

Un caso de la práctica: Somos todos nuevos

Serie
Acompañar los primeros pasos en la docencia



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación |

Presidenta de la Nación
Dra. CRISTINA FERNÁNDEZ

Ministro de Educación
Prof. JUAN CARLOS TEDESCO

Secretario de Educación
Prof. ALBERTO SILEONI

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

Secretario de Políticas Universitarias
Dr. ALBERTO DIBBERN

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

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

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

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

Un caso de la práctica : somos todos docentes nuevos / coordinado por Beatriz Alen y Valeria Sardi. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, 2009.
120 p. ; 22x17 cm.

ISBN 978-950-00-0696-5

1. Formación Docente. I. Alen, Beatriz, coord. II. Sardi, Valeria, coord.
CDD 371.1

Autores: Rina Maraga, Gladys Mabel Ávila,
Silvina Alejandra Rodríguez, Berta Juárez
Coordinación y supervisión general: Beatriz Alen
Coordinación editorial: Valeria Sardi

Diseño: Rafael Medel
Corrección de estilo: Carmen Gargiulo
Coordinación gráfica: Juan Viera

Instituto Nacional de Formación Docente
Lavalle 2540 - 3° piso (C1052AAF) - Ciudad de Buenos Aires
Teléfono: 4959-2200
www.me.gov.ar/infod - e-mail: **infod@me.gov.ar**

ISBN 978-950-00-0696-5
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina

Índice

Un caso de la práctica: Somos todos nuevos

Palabras preliminares por Graciela Lombardi y Andrea Molinari	8
Los inicios y los relatos por Andrea Alliaud	10
De qué trata esta obra por Beatriz Alen	12
 Cuando abrimos la puerta...	17
La llegada...	20
Los primeros tiempos	25
 Tu mirada, mi mirada, otras miradas...	35
La escritura nos interpela...	36
Abro mi mirada...	48
 Entre el sendero recorrido y la utopía...	59
Un camino con altibajos...	60
Hay que seguir andando...	72
 Bibliografía	83
Colofón por Valeria Sardi	85

Prólogos

Palabras preliminares

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

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

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

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

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

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

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

Andrea Molinari
Graciela Lombardi

Los inicios y los relatos

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

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

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

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

La serie que estamos presentando forma parte de una iniciativa impulsada

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

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

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

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

Dra. Andrea Alliaud

Coordinadora del Área de Formación Docente
IDIE/ OEI, Argentina

De qué trata esta obra

La casuística sirve como instrumento para la preparación o para el ejercicio en la profesión correspondiente (Terhart 1987)

En este volumen las colegas Rina Maraga, Gladys Avila, Silvina Alejandra Rodríguez y Berta Juárez, del Instituto Superior de Formación Docente “Dr. Pedro I. de Castro Barros” de la ciudad de La Rioja, nos presentan el relato de un interesante caso: el de la Escuela N° 407 del Barrio Alunai, que se inauguró en el año 2007 con la totalidad de su plantel docente iniciándose en la profesión.

Como bien señala Shulman (1999) un caso, siempre es un “caso de algo”, que al identificarse por un título, es susceptible de ser incluido en una clase más extensa de problemas. Pero esta podría ser la excepción por la particularidad de las circunstancias, pues, bajo el título **Un caso de la práctica: Somos todos nuevos**, las autoras nos brindan un texto que nos permitiría abordar diversos análisis, tales como: ¿Existen diferencias entre la condición de noveles de los docentes y la condición de un equipo institucional de noveles? ¿Qué implica iniciarse en la docencia, es decir ser un docente nuevo, en una escuela nueva, que está en proceso de construcción de la propia identidad? ¿Qué desafíos encierra el primer grupo clase cuando está constituido, en su totalidad, por alumnos que concurren por primera vez a ese establecimiento? ¿Cómo exploran una nueva función del sistema formador un grupo de docentes formadoras cuando el contexto es asimismo absolutamente novedoso?

Los lectores considerarán en qué grupo de problemas del acompañamiento a los noveles ubicarán este relato. Pero aún así, resultaría interesante no perder de vista, desde la perspectiva del estudio de caso, las preguntas con que desde el comienzo, los formadores acompañantes pensaron la experiencia:

¿La aplicación de dispositivos específicos facilitaría los primeros desempeños docentes?

En el contexto de una tradición de muy escaso registro del quehacer educativo, ¿bajo qué condiciones adoptarían los docentes noveles la escritura pedagógica como instrumento para la reflexión?

¿Están dispuestos los docentes noveles a abrir sus aulas para posibilitar la co-observación entre pares?

¿Qué alternativas metodológicas impulsan mejor los procesos de análisis y reflexión sobre la propia práctica?

¿El acompañamiento permite producir conocimientos sobre el sistema educativo, sus necesidades y sus prácticas, que redunden en el mejoramiento de la formación inicial?

Como siempre que se aborda una práctica de formación se lo hace desde un sistema de convicciones y decisiones, para analizar este caso, también sería interesante debatir sobre aquellas que dieron fundamento al proyecto inicial y que este instituto formador de la provincia de La Rioja recuperó y adaptó a su propia realidad.

Así, el trabajo estuvo orientado hacia un objetivo central: acompañar al docente novel en la construcción de una identidad profesional basada en la reflexividad. Con este norte, las colegas buscaron, sin perder el eje de lo pedagógico, ampliar la perspectiva de trabajo incluyendo una mirada social más abarcadora de las prácticas docentes.

En esta búsqueda de adecuaciones, resulta particularmente interesante para analizar las concepciones y las prácticas, las problematizaciones de las colegas riojanas en torno a una de las herramientas del acompañamiento: la escritura pedagógica. Bajo el título “La escritura nos interpela”, las autoras nos presentan las propuestas que acercaron a los docentes noveles y su propia experiencia de escritura en tanto protagonistas de la práctica de acompañamiento.

En síntesis, estas páginas contienen problemas, dilemas y hallazgos que seguramente aportarán criterios para contextualizar esta nueva función del sistema formador a las singularidades de cada provincia, de cada localidad, de cada institución.

Beatriz Alen

“El contexto laboral

del profesional es aquel en el que las necesidades humanas han de ser atendidas. Las prácticas profesionales son, por lo tanto, servicios humanos con capacidad para dar respuesta a las áreas específicas de la necesidad. Las sociedades modernas avanzadas se pueden caracterizar como estados inestables en los que los cambios son más discontinuos que progresivos. En tales sociedades, las necesidades de los individuos se hacen cada día más variadas y abiertas

a la redefinición”

(Elliot, 1991)



Cuando abrimos la puerta...

Abrir una puerta es siempre un desafío, entraña algo de misterio, de descubrimiento, de incertidumbre, de asomarse a lo nuevo.

Cuando nosotras - profesoras del Instituto Superior de Formación Docente “Dr. Pedro I. de Castro Barros de la ciudad de La Rioja - asumimos el desafío de acompañar a docentes en sus primeros desempeños laborales, intuimos que estábamos abriendo múltiples puertas. Abríamos la puerta a una nueva función de la institución pues - como profesorado- además de la misión fundacional de formar docentes, nos iniciábamos en el descubrimiento de una tarea distinta, la de acompañar a los nuevos profesores en su inserción en las escuelas. También, abríamos la puerta a una forma diferente de desarrollo profesional, una instancia de crecimiento en nuestra profesión que nos generaba incertidumbre pues involucraría no solamente a los docentes noveles sino también a quienes, durante el desarrollo de la experiencia, iríamos construyendo nuestro perfil como acompañantes.

Abríamos la puerta, tal vez, a una respuesta para la pregunta que, como formadores siempre y ahora como acompañantes, nos interpelaba: ¿cómo se trans-

forma uno en el docente reflexivo que demanda hoy la profesión?

Y no ya en sentido figurado sino de manera concreta abríamos la puerta de la Escuela N° 407 del Barrio Alunai de nuestra ciudad – inserta en un contexto socio cultural que iríamos descubriendo- para encontrarnos con un grupo de docentes noveles junto a quienes trabajaríamos por el término de un año. Sentíamos la inquietud de asomarnos a lo nuevo.



1884
ESCUELA NORMAL
DE
MAESTROS

La llegada...

Visitar por primera vez la Escuela N° 407, en abril de 2007, con el objetivo de conocer la institución y establecer contacto con los directivos significó un acontecimiento importante para nosotras. Aun cuando como profesoras de práctica teníamos experiencia en recorrer escuelas de distintos barrios de la periferia, esta institución - recientemente creada- poseía otros significados.

A pesar de que contábamos con indicaciones precisas de cómo llegar, nos costó ubicarla. Enclavada muy cerca de la montaña y rodeada de jarillas, pichanas, tuscas, algarrobos y algunos cardones erguidos como custodios, apareció la escuela.



Está ubicada en el Barrio Alunai donde se pueden distinguir diversos sectores: unos integrados por asentamientos espontáneos con viviendas de condiciones precarias y otros con casas construidas por el Instituto de Vivienda de la Provincia.

Sus pobladores, en muchos casos excluidos del modelo de desarrollo económico, se desempeñan de manera independiente en diferentes oficios, en trabajos temporarios, o son beneficiarios de algún plan social. Con diversas estrategias de lucha - sobre todo manifestaciones y cortes de rutas - lograron proveer al barrio de agua corriente. También la edificación y puesta en funcionamiento de la escuela fue resultado de la fuerte presión de los vecinos que lograron transformar las dificultades cotidianas en impulsos para la búsqueda de nuevas alternativas.

Recorriendo la escuela, observamos que la infraestructura edilicia respondía a las condiciones estipuladas por arquitectura escolar: aulas amplias y bien iluminadas, salones para actividades especiales, SUM con escenario, sala de docentes, sala para dirección y un buen núcleo sanitario. Sin embargo, carecía de recursos y materiales didácticos -libros, láminas, mapas y otros- y aún no había sido incorporada a programas educativos nacionales o provinciales que la proveyeran de esos elementos.

En cuanto a la población escolar estaba constituida por niños provenientes de otras escuelas. Los alumnos procedían de familias numerosas, varios tenían sobriedad y muchos habían transitado, durante su historia escolar, por episodios de repitencia y deserción.

Conocer a la directora nos puso frente al *primer novel*: tenía muy poca experiencia docente y estaba encargada de gestionar la institución. Esta situación le abría innumerables interrogantes. ¿Cómo poner la escuela en marcha? ¿Cómo equilibrar las tensiones? ¿Qué procedimientos eran prioritarios? La posibilidad de canalizar sus incertidumbres mediante el Programa de Acompañamiento le creó expectativas en relación con la participación masiva de los docentes en el pro-

yecto como un soporte para esa primera etapa de gestión. Esto determinó que el programa tuviera, en su inicio, notas institucionales muy particulares, por ejemplo, la invitación para participar del programa se hizo a través de la dirección, los directivos acompañaron a los docentes al taller inicial, la vice directora estuvo presente en el primer encuentro de acompañamiento.

El barrio Alunai y su comunidad, la escuela 407 y sus directivos, serían el contexto de trabajo para los doce maestros que ocuparon por primera vez los grados de esta escuela, los primeros docentes noveles con los que nos iniciaríamos en el acompañamiento. Encontrar un grupo de maestros designados por padrón - llamado a inscripción especial- sin experiencia en el sistema, constituía una peculiaridad.

Los profesores nuevos tenían en común que ésta era su primera experiencia docente continua, pero se diferenciaban en el año de egreso y en su titulación. Algunos eran profesores para la enseñanza primaria, otros profesores para EGB I y II, había un profesor para la enseñanza primaria rural, un maestro de música y una profesora de inglés.

Una característica relevante del grupo era que todos se conocían aunque asistían a la escuela en turnos distintos; había confianza entre ellos y manifestaban constituir un equipo de trabajo. Reunidos en una misma escuela compartían el contexto, los tiempos, los sucesos diarios, los recursos disponibles. Esto permitía suponer que nos encontrábamos ante un terreno especialmente fértil para la exploración de los dispositivos seleccionados, hipótesis que orientó estos primeros momentos de la experiencia.

Una docente de este grupo de noveles expresó “*cuando llegamos (a la escuela nueva) éramos doce maestros que no sabíamos qué camino seguir.*” Entre ellos estaba la directora actual quien - como dijimos - tuvo un protagonismo activo en la convocatoria a los docentes para participar del programa.

La voz de Silvina, una profesora acompañante, nos acerca al contacto inicial

con quienes serían los acompañados en este proceso, en ocasión de realizar la primera entrevista a los docentes, previa a la presentación general del programa.

“Mi primer encuentro con los profesores noveles como docente acompañante fue una experiencia que generó en mí muchas incógnitas. Mientras me dirigía a la escuela me preguntaba: ¿cómo me recibirían? ¿Qué les diría? ¿Cómo les explicaría y transmitiría el valor de este proyecto para su desarrollo profesional?”

Los interrogantes de Silvina parecieran evidenciar sus propias incertidumbres frente a esta experiencia innovadora, en la que también era novel pues, precisamente, durante la implementación del programa, iría construyendo su perfil de profesora acompañante.

“Cuando llegué al barrio me impactó el contraste entre el moderno edificio escolar y la fisonomía del lugar, calles de tierra con irregularidades en su trazado, con casas de construcciones diversas. Al final de una calle pedregosa se levantaba una escuela nueva, de estructura muy actual con una importante entrada y, como fondo, un cerro imponente.

Entré y me contacté con la directora, tuve un buen recibimiento, me invitó a una sala donde debía esperar a los docentes, quienes, para no dejar el aula, se turnaban para venir a la entrevista inicial.

Conocer a los docentes noveles, escucharlos, saber de sus intereses, de sus dudas, de sus expectativas fue muy importante para mi función de acompañante, pues al hablar con ellos, comencé a asomarme – desde su mirada- a la realidad que, a partir de ese momento, compartiríamos.”

Las entrevistas a los profesores nuevos nos aproximaron a vivencias y representaciones de quienes, empeñados en ocupar un espacio público cargado de sentidos como es la escuela, son portadores de mensajes cuya potencialidad conceptual es muy amplia y cuyos significados no siempre son fáciles de develar.

Debido a nuestro interés por comprender el pensamiento de los recién iniciados, analizamos algunas de sus prioridades que se vinculaban con la apropiación de conocimientos prácticos que regularan y simplificaran su acción, haciendo, aparentemente, un corte con la formación inicial para aprender desde la inmediatez, urgencia y exigencia del quehacer cotidiano. Es por ello que encontramos en la categoría “aprender haciendo” la posibilidad de interpretar este proceso que transitan los profesores en su primera experiencia docente y que da cuenta de cuatro dimensiones: impersonal, personal, interpersonal y transpersonal (Ives Clot citado por P. Rayou (2006)¹.

Respecto de la dimensión impersonal, lo primero que advertimos es que los maestros principiantes trataban de captar un conocimiento de la escuela que solamente tienen los que trabajan en ella durante algunos años: el sentido de las normas que no siempre se comparten pero que hacen a un funcionamiento típico de toda escuela, los rituales que en todas las instituciones regulan momentos y situaciones y que en la escuela 407 existían, aun sin estar del todo instalada una cotidianeidad propia, una identidad que la diferenciara del resto de las escuelas.

Al respecto, una docente novel comentó. “... *mi primera experiencia me permitió conocer el manejo de la escuela... en eso fue bastante buena.*”

En cuanto a la dimensión de lo personal podemos vincularla con los modos con que piensan la intervención docente, cómo analizan sus propios recursos, su bagaje experiencial. Refiriéndose a los alumnos de su escuela, una profesora novel expresó: “...*los alumnos son pícaros, aguerridos, aprovechan cualquier elemento y con eso trabajan. Es verdad que se atienen a lo que el docente les proporciona, pero está en uno proponerles algo mejorar...*”

1. RAYOU, Patrick, Las primeras miradas de nuestra investigación sobre esta experiencia en el IUFM de Cretei , 2006 (Conferencia).

La dimensión interpersonal de la que nos hablaba Rayou la encontrábamos en cada comentario en los que se hacía referencia a la búsqueda de apoyo, a la ayuda mutua. Percibimos que discutían, conversaban e intercambiaban información con sus pares respecto de metodologías, de manejo de grupos y de alumnos con dificultades, tanto pedagógicas como de disciplina. Lo que registraban por escrito era el comportamiento, desempeño y nivel de aprendizaje de los alumnos.

Pudimos observar, también, que los docentes noveles, sumergidos en la realidad que los interpelaba, aparecían alejados de las concepciones teóricas que formaron parte de su preparación inicial, por ejemplo, debían “abandonar” al alumno ideal de la formación para encontrarse con el alumno real de su aula, proveniente de un contexto concreto, con problemáticas que lo singularizan; además, tenían que pasar de un escenario consensuado y contenido de la etapa de práctica, en su formación, a un escenario complejo en el que debían tomar decisiones y actuar sin red.

La dimensión transpersonal implica reflexionar y pensar sobre el oficio no solo entre pares sino también con docentes experimentados. Es en esta dimensión donde reconocimos el punto de partida para ingresar con este proyecto de acompañamiento, favoreciendo un trabajo de aprendizaje cooperativo y reflexivo.

Los primeros tiempos...

Y...comenzamos a transitar los primeros tiempos de implementación del programa de acompañamiento. Como todos sabemos, el inicio de cualquier actividad humana suele provocar una fuerte movilización interior pues se ponen en juego dudas y certezas, temores y osadías, razón y emociones.

En nuestro caso, esos primeros tiempos fueron verdaderamente conmovedores. En principio, porque se trataba de una función nueva, pero, además, porque en nosotras se reavivaban antiguas preguntas referidas a la docencia y sur-

gían otras. Y , también, porque debíamos tomar decisiones que adecuaran el diseño nacional a nuestro contexto de implementación.

Es interesante, ahora que relatamos esta experiencia, volver hacia algunas de las incógnitas iniciales: ¿La aplicación de dispositivos teórico-técnicos específicos facilitaría los primeros desempeños docentes? En el contexto de una tradición de muy escaso registro del quehacer educativo, ¿adoptarían los docentes noveles la escritura pedagógica como instrumento para la reflexión? ¿Estarían dispuestos a abrir sus aulas para posibilitar la co-observación? ¿Cómo orientaríamos la reflexión sobre su práctica? ¿Lograríamos producir conocimientos que nos permitieran mejorar la formación inicial? Éstas eran algunas de las dudas que iríamos develando en el transcurso de la experiencia.

Pero, a medida que nos interiorizábamos de la naturaleza del programa, íbamos, también, estableciendo algunas certezas que, unidas a las inquietudes y los descubrimientos del trabajo con los profesores nuevos, nos ayudarían a ir perfilando nuestro rol como acompañantes.

Comprendimos, por ejemplo, que el objetivo central de la propuesta era acompañar al docente novel en la construcción de una identidad profesional basada en la reflexividad; que para realizar esa función debíamos comenzar a ponernos el cuerpo de acompañante, por ejemplo, descentrar el eje de lo pedagógico exclusivamente para ampliar la visión hacia una perspectiva social más abarcadora de las prácticas docentes; que, aunque resultara difícil, deberíamos abandonar la mirada de profesor a alumno para establecer el vínculo de acompañante-colega; que tendríamos que encontrar el modo de eludir el rol de solucionador de urgencias pedagógicas y ocuparnos de problematizar con el docente novel para que él buscara sus propias respuestas; que no se trataba de considerar a los profesores nuevos como destinatarios sino como actores partícipes del programa, lo que implicaba, además de respetarlos como colegas, trabajar juntos el concepto de corresponsabilidad en la implementación eficaz del proyecto.

Por otro lado, y aunque fuera tarea difícil, tomamos también algunas decisiones que singularizaron nuestra propuesta.

La primera decisión fue que nuestro profesorado, que forma docentes para EGB y Nivel Inicial, comenzaría la implementación del Programa acompañando solo a profesores de EGB, y dejaría para una etapa posterior el trabajo con los docentes de nivel inicial. También decidimos que nuestro instituto ejecutaría esta propuesta a partir de un trabajo articulado entre el equipo responsable del programa, el Departamento de Capacitación que colaboraría con los insumos para la actualización y perfeccionamiento según la concepción de una enseñanza situada y el Departamento de Investigación que se encargaría del monitoreo de la experiencia.

Establecimos, además, que, a diferencia de otros institutos de las provincias de Cuyo, nuestra institución trabajaría con una sola escuela- la N° 407 del Barrio Alunai- porque, como ya hemos dicho, tenía la particularidad de que todos sus docentes eran noveles.

Otra decisión que nos pareció importante fue la de invitar a los docentes principiantes a todas las instancias formativas ligadas al desarrollo cultural organizadas por la institución para los alumnos cursantes del profesorado.

Por otra parte, le dimos importancia a uno de los componentes del proyecto inicial: la constitución de un equipo institucional de acompañamiento. La incertidumbre propia de los tiempos iniciales y la responsabilidad que generaba en nosotras esta experiencia motivaron que –coordinadoras y acompañantes- nos encontráramos en espacios de trabajo que tuvieron como resultado un significativo aprendizaje compartido.

Consolidamos nuestro conocimiento del marco teórico que sustenta el Proyecto a partir de la lectura y análisis de los insumos provistos por el Ministerio de Educación de la Nación y de bibliografía que consideramos adecuada. Fue necesario establecer ciertos acuerdos debido a las diferentes procedencias de formación y de experiencia docente.

Construimos categorías de análisis que permitieran el distanciamiento y la comprensión de la situación y la selección de estrategias para responder a las expectativas de los noveles. Acordamos un trabajo en equipo con responsabilidades compartidas que, a la vez, garantizara la implicación de todos los participantes en todas las instancias propuestas.

Pero, si bien estábamos atentas a conocer más y más sobre el programa, también en estos primeros tiempos jugaban en nosotras las múltiples y variadas emociones de todo comienzo. Estaba presente el deslumbramiento por lo nuevo junto al optimismo de que todo resultaría posible; a veces nos embargaba el temor por la responsabilidad que encarábamos y otras la osadía propia de las utopías. Pero, como lo expresó Eduardo Galeano, “*¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.*”²

Fue este un tiempo muy bonito en el que las responsables de la experiencia estuvimos muy juntas, conectadas, sostenidas por la misma inquietud y la misma fuerza. Nos unía la satisfacción de habernos animado a la innovación, a la apertura de caminos nuevos en lo que es una pasión compartida: la formación de maestros.

En esta etapa de preparación de la experiencia que estamos narrando nos encargamos, además, de presentar el proyecto que sustentaría la implementación de la misma.

Para esta tarea debimos tomar algunas decisiones; definir, por ejemplo, qué dispositivos incluir en la propuesta. Decidimos trabajar con seis instrumentos que nos parecía posible llevar adelante, alternadamente, según las demandas de los docentes noveles. Hoy, visto a la distancia, esta decisión nos parece una verdadera audacia pero entonces nuestro espíritu estaba imbuido del empuje que hacía ver todo fácilmente realizable.

2. GALEANO, Eduardo, *El libro de los abrazos*. Buenos Aires , Catálogos, 1989.

Uno de los dispositivos seleccionados fue la *co-observación*. Este dispositivo -trabajado con los colegas franceses fue el acuerdo con que se inició el Proyecto piloto de acompañamiento- potencia la construcción de una identidad profesional que valora el trabajo cooperativo y la reflexión sobre la práctica; además, promueve una nueva cultura profesional que abre el aula a otras miradas y fortalece las relaciones intersubjetivas. Teníamos las condiciones óptimas para implementar este instrumento pues los docentes no debían trasladarse ya que las observaciones se realizarían entre pares de la misma institución y, además, ellos gestionarían el dispositivo organizando sus tiempos.

Otro dispositivo que considerábamos central –y que fue trabajado en el intercambio con los colegas franceses por ser un acuerdo con el que se inició desde el Ministerio nacional el Proyecto de acompañamiento- fue el de la *escritura pedagógica* porque permite objetivar una experiencia educativa– siempre subjetiva- y proceder a su análisis. Cuando se realiza esta actividad de reflexión y análisis sobre lo escrito se pueden advertir los significados acerca de la problemática presente. Este instrumento se potenció con el aporte de Beatriz Alen que realizó un taller de escritura pedagógica en la escuela N°407 para todos los docentes noveles.

Estos dos dispositivos, la co-observación y la escritura pedagógica, conducían a un tercero que denominamos *encuentros de acompañamiento*, que son instancias en las cuales los docentes noveles se encuentran con el profesor acompañante con el propósito de analizar las escrituras pedagógicas a fin de reflexionar sobre su práctica y encontrar alternativas de acción para potenciar los logros y superar las dificultades identificadas.



Por otra parte, teniendo en cuenta que lo que fuimos explorando de la experiencia francesa propone tres ejes de intervención en la formación de los docentes noveles: de formación disciplinar específica, de formación disciplinaria transversal y de formación en la reflexividad, elegimos el dispositivo *seminarios y talleres* para abarcar esos ejes, por su valor de instancias grupales de capacitación teórico-prácticas sobre problemas de la educación.

Otro instrumento que decidimos implementar fue el de *profesor recurso* que consiste en consultas que realiza el docente novel a un profesional experimentado en áreas específicas del saber. Encuentros organizados por el departamento de capacitación del ISFD a partir de la demanda de los docentes por una necesidad de asistencia precisa acerca de su práctica pedagógica.

Un último dispositivo seleccionado fue el *taller de socialización profesional*. Un espacio compartido entre los docentes noveles, sus acompañantes y las profesoras coordinadoras destinado al intercambio de experiencias pedagógicas con el fin de promover un enriquecimiento en los procesos de profesionalización mediante aportes que posibiliten la lectura desde múltiples perspectivas de esas experiencias.

Así, con una alternancia motivadora entre la razón y las emociones, transitamos los primeros tiempos de nuestra propuesta de acompañamiento a los docentes noveles. Hasta que, finalmente, llegó el día del primer encuentro formal con todos los participantes.

Una de las profesoras responsable del programa relata ese momento:

“Era nuestro primer encuentro con los docentes noveles, el taller en el cual presentaríamos el proyecto. ¡Cuántos preparativos! Nos encargamos de la invitación formal a los participantes, de armar un PowerPoint como soporte de nuestras explicaciones, de buscar un cofre de madera que conservaría papelitos con las expectativas respecto del programa, que ese día colocaríamos todos para ser cotejadas con los resultados al final de la experiencia.

Además, prolijamente, preparamos nuestro regalo: un cuaderno para cada docente que llevaba una frase que los invitaba a escribir sus crónicas, sus registros, sus reflexiones.

A las 19, hora del encuentro, estábamos listas. ¡Cuánta ansiedad! Pero también ¡Cuánta desilusión! Había llegado la hora establecida para el inicio y solo se presentó... ¡una docente!

Pasaban los minutos lenta y angustiosamente. Nosotras no sabíamos que hacer ¿Esperábamos? ¿Comenzábamos con una sola profesora? ¿Suspendíamos el encuentro? Pero, para nuestra sorpresa, los docentes noveles comenzaron a llegar uno a uno y a las 20 -una hora más tarde de lo previsto- comenzamos el taller con todos los profesores presentes y los directivos también.

¿Qué había pasado? Los docentes habían preferido llegar tarde pero presentarse con sus mejores galas. Es decir, nosotras pensamos que les resultaría más cómodo pasar directamente de la escuela al profesorado para el encuentro; ellos necesitaban tomarse un tiempo para arreglarse.

El encuentro se desarrolló normalmente y, según una evaluación final, resultó importante para todos. Nosotras, entre otras cosas, aprendimos a no pensar por el otro, sino a ponernos en el lugar del otro para organizar una acción.”

Algunas de las expectativas de los docentes noveles recogidas en el taller fueron: *“comprender la dinámica de los grupos sociales marginales en relación con la educación”, “...superarme como docente y superar las diversas problemáticas que se presentan en esta escuela urbano marginal”, “compartir conocimientos, experiencias y esperanzas”, “tener capacitación genuina que me brinde la orientación pedagógica y técnica ante contenidos y situaciones complejas a los cuales me enfrente día a día, en una realidad que, a veces, por mi corta experiencia docente me es muy difícil de sobrellevar”, “trabajar juntos”, “aprender con los otros”, “lograr una enseñanza fructífera que logre llegar a los alumnos con claridad, brindando conocimientos que aporten a sus necesidades de vida...”*

Por una parte, estas expectativas de los profesores noveles nos mostraban que coincidían con nuestro entusiasmo y con nuestra confianza en los resultados del programa, y eso nos gratificaba. Pero, también añadía mayor responsabilidad en el cumplimiento de esta nueva función.

Sostenidas, justamente, por esa confianza de los participantes, iniciamos las primeras acciones del programa.



Tu mirada, mi mirada, otras miradas

En la esencia misma del acompañamiento a docentes noveles, pareciera que subyace la idea de poner en diálogo el punto de vista propio con el de otros, éstos pueden ser los pares del profesor novel que, al igual que él, transitan su inserción en la docencia o, también, quienes ya tienen un recorrido en el quehacer educativo.

Entrar en el juego de abrir la mirada personal a la mirada de un otro con la intención de ampliar la visión, de echar una ojeada nueva sobre una determinada cuestión, de poner en tensión la apreciación subjetiva de uno con la de otros, de abandonar, en ocasiones, la óptica personal para dar lugar a otra mirada; en síntesis, de participar de un intercambio fecundo, puede constituir un espacio muy significativo, pues la valoración de la situación que se analiza no se agota en una sola perspectiva sino que se enriquece con el aporte del punto de vista de los demás.

Decimos que estos conceptos están en la naturaleza del programa porque los dispositivos que lo constituyen – especialmente co-observación y escritura pedagógica- se asientan, justamente, en el trabajo horizontal y cooperativo, en el aná-

lisis desde la multiperspectividad, en definitiva, en la construcción de una intersubjetividad superadora de la limitación de una mirada única.

La escritura nos interpela

Al iniciar la escritura de este apartado se nos presentó la necesidad de precisar el sentido que el término *interpelar* tenía para nosotras. Después de algunos intercambios, coincidimos en que una de las acepciones que da el diccionario sintetizaba lo que, de una u otra manera, todas queríamos expresar. Interpelar es “intimar, requerir a alguien para que diga o haga alguna cosa”. Y lo que nos había pasado era justamente eso. Desde que institucionalmente decidimos la implementación del programa de Acompañamiento a Docentes Noveles –tal vez como resultado de la participación en instancias de formación generadas por el Instituto Nacional de Formación Docente - la escritura se nos ponía delante como el medio más adecuado para dar cuenta de los sucesos que viviríamos durante la experiencia. Nos interpelaba, nos movilizaba internamente, nos intimaba a dejar por escrito lo hecho.

Por eso la escritura pedagógica fue considerada como un dispositivo fundamental ya que cualquier escrito sobre vivencias escolares, especialmente la narración pedagógica, permite comprender los sucesos y es útil como medio de organización de la información y de las experiencias vividas otorgándole sentido y coherencia.

Al respecto, Shulman (1992)³ sostiene que los maestros viven en relatos, que el estudio de las narrativas de los docentes nos lleva al corazón mismo del saber

3. SHULMAN, L.S. *Renewing the Pedagogy of teacher Education: The impact o subject- Specific. Conceptions of teaching*. Ponencia presentada en la conferencia internacional sobre *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela. 1992

pedagógico y que ese estudio debe concentrarse en cuatro dimensiones: *la experiencia práctica, la interpretación, la reflexión y la transformación*.

Pensábamos, entonces, que la importancia de la escritura pedagógica residía en que, por una parte, propone experimentar estrategias de documentación que permitan registrar y sistematizar aspectos de los procesos escolares que, al quedar plasmados en el papel por medio de la escritura, se tornan objeto, lo que posibilita mirarlos nuevamente e interpretarlos.

Lo sucedido adquiere sentido cuando se vuelve reflexivamente sobre ello y esto es lo que permite transformar las situaciones cotidianas en instrumentos valiosos para producir cambios.

Entender las experiencias y el escenario en el que se desarrollan proporciona los elementos necesarios para crear nuevas condiciones, para continuar las búsquedas. Por otra parte, escribir sobre la propia práctica educativa, también puede ser una contribución para que el docente aprenda sobre sí mismo, para que bucee en su subjetividad, para una reflexión introspectiva, porque, justamente, escribir implica desarrollar ideas e indagar a través de la escritura. Este dispositivo, además, suma al desarrollo profesional de los involucrados la ventaja de incursionar en procesos de escritura que enriquecen su manejo de la lengua escrita.

Pensábamos, pues, que existía la posibilidad de volver a los escritos una y otra vez, analizarlos y, a partir de ese análisis, producir conocimiento práctico. Estábamos convencidas de que la oportunidad de afirmar la propia subjetividad y de enriquecer el uso personal de la lengua escrita, son invalorable aportes de la escritura pedagógica que, con su potencia transformadora, incidiría, sin dudas, en el desarrollo profesional de los docentes nuevos y de los profesores acompañantes.

Y al hablar de desarrollo profesional, pensábamos que - con la implementación de los dispositivos del proyecto de acompañamiento - los profesores nove-

les irían construyendo una identidad de docentes críticos, reflexivos, conectados con la necesidad de seguir aprendiendo toda la vida y por su cuenta. Siguiendo a Elliot (1983) considerábamos que si los profesores nuevos mejoraban su conocimiento práctico por medio de las deliberaciones y los debates con sus iguales, no solamente se desarrollarían profesionalmente, sino que, además, ayudarían al desarrollo del grupo profesional de la institución en su conjunto.

Entonces, examinando el potencial epistémico de la escritura, es decir, su centralidad en los procesos de conocimiento, creímos que si ofrecíamos desde el programa el contexto adecuado para que los docentes noveles produzcan escritos, la escritura pedagógica sería incorporada naturalmente por los participantes. Pero, el camino recorrido durante este año de implementación del programa nos demostró que no era tan sencillo.

Dos procesos importantes tuvieron lugar en este tiempo de trabajo con la escritura. Por un lado, la marcada evolución en la disposición para volcarse a escribir, por parte de las integrantes del equipo de acompañamiento y, por otro lado, la reticencia inicial y el muy paulatino acercamiento a la escritura de los docentes acompañados.

Respecto de los profesores noveles, la primera referencia a la escritura pedagógica -dada por las responsables del proyecto de nuestro instituto- fue en el taller inicial de presentación del programa, en el cual entregamos a cada participante un cuaderno con una invitación a escribir:

Este cuaderno es una invitación a escribir, leer, pensar y conversar sobre experiencias pedagógicas. Una invitación a sumergirnos en el mundo de la escritura para buscar las palabras que nos permitan describir y analizar lo que pensamos y hacemos en relación con nuestra tarea docente. Es una invitación a documentar los afanes cotidianos de la educación para compartirlos con otros docentes.



A partir de esta invitación y de las expectativas tan auspiciosas manifestadas en el primer encuentro, pensamos que instalar la escritura como una práctica necesaria para la reflexión sería tarea muy sencilla pero, como se sabe, escribir para dar cuenta del quehacer educativo no es una acción que esté presente en todos los espacios de formación, sino que es una línea de trabajo reciente. Por lo tanto, también en el caso de los docentes noveles que acompañábamos, el proceso de adentrarse en la escritura fue lento .

Es decir, todos sabíamos de la necesidad de escribir por el valor que la escritura tiene en sí misma para el desarrollo personal, pero, especialmente en el caso concreto de los docentes noveles, por el valor que tiene para su desarrollo profesional, ya que expresar el saber a través de la escritura permite explicitar las teorías implícitas que otorgan sentido a las prácticas escolares, posibilita socializar las particularidades de la profesión, lleva al docente a tomar conciencia de las competencias adquiridas en su trayectoria profesional. Lo que se intentaba era, precisamente, descubrir en la escritura una herramienta útil para la construcción de una mirada diferente, de un camino seguro en la búsqueda de una identidad profesional basada en la reflexión.

Pero comprobamos que, para los profesores nuevos –al igual, tal vez, que para los docentes en general - no resultaba fácil posicionar la escritura pedagógica entre las prioridades de su vida profesional.

Estábamos ante una realidad que, seguramente, tenía múltiples causas; tales como los tiempos tan acotados con los que contaban los participantes, o, tal vez, el hábito instalado de intercambios orales sobre las prácticas entre otras. Frente a esta situación, decidimos inclinarnos por buscar lo efectivamente posible con este equipo de acompañantes, con este grupo de docentes y en este contexto de trabajo. Para ello se llevaron a cabo diversas acciones.

En el Taller de Escritura Pedagógica habíamos trabajado sobre diversos géneros: notas de campo, diario del docente, guión conjetural, caso, memoria profesional, crónica. Todos textos que documentan el hacer docente y que permiten acumular el saber pedagógico. También se caracterizaron los escritos pedagógicos como textos

de autor que documentan una experiencia situada en un espacio y un tiempo atravesado por la política y la historia. Además se los identificó como textos polifónicos en permanente diálogo con la teoría. Este taller de escritura despertó el entusiasmo de los profesores nuevos ya que permitió valorizar la escritura de los docentes.

Consideramos motivadora para la escritura la acción de invitar a los docentes noveles a compartir – con profesores y alumnos del instituto formador- los relatos y la experiencia de una narradora profesional cordobesa, que cuenta historias propias y ajenas. La invitación a los profesores nuevos tuvo el objetivo principal de compartir con ellos esa experiencia estética, de disfrutar juntos de los relatos y a la vez, poner en escena los elementos propios de la narración. Pero también conocer qué mecanismos entran en juego cuando narramos nuestras experiencias, cómo al organizar los hechos para su relato seleccionamos información, dejamos afuera aquello que no es trascendente y, cómo desde la interpretación, se ocupan lugares, se distribuyen roles y se montan escenas para la comprensión de esa vivencia.

También decidimos utilizar la biografía como otra alternativa para incursionar en la escritura, descubrir su valor y comprender el trabajo docente, fundamentalmente las prácticas escolares

Acercamos a este relato la voz de un docente novel:

	“Mi nombre es Emilio, nací en la provincia del Chaco. Cursé mis estudios secundarios y terciarios en la localidad de El Colorado, Formosa, en el I.S.F.D. República Federal de Alemania, culminé los mismos en el año 1997.
	La situación docente de la provincia (sobrepoblación docente) hizo que tuviera que desempeñarme en otros rubros de la actividad privada, lo que no fue un impedimento para seguir de cerca los cambios y adelantos en materia educacional.
	En el año 2000 llegue a La Rioja trasladado, mientras mi interés por la educación quedó relegado a un segundo plano...”

La reconstrucción en una autobiografía de las situaciones vividas, posibilita volver a pensarlas, otorgarles sentido; así, Emilio, rememora y descubre que sus opciones lo alejaron de aquello que había elegido como profesión, no solo en el plano concreto sino también en el plano de lo imaginario desterrando de sus aspiraciones la posibilidad de concreción. Diez años pasaron desde la finalización de sus estudios hasta el momento en que apareció la alternativa de volver a elegir y elegirse como docente. Fue su opción incorporarse al plantel de la escuela N° 407 y al programa de docentes noveles. No solo debió pensar sus elecciones sino además su identidad profesional, al parecer, cargada de incertidumbres.

"En el mes de mayo del año 2007 llegó el momento de trabajar en una escuela (escuela 407 del barrio Alunai). Comencé con muchas dudas e incertidumbre y con muchas preguntas ¿Estaré haciendo lo correcto? ¿Me sentiré cómodo?

Fue un duelo largo, no estaba en la escuela ni fuera de ella, en septiembre tenía que definir mi situación, el cariño de los niños y el afecto de mis colegas hicieron lo suyo, me quedé en la escuela. A partir de ese momento me recibí de maestro.

Comencé a investigar, trabajar, leer, escribir, con ayuda de mi familia, colegas, los profes. Comprendí que esto me realizaba como persona."

Estas palabras del profesor nos hicieron pensar que ser docentes hoy pone al límite la búsqueda de sentidos, los sentimientos de pertenencia a un lugar, a unos otros que nos interpelan con sus requerimientos y urgencias.

"Hoy me relaciono mejor con los niños, me preocupa su realidad social y sobre todo familiar, esta última me inquieta mucho, los chicos no tienen esa contención que es lo mínimo que necesitan. En este tema llega el momento en que me siento solo (creo que todos mis colegas también)."

A partir de su relato, nos parecía que Emilio iba descubriendo paulatinamente el estupendo valor de la escritura como herramienta de introspección.

"En lo estrictamente profesional considero que me falta mucho pero cada día va mejor, mis clases tienen otro enfoque, estoy más suelto, con menos temor al ridículo frente a los niños, los materiales los elijo con más aciertos, mis tiempos se distribuyen mejor, cosa que cuando comencé esa misión casi imposible. Uso mejor la pizarra, las láminas, hasta el tono de voz".

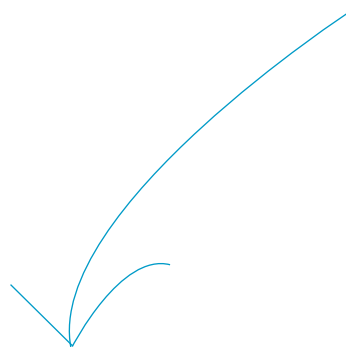
La biografía ofrece un particular punto de vista sobre cómo el docente entiende su cultura profesional, le ofrece la posibilidad de observar su actuación concreta en la práctica cotidiana valorando el contexto en el que se desarrolló, le aporta una información fundamental para interpretar su propia visión.

Coincidimos con Harré (citado por Rivas Flores, 2007) cuando dice que al contar sus historias de enseñanza los docentes descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados, dan cuenta de lo que saben y no saben, convierten su conciencia práctica en discursiva a través de la narración, la objetivan, la fijan en escritura, la comunican, la critican.

Todas las acciones mencionadas fueron, seguramente, oportunidades de desarrollo profesional que, en algunos, gestaron una inclinación más asidua a la

escritura y en otros, posiblemente, madure más tarde y dé frutos que alimenten y transformen su práctica en el aula.

Tal vez sea oportuno en este punto del relato detenernos en la voz de



Mabel,

una de las profesoras acompañantes, refiriéndose a la relación de los noveles con la escritura al inicio del programa:

“Creí que sería más sencillo generar escrituras pedagógicas en los docentes, como medio que nos permitiera reconstruir lo que hacían en el aula.

De acuerdo con lo vivido y lo observado en este tiempo con los docentes novales, pude advertir que el mensaje dado en sus pocas escrituras nos dice mucho acerca del deseo de internalizar un proceso de reflexión que les permita un mayor progreso en el funcionamiento de la práctica.

Es indudable que al no escribir, o al escribir poco, no existe un documento que pueda dar cuenta de las debilidades y fortalezas llevadas a cabo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y ahora hablo en general no solo de los novales, ya que los docentes tenemos, a veces, dificultades para dedicar parte de nuestro tiempo a la escritura, lo que implicaría también leer y reflexionar sobre lo realizado.

Estimular a los docentes en los procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de sus propias experiencias de enseñanza fue una tarea difícil ya que no son habituales en ellos estos nuevos modos de pensar la formación.

Esta escritura que nos interpela hoy, generó en mí un proceso de metacognición que me exigió repensar el proceso de acompañamiento, desde una mirada un poco más autorreflexiva.

La construcción de nuevas posiciones era inminente en el proyecto, el pensar nuevos roles que me permitieran concebir una prospectiva fundante en la formación docente.

Las escrituras realizadas por los nuevos docentes significan algo más que lo realizado en el aula. También dan cuenta de momentos difíciles en la tarea de enseñar; ya que las condiciones en que se lleva a cabo no son las adecuadas, ni las esperadas para alguien lleno de sueños y esperanzas.

Cuando miramos la trastienda de los relatos aparecía la comunidad, la relación con los pares y las concepciones de autoridad y de poder como determinantes en el proceso de desarrollo profesional de este docente.”

El relato de Mabel evidencia que su encuentro con los docentes noveles abrió un espacio que le permitió sumergirse en su propia identidad profesional pues, acompañando a los noveles, se enfrentó a su propia práctica y a sus decisiones. Movilizó los esquemas desde los que ideó su tarea y pensó transformaciones en los modos de relación y en la manera de proyectar a futuro esa función.

A diferencia de lo que ocurría con los participantes, las profesoras responsables del proyecto en nuestro instituto vivíamos una experiencia distinta en relación con la escritura. Nuestro contacto con la escritura pedagógica tenía, ya, algunos antecedentes, entre ellos la participación en un taller institucional de producción de relatos pedagógicos que nos mostró que escribir –aunque muy gratificante– no es una actividad fácil. Advertimos los tiempos que exige la tarea pues debemos pensar, por ejemplo, en cómo expresar una idea para lograr en el interlocutor los efectos que deseamos, en encontrar la palabra o frase adecuada para decir lo que pensamos. Estos recaudos nos ayudaron a la hora de buscar los modos de proponer esta acción a los nuevos profesores.

Participamos, también, de aquel taller sobre escritura pedagógica con los noveles; esta instancia de aprendizaje nos exigió dar un paso más: leer nuestros escritos, no ya para los colegas del profesorado sino frente a profesores de otras instituciones, y eso fue importante.

Ya inmersas en la implementación del proyecto, la sucesión de hechos derivados del mismo nos motivaba a documentar lo realizado. Así, escribimos agendas detalladas de las acciones desarrolladas, informes de avance del programa, registros de los talleres y reuniones, evaluaciones de las acciones, narraciones sobre los encuentros de acompañamiento.

En este proyecto comprobamos el potente valor transformador de la escritura por su función comunicacional que permite dar a conocer en dichos lo hecho y pensado, por la posibilidad de introspección que brinda, por su función epistémica que lleva a la transformación del conocimiento.

Crecimos en lo personal y maduramos en la profesión en el sentido que Elliot

(1991)⁴ define el desarrollo profesional de los docentes, como un proceso educativo que implica el desarrollo de la comprensión de las situaciones concretas que se producen en la labor educativa que realizan. Por lo tanto, afirma que la aplicación de reglas generales evita de antemano esa comprensión.

Para cerrar este apartado, nos parece oportuno referirnos a la interpelación más reciente que nos hizo la escritura: la invitación a relatar por escrito nuestra experiencia en el acompañamiento a docentes noveles, a construir, a partir de ella, un caso de la práctica. Otra vez nos encontramos frente a algunos interrogantes, ¿Cómo gestionar una escritura colectiva? ¿De qué manera compatibilizar las ideas? ¿Cómo hallar un modo de relato que nos representara a todas? ¿Qué llevar a la narración de todo lo ocurrido durante un año de trabajo con los profesores nuevos? ¿En qué orden contar los hechos?

Vivimos la escritura no solo como un modo de comunicar una experiencia sino también, como ya dijimos, como una forma de aprendizaje que nos hizo crecer personal y profesionalmente. Durante el desarrollo de la tarea, fuimos estrechando los lazos interpersonales; además, siempre nos percibimos como sujetos de aprendizaje y actuamos en consecuencia.

Paso a paso, y casi sin tener conciencia clara de lo que ocurría, fuimos resolviendo las dudas iniciales. Pudimos establecer acuerdos y trabajar sobre las diferencias y, en algún momento del proceso, logramos dar con el tono que creímos adecuado para el relato.

Nos quedaba una cuestión que nos preocupaba muchísimo: qué sucesos incluir en la narración y con qué criterio de organización.

Después de varias lecturas y algunas deliberaciones, definimos el orden del relato que no sería necesariamente cronológico sino que tendría en cuenta lo significativo de los hechos. Esto nos permitiría dar a conocer la experiencia vivida y

4. Elliot, John, Actuación Profesional y formación del profesorado, en Cuadernos de Pedagogía Nº 191, Barcelona, Wolters Kluwer, 1991.

también el conocimiento elaborado a partir de los significados que se iban construyendo (Arnaus, 1995). Resueltas las dificultades, nos abocamos a la desafiante misión de contar nuestra experiencia.

Escribir este relato nos tomó tiempo de escritura, de lecturas, de revisiones, de reescrituras. También puso nuestras emociones a flor de piel, a veces incertidumbre y preocupación; por momentos, euforia y siempre responsabilidad y compromiso con el trabajo.

Vivir este proceso, en principio, hizo que volviéramos sobre lo hecho, retornáramos al camino recorrido como docentes acompañantes. Y esa vivencia recordada quedó plasmada en un texto que le da perdurabilidad en el que pudimos exponer nuestras concepciones sobre la nueva función formadora.

Además, pensamos que la oportunidad de dar a conocer este material permitirá que otros docentes, otros formadores al leerlo propicien interpretaciones diversas, originales, no previstas por nosotras.

Abro mi mirada...

La invitación que enviamos a los docentes noveles para una de las acciones del programa llevaba estas palabras de Paulo Freire⁵: *Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima*. Elegimos este pensamiento del autor porque nos parecía que, de alguna manera, resumía la meta última de este proyecto que es, justamente, acompañar al docente nuevo en la construcción de una identidad profesional basada en la reflexividad. Al decir de Rodrigo Vera (1985) un preguntarse para aprender de la propia experiencia y para proyectar un futuro que sea

5. FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía*., Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

fruto de una producción de conocimiento sobre la relación entre práctica y resultados.

La co-observación y el registro de escritura pedagógica que de él se deriva. Estos dispositivos necesitaban, como condición básica, encontrar en la Escuela 407 aulas de puertas abiertas, con docentes dispuestos a observar y registrar el trabajo de sus colegas. Es decir, profesores dispuestos a una práctica docente crítica que encierre un movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer (Freire, 1996) ya que es la escuela el espacio en el que se construye la identidad profesional.

En el Taller inicial de presentación del programa de acompañamiento, explicamos a los profesores nuevos el dispositivo de la co-observación y acordamos emplear el registro etnográfico de las clases observadas porque posibilita un acercamiento a la cultura escolar, mediante la reconstrucción e interpretación de lo observado. Algunos docentes noveles ya lo conocían desde su formación inicial.

Con el registro etnográfico se busca que el observador describa lo sucedido en el aula en un esquema que, en dos columnas, relata la acción del docente y la de los alumnos e incorpora un tercer espacio para impresiones personales que permite poner en juego la subjetividad del observador que no ingresa en las columnas anteriores. Se trata de revisar las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de un contenido específico y el funcionamiento de una situación didáctica, para analizarla y comprenderla.

Como dijimos al inicio de este relato, considerábamos que teníamos las condiciones óptimas para implementar este instrumento pues los docentes no debían trasladarse, ya que las observaciones se realizarían entre pares de la misma institución y, además, ellos gestionarían el dispositivo organizando sus tiempos.

En un principio fue así. Los profesores manifestaron su disposición hacia este tipo de práctica y realizaron las observaciones. Los primeros registros eran segmentos muy acotados de las clases, se tomaban palabras textuales de algunos alumnos, se perdía el contexto. Pero aún así su lectura fue fundamental.

Cuestiones tales como el uso de los recursos, la formulación de preguntas, el diálogo en la clase, el diseño de actividades pudieron ser analizadas en los diversos talleres gracias a los registros.

En el encuentro con las profesoras acompañantes, los docentes advirtieron la importancia de la planificación para promover la participación activa de los alumnos. Como señala Wassemann⁶ (1994), prepararse cuidadosamente por adelantado mejora la posibilidad de lograr éxito en las clases. Percibir el proceso total, el circuito educativo de la enseñanza permite al docente comprender mejor y lo capacita para “tocar música” en el arte de la enseñanza.

La riqueza de estos encuentros de acompañamiento estaba en los momentos en los cuales un docente novel, ante una lectura de una clase o de una situación puntual confrontaba con su colega preguntando, indagando, buscando. Esto se hacía por cierto en un clima de respeto y apertura por parte de noveles y acompañantes ya que se permitían a sí mismos y permitían a sus colegas exponer con total libertad sus pensamientos y opiniones sin miedo a la crítica.

Uno de los puntos en los que hicimos mayor hincapié en el comienzo del proceso fue en que estas instancias tendrían por finalidad reflexionar sobre sus prácticas y encontrar entre todos nuevas formas, nuevos modos de responder ante situaciones puntuales para intentar modificar, de ser necesario, sus propias prácticas logrando mejorar las mismas de manera tal que resultaran gratificantes y beneficiosas tanto para el alumnos como para el docente.

6. WASSERMAN, Selma, *El estudio de casos como método de Enseñanza*, Buenos Aires, Amarrortu, 1999.

Mabel,

una de las profesoras acompañantes, nos cuenta sus impresiones del primer encuentro de acompañamiento:

Para el primer encuentro de acompañamiento pautado con los docentes noveles, llegué temprano. Estuve un momento esperando su llegada junto a las coordinadoras del proyecto que me acompañaban y con quienes preparamos el lugar donde se llevaría a cabo la reunión.

Estaba nerviosa y a la vez entusiasmada por iniciar este nuevo compromiso docente que había decidido emprender.

Un poco retrasados, llegaron por fin, los docentes que asistieron acompañados por la vice-directora.

Los primeros momentos fueron para conocernos y tratar de interrelacionarnos como pares.

Intercambiamos muchos temas, ya que debido a las características particulares de la escuela donde se desarrollaba su práctica, ésta tenía connotaciones singulares. Por ser una institución nueva, con directivos novatos, estos docentes no disponían, aún, de un acompañamiento institucional basado en la experiencia que cubriera sus demandas y urgencias.

Encabezando las problemáticas de la Escuela Alunai, surgió la indisciplina como tema central; los docentes expusieron situaciones similares y comentaron entre ellos estrategias para abordarlas. Avanzada la reunión y en un clima un poco más relajado, leyeron y analizaron los registros realizados.

Este primer acercamiento estuvo plagado de imprevistos y de conversaciones de todo tipo, de intercambios de experiencias. El compromiso de una nueva reunión quedó establecido para dos semanas después.-

Sin embargo, si bien la co-observación se destaca por su potencialidad para generar reflexividad y producción de conocimiento compartido, es una tarea delicada que requiere de tiempo y de generación de condiciones adecuadas. Sabemos que a cualquier docente puede resultarle complicado poner a disposición su práctica para ser mirada por otros; la observación, a veces, produce situaciones de tensión y competencia que no favorecen el aprendizaje.

Esto es lo que, en algún momento del proceso, se produjo en la Escuela 407 ya que los docentes, al comienzo entusiasmados, comenzaron a mostrarse renuentes a observar y ser observados. Durante la implementación de este instrumento hubo diferentes subjetividades puestas de manifiesto.

En un encuentro de acompañamiento en el que intentábamos evaluar el impacto de este dispositivo en la experiencia nos sorprendimos ante las expresiones de uno de los docentes.

“En un primer momento, la co-observación despertaba una cierta inseguridad, costaba confiar en los compañeros, pensábamos en qué iban a decir, qué opinión darían, si tendrían o no buenas intenciones, si podrían ser objetivo y aun siéndolo si no resaltarían únicamente las falencias dejando de lado lo positivo de nuestras prácticas. Hubiésemos preferido realizar la co-observación con docentes ajenos a la institución, de otra institución” (nota de campo)

Analizando este proceso, comprendimos que el dispositivo de la co-observación necesita de tiempo para que los docentes pudieran encontrar fundamentos para sus decisiones, para proyectar cuidadosamente las clases, para restringir la carga que significa la presencia de otra persona en su aula. Además, en los encuentros de acompañamiento, se ha de permitir que el profesor novel que protagonizó la experiencia observada sea quien realice el primer análisis pues, al mirar detenidamente su práctica, identifica aspectos susceptibles de mejoramiento o de confirmación y valora la importancia de su nueva mirada sobre su

enseñanza. Después de esto está en mejores condiciones para escuchar los aportes del colega observador y de la profesora acompañante que le propone problematizaciones y nuevas perspectivas.

El tratamiento compartido de los registros promueve el intercambio y enriquece los análisis pues cada uno aporta sus reflexiones y recibe los aportes de otros.

En este proceso los docentes pudieron darse cuenta de que existían situaciones de aula, experiencias y problemáticas similares que se resolvían de manera diferente, llegando, en algunos casos, a encontrar las respuestas adecuadas para enfrentarlas. La historia personal, social, escolar de los docentes y sus modos de vinculación, actuación y resolución se pusieron de manifiesto cuando elaboraron respuestas específicas a situaciones particulares.

Mientras se desarrollaba este intermitente proceso de co-observación con los docentes de la Escuela 407, nosotras no perdíamos de vista que la autonomía, la responsabilidad, la reflexión están íntimamente ligadas a la profesionalización del docente y a la construcción de una identidad basada en la reflexión, por lo tanto, buscamos otros modos de incentivarlas.

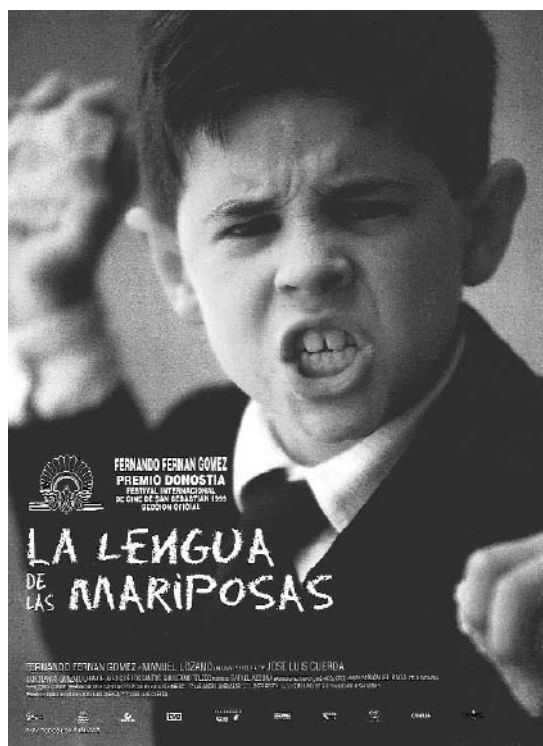
Por eso, frente a la discontinuidad en las observaciones entre pares y, debido a la escasez de registros para analizar, decidimos trabajar con crónicas de las clases de cada uno de los participantes continuando con los encuentros de acompañamiento conjuntos en los que se compartían sus narraciones pedagógicas.

Por otra parte y ampliando el ángulo del análisis a las prácticas escolares en general, trabajamos con técnicas propias del taller de educadores: análisis de episodios, escritura, trabajo sobre las representaciones y las miradas.

Otra de las acciones para incentivar la reflexión fue invitar a los docentes noveles a compartir con los alumnos del profesorado el Ciclo de Cine, con la coordinación de un especialista quien, después de la proyección de la película elegida, coordinaba un debate alrededor de situaciones de clase o sobre contextos observados en la película. Es decir, buscamos otro modo de generar la reflexión sobre temáticas que preocupaban a los docentes, en este caso, desde la poten-

te estética del cine que se asienta en las potencialidades de la síntesis y la contundencia de la imagen. Esta manera diferente de abordar el conocimiento entusiasmó a los docentes.

Otro espacio para la reflexión lo constituyeron los talleres desarrollados por especialistas, referidos a temas transversales a la tarea docente como violencia escolar, malestar docente, adaptaciones curriculares, relación familia- escuela. Estos encuentros, compartidos con los alumnos del último año del profesorado, posibilitaron que los participantes se preguntaran y preguntaran a los especialistas con más experiencia, sobre las problemáticas tratadas y pudieran encontrar algunas respuestas para la tarea en el aula y con la comunidad.



Considerábamos que transitar por estos diversos modos de reflexión sobre la compleja y fecunda labor de la docencia, era un punto de partida válido para que estos profesores noveles de la Escuela 407, lograran abrir la mirada, por ejemplo, sobre problemas típicos de la profesión, sobre la posibilidad de modificar la realidad, sobre la incertidumbre como constitutiva del trabajo docente, sobre la importancia de transformar los obstáculos en desafíos.

Acompañar a los profesores nuevos en este andar, también a nosotras nos abrió la mirada y pudimos despojarnos de premisas cerradas, relativizar algunas cuestiones, también regular las expectativas y analizar esta práctica situada desde la multiperspectividad, es decir, ir forjando una identidad reflexiva como profesoras acompañantes.

Entre el sendero recorrido y la utopía...

Ubicarnos entre el sendero recorrido y la utopía es centrarnos en el hoy, es pararnos en el presente y dirigir una mirada al pasado para aprender de lo realizado en el terreno del acompañamiento, pero, también, para divisar el futuro, para buscar proyectarnos hacia nuevas prácticas docentes, transformadas por una reflexión crítica que nos haya permitido –a docentes noveles y acompañantes– descubrir las rupturas necesarias y las continuidades valiosas.

El desafío de este capítulo es, pues, dar cuenta del camino recorrido en nuestra experiencia de acompañamiento a los nuevos docentes, en su primera inserción laboral.

Necesitamos retroceder hasta los inicios para recordar el entusiasmo y las dudas primeras, las inacabables conversaciones entre el equipo, la búsqueda de respuestas: en los libros, en las instancias de capacitación propuestas por el INFD, en las charlas con profesores acompañantes de otros lugares que ya tenían un recorrido en esta nueva función.

Es preciso, también, evocar al grupo de jóvenes docentes de la Escuela 407 de la ciudad de La Rioja que, con muy buena disposición inicial, aceptaron el reto de ser corresponsables de la implementación de este programa para buscar su identidad profesional, no solo como un logro individual sino como una construcción compartida.

Es imprescindible, además, ver si ,en el camino recorrido durante un año ejerciendo esta tarea, pudimos dejar algunas huellas; descubrir si quedaron señales que den cuenta de nuestro paso, un sendero al que se pueda apelar en una próxima experiencia de acompañamiento.

Cada uno de los docentes a los que hemos acompañado, con los que hemos trabajado un año en este proceso, dejó un sello profundo en nuestra experiencia personal y profesional. Esperamos que también nosotras hayamos marcado surcos en sus modos de pensar, de hacer y de mirar el quehacer educativo.

Y... hace falta aun más, aferrarnos a utopías que señalen el camino a seguir en esta función de acompañamiento y que amplíen la mirada, incluso, hacia la tarea de formación de grado del profesorado.

Así, mirándonos como equipo responsable del programa, teniendo presente a los docentes noveles acompañados, buscando huellas y oteando el horizonte planteamos el análisis del proceso vivido.

Un camino con altibajos...

En este apartado buscaremos reflejar las marchas y contramarchas vividas durante el desarrollo del programa de acompañamiento a los docentes noveles de la Escuela 407, adelantadas ,algunas, en títulos anteriores.

El ejercicio de escribir sobre esta experiencia, de materializarla en palabras nos facilitó la reflexión sobre el trabajo realizado y nos permitió reconocer logros y dificultades en el proceso.

Creemos que para crecer profesionalmente, es importante, en este camino

con altibajos, señalar los “altos” porque son estimulantes para continuar la búsqueda pero también analizar los “bajos” porque de las equivocaciones también se aprende.

Un modo de graficar el proceso vivido es mostrar algunos tramos del recorrido. Por ejemplo, una parte de nuestra agenda de acciones:

2007

Martes

28

Agosto

- Encuentro regional con Martine Kherroubi-investigadora francesa
- Presentación del proyecto del instituto ante la región Cuyo

2007

Miércoles

29

Agosto

- Visita de Martine Kherroubi a la Escuela 407.
- Decisión de autoridades nacionales y provinciales de tomar la Esc. 407 Barrio Alunai como caso en La Rioja

2007

Miércoles

17

Octubre

- Primer encuentro de acompañamiento

2007

Martes

23

Octubre

- Taller de escritura pedagógica con Beatriz Alen y equipos de los Institutos Formadores involucrados en el PA.

2007

Miércoles

24

Octubre

- Visita de Beatriz Alen a la escuela 407 para coordinar un encuentro sobre Escritura Pedagógica. Participaron: docentes noveles, profesores de Institutos Formadores, alumnos del Profesorado de Historia.

2008

Martes

6

Mayo

- Encuentro de acompañamiento.

2008

Martes

10

Junio

- Proyección de la película “Los niños del cielo” con el fin de reflexionar sobre el contexto.

2008

Martes

1

Julio

- Presentación del PA en la Feria del libro 2008 de la ciudad de La Rioja.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Fecha: 17 de mayo 2008

Lugar de observación: ISFD "Dr. Pedro I. de Castro Barros"

Tema: " Resolución de problemas"

Observado: Prof. Laura Nota Francisco

Observador: Prof. Gladys Mabel Avila

Docente novel: ¿puede servir la calculadora de herramienta?

Prof: Es importante saber qué es lo que se quiere enseñar. Esta herramienta puede ser muy útil. Es una buena oportunidad para justificar lo que ellos hacen. Nunca se debe limitar el aprendizaje del niño, si es importante la calculadora para él, que la use.

Docente novel: ¿El segundo ciclo es de mayor abstracción?

Prof: No hay un año específico para el desarrollo de la abstracción, el proceso de independización de "los palitos" no nos tiene que preocupar demasiado, se va dando a medida que se van incorporando números mayores.

Docente novel: ¿Es importante la memorización de las tablas, se las puede colocar en la pared para que ellos las vean?

Prof: Si se pueden colocar en la pared, ya que el alumno, un día no necesitará mirar la pared para recordar cuanto es 6×7 . Lo esencial es que el chico encuentre sentido en la multiplicación o la división como herramienta para resolver un problema. El docente deberá hacer que el chico construya la tabla, a partir de ejemplos y situaciones de su vida cotidiana. Por ejemplo: En dos paquetes de salchichas de 6 ¿Cuántas hay en total? $2 \times 6 = 12$ A veces, todavía, sin hablar de multiplicación.

Docente novel: ¿Cuándo deben abandonar la división con la resta? Ya que se demoran en la resolución de problemas cuando la hacen.

Prof: Es un problema menor si escriben la resta o no; ya que ellos mentalmente la están haciendo igual.



TALLER SOBRE SEXUALIDAD

DIMENSIONES

Biológica

- Crecimiento y Desarrollo
- Diferencias anatómicas
- Ciclo menstrual
- Gestación
- Enfermedades de transmisión sexual

Psicológica

- Autoestima
- Asertividad
- Escucha Activa
- Sexualidad y Genitalidad

Pedagógica

- Formulación de Proyectos
- Trabajo en equipo

Además de los hechos, es importante la interpretación. Y qué mejor que las voces de varios protagonistas de la experiencia de acompañamiento para compartir su reflexión sobre lo realizado.

“Ya *estamos en el trayecto final del camino transitado en esta primera experiencia de acompañamiento a docentes noveles. Un camino que semeja el terreno del barrio Alunai, el de nuestra Escuela 407, tan irregular, con tantos desniveles, con altibajos que, a veces, nos demoraban el andar hasta buscar una senda nueva para seguir adelante. Nunca pensé que aquel primer viaje al encuentro de los profesores noveles –con las inseguridades e incertidumbres ante lo desconocido que ya relaté– se constituiría en un reflejo de lo que sería transitar este proyecto.*

Hoy, que nos ponemos a reflexionar sobre aquellos supuestos que orientaron nuestro recorrido, sabemos que algunos pasos debimos recorrerlos de manera diferente.”

Silvina, profesora acompañante

“Maestros noveles

significó para nosotros, en un principio, una actividad no muy clara; no se podían poner en práctica los trabajos por tener poca experiencia, poco tiempo y un número muy elevado de alumnos (30). Nuestros problemas, redundaban por el mal comportamiento, y el poco interés de los alumnos y de los padres, en la actividad áulica o extra.

Durante los talleres, pudimos evacuar algunas dudas, conocer estrategias, lo que nos permitió aplicar mejor nuestro conocimiento. Con el transcurso del tiempo empezamos a ser partícipes de una experiencia importante que no es una más para el futuro profesional, una experiencia que nos abrió caminos para arribar a una significativa aplicación del trabajo docente.

Este camino tuvo sus momentos buenos y malos en los que, como seres humanos, atravesamos distintas situaciones que influyeron en el compromiso de presencia para con este proyecto, en algún caso, llegamos a abandonar la propuesta. Los que continuamos lo hicimos a costa de grandes esfuerzos de los docentes coordinadores que nos ayudaron en forma incondicional, por lo que se ruega una disculpa de nuestra parte.

En la segunda etapa aprendimos temas fundamentales y necesarios para desempeñar nuestra tarea diaria, gracias a las capacitaciones casi personalizadas en los talleres específicos de

algunas áreas”.

Una docente novel

**“Las historias nunca retroceden
pero un hombre puede retroceder
como retrocede a veces la vida,
para dibujar de nuevo una aurora,
un rostro o una noche
que no tuvo tiempo de emerger.”**

Roberto Juarroz⁷

“Ese retroceso es el que pretendemos emprender en este momento en el que volvemos la mirada sobre el camino recorrido con los docentes noveles, advirtiéndole que el mismo admite diferentes lecturas y permite el florecimiento de nuevos sentidos sobre un hacer signado por el entusiasmo y la constante búsqueda, que en esta primera experiencia “no tuvieron tiempo de emerger”

7. JUARROZ, Roberto, *Poesía Vertical II*, Buenos Aires, Emecé, 2005.

En las escenas de la evocación aparecen, por un lado, los profesores nuevos-inmersos en un mundo caracterizado por los cambios continuos, las exigencias impostergables, los sucesos imprevisibles- quienes intuían que su práctica necesitaba de permanente construcción, de respuestas inmediatas y, por otro lado, el equipo de acompañamiento cuyo empeño se dirigía a participar en la elaboración de una trama que fuera capaz de enlazar los sucesos para otorgarles una lógica reflexiva y significativa. En ese escenario se producían los intercambios que artesanalmente trataban de poner en común ambas representaciones.

La primera evaluación la realizamos al finalizar el año 2007, luego de tres meses de implementación del programa y del desarrollo de acciones vinculadas con la genuina preocupación de los docentes noveles por las relaciones de la escuela con el contexto. La información recogida dio cuenta de una valoración positiva de las instancias ofrecidas: “Excelente, me inspiró confianza para tratar las problemáticas a resolver, pude salvar muchas dudas.” “Me pareció buena se plantearon las mismas situaciones que se dan en la escuela. “ “Muy productivo, los temas abordados estaban relacionados con lo que pasa en nuestra escuela.”

Por nuestra parte, en el análisis de la situación visualizamos que estábamos bien encaminadas, que se podían generar avances en un doble sentido. Por un lado, en el establecimiento de vías de intercambio con los recién iniciados y sus preguntas y, por otro lado, en la reflexión sobre nuestra práctica como acompañantes. Ambas cuestiones constituían prioridades, en la discusión del equipo, que permitían revisar críticamente las acciones y establecer su potencialidad didáctica en la convicción de que la práctica docente se contextualiza en el aula y se inscribe en los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos. Sin embargo, en esa primera etapa, la naturaleza social de la enseñanza emergía desde el contexto particular como prioritaria, producto del impacto de las condiciones en las que se desarrollaba esa práctica. La reflexividad por tanto se centró en esta tensión

Recomenzar, en el año 2008, trajo aparejado nuevos planteos y significó literalmente VOLVER A EMPEZAR. Habían variado algunas condiciones institucionales- por ejemplo, cronograma más estricto por el aumento de tareas y la lógica

acotación de tiempo de los docentes e incluso algunos profesores habían iniciado capacitaciones particulares que dificultaban su continuidad en el proceso. Se inició todo un periodo de reestructuración de las acciones, tiempo en el que surgieron nuevos intereses por parte de los docentes que esta vez se centraron en lo pedagógico-didáctico. Esta instancia generó una evaluación al interior del equipo de acompañamiento para una toma de decisiones que respondiera a las circunstancias actuales. Estos nuevos modos, vinculados a la profesionalización docente, no solo innovaban en cuanto al uso de dispositivos y al trabajo personalizado con cada docente y su realidad, sino también en los modos de gestión de la propuesta: la búsqueda de alternativas, la acreditación, el vínculo centrado en el docente más que en lo institucional. Estas convicciones renovaron nuestros bríos y emprendimos decididamente con la propuesta, dispuestas a una nueva siembra.

Bechy Juárez, profesora responsable del proyecto

A lo largo del proceso se fue construyendo una trama social, que enriqueció nuestras miradas. Hubo un primer momento de conocimiento y reconocimiento de los integrantes del equipo, luego se integró a esta trama el grupo de docentes que formaría parte del proyecto. Por otra parte, como telón de fondo, las historias personales y profesionales signaban el quehacer de todos los que participábamos en la experiencia.

Fue necesario establecer acuerdos, ya que los diferentes tiempos y lugares en los que desarrollábamos nuestras tareas y las diversas ocupaciones no siempre facilitaban las decisiones.

Nuestras acciones fueron sometidas, siempre, a un proceso de reflexión que apuntaba a replantearlas, si era necesario, y adoptar una mirada positiva respecto a las intervenciones escolares de los docentes noveles, con el fin de hacer propuestas que les permitieran mejorarlas.

Durante los intercambios, fue necesario ponerse en el lugar del otro para poder escuchar situaciones impensadas en la tarea del docente nuevo. Estas circunstancias, por ser nuevas, merecían la atención de todo el equipo. Exigían comprensión hacia los profesores noveles; había que detenerse a escuchar, a preguntar, a calmar la ansiedad, a modular las representaciones que todos teníamos acerca del proyecto.

Sentíamos que todo se estaba por construir, y lo fuimos haciendo con espíritu investigador, relacionando evidencias y contradicciones, interrelaciones y dilemas entre personas, contextos y situaciones, esforzándonos por conciliar diversas posiciones e interpretaciones acerca de la realidad a abordar.

Este sendero con altibajos nos permitió, como profesionales, valorar el camino transitado y tener en cuenta que construir comunidades de atención mutua, en la que todos los participantes se vean a sí mismos como miembros de un proyecto compartido, es el requerimiento básico para comenzar a imaginar otras acciones en la formación permanente de los docentes noveles.

Nos parece importante cerrar este apartado con algunas consideraciones sobre las posibilidades y dificultades del acompañamiento a docentes nuevos,

que, sin ser definitivas, podrían aportar elementos a este campo del quehacer educativo.

En primer lugar, consideramos que la función de acompañar a noveles profesores da a la profesión docente nuevos sentidos. También creemos que el proceso de socialización profesional que vivimos, acompañantes y principiantes, fue importante como proceso de aprendizaje.

Como participantes del programa, aprendimos a vernos como sujetos de aprendizaje, lo que significaba liberar la mirada para dudar de las certezas y continuar con las búsquedas.

En este proceso, como dijimos, también se presentaron problemas. La experiencia en particular se inició en la segunda mitad del año, por lo que nos encontramos con tiempos y espacios escolares ya instituidos, que dificultaron la fluidez de las acciones, ocasionando, a veces, discontinuidad en el trabajo.

Hubo una situación que nos conmovió, en su momento, fue la deserción de un grupo de docentes noveles al iniciar la segunda etapa del programa en el inicio del ciclo lectivo 2008; el retiro de los profesores tuvo como causas algunos problemas de índole personal, razones de estudio y también la inseguridad de la certificación del trayecto, que después se aseguró.

Otro aspecto a solucionar es el de la concreción, por parte de los noveles, de las acciones propuestas por el programa de acompañamiento como tareas a cumplir, pone de relieve la condición de colega del participante.

Estamos transitando el final de este proceso que, como todo proceso, presentó avances y retrocesos, marchas y contramarchas que nos exigieron pensar, seguir buscando salidas, inventar modos de acción.

Hoy, parados entre el camino recorrido y la utopía, podemos decir que esta experiencia, como toda experiencia educativa, como toda experiencia de vida, se nutrió de la memoria y se proyecta al mañana.

Hay que seguir andando...

Estamos arribando al final de esta primera experiencia de acompañamiento a docentes noveles y también de nuestro relato.

Abordamos estos dos retos con la incertidumbre propia de todo emprendimiento nuevo pero ,también, con la ilusión de poder llevarlos adelante. Y...así fue, transitamos paso a paso los dos senderos, el del acompañamiento y el de la escritura; en ambos nos sentimos cómodas y de los dos aprendimos.

Estas vivencias – con sus aciertos y desaciertos- fueron únicas e irrepetibles y, seguramente, por ser las primeras, las atesoraremos para siempre, pero sabemos que en ambos terrenos tenemos que seguir andando.

Circunscribiéndonos al campo específico del acompañamiento, que es el tema que nos ocupa en este relato, creemos que seguir andando significa seguir indagando, seguir buscando respuestas en la teoría y en la práctica, seguir generando estrategias, explorando modos de acción para el ejercicio efectivo de esta nueva función, en territorio, esto es acompañando a docentes concretos en contextos singulares.

Para impulsar la proyección al futuro de esta función, planteamos propuestas de trabajo sobre el acompañamiento a docentes noveles que podrían, tal vez, ser consideradas por los institutos formadores, por otros profesores acompañantes y por nosotras mismas para experiencias futuras.

Una primera propuesta para la reflexión es trabajar con metáforas. Inés Dussel⁸ (1999) citando a Innes, (1997) define la metáfora como “la sustitución de un término por otro” sostiene que esas sustituciones no son inocentes ni neutrales, sino que comparar, evocar otros significados, implica resaltar relaciones y

8. DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo, *La invención del aula*. Buenos Aires, Santillana, 1999.

conexiones que pueden no ser evidentes para los otros y que queremos que lo sean. Un segundo aspecto al que se refiere Dussel es que las metáforas no solo no son inocentes, sino que pueden ser estrategias para formular algunas ideas que muchas veces permanecen indiscutidas. Las metáforas, entonces, pueden definir las cosas.

Proponemos pensar el acompañamiento según frases que pueden constituir metáforas de esta función de la docencia.

Acompañamiento, “compartir conocimientos, experiencias y esperanzas”
“trabajando juntos, encontrar un nuevo camino”
“camino que se construye y se transita juntos”

Acompañante, “faro que ilumina el camino del principiante”.
“espejo en el que se mira el docente nuevo.”

Las metáforas, como explica Dussel, definen un universo de cualidades y de acciones; en este caso participan de la construcción de nuestra subjetividad como acompañantes y nuestras experiencias en el acompañamiento. Cada metáfora construye un punto de vista diverso y arma recorridos distintos, por eso proponemos desagregar en acciones cada una de las metáforas anteriores para llevar al terreno de la práctica cada concepción incluida en las ellas.

En *Pedagogía profana*, Jorge Larrosa⁹ explica que después de una lectura lo importante no es lo que nosotros sepamos del texto o lo que nosotros pensemos del texto sino lo que **con** el texto, **contra** el texto o **a partir** del texto, nosotros seamos capaces de pensar. Leer no es apropiarse de lo dicho, sino recogerse en la intimidad de lo que le da que decir a lo dicho.

Desde esta concepción de lectura reflexiva proponemos leer tres relatos de docentes principiantes en su primer día de clase, tomados de un libro de casos que reflejan una realidad muy distante, la de escuelas norteamericanas, de aulas desafiantes, que nos parece muy productivos para descentrar los análisis.

9. Larrosa, Jorge, *Pedagogía Profana*- Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación, Buenos Aires,

El primer día de Doris Gleb

Durante el almuerzo, ella concluyó que necesitaba recobrar el control de la clase, de modo que al regresar al aula amenazó a los alumnos con dejarlos después de hora si no se comportaban como era debido y no se ponían a trabajar de inmediato. La conducta de éstos no solamente no mejoró, sino que se volvió más indómita y anárquica. No obstante, cuando sonó la última campana, Doris no tuvo fuerzas para cumplir su amenaza. De todos modos, le hubiera resultado imposible dejarlos en penitencia debido a los horarios de sus autobuses. Mientras conducía el automóvil rumbo a su casa, se iba sintiendo cada vez más furiosa. Nadie podía negar que la jornada había sido un desastre, pero tampoco achacarle la culpa a ella.

Sus consejeros pedagógicos jamás le habían enseñado cómo retomar el control de una clase y, además, si los chicos eran tan malos, el director debió advertírsele de antemano y en ese caso ella se hubiera preparado para enfrentarlos. También le irritaba que la señora Edson, la otra maestra de sexto año, no se hubiera molestado en ir a ver si precisaba alguna ayuda. A su criterio, eso era lo mínimo que una docente con experiencia podía hacer por una nueva colega. Cuando llegó a su casa, Doris decidió que las cosas se resolverán, finalmente, por sí mismas y que lo único que necesitaba era apartar de su mente lo acontecido ese día en la escuela. Así pues, se preparó un sándwich, encendió el televisor y se dispuso a pasar una tarde tranquila y distendida.

El primer día de Amy Gibson

Amy llegó temprano a la escuela con el propósito de organizar el aula tal como ella quería. En las carteleras coloridas y bien hechas se destacaban algunos de los temas que había planificado abordar con sus alumnos de tercer año. Sobre los pupitres, impecablemente alineados, había colocado ya los libros de texto. De ese modo podía lanzarse de inmediato a la enseñanza y no perder el tiempo en arreglar el aula. Sin embargo, sus alumnos parecían albergar otras ideas como lo demostraron una vez que ingresaron en la clase.

Durante la primera hora varios de ellos comenzaron a empujar "accidentalmente" los pupitres. El juego terminó solo cuando Amy le gritó a Dennis, uno de los instigadores del juego, algo que jamás pensó que haría para imponer disciplina en una clase. En el recreo las netas hileras de los pupitres se habían convertido en una línea serpenteante, algunos chicos hacían viajes regulares y deliberados al fondo del aula con el objeto de afilar los lápices y de paso se las ingeniaban para empujar los pupitres y disponerlos según formas cada vez más extrañas y menos regulares.

Al final de la jornada, Amy tenía un espantoso dolor de cabeza y se preguntaba si después de todo, le interesaba realmente ser maestra. Empero, antes de retirarse de la Emerson, dedicó quince minutos a escribir en el diario que solía llevar desde su primera experiencia de campo en una escuela, mientras cursaba el magisterio. Para su sorpresa y disgusto registró de inmediato siete errores fundamentales cometidos por ella durante la jornada, aunque estaba segura de haber omitido otros. Junto a cada uno de los errores detectados dejó un espacio en blanco para escribir más tarde los comentarios que le suscitaron.

Llevó el diario a su casa y, luego de tomar un par de aspirinas y un té de hierbas, se dispuso a releer lo escrito. A continuación llenó cada espacio en blanco con un comentario sobre la mejor manera de corregir o evitar sus errores en el futuro. Por ejemplo donde decía "poner los pupitres en fila no deja de ser una idea tonta, parece una bandera roja flameando ante los chicos" agregó lo siguiente "pondré los pupitres en grupo de cuatro o quizás de seis? (consultaré el tema con alguno de los docentes más antiguos y veré si eso ayuda)". Aún se sentía mal por haberle gritado a Dennis y se prometió a sí misma que al otro día

trataría de enmendar su exabrupto, elogiándolo por algún motivo. Cuando se levantó y cerró el diario, pensó que todavía quería dedicarse a la docencia pero que ello le resultaba, por cierto, más difícil de cuanto había esperado.

El primer día de Sam Sharp

A Sam lo destinaron a una de las tres aulas de primer año de la escuela Emerson. Durante el semestre de primavera había hecho sus prácticas pedagógicas en una clase de segundo año y pensó que ya estaba en condiciones de hacerse cargo de sus propios alumnos. Hacia el final de sus prácticas descubrió, sin embargo, que en rigor prefería estar él solo a cargo del aula a compartirla con el docente colaborador. Confiaba en sus capacidades para organizar por si mismo una clase y tenía la certeza de ser ya un muy buen maestro.

Sin embargo, a los diez minutos de empezar su tarea en la Emerson sin la colaboración de otro docente, las cosas comenzaron a andar mal. Tuvo problemas en todos los aspectos, desde recolectar el dinero para el almuerzo (Sara Jamenson le dio su parte prácticamente en monedas , que rodaron por toda el aula) hasta perder el control de la clase repetidas veces , cuando los niveles de ruido y de desorden se elevaron mas allá de lo que Sam consideraba un limite razonable.

Una vez de regreso a su casa, se dejó caer exhausto en una silla y empezó a contar esas historias espantosas a su novia Jennifer, quien lo escuchó con paciencia y trató de mostrarse comprensiva y solidaria. A medida que se explayaba sobre los acontecimientos de la jornada, Sam se fue sintiendo mejor y hasta pudo ver el lado humorístico de lo que había sucedido. Incluso chasqueó la lengua al recordar el asunto de las monedas rodando en todas direcciones, sus cómicos esfuerzos por atraparlas y las carcajadas de los niños. Se percató de que había perdido el control apenas iniciado el día escolar y que eso había marcado la tónica de cuanto había sucedido en el aula. A su juicio, el problema residía en haberse tomado a si mismo demasiado en serio. Estaba seguro de que el día siguiente cumpliría su labor con más eficacia y decidió que lo más sensato que cabía era iniciar la jornada comunicándoles a sus alumnos, ciertamente en tono de broma, que después del primer día las cosas tenían, por fuerza, que mejorar.

Los relatos de la primera jornada de estos docentes noveles son interesantes porque proporcionan modelos diferentes de la forma en que los maestros pueden reflexionar sobre sus experiencias en el aula y responder a ellas.

Como profesores acompañantes, ¿podrán ser éstos algunos de los aspectos a tener en cuenta para problematizar a los nuevos docentes sobre su práctica?

- identificación, como docente, con algunos de los casos presentados.
- aspectos a destacar de las reflexiones de cada profesor en sus relatos.
- posicionamiento de cada docente frente a la situaciones áulicas.
- oportunidades en las que los docentes usan alguna estrategia de distanciamiento de sus prácticas, para analizarlas.
- la risa como una estrategia de distanciamiento “*que permite un pensamiento móvil, ligero, que sabe siempre que no debe tomarse a si mismo demasiado en serio so pena de solidificarse y de detenerse por coincidir excesivamente consigo mismo.* (Larrosa, 2000)¹⁰

10. Op.cit.

Escena

La docente de 3 ° grado está organizando la fiesta del día de la Raza y envía, a los padres de los alumnos que participarán en el acto, una notificación en la que les informa de la actuación del alumno como así también describe los elementos y vestuario necesarios para el acto. Les solicita que envíen los elementos con los que cuentan y que informen de aquellos que no tienen para que ella los buscara.

Al día siguiente, a la hora de entrada a clase - una vez que los alumnos ingresaron - aparece en la puerta del aula un alumno con su madre y le dice a la maestra que su mamá necesitaba hablar con ella.

La maestra, sorprendida, por cuanto esta señora no asistía regularmente a la escuela, la saluda y le pregunta qué necesita. La mamá simplemente le dice: “Acá lo traigo a mi hijo, le quiero decir que no va a molestar más, ya le di una paliza, usted dígame nomás cuando la vuelva a molestar en clase, él ya sabe, ya sabe!!”

La maestra, aun más sorprendida, le pregunta porqué dice eso, que el alumno no molestaba en clase, es más trabajaba, participaba. La mamá, entonces, le contesta que lo había puesto en vereda por el papelito que ella le había enviado. La maestra no deja de asombrarse, traga, saliva, respira hondo y le dice : “Mamá, yo le notificaba que su hijo participaría en un acto y le pedía que me dijera qué elementos, de los detallados en la nota, tenía para poder actuar y cuáles no, para buscarlos yo”. Ante esto, la mamá encoge los hombros, y en voz baja dice: “Lo que pasa es que yo no sé leer y pensé que se había portado mal”.

La mamá se aleja un tanto avergonzada.

Relato docente novel de la Escuela 407

Podría resultar interesante leer esta escena con los docentes principiantes para intercambiar *“lo que con el texto, contra el texto o a partir del texto, nosotros seamos capaces de pensar”*. Las siguientes podrían ser algunas de las cuestiones sobre las cuales reflexionar:

- Representación de la familia respecto de la escuela y de sus rituales de comunicación.
- Representación del docente respecto de los padres de sus alumnos.
- Relación escuela-comunidad.
- Análisis del contexto.
- Escritura de escenas de la propia práctica.
- Reflexión sobre las escenas escritas por los docentes.

En la primera carta a quienes pretenden enseñar Paulo Freire hace alusión a la importante relación del docente con el conocimiento. Proponemos la lectura de este fragmento para promover, en los docentes que se inician, la reflexión, en relación con su toma de decisiones vinculadas con el currículo, teniendo en cuenta un aprendizaje, situado en un contexto y circunstancias determinados y en interacción con otras personas.

“Comencemos por estudiar, que al incluir el enseñar del educador, incluye también, por un lado, el aprendizaje anterior y concomitante de quien enseña y el aprendizaje del principiante que se prepara para enseñar en el mañana o rehace su saber para enseñar mejor hoy y, por otro lado, el aprendizaje de quien, aun niño, se encuentra en los comienzos de la educación. Como preparación del sujeto para aprender, estudiar es, en primer lugar, un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute un cierto contenido que me ha sido propuesto por la escuela o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica de un suceso social o natural y que, como necesidad de la propia refle-

xión, me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros
*Siendo así, en el nivel de una posición crítica que no dicotomiza el saber del sentido común del otro saber, más sistemático y de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios, el acto de estudiar siempre implica el de leer, aunque no se agote en este. .De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de cierto fragmento del texto.*¹¹

Según lo comprobamos en nuestro ejercicio de acompañamiento, la propuesta de trabajar con el cine suele ser motivadora y movilizante. Por eso, nos pareció oportuno proponer como otra alternativa para la reflexión con los docentes la película *Ser y tener*¹² de Nicolás Philibert.

Poder señalar las situaciones más significativas de la película según las diversas miradas de los asistentes; poder narrar una escena que los movilizó; poder discutir sobre cómo el profesor protagonista organiza las actividades, cómo construye un espacio compartido, cómo establece la relación adulto- niño, podrían ser instancias valiosas para la construcción de una identidad profesional reflexiva.

Como lectura complementaria, casi imprescindible, señalamos *Cuando lo cotidiano se vuelve mágico. A propósito de Ser y tener de Nicolás Philibert* por Carina Rattero escrito para el ciclo de Cine y Formación 2005 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Tomamos, precisamente, palabras del texto de Rattero para cerrar este apartado y este relato:

11. FREIRE, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1997

No se trataría, entonces, solo de ocupar un lugar, tener un cargo de maestro. Sino de ser maestro. De pensar cómo habitamos ese lugar, del modo en que toma encarnadura, nombre, pasión..., cada día y en cada pequeño gesto, nuestra decisión de ser. Ser para otros un maestro no es algo que se pueda planificar..., ni imponer, ni controlar al modo técnico.

Puede ejercitarse, como opción entre otras, uno va siendo, se es siendo. Ejerciendo y ensayando ese lugar, aprendiendo a ser maestros al tiempo que aprendemos a vivir...ofreciendo un modo de sostener la mano, el desafío de una aventura intelectual a compartir, un tiempo para pensar, un sitio donde crecer...Porque ser maestro es ser capaz de habitar una pregunta, ser saborizador de una experiencia, ser uno mismo invitación al movimiento de tras-lado.. y tanto más. Y más...!!

Nos encontramos en un momento clave de nuestro trabajo, con la satisfacción de la tarea concluida y con la expectativa de un nuevo desafío. Como siempre en la vida: punto de llegada, punto de partida.

Bibliografía

- **ARNAUS, Remeis**. “Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica” en Larrosa, Jorge. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, 1995.
- **CASE CHARLES; BRUBACHER JOHN; REAGAN TIMOTHY**, *Como ser un docente reflexivo*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- **DÍAZ BARRIGA, ARCEO FRIDA**, *Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, McGraw-Hill, 2000.
- **DUSSEL, INÉS y CARUSO, MARCELO**, *La invención del aula*. Buenos Aires, Santillana, 1999.
- **ELLIOTT, JOHN**, *Actuación Profesional y formación del profesorado*. En cuadernos de Pedagogía N° 191, Barcelona, Wolters Kluwer, 1991.
- **FREIRE, PAULO**, *Pedagogía de la Autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI 2002.
- **FREIRE, PAULO**, *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1997.
- **GALEANO, EDUARDO**, *El libro de los abrazos*, Buenos Aires. Catálogos, 1989.
- **JUARROZ, ROBERTO**, *Poesía Vertical II*, Buenos Aires, . Emecé 2005
- **LARROSA, JORGE**, *Pedagogía Profana- Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Buenos Aires, Novedades educativas, 2000.
- **PERRENOUD, PHILIPPE**, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao, 2005
- **RIVAS FLORES, IGNACIO**. “Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento” en Sverdlick, Ingrid (comp.). *Investigación Educativa*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2007.
- **SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL**. *Enseñar o el oficio de aprender*, Rosario, Homo Sapiens, 2001.
- **SHÖN, DONALD**, *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós, 1998.

- **SHULMAN, L.S** *Renewing the Pedagogy of teacher Education: The impact o subject-Specific. Conceptions of teaching.* Ponencia presentada en la conferencia internacional sobre *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela. 1992.
- **WASSERMAN, SELMA**, *El estudio de casos como método de Enseñanza.*, Buenos Aires, Amarrortu ,1999.

Conferencia:

- **RAYOU, PATRICK**, *Las primeras miradas de nuestra investigación sobre esta experiencia en el IUFM de Creteil*, 2006.

Películas

- *Los niños del cielo*, dirigido por Majid Majidi. Iran, 1997.
- *Ser y Tener*, Dirigido por Nicolás Philibert. Francia, 1992.

Colofón

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

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

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

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

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

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

De aquellos manuscritos desperdigados, a un libro; de algunas ideas sueltas, a un texto que nos dice mucho acerca de qué significa acompañar a los docentes en sus primeros pasos en la profesión. Desde hoy, ésta transformación escrituraria va al encuentro de sus lectores.

Valeria Sardi

Notas

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

[illegible]

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

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

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

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

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

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

[illegible]

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

