

Patricia Sadovsky*

Formación, trabajo docente y revinculación

Notas a partir de algunas experiencias en el marco del Programa ATR

Dossier

Resumen

En estas notas se consideran algunas de las modalidades que introduce el Programa ATR, en el terreno político, pedagógico y didáctico que podrían constituirse en referencias para repensar la escuela, la enseñanza y los intercambios que allí tienen lugar a raíz del trabajo con el conocimiento. Desde ese foco se analiza la confluencia de escuelas, familias e institutos de formación docente, la articulación entre lo pedagógico y lo didáctico y el valor de haber registrado la experiencia. Se consideran también posibles transformaciones en la formación y el trabajo docente que la experiencia en el Programa permite vislumbrar.

Palabras Clave

Revinculación • perspectiva institucional • entramado pedagógico-didáctico • transformaciones en la formación y el trabajo docente

* Profesora de Matemática. Doctora en Educación, con mención en didáctica de la matemática (UBA). Profesora e investigadora (Unipe). Integrante de la Comisión Académica de la Maestría en Formación Docente (Unipe).

PROGRAMA ATR: políticas de revinculación y prácticas docentes

La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

Artículo 2° de la Ley de Educación Nacional N° 26.206

Introducción

Durante el año 2020, en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), una cantidad considerable de alumnas y alumnos –alrededor de 270.000– de instituciones primarias y secundaria de la Provincia de Buenos Aires se desvincularon de –o debilitaron su relación con– la escuela. Las autoridades educativas provinciales entendieron entonces que era necesario poner en funcionamiento políticas específicas para asegurar el papel del Estado como garante del derecho personal y social a la educación. Fue así que desde la Dirección General de Cultura y Educación se elaboró e implementó un complejo dispositivo que buscó que las y los estudiantes volvieran a hacer lazo con sus escuelas, que quisieran estar allí, que desearan participar de la enseñanza, que disfrutaran al aprender. Para ello, quienes concibieron esta política pública, pensaron que era imprescindible que esos niños, esos jóvenes, tuvieran una experiencia concreta –potente, impactante–, con capacidad de hacerles saber y sentir que sus maestros y profesores, sus compañeros, sus amigos los estaban esperando. Si la virtualidad, por las razones que fueran, no les permitía conectarse, había que ir a buscarlos, a producir el encuentro. En sus hogares. ¿Quiénes irían?

Se tomó la decisión político-pedagógica de convocar –y becar– a las y los estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) que voluntariamente se postularan para esta tarea, que se concibió como parte del espacio de las prácticas. Esta medida implica –entendemos– un importante reconocimiento hacia la tarea formativa que desarrollan miles de profesores de los ISFD, una apuesta certera al compromiso de futuros maestros y profesores y una gran confianza a su capacidad para *llegar* con sus saberes, su afecto y su entusiasmo a las y los alumnos y sus familias.¹

1. Se convocaron también, en menor proporción, docentes noveles.

En una provincia de la extensión de Buenos Aires llegar a producir la escena en la que un docente-acompañante *toca* la puerta de un hogar para comenzar su tarea pedagógica requirió de un trabajo de filigrana rigurosamente articulado que comprometió numerosos actores pertenecientes a distintos organismos, como lo expresa Alejandra Birgin en el reportaje que encabeza este dossier. En ese sentido, un estudio exhaustivo de la experiencia ATR comporta diferentes ejes constitutivos del proyecto –político, social, ético, pedagógico, cultural– cuyo entramado sería necesario considerar para reconstruirla. Sin embargo, en estas notas y, dado el foco de la revista *Análisis de las Prácticas*, nos centraremos solo en la dimensión pedagógico-didáctica.

Lo inédito del escenario planteado, la exigencia de encontrar a los chicos y a sus familias a través de un diálogo personal y afectivo que hiciera centro en la enseñanza y los aprendizajes, requirió encarar múltiples conversaciones entre actores de distintas instituciones y en diversas direcciones. A este respecto, cobró fuerza la necesidad de contar con *otros* –colegas, profesores, autoridades– para elaborar estrategias que estuvieran a la altura de los problemas que había que enfrentar. Los estudiantes de la formación que actuarían como acompañantes del Programa se asomaban a una tarea desconocida, que irían comprendiendo a medida que se desplegaba y que les reclamaba construir una disposición a cambiar sobre la marcha, trastocando las relaciones habituales entre lo predeterminado y lo contingente, transformando creencias y prejuicios. El análisis de estos aspectos vuelve, inevitablemente, la mirada sobre las prácticas escolares para seguir pensando la escuela, la enseñanza, los intercambios que en ella tienen lugar a raíz de trabajo con el conocimiento.

Bajo este encuadre, y sobre la base de los aportes de Nora Martínez, Marcela Quintana y Silvina Miranda, apoyadas a su vez en los registros y los relatos de sus estudiantes de ISFD que trabajaron como docentes-acompañantes en el Programa, realizaremos algunas reflexiones que se refieren a: 1) la confluencia –novedosa– de tres ámbitos, familias, escuelas e institutos de formación para sostener el Programa; 2) la trama entre las dimensiones pedagógicas y didácticas engarzadas con el compromiso afectivo de las y los participantes; 3) el valor de haber registrado la experiencia y, finalmente, 4) las transformaciones en la concepción de la formación y del trabajo docente que el Programa permite considerar.

Aunque cada una de las experiencias que analizan Martínez, Quintana y Miranda constituye una historia única, propia, sus alternativas dejan ver aspectos del encuentro pedagógico: de las condiciones en las cuales las y los alumnos que no entraban en el *juego de las tareas* que se les proponían empiezan a comprender, a producir y sobre todo comienzan a entusiasmarse. Se puede destacar en este proceso el papel de la solidaridad y de la responsabilidad en los vínculos. Como argumentan Passeron y Revel (2005), son historias –casos– que nos permiten pensar algún componente de la vida escolar que nos interroga, nos interpela o nos sorprende.

Familias, escuela e institutos en el desarrollo del Programa ATR

Estos tres ámbitos, familias, escuela de pertenencia e institutos de formación confluyen en el propósito de lograr que chicas y chicos que parecían haberse desentendido de la escuela vuelvan a querer ser parte. Por su originalidad, este hecho invita a pensar en las transformaciones que produce en todos los actores involucrados.

Centrémonos en primer lugar en las relaciones entre la o el docente acompañante del Programa ATR y la escuela en la que está inscripto la o el alumno que se desea revincular. El modo en que se organizó la llegada de las y los docentes acompañantes a los hogares requirió el contacto con la escuela de pertenencia. Allí recogerían el material didáctico –tareas, textos de diverso tipo– con el que trabajar con las y los alumnos. Como podemos suponer, este *tránsito* de una propuesta didáctica elaborada en la escuela a la mochila de la o el acompañante ocurrió de muy diversos modos. En algunos casos, fue un simple pasaje hacia una tarea posible, pero en muchos otros, fue el medio a partir del cual se entabla un diálogo entre las y los docentes de la escuela y la o el joven acompañante. Se conversa allí sobre la o el alumno a cuya casa se asiste, sobre su posición en la escuela y sobre el trabajo de enseñanza y aprendizaje que se espera vehicular. Si bien estamos muy lejos de poder dar cuenta de todos los matices propios de estos intercambios y de su influencia en la tarea de revinculación, vale la pena –pensamos– analizar la potencialidad de esta interacción. Se habla en esas conversaciones de una alumna o alumno que interrumpió su lazo

con la escuela y el diálogo se organiza sobre la base de la tarea que la escuela propone y que la o el acompañante tiene que desarrollar con la o el alumno. La docente del Programa ATR accede así a la interpretación que se hace en la institución acerca del posicionamiento de esta o este estudiante, a partir de la cual puede repensar su propia interacción con la o el alumno que irá a visitar. ¿Hay o no consistencia entre lo que *ve* la escuela y lo que *ve* la o el acompañante? ¿Cómo explicar las contradicciones, si las hubiera? ¿Resulta adecuada desde el punto de vista de la o el acompañante la tarea propuesta como medio para arrancar una escena interrumpida?, y si no es así, ¿cómo explicar ese desajuste? ¿Qué otros elementos habría que reponer para que la actividad fuera un punto de apoyo para el propósito de revinculación? ¿Es la tarea determinante de la escena de naturaleza pedagógico-didáctica? ¿Es altamente condicionante de dicha escena?

Preguntas como estas cobran espesor cuando deben responderse a raíz de trabajo efectivo de revinculación que hay que enfrentar. Porque hacen pensar en las propuestas concretas y a la vez en la relación con el saber que las y los chicos podrían entablar con ellas (Charlot, 2007). Y este es un aspecto nodal de la revinculación. Se hace presente la dimensión pedagógica de la situación didáctica que no puede analizarse solo en términos del sujeto epistémico que la abordará sino de un alumna o alumno real, que padece, que tiene miedo, que se distancia de la tarea, que probablemente se autoexcluye antes de empezar porque considera que no va a poder o que no va a responder a las expectativas que se tienen sobre él, aunque en realidad nunca sabemos bien por qué.

Al intercambiar con algún o algunos actores de la escuela de pertenencia se hace visible para la o el docente acompañante que no va sola o solo al hogar, que de una u otra manera representa a la institución con todas las connotaciones que eso pueda tener para las familias. Esa frase que tanto ha circulado, *ahí viene la escuela*, pronunciada en los hogares para anunciar la llegada de la acompañante sintetiza de forma cabal que la docente ATR simboliza la escuela.

¿Cómo participan los ISFD? El Programa alentó la implementación de foros coordinados por profesores de los institutos en los que las y los docentes acompañantes volcaban sus dudas, sus preguntas, sus relatos. Se habilita de entrada un espacio para ir respondiendo en lo inmediato, sobre aspectos puntuales pero, a más largo plazo,

para ir construyendo la noción de revinculación sobre la base de las reflexiones que las experiencias suscitaban y de las referencias para pensar las prácticas docentes construidas a lo largo del trayecto formativo.

Asimismo, el Programa orientó –lo subraya Alejandra Birgin– la confección de registros del trabajo de las y los acompañantes. Estas dos líneas, los foros y los registros dan cuenta de que desde el Programa se está concibiendo a las y los docentes acompañantes como trabajadores que reflexionan sobre sus prácticas, se plantean problemas y discuten colectivamente cómo abordarlos.

Realicemos un contrapunto con el modo en que usualmente se considera al *practicante*, que nunca pierde su condición de estudiante que está siendo evaluado cuando realiza sus prácticas. Para la o el docente del Programa ATR la evaluación se realiza tomando en cuenta los progresos del estudiante al que se quiere revincular; se hace sobre la base de sus percepciones, sus registros, del material que recolecta para ser analizado luego en el ISFD. No están presentes en los hogares ni el profesor de prácticas ni el del aula. Están en primer plano sus propios propósitos y los logros de los estudiantes, es decir, su función docente, mucho más que su posición de alumna o alumno. Este problema, el de la revinculación es el que estructura los intercambios de la acompañante tanto con los docentes del ISFD como con los de la escuela primaria o secundaria. Notemos que cuando los futuros docentes realizan prácticas en las escuelas no es habitual que se piense como problema compartido con la o el docente del curso la enseñanza de los contenidos que el practicante deberá desarrollar. Los intercambios que suelen tener guardan la asimetría de las posiciones institucionales ya establecidas. En el contexto del Programa ATR, la docente acompañante tiene aportes específicos para realizar a los actores de la escuela ya que, por las mismas condiciones de su interacción en las casas, ofrece otras miradas sobre el chico o la chica que se desea –y espera– revincular. Se abre acá una discusión que será interesante desarrollar: ¿será posible repensar las prácticas de las y los estudiantes de los ISFD a la luz de la experiencia en el Programa ATR que aseguró –porque las condiciones lo impusieron– mucha más autonomía para las decisiones y evaluaciones de las y los docentes-estudiantes?

Dirijamos ahora nuestra atención hacia otro hecho novedoso: el terreno al que se va a buscar a la niña, al niño, a la o el joven, es su propio hogar, donde están sus

padres, sus hermanos, sus vecinos. Las respuestas de las familias han sido disímiles, por supuesto. Nos detenemos en aquellas que se han dispuesto a la *recepción*. Podríamos aprender, sin duda, de las situaciones en las que ello no ha ocurrido, pero los análisis requeridos escapan al propósito y a las posibilidades de estas notas.

Una primera cuestión a señalar es el impacto que ha tenido para muchas docentes ATR, el contacto con la vida –de derechos vulnerados, de carencia– de las y los chicos. Muchas coinciden en afirmar que aunque en el instituto estudiaron autores que tratan las relaciones entre la pertenencia sociocultural de los estudiantes y su escolaridad, nunca habían construido una imagen concreta de las dificultades que se enfrentan para sostener el estudio. Vale la pena preguntarse qué nuevos significados se podrían producir al volver a esas lecturas después de la experiencia transitada.

La solidaridad en tanto valor ético, puesta en juego frente al panorama de privaciones que se perciben, es mayoritario y fortalece la disposición a entablar un verdadero diálogo con los chicos, a conectarse con ellos, a brindarles una experiencia gratificante. Como dijimos, al llegar a las casas, había una madre, un padre, una tía o un tío, uno o varios hermanos y/o vecinos que acompañaban la escena. Poniendo una mesita en el patio, ofreciendo algo para tomar. Hubo también quienes pidieron participar y se sumaron al trabajo que proponía la acompañante. Fueron para los chicos sostenes, puntos de apoyo que los animaban a entrar en un juego en el que hasta el momento no habían podido. El balance para estas acompañantes es que los chicos querían aprender, querían participar, pero no podían, todo los excedía. Porque no comprendían, porque les resultaba demasiado ajeno. No tenemos elementos para interpretar en profundidad la función que cumplieron esos otros familiares o vecinos para lograr que los intercambios arrancaran. Seguramente ha sido muy diversa tal vez bajo el común denominador de mitigar la sensación de soledad que produce el tener una imagen desvalorizada de sí mismo (Charlot, 2007). Es probable que los elementos recogidos a través de los registros constituyan una base para repensar la colaboración entre las escuelas y las familias, y comprender mejor el papel que cumplen en el proyecto educativo (Sadovsky y Castorina, 2020). Remarquemos de todos modos que la escuela, sola, no pudo conectarlos en la situación de ASPO –muy probablemente la desconexión había ocurrido mucho antes de la pandemia– pero las familias solas tampoco pudieron impulsar el sostén del

vínculo pedagógico. El papel de los docentes acompañantes fue necesario, fundamental. Ahora, reunidos todos en las veredas o en los patios, otro encuentro ocurría. Su significado, su alcance es objeto de indagación.

Las prácticas desplegadas a partir de las condiciones intencionalmente generadas en el Programa –lo reafirman docentes ATR– transformaron la disposición de muchas alumnas y alumnos a involucrarse en un trabajo con las tareas propuestas en la escuela. Así, la experiencia vivida por una cantidad importante de jóvenes próximos a ser maestros y profesores pone en cuestión sus propios prejuicios –y juicios– que podían sostener desde una posición distante.

Una y otra vez se ha señalado en el mundo académico, sobre la base de diversos estudios, que los desfases entre lo que esperamos de las y los alumnos y lo que ellas y ellos muestran no son, en general, atribuibles a déficits individuales sino el resultado de un complejo entramado social, cultural e institucional (Terigi, 2009). Ahora existe la posibilidad de conectar esas investigaciones con una experiencia realizada por futuros docentes que se han visto desafiados a inventar estrategias originales reconfigurando sus saberes, las indicaciones de las escuelas, los aportes de las familias y su propia lectura de la situación, para abordar un problema que se presentaba con todos sus interrogantes y dificultades. En esta dirección, reconstruir *esta* experiencia singular en diálogo con otras y con diversas producciones teóricas habilitará la producción de nuevos conocimientos y sentidos por parte del colectivo docente (Castorina y Sadovsky 2021).

Las dimensiones pedagógica y didáctica en las situaciones propuestas

No tener maestro es no tener a quién preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse.

María Zambrano²

2. Nuñez (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio, Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.

Cuando un docente concurre a su clase en condiciones habituales, supone usualmente que el vínculo necesario para que se desarrolle una secuencia de enseñanza y aprendizaje está dado. Si bien hay sobrados elementos para problematizar la afirmación anterior, queremos subrayar que en el caso del Programa ATR, el supuesto era exactamente el contrario. Había que vincular para enseñar; pero a la vez, había que enseñar para vincular.

El Programa se distanció claramente de una perspectiva asistencialista para poner de relieve que la escuela es un asunto de enseñar y aprender cosas. De manera que los textos, las actividades, los juegos, se concibieron como medios para organizar la interacción con las y los alumnos con el fin de lograr que recuperen las ganas y la necesidad de conectarse íntimamente con la escuela. Si este último propósito tambaleaba había que pensar sobre el momento cómo volver a ponerlo en primer plano. En ese sentido la secuencia de enseñanza anticipada quedaba bajo la observación atenta de la docente ATR para ser modificada, reconfigurada o dejada momentáneamente de lado en función del imperativo de *encontrar* a los chicos en sus saberes, en sus deseos, en sus intereses, en su voluntad, en su afecto. ¿Qué reflexiones habrá que promover para que todas estas dimensiones y matices se perciban? He aquí una pregunta que nos llama a revisar la naturaleza de la formación y del trabajo docente.

Si revisamos los registros que nos presenta Nora Martínez en sus notas³ reparamos que el recorrido de la docente acompañante está marcado por su necesidad de sostener en todo momento con el niño con quien trabajaba una interacción signada por la alegría, por el entusiasmo. Es desde allí que un día, luego de que supo que al niño le gustaba pescar en una zanja de la puerta de su casa, lleva cañas para pescar con él, otro día lleva las actividades de escritura previstas por la maestra del grado pero, *por las dudas*, también un juego de la oca que pone sobre la mesa cuando el niño le comenta que está cansado. Hay reconocimiento y empatía en estas decisiones. La maestra legitima el deseo de jugar, de estar cansado y también impulsa con gran fuerza –el alumno lo tiene– el de querer escribir con autonomía.

3. Ver en este mismo dossier.

La acompañante escucha al niño mientras tiene presente que aspira a que progrese en su relación con la lengua escrita. Lo escucha para anticipar qué hará en las visitas siguientes, lo escucha para entender lo ya realizado, lo escucha para analizar si va progresando en la escritura, lo escucha para constatar que está contento. Lo escucha.

Una reflexión a raíz de las decisiones de la docente acompañante de estar atenta a las posibilidades de su alumno e ir adaptando las propuestas en función de las interpretaciones que realizaba sobre terreno. Estamos describiendo una situación de excepción en la que la interacción es uno a uno. No podríamos concebirla de la misma manera en un aula en la que están todos. Sin embargo, vale la pena que nos preguntemos qué nos dicen estas decisiones de la maestra acompañante a las que nos hemos referido para pensar las prácticas ordinarias. ¿Cómo se incorporarán a los espacios colectivos de las aulas las y los chicos que han aceptado regresar a la escuela? ¿Qué lugar encontrarán allí? ¿Se reconocerán sus aportes al trabajo de todos? ¿Qué significará para ellos ese hacer colectivo de la clase? Habrá que *hacer un lugar* para los alumnos que vuelven a la escuela. Ese lugar no puede pensarse como un rincón aislado, sin uno en el que reciben y aportan, en el que aprenden en el trabajo colectivo con los otros, en el que son reconocidos y legitimados. Sobre estas premisas, cobran sentido las preguntas anteriores, cuyas respuestas están lejos de ser evidentes. Las complejas relaciones entre el colectivo clase y cada alumno se problematizan a la luz de la experiencia ATR que –también en este caso– se transforma en referencia para seguir pensándolas.

Marcela Quintana en su texto⁴ también nos trae el registro de una acompañante, en este caso de escuela secundaria. La docente ATR se vio exigida de ayudar a los chicos en áreas de conocimiento distintas a las de su formación. Ella parece saber que el modo en que se contextualizan los saberes que son objeto de enseñanza cumple un papel fundamental en la actividad intelectual que los alumnos podrán desplegar. Busca entonces, y así lo explicita, cuál puede ser su aporte específico para estos estudiantes. ¿Qué les puedo ofrecer a estos chicos?, parece ser la pregunta que estructura

4. Ídem.

sus planificaciones en las que trata de encontrar su contribución en los intercambios a partir del análisis que hace del modo en que los chicos interpretan las tareas que les proponen. Se centra en reponer en las consignas de las actividades que envían los profesores, aquello que considera necesario para favorecer la comprensión de los estudiantes. Pero apela además a la ayuda solidaria de otros profesores de las distintas disciplinas que, a pedido de ella, filman videos explicativos para las y los alumnos y le ofrecen elementos para que los pueda acompañar. Toma conciencia entonces de que enseñar es siempre una tarea de muchos, que conversan para encontrar las mejores estrategias. El carácter intersubjetivo de la enseñanza se hace visible.

Los registros de la experiencia como parte de la acción docente

Conforme el acto de escribir se repite, su cercanía, su intimidad con la experiencia, aumenta. Finalmente, si uno es afortunado, de esta intimidad nace un fruto: el sentido.

John Berger, *El narrador*

Como hemos dicho, el Programa orientó la confección de registros de la experiencia⁵ que se iba desarrollando, como parte de la acción de las y los docentes acompañantes. Esta tarea se realizó a través de diferentes soportes. Hubo planillas preformateadas, notas personales, comentarios en grupos de WhatsApp compartidos con otras docentes acompañantes del ISFD y las profesoras que las orientaban, intervenciones de foros habilitados en el ISFD para organizar debates en el curso.

¿Qué se registraba? Sobre todo, impresiones personales muchas veces atravesadas por los desfases que se percibían entre aquello que se había anticipado y lo

5. Si bien se anunció que la elaboración de un análisis de la experiencia sobre la base de los registros podía presentarse como trabajo para acreditar el espacio de las prácticas, entendemos que la función que cumplieron estos registros excedió ampliamente ese propósito. En estas notas nos centraremos en el valor del registro como punto de apoyo para producir conocimiento pedagógico y didáctico sobre las prácticas.

que se percibía como realizado. Se anotaban impresiones acerca de diversos aspectos de lo vivido: los progresos de los chicos, sus disposiciones a trabajar o su rechazo a hacerlo, su interés, sus miedos. También se hacían relatos sobre el modo en que las familias las o los recibían, las dificultades que encontraron al plantear una actividad, las decisiones que tomaban en el momento y que suponían cambios en lo planificado, las dudas que se presentaban, los momentos que resultaron gratificantes porque se constataba que había una clara muestra aprendizaje o porque las familias agradecían y reconocían el trabajo. Asimismo algunas notas dan cuenta de los diálogos con actores de las escuelas (docentes, directivos, equipo de orientación). Las muestras de alegría de las y los alumnos también fueron identificadas en los relatos. La lista podría continuar durante varias líneas, pero lo enumerado alcanza para detenernos a pensar en su valor para la experiencia ATR, para la formación docente para la reflexión sobre el trabajo de enseñar.

La realización de los registros implica una primera vuelta reflexiva sobre algún hecho sucedido en el momento de la visita para “conservarlo” por alguna razón: porque sorprendió, porque obstaculizó, porque alegró, porque conmovió, porque produjo malestar, porque es un índice claro para apoyar una evaluación. Es decir, se anota porque se intuye que el episodio que se recorta de la escena vivida “algo dirá”, alguna comprensión posibilitará. Si se vuelve sobre el registro ya con más distancia y se analiza con otros –los compañeros del instituto, otros docentes acompañantes, las profesoras orientadoras del ISFD– seguramente se podrán elaborar algunas conjeturas respecto de las razones que explican aquellas primeras impresiones en términos de conocimientos adquiridos, de progresos en la comprensión, de transformaciones en el modo de verse así mismo de los distintos actores, de posicionamientos muy anclados, de relaciones con el saber. También se podrán comparar las decisiones tomadas con otras que se habrían podido tomar (Fernández y Clot, 2007).

Notemos que estamos dando cuenta de un proceso en el que las mismas docentes ATR toman registro de su propia experiencia vivida en el marco de su tarea de revinculación para luego, en otras instancias retomar con más distancia ese registro y cargarlo de nuevos significados en el análisis compartido con otros. Podemos encontrar acá ecos de las consideraciones de Elias (2002), cuando describe ese continuo epistémico entre el compromiso afectivo y valorativo de los actores con las

situaciones que esperan conocer y el distanciamiento necesario para habilitar una reconstrucción conceptual de las experiencias vividas.

En didáctica profesional se apela al concepto de “huellas de la actividad” para referirse a todo aquello que subsiste a la actividad y que es susceptible de documentarla (Baroth, 2021). ¿Cuáles serían en los procesos de registro descriptos las huellas de la actividad? Las trazas escritas –por ejemplo, las tareas realizadas por las y los alumnos– pueden dar lugar a interpretaciones en términos de conocimientos y sentidos en juego. Pero en el contexto que estamos analizando, las expresiones de alegría, tristeza, agradecimiento o desazón pueden ser interpretadas en términos de sentidos elaborados por parte de los actores a raíz de la actividad realizada y por eso las proponemos –también– como huellas de la actividad.

La reconstrucción conceptual de los hechos a partir de los registros busca comprender mejor el alcance de lo realizado, entender qué acciones fueron favorecedoras de mayor disposición por parte de los chicos, qué decisiones fueron acertadas para sostenerlos en la actividad. Pero, como dijimos al comienzo de estas notas, no tienen una pretensión de generalidad. Son casos que hacen inteligible lo realizado, que suman fundamentos a la acción pedagógica y didáctica. Ese es su valor para las docentes del Programa ATR pero lo podemos extender a las instancias de formación y también considerarlo como un componente fundamental de una concepción en la que el docente se concibe como un trabajador que produce conocimiento sobre sus prácticas de enseñanza cuando puede objetivarlas y reflexionar sobre ellas.

La concepción y el trabajo docente a la luz del Programa ATR

Hemos puntualizado algunos aspectos del Programa ATR que han delineado desde su origen un modo de entender el trabajo docente que rompe con prácticas de enseñanza que, por estar moldeadas por la organización del dispositivo escolar, tienen un arraigo difícil de modificar.

La concepción de la enseñanza en términos de problemas a resolver, el carácter hipotético de las acciones que se planifican, la aceptación de la incertidumbre como

un rasgo inherente a la tarea, la necesidad de interpretar las intervenciones de los alumnos como una expresión de sus modos de comprender, el lazo entre lo pedagógico y lo didáctico, la disposición a repensar las relaciones entre las anticipaciones que se realizan al planificar y las modificaciones que la contingencia requiere, la potencia –en términos de producción de conocimiento– de reflexionar sobre las prácticas desarrolladas y de construir para ello la documentación que lo permita, la conciencia de la dimensión intersubjetiva de la enseñanza, el valor de apreciar el lazo solidario con los alumnos y con los colegas constituyen –todos– rasgos del accionar que han puesto en juego las docentes acompañantes. Configuran, en conjunto, una concepción de trabajo docente más autónomo, más fundamentado y más gratificante que el que está habilitado en las instituciones escolares. La búsqueda de condiciones para que pueda poco a poco extenderse a las prácticas ordinarias requiere de la convicción del colectivo docente y de la realización de políticas públicas que la tomen en cuenta.

Bibliografía

- Baroth, M.-F. (2021). El análisis de las huellas de la actividad: un aporte a los procesos de profesionalización. En A. Pereyra y L. Calderón, *Didáctica profesional y trabajo docentes. Aportes teóricos para su análisis en la formación* (pp. 375-386). Buenos Aires: Unipe.
- Castorina, J. A. y Sadovsky, P. (2021). El significado de los conocimientos en los procesos. En J. A. Castorina y P. Sadovsky, *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Problemas conceptuales* (pp. 13-44). Buenos Aires: Unipe.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Elias, N. (2002). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones Península.
- Fernández, G. y Clot, Y. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 3(1), 15-19.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Passeron, J.-C. y Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. En J.-C. Passeron y J. Revel, *Penser par cas* (pp. 9-44). Paris: École de Hautes Études en Sciences Sociales.

- Sadovsky, P. y Castorina, J. A. (2020). Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de pandemia II* (pp. 211-224). Buenos Aires: Unipe-Clacso.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa. Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*(50), 23-39.

