ACREDITACIÓN UN DISPOSITIVO PARA LA ARTICULACIÓN DE ESPACIOS ACADÉMICO/LABORALES EN LA BÚSQUESDA DE NUEVOS SENTIDOS

Amalia Anoll - amaliaanoll@ciudad.com.ar[1]
María Dolores Román - romandolores@yahoo.com.ar[2]

RESUMEN

Presentamos una estrategia de formación en la universidad que se caracteriza por el reconocimiento de la experiencia laboral en espacios distintos y diversos de los estudiantes que cursan la materia *Residencia. Observación y conducción docente en los niveles y superior.*

Residencia, como cátedra anual del Profesorado en Ciencias de la Educación, recibe un alumnado de características y perfiles diferentes ya que este tramo puede concretarse recién recibidos de licenciados, a punto de hacerlo o después de muchos años. Esto marca diferencias en experiencia laboral, conocimiento de los espacios institucionales y distancia del contexto académico, entre otras.

Los dispositivos de formación organizados por la cátedra son tres: *Residencia* para quienes no tienen experiencia en el ejercicio del rol docente; *Pasantía*, para aquellos que no han ejercido el rol de asesor pedagógico, y la ***Acreditación*** que se reserva para **los alumnos que cuentan con experiencia profesional en instituciones educativas** – de gestión pública o privada- en uno o en ambos roles.

Palabras-clave: articulación, espacio laboral, espacio académico

[1] Prof. Adjunta de la cátedra Residencia. Observación y conducción docente en los niveles medio y superior. (Profesorado en Ciencias de la Educación). Carrera de Cs. de la Educación, FFyL, UBA
[2] Prof. Titular de la cátedra Residencia. Observación y conducción docente en los niveles medio y superior. (Profesorado en Ciencias de la Educación). Carrera de Cs. de la Educación, FFyL, UBA

El dispositivo de **Acreditación revaloriza la tarea desarrollada por los profesionales de Ciencias de la Educación en distintos ámbitos laborales**; "da crédito" a esa experiencia construida en el mundo del trabajo y lo constituye en el objeto central de análisis e interpretación, en una búsqueda de significados -nuevos, reelaborados o distintos- con la coordinación de una tutora y el trabajo colaborativo del grupo, mediante una estrategia de ***reconstrucción narrativa de la práctica***.

La reconstrucción narrativa de un fragmento de su actuación en el trabajo implica múltiples diálogos -presentes y diferidos- con sí mismo, y con un "otros" ampliado que se conforma con el grupo de pares de Acreditación, la tutora, colegas que compartieron su trabajo, autoridades, empleadores…

Así, este dispositivo permite interrogar, cuestionar y ampliar los conocimientos sobre las condiciones laborales político-sociales y los aspectos pedagógico-didácticos que en esos contextos de producción son posibles, deseables o rechazables a la luz de la experiencia transitada por el alumno en este tramo de su formación.

1- Qué se entiende por Acreditación en la estructura organizativa de la cátedra

Cada año, *Residencia. Observación y conducción docente en los niveles medio y superior*, como cátedra anual que completa las materias específicas para el Profesorado en Ciencias de la Educación, recibe un alumnado de características y perfiles diferentes ya que este tramo puede concretarse recién recibidos de licenciados, a punto de hacerlo o después de muchos años. Esto marca diferencias en experiencia laboral, conocimiento de los espacios institucionales y distancia del contexto académico -entre otras, que la vida pone por delante-.

La cátedra trabaja con tres dispositivos pedagógicos centrales: *Residencia*, *Pasantía* y *Acreditación*. La primera se destina a los estudiantes que no tienen experiencia en el ejercicio del rol docente; la *Pasantía*, para aquellos que no la tienen en el rol de observador calificado, como asesor pedagógico. Y la *Acreditación* se reserva para los alumnos que cuentan con experiencia profesional en instituciones educativas –de gestión pública o privada- en el rol docente o en el de asesor/a pedagógico/a.

El dispositivo de Acreditación ***revaloriza el trabajo realizado por los profesionales de Ciencias de la Educación en distintos ámbitos laborales y lo constituye en su objeto de análisis y reflexión.***

Se *"dará crédito"* a esa experiencia construida en el campo laboral al realizar un trabajo autoreflexivo y en grupo, que supone "un volver sobre la propia práctica profesional en ámbitos laborales" con la intencionalidad de análisis, interpretación y asignación de significados -nuevos, reelaborados o distintos- a esas situaciones vividas y elegidas para ser tratadas, con la coordinación de un/a tutor/a. Así, este dispositivo permite cuestionar y ampliar conocimiento enriquecido en el terreno laboral, articularlo con el que se produce en el desarrollo de la asignatura y recrear otros que ya sentaron bases a lo largo de las historias educativas, de cada uno de los participantes.

2- En sus comienzos...

En los primeros años de los ´90, se puso en funcionamiento una estrategia que tuvo el propósito de dar respuesta a la situación de muchos alumnos (ya Licenciados en Ciencias de la Educación) que estaban interesados en acceder al título de Profesor en Ciencias de la Educación, pero que ya se encontraban insertos en el campo laboral. Un requerimiento de orden burocrático-administrativo a veces, un deseo de

profundizar la formación docente, en otros, impelía obtener el título de profesor, que el mundo del trabajo ya había legitimado con la designación en el cargo.

Se da forma, entonces, al dispositivo de la **Acreditación** con un objetivo central: ***concretar una relectura de la propia experiencia laboral desde una perspectiva didáctica.***

El dispositivo enlaza historias laborales de nuestros alumnos y las de los/las tutores/as enriquecidas por el avance de las disciplinas que nos nutren y las nuevas perspectivas que renuevan los pensamientos y las valoraciones.

En adelante, desentrañaremos de qué modo **el mundo del trabajo ingresa a la universidad** en la propuesta de la cátedra. Indagaremos cómo se abre un espacio para la comprensión profunda de muchos aspectos del rol del profesor en Ciencias de la Educación en el amplio y diverso terreno laboral, y cómo el campo de la ciencia y la reflexión teórica da un lugar al trabajo del profesor.

El valor del trabajo profesional en la universidad

El tratamiento profundo de algún aspecto o recorte de la experiencia del acreditante en el trabajo, sustentado en un marco conceptual, resultará en un nuevo saber, valioso, develador, formativo. Este proceso une los terrenos laboral y académico (el primero, basado en la experiencia, en la práctica; el segundo, enriquecido por los aportes teóricos que guían los análisis, la interpretación y la resignificación) Esto supone dar crédito a un acto / proceso / producción, generativo de nuevo conocimiento. Tomando como punto de partida los hechos y las vivencias seleccionados en el campo profesional, se emprende una producción de escritura que impone procesos específicos: descentración y objetivación del sujeto que analiza y, al mismo tiempo, implicación y emergencia de emociones, difíciles de definir y controlar.

La reconstrucción narrativa de la experiencia implica múltiples diálogos, todos valiosos y diferentes: con uno mismo, y con un "otros" ampliado compuesto por el grupo de pares en la cursada, el/la tutor/a, los colegas que compartieron la experiencia laboral, los empleadores…

Estos múltiples diálogos operan como plataforma sobre la cual es posible la toma de conciencia de sus modos de intervenir profesionalmente, no siempre tan claramente identificados, definidos, o con fundamentos fuertes para responderse el *qué* y el *para qué* de sus decisiones, cuánto responden o deberían responder a prácticas instituidas, rutinarias, innovadoras, reflexionadas…

El valor de la práctica docente en el análisis del desempeño laboral del profesor

La cátedra otorga un valor al trabajo y al resultado -en términos de conocimiento- que los procesos mencionados arriba, producen.

El recorrido por el dispositivo de Acreditación, a lo largo del año, sumerge a los estudiantes en una trama compleja e intensa que se conforma con los contenidos de su *reflexión* acerca de su práctica profesional seleccionada y contextualizada, sensible a los factores sociales, económicos y culturales incidentes.

Se otorga valor a *la reflexión* como trabajo central, por la producción de nuevo sentido que permite. La intencionalidad didáctica está dada por el tipo de tareas que se desarrollan:

✓la identificación de la singularidad de las escenas de aula[3] y de asesoramiento pedagógico,

✓el re-conocimiento de lo conocido,

✓el hallazgo de situaciones genuinas,

✓la caracterización de tareas docentes y del/la asesor/a,

✓la interpretación de los actos de los protagonistas,

[3] "aula" en sentido amplio, más allá del espacio físico del que se trate.

- ✓el reconocimiento de todos los referentes contextuales que inciden en los objetos de la reflexión formando parte de los mismos objetos,
- ✓la generación de nuevos interrogantes sobres los aspectos ya analizados,
- ✓la implicación de los que analizan.

Las tareas son conducidas con la finalidad de una mayor comprensión de los actos docentes y de las interacciones entre los interlocutores[4], en el mundo laboral.

Para contextualizar nuestro objeto de análisis en la construcción del campo de la formación incluimos la definición de **práctica docente** tal como la plantea Achilli (2000) *(…) es una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los procesos de enseñanza y aprendizaje y que permite la circulación de conocimiento significativo*. Podemos diferenciar esta práctica de la que se reconoce como práctica pedagógica, la cual refiriere a la que se despliega en el ámbito del aula. Estas definiciones son ricas para nuestro trabajo ya que, incluye la práctica pedagógica, pero la trasciende pues alude a un conjunto de actividades y relaciones que configuran el campo laboral del sujeto-profesor en determinadas condiciones institucionales y socio- históricas.

A partir de estas consideraciones de la *práctica docente* y la *práctica pedagógica*, Achilli pone de manifiesto una hipótesis inquietante y fértil para nuestra tarea, el supuesto que asevera que en las actuales condiciones socio-históricas, la *práctica docente* se va disociando -*enajenando* en términos de Contreras (1997)- de la especificidad de su quehacer: la práctica pedagógica. Se produce una neutralidad del trabajo en relación con el conocimiento. Las condiciones de trabajo

[4] Sean alumnos, colegas en situación de asesoramiento, otros profesionales colegas.

docente, las actividades burocráticas que impregnan muchas de las actividades institucionales, la estructura jerárquica que caracteriza las relaciones en el sistema educativo, van configurando el hacer del docente como un transmisor, ejecutor de lo diseñado o generado por otros . Estas condiciones alejan al docente del trabajo reflexivo como sujeto intelectual crítico.

Estos conceptos nos ofrecen la posibilidad de pensar en un trabajo que genere toma de conciencia por medio del análisis de las condiciones donde se despliega la enseñanza, entendida como práctica situada, social y moral, y de la reflexión sobre esas condiciones.

El valor formal. La legitimación desde la instancia académica

El trabajo de los egresados de la carrera de Ciencias de la Educación, colocado en el lugar de objeto de análisis y comprensión, es legitimado como una instancia de formación con normas de evaluación equivalentes a las instituidas para una cursada con régimen de parciales y exámenes finales, por el Departamento de Ciencias de la Educación.

La cátedra fundamenta la propuesta de trabajo en su potencialidad formativa en un momento del desarrollo profesional de los estudiantes en que la experiencia laboral se reedita en el ámbito académico. Se enriquece la visión construida a través de un nuevo tipo de aprendizaje: el que se elabora durante el proceso de reflexión sobre sí mismo y sobre su desempeño profesional, en articulación con marcos conceptuales. Esta tarea profundiza la comprensión, nueva / mayor / distinta, de prácticas profesionales laborales en tanto cuestiona su conocimiento, lo recrea, interpreta, interpela y amplía.

3- El proceso de Acreditación

Qué analizar

Sin dudas una de las cuestiones que pone en tensión la tarea del acreditante es la *elección del objeto de análisis*.

Elegir compromete fuertemente al estudiante ya inserto en el mundo del trabajo porque en esa decisión explicita un recorte significativo de su desempeño allí, impregnado de su historia escolar, de su historia laboral y del marco teórico que lo identifica como profesional. Realiza esa elección libremente, en un encuadre que se configura con el grupo de colegas y con el/la tutor/a.

En esta etapa, se advierte con diferente intensidad, el reconocimiento por parte de los estudiantes, de situaciones para el análisis que encuadrarían en los fenómenos trabajados por Contreras (1997) y que describe como *las posibilidades de pérdida de autonomía en el trabajo del profesor y la consiguiente "proletarización" de maestros y profesores,* dadas condiciones laborales constituidas en la racionalidad técnica y la eficacia a ultranza. El autor sostiene que tales condiciones laborales generan una intensificación del trabajo rutinizado, con escasos o nulos procesos de reflexión y el aislamiento personal profundizando el individualismo, lo que podría llevar a la descualificación intelectual, por lo que el concepto de *trabajo hecho* sustituye el de *trabajo bien hecho.*

Desafío fuerte para la cátedra y el grupo de pares conformado, adentrarse en tales problemas de la profesión y lograr, al menos, reconocerlos, intentar echar luz sobre ellos para comprenderlos más y, de esta manera, darles un nuevo significado reconstitutivo del propio trabajo y de las relaciones laborales, recuperando el sentido ético de las prácticas en la profesión.

La reflexión crítica

Al realizar esta tarea se abre al estudiante la posibilidad de focalizar en los logros y las dificultades en el contexto institucional y social donde transcurre la experiencia seleccionada. El proceso autoreflexivo puesto en acción desvela diversos aspectos de su objeto de

análisis, profundiza en la comprensión generando una gradual toma de conciencia de las modalidades que ha adoptado su intervención profesional.

La reflexión crítica que emprende no es sólo una invitación a volver sobre las propias prácticas profesionales, sino que implica además, cuestionar los supuestos básicos que constituyen el marco teórico de referencia o las formas de percibir y conocer las situaciones institucionales y actos pedagógicos analizados.

El/la alumno/a inicia su tarea abordando el análisis de una *práctica situada* en la que se construyen y reconstruyen significados que dan sentidos más ricos y profundos a las acciones, las decisiones y las teorías que configuran su situación como protagonista.

La selección de ese hecho significativo realizada coloca al acreditante en situación de autoanálisis y desata procesos profundos vinculados a la identidad personal y profesional que, posteriormente, serán comunicados narrativamente.

Narrar la experiencia

En un primer momento, la narrativa es escuchada, comprendida y analizada en el grupo de acreditación, autor y colegas. En un segundo momento, aquél vuelca su trabajo en una producción escrita. Ese trabajo está mediado por procesos activos de conocimiento que inicialmente serán más básicos, que tornarán de mayor complejidad al ganar en profundidad y variedad de interrelaciones, delineando su identidad.

El filósofo de la escuela hermenéutica, P. Ricoeur, acuña el concepto de "identidad narrativa" en su libro *Tiempo y narración*[5] Lo define como la narración que una persona hace de sí misma. En su exposición, destaca las dificultades que implica "*…construir una verdad a partir de su relato".* Estos señalamientos nos alertan acerca del desafío

que el estudiante enfrenta en el momento de trabajar en "su propio relato". Regine Robin[6] -citando a P. Ricoeur- señala la significatividad que adquiere esta tarea: (…) *"Es sumamente interesante el hecho de que él utilice la noción de narratividad para pensar a su vez la noción de identidad, porque esto implica la presencia de una marca de ficción, de ficcionalidad. Ficción en el buen sentido del término, en el sentido de señalar que a pesar de que una persona no se mienta a si mismo, es absolutamente conciente de la dificultad de construir una verdad a partir de su relato"*

El proceso de comunicar las vivencias sobre el trabajo no se hace a modo de una descripción sumaria y objetiva, sino que, atravesada por la implicación y teñida por los condicionamientos de los contextos de producción, se despliega como una "historia subjetiva". A. Brockbank[7] toma de Egan la idea de "historia subjetiva" y la caracteriza con rasgos que se reconocen en el trabajo desplegado con los grupos de acreditantes. Expresa: (…) *"La ¨historia subjetiva¨ supone la participación del sujeto; la "historia objetiva" supone la falta de participación del sujeto. La historia objetiva es una descripción o mensaje analítico, un informe de datos –señala los datos de la experiencia e incluso su interpretación, pero no se ocupa de la persona que habla, a la que deja en un plano relativamente secundario (…) el orador se sitúa como objeto, que está "allí y entonces", y no como sujeto, que esté "aquí y ahora" (…) La historia subjetiva es una auténtica autorrevelación: un intento de revelarme a mi mismo como persona y de alcanzar personalmente al oyente. La historia subjetiva conlleva la emoción; es una señal de invitación. El orador está abriendo la puerta a los demás miembros del grupo. (…) es selectiva en los detalles, no necesariamente completa al comunicar los datos, pero sí íntegra en cuanto a la*

---

[5] Ricoeur, Paul (1985) *Tiempo y Narración*, SXX1, México.
[6] Robin, Regine (1995) en *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*, Cuadernos de Posgrado, Colección Secretaría de Posgrado de la Facultad de ciencias Sociales, Oficina de Publicaciones del CBC, UNBA, Buenos Aires.

comunicación del yo. El narrador de la "historia subjetiva" se arriesga y lo sabe. De ese modo, el hablante reclama el apoyo de los compañeros. En un grupo, la autorrevelación es un salto en el vacío fundado en la confianza y exige el diálogo "aquí y ahora". Es raro que alguien se desentienda cuando una persona esté contando su historia subjetiva. Por regla general es interesante. El orador se arriesga, haciéndose vulnerable en el proceso, pero no pierde la atención de sus compañeros. (…)

En esta escritura subjetiva, se propone, especialmente, superar la dogmatización de los cuerpos teóricos como certidumbres y verdades únicas; se valora el aporte que hacen los diversos autores al ampliar las perspectivas de análisis y, por lo tanto, abonar a una comprensión más profunda. Pero no se promueve un modelo monográfico, con profusión de autores y cúmulo de citas bibliográficas. La tarea invita a dialogar con otros que penetran en el análisis, revisan conceptos, interrogan, pero también ayudan a fundamentar, respaldan, dan sentido a ese proceso de aprendizaje *re-vivido, re-significado* en este presente (la actualidad del alumno).

Creemos que en este momento del dispositivo de Acreditación cristaliza en muchos estudiantes, como producto de las reflexiones propias y del grupo, la toma de conciencia de las condiciones de producción de sus tareas laborales. Por ello mismo, favorece la construcción de la autonomía como proceso en continuo desarrollo interpretado desde una doble dimensión: como derecho laboral y como necesidad educativa, con participación activa y reconocimiento del docente como intelectual.

Los tiempos de la tarea

El emprendimiento de la narración –tarea de carácter íntimo y singular- avanza en *tiempos personales*. Si bien se respetan los dispares

[7] A. Brockbank (2002) – *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Ed. Morata, Madrid. Pág. 200 y 201

ritmos, hay límites temporales –impuestos por la cursada- que ponen al estudiante ante la situación de cerrar esta experiencia. Lo interesante en este punto es comprobar que se trata de un "cierre" para "volver a abrir". Han descubierto nuevas aristas en su objeto de análisis, inabarcables en este encuadre, pero lo suficientemente ricas como para inaugurar nuevos procesos autorreflexivos.

4- Los actores

El/la **"acreditante"** es el alumno/a que, por su experiencia laboral, se encuentra en condiciones de emprender un trabajo autorreflexivo sobre un segmento de su trayecto profesional. Por lo tanto, desde el mismo momento que se toma esta decisión, su atención y su concentración –dando por obvio, su emoción- hacen un giro hacia sí relegando, por algún tiempo, directivas, pautas, grupo, tutor o profesores. Deberá bucear en sus espacios y tiempos, entre sus grupos de alumnos/as, en sus relaciones institucionales, en sus tareas con colegas… y comenzar a definir *"el qué"* de su trabajo. En una segunda etapa, el trabajo individual da apertura de su experiencia a los otros actores de la acreditación.

Este estudiante es profesional. Su trabajo en el campo ya representa un plus que formará parte sustancial en la tarea de retorno sobre sí que emprende. Si bien éste es el punto de partida, se da paso y convive con lo anterior, un fuerte trabajo en equipo y análisis multirreferencial. El acreditante ha de "abrir" su experiencia y "abrirse" en sus concepciones, interpretaciones y emociones, en un ambiente cuidado, sostenido por todos y coordinado pedagógicamente por el/la tutora.

La **tutoría** es un lugar para la *escucha sensible*. El/la **tutor/a** es el/la profesor/a que acompaña al/la acreditante y participa, mediante su atención e intervenciones, en las definiciones, decisiones, nuevos recortes, ajustes y revisiones, que el estudiante realizará en las distintas

etapas del trabajo. Este espacio será ocupado por el *relato del tutorado*. Allí "dialogan" descripciones, comprensión, interpretaciones y resignificaciones que conllevan las evocaciones del acreditante. El rol del tutor está lejos de ser quien registra un relato y caracteriza o juzga lo producido. Es espectador de una experiencia ajena, sabe de antemano que no es participante de la experiencia que se analiza, del acontecer que se narra, pero es el garante de una experiencia "a construir", inacabada. Este acompañamiento se hace desde un lugar de implicación. Lejos de una posición de neutralidad, él también se conmueve y comparte momentos de incertidumbre; interviene con preguntas, nuevos sentidos, reflexiones, miradas alternativas, en una actitud inversa a lo que podría ser la indicación unívoca "de experto" que clausura la posibilidad de otras miradas.

Todo acto de asesoramiento, expresan Nicastro-Andreozzi[1], (2003), resulta un montaje de escenas, es decir que coexisten en este concepto la idea de ajuste y de acoplamiento de partes en movimiento. En el asesoramiento, el concepto de *movimiento* remite a un articulado de escenas, que aluden a diferentes actos de trabajo, que se ajustan y reajustan en el relato del acreditante y la escucha del tutor.

La tarea de asesoramiento supone la configuración de un campo dinámico, lo cual implica aludir a un conjunto de sucesos, acontecimientos, fenómenos y relaciones tal como se presentan e interactúan en un momento dado.

La interacción, como rasgo central del campo de asesoramiento, lleva a plantear la idea de intertextualidad, entendida como el encuentro entre asesor y asesorado que pone en circulación un conjunto de relatos, historias, que se entraman y entrecruzan en cada situación de manera particular. Estos relatos incluyen lo sabido y conocido por uno y los

[1] Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

aportes críticos de los otros; favorecen el análisis y producen un nuevo texto que enlaza saberes propios y del tutor como asesor. Elucidan significados nuevos e inéditos a los hechos analizados, vividos en el pasado y traídos al presente por el estudiante-narrardor.

Acreditante y tutor construyen un contexto de comunicación en el que se involucran responsablemente en esfuerzos encaminados a la comprensión, al diálogo que esclarece y, al mismo tiempo, cuestiona. Da lugar a la acción didáctica crítica que imprime un giro cualitativo a "lo traído por el alumno", lo recortado, lo disponible, lo no penetrado, esa parte de la vida profesional que se desea "abrir", develar, para que revierta en aprendizaje, en toma de conciencia, en nueva experiencia.

Los acreditantes –en la mayoría de las cursadas son varios– conforman **"el grupo"** de trabajo y comparten la situación de formación. Las *reuniones de acreditación* van dejando producción compartida de conocimiento y autoconocimiento que deviene al mismo tiempo. El grupo pregunta y ayuda a preguntarse a cada uno; ofrece miradas diversas que a veces convergen y otras discrepan… pero siempre construyen. Suele ser sostén de emociones e intercambio de estímulos. Por su importancia en el dispositivo, a continuación ampliamos su abordaje.

El aspecto grupal de la tarea

El tipo de trabajo planteado adscribe a un modelo de formación que se fundamenta en la libertad del/la que se forma, donde el énfasis está puesto en las relaciones pedagógicas posibles propiciatorias de una dinámica de desarrollo personal que comprende a los sujetos como totalidades concretas y complejas, atravesadas por los fenómenos socio-históricos. En esta definición, el *grupo* es un componente clave en el dispositivo de la acreditación.

Es un lugar de encuentro sin límites precisos en que se darán variedad de fenómenos a partir de las interacciones posibles. Las múltiples miradas sobre los objetos de análisis opera como una gran lupa que amplía la comprensión, detecta concepciones subyacentes, prácticas que se contraponen a concepciones que dicen fundamentarlas, revela intenciones, analiza decisiones, entre otros posibles resultados. *"El grupo surge en ese espacio, no como una totalidad o estructura, no como un organismo personificado ni entelequia, sino solo como una totalidad en curso, en organización permanente como devenir dialéctico"* (Souto, m.1993)[8] .

El grupo se va constituyendo, más allá de las personas que lo conforman. Es un proceso complejo y no se reduce a yuxtaposición de individualidades. Es más que la sumatoria de sus miembros, sino que representa una nueva configuración, una trama vincular subyacente producto de la manera en que se van estructurado las relaciones, las tensiones, las atracciones, los rechazos.

Para que la producción sea posible es necesario que el grupo pueda transitar por un *buen clima*. No se concibe esta situación en forma idealizada, como armonía perfecta, sino como tendencia. Se pueden reconocer diversos climas grupales: depresivos, opresivos, de parálisis, de confusión, pero también de entusiasmo, de alegría colectiva, de confianza y serenidad. El clima de confianza es aquel en que los participantes se sienten, la mayor parte del tiempo, con libertad para participar y para expresarse. Se trata, sin dudas, de una atmósfera psicológica donde circula una afectividad de signo positivo. El buen clima favorece el abandono de posturas dogmáticas y actitudes defensivas que obstaculizan la comunicación franca y posibilita el intercambio y la producción, potenciando el perfil más constructivo del grupo.

[8] Souto, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.

Esta *producción grupal* sobre el trabajo de cada uno de las/los acreditantes amplía la comprensión de la tutoría como una práctica colaborativa trasladada al grupo.

5- Una metodología cualitativa

El propósito es comprender la complejidad de lo que se indaga. *Comprender* significa captar el significado, implica dar cuenta de un hecho en función de los significados que los actores le atribuyen, su historia, su especificidad, sus contradicciones, sus luchas, sus decisiones… situacionalmente.

Desde un paradigma cualitativo, interpretativo, el hecho educativo, como hecho psico-social, se concibe como una construcción. Conocer ese hecho social es conocer los significados que los actores le atribuyen, que se les develan en un proceso de avances y vueltas atrás. El autor penetra en la realidad en estudio y sus reacciones se convierten en datos para ese análisis desde una perspectiva interpretativa.

El acreditante emprende una producción que lo compromete; se sumerge en la tarea y va construyendo un movimiento en espiral: de su objeto tomado del campo laboral a la teoría, de la teoría al campo laboral. A través del examen de los elementos analizados se desarrolla una teoría comprensiva que se constituye en ese marco referencial construido y reconstruido cada vez que se avanza en la *lectura* del hecho educativo.

La lectura de la práctica, del hecho seleccionado, se hace desde la crítica reflexiva, lo que permite poner luz sobre la brecha que se establece entre el discurso y la acción, entre la intención y la realización efectiva. La crítica reflexiva sobre sí y la del grupo interpelan, ponen en

tensión las creencias, los conocimientos, las conductas, para comprenderlas y significarlas, en situación.

No es una tarea en la que los actores inmediatamente se sumerjan. Lleva un tiempo de concentración (búsqueda íntima, personal y de vuelta a momentos pasados), un tiempo de organización, un tiempo de primeros reconocimientos propios e inclusión de los reconocimientos de los compañeros de grupo y el/la tutor/a; todo en un movimiento que realimenta, ajusta y avanza. Es cuestión de poder reconocer cuándo esos componentes, hallazgos, ideas, teoría, sentidos y significados toman cuerpo en una visión, integrada, comprendida y re-editada de una experiencia profesional, que marca y deja una nueva huella en el proceso de formación continua, garantizada –de alguna manera- al reflexionar con convicción sobre la propia práctica.

***A la hora de* escribir**

Tarea que atrapa o condena al sufrimiento. Es vivida con placer y dedicación o representa el escollo no esperado en el proceso de Acreditación.

La habilidad o no para la escritura no se define en ese momento, sino que acompaña al/la estudiante desde mucho antes de esta instancia en el profesorado. Además de una buena respuesta a la pregunta *¿qué quiero contar?* -lo cual ya lleva su tiempo encontrarla- supone organización, algunas herramientas literarias, "vuelo" (darse el permiso para expresar), marcos teóricos disponibles… y ***tiempo***. Tiempo para hacer y deshacer, hallar y desterrar, convencerse y dudar, estimar y desestimar, en fin, encontrar "en sí" lo que lo/la representa y así *se perciba* en el relato construido.

La estructura puede adoptar diversos formatos, y está en relación con el proceso vivido por el/la acreditante. La inclusión de secciones

facilita la lectura, si bien su comprensión se logrará a partir de la "mirada global" de un trabajo integrado.

6- Hilando términos…

Encontrar el nudo sustantivo *Dejar fuera / incluir*
Sugerencias *Entramar*
Revalorizar la formación *Entablar conversaciones*
Espacios de trabajo *Espacio de decisión*
Comunicación *Valor pedagógico de la pregunta*
¿Valor del pasado? *¿Facultad de relatar, retirada / incluida?*
Propiciar espacios *Transmisión de la experiencia*
Toma de conciencia *Autonomía en construcción*

Estos pocos términos, extractados de diferentes producciones de los estudiantes, logran la síntesis de un trabajo que, a lo largo de los años, nos permite confirmar la validez de nuestro espacio de Acreditación. Descubren potencialidades nunca reconocidas; reconocen la dimensión intelectual del trabajo profesional; develan condiciones de producción de subjetividades profesionales.

A nosotras, las profesoras, nos "refrescan", nos "ilusionan" en el porvenir de la profesión y en la posibilidad de seguir apostando a una universidad pública comprometida con la formación de profesores con autonomía.

Bibliografía

BROCKBANK, A. y MC FGILL, I. **Aprendizaje reflexivo en la educación superior**, Ediciones Morata, Madrid (2002).

CONTRERAS Domingo, J. **La autonomía del profesorado**, Ediciones Morata, Madrid. Cuadernos de cátedra I y II – OPFYL, UBA (1997)

EISNER, E. **El ojo ilustrado.** Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa, Paidós, Barcelona (1998)

FICHA DE CÁTEDRA **Los dispositivos de formación en Residencia***,* OPFYL, UBA (2007)

LARROSA, J. y Otros **Déjame que te cuente***.* Ensayos sobre narrativas y educación, Laertes, Barcelona

NICASTRO, S. Y ANDREOZZI, M. **Asesoramiento pedagógico en acción**. La novela del asesor, Editorial Paidós, Buenos Aires. (2003)

RICOEUR, P. Tiempo y Narración, SXX1, México. (1985)

ROBIN, R. Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo, **Cuadernos de Posgrado**, Colección Secretaría de Posgrado de la Facultad de ciencias Sociales, Oficina de Publicaciones del CBC, UNBA, Buenos Aires. (1995)