

# CAPÍTULO 8

## Desafíos en la Ruta Crítica de la Formación Docente

*Silvia Pérez Torrecilla, Mónica Ros, María José Novillo,  
Enrique Audine y Juan Perafán*

Cuaderno escolar,  
huella del diario trajín  
¿de qué mañana?

-Atilio Germani, 2011 *Ikebana de Piquillín*

### Introducción

En este capítulo nos proponemos abordar los tópicos centrales que estructuran de manera dialéctica el proceso de la práctica centrado en la enseñanza, en el contexto de la formación de las y los Profesores en Trabajo Social en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Para ello invitamos a recorrer categorías relevantes de la intervención pedagógica y a asumir el desafío de identificar las convergencias y diferencias entre los alcances de la intervención disciplinar del Trabajo Social y la intervención educativa.

Elaboramos una Ruta Crítica para visualizar el camino que recorre el/la docente en formación en perspectiva de proceso y así, precisamos las diversas actividades críticas que deben ser resueltas en el transcurso del recorrido académico.

Reconocemos seis momentos que organizan las actividades críticas, las cuales están interrelacionadas y dialogan entre sí durante el proceso. En el primer momento, denominado de “Reflexión epistemológica”, se produce una ruptura tendiente a generar las condiciones para asumir un lugar des-conocido en la intervención.

En el segundo momento de “Reconocimiento de la multidimensionalidad de la práctica educativa”, la actividad crítica supone asumir la complejidad de la misma, tendiente a la producción de un conocimiento contextual. La observación de clase se constituye en una táctica de indagación e investigación docente, cuyo propósito es recoger evidencia acerca de los aspectos involucrados en el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el tercer momento de “Construcción de la perspectiva docente: aprender haciendo”, la actividad crítica consiste en el reconocimiento y la consolidación de la posición del/la docente.

El “Reconocimiento de los sujetos que motivan la actividad docente”, se configura como el cuarto momento y es una convocatoria a la asunción de la posición ética docente en el acto educativo.

En el quinto momento “El reconocimiento del aula y el grupo clase: escucha pedagógica y retroalimentación” y en el marco de la elaboración de una propuesta pedagógica, plasmada en el diseño y ejecución de la clase, se encarna la escucha pedagógica y se participa protagónicamente de las instancias de retroalimentación.

La “Sistematización de la experiencia”, es el sexto momento de la Ruta, donde se consolida la importancia de la documentación narrativa de las experiencias pedagógicas.

Para las y los autores de esta producción es inexorable cerrar estas ideas introductorias con las palabras de Eduardo Remedí (2004), en tanto inspiración para el trabajo que les proponemos.

“Intervenir es estar ahí” y meterse en el campo de las identidades y trayectorias de los sujetos, sus experiencias y significados de la misma... Intervenir no solo conlleva a pensar en el aula, sino también en el espacio del currículo, en la gestión escolar y en los ámbitos programáticos de las políticas educativas.

## La intervención pedagógica en clave de prácticas educativas

Cuando nos referimos a las **prácticas** en el contexto de la formación profesional en la Facultad de Trabajo Social, es imprescindible precisar los rasgos que las mismas adoptan en los dos grandes propósitos que la definen: la práctica inherente al proceso formativo en el nivel universitario y las prácticas ligadas al proceso de intervención pedagógica de las/os practicantes en el marco curricular de las áreas y materias de competencia de las y los profesores de Trabajo Social en las Escuelas Secundarias, los Institutos de Formación Superior y los Centros Socioeducativos.

Ambas prácticas se conjugan en una complejidad interventiva que posiciona de un modo particular a los sujetos principales de la experiencia, según la perspectiva de análisis que se trate: docentes-estudiantes; estudiantes docentes-estudiantes. Así entonces, estudiantes y docentes configuran un vínculo pedagógico en la práctica formativa y se ve interpelado y retroalimentado por la interrelación con las/os jóvenes, adultos en tanto sujetos protagonistas de la intervención pedagógica de los y las profesores.

Las prácticas de enseñanza se configuran como Prácticas Educativas, entendidas éstas como prácticas sociales específicas orientadas a promover procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos sociales, históricos, políticos e institucionales determinados. Y a la intervención pedagógica como un modo particular de situarse en la práctica educativa.

(...) la intervención implica un proceso incierto, en la apuesta de los sujetos, en donde se movilizan sus sentidos, sus fantasmas y sus prejuicios en el espacio de lo posible. Intervención con la orientación de un experto que se moviliza del lugar del saber para dar un sitio a las posibilidades instituyentes de los sujetos, en el contexto específico de su tiempo, su deseo, su confrontación con lo diverso, con la claridad frente a la pulsión de muerte y su creación instituyente de nuevas prácticas, creencias, supuestos y escritura. (Remedí, 2004)

El sentido del proceso formativo, estará dado por la producción conjunta de saberes, la revisión crítica de los saberes anteriores, la apropiación de contenidos teóricos y metodológicos, las evaluaciones parciales de los alcances de aprendizaje y la puesta en práctica de los mismos.

Los saberes emergentes de las experiencias, que se inscriben en el desarrollo de diferentes procesos de intervención, alcanzan su concreción en el aula, donde se da una instancia de intercambio y retroalimentación entre docentes y estudiantes-docentes; todo ello mediado por un diseño curricular que confiere sentido teórico, metodológico, político y ético al proceso de enseñanza y aprendizaje.

El diálogo se inicia con la interpelación que la realidad escolar en sus múltiples dimensiones, realiza al ámbito académico, a través de la inmersión de las y los estudiantes en el acontecer cotidiano de las instituciones educativas.

El aula, no es pensada como el lugar sacralizado para el conocimiento, sino como el conjunto de acuerdos programáticos, donde cada sujeto del acto educativo asume un rol diferenciado y potencia las posibilidades de generación y apropiación de saberes situados. En este sentido “el aula” es el continente de la reflexión sobre la experiencia, donde reconocemos modos disciplinares de facilitar y organizar los saberes, así como las formas o procedimientos a través de los cuales esos saberes se articulan.

En las intervenciones pedagógicas la vinculación docentes-estudiantes se centra básicamente en la efectivización de actividades de formación donde el proceso de aprender se define por el hecho de que el/la estudiante se apropie directamente del saber, no siendo el/la profesor/a el/la mediador/a privilegiado/a, aquel/la por el/la cual el saber pasa obligatoriamente, sino un/a organizador/a de situaciones formativas. (Follari, 1993)

Ahora bien, la posición de enseñanza que adopta el/la docente en el acontecer formativo moldea definitivamente la experiencia.

En síntesis, el proceso de enseñanza y aprendizaje es el desarrollo de la experiencia educativa centrada en objetivos formativos, que sucede en un contexto social, institucional, político e histórico determinado, que repercute y se expresa en la política educativa de la época, en la organización operativa del sistema educativo y en las necesidades e intereses de las/os estudiantes.

## **Ruta crítica en la formación de profesores/as en trabajo social**

La Ruta Crítica es un recurso metodológico, teóricamente extrapolado del campo de la administración y gestión de proyectos, creado en Estados Unidos en 1957, posteriormente adaptado por la Organización Panamericana de la Salud en un Protocolo para Investigar “La Ruta Crítica que Siguen las Mujeres Afectadas por la Violencia Intrafamiliar”, en el año 1998.

En esta oportunidad, la cátedra Prácticas de la Enseñanza realiza una re-adaptación educativa, definiéndola como una herramienta valiosa que nos permite visualizar el camino que recorre el/la docente en formación, en perspectiva de proceso y así precisar las diversas actividades críticas que deben ser resueltas para dar paso al desafío siguiente, en un tiempo establecido para alcanzar los logros previstos.

Las actividades críticas son aquellas tareas que tienen un impacto significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las mismas suponen la reflexión activa y el hacer pensado en un complejo de toma de decisiones situadas, ancladas en el aquí y ahora y basamentadas teórica, metodológica, política y éticamente.

La toma de decisiones informadas en contexto de aprendizaje es un proceso continuo, que deviene condición de aprendizaje y meta formativa.

La ruta crítica permite realizar una reconstrucción secuencial del recorrido de los sujetos desde una mirada compleja y cualitativa (Pérez Torrecilla, 2019).

Son seis los momentos que organizan las actividades críticas, las cuales están interrelacionadas y dialogan entre sí durante el proceso.



Gráfico 1. Ruta Crítica. Momentos del proceso en los que organizan las actividades críticas.

## Momento 1. Reflexión epistemológica

Nos proponemos promover una ruptura epistemológica tendiente a crear las condiciones para asumir un lugar des-conocido en la intervención. El reconocimiento de los alcances de la Intervención Pedagógica permite reconfigurar adecuadamente los saberes disciplinares del Trabajo Social, en función de la actividad docente, formando parte ahora, no solo de una institución/organización educativa particular sino y, sobre todo, de un lineamiento curricular y programático que da sentido al hacer. Así entonces, conversamos en torno a las convergencias y diferencias entre la Intervención del Trabajo Social y la Intervención Pedagógica.

En este momento como equipo de cátedra asumimos un compromiso con una Intervención Pedagógica orientada a reconocer y tramitar una crisis que se concretizará en una “ruptura epistemológica” (Bachelard, 1938; Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 1975), posibilitando ampliar la cosmovisión de la práctica social desde una nueva/diferente posición en la intervención: la del profesora/a.

Iniciamos el análisis afirmando que los Derechos Humanos son el continente de pertenencia del Trabajo Social y de las Ciencias de la Educación, reconociendo el campo de las Ciencias Sociales como el hábitat común.

Desde allí mediante el proceso de Reconceptualización reconocemos aportes fundamentales de pensadores tales como Paulo Freire, Gastón Bachelard, Darcy Riveiro, Lev Vigostsky, Jerome Bruner, Edwards y Mercer, Prieto Castillo, entre otros.

Convenimos que la formación disciplinar proveniente de la Licenciatura en Trabajo Social en la FTS- UNLP nos aproxima al campo de la política educativa y a comprender la complejidad que se manifiesta en los diversos efectores del sistema, en tanto requerimientos teóricos y analíticos básicos y condición para la intervención profesional. Dicho acervo no es suficiente para aprehender las dimensiones teórico-metodológicas, políticas e institucionales que requiere la intervención pedagógica. (Pérez Torrecilla, Ros y Novillo, 2019).

Desde esta trayectoria disciplinar, hoy nos proponemos hacer un aporte concreto al campo de la pedagogía asumiendo la formación de Profesores/as en Trabajo Social a través de la creación de la carrera de Profesorado en Trabajo Social en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP (2018).

Para ello y para pensar a la Intervención Pedagógica nos situamos en la práctica social y nuestra experticia para la construcción de problemas sociales, el diseño y ejecución de proyectos de trabajo, que con la cooperación ahora de las/os pedagogos procuramos convertirlos en objetos de enseñanza y aprendizaje, a la luz de las orientaciones curriculares y las trazas políticas del sistema educativo de nuestro tiempo.

La práctica desde la perspectiva del Trabajo Social es concebida como una

Totalidad compleja que compromete en su interior prácticas de producción de conocimientos, de recreación de contenidos y procedimientos metodológicos, así como prácticas ideológico-políticas, en tanto se producen

actividades en diferentes ámbitos de la realidad que inciden en las representaciones ideológicas existentes de los sujetos de la experiencia y en la situación organizativa de los sectores con los cuales la práctica misma se articula. (Pérez T. y Legardón, 1995)

La práctica educativa es entendida como una práctica social específica, orientada a promover procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos sociales, históricos, políticos, institucionales determinados.

La práctica docente es un objeto de estudio complejo, una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje: maestro y estudiante, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto de la función del maestro (Fierro, Fortuol y Rosas, 2000)

Son dos grandes desafíos los que afronta la Intervención del Trabajo Social: descifrar la realidad y construir propuestas de trabajo capaces de preservar y efectivizar derechos. Colocar a los derechos humanos, sociales, políticos y económicos como foco del trabajo profesional es defenderlos tanto en su normatividad jurídica, como traducirlos prácticamente viabilizando su efectivización. Las/os profesionales del Trabajo Social adoptan desde esta perspectiva un rol de educador político al impulsar formas democráticas de gestión de políticas y programas sociales, socializando la información disponible, ampliando los canales de participación y protagonismo social.

Así la dimensión educativa inherente al trabajo profesional, se liga con la perspectiva de la educación popular como campo de saberes que fundamentan la praxis del Trabajo Social.

La intervención pedagógica indica un modo particular de situarse en la práctica y si bien, reconoce la relación principal docente-estudiante situada social e históricamente, se construye desde la intencionalidad del/a docente como sujeto profesional, trabajador y colectivo.

En cuanto a los sujetos profesionales y su campo de actuación, el/la trabajador/a social interviene en el espacio de la interacción de las políticas sociales, donde la educativa es una más. El/la Profesor/a interviene focalmente en la política educativa, en un efector determinado: la escuela.

La desigualdad social operante impacta en el campo socio-ocupacional del Trabajo Social, modelándolo y dando sentido a la profesión.

En la intervención docente la desigualdad social atraviesa a la educación, fragmentando y segmentando el sistema educativo e impacta en las posibilidades de construcción de aprendizajes de los diferentes grupos y sujetos.

El Trabajo Social es una intervención mediada que participa directamente en el proceso de reproducción social y la intervención educativa es una intervención situada, donde el proceso de reproducción social incide directamente en el acto educativo.

Para el caso del Trabajo Social el proceso de trabajo está orientado a la transformación social y se propone mejorar las condiciones de vida de diversos grupos poblacionales, incidiendo sobre las condiciones materiales de existencia y sobre la cultura (Iamamoto, 1997). Se destaca el predominio de la relación de asistencia, mediada por el Estado.

En la intervención del/a profesor/a el proceso de trabajo está orientado a la formación integral de los sujetos, tendiente a fortalecer su protagonismo en la resolución de situaciones de vida. Se incide fundamentalmente sobre la cultura. Es predominantemente una relación de acompañamiento y construcción intersubjetiva.

En cuanto al objeto de trabajo, en la intervención del Trabajo Social se configura un campo problemático a partir de una demanda y en la intervención educativa se configura una situación de enseñanza y aprendizaje, atravesada por dimensiones sociales, políticas e institucionales.

Es imprescindible puntualizar en la demanda. En la intervención del Trabajo Social la misma tiene una relevancia sustantiva y es significada en la relación de los recursos disponibles y su función social; revisada teóricamente y transformada en requerimiento de intervención profesional con predominancia de carencia. Sin embargo, en la intervención educativa, la demanda no tiene forma de carencia y está en relación con otras dimensiones del proyecto educativo, aun cuando éste contenga las necesidades de los grupos y sujetos.

En síntesis, el rasgo que caracteriza a la intervención del Trabajo Social es que se trata de una acción propositiva en el marco de la prestación de servicios sociales (María Dalva Horacio da Costa, 1998), donde la implicancia del/a profesional está delimitada por los alcances de la relación principal: Estado-Sociedad; allí el/la profesional lucha, en el contexto de cada intervención, por la autonomía relativa.

El carácter organizativo y constructor de procesos de enseñanza y aprendizaje, es el rasgo sobresaliente de la Intervención Pedagógica.

Desde allí, la implicancia del/la profesional con el objeto de trabajo es total. Es una relación intersubjetiva atravesada por las políticas estatales, la organización institucional, las necesidades e intereses de las/os estudiantes y las condiciones de trabajo de las/os docentes.

El abordaje del conflicto o situación problemática, desde la perspectiva del Trabajo Social, se realiza a partir de la dinamización de los recursos materiales y subjetivos. Los recursos teóricos fundamentan el trabajo, sin embargo, los contenidos no adoptan relevancia en el proceso.

En la Intervención Pedagógica, en el contexto de la práctica educativa, el abordaje de los contenidos y su resolución didáctica es fundamental.

En ambas intervenciones el conocimiento más el método, son las herramientas de trabajo y para el caso del Trabajo Social la intervención cobra sentido en el proyecto ético político y para la intervención educativa en los modelos político-pedagógicos.

En ambas prácticas el contexto de intervención profesional se da en un marco colectivo de trabajo, enraizado en la institución de pertenencia del/la profesional, con una alta valoración de la mirada interdisciplinaria enrolada en una perspectiva de Derechos Humanos, género y diversidad.

## **Momento 2. Reconocimiento de la multidimensionalidad de la práctica educativa**

En este momento la actividad crítica supone asumir la complejidad y multidimensionalidad de la práctica educativa, tendiente a la producción de un conocimiento contextual que fundamente el diseño y la intervención pedagógica posterior y afiance la noción de prácticas situadas.

La experiencia de formación docente “en las prácticas” que tienen lugar en los espacios de encuentro entre docentes y estudiantes, tanto en el aula universitaria como en los espacios de prácticas en territorio, nos plantea el desafío de asumir una perspectiva crítica que apunte a desarrollar un conjunto de experiencias que posibiliten comprender, en su complejidad y multideterminación, las prácticas docentes en las que se desarrollan los procesos de enseñanza. (Zeichner, 1993)

Todos los encuentros se constituyen en ámbitos de retroalimentación que posibilitarán la lectura de los contextos de intervención y el trabajo reflexivo sobre ellos, desde la recuperación de categorías analíticas que posibiliten la construcción de aprendizajes significativos, en torno de las prácticas de la enseñanza como prácticas complejas, en las que se imbrican dimensiones teóricas, metodológicas, institucionales, políticas, éticas y subjetivas. Estos procesos habilitarán la construcción colectiva e individual de criterios de intervención pedagógica que las/os estudiantes-practicantes asumirán en relación a las prácticas de enseñanza, en el proceso de diseño de una propuesta, su conducción, evaluación y su posterior reconstrucción crítica.

La tragedia de la complejidad se sitúa tanto en el nivel del objeto de conocimiento como en el nivel de la obra de conocimiento. En el nivel del objeto, nos encontramos sin cesar ante la alternativa de elegir entre, por una parte, la clausura del objeto de conocimiento, que mutila sus solidaridades con los otros objetos así como con su propio entorno (y que excluye, de golpe, los problemas globales y fundamentales) y, por otra parte, la disolución de los contornos y fronteras que ahoga a todo objeto y que nos condena a la superficialidad. En el nivel de la obra, el pensamiento complejo reconoce a la vez la imposibilidad y la necesidad de una totalización, de una unificación, de una síntesis. Por tanto, debe tender trágicamente a la totalización, la unificación, la síntesis, al mismo tiempo que lucha contra la pretensión de esta totalidad, de esta unidad, de esta síntesis, con la conciencia plena e irremediable del inacabamiento de todo conocimiento, de todo pensamiento y de toda obra. (Morin, 2003)

La inmersión en las Escuelas- Centros de prácticas conlleva el despliegue de una estrategia de indagación, a los fines contextualizar el diseño y la ejecución de la clase. Las estrategias de



indagación tienen por finalidad aproximarnos a la Escuela Secundaria como espacio social, en el que acontecen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los jóvenes. Es importante caracterizar estos ámbitos de formación y comprender la realidad de las/los sujetos en su complejidad, indagando en las transformaciones de las últimas décadas vinculadas con los procesos de transmisión cultural, de construcción de subjetividad y de producción y circulación de saberes.

Son diversas las tácticas que se emplean para el relevamiento y análisis de la información, a través de entrevistas a actores/as institucionales (directivos, equipo de orientación escolar, docentes y estudiantes, entre otros), análisis documental y observaciones y registro de clases.

Dimensiones	Estrategias de relevamiento	Fuentes o contextos de relevamiento
<b>Pedagógicas:</b> Diseños curriculares provinciales, procesos de concreción institucional y áulico del currículum. Las modalidades de los vínculos pedagógicos en el aula. Procesos y estrategias de evaluación y seguimiento de los aprendizajes de las/os estudiantes. Vínculos docentes-estudiantes, estudiantes-escuela.		
<b>Institucional:</b> marcos normativos e institucionales (explícitos e implícitos). POF, organización institucional (tamaño, divisiones, cantidad de estudiantes por curso, entre otros), historia institucional, distribución de roles, estrategias de comunicación, cultura institucional. Relación con la comunidad, con el barrio.		
<b>Contextual:</b> el barrio, relación de la ES con otras instituciones del territorio, lugar de procedencia de las/os estudiantes.		
<b>Políticas:</b> políticas educativas (legislación nacional y provincial, entre otras). Aproximación a las tensiones y debates en relación a la Escuela Secundaria.		
<b>Cuerpo docente:</b> composición, condiciones de trabajo, formación y actualización docente.		

Gráfico 2. Instrumento de Indagación elaborado con el aporte de las/os estudiantes que cursaron Prácticas de la Enseñanza FTS-UNLP 2019-2023.

### Momento 3. Construcción de la perspectiva docente: aprender haciendo

En el tercer momento de “Construcción de la perspectiva docente: aprender haciendo”, la actividad crítica consiste en el reconocimiento y la consolidación de la posición del docente, lo que permite la construcción dinámica de una mirada integral, en perspectiva interdisciplinaria centrada en el hacer docente.

La intervención pedagógica promueve estrategias de trabajo que posibilitan la reflexión y la acción sobre las propias prácticas de enseñanza, comprendidas éstas y por lo analizado en el tópico anterior, como prácticas complejas. Este posicionamiento recupera las trazas de teorización y de propuestas que se enmarcan en las líneas de “reflexión sobre las prácticas” (Schön, 1992; Perrenoud, 2004) o “reflexividad crítica” (Edelstein, 2011) en el campo de la formación docente.

El “saber haciendo” como forma de construcción de conocimiento, asume la presencia del sujeto y sus constructos en la realidad como núcleos de sentido, otorgando un valor central al contexto social, histórico y cultural del sujeto, lo cual encarna la experiencia como vertebradora de la práctica y el saber emanado de la misma como un saber relevante y significativo. (Pérez Torrecilla, Bulich, Utrera y Barletta, 2019)

La reflexión da lugar a la experimentación in situ. Se idean y prueban nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar la comprensión provisional de los mismos o afirmar los pasos que se han seguido para hacer que las cosas vayan mejor.

En este sentido, siguiendo el pensamiento de Schön (1992), el trabajo del prácticum se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de las/os estudiantes, de sus interacciones con las/os tutores y los/as otros/as compañeras/os y de un proceso más difuso de “aprendizaje experiencial”.

El aprendizaje a través de la exposición y la inmersión, el aprendizaje experiencial, con frecuencia se desarrolla sin un conocimiento consciente, aunque las/os estudiantes puedan llegar a ser conscientes de ello más tarde cuando cambien de contexto.

Desde esta perspectiva el aprendizaje experiencial refleja la importancia de la acción; es decir, la concepción constructivista, en la que se considera al práctico como alguien que construye las situaciones de su práctica, no sólo en el ejercicio del arte profesional sino en todos los restantes modos de la competencia profesional. Del mismo modo se percibe la influencia del contexto en las situaciones de aprendizaje.

La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso. Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones.

Como en la vida misma. Porque la experiencia tiene que ver, también, con el no-saber, con el límite de lo que ya sabemos, con el límite de nuestro saber, con la finitud de lo que sabemos. Y con el no-poder-decir, con el límite de lo que ya sabemos decir, de lo que ya podemos decir, con el límite de nuestro lenguaje, con la finitud de lo que decimos. Y con el no-poder-pensar, con el límite de lo que ya sabemos pensar, de lo que ya podemos pensar, con el límite de nuestras ideas, con la finitud de nuestro pensamiento. Y con el no-poder, con el no-saber-qué-hacer, con nuestra impotencia, con el límite de lo que podemos, con la finitud de nuestros poderes. (Larrosa, 2003)

La enseñanza como práctica pedagógica se nutre del posicionamiento docente para proponer, guiar, acompañar y mostrar, pedir y ofrecer, señalar e indicar sin cerrar horizontes de comprensión apelando a la generosidad intrínseca de la práctica profesional. No se puede pensar la interacción en el aula desconociendo el lenguaje en el que hablan sus actores, ni el medio social en el que se convive; es necesario interrogarse acerca de qué transformaciones sociales operan en las subjetividades singulares y en los procesos educativos que acontecen para repensar los efectos de la desigualdad social y los procesos de exclusión de la población que no resultó favorecida en sus condiciones materiales de vida.

Así la co-construcción de herramientas deviene en un desafío colectivo.

Enrique Audine (2023) nos propone pensar desde la mirada no habitual que introduce Humberto Maturana (1996), cuando afirma que, en el proceso de hominización, la transformación del cerebro está directamente relacionada a la adquisición del lenguaje. Las primarias comunidades de recolectores se constituían probablemente en el común trabajo de conseguir alimento y cuidado de las/os más pequeños y en esa escena surgió el lenguaje y la emoción fundante del lenguaje fue el amor.

Imaginando la experiencia solidaria, cooperativa y social de estas primeras comunidades humanas se podría inferir un emergente emocional y sensible como característica cultural a la hora de interrogarse por la subjetividad de estos sujetos. Aquí las emociones son claves para comprender a los actores sociales educativos y sus prácticas, así como las instituciones en las que se hayan insertos.

Poner en valor aquellos lazos afectivos nos permiten poner hoy el foco sobre estos modos de vincularse con las/os estudiantes y que su voz sea escuchada en el marco de una conversación de ida y vuelta que cimente una relación de confianza. En ese espacio construido cuidadosamente el cuerpo, los cuerpos, se constituyen también en lenguajes con los cuáles dialogar. La pericia profesional docente para su desciframiento constituirá una herramienta muy valiosa a la hora de conocer “con quienes estamos juntos en el aula”.

Suscribimos a la idea que “sin conversación no hay educación” porque en ella vemos una herramienta adecuada para conocer trayectorias y experiencias educativas, siempre plurales y singulares al mismo tiempo, percepciones de las/os estudiantes sobre el mundo en el que viven, el sentido del mismo y las expectativas que se van haciendo al caminar. El marco cambiante y dinámico de estas trayectorias empuja a las/os profesionales de la docencia a revisar las

categorías de interpretación a la hora de tomar decisiones pedagógicas ya sea para conservar lo que permanece, dejar lo que resiste, pero ya no sirve y aventurarse a convivir con contradicciones, paradojas o incómodas diferencias.

Una experiencia educativa situada compromete a localizar y dar cuenta de las dinámicas de desigualdad y su complejidad para acompañar y alentar en la continuidad de los procesos educativos. Los recursos disponibles no siempre se distribuyen equitativamente y por lo tanto requiere, por ejemplo, de la inauguración de un lugar en el que profesionales de la docencia puedan compartir estas cuestiones para conocer qué hace cada uno, poder escucharse, compartir incertidumbres, deseos y generar posibles cursos de acción.

Llegados a este punto señalamos que nos aparecen ya como herramientas del trabajo docente, no sólo el amor y la emoción, sino el posicionamiento como docentes, la conversación y los lenguajes que moran en ella, los encuentros con otros/as docentes para escucharse y convertir en material de estudio las propias prácticas. Desde estas experiencias, y a sabiendas que hay otras muchas por inaugurar es que nos permitimos poner en tensión el término “caja de herramientas” como algo que se puede adquirir, consumir y aplicar sin más desconociendo la complejidad de la tarea de la enseñanza. Herramientas sin cajas son para nosotros/as disposiciones emocionales, instrumentos psíquicos, recursos equitativamente distribuidos que ayudan a los sujetos a dominar sus funciones simbólicas, aprender a accionar y contemplar y disponerse a trabajar cooperativamente pensando y repensando en conjunto el arte de enseñar.

Queremos aquí resaltar el valor del pensamiento puesto en común, la escritura compartida, la lectura atenta para sí y para las/os otros/as, la escucha y la palabra que circula reencontrándonos en un lugar diferente. Proponemos la construcción colectiva de esas herramientas que consideramos de todos sin ser propiedad exclusiva de nadie.

#### **Momento 4. Reconocimiento de los sujetos que motivan la actividad docente**

Este momento es una convocatoria definitiva a la asunción de la posición ética del/a docente en el acto educativo, que supone el descubrimiento y reconocimiento del sujeto, en su época, destinatario de la intervención.

Uno/a de los/as destinatarios/as de la propuesta de aprendizaje de las/os futuros/as Profesores/as en Trabajo Social son los/as adolescentes de quienes no solo se ha escrito y se sigue escribiendo y generando discursos varios sobre su ser, sino también adolescentes de los/as que comúnmente se habla con cierto descuido por no tener un conocimiento acabado de este actor social. Por este motivo se asume la posición de no definir la adolescencia en el sentido de poner un fin a la cuestión y si tomarse el trabajo para describirla a sabiendas de la dinámica cambiante de este cometido combinando continuidad y transformación. Así,

(...) el acento se deslizará hacia la niñez y la adolescencia como sujetos de la experiencia educativa primaria y secundaria en su desarrollo evolutivo en el marco de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Se atenderá al desencadenamiento de procesos de índole biológica, comunicacional, afectiva y cognitiva, así como a las subjetividades vividas en la infancia y construidas en la adolescencia sin descuidar el impacto que en la vida de estos sujetos tienen las vicisitudes tanto económicas como sociales, educativas o de relaciones con la tecnología, redes sociales y tiempo libre. Se atenderá especialmente el modo de presencia de los adultos en estas trayectorias. Poder dilucidar en conjunto estos nuevos escenarios será el desafío para estudiantes y docentes. Es convicción (...) pensar la infancia en sus distintos recorridos de cara a la socialización que implica el ingreso a la escuela primaria, momento clave en el futuro desarrollo del sujeto. Así mismo se reflexiona en la adolescencia como el deshilacharse de la identidad infantil necesaria pero no propia y la construcción de la subjetividad con la adquisición de una identidad si propia y portable para el resto de la vida. Transición que en el adolescente será, en primer lugar, contemplado en sus características y desafíos propios de su vida, y posteriormente leído a la luz del propio mundo adolescente en términos de sus intereses y necesidades. (Audine, 2019).

Para pensar la intervención Eduardo Remedí, nos invita a tener en cuenta fundamentalmente al sujeto e ineludiblemente al contexto de su tiempo.

Y, por tanto, desde allí la /el experto/a se correrá del lugar del saber para dar lugar a las posibilidades del sujeto – estudiante en la creación de nuevas prácticas, no solo académicas y de formación sino también y sobre todo de vida.

Diversos/as autores/as (Efron, 1997; Erausquin, 2010; Kaplan, 2005 y Urresti, 2008) describen al sujeto adolescente como habitando un “terreno en construcción” (Efron, 1997), o ver en él alguien “capaz de apropiarse de la cultura de su tiempo” (Vigotsky releído por Erausquin, 2010), o pensar la subjetividad adolescente como punto de intersección entre expectativas de los tiempos que corren, políticas educativas juveniles, prácticas y estrategias de enseñanza y condiciones materiales de vida. Así, adolescentes y jóvenes como sujetos en formación recibiendo una época sin referencia previa, nos exige a quienes nos preparamos para trabajar con ellas/os/es una especial preparación desde la atención y la escucha.

Recuperando visiones descubrimos a Françoise Dolto (1988) quien ve en la adolescencia “un segundo nacimiento” o Gomes Da Costa (2004) para quien el trabajo adolescente consiste en “la construcción de la identidad y ponerse en camino de lograr un proyecto de vida”; en este sentido nos interpela la idea de pensar en la adolescencia como “configurando y territorio en construcción en el que ninguna categoría por sí sola abarca el fenómeno adolescente”. Entonces si es “terreno”, al que suponemos con distintos niveles, ese trabajo de construcción será en forma irregular y admitirá marchas y contramarchas, una temporalidad oscilante en busca del kairós en el sentido de tiempo oportuno, caminos como autopistas y presencia de colectoras cuando no un “cul-de-sac” pensando en los procesos de des- subjetivación; es decir que lo no- lineal pareciera

ser la constante en las trayectorias adolescentes. Ponemos en valor que en este marco “la transgresión adolescente” es de suyo (bajo ciertos límites) uno de los relieves de este terreno-territorio. Interesante resulta la postura de Silvia Bleichmar (2008) al respecto de los límites los cuáles solo tienen sentido en un marco más amplio: el de la legitimidad.

Este mundo tan particular de la adolescencia es la forma de existencia de los sujetos adolescentes y se va realizando en una continua estructuración y construcción. Como el agua y el aire para la vida son la idea de construcción y la presencia del/a otro/a para los procesos de subjetivación adolescente. Por delante el/la adolescente tiene que trabajar, por sí mismo/a, en construir la propia identidad porque la de la infancia no le proporciona los instrumentos que necesita, hacer suyo y construir el propio espacio subjetivo a través del grupo de pares y comenzar el proceso de emancipación. De no hacerlo se expondría a procesos de des- subjetivación con las marcas consecuentes con los signos de la época. En este sentido la vulnerabilidad que se dice propia de esta edad debería ser leída como condiciones de vulnerabilidad en las que el mundo adulto y sus estructuras tienen mucho que ver.

El abordaje que hace Cristina Erausquin, a propósito de reposicionar a Vigotsky en el siglo XXI, parte de la revisión de la tradicional Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y nos permite focalizar el lugar central que tienen los intereses, la imaginación y la personalidad en el desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) en esta etapa de transición y poner de relieve, como afirma Urresti, que las delimitaciones adolescentes son sociales antes que etáreas. Los intereses son, en el derrotero de sujetos en transición, atracciones “para sí” que vehiculizan conductas; son diferentes entre sí y en cada etapa también aparecen nuevos intereses además de presentar “lo novedoso” como característica a tener en cuenta. Coloquialmente solemos decir que los intereses son lo que se ve y se muestra pero que tienen un costado no visible que llamamos necesidad. Para el/la docente es indispensable conocer los intereses que mueven a sus jóvenes estudiantes porque le permitirá llegar a vislumbrar qué necesitan; y si conocemos lo que necesitan sabremos qué podemos ofrecer y proponer. El sujeto adolescente que ha participado de las zonas de desarrollo próximo puede hacer un movimiento que lo lleve a “apropiarse de la cultura de su tiempo”. Esta dinámica en marcha da lugar al encuentro de nuevos intereses y nuevas atracciones como así la reestructuración de los mismos y, por lo tanto, de la transformación en la adolescencia de las funciones psíquicas superiores.

El aporte clave, desde este punto de vista, es que lo fundamental del sujeto adolescente no sería el pensamiento formal sino la experiencia de poder arraigar el pensamiento a la imaginación en “lo vivencial”. La fantasía juega aquí un rol fundamental en el mundo adolescente; lo hace como vivencia y como ensayo del mundo que vivirá en el futuro, que en tanto que ensayo da la tranquilidad que nada se rompe ni se pierde, por decirlo de manera simple, porque es eso: un ensayo. El valor de la imaginación y la fantasía para todas/os, pero sobre todo para estos sujetos en particular es innegable ya que permite configurar miradas sobre sí mismo y el mundo que lo rodea y usa para ello sistemas de comprensión de sí, formas de elaboración y de autorregulación que se mostrará como pensamiento práctico.

Párrafo aparte merece su reflexión sobre la personalidad como auto- consciencia de sí que irá de la mano de su desarrollo cultural en las condiciones de su medio cultural. Creemos que ahora sí podemos afirmar que la ZDP emerge como un espacio de articulación de lo racional y la subjetividad, lo subjetivo y lo objetivo anudados en la experiencia vivencial. Es decir, la ZDP ahora se podrá pensar como un territorio de construcción social de los conocimientos e identidades, así como un entramado de experiencia de interacción e interdependencia en los escenarios sociales del mundo de hoy.

En el decir de Carina Kaplan, es indispensable analizar las transformaciones estructurales por las consecuencias personales que tienen sobre la adolescencia sobre todo en experiencias que se han desplegado bajo el influjo de una mirada neoliberal y sus dispositivos generadores de procesos de des- integración y des- subjetivación cuyo resultado fue instalar la noción de fracaso como condición de la existencia. En un escenario en donde,

(...) la subjetividad juvenil implica el encuentro de políticas, condiciones materiales de vida, expectativas y estrategias que despliegan las escuelas, la escuela sigue siendo central en las mediaciones entre las estructuras sociales y las trayectorias y expectativas e identidades que estructuran a los adolescentes y jóvenes. (Kaplan, 2005)

Valiéndonos de las descripciones de adolescencia y/o subjetividad adolescente antes planteadas, a saber la “idea de construcción” y la “noción de otro” (Efron, 1997), abrazamos la perspectiva de Marcelo Urresti (2008) sobre los nuevos procesos culturales y la subjetividad adolescente, quien pone a jugar como ejes de lectura “las narrativas” y “la experiencia histórica” que en el desarrollo devienen en la escena de “un pequeño microdrama con el que los sujetos adolescentes se auto- producen como protagonistas de sus propias vidas”.

Ese transcurrir adolescente en formación todavía, como sucede en toda construcción de subjetividad, tiene por delante un horizonte abierto para alojar un tiempo, una historia y unos signos para los cuales el/la adolescente no tiene una experiencia previa que opere de anticipación. Su primera aparición y manifestación al mundo es “sin red”. La delicadeza que merecen en su trato estos procesos son para la cátedra fundantes. Si bien los duelos clásicos de este tiempo de transición son parte constitutiva del mismo, pareciera que hay un deslizamiento de sentido en lo que se podría identificar en la sociedad actual al adolescente como objeto de aspiraciones y deseos. El autor ubica en la presencia de los *tweens*, o sujetos que están en el último año de la escuela primaria y el primer año de la secundaria, las/os jóvenes tardíos y las/os adultescientes una nueva configuración a tener en cuenta a la hora pensar la relación entre adolescentes y adultos/as. Una mención aparte merece la descripción de la adultescencia como conformando un universo de sujetos, que inmersos en la confusión y la ambigüedad, en su hacer desconocen “su lugar de adultos/as”. Sin esta función indispensable el/la adolescente no solo no tiene con quien poder confrontar saludablemente, sino que ve su terreno invadido y sin margen para plantear la diferencia de las generaciones que lo preceden. Las consecuencias son que sin adulto/a

presente las diferencias se tramitan por fuera del lugar de pertenencia emocional, que aún imperfecto sigue representando un lugar de afecto y contención, y los efectos posiblemente configuren escenarios de des- subjetivación. Efron (1997) los describe así: vivencias de desapropiación, vaciamiento emocional e intelectual, quedar atrapados en patrones arcaicos o infantiles, bloqueos o detenimiento del desarrollo. Todas experiencias que no son destino pero que dejan marcas.

Retomando las características del devenir adolescentes en términos de aspiraciones y deseos, ya nombradas, el desafío para los/as adultos/as consistirá en poder anticipar escenarios y lograr identificar emergencias y tendencias para trabajar en la construcción de condiciones de posibilidad que permitan el desarrollo integral y saludable de las generaciones juveniles en sus nuevas y siempre cambiantes configuraciones.

Y para cerrar, abrimos este debate con dos noticias: una buena y una mala. La buena la trae Louise Kaplan (1996) cuando se hace solidaria con la idea que el/la adolescente es un sujeto profundamente ético. La mala viene de la mano de Donald Winnicott cuando nos recuerda que "los esfuerzos adolescentes que hoy se hacen sentir...deben ser encarados, convertidos en realidad por medio de un acto de confrontación" (Winnicott, 1972). Para ello, podría pensarse que el/a adulto/a debe ser adulto/a, y básicamente adulto/a es aquel que sobrevive al ataque adolescente.

## **Momento 5. El reconocimiento del aula y el grupo clase: escucha pedagógica y retroalimentación**

El desarrollo de una propuesta pedagógica plasmada en el diseño y ejecución de la clase, que reconoce a la flexibilidad del trabajo docente y la ductilidad en la gestión del tiempo áulico como las actividades críticas, encarna la escucha pedagógica y la participación protagónica de las instancias de retroalimentación.

En las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que los sujetos no aparecen en forma aislada, sus acciones están en función de las relaciones que se establecen en un momento determinado dentro de un proceso temporal, "El conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones constituye lo que se denomina situación, que cubre siempre una fase o un cierto período, un tiempo" (Bleger, 1969)

En dichas situaciones se gesta la praxis y se concretizan los actos pedagógicos.

Ahora bien, hablar de situación de "enseñanza-aprendizaje" marca ya lo relacional entre dos procesos, enseñar y aprender, conjuntos de acciones diferentes pero que se vinculan en cada espacio y tiempo de encuentro, donde los diversos componentes, variables individuales o personales, interaccionales, grupales, institucionales, sociales, instrumentales generan tramas o redes de relaciones.

En síntesis, todo acto pedagógico se concretiza en situaciones de enseñanza-aprendizaje y aún en aquellas que parecen más aisladas, simples, unipersonales lo relacional está presente.



Para ampliar la comprensión del acto educativo es imperioso pensar en lo grupal. En este sentido nos valemos de los aportes de Ana María Fernández (2002) quien señala la necesidad de pensar lo grupal como un campo de problemáticas atravesado por múltiples inscripciones: deseantes, históricas, institucionales, políticas, económicas, etc. Lo grupal es un doble movimiento teórico: el trabajo sobre sus especificidades y su articulación con las múltiples inscripciones que lo atraviesan. En este sentido estudiamos lo grupal como campo y a la grupalidad como especificidad del acontecer grupal.

En el grupo de aprendizaje se produce la integración dinámica dialéctica entre tres procesos de distinta índole: el proceso de aprendizaje individual que cada sujeto realiza, el proceso grupal que el conjunto de miembros construye y el proceso de enseñanza de índole instrumental.

En este sentido, Souto de Asch (1987) señala que a través del aprendizaje grupal sucede la integración de los tres procesos, donde el grupo facilita (proceso grupal) que las/os estudiantes aprendan (proceso de aprendizaje) al compartir e interactuar en situaciones estructuradas de enseñanza-aprendizaje (proceso de enseñanza).

En las prácticas educativas, podríamos decir que, lo grupal "está ahí", tiene presencia, pero podrá tomar un carácter más real o quedar como virtualidad en tanto la grupalidad pueda o no realizarse. La grupalidad no es una entelequia, es una posibilidad, una potencialidad de todo encuentro humano.

En este sentido es importante diferenciar la *didáctica grupal* de la *didáctica en grupos*, que solo se plantea la utilización de técnicas grupales en el seno de un trabajo pedagógico con encuadre directivo tradicional.

Más allá de las formas singulares que cada grupo adopta en su proceso, aparecen características comunes específicas de los grupos escolares, dado que son grupos de trabajo que poseen una dinámica propia y funcionan sobre una serie de obligaciones dadas institucionalmente, en virtud de exigencias externas.

El grupo clase se nuclea en torno a un líder impuesto, formal que ocupa una posición central bien diferenciada: maestro/a o profesor/a y -está constituido por miembros seleccionados por criterios externos como la edad, el grado de escolaridad alcanzado, que toman el carácter de impuestos para el resto y que, por otro lado, tienden a establecer una homogeneidad entre los/as miembros alumnos/as; está compuesto por un número de miembros grande (treinta o más) aunque con variaciones.

El grupo clase sometido a una organización del tiempo ya dada en año lectivo y a una distribución horaria impuesta (turnos, módulos, horas clase) y está sometido a la organización curricular vigente que pauta los objetivos, contenidos y orienta en metodologías de enseñanza y de evaluación.

Se organiza espacialmente con una distribución por aulas como espacios delimitados para cada grupo clase y dentro de ella para cada miembro del grupo.

En síntesis, las características de formalidad de exigencias impuestas desde el exterior dan un rasgo dominante peculiar a estos grupos.

Frente a estos caracteres extereo-determinantes surgen otros elementos y tendencias que tienden a la formación de un grupo informal y de elementos y relaciones diferenciales, singulares en el seno del grupo artificial, antes descripto.

Así, el grupo clase llega a ser formal a la vez que espontáneo y homogéneo, a la vez que heterogéneo. A pesar de las fuerzas instituidas desde el conjunto de exterioridades enunciadas que fuerzan la constitución de un grupo tipo, obligado, determinado desde afuera, como grupo institucionalizado, en su interior, la dinámica surge muchas veces a pesar de o ejerciendo fuerzas contrarias a las instituidas. Se gesta así un grupo informal en el seno del grupo formal.

La dominancia de las características como grupos institucionalizados, a veces es causante del estado de agrupamiento en que muchos grupos clase quedan sin poder llegar a desarrollarse en otro nivel o grado. Quedan por ello con un grado bajo en la cualidad de grupalidad.

La categoría de experiencia se torna relevante, en tanto la perspectiva desde la que abordamos la resolución de las estrategias de enseñanza supone comprenderlas no en función de su impacto o eficiencia, sino en relación a los modos en que ellas promuevan marcos de experiencias subjetivo, intersubjetivos y colectivos de construcción de saberes para comprender y transformar la realidad social.

Y desde allí, se conceptualiza al diseño de la enseñanza en términos de construcción metodológica como acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos, y las situaciones y los contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. A lo que se suma la adopción por parte del/la docente de una perspectiva axiológica, ideológica que incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y tiene su expresión en la construcción metodológica. (Edelstein, 1995)

Ahora bien, la observación dentro del aula constituye una Táctica /técnica de indagación e investigación docente cuyo propósito es recoger evidencia acerca de los aspectos involucrados en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La escucha desempeña un papel fundamental en el proceso de observación y es un componente clave de la comunicación que abre lugar a la retroalimentación.

Ahora bien, posicionados como profesores/as les proponemos interrogarnos sobre el lugar otorgado a la conversación y el devenir de la escucha en el cotidiano social, en las escuelas y en el terreno de la formación de grado. Quizá estemos necesitando una hermenéutica, una interpretación, aquí no en significado filosófico estricto, para introducirnos en los recovecos de la escucha.

Korinfeld (2013) pone el acento en el modo que la escucha tiene de producir subjetividad y cómo se posiciona el sujeto respecto a ese lazo pedagógico. Más específicamente, Pichón-Rivière (1985) acierta resaltando el impacto que la escucha produce cuando se configuran los vínculos. Carballeda (2015) orienta la escucha hacia el reconocimiento de la necesidad de alguien de poder expresarse. Teniendo en cuenta los matices que hemos querido reflejar en autores sobre la escucha vale preguntarse ¿cuál sería el movimiento que podría interpelar a la práctica docente? Provisoriamente consideramos que no pueden faltar dispositivos en cualquiera de

sus formas que favorezcan ámbitos cuidados para la escucha en los cuales circule la palabra toda, sean acuerdos o disensos, silencios, gestos y cuerpos que hablan y se hacen escuchar, aunque nuestros oídos no lo perciban.

El efecto cuando la palabra circula y nos va entramando es que la tensión no es vivida en los sujetos, sino que son los sentidos, significaciones, valores o formas específicas de hacer y pensar la realidad las que se ponen en un tipo de tensión para ser sostenida y atravesada, para que se transforme en terreno fértil en la construcción conjunta de un lazo pedagógico sobre la base de la afectación mutua. En este sentido, Cornu (1999) sostiene que es estar implicados en “hacer confianza” o bien pensar la escucha como lugar de confianza. En este sentido el/la docente en su accionar confía en su estudiante y éste re-conoce en su docente un posicionamiento ético y político, la inauguración de espacios de autonomía y conexión personal con el saber.

El aprendizaje es un anudamiento conjunto con roles intermitentes. En cambio, el estudio, en relación a la adquisición de conocimiento, camina por un sendero bien personal y conduce que una decisión singular respecto del saber que orientarían las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que quiero saber y por qué? ¿Para qué lo quiero saber? ¿Quiénes y cómo se benefician los/as otros/as con mi saber? Todo esto es lo que despierta la escucha genuina.

Creemos que la escucha nos pone o nos expone a una realidad profundamente humana y es que todo sujeto es irreductible porque es un/a otro/a en el que la alteridad se renombra como singularidad de cada quien. Los intentos por desconocerla desde el poder-saber irían en contra de la responsabilidad que nos cabe cuando escuchamos de verdad.

La experiencia de tomar la palabra en “prácticas de la enseñanza” supone transitar un camino siempre con novedades sobre lo que una institución, para el caso educativa, tiene para proponer en su decir y conocer de la mejor manera posible a quienes escuchan eso que está dicho. Esos “quienes escuchan” no son otros/as que niñas/os, adolescentes, o adultos/as y también, en un efecto rebote deseado y promovido, el/la mismo/a docente. El trabajo docente, en lo atinente a una escucha que es multidireccional, sería principalmente aceptar y asumir la “responsabilidad que el acto de enseñar supone” y que trae de suyo una respuesta política y pedagógica para hacer circular la palabra invariablemente hacia construir en ese trayecto una “comunidad de la palabra”. ¿Acaso no es lo esencial de la práctica de la enseñanza?

## **Momento 6. Sistematización de la experiencia**

En este momento se consolida la importancia de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, como modalidad de trabajo pedagógico entre docentes y entre docentes e investigadores/as, que promueve la participación en procesos de indagación, co-formación y acción colectiva en el campo educativo. Las actividades críticas son el sostenimiento de un registro sistemático y articulado conceptualmente que posibilite la revisión crítica del proceso y la identificación de aportes en la praxis educativa.

La importancia de la sistematización, en tanto estrategia teórico-metodológica inherente a la reflexividad crítica en los procesos de experiencias, radica en la ineludible amalgama de la misma en el proceso de desarrollo de un proyecto.

Desde esta perspectiva y siguiendo los aportes de Kemmis (1999), asumimos que la reflexión está orientada a la acción, es social, política y su producto es la praxis informada y comprometida. Por lo tanto, para elaborar una idea sustentada teórica y metodológicamente sobre la sistematización de experiencias, es necesario referirla a una situación de intervención en la realidad educativa.

La sistematización facilita la construcción colectiva de mediaciones conceptuales emergentes de las interpelaciones de la realidad concreta y posibilita la objetivación analítica de la integralidad de la praxis.

La implicancia de las/os participantes de la experiencia es sustantiva al momento de pensar la relación principal que estructura las posibilidades de sistematizar una experiencia.

En la praxis educativa no hay acción de enseñanza y aprendizaje posible sin la consolidación de la relación profesor/a-estudiante, donde la existencia de/la profesor/a está determinada por la presencia del/la estudiante, quien le modela los alcances de su función; no existe intervención profesional en las organizaciones sociales, sin que las/os referentes, participantes y/o integrantes de las mismas le generen la posibilidad de inserción y la aceptación del trabajo conjunto y el diálogo de saberes.

En la relación de trabajo, hay una convergencia de intereses que dan forma a los acuerdos para la acción y así los alcances de unos, determina en parte los de los otros.

En este sentido apelamos a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como acción propedéutica del trabajo entre pares.

El relato de la experiencia y la revisión con pares es fundamental para esa narrativa. Prieto Castillo (2015) denomina “Texto paralelo” al registro y análisis del propio proceso.

La escritura se afirma como un recurso de aprendizaje, no sólo como construcción de un texto, sino también como construcción de uno mismo, dando lugar desde esta perspectiva al aprendizaje significativo.

Basados entonces en lo antes dicho en cuanto a la relación docente-estudiantes y docentes-docentes e investigadores/as y convencidos de la necesidad de “pensar en lo que se hace mientras se está haciendo”, al decir de Schön (1992), proponemos una secuencia metodológica para la sistematización de la experiencia:

- a. **“Re-conocimiento del proyecto”**: reconocemos un fuerte apego al contexto de surgimiento del proyecto de intervención, sus alcances y objetivos. Las actividades y el cronograma previsto para tales fines y también la caracterización e implicancia de los y las protagonistas del proceso de trabajo. Se identifica la importancia y el aporte de la sistematización al proyecto propiamente dicho.
- b. **“Diseño y planificación”**. Es primordial la decisión colectiva de la pareja pedagógica ejecutora del proyecto de realizar la sistematización de la experiencia en tanto instancia de

producción y recuperación de saberes colectivos. En este momento cobra vital importancia el diseño de instrumentos de registro y la recolección sostenida de información.

- c. **“Evaluación analítica”**. Supone la validación en la ejecución de los instrumentos diseñados y la realización de cortes evaluativos y analíticos parciales como aportes al desarrollo del proyecto. En esta instancia, la sistematización posibilita procesar las evaluaciones parciales del proceso de la experiencia y el consecuente re-direccionamiento del mismo.
- d. **“Interrogación teórica”** y **“Proyección de saberes”**, es un momento de retorno transformado al proyecto inicial, ya no en términos del diseño de clase o bosquejo de trabajo en la realidad, sino en cuanto concreción social, política, ética, cultural y educativa. Consiste en una redefinición analítica de la totalidad del proceso, identificación de atravesamientos fundamentales e interpretación en un diálogo confrontativo con las explicaciones teóricas disponibles. Se espera la formulación de nuevos interrogantes hacia la teoría social y la pedagógica en particular con una visión multidisciplinaria comprometida con los Derechos Humanos, sensible al género y a la diversidad.
- e. **“Documental”**, se refiere a la producción del Informe Final y su consecuente publicación académica. En este momento cobra gran relevancia el retorno a las organizaciones e instituciones sociales con quienes se desarrolló la experiencia.

## Conclusión

La educación es básicamente una “conversación entre diferentes generaciones a propósito de qué vamos a hacer con nuestras vidas y con nuestro mundo” (Skliar, 2017) y así nos enrolamos en la pregunta sobre cuál ha de ser el lenguaje de esa conversación.

Ahora bien, en esta línea y siguiendo a Inés Dussel (2010), deletrear las claves del mundo que vivimos, acceder a posibles sistemas de interpretación de ese mundo, buscar la información y recibir la instrucción necesaria para que el lenguaje se torne convocante y estar advertidos de la presencia de distintos saberes, pone a las /os docentes en el proceso de inmersión en lo educativo como experiencia personal y profesional.

La inmersión en lo educativo es un viaje desafiante que impulsa a aprender y a crecer asumiendo el impacto significativo que tiene en nuestras vidas: docentes y estudiantes.

En este sentido pensamos que la Ruta Crítica puede servir como una herramienta de comunicación potente y efectiva en los entornos educativos, facilitando la comprensión compartida, tendiente a ecualizar procesos heterogéneos y co-protagonizar acciones de enseñanza y aprendizaje.

Creemos que la elaboración de una Ruta Crítica en el contexto de la formación de docentes es una práctica valiosa que permite visualizar y planificar el camino que recorre el/la futuro/a docente a lo largo de su proceso. Al identificar y precisar las diversas actividades

críticas que deben ser resueltas en el transcurso del recorrido académico, se logra una serie de beneficios significativos.

La Ruta Crítica proporciona una visión clara y detallada de los hitos y sucesos importantes en la formación del/la docente. Identificar actividades críticas, orienta la elaboración de planes de acción sólidos para abordar cada uno de esos puntos clave, facilitando la organización del tiempo y los recursos de manera pertinente y situada.

La Ruta Crítica también permite asignar los recursos adecuados en el momento oportuno, lo que garantiza que el/la estudiante – futuro/a docente cuente con el apoyo necesario para superar los desafíos en su camino hacia la formación docente.

En resumen, la elaboración de una Ruta Crítica en la formación de docentes es una herramienta poderosa para optimizar el proceso educativo. Proporciona una secuencia organizada, que ayuda a las/os docentes en formación a navegar de manera más creativa y cuidada su recorrido académico dirigido a convertirse en educadores/as competentes y comprometidos/as.

## Referencias

- Audine, E. (2019). Documento de cátedra. FTS-UNLP.
- Audine, E. (2023). Documento de cátedra. FTS-UNLP.
- Bachelard, G. (2010). *La formación del espíritu científico*, trad. José Babini, México.
- Barletta, P. (2018). El territorio, una propuesta de intervención para las prácticas de formación de las/os trabajadoras/es sociales. En: Cavalleri, S.; Pantanali, S. y Pérez Torrecilla, S. comps. *Procesos de intervención en Trabajo Social. Aportes a la formación y ejercicio profesional desde una perspectiva crítica*. La Plata: Edulp.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Bleger, J. (1969). *Psicología de la conducta*. Centro Editor de América Latina.
- Bourdieu P., Chamboredon J.C., Passeron J.C. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI Editores.
- Carballeda, A.(2015). La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social. En Faraone, Silvia et al. (comps.) *Determinantes sociales de la salud mental en ciencias sociales. Actores, conceptualizaciones, políticas y prácticas en el marco de la Ley 26657*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sociales-UBA.
- Carosella, V. Danel, P. Perazzo, L. y Utrera, M. (2019). *Anudando debates teóricos sobre los modos de enseñar / aprender en las prácticas de formación profesional*. Ponencia JIDEPP, FTS-UNLP. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/94851>
- Cassís, A. (2011). Donald Schön: Una Práctica Profesional Reflexiva En La Universidad. *Compás Empresarial*, 3(5), 54–58.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.

- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Frigerio Graciela et al. (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Da Costa, H. (1998). *O trabalho nos serviços de saúde e a inserção dos (as) assistentes sociais*. ABESS/CEDEPSS, 1998.
- Daraya, V. Bulich, A. y Michelini, M. (2019). *Producción de saberes en las prácticas de formación profesional: de los modos de enseñar / aprender a la multiplicidad de saberes en disputa*. Ponencia. XXIV Encuentro Nacional de FAUATS. Disponible en <http://se-dici.unlp.edu.ar/handle/10915/116504>
- Del Cueto, A. M. y Fernández, A. M. (1985). El dispositivo grupal, en *Lo Grupal 2*, Del Cueto, et al. Editorial Búsqueda.
- Dolto, F. (1992). *La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*. Editorial Seix Barral.
- Dussel I. y Quevedo L. (2010) Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santillana.
- Edesltein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. En revista *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N°1. ISSN 2422-5975 (en línea).
- Edelstein, G. (2002). Prácticas de la enseñanza / prácticas docentes. Algunas notas distintivas. En: *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.02, p.467-482, jul. /dic.
- Fierro, C. Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación – acción*. Editorial Paidós Ibérica
- Efron, R. (1997). Subjetividad y Adolescencia en *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, págs. 29 a 43. Editorial Losada, Unicef.
- Erausquin C. (2010). Adolescencias y escuelas: interpelando a Vygotsky en el siglo XXI. Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros, pp. 59-81, en *Revista de Psicología Segunda Época*, Vol. N° 11.
- Fernández, A.M. (1989). *El campo grupal, notas para una genealogía*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1989.
- Fernández A.M. (2002). *Lo grupal como campo. Notas para una genealogía*. Ediciones Nueva Visión
- Follari, R. (1993). *Práctica educativa y rol docente*. REI S.A.- Ideas - Aique Grupo Editor S.A.
- Gagneten, Mercedes. (1987). *Hacia una Metodología de Sistematización de la práctica*. Editorial Humanitas.
- Gomes da Costa, A. (2004). *Pedagogía de la presencia: introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*. UNICEF Regional para América y el Caribe. Disponible en <https://biblioteca.sedronar.gov.ar/cgi-bin/koha/opac-search.pl?q=Provider:UNICEF,%20Oficina%20Regional%20para%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20El%20Caribe,%20>
- Guía de Observación para profesores en Formación. Portfolio para el profesor de prácticas. Fuente bibliográfica: Calderón Méndez Dolores. Compilación Equipo técnico de la DES (Dirección de Educación Superior Ministerio Cultura y Educación Formosa): Lic. Carmen

- Enrique. Referente desarrollo curricular Prof. Silvia Polo. Formosa 2016. Disponible en <https://des-for.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/05/GUIA-DE-OBSER-VACI%C3%93N-PARA-PROFESORES-EN-FORMACI%C3%93N.pdf>
- Gutiérrez Quintana, E. Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. *XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*. Instituto Cervantes de Varsovia. S/F.
- Iamamoto, M. (1997). *Servicio Social y División Social del Trabajo*. Cortez Editora.
- Iamamoto, M. (2003). *El Servicio Social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional*. Cortez Editora.
- Korinfeld, D. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Paidós.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Ley Nacional 26.661 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2005).
- Ley Nacional 26.734 de Identidad de Género (05/2012).
- Ley Nacional 26.150 Lineamiento del Programa de Educación Sexual Integral (2006).
- Maturana Romecín, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones.
- Morandi, G. y Ros, M. (2014). *La construcción de proyectos de formación. El proceso de diseño de situaciones de enseñanza. Relaciones entre diseño y acción*. Documento de trabajo-Especialización en Docencia Universitaria. La Plata. UNLP.
- Morin, E. y otros. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona. Editorial Gedisa S.A.
- Obiols S y Obiols G, (1998). *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Editorial Kapeluz.
- Pérez, S. y Legardón, S. (1995). *Formación profesional. Proyecto de investigación: La práctica pre-profesional en la formación profesional en la Escuela Superior de Trabajo Social*. Área de Trabajo Social. FTS UNLP.
- Pérez Torrecilla, S., Ros, M., Novillo, M.J. y Audine, E. (2021). *Investigación-Acción- Reflexión. Las Prácticas de enseñanza en contexto de pandemia*. Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio profesional. "Itinerarios de intervención social ante la pandemia: estrategias y desafíos colectivos para el Trabajo Social y las Ciencias Sociales". FTS- UNLP, 18-22 Octubre.
- Pérez Torrecilla, S. y Ros, M. Panel: *La enseñanza de las prácticas de formación: hacia una narrativa pedagógica*. Organizado por la Secretaría Académica y el Área de Trabajo Social. FTS-UNLP, 20 Octubre, 2020. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=TC7cfMg2OS0&t=2752s>
- Pérez Torrecilla, S., Ros, M. y Novillo, M.J. (2020). *Dimensiones de la práctica educativa. Plan de indagación*. Prácticas de la enseñanza. FTS-UNLP. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1f4AonkxUWP4Z1CqYLI0vdKXGrZ29Xrj4/view?usp=sharing>
- Pérez Torrecilla, S. y Ros, M. (2019). *La práctica en el Profesorado de Trabajo Social: una experiencia*. XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio profesional "Disputas



- por el Estado, la Democracia y el poder popular. FTS – UNLP. La Plata, 12 y 13 de Septiembre. ISBN 978-950-34-1803-1 Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/93393>
- Pérez Torrecilla, S. Bulich, A. Utrera, M. y Barletta, P. (2019). Tensiones en las prácticas de formación profesional en contextos neoliberales. En Carballada, Alfredo Juan Manuel (coord.), "Neoliberalismos, democracias y vida pública". En *Entredichos. Intervenciones y Debates en Trabajo Social*, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata, Dossier N°7, 13 de diciembre de 2019. ISSN 2545-7721 Disponible en: <http://entredichos.trabajo-social.unlp.edu.ar/2019/12/13/no7-neoliberalismos-democracias-y-vida-publica/>
- Pérez Torrecilla, S. (2019). De culpable a inocente. El caso del Cuádruple Crimen de La Loma. Tesis de Maestría. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87542>
- Pérez Torrecilla, S. y Otros. (2012). "Prácticas de formación y prácticas de extensión: Un dialogo posible". *Revista de Trabajo Social Plaza Pública, FCH – UNCPBA*. Año 5N ° 8 Diciembre de 2012. ISSN 1852-2459. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/129882>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Ed. Graó.
- Pichón Riviere, E. (1978). *El Proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Ediciones Nueva Visión.
- Pichón Riviere, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Prieto Castillo, D. (1995). *Prácticas de aprendizaje*. En *Educación con sentido*. Ediciones Novedades Educativas. U.N.Cuyo. Bs. As.
- Prieto Castillo, D. (2015). *Elogio de la pedagogía universitaria*. Veinte años del posgrado de Especialización en Docencia Universitaria. U.N.Cuyo. Mendoza.
- Kaplan, L. (1996). *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Paidós.
- Kaplan, C. (2005), "¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes HOY? En M. Krichesky (Comp.), *Adolescentes e inclusión educativa: Un derecho en cuestión*. Noveduc Libros.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En A. Pérez, J. Barquín J. F. y Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Editorial Akal.
- Remedí, E. (2004). *La intervención educativa*. Conferencia Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La reflexión dans l'action. *Recherche et Formation*, (36), 17–27.
- Sala D. (2016). Evaluemos sin miedo. Propuesta de un sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en las prácticas de formación profesional en la Facultad de Trabajo Social. En *Trayectorias Universitarias*; vol. 2, no. 2. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54765>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc/Perfiles.
- Souto de Asch, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila editores.

- Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología -1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ISBN 978-987-784-187-9.
- Urresti, M. (2008). Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En Tenti Farfani (comp.) *Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa*. Siglo XXI Editores.
- Vignale, S. (2011). "Apertura a una experiencia del Otro para una pedagogía de las diferencias. En *Filosofía y Educación en Nuestra América: políticas, escuelas e infancia*. Qellqasqa.
- Weissmann, P. (2007). Adolescencia. En *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. En *Revista Pedagogía 220*. Fontalba.