia: Tal vez eso era pensando que el escenario también enseña, en ese sentido la materialidad...

Entrevistada: Sí, pero era una puesta en escena de tres meses de producción para una puesta en escena de un día. Y a parte los chicos en un día aprenden?, no. Está bien después la maestra lo sigue trabajando, lo aplicaba, avanzaba, nosotros íbamos en un momento y había una secuencia. Se tendría que haber indagado más sobre qué saberes tiene que tener una maestra para poder enfrentar una situación de enseñanza, estimular el desarrollo, donde te quieras parar, qué saberes tiene que tener.

Por eso creo que a las maestras no les aportó tanto, no se involucraban tanto también obviamente por toda la resistencia que había, porque había un contexto político, obturó lo que se pretendía de un lugar. También yo desde adentro critiqué todo lo que me no estaba de acuerdo, parecía, pero lo hice desde adentro. A mí seducen estas cosas, me encanta ir a trabajar en un jardín, me encanta ir a trabajar con una maestra. En lo que uno puede aportar a mí me gusta mucho, me

enriquezco mucho. Lo que pasa es que me parece que estaba muy estructurado como con este orden, tenemos que hacer esto, con este orden. La dinámica grupal, nosotros trabajábamos y yo estuve dos años con el mismo grupo, ya nos conocíamos, para mí perdía tiempo en cosas que quitaban lugar a cosas que eran más importantes. Y encima que es una vez a la semana, eso también se alarga. Pienso que hay que ir al jardín, hay que estar ahí.

Entrevista N° 5:

Estuve repasando un poco lo que tenía, porque pasaron años ya.

Mi nombre es XXXX, y desde el 2004 al 2010 **fui la secretaria del Nivel Superior de AMSAFE Rosario**, fueron justamente los años de implementación de este nuevo plan. Fueron años de conocer cómo era el planteo de estos nuevos planes de primaria e inicial y ante la implementación que fue inconsulta, sin diagnóstico y construyendo un tipo de práctica que generaba doble turno en los estudiantes y, por lo tanto, una velada deserción de muchos de ellos y una excesiva cantidad de horas de cursado nosotros participamos del proceso de resistencia y de búsqueda de transformación de los planes. En este sentido se armaron centros de estudiantes en relación con estas reformas, en los distintos normales, el 16 y también hubo reuniones. Entre ellas una muy importante que organizamos en el normal 3, pero que en realidad organizamos sobre todos los Normales en conjunto. Fue muy interesante, primero hubo un encuadre general y después se debatieron aspectos de la implementación, particularmente lo que era la frutilla del postre de la reforma, que eran las cátedras experimentales. Las cátedras experimentales eran tres, y eran experimentales porque implicaban una implementación singular y el ingreso del personal también por la ventana, rompiendo toda la regulación, esto desde el punto de vista sindical es muy importante, para ingresar al Nivel Superior existe un tipo de escalafonamiento bastante cuidado, en el sentido de que para poder participar de los institutos de formación como docentes tenés que tener un título docente y después tres años

de antigüedad, habiendo enseñado algo a alguien en algún nivel del sistema, o cinco en el caso de los Trayectos de Práctica. Todo esto es dejado de lado y colocado bajo el paraguas de la característica de experimental, para romper todas las regulaciones que sindicato y gobierno habían acordado en muchos años de diálogo, de enfrentamiento. Rompe una conquista gremial muy importante y se produce el ingreso con horas de capacitación a partir de un sistema singular de selección del personal, tanto...en estas cosas, porque itinerarios tenía otra lógica, tanto en movimiento y cuerpo como en los TPP. Esto fue muy cuestionado desde el punto de vista gremial, y uno podría pensar que en realidad los TPP lo que permitieron es el cumplimiento del sueño de muchos que es ingresar en el nivel superior y por otro lado, también había una importante cantidad de graduados en carreras como teatro, expresión corporal que tenían el título pero no tenían espacios donde trabajar, entonces la irregularidad que crea el Ministerio de educación al crear títulos sin cargo, la continúa y la profundiza creando ingreso con muchas personas de esos títulos en situación irregular dentro del sistema educativo. O sea que trata, quizá, de arreglar un conflicto, generando otro. Esto se ubica dentro de los parámetros de lo que entendemos como proceso de flexibilización que hace el Ministerio de Educación provincial, porque se ha dedicado al reparto de horas de Nivel Superior, habilitando con estas horas a que haya gente que tenga antigüedad sin cumplir con todos los requisitos y sin cumplir la tarea específica de trabajar en el nivel superior dando clases, y eso, para algunos de nosotros significa corrupción. Cuando se cierra la experiencia de TPP, que fue muy cuestionada, hubo mucha gente que siguió cobrando. Eso el único nombre que tiene es corrupción. Otros, en cambio, pertenecían a las escuelas y regresaron a sus escuelas. Pero, hay como algo bastante oscuro que no se comprende de cómo, si bien se planteó que los que habían participado de los TPP ingresaban en los escalafones, durante mucho tiempo siguieron cobrando horas, no tengo la cantidad de meses, ni se inclusive si ahora no están en la misma situación, porque el gobierno ha cubierto mucho esta situación en relación con estos puestos de trabajo. Esto desde el punto de vista del ingreso al sistema, pero es mucho más interesante ver desde el marco en que se lleva

adelante esta reforma curricular. Un marco donde había una primera grupo de gente , que era el que estaba llevando adelante la nueva propuesta curricular y es un grupo que de alguna forma estalla ante el ingreso de otro grupo que interviene en la escritura de la currícula, y, entonces se profundiza esta cuestión de la inexistente participación para definir cómo debía ser esta nueva currícula de nivel inicial y primaria donde los que menos pudieron intervenir fueron los que día a día hacen la escuela y eso es imperdonable en un sistema democrático y con un ministerio que se dice vinculado a la participación, la legalidad y el dialogo, una cosa infernal. Desde qué marco se hace el cambio curricular? Se hace sin un diagnóstico claro, pero sí con un prejuicio claro que es que la escuela ya no sirve, la escuela de la modernidad está acabada y la importante influencia de la Ministra de Cultura, Chiqui González que , a través de muchas de sus expresiones ha planteado el desprecio hacia la escuela formal y ha creado propuestas interesantes como el Tríptico de la Infancia , pero a su vez no ha logrado quizás pensar formas dentro de la escuela instituidas, no?. Quizá pueden ser interesantes, pueden ser creativas, pero se realizan sin tratar de vincularlo con lo ya existente, entonces lo que terminaron haciendo es construir, extrañamente, un sistema paralelo, el de las cátedras experimentales adentro del sistema formal , con lo cual lo que hicieron es lo peor que podría pasar que es que una propuesta que podría haber llegado a tener aspectos interesantes fuera muy , en algunas ocasiones, repudiada. No se explicó en qué consistía, una base fundamental de la implementación fue ciertas características autoritarias en la implementación, que se materializaron concretamente en que a muchos de los que pertenecían a estas cátedras experimentales te daba un aura de diferencia y un vínculo, no con la escuela con la cual vos trabajabas, sino directamente con el Ministerio. Si hay algo que cae mal, es eso. La idea de que la escuela no sirve, planteada sin ningún diagnóstico acerca de lo que la escuela hace, lo que la escuela puede, los problemas de la escuela habla de una ignorancia manifiesta por parte de las autoridades y de ciertos, como decía una compañera en esas discusiones que hubo, plantea al Ministerio con sus planes de reforma llegando como Adán al paraíso el primer día, como si no hubiera habido nada antes y todo

estuviera por inventarse. Habiendo tantas experiencias en las escuelas, tanto para apreciar del trabajo cotidiano. Entonces se produce una reforma que va a utilizar un montón de horas, muchísimas horas que habían sido prometidas en el momento anterior para construir nuevas formas de los puestos de trabajo, esto es se iba a tratar de armar cargos donde cada docente pudiera incluir dentro de sus horas otras para planificación e investigación. Lo que se hace es repartir estas horas a gente que fue seleccionada por fuera de todos los requisitos acordados, y esas horas con un manejo bastante oscuro. Esta implementación que se hace también tiene un rasgo interesante, también que es distinta como se implementa en el sistema público que en el sistema privado; y entonces lo que hace es favorecer al sistema privado que tuvo una mayor flexibilidad para constituirlo dentro de sus instituciones. Esa característica de sistema paralelo le creó una baja integración de esas cátedras al resto de la institución y se ganaron el nombre de niñas bonitas. Fueron como las niñas mimadas del cambio curricular, sin lograr explicitar claramente lo que se buscaba al resto, y en ese sentido ubicando a los compañeros de las escuelas que no participaban de estas, o ubicando a aquel personal de estas cátedras como externos de un sistema que ya funcionaba. Lo que hicieron es aumentar la carga horaria porque tampoco se atrevieron a hacer una reforma que produjera una transformación verdadera o poner en debate los fundamentos del nivel primario. Lo que hicieron es sobre agregar horas y, como además, partían de la idea de que la escuela tal como estaba contaminada, es una mierda el sistema formal, lo que hicieron es buscar gente que no tuviera mucha antigüedad, que no estuviera contaminada. Toda la construcción tiene como fundamento un desprecio hacia los laborantes que están en la escuela. Y eso es algo imperdonable dentro de una construcción que se dice democrática, que se dice participativa, y que provocó mucho dolor. Lo que ocurrió con los TPP y se sumaron compañeros que estaban en el sistema pública, es que también, así como el ingreso por la ventana permitió que había gente que no podía ingresar a ningún lado con ese título ingresara, así también los TPP sirvieron en muchas ocasiones como parche para el que no se podía trasladar de un pueblo porque no existía el traslado, porque no había concurso lo pudiera hacer, entonces el

significado de los TPP fue distinto. Para algunos significó la posibilidad de dejar ese grado con el que no daba más, para otros significó poder dejar de viajar a San José de la Esquina (yo viajaba a San José), dos horas y cuarto y cumplir otra tarea, entonces el significado para el que participa va a ser distinto. También va a ser distinto para el que es totalmente ajeno, que se incorpora como coordinadores. Lo que no puedo el TPP fue-me parece- hacer coherente la unión entre que algo fuera creativo y que algo rescatara lo que ya existía dentro de las escuelas , porque creer que nada sirve , que nada vale es una mirada que-si un gobierno la tiene- la verdad no construye nada. Ada rescata algunas cosas de los TPP-pero también plantea algunas cosas donde ella fue crítica y le plantearon: “querés cambiar la evaluación?” Entonces manejos muy autoritarios que van dentro de la misma línea de muchas cosas que ocurrieron acá. Finalmente los TPP terminan por la resistencia de los estudiantes, y porque se aúna a ciertas protestas que hubo por ciertas características de los itinerarios , que fueron muy vergonzosas como que fuera obligatorio buraco . Aunar eso dentro de las cátedras experimentales hizo que perdiera mucha credibilidad. La experiencia fue una experiencia muy acotada, con pocos estudiantes. Mientras los compañeros de las materias de Taller lidiaban con la realidad verdadera. A los coordinadores se les plantea como un vivero cuidado y supongo que para mostrar la experiencia creativa al resto del país, también en el marco de un proceso se intentaba posicionar a Biner como un candidato importante, quizá una experiencia educativa espectacular le hubiera servido, no?. Porque también eso uno tiene que pensar. Finalmente ahora Biner sale cuarto , o sea que si esto tuvo algo que ver con algo, no funcionó. No se capaz que estoy hablando...

La experiencia muy acotada, muy pequeña , y sin embargo como toda experiencia dependía mucho de los coordinadores . Eso decían todos, no? ...Que algunos maestros no podían participar, que no tenían espacio, o que la profesora que iba de nosotros, que participaba estaba pintada. Como toda experiencia humana dependía de quién coordinaba. El encuadre era así, un marcado autoritarismo y un marcado desprecio por la escuela formal, y en ese sentido, es una lástima que ciertas ideas creativas que pueden ser valiosas se puedan teñir, siendo parte de

una estrategia, termina siendo de alguna forma parte de una estrategia donde la escuela privada resultó fortalecida. Porque sabemos de chicas que se fueron de acá a la escuela privada, porque ahí había menos problemas.

Silvia: XX, vos decías , en cuanto algunas cuestiones que podrían haber sido creativas. Vos vez algún rasgo de la experiencia que pueda ser valiosa para la escuela?

Entrevistada: Así como se planteó , no. A mí me parece interesante dentro del marco general del curriculum , ciertos planteos ligados a Eisner ,en el sentido de que la escuela no puede ser solo lo intelectual, sino que tiene que abrirse a otros lenguajes . Eso es interesante, pero en este marco cual es el mensaje oculto?:el mensaje que queda acá , como parte de un currículum oculto, el desprecio de la escuela formal, y así no se construyen alternativas. El futuro se construye a partir de lo que tenemos hoy, no a partir de no considerarlo, de despreciarlo, de sobreimponer cosas o construir sistemas paralelos, porque no tenemos la valentía de discutir el sistema existente o de diagnosticarlo. Con esas bases no lleva a ninguna parte, de hecho murió el espacio, ese y el otro. Porque en definitiva lo que hacía al expulsar estudiantes por doble turno era construir un sistema de selección sobre el estudiantado, solo iban a poder estudiar los pibes que pudieran bancarse sin trabajar, o los que no tuvieran hijos, quizás un efecto no deseado, pero en definitiva lo que produce es un efecto de selección sobre el alumnado. Y entonces, se vuelve de nuevo al tema de las experiencias pilotos, que son muy lindas, pero lo de piloto es pariente del elitismo, de experiencias acotadas y que terminan siendo constructoras de desigualdades.

Entrevista N° 6:

XX- Profesor de Lengua y su didáctica, en normal N° 1 – Nivel Inicial

Muchos contaban algo acerca de las cortinas, distintos grupos repetían estrategias similares. Había como estrategias similares, y las mismas respuestas a problemáticas diferentes.

Lo que charlábamos mucho con las chicas que no hay una conflictividad en torno a los problemas que se planteaban, entonces, por ejemplo en muchos de los grupos el problema fue: los chicos no comprenden consignas. Ante esto cuál es la desagregación que se hace de ese problema. La cuestión es que vos a un chico lo sentás ante una computadora con un juego interactivo, tiene dos millones de consignas y las sigue a todas. Ahí yo planteo como problema general, que un grupo no entiende consignas, hay otras cuestiones a sostener.

Qué pasa con las consignas del docente, cómo se preparaban previamente esas consignas, qué construcción de saberes se produjeron en el aula para que una consigna sea resuelta o no, cuál es la relación de saberes o la posibilidad de pensar una consigna, si está mal que una consigna no se entienda de entrada. Una perspectiva de Vigotski, trabajo una situación problemática, bueno puede ser que se dificulte su comprensión, porque básicamente está implicando la posibilidad de sostener un problema dentro del aula, un problema que se tiene que resolver en la explicación de la consigna en un trabajo conjunto entre docente y alumno. Tampoco en ese caso sería un problema demasiado grave. Ante la resolución de esto qué es lo que se imponía como correlato, esto que XX planteaba antes, la existencia de una escuela tradicional que en función de no sostener el interés de los chicos producía la imposibilidad de los aprendizajes, sin atender lo que hace años venimos sosteniendo de las condiciones concretas de la enseñanza sin desentenderme, hay cuestiones que son producto de una educación positiva, que es muy difícil luchar contra eso, pero que de todas maneras la política de intervenciones copadas no producen aprendizajes significativos, porque en ningún momento se consignó la idea de proceso en ninguno de los espacios alternativos, por ejemplo en los TPP las chicas decían qué podemos hacer en la escuela. Estaban 4 meses planificando una intervención que estaba por fuera de lo que era la intervención pedagógica escolar, o sea a lo mejor los chicos podían estar en situaciones de juego, pero después el cotidiano de la escuela sigue siendo el mismo.

Entrevista N° 7:

XX, en este momento soy Regente del IFD N° XX, anexo XX. Durante el año 2009 que se genera el nuevo plan de estudio yo ocupaba el cargo de Jefa de Anexo- todavía no se había creado el cargo de Regente. En el 2009 se produce el cambio de plan y yo tengo a cargo el Trayecto de la Práctica I en primer año y la Cátedra Pedagogía.

Con respecto al nuevo plan que se gestó en el 2009, conjuntamente con el nuevo plan de las horas cátedras aparecen los espacios innovadores. Uno cuando escucha la palabra innovación se siente muy complacida porque evidentemente va a romper con estructura tradicional de un plan, con las horas que uno conoce, tal vez este plan tenía espacios nuevos interesantes, también faltaban algunos espacios que a uno le hubiese gustado que estén. Pero fundamentalmente con respecto a los espacios innovadores, aparecieron tres: los Talleres de producción pedagógica, los itinerarios por el mundo de la cultura y el espacio de movimiento y cuerpo. La experiencia que transita en esta institución, en un primer año no fue de lo mejor. Suponemos que las coordinadoras eran coordinadoras que no tenían demasiada experiencia, justamente en coordinar grupos. Las alumnas se anotaron, asistieron, los docentes voluntariamente se prestaron. Era lo nuevo, lo novedosa. El docente asistía, el alumnado también, pero empezaron a aparecer estas dificultades que lo decían los profesores de la institución y algunos de los estudiantes. Esto que notaban que empezaban a aparecer diferentes marcos teóricos, como que la institución planteaba una manera de entender la formación docente y la educación infantil y, en estos espacios, aparecían otros. El estudiante sentía que estaba mucho mejor formado dentro de la institución que asistiendo a los Talleres de producción. Fue un año bastante complicado, en términos de que uno tenía que estar siendo el mediador y sosteniendo este espacio, porque uno creía que era un espacio interesante, se encontraba el instituto formador y las escuelas destino, y donde se decía el instituto con presencia. Si bien el coordinador del espacio pertenecía a otro ámbito que no era la institución estaba en ese grupo el docente de la institución. Esto se plantea porque vinieron las coordinadoras, en ese momento, asistían a la institución, nos

hacían consultas y lo planteamos, planteamos estas dificultades que aparecían. Al año siguiente empiezan dos coordinadores diferentes en la institución, iban y diferentes, otras dos personas, la verdad que la situación cambió muchísimo. El trabajo fue mucho más fructífero, el alumno venía mucho más contento. Siempre lo que siguió estando es el contraturno. Esta cuestión, las chicas iban, cumplían el horario, estos nuevos coordinadores vinieron, trabajaron en el horario que más les convenía a las alumnas y a las docentes. No era nada fácil armar ese dispositivo. Se armaron, los coordinadores estaban en la institución, funcionaban en un club que está aquí cerquita y en la casa de los jubilados. Venían los coordinadores a la institución, venían al aula, para armar que turno, donde lo hacemos, estaba el docente. Salía no impuesto por el coordinador, sino que se armaba en función del profesor y del alumno, eso fue bárbaro. No obstante aparecía siempre la queja, de por qué en contra turno, trabajamos, tenemos hijos, por qué no lo ponen dentro del horario. Eso fue el segundo año. Las producciones fueron interesantes. Los docentes que estaban que eran otros docentes que también participaron estaban muy conformes, si bien aparecía la cuestión de por qué no lo hacemos dentro de la institución.

El tercer año volvemos a cambiar de coordinadores, ya no por pedido nuestro sino porque supongo que tenía que ver con rotaciones, no sé,

Cuantos años fueron? 2009, 2010 y 2011...y en el 2012, evaluamos...fue la evaluación.

El tercer año, también, fructífero, hubo encuentro, había producciones, es más los coordinadores mostraban cual eran las producciones, los alumnos nos mostraban, nos contaban. Es más yo por ahí pedía si hacíamos algunas reuniones.... A mí me hubiese gustado reunirnos con...Ahí estaba eso, no?, que hasta a veces aparecíamos corridos los institutos

Yo a veces decía por qué no nos juntamos los coordinadores, los docentes que están llevando a cabo el taller y sin las alumnas suponete... nunca se pudo dar. Nunca lo pudimos lograr, no voy a analizar por qué

Otra de las cosas que a lo mejor tampoco apareció, yo me acuerdo mucho cuando Silvia Pezzoni explicó el dispositivo y el funcionamiento aparecía esto de las problemáticas., un dispositivo para resolver esa problemática. Eso también costó mucho, las problemáticas que aparecían por ahí no estaban bien planteadas, bueno ahí ya no puedo decir nada, era lo que aparecía dentro de un grupo...ese coordinador, con esos maestros y profesores, y ese grupo de alumnos generaba esa problemática, por ahí no estaba formulada de la mejor manera posible, pero después todo lo que se generó fue interesante. Vuelvo a insistir, hubo toda una contención de parte del instituto a esto del contra turno. Yo no puedo decir que fue un espacio... tan cuestionado en lo que se trabajó. También aparecía lo del contraturno. Uno que le dice a los que plantean una dificultad, propone una solución, por qué no lo ponen dentro de los Talleres?, en lo que aparecía en el taller 1, 2, 3, 4. Era como que ellas no podían ver mucho la diferencia de lo que pasaba en los Talleres de la práctica con lo que pasaba en el taller de producción Es más, el alumnado, creo que por afecto y por mayor continuidad, decían que aprendían mucho más en los talleres, dentro de la institución. Ellas mismas decían, por qué no se incorpora dentro de los talleres? Y bueno nosotros decíamos que no dependía de nosotros esta cuestión, pero que cuando llegara el momento de ser evaluado este dispositivo conjuntamente con el plan, podría ser una de las sugerencias. Había una propuesta del alumnado de poder pensarlo dentro de la institución e incorporarlo en los talleres. Después llegaron las evaluaciones, creo que de los tres espacios-no sé si este es el espacio para que yo lo diga- el más rescatado fue movimiento y cuerpo y el más debatido y el más rechazado fue itinerarios por el mundo de la cultura. Los TPP fueron, yo tengo algunas de las cuestiones que dijeron algunos de los alumnos, en aspectos positivos por ejemplo (Lee de una hoja textual). Permiten un conocimiento más profundo de problemáticas, áulicas a través de la mirada de otros actores; ofrecen un espacio valioso para el intercambio y la reflexión; aspectos a mejorar: integrar estos espacios al horario y espacio escolar- la cuestión del contraturno-; propiciar el trabajo integrado de los coordinadores con el instituto; organizar un cronograma para el desarrollo de las actividades y las actividades en las escuelas

que no se superpongan con los períodos de práctica, porque eso hay aparecía otra dificultad, cuando las alumnas iban a la práctica, pero los coordinadores con los que trabajamos nosotros les permitían no asistir a los talleres de producción las semanas en que estaban haciendo observaciones y algunas prácticas, porque ahí es donde se sentía que no podía con todo.

Qué dijeron los estudiantes?, en relación con el modo en que se implementaron la mayoría plantea la necesidad de que no se cursen en contra turno y que no se superpongan con las prácticas porque interfiere en el cursado regular de muchos estudiantes. Para otros fueron muy enriquecedores porque promovieron la observación y la participación. Por lo tanto me parece que es una pena que lo que es un espacio innovador haya sido resistido por estar en contra turno. Uno pensaba de qué manera, incorporándolo al taller de la práctica, que después no sé por qué no apareció esto, porque yo me acuerdo que una vez que se evaluaron, uno leyó los resultados que envió el INFOD yo veo que hay algunas cosas que aparecieron en nuestra propia evaluación. Dio un resultado de lo más fructífero, se suspende. Y circuló, no me acuerdo, debe de haber llegado por mail, lo debe haber dicho la nueva directora provincial, porque en ese momento se produce que aparece una nueva ministra de educación y la actual directora de educación Irene López. Salió en el diario la suspensión de los tres espacios, de los dos espacios, de los cuales el espacio de itinerario lo reciclamos, institucionalmente siguen funcionando, y los talleres de producción quedó pendiente cuestión de la incorporación del coordinador a los talleres de la práctica, y ahí quedamos, porque eso no se dio en la realidad. Y...no hubiese funcionado mal, rompía con estar afuera. Yo creo que no se imaginaron que iba a aparecer esta cuestión.

Lo que acá no se produjo, por otras cuestiones que una realiza, un seguimiento, es una deserción del alumnado, el alumnado no se fue. Yo no puedo evaluar que el alumno haya abandonado la carrera porque existía eso, el alumno desertor, desertó por otras cuestiones.

De hecho nuestro alumnado es un alumnado que trabaja, tiene familia, es un alumnado muy consciente, que siempre está dispuesto a lo nuevo, a lo creativo,

nosotros estamos muy acostumbrados a salir, a ir a eventos, a congresos, a ir al tríptico de la infancia , hasta hemos hecho varias experiencias de campamento, hemos hecho visitas a Granjas. Cuesta mucho porque el alumnado además de que son mamás, muchas jefas de hogar, a veces se les dificulta el asistir a tanto evento por fuera, pero nosotros somos una institución muy movilizada. Esto era algo más, en eso sí nosotros ahí hicimos un repliegue nuestro, quisimos favorecer de todas maneras este espacio, sí tuvimos que hacer un repliegue a nivel de tantas salidas. Ahí fueron esos años que dijimos, bueno no hagamos tanto nosotros para afuera, eso sí, para favorecer que las chicas estén en esos espacios. No te digo que no hicimos demasiadas salidas, pero como grupo fuimos seleccionando porque las veíamos muy cargadas de cosas. Evidentemente en la provincia hubo muchas dificultades frente a esto. Que no sea tan contrarturno decían las chicas. Nosotros tenemos alumnas de todo el cordón industrial , tenemos alumnas desde Puerto, Fray Luis Beltrán, San Lorenzo , son distancias lejos , entonces los lugares también eran todos en Baigorria, nosotros en ese , las que llevamos las prácticas, hacemos el trabajo que las alumnas no se vean tan dificultadas desde lo económico , también aparecía la cuestión de que era un gasto más. Decían, bueno que lo pongan a las 4 , pero eso como representante de la institución, le explicaba al alumnado que también los docentes y los coordinadores tenían horarios laborales , se había consensuado lo mejor que se podía , pero no se podía poner a las 4 de la tarde . Pero ellas estaban en ese lugar, y después ellas se venían para acá. Si uno lo puede pensar dentro del instituto, las chicas decían que no sea tan contrarturno, a las 4 decían ellas. Hubiese sido una posibilidad.

Cuestiones favorables que se podrían rescatar: el encuentro entre un profesor de la institución, el alumno, además eran grupos heterogéneos, esto también es muy significativo -estaba el alumno de 2do y de 3ero, entonces las miradas, los procesos y los saberes eran distintos-se autorregulaban, se enseñaban entre ellos, el docente de la institución empezó a mirar otras cosas. Salvo las primeras coordinadoras, que tenía que ver con que era la primera salida a la cancha. Porque después con los otros coordinadores fue distinto, teníamos mucho

vínculo, y eso era positivo. Los docentes nuestros, no estaban callados, como meros observadores, si bien la coordinación estaba a cargo de estos coordinadores que habían tenido una capacitación y que estaban preparados para llevar a cabo el dispositivo, el docente nuestro también tiraba problemáticas, podía ponerse a pensar cuáles eran las necesidades. Y el alumno iba recibiendo el aporte de ambos lugares, eso fue interesante. Pero nunca dejó de aparecer si leerlo como una resistencia, viste que cuando algo no funciona hay multiplicidad de factores, las teorías pichonianas que nos dicen: frente a lo nuevo puede haber dos posibilidades, o me quedo o me voy, uno no llega nunca a analizar esas cuestiones de desde qué lugar se resiste, si esto de contra turno, no contra turno y si uno se pone a pensar nosotros las llevábamos al tríptico y vamos, vamos a un campamento. A lo mejor eran más esporádicas nuestras salidas. Esto era más sistemático, hay que seguir pensando eso, por donde pasaba la resistencia o que pasara que lo interesante y de lo no tan interesante.

Entrevista N° 8:

Funcionaria Pública en el Ministerio de Educación desde 2008 hasta la fecha- desde 2009 a 2010

Vos lo relacionaste con el IFD por qué motivo, por qué no lo relacionaste con los niveles de inicial o primaria?

A mí me interesaría que alguien –mas allá de mí- pueda tomar el impacto que tuvo los TPP para los niveles de inicial y primaria. El que sigue manifestando la importancia que tuvo fueron estos niveles, como que ahí produjo un impacto muy fuerte, que permeo en algunas instituciones, como que sigue con añoranza, lástima que ya no está, porque era un espacio muy positivo.

Está bueno que uno se meta donde estuvo el mayor conflicto, e intentar encontrar aspectos positivos en el conflicto-

Un trabajo colaborativo dentro de las instituciones que marca un antes y un después. Con el tiempo los tpp van a quedar ahí flotando como algo que caló profundo, como una experiencia necesaria para referenciar. El que participó de ellas, a ese le quedó marcado a fuego, que a partir de los talleres se volvió a hablar de pedagogía dentro de las instituciones educativas.

Bibiana Caravaglio –Educación Especial hizo la experiencia y quedó como con una sensación de que era posible otra cosa – en el IFD de Strignini

Nosotros veníamos de la Ley Federal y del despelote que era este Ministerio de educación a partir de la Ley federal, sin no había alguien que se plantara con firmeza y dijera esto sí, esto no , y esto lo vamos a ver más adelante. Y ella puso el cuerpo y el alma, y la cabeza que tiene, para que esto sucediera. Esto implicó decisiones económicas, de reglamentaciones, movidas en todos los sentidos para que se pudiera hacer la experiencia y probar, nadie dice , ni ella lo decía en ese momento que era lo ideal, fue un formato posible, nosotros que hicimos después de este formato destruido por muchos , qué hicimos lo que vos te estás planteando en la tercera pregunta , que cosas de esto nos sirvieron, valoramos para darle otro formato, y me habrás escuchado más de una vez decir TPP está muerto y enterrado , como cualquier muerto humano de nosotros , uno se queda con lo mejor del muerto . y hace algo con eso. No es sin lo que hay. Nosotros fundacionales no somos, La ley Federal nos vino a decir a los maestros, ustedes son unos inútiles, tienen que hacer lo que los expertos les dicen, y eso para mí fue lo que destruyó el sistema, por lo menos en nuestra provincia. Nosotros decimos que es el método de análisis de la realidad que tenemos desde el socialismo. Qué problemáticas vemos nosotros en la realidad, estas, estas, estas. Qué estrategias nos damos para dar respuestas, búsquedas de respuestas, porque tampoco es lineal, hacía una estrategia y se te resuelve el problema. Sabemos que no es así, pero que estrategias, que líneas de acción tomamos para la búsqueda de las respuestas a dar soluciones a eso o a seguir, en todo caso, buceando en esa problemática. Las problemáticas que nosotros encontramos son las que vivimos como docentes, porque todos los que estábamos en el ministerio en ese momento habíamos salido del sistema educativo, incluyendo la ministra.

No es que nosotros inventamos problemas con una mirada distinta, nosotros sufríamos esos problemas adentro del sistema, así como podemos pensar en la fractura del sistema, eso sigue estando aun. Menos, hay más predisposición a encontrarse con el otro.

En continuidad se puso todas las personas, zanjar fractura entre inicial y primaria, la idea es que el espacio se profundice, se mejore. Los 4 años de TPP si no hubiese sido tan devastador, hubiéramos dicho por que no le damos una vuelta de tuerca a eso.

En realidad nosotros lo pensamos fuera de las instituciones, si el instituto lo piensa como una cátedra más , se hubiera destruido como se han destruido tantas cosas dentro de los institutos . Nadie les impide a los de práctica que se sienten a hablar con los maestros de inicial y primaria a donde van a hacer las prácticas, y le den el formato que quieran, pero que se sienten a hablar. La experiencia mía en las prácticas con muchos de mis compañeros era ir a ver la alumna, entrar y salir del aula, jamás sentarse a hablar con el directivo para ver qué pasaba, que veía, que necesitaba, que le parecía lo que estaba ofreciendo el instituto para la práctica de esa alumna. Todo el sistema educativo tiene los ojos de primaria, entonces por supuesto que te hace ruido lo que sucede lo que pasa en el nivel inicial. Hay otro modo de trabajar, el nivel inicial mira al niño, sabe lo que necesita el niño, se toma al niño en su proceso evolutivo madurativo, en la etapa de la vida en la que está, desde ahí armamos nuestra estrategia de trabajo.

La política tiene que tener una definición integral. Podría haber sido que nosotros hubiésemos dicho, bueno cómo resolvemos el problema de la fractura del sistema?, por decreto, hagamos un decreto que diga tales o cuales cosas que no puede haber fractura, eso no hubiera generado absolutamente nada. Nosotros necesitábamos que el maestro vivenciara la necesidad de juntarse con el otro para pensar cosas, y lo pensamos desde las problemáticas de aprendizajes, porque eso también obligaba a mirar al niño , no al niño que tenía problemas de aprendizaje, sino viendo por qué ante mis estrategia docente un grupo no aprende determinadas cosas, yo tengo que pensar rápidamente mi estrategia

docente, pero si yo no reconozco que eso es un problema, mal lo puedo tomar para resolverlo. Entonces, lo primero es identificar un problema, decir che yo tengo un problema, soy una persona inteligente, con experiencia, formada, soy una persona interesada en que suceda algo interesante en las escuelas, a pesar de todo eso, a veces me pasa que hay algo que no sucede. Cuál es el problema?, identifiquemos cuál es el problema, no da lo mismo decir estos pibes no aprenden porque tienen hambre, porque tienen padres ladrones, que poder pensar qué estrategias estoy pensando yo para esta problemática que me está apareciendo, que seguramente tiene que ver con que los padres están presos, tiene n hambre, pero no es lo único, también me tengo que mirar a mí misma como responsable de lo que sucede en el aula con los aprendizajes de los pibes. Esa fue la realidad, buscar un espacio acorde, distinto a lo escolar porque había que corrernos de que en el único lugar que se aprende y que se enseña era en la escuela, y como ministerio con la responsabilidad de ofrecerte ese otro lugar. Decir mirá este espacio que nosotros acondicionamos para que ustedes que son nuestros maestros, tengan un espacio propio para discutir, para debatir, se puso mucha plata en eso, desde los coordinadores, desde las licencias que hubo que poner. Desde todo el laburo en materialidad. Todo eso es definir una política y sostenerla, y la sostuvimos durante tres años.

Esto lo pensaron algunas personas, se invitó gente de la comisión curricular a acompañar eso, algunos se negaron.

El origen es la problemática de la fractura y poder mirar al niño, devolverle al niño el centro de la escena pedagógica, para mí fundamental, uno como docente está al servicio de eso, no al servicio propio, después todo lo que se trabajó. Poder articular en una problemática, todos los lenguajes, no que una problemática era solo de lengua, por eso a nosotros no nos interesaba que viniera solo el profe de lengua, si estaba el de matemática ese profe aportaba desde sus saberes docentes, humanos y también desde la matemática, porque siempre hay alguna conexión y algún nexo, esa es otra cosa que se desbastó terriblemente, porque

no llegaban a comprender, porque no estaba instalado , falta mucho para instalar, el trabajo interdisciplinario.

El maestro produce conocimiento real, lo que falta es que lo conceptualice y que lo escriba. En todas las líneas estamos insistiendo en la escritura.

Cuando Graciela cita a Benjamin por la experiencia, que es algo que cuando saliste de esa experiencia, eso te transformó, sos otro, eso fue TPP, algo te transformó, sos otro. Pero vos tenés que poder reconocerlo, permitírtelo y ubicar qué es aquello que se te movió.

El tema de la estética y la poética, la forma y el contenido viene muy pegado con TPP, eso se ve, se vivencia-

Entrevista 9:

Silvia: Contame XX primero presentate, para que me quede registrado-

Entrevistada: Soy Profesora en ciencias de la Educación, trabajo en nivel Superior hace 11 -12 años, trabajó en Nivel inicial, en nivel primario- como maestra de música y como maestra jardinera-

Trabajo en IFD N° 16, y en la Escuela Normal Superior de Alcorta. Soy profesora de práctica. Estuve como Jefa de Sección durante dos períodos y ahora del Trayecto de la Práctica-por un segundo período-

Antigüedad en la docencia: desde los 18 hasta ahora que estoy por cumplir los 40

En nivel superior casi 12 años

Silvia: Como fue tu relación con los talleres de producción pedagógica?, y que cuestiones positivas y negativas vos podés visualizar...?

Entrevistada: para contextualizar un poco te cuento que nosotros sobre todo desde el profesorado de Alcorta participamos en el 2008 en el cambio curricular, hubo todo ese año jornadas de participación y reuniones para trabajar y elaborar la evaluación de los planes anteriores que ahí yo también fue consultada , me

pidieron tenía una investigación en ese momento porque era análisis de los planes de investigación de licenciatura y después que profundicé en el doctorado fue un análisis comparativo de los diseños de formación docente para el nivel inicial. Como yo trabajé con la relación teoría práctica y formación específica orientada y pedagógica me pidieron también como insumo, recolectaron de la provincia muchas investigaciones, así que eso también fue un insumo para el análisis-

Analizamos primero esos planes, se convocó a que cada instituto hiciera sus comisiones para la elaboración del cambio curricular, al interior de cada instituto hicimos esas comisiones y estuvimos participando en muchos encuentros que se hicieron en Santa Fe , que se hicieron acá por nodos. Al principio fue muy intenso y participativo durante el 2008. En octubre del 2008 llegaron los borradores para que los analicemos-y por qué hago esta introducción? , porque ahí en esos borradores no estaban las tres cátedras experimentales, es decir que eso no tuvimos nosotros nunca, pudimos ver de que se trataban esas cátedras experimentales.

Silvia: Eran los mismos, pero sin las cátedras?

Entrevista: no estaban las cátedras. Estaban por ejemplo el itinerario de la cultura, como colchón cultural que era transversal a todos los espacios y todos los campos- Tengo los borradores si querés te los puedo facilitar...Estaba cuerpo y movimiento que no se llamaba así, sino integrado a otra de las cátedras. Y no estaban los talleres de producción pedagógica, si estaba el trayecto de la práctica. Pero en su momento en octubre del 2008, cuando llegan los borradores no estaban estas tres cátedras experimentales como cátedras, por eso fue nuestra sorpresa en el 2009 cuando salen los planes definitivos con estas cátedras, que nosotros en su momento sentimos que eran como un sistema paralelo, fue un sistema paralelo en la elección, sin cuestionar a las personas que estuvieron a cargo de los TPP, separando la personalidad de cada uno, individualizándolo. Fue un sistema paralelo de elección y de ingreso y como un apéndice del plan que nosotros habíamos visto originariamente, tampoco encontrábamos vinculación.

En su principio antes de se empezaron a implementar , se redujo que lo que se dificultaba eran los contraturnos, fue por lo que los estudiantes mas saltaron, perdimos en su momento mucho alumnado, mas en las localidades que por ahí tienen que viajar, fue difícil remarla, si bien buscamos todas las maneras posibles de achicar espacios para lograr sostener a los alumnos de primero y segundo. Pero más allá de esto que si querés después conversamos, respecto a la implementación lo que nosotros cuestionábamos-digo nosotros porque éramos varios profesores los de práctica, además del gremio éramos sobre todos sobre todo nos movilizábamos los profesores de práctica, y debo confesar que nos movilizamos después que los alumnos, lo marcábamos nosotros al principio, pero el emergente que salió primero fueron los alumnos por esta cuestión de la implementación. Por ahí lo que veíamos nosotros es que no conocíamos el proyecto, yo revisando cuando vos me dijiste lo único que encontré fue la hoja que estaba en el portal de educación donde en un párrafo fundamenta cada uno de los espacios, Esta mencionado en el diseño muy por arriba-vos lo habrás leído- y no tiene articulación con los otros campos , como sui se ve en los otros campos dentro de un mismo campo y entre un campo y otro.

Por una lado eso, por el otro lado lo que nos llamaba la atención es que hacia el foco-por lo menos lo que nosotros conocimos y lo que los alumnos fueron diciendo o coformadoras que empezaron y después maestras fueron dejando, o profesores que también –viste que hubo profesores que tenían horas en disponibilidad y que los mandaban a ser parte de esto Talleres de producción pedagógica Es esta dificultad epistemológica o conceptual de entender la práctica como una aplicación desde el primer año. Primero, me parece que invadimos a los jardines, porque ya de por si reciben desde el primer año observantes, practicantes de primero, segundo, tercero, también con este otro taller, que a mi entender se podría haber articulado con el trayecto de la práctica.

Pero por otro lado, a mi entender, ha tenido muchos errores epistemológicos y conceptuales con respecto a lo que es el campo de la práctica; porque hace rato que se ha superado esto de aplicar, que la práctica sea una aplicación de la teoría, que va a traer externamente una solución a una problemática.

Otra cuestión que también nos hizo ruido en su momento es pensar en problemáticas de aprendizaje, del grupo...esto no sé si después los coordinadores o al interior de los talleres se fue modificando , pero al principio era una problemática de aprendizaje del grupo, descontextualizado por ahí de la problemática del contexto, de la problemática de enseñanza...Eso también hacía ruido e hizo ruido a lo largo de la implementación, porque nosotros veíamos que aparecían las problemáticas muy similares en una localidad que en otra, en un grupo que en otro, y tenía que ver con la capacitación que iban teniendo por ahí los coordinadores. Y además porque las problemáticas de aprendizaje, más en nuestro nivel, a veces no son problemáticas de aprendizaje, son cuestiones del desarrollo del niño. Aparecía por ejemplo, en sala de tres, problemática del lenguaje oral, no es una problemática, es una cuestión del desarrollo, digamos no es un problema a resolver, sino a abordar desde la enseñanza, entonces eso a las alumnas confundía mucho. Y haciendo este relevamiento ,o conversando con las maestras coformadoras que nosotras hace tiempo que trabajamos, también lo que ellas nos planteaban es que a veces ellas sentían que les imponían la problemática, que a lo mejor su problemática era algo puntual, o que tenían una problemática de violencia, una cuestión que hacía a todo el entorno grupal, o complicaba el desarrollo de propuestas de aprendizaje o de enseñanza y que el coordinador trataba de desviar hacia alguna problemática que se haya formado o que haya visto en esta capacitación.

Calculo que también, y ha pasado, que no todos los coordinadores de los TPP estaban formados. Yo no voy a ser quién para decir quien está formado y quién no, pero digo, no tenían un recorrido de estar en institutos de formación docente, de conocer el nivel de especificidad, de conocer lo que venían haciendo los profesores de los institutos de formación docente, entonces eso, por lo menos en las experiencias que nosotros tuvimos en los TPP llevó mucho enfrentamiento entre los profesores. Abandonaron en mi institución un montón de profesores porque chocaban mucho con el coordinador, los docentes también se fueron bajando y los alumnos se resistieron muchos, no solos por la implementación sino también por estas cuestiones, porque se sentían ahí en una encrucijada.

Eso es por un lado, la cuestión que me parece más grave es la implementación, porque la implementación se podría haber resuelto y lo fuimos resolviendo como pudimos porque las chicas lo tenían que hacer. No me quiero ir a otras cátedras, pero con los itinerarios de la cultura también, no es el mismo ofrecimiento que tienen acá en la ciudad de Rosario que el que tenemos nosotros en Alcorta, entonces, viste?, terminaron haciendo bicicleteadas, terminaron haciendo cosas que no tenían nada que ver con lo cultural, pero eso es otro tema aparte.

Por un lado fue esto de los fundamentos , que nosotros no encontramos que tenía un fundamento y por otro lado nos pareció y sentíamos que desconocían lo que se venía haciendo en los institutos de formación docente, que ya se venía trabajando con las escuelas asociadas y creo que habría que haber fortalecido ese espacio. No solo dándoles más horas a los profesores de práctica, porque nosotros en tercero y cuarto tenemos horas suficientes como para hacer ese trabajo, pero a lo mejor incorporar al profesor coformador que no tiene remuneración, que no tiene horas cátedras de nivel superior para trabajar junto con nosotros y con las estudiantes, fortalecer el taller dos, que podamos tener unas horas para acompañarlas.

Lo que sentimos es que fue un sistema paralelo que no se pudo articular con el resto del plan. Si vos lees los fundamentos del trayecto de la práctica, choca con los fundamentos del TPP, por lo menos esta mirada. Hace tiempo que nosotros queremos que se reconozca esta figura del conformador , que se sienta verdaderamente parte del equipo y no que son simples receptores de nuestras residentes, sino que haya un trabajo articulado, y esto a veces es complicado; vos como le pedís al maestro , además de recibir la residente, venite, todos los jueves tenemos tal encuentro, nos encontramos con los profes de ateneo, es complicado. Pero eso hay que fortalecerlo, sabemos que la figura del coformador es muy importante en la formación de nuestras alumnas. Hay que reconocérselo por lo menos académicamente que para ingresar a la docencia no le piden el papel formal que le damos. Todas esas horas que fueron muchas, las del instituto 13 y 14 que se repartieron a nuestro entender arbitrariamente en un sistema paralelo con gente que alguna ni graduada queda desestimada dentro de los canales de

ingreso a la docencia, que estén a cargo de este espacio, en algunos ocasiones haya resistido las relaciones con las instituciones asociadas...Esas eran las cuestiones que nosotros veníamos marcando desde el inicio , en su momento , al inicio no nos pudimos organizar, a lo mejor porque no teníamos claro lo que era, o estábamos a la expectativa a ver de qué se trataba , hubo gente que se presentó a ser coordinador de los TPP, o quedó desestimada, o entró y después dejó....y los que salieron a la calle desde el primer año o desde el segundo fueron los estudiantes, por estas cuestiones sobre todo de la implementación , era una sobrecarga horaria, de una carrera de doble turno, chicos que trabajan , que viajan ...imagínate que era mucha carga horaria.

Ellos fueron los primeros que se organizaron, fueron los que un poco nos movilizaron a nosotros, vinieron a pedirnos que los ayudáramos, activamente los alumnos que los ayudemos en eso...Por ahí en las instituciones más grandes no se podía, pero en las más chicas hemos intentado.

Otra cosa que nos llamó la atención es que muchas veces hemos invitado a los coordinadores a que vengan a las reuniones plenarias...nunca vinieron, argumentando de que ellos tenían sus reuniones, en sus días de capacitación y que no tenían por qué venir. Esto que te digo, que tuvimos la sensación de que era un sistema paralelo, no compartían las reuniones, más allá de las rispideces y los encontronazos , les ha pasado en los cargos de gestión, les ha pasado a nuestros regentes , o nuestros directores, o a los jefes de carrera que no venían... está, y hay que buscarle solución...para coordinar esas tareas y que no termine siendo superposición de cosas y no nos han aceptado venir siquiera a las reuniones plenarias aun a una organizativa a principio de año ...Otra cuestión , tampoco se daban en la institución , no se daban en los jardines , sino que estaban en un lugar neutral. En nuestro caso se han dado en la biblioteca popular, o en otro pueblo y en contraturno . Se dificultaba también eso se hacía evidente que era un sistema totalmente paralelo. Este plan, es rico el trayecto de la práctica, es un avance importante que hemos hecho ,creo que falta mucho más. Creo que esto nos hizo retroceder y desconocer un poco la epistemología del campo de la práctica , porque la práctica no es ir a la institución a hacer cosas,

la práctica se empieza a construir desde otros lados y entonces , un poco, los jardines se sintieron invadidos, creo yo es mi parecer y el de varios profesores no solo del campo de la práctica, y de los alumnos. En las evaluaciones creo que se vio reflejado.

Otras cuestiones, cuando hicimos las evaluaciones me parece que fue muy recortada, fue en un momento particular, no se hizo a lo largo de la implementación

Silvia: Vos decís las evaluaciones de Santa Fe y Nación?

Entrevistada: Eran con un instrumento bastante acotado y que teníamos que cargar solo muy poco. Nosotros buscamos intersticios para cargar todo lo que...pero también fue muy acotado y no hubo ida y vuelta de esa revisión. Sabemos que se estaban revisando, se siguen revisando, no sabemos qué , pero no tenemos devolución de esa revisión.

Nuestro provincia tenemos historia sobre planes que han sido de pseudo participación o de nula participación y han fracasado y han sido muy cuestionados Los planes de la década de los 90, donde la gente...es peor la seudo participación que la no participación , es más genuino que no te inviten a participar que que hagan de cuenta que participan y después no se refleja eso ...Creo que un poco pasó eso, porque los borradores trabajamos intensamente durante el 2008 los institutos y los borradores llegan y no están esos espacios experimentales y después caen para la implementación, eso también a los actores cae muy mal. Terminás sintiéndote un mero técnico que tenés que aplicar lo que dicen otros entonces ya desde ahí, cayó mal.

Además todas estas cuestiones que venimos charlándome...y también me acuerdo que en su momento yo publiqué esa carta abierta en el diario-no sé si vos te acordás, digamos-

Silvia: sí me acuerdo, no la tengo a la carta...si la tenés y me la querés mandar...

Entrevistada: Sí la tengo y está en el link de La Capital.

Silvia: Ahhh, bueno...la voy a buscar

Entrevistada: Sí, si no te mando yo después el link. En esa carta abierta, a mí me fueron llegando muchas adhesiones y además muchos institutos tomaron después...que en realidad yo lo que hice fue visibilizar lo que veníamos charlando, hablando y después hicimos documentos institucionales. Fue en el momento en que se decía que los coordinadores iban a pasar a ser facilitadores, y ahí no habíamos tenido ni la evaluación, ni el por qué, ni...sentimos que fue como sostener a esa gente sí o sí en esas horas sin muy claro....

Había llegado una resolución a los institutos 2013, no se habían implementado y estaban evaluándolos. Estaban en ese proceso de evaluación y los profes de TPP estaban relevados de los cargos o de la horas haciendo ese trabajo - que también eso en su momento nosotros lo cuestionamos , porque nosotros para evaluar no tenemos horas relevadas de cargos - En ese momento había llegado una resolución de que en el segundo año de las carreras ..

Silvia: eso salió en ...te acordás en la huella y la ocasión, creo que a eso te referís vos...

Entrevistada: No, me refiero a una resolución que llegó a los institutos, de que al año siguiente se iban a incorporar la gente que estaba a cargo de los TPP como facilitadores en taller 2

Silvia: cuando se dio trabajo de la huella y la ocasión, sale como conclusión final ería aparecer la figura de-fue construida ahí, digamos, en ese momento-facilitador...pero, ahí en la resolución decía que iban a ser los coordinadores?

Silvia: Lo que se concluyó en la huella y la ocasión fue que la convocatoria iba a estar abierta a todos y por escalafón...

Entrevistada: Sí, me parece que sí....Se iba a hacer por escalafón....Esa convocatoria nunca se llegó a hacer...pero ,seguramente con los antecedentes la gente que estuvo en TPP , a pesar de no tener título habilitante ,iba a tener seguramente mucho puntaje en esa cátedra, como facilitador . No llegó a pasar lo que decía la resolución, porque hubo mucha resistencia de los institutos...Viste que hicimos un encuentro masivo en normal 3,y además en otros lugares , en

otros nodos de la provincia también se movilizaron bastante... nosotros nos fuimos comunicando, en San Justo , en Santa Fe, en varios lugares ...

Algunos institutos se detuvieron a comparar la cantidad de horas que tenían los TPP con la cantidad de los trayectos de la práctica. Esto era algo que colgó el Brown en su página , la cantidad de horas y duplicaba las que tenía un profesor de práctica , eran 99 horas del taller 2, contra las de un facilitador , un coordinador 198 horas...algo así era...te estoy diciendo una cifra pero era que duplicaba la cantidad de horas ...

Sin entrar en esos detalles, que para mí eso es importante, me sorprende que el gremio en su momento lo reclamó, pero ahora que no sepa donde están tanta cantidad de horas, son dos institutos completos que antes se dedicaban a la capacitación y esas horas están distribuidas en su momento en los TPP y ahora los institutos no sabemos, o el gremio no sabe en qué están distribuidas...

Mientras que los institutos no tenemos horas para capacitación...bueno sí, tenemos los programas ahora de nación, con programa nuestra escuela, y por ahí hubo esta convocatoria de investigación de la provincia, pero que eran 7 u 8 proyectos provinciales o jurisdiccionales , creo que 7 y 7 zona sur y zona norte ...pero siendo que hay tantas horas, dos institutos completos que podían incorporarse en la formación inicial y también en la formación , en la capacitación, en el desarrollo profesional , en el acompañamiento a nuestros graduados .

Va un poco más allá desde el campo de la práctica , no solo por la experiencia que no es tanta , hace pocos años comparado con otros profesores que estoy en el trayecto de la práctica, pero sobre todo porque es un campo epistemológico que he estudiado, hace varios años que vengo estudiando sobre eso , que es un campo recientemente conformado, en las últimas décadas . Pero me parece que corrió un poco el eje a esto, a pensar en la práctica solo como una aplicación, invadir a los jardines , digo los jardines porque es sobre todo el nivel de mi incumbencia, se invadieron mucho, porque son pocos jardines y muchas alumnas Entonces con esto, con pensar que con la aplicación así, descontextualizada desde un primer año se iba a poder abordar una problemática que a mi entender tampoco eran problemáticas y separadas las de aprendizaje de las de

enseñanza que muchas veces es la dificultad., qué proponemos, cómo lo proponemos .

Un poco de eso mas allá de la implementación, que los estudiantes fueron los que más reclamaron, el doble turno, hemos perdido a muchos, las graduadas que estamos teniendo ahora son de esa camada y son muy pocas, muy poquitas comparadas con otros planes , las alumnas que fueron dejando, muchas veces por decisión propia , pero en este caso fue por esta sobrecarga horaria, porque vos sabés que la mayoría tienen que trabajar ,tienen familia , no es la realidad de todos los institutos pero de muchos institutos.

Silvia: Y en cuánto a algunos rasgos que vos des cuenta como positivos, por ejemplo Ada dio cuenta también de una lucha que ellas tenían desde hace muchísimos años y que si bien los TPP toman algunas de esas cuestiones ...

Entrevistada: A mí me parece interesante pensar la relación y trabajar mancomunadamente instituto de formación inicial y instituciones asociadas, ahí nos falta pero también venimos haciendo mucho. El proyecto de TPP desconoció eso, hizo un diagnostico que en realidad ya lo habíamos hecho durante el 2008 , que faltaba fortalecer ese vínculo , pero muchas instituciones por ejemplo en localidades más pequeños...bueno a ustedes en Baigorria les debe pasar lo mismo...lo logramos hacer desde hace años , lo venimos haciendo ...tenemos proyectos en común, no solamente de la residencia y práctica ,sino también más allá de eso, de desarrollo profesional conjunto, de jornadas de socialización, lo venimos haciendo. Yo creo que ese encuentro de alumnas, profesores de los institutos y maestros, era importante.

Ese vínculo es importante, lo que pasa es que lo que me parece es que fue como paralelo a lo que ya se venía haciendo, a lo mejor fortalecer, ahí sí buscar a alguien externo, algún coordinador, a alguien, por supuesto por los canales que todos tuvimos que ingresar a la docencia, acordados con el gremio, que no fue así, a mi entender no fue así...

Y esto de trabajar por ahí algunas problemáticas comunes que superen las problemáticas de aprendizaje, problemáticas que son complejas en pensar .Se confundieron las problemáticas con cuestiones del desarrollo. Yo tengo apuntadas

muchísimas de estas cuestiones sobre todo en inicial como de primaria, y esto que te digo que no pueden en distintos contextos aparecer las mismas problemáticas. Esto fue una debilidad que nosotros vimos, que no se si lo habrán abordado en las capacitaciones, que se sentían seguros...pero bueno, vemos que hasta los dispositivos que armaron aparecen en un montón de lugares , las cortinas . Muchos dispositivos que aparecieron en un montón de lugares iguales. Lo que yo rescataría es el vínculo entre institución asociada y formación inicial tiene que estar...un poco se da en los ateneos, en los ateneos que funcionamos bien...No todos funcionan bien, eso fue un error del desarrollo curricular, que no fue acompañada la implementación del plan. El plan salió al ruedo en el 2009 y nadie capacitó para qué son las problemáticas de la educación inicial, de la educación primaria, no porque le tengan que dar clases a un profesor sobre qué es esto, pero cómo construir ese espacio. Cómo construir el espacio de ateneo, qué es un ateneo didáctico, cómo trabajar...La idea del ateneo también era que se trabajara, por ejemplo los profesores de las didácticas que estuvieron a lo largo del año, estuviesen en el 4to año también. Lo que pasa que en su momento... sería bueno si podes entrevistar a Mariu Strignini, que fue la regente del 8, en su momento fue la directora de Nivel Superior, ella fue la que promocionó en el 2008 la revisión de los planes, en su momento lo que nos contaba Mariu, es que posteriormente a esto lo que se iba a pensar es convertir las horas en cargos, de superior en cargo, se iban a concentrar las hora, ahí tiene sentido el ateneo. Si vos tenés a un grupo cuatro años, estás en las didácticas, y estás en el ateneo en el cierre, hay una continuidad., cambiando las horas, convirtiéndolas en cargo, se iban a usar las horas del 13 y del 14, además de la pertenencia, que un profesor no sea taxi, que esté en cuatro o cinco institutos, íbamos a tener horas para frente a curso, para investigar, para capacitar, como por ahí tiene la universidad.

También el plan iba a funcionar si la implementación era distinta y también acompañando, que eso paso sistemáticamente, no sé que pasó en otras jurisdicciones, yo me ocupé de hacer análisis comparativo de qué pasó en la nuestra con algunos planes, solo con algunos, recortado pero ha pasado en muchos de los planes. Creo que en el único que no pasaba, a lo mejor es en el

MEC, que tuvo un acompañamiento, que fue primero una prueba piloto , al ser más pequeña la experiencia esos dos años tuvo acompañamiento , pero yo creo que ningún plan tuvo posterior acompañamiento . Digo, no solo elaboración del diseño y pasar a la evaluación. Hay que acompañar la implementación de ese plan Todo cambio habría que acompañar y yo creo que no hubo acompañamiento. En los ateneos , si bien tiene esa lógica de trabajar todos juntos, cada uno hizo y hace lo que puede , sin entender muy bien para qué está y termina viste, en muchos casos , siendo el ateneo repaso de las áreas. Pero bueno, los que intentamos funcionar con un trabajo colaborativo, estamos logrando de que los profes de ateneos...Ahhh, otra cuestión que ha pasado con los ateneos y con los talleres 4 es que ingresó gente nueva, sin experiencia en el nivel superior, por esto que te digo de no convertir estas horas en cargos . Entonces, esto también es complejo porque conocer a la institución, conocer el plan, conocer a las alumnas y estar en el momento más intenso de la formación, no digo el más importante, pero sí el más intenso que es en la residencia, no?

Pero, bueno, los ateneos que estamos logrando funcionar, digamos hacemos reuniones con las docentes, van al jardín , ya conocen el maternal, son casi expertos en maternal y demás, o sea que ...Pero claro , depende de la predisposición ya individual de cada uno...No depende de decisiones políticas, ni institucionales , porque por ejemplo , tanto acá como en otras instituciones donde yo trabajo los ateneos tienen libertad ,en el sentido de que ellos tienen solo tres horas, pero si por ejemplo van a verlas a los jardines, pueden tener la libertad de ese día no ir. Por ejemplo, ahora tenemos reunión, después todos vamos al jardín a tener una reunión allí, después las maestras vienen acá...en algunos lugares se logra, y también compartimos espacios, las de práctica nos movemos, digamos porque ellos son cinco y nosotros somos dos. Vamos a los encuentros que ellos tienen, hacemos el inicio juntos, el cierre juntos, pero además también tenemos casos o problemáticas que vamos trabajando con ellos, pero por eso te digo, queda librado a la voluntad. Lo hacemos, porque nosotras somos las que tenemos cinco horas mas no frente a alumnos para hacer ese trabajo, y porque también tenemos pocas residentes, porque si tuviéramos cuarenta, tantas como

tienen algunos institutos .Todavía no tienen tantas porque todavía tercero y cuarto estamos padeciendo esa deserción que tuvimos, lo podemos hacer, si tuviésemos cuarenta alumnos se complicaría más. Nos darían solo una mano asistencial para verlas, pero por suerte no nos pasa esto y podemos trabajar así.

Pero yo creo que con horas interinstitucionales remuneradas para poder hacer este trabajo, que en su momento acá el 16 las tuvo, cuando tenía el plan 830, todo proyecto podría, no solo este plan sino cualquier plan podría tener un acompañamiento, a pesar de otras cosas, no solo lo económico...no?, poder brindar en el desarrollo profesional algunas cuestiones como esta . No todos saben lo que es un ateneo didáctico. Hemos hecho algunos encuentros que hemos organizado pero entre nosotras, porque desde las políticas de gobierno no ha habido acompañamiento en la implementación del plan. Tampoco, si bien hubo una devolución, tampoco hubo modificaciones de este último plan, más allá de que las cátedras experimentales se modificaron, el resto del plan , no.

También hubo cuestiones que los institutos marcaron para revisar

Así que yo lo que rescataría es el vinculo con la institución asociada, que yo sí creo que nos falta y que es el profesor de práctica el que todavía cree que el instituto está allá y que tiene que mandar al alumno, a los residentes y el maestro tiene la obligación de tomarlo porque él estuvo alguna vez en ese lugar, y eso para mí no sirve.

Digamos si le imponen al docente coformador que tiene que recibirlos, y no quiere, no puede no sabe, porque muchas veces es desconocimiento, yo creo que esa relación todavía hay que fortalecerlas, más en las grandes ciudades, en las localidades más pequeñas todavía no nos pasa tanto, tenemos como más continuidad. Pero yo creo que eso sí falta, falta reconocer la figura del coformador-Así que bueno Silvia, no sé si algo más te sirve...

Silvia: la verdad que me contestaste más de las preguntas que me había hecho...

Entrevistada: no dejo de reconocer que hubo experiencias particulares que les sirvió porque tuvieron la suerte de tener un coordinador que estaba formado, porque también hubo gente, yo no estoy cuestionando, no estoy cuestionando la

figura del coordinador en particular, lo que digo es que alcanzar, la reglamentación las incumbencias que te da tu título, que te da la antigüedad, que te da la capacitación de desarrollo profesional, eso fue por otra vía.

No es un enfrentamiento entre compañeros, porque hay gente que estaba en los mismos institutos y que era coordinador, que uno conoce y que uno respeta. No es lo que uno cuestiona , se entiende?, sino el modo de elección, esto de que hemos desconocido el proyecto y las cuestiones epistemológicas , pero sí sabemos de experiencias que han presentado, que han sido enriquecedoras para todas las partes, eso desde ya, pero bueno, me parece esto que no hubo articulación con el plan que el mismo ministerio aprobó . A mí me parece que en la misma fundamentación al interior del plan hay como choques de teorías, y también desde la fundamentación epistemológica y los fundamentos que se presentan en el proyecto de práctica, y después lo poco que conocimos de los TPP, que nos sonaba a eso, que sea más aplicacionista y no trabajar la práctica desde otro lugar. Es la percepción que tuvimos muchos profesores, no solo de práctica, también de otros espacios. Pero, sí reconozca que hubo experiencias particulares que, vos hablás con alguna maestra y fueron enriquecedoras, se sintieron incluidas en el profesorado, por gente del profesorado. Porque también eso es otra dificultad, por qué no en el ámbito institucional, si es in situ ? Si era lo que se quería, no algo externo, o zona de aprendizaje, o la biblioteca popular, algo totalmente externo, eso también hace a la pertenencia.

INFORME DE PASANTÍA

Visitas:

-IFD N° 34:

Lunes 3 de agosto: entrevista a XX- (Regente del IFD Normal 34- Profesora de los Trayectos de la práctica del profesorado de Educación Primaria durante el transcurso del TPP)

Martes 4 de agosto: entrevista a XX (Actualmente Jefa de los trayectos de la Práctica en el profesorado de Educación primaria en el Normal 34-Secretaria del

Nivel Superior de AMSAFE Rosario- desde el 2004 al 2010 –) y XX- (Profesor de Lengua y su didáctica, en el Profesorado de educación Inicial , en normal 34 durante los años de desarrollo de los TPP y actualmente)

Miércoles 5 de Agosto: XX (Profesora de los Trayectos de la práctica y de didáctica en la Educación Inicial I , en el Profesorado de Educación inicial, N° 34 ; y Jefa de los Trayectos de la Práctica en el IFD 35 - Durante el desarrollo de los TPP trabajaba como profesora de los Trayectos de la Práctica en ambos IFD)

IFD N° 16 –Rosario:

Jueves 6 de agosto: Entrevista a XX (Trabaja en IFD N° 16 como Profesora de los trayectos de la práctica, y en la Escuela Normal Superior de Alcorta como Jefa de los Trayectos de la Práctica- estuvo como Profesora de la Práctica en estos Institutos durante el desarrollo de los TPP)

Ministerio de Educación- Región 6ta:

Viernes 7 de Agosto: XX (Actualmente Funcionaria Pública desde el 2.008 hasta la fecha.

IFD N°6 Anexo Granadero Baigorria:

Viernes 7 de Agosto: Entrevista a XX (Actualmente Regente del ISP N° 16- Anexo Granadero Baigorria-. Durante el año 2.009 ocupaba el cargo de Jefa de Anexo-Todavía no se había creado el Cargo de Regente)

Evaluación personal de las actividades y desarrollo de las mismas:

Las actividades que he desarrollado se centran en la reunión con diversos sujetos que han estado vinculados (participando o resistiendo) con los Talleres de Producción Pedagógica-durante el transcurso de los años 2.009 hasta el 2013- . Ellos son: Directora Regional de Educación inicial, Regentes de los ISF N° 16 (anexo Baigorria) y 34, Profesores de la Práctica y de otras Áreas Curriculares, Secretaria Gremial de Educación Superior.

En el marco de estas reuniones -pactadas con anterioridad- he llevado a cabo entrevistas que son de gran valor para el desarrollo de mi trabajo de Tesis.

He obtenido datos que me permiten pensar que este hecho social que investigo coloca a cada sujeto, a cada institución educativa en una compleja red de relaciones de poderes, en posicionamientos éticos-filosóficos- políticos-pedagógicos diversos, ubica a cada uno de los sujetos entrevistados en diferentes posiciones de militancia académica, social y política.

Deja claro que la educación no es una práctica neutral, sino que es fuertemente una práctica política.

Con los significativos datos que he relevado, ahora me toca, cruzar esta información con la que ya tengo para lograr darle un nivel epistemológico más profundo a mi trabajo.

