

Una experiencia de autocapacitación docente

Proyecto: "El conocimiento y la capacitación como construcciones autogestionadas"

Duración de la experiencia:
noviembre 2006 a agosto 2007

ESTELA M. SOLIANI
PATRICIA HERMOSILLA
LAURA ANGELINO
GLADYS BARRIOS
ALEJANDRO TORRES CLARO

Escuela C.P.E.M. N.º 58 de Plaza Huinul,
Provincia de Neuquén, Argentina

Introducción

Escribir la práctica implica sostener una mirada reflexiva sobre la acción realizada para, de alguna manera, materializarla otra vez, contradictoriamente desde un lugar abstracto y simbólico.

La narración que surge no es la acción misma, sino una versión resignificada.

Los relatos nunca son copias del mundo, sino que permanecen anclados en el nivel de las interpretaciones.

Quien cuenta le da forma a lo que narra. La narración alude y desplaza, nunca dice de manera directa cuál es el sentido y ahí se define su forma. (Ricardo Piglia).

Tratando de canalizar de la mejor manera nuestras propias restricciones subjetivas es que nos lanzamos a remodelar esta experiencia, desde el pensamiento y la emoción.

Ya inmersos en la labor creativa de narrar, pudimos reconocernos como personajes que emergen semiocultos en la trama, desde aquellas situaciones que consideramos valiosas y queremos compartir.

Con la convicción de que nuestros interlocutores están tan preocupados como nosotros por el abordaje de los problemas que plantea la práctica es que pusimos la mayor atención en nuestra escritura.

Para que la explicitación de nuestras acciones tenga sentido, para que podamos mirarnos en ella y reconocernos en la mirada de los otros nos hemos apoyado en tres pilares en constante interacción:

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 47/3 – 25 de octubre de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



- *Nuestros marcos de referencia:* los supuestos desde los que diseñamos nuestra propuesta.
- *Los problemas de la acción:* los vaivenes del hacer, lo que nos propusimos y lo que efectivamente logramos realizar.
- *La propia singularidad:* dada por nuestras circunstancias y contextos específicos.

Contexto en el que se llevó a cabo la experiencia

Descripción de la institución

El C.P.E.M. N.º 58 cuenta con una matrícula de 665 alumnos, divididos en dos turnos: Ciclo Básico por la mañana y Ciclo Superior por la tarde, que cuenta a su vez con dos modalidades, Bachiller y Comercial.

El contexto socio cultural de la escuela lo conforma una comunidad cuyo rasgo más saliente lo constituye el hecho de haber vivido hasta hace unos años al amparo de la omnipresencia en la zona de la empresa petrolera estatal YPF.

Surge como demanda de los profesionales y técnicos de la misma para la formación de sus hijos y del personal administrativo, ya que los egresados del establecimiento eran absorbidos inmediatamente por la empresa.

Nació siendo Escuela de Comercio de la Nación y hace quince años fue transferida a la provincia.

Luego de que YPF fuera privatizada se produjo un vaciamiento económico y un debilitamiento social en la comunidad.

Esto impactó en la institución de manera diversa. Los alumnos ya no son mayoritariamente los hijos de los profesionales de la empresa, ahora, el estrato social se ha pluralizado. A algunos docentes les costó asimilar este cambio en la realidad escolar, y durante mucho tiempo sus representaciones de alumno, escuela y enseñanza estuvieron ligadas a este pasado cercano.

La historia reciente del país, con su connotación de devastación económica y violencia explícita, ha transformado a la escuela en una caja de resonancia donde impactan también los problemas de riesgo social.

Cómo se gestó la idea

Cuando la gestión institucional desplaza de la agenda las cuestiones administrativas, en favor de aspectos específicos del campo educativo, la escuela recobra aquella asignación de sentido que le es propia.

Durante el año 2004 la Vicedirección, conjuntamente con la Asesoría Pedagógica, preocupada por la calidad de los aprendizajes, deciden encarar una tarea de investigación en la escuela, en el turno de la tarde, haciendo eje en la propuesta didáctica. Después de revisar diversos temas de abordaje aparecía uno como recurrente: ¿qué modelos pedagógicos están vigentes en nuestras aulas?; ¿qué relación existe entre estos modelos y los índices de bajo rendimiento escolar?

A partir de una muestra, delimitamos acciones desprendiendo dos líneas: observaciones de clases y entrevistas.

Las observaciones estuvieron a cargo del Vicedirector y de la Asesora (ambos formarían parte después del equipo coordinador del curso, junto a tres profesoras más).

Se realizaron por lo menos dos observaciones con cada docente tratando de seguir una secuencia didáctica. Las observaciones de clases no tenían el sentido de evaluación, o no lo tenían en el sentido tradicional. No parecía válido por lo tanto, encerrar esta mirada en una "grilla estandar" y se adoptó como instrumento el registro etnográfico. Esta perspectiva socioantropológica permitió el corrimiento de una lógica evaluadora y el posicionamiento desde una lógica co-interpretativa.

Al finalizar este proceso de observación se convocó a cada docente para una entrevista.

No se trataba de una entrevista de devolución, donde el observador emite un diagnóstico y da prescripciones. La misma era una entrevista abierta donde observadores y observados trataban de desentrañar aquellos aspectos menos explicitados que surgían de los registros. Así se iba encontrando lo que se denominó: trozos de paradigmas tradicionales, o más renovadores con respecto al análisis que se hacía de los distintos procesos del aula.

Las conclusiones obtenidas aceptaban distintas lecturas posibles, y abrían nuevas líneas de investigación, que por ciertas circunstancias no estábamos en condiciones de encarar.

Nos quedaron sin embargo algunas certezas objetivas.

Coexistían en la escuela una presencia mayoritaria de modelos tradicionales junto a apariciones esporádicas de propuestas más renovadoras, algunas como intentos fallidos y otras como válidos referentes de un hacer con inscripciones epistémicas y metodológicas más concientes.

También recogimos de los archivos de la institución algunos datos más personales como por ejemplo, que tipo de títulos poseía el plantel docente de la escuela, ya que teníamos información imprecisa acerca de la existencia de una gran variedad de formaciones.

Constatamos: profesionales independientes universitarios sin formación pedagógica; profesionales independientes universitarios con formación pedagógica; técnicos e idóneos sin formación pedagógica; docentes de otros niveles (profesores de enseñanza primaria y de nivel inicial) y en menor proporción, profesores de enseñanza media. Observamos que todo esto contribuía a la disparidad de las prácticas en el aula y podría ser un indicador significativo a la hora de analizar el fracaso escolar.

Es así que nos vimos ante la necesidad incuestionable de promover un cambio.

Sabedores de que la opción pedagógica que se tome es fundamental para el éxito o el fracaso de los alumnos y que el único motor de las transformaciones es la toma de conciencia, empezamos a pensar en una capacitación que contemplara estas necesidades.

Entendiendo la docencia como una profesión con un profundo sentido de servicio cuya ética se consolida en la acción, nos pareció fundamental crear las condiciones y las oportunidades para proponer y proponernos los cambios sin esperar que otros decidan por nosotros.

1. Desarrollo

Primera parte: la conformación del equipo

De esta manera quedó planteado el desafío que íbamos concibiendo como capacitación autogestionada o autocapacitación, ya que la misma iba surgiendo de las bases, con la aceptación de gran parte del profesorado, que de una u otra manera fue partícipe de esta reflexión.

Construir conocimiento requiere compromiso, conflicto y riesgo, porque toda convicción debe ser abandonada para enfrentarse al desequilibrio movilizador. Desde esta perspectiva, construir un conocimiento pedagógico a partir de la propia práctica implica cuestionarse con honestidad intelectual y rigor profesional.

Elaborar un proyecto de autocapacitación nos involucraba como gestores y como participantes. Este proceso nos exigía sin más, partir desde nuestras propias concepciones para compartirlas, y reformularlas.

Develar inseguridades de la práctica, apostar a las significaciones del error, y desplazar nuestros rasgos de omnipotencia o nuestros miedos más ocultos a favor de nuevos constructos, no parecía una tarea sencilla. Esto era sin embargo, lo que se nos imponía si queríamos dar credibilidad a nuestra iniciativa.

Desde este incierto lugar, empezamos a dar forma a la idea. El tenor de la propuesta iba marcando con ritmo propio su devenir y en este marco fueron generándose adhesiones y alejamientos.

Durante todo el año 2005, con vacilaciones, con intervalos más o menos prolongados, fuimos dando los primeros pasos.

Todos sabemos que en la cotidianeidad de las instituciones, como en muchos otros ámbitos, el abordaje de un proyecto conjunto está más basado en afinidades personales que en una estricta selección racional.

Tanto el equipo como la idea iban conformándose alrededor de encuentros más o menos informales, y mociones tentativas.

Nuestro sistema de acción fue modelando su espíritu a partir de contradicciones, marchas y contramarchas, y formalizándose de a poco en tareas, y actividades concretas, discusiones, pautas y horarios consensuados.

Finalmente, y a partir de experiencias profesionales con búsquedas parecidas y posicionamientos teóricos compartidos, en conjunción con cierta proximidad afectiva, quedó conformado el equipo definitivo que daría cuerpo a la idea, y tomarían después el rol de coordinación durante el desarrollo del programa.

Nuestras disímiles formaciones académicas, que reunían a: un Contador con especialización pedagógica; una profesora de Matemática y Física; una profesora de Educación Física; una profesora de Química; y una Psicopedagoga, aportaron a la diversidad del intercambio y a la interdisciplinariedad como tendencia integradora.

La planificación del proyecto: el problema

A partir de la investigación realizada una de las lecturas posibles permitía relacionar el bajo rendimiento de nuestros alumnos con prácticas de enseñanza tradicionales.

Las prácticas analizadas respondían, en su gran mayoría, a perfiles rutinarios, con una fuerte carga intuitiva.

Entendiendo a las prácticas de enseñanza como intervención, los avances científicos en el campo educativo requieren que estas intervenciones sean intencionadas y conocedoras de los procesos cognitivos de los alumnos.

Es así como interpretamos que las prácticas pedagógicas, en nuestra institución, debían ser problematizadas.

Nuestros marcos de referencia

Por ejemplo no es posible pensar los aportes piagetianos como una teoría de la enseñanza y como una teoría del aprendizaje. No es posible reducir el sujeto a las estructuras cognoscitivas ni, simplemente, a los conocimientos previos (como lo plantea Ausubel). No es posible pensar sólo en la relación sujeto-objeto, desconociendo el contexto social y cultural. No es posible pensar que los alumnos aprenden solos sino en interacción con otros donde la intervención y la ayuda pedagógica del docente es imprescindible. No es posible pensar que sólo existen procesos psíquicos concientes. No es posible desconocer las diferencias entre los objetos de conocimiento y enseñar como si fueran idénticos.

Se trata de diferentes dimensiones que tendrán que ser tenidas en cuenta por el docente a la hora de enseñar. Se trata de hechos complejos que no podrían ser abordados desde la simplicidad sin problemas u obstáculos en los aprendizajes escolares. (Boggino, 2004).

La complejidad de la realidad escolar nos impone pensar desde el paradigma de la complejidad. El mismo representa una actitud abierta que busca vinculaciones entre hechos y situaciones. La realidad es vista como sistemas que pueden ser analizados en función de las interacciones que se establecen entre ellos. Desde esta perspectiva, el conocimiento humano implica asumir un análisis de carácter "poblacional" y "sistémico", es decir, "abandonar la suposición de que el conocimiento se organiza en conjuntos preposicionales estáticos y reconocer que las ideas de cualquier tipo constituyen poblaciones conceptuales en desarrollo histórico, tanto en el plano colectivo como en el individual". Porlán (1993).

Y tal como lo afirma Boggino (2004) "La singularidad de los alumnos, la concepción del objeto de conocimiento como una construcción que estos realizan y las diferentes cualidades de cada tipo de conocimiento, supone plantear estrategias didácticas que se articulen en torno a la diversidad de la población escolar y de ninguna manera puede plantearse en el marco de una fuerte base normativa como se ha planteado tradicionalmente."

Un modelo didáctico alternativo para transformar la realidad escolar

Este modelo propone una concepción integradora de la didáctica. Acepta un fundamento constructivista y evolucionista del conocimiento y un enfoque sistémico y complejo de la realidad escolar.

El constructivismo es una propuesta cognitiva, y como tal nada dice acerca de cómo debe enseñarse. Las epistemologías son descriptivas y aquí se genera la brecha con las teorías de enseñanza que inscriben sus postulados desde la práctica.

Zanjar este abismo se convierte en una necesidad de ética profesional que deberá impulsarnos a aprender lo que ocurre en el aula, desde una lógica al servicio de la investigación.

Uno de los conceptos básicos del modelo didáctico alternativo es, precisamente, el de "investigación". El mismo se aplica tanto al aprendizaje de los alumnos como al desarrollo formativo de los profesores y a la construcción del conocimiento pedagógico.

Los objetivos

En los inicios solo teníamos seguro un propósito: la revisión de la práctica pedagógica mirada desde un currículo alternativo.

Aportar herramientas e instrumentos a los docentes, en el campo pedagógico-didáctico, a través de marcos teórico-metodológicos que les permitan enriquecer sus prácticas, se convirtió en el más concreto de nuestros objetivos.

El análisis de dichas prácticas fue el eje que en todo momento guió nuestras discusiones y alrededor del cual fuimos conformando las aportaciones teóricas.

Con estas bases conceptuales debíamos ser muy precisos, no sólo en la intención didáctica, sino también en la selección de los contenidos y la opción metodológica.

Los contenidos

De la investigación realizada surgían más interrogantes que se anudaban a nuestras necesidades escolares cotidianas.

Si bien habíamos detectado en las prácticas pedagógicas algunos elementos más novedosos, que se contraponen al modelo instituido, ¿podrían estos convertirse en factores de transición para el cambio de no mediar la reflexión?

Para seleccionar los contenidos hicimos intervenir nuevamente nuestras preguntas más valiosas: ¿cómo aprende el que aprende?; ¿cómo le enseñamos?; ¿qué pueden aportarnos los diferentes enfoques de la didáctica?; ¿cómo realizar el planeamiento y la conducción del aprendizaje dentro de un marco abierto y flexible?; ¿de qué manera la evaluación puede convertirse en un medio para obtener información sobre el proceso de los alumnos y la propuesta didáctica?

De esta manera fuimos plasmando cinco módulos de contenidos que vertebraron la planificación del proyecto. Seleccionamos los mismos como medios que nos ayudaran a construir las respuestas que buscábamos.

Las temáticas-ejes que abarcaba cada módulo eran:

- El sujeto en situación de aprendizaje y los paradigmas psicológicos.
- Los modelos didácticos.
- La didáctica. El análisis didáctico.
- Planeamiento y conducción del aprendizaje.
- La evaluación.

La evaluación y la acreditación

La evaluación de cada módulo estuvo orientada a la apropiación crítica, y la acreditación, a la presentación de trabajos integratorios y su defensa. Se demandó la presentación del 80% de los trabajos domiciliarios solicitados y el 80% de asistencia.

La oficialización

Decididos a apostar por la oficialización, enviamos el proyecto a las autoridades del Nivel Medio.

El trámite burocrático llevó más tiempo del que pensábamos pero finalmente, en el segundo semestre del 2006, llegó a la escuela con resolución favorable, lo que implicaba el reconocimiento oficial con otorgamiento de puntaje.

Segunda parte: la implementación de los talleres. La metodología de trabajo

Se adoptó la metodología de taller porque esta permite enriquecer el intercambio que toda construcción significativa de conocimientos debe tener.

Desde el inicio, al detallar el encuadre general, explicitamos claramente los marcos epistemológicos que delimitarían nuestro accionar.

La estrategia para el primer taller consistía en poner en evidencia las posturas ideológicas y los supuestos de la práctica que traían los participantes.

Ideamos una actividad grupal que, a través de una situación problemática, permitiera el surgimiento de los mismos.

Durante los debates y las conclusiones realizamos registros escritos.

De esta manera, fuimos amalgamando información valiosa sobre, conocimientos teóricos, creencias y fracturas entre el decir y el hacer.

Este se convirtió en el material con el que realizamos la reconstrucción epistemológica, que a su vez nos dio pie para diseñar la próxima propuesta didáctica. Al decir de la teoría, eran estas las aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento, con la que señalaríamos nuestra delimitación empírica e instalaríamos la especificidad de nuestro perfil metodológico de aquí en adelante.

Las distintas actividades de los talleres posteriores fueron pensadas para permitir el análisis didáctico que llevara a la reflexión al provocar conflictos entre la realidad del aula y la visión que los docentes tenían de esa realidad.

En los proyectos elaborados por los participantes se examinaban aspectos como: ¿qué conocimientos previos aparecerían?; ¿qué conflictos cognitivos producirían?; ¿qué errores producirían los alumnos?; ¿cuáles serían las intervenciones docentes?; ¿cómo trabajarían la metacognición?

Fue así como el conflicto cognitivo, que se originaba con características distintas en cada grupo, se convirtió en el factor convocante que generó avances y retrocesos a través de puentes que nos empeñamos en tender, entre lo conocido y lo viejo.

Las diferentes formaciones disciplinares de los participantes se convirtió, en principio, en una dificultad para la planificación de las actividades (téngase en cuenta que los mismos pertenecían a varias disciplinas: Matemática, Informática, Biología, Historia, Geografía, Ciencias económicas, Lengua, Química y Psicología).

Partiendo de áreas específicas de conocimiento nos proponíamos diagramar tareas que sirvieran al análisis didáctico, más allá de estas diferencias. Para esto nos apoyábamos en el conocimiento de que no existen didácticas especiales, en el sentido estricto, que las áreas son construcciones arbitrarias y que en todo caso lo especial pasa por la especificidad epistemológica de cada tipo de conocimiento, sea este físico, lógico-matemático o social. Más tarde, los proyectos que construía cada grupo eran preparados a partir de temas a elección. Algunos participantes preferían hacerlo con colegas de su misma disciplina y otros formaban grupos con profesores de áreas distintas a las suyas.

Ante la dificultad de conseguir material que se adecuara a nuestras necesidades, realizábamos elaboraciones originales. Fue así como armamos casos prácticos, dramatizaciones y juegos que nos permitieron poner a los grupos en situaciones que los ayudara a hacer más conciente sus planteamientos pedagógicos.

La confección de estas actividades nos llevó a extensos debates, posicionados desde nuestras diferentes formaciones. Cuando nos enfrentábamos al requerimiento de armar tareas desde áreas curriculares que no estaban representadas en el equipo coordinador recurríamos a las consultas bibliográficas y a profesionales del área involucrada, que podían ser o no asistentes al curso. Una vez concretada la investigación científica del tema nos dedicábamos al aspecto didáctico.

Diagramar las situaciones problemáticas, teniendo como eje las prácticas concretas, generó una motivación especial entre los participantes, y en reiteradas oportunidades manifestaron poner en acción aspectos abordados en el curso.

Atendiendo a la carga horaria del mismo, esta se complementó con valiosos trabajos domiciliarios que incluyeron: lectura e interpretación de material bibliográfico específico a través de resúmenes, mapas conceptuales, y cuadros comparativos.

Los trabajos domiciliarios comprendían también la puesta en práctica en el aula de un tema disciplinar a elección, previa investigación científica del mismo y su correspondiente observación. Esta activi-

dad debía realizarse por parejas, intercambiando en distintas instancias los roles de observador-observado e incluyendo la confección de registros escritos a cargo del observador.

Existieron obstáculos de distinta índole para que esta actividad funcionara bien. Muchos participantes aducieron dificultades para la coordinación de tiempos y espacios y nos quedó esta propuesta como deuda para futuros abordajes.

El lugar de la coordinación

Desde esta perspectiva, nuestro rol también estaba en construcción. La incertidumbre acerca de la definición del mismo y sus atributos durante el desarrollo de los talleres nos llevaron a recorrer no pocas variantes.

Seguía preocupándonos un tema que considerábamos central, porque constituía otro de nuestros postulados primordiales. La nuestra era una propuesta de docentes para docentes, y queríamos recorrer esta experiencia en un plano de igualdad, con la convicción de que podíamos aprender unos de otros y todos de la teoría.

Nos fue muy útil la decisión de no posicionarnos desde el lugar del saber, para preservar el espíritu de la autocapacitación. Teníamos muy en claro que no éramos una intervención externa y con muchos teníamos la misma pertenencia institucional. Nos preveníamos así de posibles malos entendidos, quizás desde una fantasmática que nunca pudimos controlar.

Alternándonos entre la coordinación y el registro escrito propusimos una observación participativa, y orientadora del debate.

Por momentos tuvimos la sensación de que algún señalamiento, hecho con la intención de aportar a la movilización del conflicto, funcionó como obstaculizador de la dinámica. Un dilema se nos planteó desde el primer momento.

Corregir o no corregir

Debimos instalar abiertamente, hacia el interior del equipo de coordinación, la cuestión de la corrección. Vale aclarar que por corrección entendíamos el diálogo pedagógico que, a manera de puente cognitivo, se ejerce en toda construcción significativa de carácter social.

En el transcurrir, se iba haciendo visible entre los participantes, la desigual apropiación de la teoría, y los distintos sentidos atribuidos a la práctica. Los cuestionamientos iban surgiendo naturalmente entre los miembros. Si no corregíamos perderíamos el rico campo del consenso negociado. Recordemos una vez más que la reestructuración cognitiva no está exenta de sufrimiento psíquico. Veámos reflejadas en estas instancias nuestras propias vicisitudes reconstructivas. La única diferencia entre ellos y nosotros lo constituía el hecho de haber empezado nosotros el recorrido con anticipación.

Pudimos resolver esta problemática equilibrándonos ajustadamente sobre una mediación que, sin abortar el conflicto, respetara los procesos de todos. Para esto utilizábamos preguntas y la confrontación de

ideas entre los grupos. Al finalizar cada taller, uno de los coordinadores realizaba una exposición teórica donde resignificábamos los errores según nuestros marcos epistemológicos, sin hacer ningún tipo de menciones.

Para la corrección de las tareas domiciliarias también recurríamos, cuando era necesario, a la devolución de preguntas que pretendíamos movilizadoras del cambio y a la auto-corrección con el intercambio de trabajos.

Los tiempos del cambio conceptual

Conforme íbamos trabajando los grandes temas que nos convocaban, el conocimiento previo, el conflicto cognitivo, el error, las intervenciones docentes, la metacognición, la evaluación, se enriquecía el análisis didáctico.

Este análisis no era lineal, ya que las categorías enunciadas se convirtieron en los temas persistentes desde los que volvíamos a los fragmentos empíricos para establecer nuevas relaciones con sentido.

Este ir y venir entre la teoría y la práctica nos exigió a veces ampliar y mejorar nuestra propuesta en función de algunos errores que, persistentemente, seguían apareciendo.

De este modo y en consonancia con ritmos personales, el grupo iba complejizando sus marcos interpretativos en tiempos que superaron los previstos.

Muchas veces debimos hacer esfuerzos y dominar nuestra propia ansiedad para reflexionar desde la posición de algunos de nuestros colegas. Fueron momentos en los que esa misma ansiedad nos hizo cuestionarnos por no advertir en lo que llamábamos “el grupo grande”, el mismo crecimiento y la misma profundidad que, según nuestra visión, advertíamos hacia el interior del grupo coordinador.

En reiteradas oportunidades invitamos a los participantes para que algún representante de los subgrupos se sumara a preparar los encuentros con nosotros. Horarios, tiempos u otros impedimentos no dichos, nos dejaron sin esta posibilidad.

Solo la facultad de retrotraernos a la teoría logró centrar nuevamente nuestra perspectiva crítica. En la construcción cognitiva los saltos cualitativos no son mediales en cantidad de tiempo.

Cuando al final del proceso comparamos las primeras producciones con enriquecidos planteos didácticos, pudimos adecuar y mejorar nuestros criterios evaluativos. Como consecuencia también dejaron de importarnos los módulos que no pudimos profundizar.

2. Evaluación

Los participantes durante el curso

Los registros escritos y las observaciones realizadas durante los talleres, nos permitieron analizar las posturas iniciales de los asistentes, así encontramos: posiciones erróneas respecto a la propuesta epistemológica del constructivismo, y confusión entre conceptos, como por ejemplo, problema y ejercitación o método científico e investigación escolar.

Detectamos también importantes niveles de resistencia a los nuevos supuestos en educación. Estos niveles de resistencia fueron cediendo significativamente en el correr de los encuentros.

Durante el cuarto taller propusimos un corte evaluativo del curso y de la coordinación. Las expresiones recogidas nos alentaron a seguir en la dirección emprendida.

Evaluación final de los participantes

Para la evaluación final se pautó la planificación de una unidad didáctica y su correspondiente análisis y defensa. Como condición importante dicha unidad debía ser puesta en práctica con anterioridad. .

La defensa de la misma se hizo en encuentros separados entre cada grupo y los coordinadores.

En esta instancia se dialogó sobre lo presentado. También surgieron aquí situaciones problematizadoras y generadoras de debate. Se hicieron sugerencias y se *retrabajaron* los errores.

Con el propósito de respetar procesos y tiempos observamos, al final, la importancia de lo realizado por cada uno. Sin que necesariamente todos llegaran al mismo lugar, todos iniciaron con entusiasmo un camino de reconstrucción de saberes.

Los obstáculos y los facilitadores

Tuvimos varios obstáculos, muchos de los cuales pudimos resolver bien y resultaron enriquecedores.

Así podemos consignar: el desgranamiento, la falta de tiempo en función de lo planificado, la falta de referentes para la tarea que emprendimos, y nuestra doble condición de coordinadores de la autocapacitación y compañeros de trabajo.

- Nuestro curso contó con aproximadamente 60 inscriptos, comenzaron efectivamente 44 docentes y finalizamos el mismo un total de 25 personas. Sin embargo, no señalamos esto como un fracaso, simplemente lo hacemos notar como una pérdida de expectativas. Entendemos que, en algunos casos, dichas expectativas estuvieron centradas en "facilidades" que un curso de autocapacitación pudiera otorgar.

Otro de los motivos, sin dudas, tiene relación con el desgranamiento natural que sufre todo curso.

- Nuestra vocación por respetar tanto los procesos como la rigurosidad científica hizo que las primeras perspectivas con respecto a contenidos, tuvieran que modificarse debido a que el tiempo nos resultó escaso. Fue así como algunos temas quedaron sin profundizar. Aún así evaluamos esto como una decisión acertada.
- La particularidad de la autocapacitación docente y la ausencia de referentes de este tipo que pudieran brindarnos algunas orientaciones, hicieron que tuviéramos que resolver muchas cuestiones que nos planteaban dificultades por su originalidad.

- Nuestra doble condición de coordinadores y compañeros de trabajo nos obligaba a cuidar una coherencia que, al mismo tiempo que resguardara la rigurosidad conceptual nos permitiera mantener nuestra postura de docentes que construyen junto a otros colegas docentes nuevos saberes pedagógicos.

También contamos con facilitadores importantes. Con respecto a esto es primordial remarcar el apoyo de la Dirección y de todo el personal. Sin este apoyo ningún proyecto puede ser viable ni reconocido como institucional, ni verdaderamente valorado, más allá de avales oficiales.

Las voces de los participantes

A manera de un *collage*, las voces de los participantes se entrecruzan en este entramado con su vital contribución valorativa. Son ellas las que convalidarán o no, lo que desde el lugar del narrador aparece, inevitablemente, mediatizado y controlado por un discurso. Así, y desde una nueva elaboración subjetiva, estas mismas voces podrán también, conferirle al relato una puesta en escena mirada desde otro ángulo.

Estos son algunos de los testimonios:

El curso de autocapacitación realizado nos produjo, con el correr de los encuentros “una sucesión de conflictos” que debíamos analizar desde nuestra práctica docente y que de hecho se trasladaron hacia ella produciendo algunos cambios positivos.

Mediante las herramientas que nos proveyeron los coordinadores y sus sugerencias logramos abrir y proyectar nuestros nuevos horizontes para llevar el conocimiento de forma didáctica a nuestros alumnos, para que ellos logren apropiarse de los mismos.

Nos costó poder cambiar algunos conceptos y preconceptos que poseíamos, ya que es un trabajo que demanda mucho compromiso, tiempo y estudio, pero que, con el paso del tiempo, genera muchas satisfacciones. Felicitamos a los coordinadores por el compromiso, la dedicación y el esmero, por generar en nosotros la expectativa, el interés y fundamentalmente, por contagiarnos este afán de querer y saber que se puede modificar la práctica docente, orientándola a través de las herramientas de las que disponemos y de las que nos han facilitado a través de este curso.

También agradecer y rescatar la muy buena predisposición que siempre tuvieron para aclarar dudas, el acompañamiento que en todo momento estuvo presente, la palabra de aliento cuando parecía todo “tan complicado”, el RESPETO que enmarcó el período del curso.

Sepan que fue una experiencia superadora en todos los aspectos, como docentes, alumnos, colegas y que como todo lo bueno que nos pasa esperamos que en otra instancia todo lo que vivimos durante este tiempo, VUELVA A REPETIRSE. *Eliana y Silvia (docentes de Lengua y Ciencias Biológicas).*

El espacio institucional logrado en la instancia del curso de autocapacitación, es de valor pedagógico invaluable. El hecho de revisar nuestra práctica, acompañados con docentes de diferentes áreas, se potencia. Creemos que es un espacio que no podemos perder, puesto que da lugar a la lectura e investigación constantes de la tarea que desempeñamos en estos tiempos de crisis educativa, por diversas razones sociales, políticas y económicas.

Es por eso que sostenemos que este espacio, conseguido a través de este curso, sea institucionalizado y por qué no sistematizado, es decir que en todos los centros educativos del país se destinen horas para el estudio y la investigación, ya que los docentes tenemos tiempos muy acotados y con gran carga horaria. Sólo nos queda agradecer a los coordinadores y gestores de este valioso proyecto. *Alicia, Luciana y Sonia (docentes de Lengua y Literatura).*

La estructura del curso al igual que las personas a cargo del mismo, nos pareció muy buenas. Este tipo de instancia en las que todos podemos hacer una revisión de nuestra tarea docente y de nuestra práctica de manera crítica nos permite crecer y mejorar nuestra labor diaria. Esperamos que estas instancias se repitan, porque

creemos que son el camino correcto para ser mejores docentes. *María Lis y Mauricio (docentes de Computación y Química).*

Intentaremos reflejar aquí nuestro parecer con respecto al curso.

El material que se utilizó resultó interesante desde los aspectos teóricos y prácticos en relación a nuestras propias prácticas pedagógicas. Se hizo una permanente relación a nuestras actividades áulicas, lo que nos permitía tomar conciencia de nuestras limitaciones y cómo llevar a cabo los cambios necesarios. Aprendimos a ser más constructivistas desde la propia práctica.

Aún así, consideramos pertinente seguir indagando y reconstruyendo nuestros saberes y prácticas.

Abogamos para que haya otras instancias donde se logre la continuidad y profundización en didácticas específicas relacionadas a nuestras disciplinas.

Nos sentimos sumamente contenidos entre los compañeros de trabajo y con el grupo de conducción del curso. *Lilian y Gabriel (docentes de Ciencias Económicas).*

3. Conclusiones

Este proyecto posibilitó un encuentro distinto entre colegas docentes. Por primera vez (en nuestra experiencia), una decisión genuina nos convocó a gestionar nuestra formación.

En un clima de intercambio, la trama vincular y las formaciones grupales, se vieron favorecidas.

En el plano cognitivo pudimos enfrentar abiertamente y reelaborar, nuestras disonancias más urgentes entre la teoría y la práctica.

Tenemos la certeza, conforme a las evaluaciones obtenidas, que la vivencia de este proceso produjo cierres y aperturas. Por supuesto que por la naturaleza misma de nuestro trabajo de enseñar, la balanza siempre se inclina hacia el lado de las preguntas. En forma personal, cada miembro de la coordinación también comparte esta apreciación.

Apostando a una práctica profesional cada vez más reflexiva, no podemos dejar de reconocer, que fueron las preguntas más que las respuestas, nuestra meta más preciada. Sin esta íntima disputa no hay crecimiento. Esto fue lo que aportamos todos los que compartimos esta idea de autocapacitarnos.

Lo demás fue búsqueda, empeño y estrategias de organización.

Posibilidades de transferencia y mejoramiento

Es posible volver a realizar esta experiencia en otra institución educativa. Las condiciones necesarias a nuestro entender son:

- La detección de una necesidad efectiva de capacitación.
- La conformación de un equipo coordinador que pueda tener como primera medida cohesión interna, diversidad profesional y afinidad personal. Sugerimos no dejar de incluir el área de Lengua. Esta fue una falta muy sentida por nosotros, debido a las posibilidades que aporta el lenguaje oral y escrito a la formación del pensamiento complejo y su comunicación.

- Si bien podría creerse que la autocapacitación implica ciertas libertades de realización, la misma no podrá efectivizarse con seriedad, sin un encuadre epistemológico y metodológico específicos.
- Respetar la necesidad de evaluación. Si bien la construcción es entre pares, la misma no puede estar exenta de rigurosidad.

Bibliografía

- ACHILLI, Elena (2000): *Investigación y formación docente*. Laborde Editor.
- AEBLI, Hans (1988): *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- AGENO-COLUSI (1997): *El sujeto del aprendizaje en la institución escolar*. Homo Sapiens.
- AGENO, Raúl: "Fundamentos epistemológicos y proceso educativo", en: *Cuadernos de Formación Docente*.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata.
- ANTÚNEZ, S., y otros (1996): *Del proyecto educativo a la programación en el aula*. Barcelona: Grao.
- BENEJAM-PAGES, y otros (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- BOGGINO, Norberto (2004): *El constructivismo entra al aula*. Homo Sapiens.
- (2005): *Convivir, aprender y enseñar en el aula*. Homo Sapiens.
- (2006): *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Homo Sapiens.
- BOGGINO-ROSEKRANS (2004): *Investigación acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Homo Sapiens.
- CAMILLIONI, Alicia; CELMÁN, Susana; LITWIN, Edith, y PALOU DE MATE, Carmen (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- CAMILION, y otros (2001): *Corrientes didácticas contemporáneas*.
- CHEVALLARD, Y. (1997): *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- DEL CARMEN, L., y otros (1997): *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. Barcelona.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1985): *Didáctica y currículum*, 2.º Ed. México: Nuevomar.
- FELDMAN, Daniel (1999): *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- (1994): *Currículum, maestros y especialistas*. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor.
- FLY JONES, B. (1995): *Estrategias para enseñar a aprender*. Buenos Aires: Aique.
- FUMAGALLI, L. (1993): *El desafío de enseñar ciencias naturales*. Buenos Aires: Troquel.
- FURMAN-ZYSMAN. *Fundamentos de la didáctica de investigación escolar*.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata.
- HERNÁNDEZ, F., y VENTURA, M. (1995): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Mie.
- MEDINA MOYA, José Luis (2006): *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- PALOU de MATÉ, Carmen, y otros (2001): *Enseñar y evaluar*. Geema. Grupo Editor Multimedial.
- ROJO, J., y otros (1994): *Didácticas especiales*. Buenos Aires: Aique.
- ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- SÁNCHEZ INIESTA, J. (1994): *La construcción del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

- SANJURJO, Liliana (2005): *La formación práctica de los docentes*. Homo Sapiens.
- SANJURJO, Liliana, y VERA, María (1994): *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*, cap. IV. Rosario: Homo Sapiens.
- SANJURJO, Liliana, y RODRÍGUEZ, X. (2003): *Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens.
- SOUTO, Marta (1988): *El análisis didáctico: una propuesta*. Ed. Didáctica II.
- (1993): *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- STENHOUSE, L. (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Sitio de Internet

- PORLÁN-SOUTO: Directores de la tesis doctoral: "Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad". www.ub.es/geocrit/b3-207.htm.