



Caironi, Silvia Graciela

Bitácoras



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Caironi, S. G., Fixman, v. S. (septiembre, 2018). *Bitácoras. Ponencia presentada en las III Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes* <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2139>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

III Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente

Pensar en las prácticas de enseñanza en los escenarios actuales

17 y 18 de septiembre de 2018

Comisión A1: La formación de profesores reflexivos: Enfoques y sentidos de las prácticas y residencias.

Título del Trabajo: Bitácoras

Autores/as: Silvia Graciela Caironi y Viviana Silvia Fixman.

Pertenencia Institucional: ISFD N°19 - Universidad Nacional de Quilmes.

Bitácoras

El término bitácora hace referencia a un instrumento, tipo armario, que se utilizaba en navegación, cercano al timón y que incluía en su interior un cuaderno, donde los navegantes relataban el desarrollo de sus viajes para dejar constancia de todo lo acontecido en el mismo y la forma en la que habían podido resolver los problemas. Este cuaderno se guardaba en la bitácora, era protegido de las tormentas y los avatares climáticos porque servía como libro de consulta ante las problemáticas que surgen en los viajes.

En educación, a partir de un marco etnográfico y cualitativo, se adopta para la formación de los futuros docentes un cuaderno, donde las narrativas reflejan el desarrollo del posicionamiento docente, las expectativas, las creencias, los saberes y vicisitudes que atraviesan las prácticas docentes. A diferencia de las teorías aplicacionistas y conductistas, el proceso de formación docente está enmarcado en la construcción social y político pedagógica de su rol. Son procesos continuos de aprendizaje donde se entran los saberes teóricos de las disciplinas, la práctica en campo y las reflexiones sobre su participación activa en todos los espacios educativos y sus entornos. Se entrelazan no sólo las capacidades teóricas sino las vivencias profesionales, sociales, emocionales en la construcción del posicionamiento y ética docente.

Los cuadernos de bitácora en la formación docente, se utilizan durante los cuatro años de la formación inicial. Acompañan a los futuros docentes tanto en las clases dentro de las instituciones formadoras, como en las asociadas. En muchas ocasiones esas narrativas se comparten con los pares y profesores en los espacios del Taiin¹.

La escritura en el proceso de la formación docente, tiene un carácter de práctica de expresión y construcción del posicionamiento, mientras los docentes en formación conocen y transitan los diferentes espacios educativos formales y no formales, interpelan, problematizan, comparten sus representaciones y ven registradas en sus propias escrituras los avances y dificultades, las continuidades y rupturas con su propia escolarización y las propuestas que imaginan para su futura actuación profesional.

El cuaderno de bitácora se constituye así como un soporte en la formación tanto desde lo extrínseco, en relación a la mirada de los diversos espacios educativos, como intrínseco en relación a los procesos de reflexión de los propios estudiantes sobre sus prácticas y conocimientos.

Algunas de las características de este dispositivo son que se referencian como un instrumento no hegemónico, en el sentido que todo puede decirse, sentirse y pensarse. No tiene relación con las evaluaciones tradicionales y lógicas escolares.

Cada bitácora se constituye como una construcción histórica social justamente porque se inserta dentro de

¹ Taller Integrador Interdisciplinario. Una de las características de la Formación Docente es la fragmentación curricular y la falta de comunicación entre los actores involucrados. La propuesta de creación, cada año, de un Taller integrador interdisciplinario tiene por objeto provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la Formación Docente. Este Taller es el espacio de encuentro mensual de la comunidad de los docentes y los estudiantes de cada año de la Carrera.

los espacios de las prácticas y todos sus sujetos pedagógicos. Es una escritura enmarcada en la concepción freireana de “Palabra-Mundo”, (Morawicki: 2014) ya que lo que se juega no es la disputa teórica en el vacío, sino el espacio público como disputa por la palabra y la acción y sus sentidos ideológicos. También tiene una instancia formativa, ya que está en permanente diálogo con otros dispositivos como los diseños curriculares, los documentos orientativos, los sucesos escritos y no escritos de los espacios formativos. Las variables de creatividad y libertad, no son menos importantes. Las bitácoras no tienen formatos fijos, pueden combinarse escritura con dibujos, bocetos, fotografías, iconografías entre otras manifestaciones de la comunicación y estos son elementos por un lado desafiantes a las culturas escolares y por otro lado se constituyen como un aprendizaje permanente.

En relación a la identidad, la narrativa ofrece la posibilidad del relato propio que va cambiando a lo largo del tiempo. Jerome Bruner (2003) plantea que los seres humanos interpretamos las acciones y los comportamientos de forma narrativa y de esta manera se construye no solo la propia experiencia, sino también la construcción social de la realidad. En este aspecto se construye identidad y memoria. Al escribir las narrativas cargadas de experiencias de lo que sucede en los ámbitos educativos, se construyen los relatos didácticos y se deconstruyen ciertos estereotipos de la gramática escolar, por esto es un proceso dinámico y dialéctico que problematiza sobre las prácticas y a la vez permite modificar lo instituido en la cultura escolar².

Escrituras de los docentes en formación de los profesorados de Primaria y Artística de la Provincia de Buenos Aires.

En los actuales diseños, los cuatro ejes transversales que atraviesan la formación de las maestras y los maestros del Profesorado en Primaria son³ los que sintetizamos a continuación.

En primer año: *Ciudad educadora*⁴ y las herramientas de la práctica están enmarcadas dentro del *taller de educación social y estrategias de educación popular*. El recorrido por este trayecto permite a los docentes en formación aproximarse a espacios -físicos o simbólicos- de su propio entorno al tiempo que construyen su mirada como docentes. Así, hacen la experiencia de conocer lugares o manifestaciones desconocidas (muchas veces muy cercanos, pero no reconocidos); visitar espacios conocidos desde otras perspectivas; construir mirada crítica respecto de los espacios y las manifestaciones culturales; desnaturalizar construcciones culturales referidas a espacios o expresiones sociales; entre otros.

Ya en segundo año la práctica se sitúa en las instituciones educativas de nivel, atendiendo a diferentes realidades: urbana, suburbana y rural. Consiste en una aproximación a la institución y su contexto, desde la perspectiva cualitativa. El eje del taller integrador interdisciplinario es *espacio escolar y realidad educativa*.

En la Práctica en terreno de 3er. año se aborda la problemática educativa, particularmente la enseñanza y las relaciones educativas entre los actores, en el aula de Nivel Inicial o Primaria. Asimismo, se comienzan a trabajar las acciones orientadas al desarrollo de la práctica de la enseñanza. El eje del Taller integrador

2 Julia la define como el conjunto de normas que organizan las ramas del conocimiento y los comportamientos que se tienen que observar en la escolarización, como un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de tal conocimiento y la integración de tales comportamientos. En este sentido, Julia defiende la necesidad de volver a concentrarnos en la historia de la educación destinada a obtener una más amplia comprensión de lo que sucede dentro de las escuelas.

3 DGCyE (2008) Diseño curricular para la Educación Superior. Profesorado de educación Inicial y Primaria. Provincia de Buenos Aires.

4 El término “ciudad”, en Ciudad educadora, no se refiere al espacio geográfico o físico urbano. Antes bien, está vinculado con el concepto de “ciudadanía”, en cuanto la totalidad de los espacios sociales (urbanos, rurales, comunitarios, organizacionales, etc.) pueden poseer un carácter formativo y constructor de la ciudadanía.

interdisciplinario es la Relación educativa. La Herramienta de la práctica en este caso es un taller de "Investigación en y para la acción docente" en el que puedan trabajarse los rudimentos de la metodología de investigación-acción, con el fin de recuperar el sentido del conocimiento sistemático del aula y el hecho educativo áulico, tendiente a la toma de decisiones y la acción docente. Durante la práctica en terreno de 4º Año, último año de la formación inicial, se desarrolla específicamente la práctica de la enseñanza en el aula de Nivel Primario. El eje del Taller Integrador interdisciplinario es el Posicionamiento docente. El Taller tiene que permitir comprender y asumir el posicionamiento del docente como un trabajador cultural y como un intelectual transformador.

En este trabajo, presentamos algunos casos en relación a los docentes en formación del Profesorado de Primaria del ISFD N° 19 de la ciudad de Mar del Plata. A modo organizativo realizaremos el recorte sobre bitácoras de 3º y 4º año de la carrera.

Las intervenciones situadas en el aula. Hacia la construcción del posicionamiento docente.

Tercer y cuarto año de la formación docente, se caracterizan por las permanencias en las aulas y las intervenciones planificadas. En estas se pone una fuerte impronta en cuatro aspectos: en primer lugar, el proceso de observación para comprender la diversidad y la prescripción en el proceso de planificación y programación de las clases de acuerdo a los contenidos curriculares. En segundo término, el conocimiento del grupo y las relaciones con los niños y niñas y con la docente coformadora. En tercer lugar, el desarrollo didáctico de la clase y finalmente en cuarto lugar los procesos de evaluación, reflexión y retroalimentación que posicionan a los futuros docentes en el rol docente. Los aspectos no se expresan en forma lineal sino alternada y complementaria.

La narrativa en la bitácora de estos años, suele diferenciarse en dos trayectos, por un lado en el período de observación participante, la visión que los futuros maestros y maestras tienen respecto las prácticas de la docente coformadora y sus modos de enseñar.

En muchos casos estas miradas se ven mediadas por la necesidad de establecer acuerdos y una buena actuación con la docente coformadora, sobre todo en la necesidad que habilite posteriormente a los docentes en formación para dar sus prácticas, en definitiva que le ceda el grupo de estudiantes y la "autoridad pedagógica".

Por otra parte, ya en el último trayecto, los docentes en formación expresan la visión sobre la propia práctica con las dificultades y logros.

Todos los escritos, si bien en la mayoría de casos son descriptivos, en determinados momentos introducen cuestiones para la reflexión posterior y análisis, ya sea en el Taiin o en los encuentros posteriores en la institución formadora.

La mayoría de relatos expresan la problemática centrada en los aprendizajes de los niños y niñas. También en cuestionamientos a ciertas prácticas tradicionales y a la dificultad de diversificar las secuencias de enseñanza, según los intereses y conocimientos de los estudiantes. En los siguientes recortes de las narrativas, ejemplificamos algunas de estas cuestiones.

"Después de varias clases de prácticas del lenguaje, que no resultaron interesante para los niños/niñas porque se aburrían, porque eran historias conocidas. La realidad es que teníamos por contenidos cuentos clásicos seguimiento de

autor a Charles Peuroult, cuando este no es un contenido para tercero. ... Finalmente decidimos con mi compañera modificar la propuesta y cambiar los contenidos” (Débora, DF de 3° del Prof. de Primaria)

“Después del recreo nos vamos al aula, Ayudamos un poco en la actividad propuesta por la maestra coformadora. Realicé algunas intervenciones y me di cuenta que los chicos no saben lo que escribían, solo copian del pizarrón, pero no tienen idea de lo que dice. Si no me equivoco conté solo 5 chicos que podían leer, los otros copian como dibujo. Esto me desalentó un poco. Me propuse ayudarlos, realicé algunas intervenciones, en 15 minutos tenía siete nenes/nenas alrededor mío pidiéndome que les diga si estaba bien y que les ayudara a leer” (Gabriela DF 3° año del Prof. de Primaria).

“El diseño en las ciencias naturales, dice que el conocimiento se aprende explorando el mundo natural. Si bien los alumnos compartieron juegos, también los docentes brindaron información sobre la fauna y flora de la laguna. Me gustaría como docente poder hacer este tipo de actividades.” (Yesica DF 4° año del Prof. de Primaria).

En estas primeras tres narrativas, se acentúa la mirada sobre la observación y la intervención a partir de las reflexiones sobre lo observado. En general, la observación sistemática y situada, permite a los estudiantes del profesorado, intervenir modificando las prácticas. Anijovich (2009) refiere que con el trabajo de observación, el observador pone en relación su marco teórico con la situación observada. También retoma las primeras hipótesis y las revisa, las corrobora, las desarrolla y las cuestiona.

Por otra parte, muchas de las narrativas interpelan sus propias prácticas y se tornan desafiantes en relación a la superación de las dificultades que transitan en sus procesos de aprendizaje, a pesar de sus propios temores e inseguridades. Son sinceras y en ocasiones las trabajan con la pareja pedagógica y los coformadores. Muchas se refieren a la organización grupal y el logro del clima áulico, o como muchas veces lo explicitan al “dominio o control del grupo”.

“Reconozco en algún momento de la clase, me vi desbordada, pero para ser un primer día creo que hubo muchas cosas positivas” (Verónica, DF de 3° del Prof. de Primaria).

“Un día que fueron menos chicos por la lluvia, organizamos con varios grados unos juegos que aprendimos en teatro y educación física. Se entusiasmaron mucho, demasiado. Gritaban y corrían, se golpeaban y se golpeaban contra las paredes y el piso. No escuchaban las consignas y querían ser ganadores en todo. Definitivamente el momento de juegos, necesita ser pulido”. (Fernanda, DF de 3° del Prof. de Primaria).

“Hoy leímos Canguros al sol, de Silvia Schujer. Creo que en el feriado se lo leí a la familia completa. Mis miedos eran que no escucharan, que me trabara, pero todo salió mejor de lo que esperaba. Cada día mi idea o nuestras ideas de la planificación salen mejor. Cuesta, cuesta bastante lograr el clima de trabajo que yo espero. Todavía tengo que descubrir cuál es el clima ideal o especial para trabajar” (Oriana, DF de 3° del Prof. de Primaria).

“Hoy tuvimos la prueba de matemática, bastante flojita, y aunque Gloria sostenga que los chicos no estudian, y algo de eso hay, no puede evitar sentirme frustrada. Lo mismo con PdL, quizás debimos empezar nosotras esa planificación, porque siento que no solo faltó tiempo, sino intervenciones. Es verdad que nos planteamos una secuencia super ambiciosa, pero fueron pocas las producciones realmente buenas, y no es que les falte talento u originalidad, les faltaron herramientas. (Eugenia, DF de 4° año del Prof. de Primaria).

La mayor gratificación o recompensa en el trayecto de las prácticas, tiene relación con los aspectos vinculares y afectivos que se construyen entre los docentes en formación y los alumnos en las aulas donde realizan sus intervenciones. En general, suelen tener mucha empatía y terminan referenciándose con todo el

grupo, pero en particular con aquellos niños y niñas que tienen dificultades en los logros intelectuales o que no pudieron establecer un buen vínculo con la maestra coformadora en la cotidianidad.

"Los alumnos me abrazaron agradeciéndome y diciéndome que me iban a extrañar. Yo contuve las lágrimas hasta el final. Cuando se fue el último niño, recién ahí me desahogué. Es increíble cómo una se encariña con los niños en tan poco tiempo." (Cintia, 4º año Prof. de Primaria).

"William no se separó de mi lado en ningún momento. Le dije que disfrutara del recreo, pero no quiso." (Ayelén, 3º año Prof. de Primaria).

"La única preocupación que tengo es por una alumna que se sienta sola, se llama Lourdes y no se integra al grupo. Con la única que habla es con su compañera." (Mirna, 3º año Prof. de Primaria).

Entre los aspectos vinculares, la relación entre la diada docente coformador y docente en formación, también tiene su espacio en las narrativas. Edelstein (2000), explica que muchas veces las prácticas y por ende las narrativas en las bitácoras, se sitúan en el contexto de las relaciones de autoridad, y parte de esta situación se traduce en la presencia real o imaginaria de otra persona que valora, juzga, consuela, comprende, controla y certifica.

"Fue una semana corta. Pude dar ciencias naturales, también la clase fue corta. Claudia me dijo que la clase estuvo bien y que voy mejorando mi postura docente. Es bueno que te reconozcan lo que hacemos bien y lo que mejoramos con el día a día". (Evelyn, 4º año del Prof. de Primaria).

"El entrar a campo me produjo una mezcla de sensaciones. Entre miedo y ansiedad. Las docentes coformadoras, nos recibieron muy bien, nos hablaron de los contenidos que estaban trabajando y los recursos que utilizan" (Celina, DF de 4º del Prof. de Primaria).

"A poco tiempo de finalizar mi primera semana de residencia, me detengo unos minutos, solo unos...para mirar hacia atrás...allí estaba en primer año de la carrera con incertidumbres, miedos, preguntándome si esta profesión era para mí. Hoy puedo afirmarlo porque siento que la escuela es mi espacio, porque me siento cómoda, porque disfruto compartir mis días con los chicos, aprender junto a ellos, porque nunca dejamos de aprender." (Sofía, 4º año Prof. de Primaria).

La intervención docente en el cuaderno de bitácora

En su sentido de construcción personal de la experiencia formativa, el cuaderno de bitácora se constituye en un espacio que, como afirmamos antes, no puede ser visitado desde la mirada de la "corrección" o la evaluación. En este sentido, los profesores y las profesoras de la Práctica debemos resignificar la lectura de estas narrativas, lo que nos lleva a no pocas tensiones o incertidumbres. ¿Quién es el verdadero destinatario de esa escritura?, se trata de reflexiones personales, pero es obligatoria y "para entregar". ¿Cómo aproximarnos profesionalmente a esas narrativas?, ¿cuál es el sentido de esa lectura?, ¿tenemos "derecho" a intervenir?, ¿debemos intervenir?, ¿cómo?

En los ISFD se presenta muchas veces la discusión respecto de la lectura y la intervención de los profesores de práctica en ese cuaderno. Muchos docentes sostienen la idea de que no hay que intervenir, pues es una producción personal, íntima. Pero desde nuestra experiencia nos encontramos con algunas cuestiones que nos hacen replantear esta afirmación.

Por un lado, estas producciones muestran un recorrido personal e íntimo del docente en formación, cuyas expresiones reflejan pareceres, sentires, expectativas, emociones, sensaciones, controversias, transformaciones, es decir, muestran la *experiencia* personal de este período de su formación. *Experiencia* como construcción de sentido, como encuentro del sujeto con un acontecimiento que puede abordar desde sus preconcepciones y representaciones, y/o tensionar a partir de los marcos teóricos que está recorriendo durante la formación. Aquí aparece una primera tensión para los profesores, pues es un ejercicio de escritura al que los estudiantes no están acostumbrados, o no es habitual en el marco de la escolaridad. Entonces, una primera cuestión es que será importante que, además de explicar de qué se trata el cuaderno de bitácora, intervengamos orientando, acompañando el proceso de producción, respetando el estilo propio de cada uno. Además, en muchas ocasiones los docentes en formación presentan narrativas de la visita o de la observación en las que describen lo que vieron, pero no hacen relaciones con otras cuestiones, como su historia escolar, o los marcos teóricos; aquí también nos parece apropiado intervenir para ayudar a que esos relatos empiecen a mostrar su proceso, el impacto que aquellas tienen en su recorrido y en su formación como docentes. Es decir, que puedan convertir esa experiencia en una experiencia formativa.

Por otra parte, la formación inicial de los docentes (el profesorado) es, para muchos autores, el segundo tramo de su formación (Alliaud, 2004), ya que en la experiencia escolar propia se conforman creencias perdurables sobre la educación, la escuela, la docencia; se internalizan y naturalizan pautas de comportamiento y modelos de enseñanza; se construyen imaginarios y valoraciones sobre la tarea docente. Muchas veces, ese largo recorrido personal por la institución escolar se encuentra con discursos sociales que, aun en el caso que no reflejen exactamente la propia vivencia, refuerzan representaciones respecto del ser docente que se reflejan en las descripciones que los estudiantes hacen de las escuelas que visitan y de los docentes coformadores que observan. Es aquí donde encontramos una distancia entre los discursos que se construyen durante la formación respecto de las prácticas y las nociones que portan desde su historia escolar, lo que nos hace preguntarnos, entonces, cuáles serán el día de mañana los fundamentos de su trabajo. Para ellos, esta distancia no es evidente. Es parte de nuestra tarea como profesores de la práctica ayudarlos a establecer puentes entre sus miradas sobre la escuela y las construcciones teóricas que van haciendo; problematizar las afirmaciones sobre los "buenos maestros", las "buenas clases", las "buenas relaciones" que provienen de sus trayectorias y de los imaginarios sociales, para ponerlas en diálogo con los marcos. Es nuestra responsabilidad que los recorridos teóricos que realizan en el profesorado se constituyan de a poco en los fundamentos de su trabajo, y para eso es necesaria nuestra presencia tanto en la visita, la observación o la práctica en el aula, como en la mirada sobre las conceptualizaciones que de ellas realizan, las cuales se reflejan en sus bitácoras.

Surge entonces la pregunta por el cómo: ¿qué tipo de intervenciones deberíamos hacer en el cuaderno de bitácora?

Creemos, por un lado, que problematizar las afirmaciones no es, de ninguna manera, corregirlas o desmerecerlas. Hacer preguntas, dar contraejemplos, tomar una idea que está esbozada y proponerles alguna pista para profundizarla, presentarles impresiones de otros respecto de la misma situación, refrescar un concepto, invitarlos a compartir algunas relatorías con sus compañeros, son formas de acompañar el proceso de construcción de esa experiencia, y que el cuaderno de bitácora se convierta en un espacio de elaboración personal e íntimo -en el sentido que muestra **su** recorrido- y a la vez en un espacio de aprendizaje. Volver al cuaderno, releer sus producciones, puede convertirse en un ejercicio que, más allá de lo emotivo de recordar lo que vivenciaron, les permita re visitar las experiencias y su propia formación, reconocerse

en ese proceso, también desde un lugar de auto registro de lo aprendido. Es interesante ver la alternativa como trayectoria situada e histórica, más allá de los instrumentos que pueden ser variados y mixtos, se hace necesario los espacios de reflexión colectiva para explorar los pensamientos y acciones, para ver también las prácticas como análisis didácticos que nos permitan problematizar y pensarnos como maestras y maestros que también vamos aprendiendo.

BIBLIOGRAFÍA:

ALLIAUD, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana De Educación, 34(1), 1-11. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2888>.

ANIJOVICH, R y otros. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires. Ed. Paidós.

BRUNER Jerome (2003), La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. México: Fondo de Cultura Económica.

EDELSTEIN, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE N° 17. Bs As. Miño y Dávila.

GONZÁLEZ Maura. (2004). "El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado" en Revista Iberoamericana de Educación. ISSN 1681-5653, disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1248Gonzalez.pdf>

HUERGO Jorge, Morawicki, Kevin (2011), "Una relectura contrahegemónica de la formación de docentes", Revista Nómadas N.º 33, Bogotá.

JULIA, Dominique (2001) "A cultura escolar como objeto histórico", em Revista Brasileira de História da Educação, nº 1.

MORAWICKI, Kevin: Cuando comunicación/educación también fue contraofensiva pública y popular, *Questión*. Revista especializada en Periodismo y Comunicación. Vol. 1, No 42 (abril-junio 2014).