PAQUAY, L.; M. ALTET; E. CHARLIER y P. PERRENOUD (2005) *La formación profesional del maestro* Fondo de Cultura Económica. México.

POSTIC, M.; J. M. DE KETELE (1992) *Observar las situaciones educativas.* Morata. Madrid.

RAMÍREZ PEÑA, L. (2004) *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía.* Colección Seminarium Magisterio. Bogotá.

STAKE, R. (1998) *Investigación con estudios de caso.* Morata. Madrid.

STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículo.* Madrid: Morata

TAYLOR, S. y R. BOGDAN (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós Básica. España.

WITTROCK, M. (1989) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación.* Paidós Educador. España.

WOODS, P. (1987) *La etnografía en la Investigación Educativa.* Paidós. España.

Capítulo III

El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas

Ana María Hernández

Cuanto más tolerante, cuanto más transparentes, cuanto más críticos, cuanto más curiosos y humildes sean, tanto más auténticamente estarán asumiendo la práctica docente (Freire, 1993: 77).

En las últimas décadas se ha revalorizado el taller como dispositivo de enseñanza, tanto para la formación docente inicial como para el apoyo, seguimiento y/o acompañamiento de docentes noveles, así como para el perfeccionamiento docente, entendido este último, más específicamente como desarrollo profesional.

El taller constituye un dispositivo provocador de cambios porque es una forma de trabajo que permite proponer acciones pedagógicas tendientes a lograr la circulación de significados

diversos, la toma de conciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones y, específicamente, la iniciación de procesos de reflexión. El trabajo en talleres de educadores o futuros educadores supone "revisar los modelos acríticos de hacer docencia, internalizados personalmente o construidos socialmente" (Sanjurjo, 1987: 1). Se presenta así el taller como un dispositivo estratégico de construcción y reconstrucción permanente para la formación docente. Espacio que, en todos los casos, está sostenido por análisis críticos y reflexivos basados en diferentes marcos teóricos y a partir de situaciones prácticas concretas. En él, cada sujeto puede transitar su camino en forma individual, pero en un espacio compartido.

El taller se entiende, entonces, como un espacio de comunicación pedagógica en el que permanentemente se construyen y reconstruyen categorías teóricas, significados y discursos. Un dispositivo de formación en el que se integran diferentes estrategias para la enseñanza, con la intención de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica a partir de instancias de reflexión, posibilitando la ampliación, profundización y/o construcción de marcos referenciales.

Identificamos al taller como un dispositivo pedagógico con una enorme riqueza en lo referente al desarrollo de procesos de relaciones interpersonales y aprendizajes sociales, ya que las tareas se presentan con una combinación de actividades individuales y grupales, permitiendo la construcción de representaciones tanto personales como compartidas, en un trabajo de elaboración permanente a partir de momentos de comunicación, diálogo y discusión. Es decir que es un espacio estratégico que permite modificaciones, ya sea en marcos teóricos como en las relaciones, tanto emocionales como sociales.

"Históricamente, los talleres aparecen en la Edad Media. Los gremios de artesanos trabajaban en talleres en los que haciendo obras o tallas, se formaban los aprendices, junto a los artesanos. La palabra 'taller' proviene del francés 'atelier' que significa estudio, obrador, oficina. También define una escuela

o seminario de ciencias, al cual asisten los estudiantes. Los primeros programas que se hicieron utilizando esta metodología fueron los llamados 'works shop', aplicados a la psicología y a las ciencias humanas" (Diccionario Enciclopédico de Didáctica, Vol. II. 2004: 610).

El término "taller" en la educación formal surge como influencia de la escuela activa, pero reducida a una actividad práctica casi deslindada de lo teórico y considerada de menor jerarquía dentro de los aprendizajes escolares. Se crean así en las escuelas, los talleres de actividades manuales como carpintería, mimbrería, entre otros. Luego aparecen los laboratorios, "los que también surgieron por la influencia de la escuela activa y del positivismo. En ellos el objetivo no es la producción, sino sólo el aprendizaje. Por ello, a pesar de su connotación como un lugar donde 'se hace', aparece la práctica sólo como comprobación de la teoría, no en una relación dinámica y retroalimentadora. Aquí los alumnos se remiten a repetir viejas experiencias bien pautadas por el docente. (...) Más tarde la escuela activa propone las escuelas granjas y es donde se entiende el aprendizaje como una producción tanto desde lo manual como desde lo intelectual. Se atiende así a la relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Otro elemento importante que aparece en las escuelas activas o del trabajo es la puesta en práctica de la convivencia democrática, en la que se entrelazan los aspectos intelectuales, manuales, éticos emocionales y sociales" (Sanjurjo, 1987: 2).

Se presenta entonces como un dispositivo de formación que facilita no sólo el desarrollo personal integral sino los procesos de socialización. "Se caracteriza por el pensar-sentir-haciendo, con lo cual se pretende abrir espacios de reflexión, compartiendo experiencias, intercambiando inquietudes y cuestionando el hacer profesional. Se desarrolla partiendo de una relación simétrica en la que se parte juntos a la búsqueda del saber" es "un lugar de 'cogestión participativa'" (Diccionario Enciclopédico de Didáctica, Vol. II. 2004: 610).

Con respecto al taller como dispositivo para el perfeccionamiento docente o desarrollo profesional, Rodrigo Vera expresa que "las actividades de perfeccionamiento pueden constituirse en un factor significativo del cambio educacional en la medida en que éstas contribuyan a crear condiciones teóricas y prácticas para que el sector docente asuma una posición activa en el análisis crítico de su propia práctica y en la formulación e implementación de alternativas de acción" (Vera, 1988: 1).

Específicamente en lo que respecta al taller como estrategia pedagógica, Vera sostiene que: "Los Talleres además de ser una ocasión de aprendizaje constituyen un método para los docentes de investigación de carácter 'cualitativo' (...). Procuramos una instrumentación conceptual que nos permita comprender la lógica socio-individual presente en las prácticas sociales de sujetos determinados y visualizar las posibilidades de transformación de dichas prácticas que se abren a los sujetos individuales y colectivos que las realicen y sostengan. (...) El docente puede llegar a ser un actor protagónico en un cambio de sus propias prácticas. (...) El perfeccionamiento puede favorecer la concreción de un proceso de democratización de las prácticas escolares en la medida que su concepción sea distinta y permita a los docentes modificar la relación con su trabajo" (Vera, 1984: 47, 48).

Entiende, entonces, que "El taller de educadores consiste en un grupo de docentes que se reúnen para analizar críticamente sus respectivas prácticas con el objeto de transformarlas hacia formas menos autoritarias, menos dogmáticas, menos burocráticas de aprendizaje" (Vera, 1988:55).

Esta revalorización del taller, ya sea como forma de enseñanza en la formación inicial o como herramienta de desarrollo profesional, parte de conceptualizar a la práctica pedagógica como una práctica social y compleja, dada la multiplicidad de dimensiones que la atraviesan como la simultaneidad, la inmediatez, la indeterminación, la incertidumbre, entre otras, y teniendo en cuenta que se desarrolla en escenarios singulares determinados por el contexto.

Diker y Terigi (1997) señalan que los estudios acerca de la práctica docente constituyen un campo de conocimiento e investigación, objeto de enseñanza y especialización, con potencialidad para influir positivamente tanto en las aulas e instituciones como en el desarrollo personal y profesional, dado que sostienen la posibilidad de una práctica reflexiva en la que se da un proceso dialéctico de generación práctica a partir de la teoría y de la teoría a partir de la práctica. Es un accionar que está determinado por teorías que a su vez se modifican a través de las acciones. Se entiende así como una práctica compleja y dinámica que requiere de acciones deliberadas.

Tal como se expresa en el Capítulo I de este libro, desde hace ya varias décadas están surgiendo estudios, investigaciones y/o propuestas de trabajo, con la intención de revertir la concepción de práctica docente sostenida por la perspectiva técnica, la cual la entendía como instancia de mera aplicación directa de la teoría, desconociéndola como fuente de conocimiento en sí misma.

Como fruto de dichas investigaciones y estudios se construyeron nuevos conceptos tales como "enseñanza reflexiva", "docente investigador", "potenciación profesional del docente". En tal sentido, Zeichner (1987) plantea la necesidad de considerar a los profesores como investigadores sobre la acción. Es así que los va identificando como: profesores innovadores, profesores que se autodirigen y profesores como observadores participantes.

Además fueron trabajos como los de Schwab (1983) y Stenhouse (1987) los que prepararon el terreno para ubicar al docente en un lugar participativo, crítico, de indagación autorreflexiva, surgiendo la idea del docente investigador. Ambos autores consideraron la importancia del quehacer del enseñante durante el desarrollo de sus clases, ya que son los que a partir de sus conocimientos y experiencias realizan las modificaciones curriculares necesarias.

Se entiende entonces a los profesores como "*prácticos autónomos*" que reflexionan, que toman decisiones, que son capaces de crear, cuestionar, analizar para modificar sus propias

actuaciones. Estas propuestas enfatizan el principio que sostiene que la investigación en el trabajo docente debería convertirse en tarea cotidiana e interpretativa orientada hacia la comprensión y hacia la búsqueda de significados.

Bajo estos supuestos teóricos se sustenta la idea de sustitución del docente como ejecutor de proyectos decididos por otros, por la del docente investigador que colabora, redefine y reconstruye formas de intervención pedagógica, no sólo en el aula sino también en reformas curriculares e institucionales.

Al respecto, ya se trabajaron en el primer capítulo los aportes de Donald Schön (1992) acerca de la naturaleza de la práctica profesional. Sus ideas acerca del profesional reflexivo han tenido una poderosa influencia en el discurso pedagógico en general, siendo el autor que más claramente parece haber vinculado conocimiento y acción mediante la reflexión.

Recordemos que este autor ha interpretado la epistemología de la práctica de los profesionales como una "reflexión en la acción", entendiendo ésta como el pensar sobre el "hacer algo, mientras lo hacemos". Esta idea de la reflexión en la acción aplicada a la práctica profesional tiene características propias. Una de esas características es que desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas; se aprende qué buscar y cómo responder a lo que se encuentra. Cada situación tiene singularidades propias, de allí que el profesional se ve constantemente obligado a pensar sobre la práctica mientras actúa, es decir, necesita reflexionar sobre su conocimiento en la acción.

Como ya se dijo, Schön distingue tres procesos fundamentales desde los cuales el profesor aprende a partir de la práctica y/o puede transformar su propio accionar, tales como: reflexión en la acción; reflexión sobre la acción; reflexión a partir de lo que se reflexionó en la acción.

Entendiendo la práctica docente como una práctica social, "el pensar la práctica" no es un pensar individual, sino un "pensar cooperativo", de discusión solidaria, de interpretación, de búsqueda y construcción de significados, de encuentros.

Es desde estos conceptos teóricos que se torna importante el ejercitar el juicio a través de la deliberación, de la reflexión, lo que incluye procesos de interpretación de las situaciones, proporcionando sentido a las mismas, de manera que las decisiones lleven a cabo acciones pedagógicas contextualizadas y apropiadas.

Estos últimos enfoques que venimos desarrollando son los que dan lugar a las nuevas conceptualizaciones de la práctica docente, entendiéndola, como ya se expresó, como una práctica social atravesada permanentemente por otras prácticas sociales. De esta manera, deja de ser la aplicación de una teoría para pasar a conformar un proceso de construcción reflexivo y metacognitivo, a partir de una relación continua con la teoría, en el cual la lectura de la práctica y la interacción paulatina con marcos teóricos juega un rol fundamental.

Al respecto, Vera señala que "las prácticas escolares las consideramos como prácticas sociales, fruto de un contexto social, de un Estado que rija la organización del sistema escolar. Pero, al mismo tiempo, dichas prácticas se encuentran mediatizadas por la comprensión y la acción de los agentes humanos que las encarnan. Es precisamente en esta mediatización donde reconocemos bases objetivas y subjetivas para una 'autonomía' del Estado y del contexto tendiente a desarrollar y potenciar un proceso de democratización" (Vera, 1984: 50).

Las prácticas pedagógicas así conceptualizadas hacen referencia a una compleja trama de relaciones interpersonales interinstitucionalizadas en el sistema escolar. Y más adelante este autor agrega: "En estos términos la práctica escolar tiene un componente de acción y un componente de significación, un componente práctico y un componente teórico, un componente conductual y un componente referencial" (Vera, 1984: 51).

Por todo ello, podemos considerar al dispositivo de taller como una propuesta pedagógica que promueve la creatividad tanto en los estudiantes como en los docentes, complejizando los procesos de razonamiento a partir de la participación activa

en las diferentes actividades, de las intervenciones entre los compañeros, del trabajo cooperativo, así como desde una tarea de investigación. Se fomenta de este modo la construcción de un conocimiento crítico, la estimulación y desarrollo de la curiosidad, de la argumentación, de la discusión y el desarrollo de la capacidad para trabajar en equipo, así como la posibilidad de transformar las propias prácticas cotidianas.

El taller ofrece así la oportunidad de construir vínculos, de comprometerse en distintas acciones, de elaborar proyectos comunes, de interactuar con otros, de escuchar comentarios distintos de los propios, posibilitando la modificación de marcos de referencia o construcción de nuevos conocimientos.

En el Capítulo I de esta publicación, se destaca el impacto que tiene en el quehacer cotidiano de los docentes la socialización profesional o socialización de saberes, entendida como estar con pares y/o compañeros, para aprender juntos a partir de intercambiar experiencias, pensamientos, sostenidos por la conversación, el diálogo, la discusión; de tal manera que las prácticas o marcos teóricos que unos comentan y/o analizan son interpretados por otros. Se presenta así como una de las instancias que más impacta en el quehacer cotidiano de los docentes.

También Vera se refiere al trabajo colectivo con otros colegas o compañeros expresando que: "El grupo opera como un estímulo al conocimiento de referencia, como estímulo crítico y como acompañante al proceso de transformación. La dinámica grupal favorece la objetivación mediante el aporte de diversas miradas en torno a una misma práctica. El análisis crítico se va igualmente favoreciendo mediante el contraste de diferentes prácticas y diferentes marcos de referencia. Lo mismo sucede con la formulación de alternativas sobre la construcción común de nuevos marcos de referencia. La experimentación de nuevas prácticas se apoya mediante el intercambio de experiencias de innovación que serán compartidas y evaluadas en el ámbito grupal (...) permitiendo enfrentar sus posibilidades y dificultades" (Vera, 1984: 51, 53).

Al referirse a lo grupal, Souto expresa que significa "tendencias hacia un desarrollo y no una estructura cristalizada, espacio de producción, de fenómenos, de configuraciones múltiples, de transformación" (Souto, 1993: 20). Más adelante dice: "Conocer lo grupal es implicarse desde el conocimiento, el sentimiento y la acción en un mundo cambiante, dinámico, complejo, contradictorio, diverso, en un camino vertiginoso de desórdenes y órdenes zigzagueantes, en entrecruzamientos múltiples. Una realidad que va surgiendo, sin un cuerpo propio que lo recorte y separe de su entorno pero que, poco a poco, va construyendo formas peculiares, tomando fuerzas en configuraciones cambiantes (...) El grupo surge en ese espacio, no como una totalidad o estructura, no como organismo personificado ni entelequia, sino sólo como 'totalidad en curso', en organización permanente, como devenir dialéctico" (Souto, 1993: 24, 25).

Es decir, el grupo se caracteriza por tener internamente una dinámica, un movimiento nunca en estado estable que se sostiene por procesos sociales que implican cambios constantes. En palabras de Souto "en sucesivos desequilibrios y equilibrios, órdenes y desórdenes" (Souto, 1993: 26).

Relacionando el aprendizaje con el grupo, Sanjurjo señala que: "El aprendizaje en el aula es siempre grupal, no sólo por necesidad, ya que es imposible contar con un docente para cada alumno, sino porque lo social está presente en todo acto pedagógico y éste, a su vez, tiene el poder de reproducir o modificar lo social" (Sanjurjo, 2008: 119).

Específicamente con respecto al grupo clase, Souto menciona algunas características comunes de estos que nos interesa compartir:

- "es un grupo de trabajo que posee una dinámica propia;
- es un grupo formal que funciona sobre una serie de obligaciones dadas institucionalmente (...);
- se nuclea en torno a un líder impuesto formal que ocupa una posición central bien diferenciada (...);
- está constituido por miembros seleccionados por criterios externos (...);

- está compuesto por un número de miembros grande (...) aunque con variaciones;
- está sometido a una organización del tiempo ya dada en año lectivo y a una distribución horaria impuesta (...);
- está sometido a la organización curricular vigente (...)" (Souto, 1993: 65).

Es así que la construcción de aprendizajes grupales en las aulas se instala como articuladora en un proceso de integración de relaciones individuales, dando lugar no sólo a aprendizajes sociales a partir de confrontaciones y/o negociaciones, sino también a producciones de saberes que, conjuntamente con los aportes de unos y de otros, se enriquecen y complejizan.

Con el trabajo en taller, se logra efectivizar la socialización de saberes en un trabajo en grupo a través de procesos de comunicación entre los miembros (tanto entre estudiantes y profesores entre sí como entre profesores y estudiantes), donde las aportaciones de cada uno enriquecen y/o potencian la producción grupal. Se promueve no sólo la relación vincular, sino la construcción de saberes.

Además, el trabajo en taller posibilita que al interior del mismo se aborden otros dispositivos, tanto los mencionados en esta publicación como otros que se puedan construir. Se presenta así como dispositivo de formación interesante para trabajar las narrativas, tanto de los docentes en ejercicio como de los futuros profesionales de la educación.

Como profesoras de formación docente a cargo de diferentes espacios del Trayecto de la Práctica, hemos considerado, en algunas de nuestras clases, distintos registros escritos por los estudiantes, como por ejemplo:

- *Sus biografías escolares*, en las que describen, como se expresa en el capítulo cuarto de este libro, las experiencias incorporadas en el paso por toda su escolaridad. Durante ese trayecto, además de aprender los contenidos curriculares, se interiorizan otros saberes referidos a pautas de comportamientos, a cómo se aprende, cómo se estudia, cómo se enseña.

Resulta así el taller un espacio de importante movilización, tanto individual como grupal, ya que al estimular sus recuerdos logran tomar conocimiento de los modelos que inconscientemente han ido internalizando y que en los momentos de la inmediatez e imprevisibilidad de la práctica se ponen en acto naturalmente.

- *La narración de experiencias* que, como se plantea en el capítulo cuarto de esta publicación, es una capacidad humana fundamental, porque en las narrativas se relatan los actos humanos, los sentimientos presentes en las vidas de los sujetos que producen el relato.

El taller es una forma interesante para que los estudiantes logren reconstruir algunos actos, episodios o anécdotas en los que se manifiestan situaciones o acontecimientos que por su singularidad se les presentaron como impactantes o inesperados y en los que el sujeto está comprometido. "El grupo contiene una pluralidad de miradas permitiendo reconstruir más fielmente el fenómeno registrado (...). Es decir, el grupo apoya de manera fundamental la tarea de reconstrucción de un episodio donde el propio sujeto se encuentra comprometido (...). La tarea de reconstrucción, al igual que la tarea de observación y de registro, exige suspender los juicios de valor y agudizar la capacidad de elaborar juicios de realidad" (Vera, 1988: 25).

- *Los escritos producidos a partir de la observación* de las clases desarrolladas por el coformador, por su compañero de práctica docente, así como de los registros escritos con posterioridad a las clases desarrolladas por ellos mismos, de fragmentos de películas seleccionados por el docente o por los mismos estudiantes.

El dispositivo del taller se presenta como un espacio importante para la construcción del conocimiento profesional que ofrece posibilidades para que los estudiantes logren, como se señala en el Capítulo IV de este libro, no solamente escribir los acontecimientos y procesos acaecidos en el aula, sino que también puedan interpretar la dinámica de la clase, las teorías que

subyacen y los procesos de articulación pensamiento-acción, como así también volver sobre lo actuado u observado, analizar los registros escritos, captar e interpretar el flujo de significados e interacciones que se generan, intercambiar y negociar en la vida compleja y fluida de la clase, llevar a cabo procesos de reflexión colectiva.

También el trabajo en taller posibilita la implementación de otros dispositivos como la dramatización, el análisis de casos, la construcción de estrategias de intervención didáctica, el cine debate, el análisis de incidentes críticos, entre otros. Es así que este espacio mediador en la formación docente ofrece la oportunidad para que cada estudiante se movilice a partir de desequilibrios y equilibrios continuos, logre ponerse en el lugar del otro, considere las situaciones desde diferentes puntos de vista, tome conciencia de sus propias creencias, participe de manera activa en el pequeño grupo, desarrolle procesos de socialización potenciando a la vez la autonomía y la creatividad en función de las representaciones, análisis, resolución de problemas.

El trabajo en taller implica que, como docentes de estos espacios, debemos tener siempre en cuenta el encuadre teórico de las problemáticas a abordar, para desde allí proponer las diferentes actividades a los estudiantes, manteniendo el espacio con las características de contención, escucha, análisis, interpretación y construcción de significados, permitiendo así el desarrollo de los procesos teórico-prácticos para la formación profesional docente.

Como coordinadores de los grupos de estudiantes debemos poner en acto, como lo expresa Goggi: "La capacidad de escucha; la mirada hacia la prehistoria del grupo, hacia la historia que tiene lugar en el aquí y ahora del grupo (saber escuchar con la oreja del cuerpo y el cuerpo como oreja); (...) la capacidad de operar con criterio de complementariedad (...); la capacidad para percibir el fenómeno de resonancia grupal; la de controlar sus intervenciones a la espera de que el grupo se regle por sí mismo" (Souto, Goggi y otros1999: 59).

Por lo anteriormente expresado, en las carreras de formación docente, algunos espacios, especialmente en el Trayecto de la Práctica, se trabajan con la modalidad de taller, en la que los profesores actuamos como coordinadores, orientadores, facilitadores, organizadores de las diferentes propuestas, actividades y tareas, con el objetivo que los estudiantes construyan sus aprendizajes como protagonistas autónomos. Algunos de estos espacios están a cargo de más de un docente, lo que enriquece el trabajo socializado.

Sabemos que para que la articulación teoría-práctica se produzca es necesario, como venimos sosteniendo, que permanentemente esté atravesada por la reflexión crítica a partir de todos los trabajos que se propongan, de tal manera que la teoría no quede en un conjunto de principios escritos ni la práctica sea simplemente activismo. "Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica" (Freire, 1999: 40).

De esta manera, entendemos que pensar en el trabajo en taller no es pensar en un espacio sin contenidos, ni en un momento de simple actividad práctica, o "de catarsis", sin relación con la teoría, esto sería desnaturalizar el espíritu mismo de esta forma de trabajo. Muy por el contrario, cobra sentido porque se parte de contenidos teóricos propios de cada taller, además de ser el espacio de organización de experiencias, lugar de concretización de comentarios, de escritura de narrativas, de elaboración de proyectos, de desarrollo de la reflexión, entre otros.

Pensar en el trabajo en taller es pensar en un espacio de construcción de conocimientos, de búsqueda, de cuestionamientos, de creación, que demanda tanto del profesor a cargo del taller como de los estudiantes, un ejercicio continuo. Es un espacio en permanente construcción. Es un encuentro entre docentes y estudiantes sostenido por el interés, el cuestionamiento, el

análisis, la interpretación. Espacio en el que se reemplaza el trabajo individual y competitivo por el trabajo solidario y comprometido basado en la curiosidad.

Al respecto Freire expresa: "La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos" (Freire, 1999: 33).

Con el trabajo en taller se trata de alejarnos de un pensamiento mecanicista, lineal, determinista o de repetición acrítica de teorías pedagógicas, para comprometernos cada vez más con los propios pensamientos, movidos continuamente por la curiosidad en la búsqueda de respuestas creativas, esclarecedoras de problemas y/o situaciones reales.

Desde hace ya algunos años contamos con diseños curriculares para la formación docente inicial en los que se revalorizó la práctica pedagógica, pasando de ser un apéndice de la formación teórica previa a constituirse en un proceso de construcción reflexivo y metacognitivo, en el cual la lectura de la práctica y la interacción paulatina con la misma juegan un rol fundamental. De esta manera, se la considera como el eje vertebrador de toda la formación inicial, poniendo especial énfasis en el análisis y en la reflexión.

Así surge el *trayecto de la práctica* conformado por distintos espacios que se desarrollan teniendo como formato el del taller. En los mismos, además del desarrollo de contenidos específicos, se espera que se concreten las integraciones de saberes desarrollados en otras asignaturas en una interacción continua entre la teoría y la práctica, orientadas por ejes problemáticos, grandes interrogantes o temáticas comunes.

En este movimiento dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer, es importante, además del saber proveniente de

los conocimientos científicos, recuperar el saber proveniente del sentido común. Jackson expresa que "no sólo nos sirve de guía para la acción en todas nuestras iniciativas, sino que también nos aporta, por intermedio del lenguaje, los conceptos y categorías que hacen inteligible la realidad. Da significado a la experiencia (...). Los actos de los docentes al igual que los de todos los demás, responden de continuo a esa amplia y desarticulada red de conocimientos compartidos que incluye gran parte de lo que la gente quiere decir cuando se refiere al sentido común. Los dictados de esa red invisible de restricciones y sanciones culturales posibilitan el intercambio social, y por consiguiente, la enseñanza misma. En el aula, como en cualquier otro lugar, transgredir las prescripciones del sentido común casi siempre tiene costo" (Jackson, 2000: 29, 30).

Partir de los saberes del sentido común, para provocar acercamientos al conocimiento científico, en permanentes construcciones y reconstrucciones sostenidas por la curiosidad, es tarea cotidiana de los docentes y específicamente es propio del trabajo en taller.

También Vera hace referencia a este aspecto señalando que "el Taller parte del supuesto que un nuevo aprendizaje requiere de un examen crítico de los aprendizajes anteriores" y también expresa que "el sentido común constituye un punto de partida que deberá ser considerado como un hecho social que habrá que comprender y transformar. Estimamos que el pensamiento científico guarda una relación de continuidad y de ruptura con el sentido común, operando éste siempre como un punto de partida, como vía de acceso a una comprensión global de la realidad" (Vera, 1984: 55).

"Partimos de la base que un conocimiento de las prácticas sociales debe tomar en cuenta que los sujetos operan en ellas desde su sentido común. Es decir, los sujetos disponen de sistemas de representaciones y justificaciones de acciones que guían sus formas de inserción social. Sobre esta base, el sentido común requiere ser reconstruido y analizado críticamente como parte del proceso de conocimiento" (Vera, 1988:17, 18).

Al pensar en la enseñanza, hace tiempo que venimos sosteniendo la necesidad de considerar las consecuencias de fragmentar los contenidos y de no tener en cuenta la integración entre ellos. Es necesario que esta tarea sea atendida desde el momento preactivo, es decir, desde el momento en que elaboramos el plan de acción para organizar la tarea de enseñanza.

Morin expresa que "el conocimiento es sólo conocimiento en tanto es organización, relación y contextualización de la información" (Morin, 2007: 30). Entiende que la información solamente constituye una parcela de saberes diversos.

Desde el trabajo en taller, se sostiene que enseñar no es transferir, en el sentido de depositar conocimientos, sino que se trata de crear las condiciones para que puedan ser construidos por los mismos sujetos, es decir, ofrecer posibilidades para desafiar a los estudiantes para que interpreten y comprendan en función de la realización de diferentes actividades, sostenidos por la curiosidad, atendiendo a la integración de saberes, rescatando los aportes teóricos y prácticos de los otros espacios curriculares.

Compartimos una preocupación permanente de los docentes de los distintos niveles, tal es "qué estrategias utilizar para que los alumnos internalicen los conocimientos, los incorporen a sus esquemas de pensamiento, reordenen sus conceptos; es decir, logren realizar aprendizajes en lugar de ser meros repetidores mecánicos de frases, fórmulas, ideas, principios, valores. Es decir que nuestra tarea específica radica en cómo facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Es así que estamos ante un desafío permanente que nos lleva a mantener una actitud constante de búsqueda, de escucha, de indagación, de lectura, de reflexión, para lo cual necesitamos conocer y llevar a cabo ideas, técnicas, principios que orienten nuestro trabajo y así lograr nuestros objetivos" (Hernández y Ramos, 1999: 62, 63).

Es por ello que tratamos de superar las formas de enseñanza que, desde enfoques reduccionistas, no dan lugar a la comprensión, sino que dan como resultado saberes disociados, parcelados,

compartimentados, que solamente pueden ser usados de manera mecánica, produciendo además la pérdida de la capacidad para contextualizarlos, obteniendo partes disociadas de una estructura y potenciando la memoria a corto plazo.

Podríamos decir que el docente que actúa desde ese enfoque, tiene el convencimiento de que en la práctica pedagógica todo debe estar prescripto, por lo que su preocupación estará puesta en cumplir con ello, tal como está preestablecido.

Compartiendo experiencias

Nos resulta interesante socializar algunas de las experiencias que hemos llevado a cabo como docentes de los mencionados espacios de práctica en la formación inicial.

La experiencia que queremos compartir se enmarca en la propuesta y realización de una actividad cuyo objetivo principal fue superar la fragmentación de saberes, ofrecer la oportunidad para que los mismos estudiantes identificaran las relaciones que articulan los conceptos, trabajar en grupo cooperativamente, mostrar un producto fruto del análisis crítico, la discusión, la circulación de la palabra, la participación.

De allí que consideramos interesante no sólo la realización de la misma utilizando el dispositivo de taller, sino además la elaboración de tramas conceptuales por parte de los futuros docentes. Definimos a éstas como la representación esquemática de conceptos y de las relaciones de significados que los vinculan entre sí.

Realizamos este trabajo en dos primeros años de los profesorados de Matemática y de Inglés durante el primer cuatrimestre del año lectivo. En estos cursos, desde distintos espacios curriculares (Pedagogía, Teoría del Currículum y Didáctica y Taller de Docencia I), se habían trabajado algunas conceptualizaciones acerca de la práctica docente desde perspectivas diferentes. En el Taller de Docencia I, con el objetivo

de enriquecer las significaciones que habían empezado a elaborar los estudiantes, se solicitó que trajeran para la clase siguiente la bibliografía trabajada en los diferentes espacios curriculares mencionados.

En el encuentro posterior, invitamos a los estudiantes a organizarse en pequeños grupos y se propuso como actividad que, a partir de la bibliografía que habían traído, identificaran las distintas categorías que hasta el momento se habían abordado durante el desarrollo del tema de la práctica docente en los distintos espacios curriculares. Les solicitamos que tratasen de encontrar regularidades, relaciones, articulaciones, entre dichos conceptos, que utilizaran flechas para identificar las mismas, que escribieran el nexo correspondiente, ya sea una palabra o una proposición.

Explicamos que se trataría de armar tramas conceptuales con las categorías que cada grupo lograra seleccionar, es decir, que el trabajo consistía en ir tejiendo los conceptos a partir de un hilo conductor, en función del reconocimiento de las relaciones, de las solidaridades y/o vinculaciones entre los mismos que posibiliten una mejor comprensión del contenido del cual partimos. Con antelación al trabajo concreto de cada subgrupo, realizamos un ejemplo en el pizarrón con algunos conceptos y con la participación de todo el curso.

Con mucho entusiasmo en algunos y con cierta incertidumbre en otros, comenzaron a realizar la tarea. Fueron instancias de lectura y relectura, de intercambios, discusiones, propuestas, confrontaciones, explicaciones que se realizaron entre los estudiantes, risas, que hicieron que el mismo trabajo potenciara el deseo de continuar realizándolo.

Cada subgrupo utilizó distintos principios de organización para ir integrando los diferentes conceptos que le permitieron la construcción de significados a partir de buscar todas las relaciones posibles.

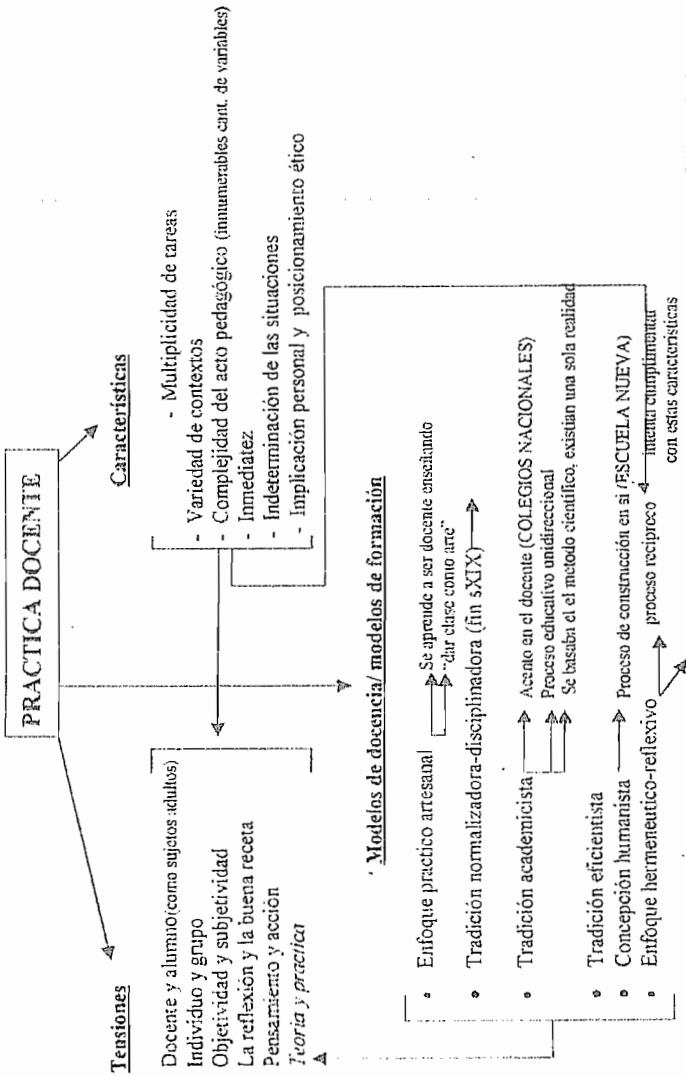
Este trabajo llevado a cabo con la utilización del dispositivo de taller, tuvo la intención que los mismos estudiantes lograran construir y reconstruir conceptos trabajados en distintos espacios

curriculares y en diferentes momentos, comprendiéndolos, interpretando posiciones antagónicas, tomando decisiones, buscando información, fundamentando.

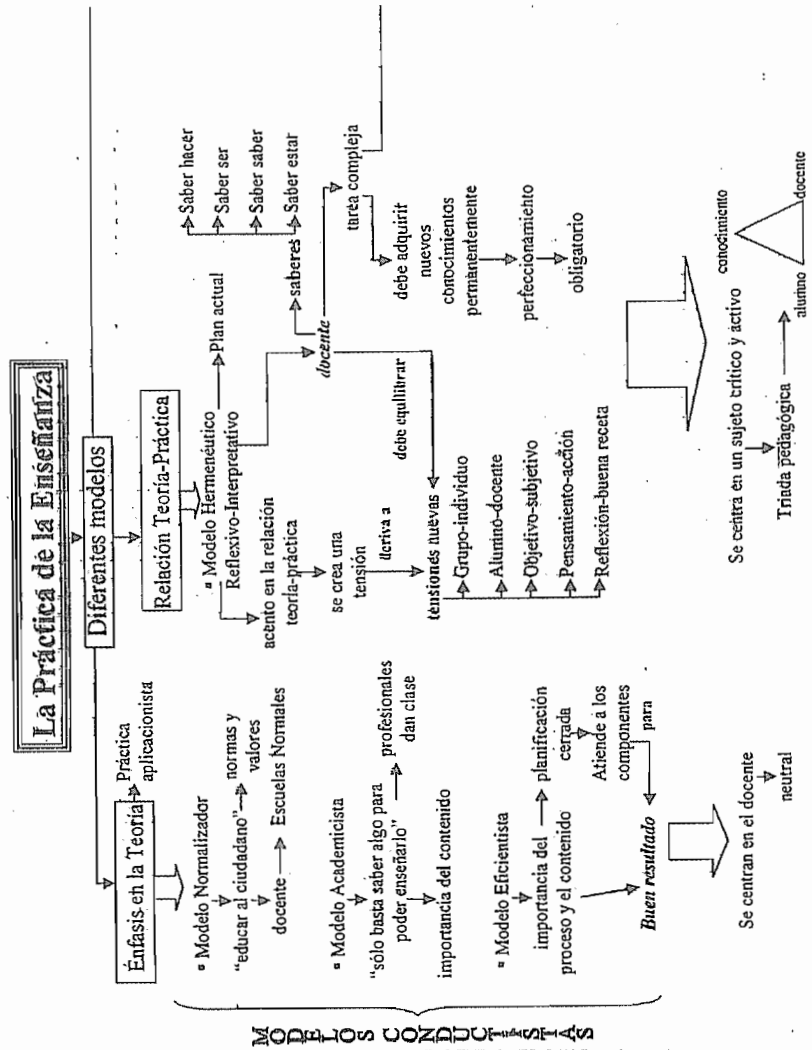
Al respecto Jackson expresa: "los hechos rara vez se dan aislados, y tampoco solemos presentarlos de ese modo a los alumnos. Son partes de grandes totalidades o, para expresarlo con más grandilocuencia, son elementos contenidos dentro de marcos envolventes de significación epistémica" (Jackson, 2002: 37).

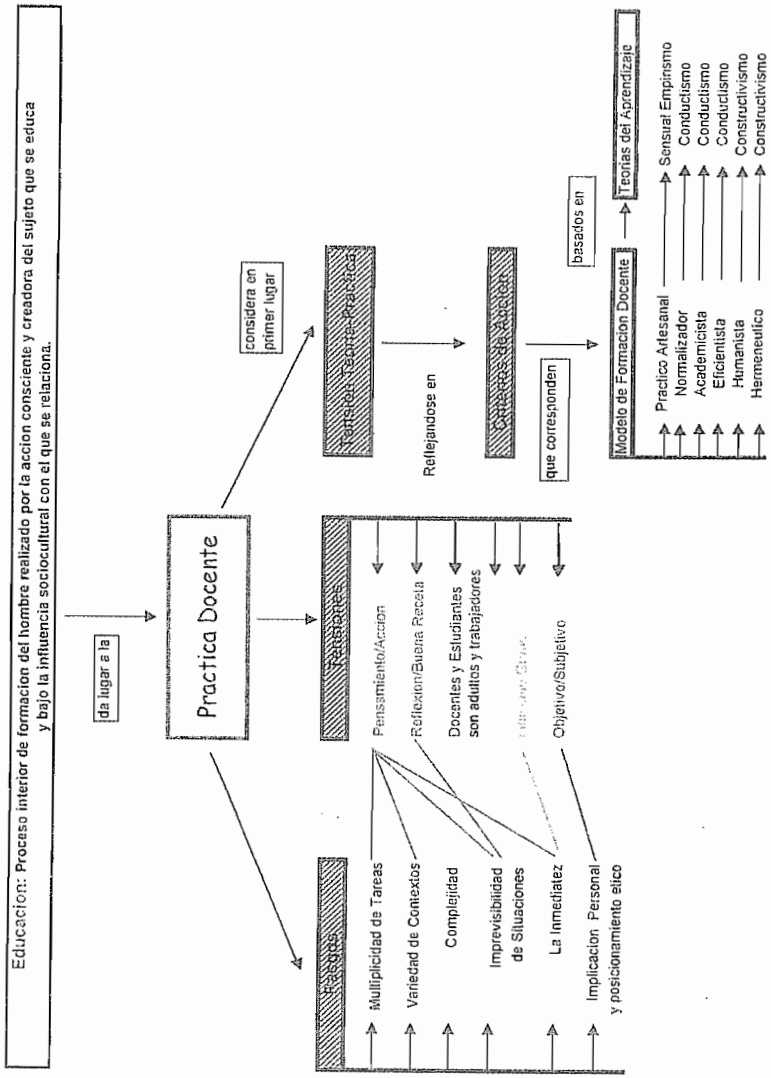
Dado que los criterios para organizar las relaciones entre los distintos conceptos fueron muy variados, cada uno de los subgrupos presentó tramas conceptuales muy diferentes a pesar de haber tenido en cuenta prácticamente las mismas categorías. Pero ya sea porque tuvieron distintos puntos de partida o los desagregaron de distintas formas o atendieron a distintas identificaciones en lo referente a las relaciones conceptuales, cada subgrupo logró elaborar diversas estructuras, es decir, distintas redes conceptuales.

Mostramos algunos de los trabajos elaborados por los grupos:

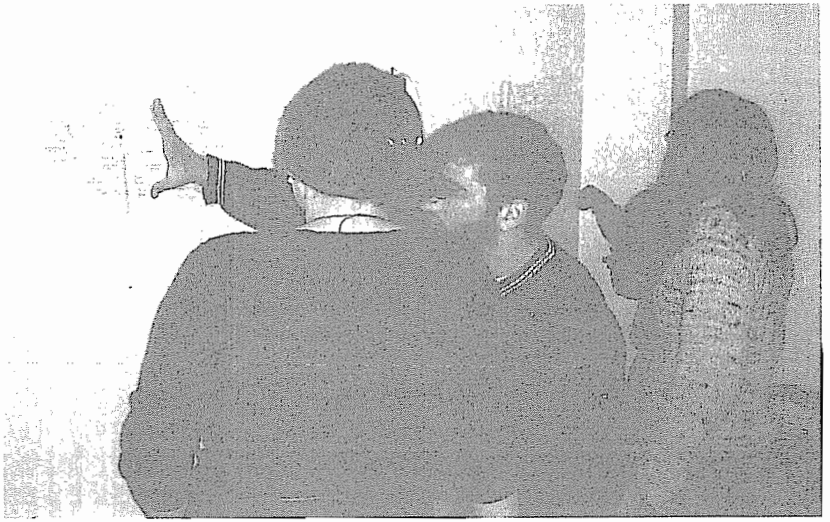


Calova, Andrea
Profesorado en Ingles, 1°2°
Parcial Taller de Docencia I, 2004





Las tramas fueron volcadas en láminas que se expusieron en las paredes del salón con el objetivo de que se socializaran los trabajos.



Como ya señalamos, el dispositivo de taller se sostiene a partir de una tarea comunicativa, en la que priman el diálogo, la discusión, la problematización. En la experiencia que estamos describiendo, ello se puso de manifiesto claramente. "No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funde en la capacidad de diálogo" (Freire, 1999: 40).

De esta manera todos los estudiantes se movilizaron para *escuchar, leer, interpretar y explicar* cada una de las tramas que habían elaborado. *Escuchar* porque naturalmente sentían la necesidad de atender al compañero que informaba las integraciones que habían señalado, las situaciones que se habían vivido, los comentarios que se habían suscitado en otros grupos. *Leer e interpretar* porque, tanto individualmente como con otros compañeros, leían las categorías que se habían identificado, los nexos propuestos, para poder dilucidar los diferentes trabajos. *Explicar* porque la tarea en este momento consistía en mostrar el producto, pero sobre todo; en desarrollar las relaciones que su grupo había encontrado. Fue necesario poner en palabras el proceso que habían realizado, informar, argumentar.

La realización de este trabajo fue considerado como una evaluación parcial, de manera que cada subgrupo lo debió exponer en situación "de examen". Fue muy gratificante escuchar comentarios de estudiantes que decían:

> *Casi no vengo, porque es la primera vez que no "estudio" para un examen. ¡Y mire... qué bien que nos fue! Lo que pasó es que entendíamos, sabíamos lo que estábamos diciendo, por eso pudimos hablar con tanta naturalidad. Esto me sirvió también para preparar los exámenes de las otras materias.*

La expresión de la estudiante "es la primera vez que no 'estudio' para un examen" nos hace reflexionar acerca del concepto de estudio que, en general, sostienen, tal es la repetición mecánica, textual, es decir, el estudiar de memoria, de tal manera que si se olvida una palabra le es imposible o muy dificultoso poder continuar. En esta instancia, había "estudiado verdaderamente", ya que para trabajar con cada concepto debió

antes realizar una lectura interpretativa de los textos, comprenderlos para poder tanto integrarlos en las tramas como posteriormente argumentar el trabajo realizado y expresarse con naturalidad.

Queremos destacar también que, además de rescatar como muy valioso el trabajo grupal, principio en el que se sustenta el dispositivo de taller, también entendemos que es importante el individual. El ofrecer la oportunidad de encontrarse ante un caso, una problemática, una actividad, una hoja en blanco sobre la cual tener que escribir los comentarios que su lectura, análisis e interpretación le provoca, es también un principio de formación profesional, que le ofrece al estudiante, en algunos casos, la oportunidad de tomar decisiones y/o determinaciones, elaborar juicios, entre otros.

Por ello es que consideramos interesante la tarea que a continuación presentamos como continuidad de la experiencia que venimos comentando. El objetivo de este momento fue que los estudiantes lograran reflexionar, tanto individual como colectivamente, acerca del trabajo realizado al tener que identificar categorías, comprenderlas, establecer relaciones entre ellas para elaborar las tramas conceptuales.

Organizamos esta nueva tarea en tres instancias: una primera, para ser realizada en forma individual. Una segunda, para la lectura de las producciones individuales en los pequeños grupos, con la elaboración de otro escrito, en este caso grupal, sintetizador de los aportes de cada uno de los miembros. Y finalmente, una tercera instancia, para que cada subgrupo exponga lo producido al grupo clase, leyendo la síntesis que habían elaborado, producto de los escritos individuales, para que así se produjeran comentarios y se elaboraran conclusiones generales.

Es así que se les solicitó, atendiendo a las tres instancias mencionadas, respondieran a los siguientes interrogantes:

¿Cómo les resultó realizar el trabajo integrador?

¿Con qué dificultades se encontraron?

¿Qué beneficios pueden identificar en esta tarea?

¿Lograron algunas modificaciones cuando socializaron los trabajos?

Transcribimos las conclusiones a las que arribaron los distintos subgrupos de cada uno de los cursos:

Al realizar el trabajo integrador nos encontramos con la dificultad de tener que encontrar relaciones entre conceptos que para nosotros estaban totalmente aislados. Es por esto que al conseguir trazar la red integradora establecimos conexiones, esto nos llevó a considerar que habíamos logrado un aprendizaje significativo (al que se refiere Ausubel).

El trabajo nos resultó útil para lograr establecer relaciones entre conceptos que parcialmente no se veían. Notamos que el trabajo integrador requiere un mayor entendimiento del tema, ya que cada relación establecida requiere de un fundamento. Sin embargo, en el proceso de socialización nos dimos cuenta cuán flexibles pueden ser las articulaciones establecidas entre conceptos. Si bien las mismas nos permitieron 'abrir los ojos' tanto a nuevas relaciones como a la integración de nuevos términos.

En cuanto a las dificultades, nos costó bastante empezar el trabajo, pero una vez que se comenzó, sin darnos cuenta armamos la red y, si bien comenzó siendo una dificultad, terminó siendo sencillo.

Esta tarea nos sirvió, además, porque es una forma de estudiar, de pensar, de entender, y junto con el momento de la socialización, que fue otra instancia de aprendizaje, continuamos apropiándonos de nueva información.

Al tener que realizar el trabajo integrador, al principio nos sentimos desorientados, ya que estamos habituados a realizar trabajos con preguntas

predeterminadas y/o estructuradas. Es por esto que debimos discutir previamente la organización de este trabajo y aceptar puntos de vista diferentes. Surgieron dificultades, además, al tener que realizar relaciones entre conceptos, pero esto nos permitió enlazar los conceptos desde diferentes perspectivas, pudiendo realizar un trabajo más rico y amplio.

Otras de las ventajas fue el descubrimiento de nuevas relaciones que no hubiesen aparecido si no nos hubiésemos encontrado enfrentados a este trabajo. Mediante esta socialización (tanto con compañeras como con la docente) observamos que si bien las relaciones casi eran las mismas, lo que difería era la forma o el punto de partida desde el cual los otros trabajos habían sido organizados.

Gracias a la realización de este trabajo pudimos ampliar nuestra perspectiva hacia los pro y los contra de diferentes modelos y conceptos.

Además resultó muy interesante la integración de textos trabajados en otras disciplinas para una mejor comprensión de los conceptos y una buena articulación entre las diferentes cátedras.

Al principio nos pareció difícil, sobre todo para iniciar, no encontrábamos un punto de partida, pero luego nos entusiasmamos y resultó interesante y no era así. Tuvimos que cambiar varias veces el enfoque porque resultaba sólo entendible para nosotros.

Si bien todos habíamos leído y analizado los textos, al momento de hacer este trabajo tuvimos que releer todos juntos, porque individualmente había diferencias en las interpretaciones de algunos conceptos. Además, tuvimos que leer todos los materiales de las diferentes materias (Teoría del Currículum y Didáctica, Pedagogía, Psicología y especialmente los de Taller de Docencia). Es decir que fue un trabajo que nos sirvió

para las demás materias. Era conveniente encontrar todos los conceptos claves conocidos y tratados hasta lo que va del año, luego explicábamos cada uno y luego marcábamos las relaciones.

Nos sirvió para aprender a trabajar en equipo, cuando tuvimos que organizarnos, o buscar una metodología de trabajo. Todos los integrantes tuvimos que leer, aportar ideas, expresarnos, ayudarnos entre nosotros si algo no se entendía. También para tener una mejor comprensión de los temas y lograr así que sean más duraderos.

Además, al tener que elaborar redes aprendimos a relacionar conceptos y a encontrar una herramienta en la que nos podemos apoyar a la hora de los exámenes. Es decir, para mejorar en la forma de estudiar.

El socializar los trabajos nos hizo ver que hay muchas formas de organizaciones, de acuerdo a cómo lo vio cada grupo. Algunas eran parecidas, otras, totalmente diferentes. También pudimos comprender otros conceptos que nosotros no habíamos tenido en cuenta.

Este momento nos resultó fructífero, pudimos ver cómo cada grupo tomó el mismo tema, pero desde distintas perspectivas. Cada trabajo fue original y abordado desde enfoques diferentes.

Pudimos realizar algunas modificaciones en nuestro trabajo agregando algunas relaciones que nosotros no habíamos considerado.

Al principio nos resultó algo complicado, hasta podríamos decir que sentimos miedo, porque no relacionábamos mucho los conceptos de las distintas fotocopias; nosotros tenemos conceptos aislados, por eso esto nos provocó miedo; pero luego de un proceso de lectura y de interpretación, ese miedo desapareció, pudimos buscar relaciones y fue divertido. Pudimos integrar los conceptos que teníamos en la

cabeza, pero todos por separado. Fue un trabajo enriquecedor.

Fue muy bueno trabajar en grupo, ya que no todos entendíamos lo mismo, así que estuvo bueno poder escuchar distintas opiniones.

El mayor de los beneficios es que pudimos relacionar las diferentes materias. Desde ese trabajo, no estudiamos las materias por separado, sino que tratamos de ver si hay algunas relaciones. Pudimos incorporar nuevos conceptos. Nos ayudó a establecer diferencias, similitudes a partir de un conjunto de conceptos.

Pudimos presentarnos al coloquio con seguridad y defender nuestras relaciones, esto fue porque en la elaboración de este trabajo comprendimos perfectamente todas las relaciones, porque las encontrábamos nosotros.

A través del momento de socialización, pudimos encontrar diversas formas de organizar las tramas. Observar cómo, partiendo desde diferentes puntos, se muestran relaciones similares pero desde diferentes 'miradas'. Es decir, nos hizo poner otros 'lentes'.

Este trabajo nos resultó una tarea de mucha investigación y profundización de los temas dados hasta ahora. Fue una tarea entretenida a pesar de que había que leer e interpretar muchas cosas.

Nos permitió descubrir una nueva forma de aprender. Afianzar los conocimientos.

Uno de los principales beneficios fue el de poder comprender el tema o los temas que habíamos visto a lo largo del primer cuatrimestre de una manera integrada y no como textos aislados.

Pudimos darnos cuenta de que todas las materias están relacionadas que 'van de la mano', que un concepto nos puede servir para sacarnos las dudas de otro que a lo mejor corresponde a otra asignatura.

También fue enriquecedor el poder trabajar en grupo, ya que pudimos intercambiar opiniones, y a partir del debate las ideas se fueron clarificando.

En cada uno de los distintos momentos, nuestro trabajo fue el de escuchar, observar, coordinar, orientar, guiar, estimular para seguir pensando con preguntas que desequilibraran, de manera de instalar en el salón de clase "el pensar", promoviendo la complejización del pensamiento y la construcción de conceptos.

A partir de este trabajo, no sólo los futuros docentes lograron analizar, interpretar, incorporar conocimientos, sino que también pudimos hacerlo los profesores que lo planteamos, ya sea por las diferentes propuestas de cada estudiante o de cada subgrupo, o bien por cada pregunta o comentario que se fue presentando.

Además, pudimos corroborar una vez más la riqueza de la realización, por parte de los estudiantes, de trabajos integrados teniendo en cuenta contenidos de diferentes espacios curriculares. Entendemos que el trabajo integrado brinda la posibilidad de superar la fragmentación entre disciplinas, y con ello, lograr la comprensión de los campos teóricos.

Otra experiencia que también resultó interesante y que queremos compartir, la llevamos a cabo con la intención de dar inicio al tema de la observación desde el espacio curricular del Taller de Docencia I, en un primer año del profesorado de Inglés para el Nivel Medio.

Partimos de lo que expresan Postic y De Ketele (2000) con respecto a la observación. Estos autores entienden que es una aptitud que hay que desarrollar por lo que se presenta como imprescindible el "aprender a observar". Sostienen que observar es un proceso cognitivo donde la intencionalidad y la atribución de significados juegan un papel importantísimo, en tanto que el observador significa las intenciones que orientan los actos, atribuye significaciones, infiere intenciones de la situación educativa observada.

Para este trabajo, propusimos al grupo de estudiantes asistir a la proyección de cuatro fragmentos de diferentes películas que mostraban distintas situaciones de clases en instituciones con diversas características. Seleccionamos cada uno de los fragmentos de las películas, buscando que en las proyecciones se pudiesen identificar diversos modelos de enseñanza caracterizados por los enfoques puestos de manifiesto por los docentes en las distintas situaciones áulicas.

Escribimos en el pizarrón los nombres de las cuatro películas, solicitando que individualmente eligiesen una de ellas para ir realizando un registro escrito de la observación de la misma, de esta manera, el curso quedó organizado en cuatro grupos. Todos observarían los cuatro fragmentos de películas, pero cada uno registraría sus observaciones, comentarios, preguntas, sentimientos en relación a una sola de ellas. Posteriormente, pasamos a la proyección de los fragmentos, los estudiantes escribieron sus observaciones de acuerdo a lo convenido.

Luego, de manera colectiva, se realizaron comentarios orales y generales tanto del contenido como de las sensaciones y reflexiones que cada uno de los cuatro fragmentos de películas observadas habían despertado. Esta instancia no sólo fue de comentarios, sino que también se instaló la discusión, en la que cada uno fundamentaba su observación, dando cuenta así de lo subjetivo de este proceso. Esto también fue expresado por los mismos estudiantes.

Posteriormente, solicitamos que se conformen grupos de acuerdo a los que habían elegido la misma película, para realizar la lectura de sus registros individuales y analizarlos identificando:

- estilos de escritura;
- aspectos que fueron tenidos en cuenta;
- elaboración posterior de una conclusión escrita a partir de lo anteriormente trabajado, para avanzar en un proceso de reflexión grupal.

A continuación, los grupos expusieron los comentarios que habían escrito con las regularidades y diferencias identificadas a partir de los trabajos individuales. A medida que exponían y/o se producían comentarios orales, realizamos anotaciones en el pizarrón acerca de dichas diferencias o similitudes.

En todas las instancias de producciones orales, comentarios y/o puestas en común por parte de los estudiantes, ofrecimos ayudas pedagógicas para que se confrontaran con marcos teóricos acerca de la observación que íbamos aportando los docentes en búsqueda de precisiones conceptuales. El trabajo de reconstrucción permitió la comprensión y la interpretación de situaciones de enseñanza, a partir de fundamentaciones teóricas, generando nuevos conocimientos.

Esta interpelación posibilitó convertir en objeto de conocimiento, en este caso, los registros realizados a partir de las proyecciones, profundizando procesos de comprensión producto de una relación dialéctica reflexiva que integró la teoría y la práctica.

Al realizarse la puesta en común, se comprobó que se presentaron diferentes estilos de escritura: algunos optaron por narraciones, otros, por descripciones; algunos habían registrado en forma de ítems, otros incluyeron diálogos textuales, otras opiniones, otros juicios.

Además, fueron tenidos en cuenta distintos aspectos de la misma realidad observada: algunos hicieron hincapié en las actuaciones de los docentes; otros, en la relación de los alumnos; otros, en la participación de éstos; algunos, en la organización de la clase; otros, en los modelo de enseñanza; algunos emplearon categorías teóricas trabajadas en otros espacios curriculares como Pedagogía, Teoría del Currículo y Didáctica, además de las desarrolladas en el Taller de Docencia I.

Como cierre de la clase, se leyeron y comentaron las conclusiones a las que había arribado cada grupo. Se pusieron en juego procesos psicológicos superiores disparados por la observación, como el análisis, la comparación, la búsqueda de fundamentaciones y/o justificaciones.

Las conclusiones generales obtenidas fueron:

> *(...) la observación tiene mucho de subjetivo. En la interpretación se proyectan las experiencias previas y sentimientos personales, uno se identifica con unos u otros actores. Pudimos observar esto al tener que realizar el registro escrito de lo que observábamos. Estos procesos no son completamente indeseables, ya que permiten hacer inferencias y realizar una comprensión más profunda. Pensamos que es necesario tenerlos presentes para que dichos sentimientos no desbalancee en el real "equilibrio" que la situación observada debe tener.*

En este encuentro, más que transmitir información, se provocó la realización de reflexiones racionales tendientes, en este caso, a empezar a construir el concepto acerca de la observación. Fue interesante la producción de contrastes críticos de pareceres, interpretaciones y propuestas desde una lógica de la diversidad. Este trabajo se presentó como posibilitador de elaboración de hipótesis generadas a partir de la observación y de la reconstrucción de las mismas al relacionarlas con marcos teóricos. En los encuentros posteriores, los estudiantes profundizaron y ampliaron conceptos en función de la lectura y posteriores trabajos de interpretación de bibliografía que se aportó desde el Taller de Docencia I.

Esta propuesta se fundamentó en el convencimiento acerca de la necesidad de que la enseñanza promueva la comprensión por parte de los alumnos, es decir que el docente lleve a cabo un proceso de didactización de los contenidos, que facilite la interpretación y construcción significativa de los mismos. Esto supone poner énfasis en el desarrollo del pensamiento con la utilización de herramientas que enriquezcan el debate y provoquen la reflexión sobre los intercambios. El taller es un dispositivo de gran valor, ya que en él se pueden realizar actividades y ofrecer

propuestas de trabajo para la exploración, el análisis, la realización de diseños, la comparación, la toma de decisiones, entre otros, provocando el procesamiento atento de la información que se va recibiendo e invitando continuamente a la reflexión.

Bibliografía

Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.

Diker, G. y F. Terigi (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.

Edelstein, G. (2000) "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente". Artículo de revista de educación. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Edelstein, G. y M. Coria (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires.

Entel, A. (1985) *Escuela y Conocimiento*. FLACSO. Buenos Aires.

Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI. México.

Freire, P. (1987) *Educación y cambio*. Búsqueda. Buenos Aires.

Freire, P. (1999) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. México.

Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez (1995) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Paidós. Madrid.

González Cuberes, M. T. (1987) *El Taller de los Talleres*. Estrada. Buenos Aires.

Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Morata. Madrid.

Hernández, A. M. y E. Ramos (2002) "Las tramas conceptuales como estrategia de enseñanza y de aprendizaje". En: Revista *Dieciséis*, N° 3, Instituto Superior del Profesorado N° 16 "Dr B. Houssay". Rosario.

Jackson, P. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.

Lapassade G. (1986) *Autogestión Pedagógica*. Gedisa. Barcelona.

Mata, F; J. Diguez y A. Botiá (Directores) (2004) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II. Aljibe. Málaga.

Morin, E. (2000) *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Postic, M. y J. M. De Ketele (2000) *Observar las situaciones educativas*. Narcea. Madrid.

Vera, R. (1984) *El taller de educadores como método de investigación y perfeccionamiento docente, operando a nivel de los condicionamientos culturales de un proceso de democratización escolar*. Seminario Para la democratización de la Escuela Básica en Chile. Mimeo. Santiago de Chile.

Vera, R. (1988) *Orientaciones básicas de los Talleres de Educadores*. Cuadernos de Formación Docente 7. Dirección de Publicaciones-Secretaría de Extensión Universitaria UNR.

Vera, R. (2008) *El taller de educadores, una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de la propia práctica*. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires.

Sanjurjo, L. (1987) "El Taller en Educación". Apunte de la cátedra de Residencia docente de la Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Rosario.

Sanjurjo, L. (2000) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens. Rosario.

SANJURJO, L. y F. TRILLO ALONSO (2008) *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Homo Sapiens. Rosario.

SANMAMED, M. (1995) *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. PPV. Santiago de Compostela.

SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona.

SCHWAB, J. (1983) "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum". En: GIMENO SACRISTÁN, J. y A. PÉREZ GÓMEZ (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.

SOUTO, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

SOUTO, M.; J. BARBIER; M. CATTANEO; M. CORONEL; L. GAIDULEWICZ; N. GOGGI y D. MAZZA (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.

STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.

ZEICHNER, K. (1987) *Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado*. Revista de Educación. Madrid.

Capítulo IV

La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes

Alicia Caporossi

> *Soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas* (Hardy, 1977: 13 en McEwan y Egan, 1998).

En estos últimos años, estamos asistiendo a un auge del reconocimiento, desde lo teórico, del papel que desempeña la narrativa en la enseñanza y en el aprendizaje, aunque la misma ha sido un dispositivo de comunicación intergeneracional desde el comienzo de la humanidad. Quizás este reconocimiento de la importancia de la narrativa en la educación está relacionado con