

TITULO: A PARTIR DEL LUNES TENES RESIDENTE

Autor/es:

Osorio, Karina Nancy
DNI 21.588.717
karoso70@yahoo.com.ar
JIC N° 2 D.E. 7°

Palacios, Maria Laura
DNI 17.338.026
lelepalacios@hotmail.com
JIC N°2 D.E. 7°

Eje de trabajo: Primeros desempeños y formación continúa

Tipo de trabajo: Relato de experiencia

Palabras claves: docentes-practicantes-residentes-vínculos-práctica.

Resumen:

Como docentes de sala, a lo largo de nuestro desempeño escolar hemos recibido practicantes y/o residentes en diferentes escuelas y en realidades institucionales diversas.

Hemos visto que se repiten ciertas rutinas que condicionan la relación maestra-residente y por ende, la práctica o residencia en sí.

En el presente trabajo nos preguntamos: ¿Como hacer para que la experiencia de la residencia sea un verdadero espacio de formación, enriquecedora para ambas partes y sobre todo para el grupo de niños que formamos? La presencia de una residente en la sala nos ubica entre el peligro y el desafío.

Nos referimos a peligro en cuanto a nuestro trabajo en la sala, lo que construimos con los niños hasta el momento: los vínculos, las rutinas, los códigos, en fin todo lo que compete al "contrato didáctico" en el marco de la primera infancia como es el Jardín de Infantes.

Intentaremos dar cuenta de las sensaciones y vivencias que amenazan y nos desafían con la llegada de una residente que se encuentra en proceso de formación.

Pretendiendo un rol activo en la formación educativa de la residente, futura colega. Pero a su vez reflexionamos sobre el papel que como formadoras tenemos o nos adjudican otros.

A PARTIR DEL LUNES TENES RESIDENTE.....

Desde el momento en que a la docente le avisan que comienza una residente en la sala, se generan muchos interrogantes y expectativas a cerca de la futura residencia y “compañera de sala”.

Es la experiencia de nuestro trabajo la que nos permite reflexionar sobre la formación pedagógica de las practicantes tanto en el profesorado como en su desempeño dentro de la escuela como futuras docentes.

¿Cómo reciben los actores institucionales a las practicantes o residentes? ¿las docentes a las practicantes?

¿El profesorado considera la cultura, dinámica, los tiempos reales de cada institución?

A la hora del trabajo de práctica o residencia, cuál es la voz autorizada para las estudiantes? Lo que dice la docente de la sala o lo que dice la profesora que las califica?

Todos los actores involucrados, ¿estamos teniendo en cuenta a los niños/as?

Todos estos interrogantes nos invitan a repensar la formación pedagógica, la agenda de ambos niveles, la organización de los espacios de reflexión, los vínculos entre todos los involucrados y por supuesto priorizar a los niños y niñas que son los que están desarrollando un proceso de conocimiento.

Si bien conocemos que el profesorado tiene su propia organización y modalidad metodológica también sabemos que eso muchas veces se contrapone con la vida real y cotidiana de la escuela y del aula.

En definitiva: ¿dónde queda el lugar de los niños y dónde el lugar del docente como profesional de la educación, como agente multiplicador de la experiencia áulica?

Múltiples autores recuperan y valoran la experiencia del docente con oficio pero sin embargo en el accionar esto no es considerado.

Algunas escenas que pueden graficar esta afirmación son:

...Dentro del periodo de residencia en la primera semana de observación, la profesora de residencia solicita con insistencia la unidad didáctica a trabajar, cuando recién se ha comenzado una unidad y se necesita ver su desarrollo y proceso para pensar cómo se va a seguir.

También puede ocurrir que se retrasen los tiempos cuando, ya elegida la próxima unidad, y se quiere iniciar con una experiencia directa, se encuentran dificultades para conseguir la visita acorde a ese recorte.

Al imponer el profesorado su agenda dentro del aula, el docente queda relegado a las decisiones de un nivel superior ajeno a las realidades propias y cotidianas de la vida institucional.

Los tiempos de observación son impuestos por el profesorado; nos preguntamos: ¿es suficiente dos semanas para conocer el grupo? ¿la construcción de vínculos se construye a partir de un cronograma? El cronograma de quién? ¿No tenemos los docentes los saberes necesarios para sugerir los tiempos y las formas de construir vínculos con los grupos a cargo?

Cuando un nivel impone su agenda por sobre el otro, se generan dos sentimientos al mismo tiempo: la desvalorización del lugar de campo y la reducción del rol docente dentro del proceso de formación de las residentes.

Luego cuando comienza la etapa de planificar y de haberle dado los contenidos para trabajar con el grupo, las estudiantes toman primero en cuenta las correcciones y sugerencias hechas por los profesores y la docente se encuentra con que la actividad comienza sin una supervisión anticipada.

Los puntos de vista pueden no coincidir, pero generalmente, la palabra de la docente no es validada generando un campo de tensiones, una “tirantez” entre la docente y la residente ya que la estudiante no quiere modificar lo que ya está aprobado por su profesora.

Suele suceder que las residentes necesitan incorporar actividades o secuencias de un área específica que no coincide con el recorte dado por la maestra, solo porque tienen asesoras de esa área.

Nuevamente nos preguntamos por el lugar de la experiencia y la valoración que el profesorado formador hace de nosotras como formadoras.

Otro ejemplo que grafica:

A punto de comenzar las semanas de intensivas la residente le informa a la maestra que su profesora, luego de corregir por segunda vez su planificación, le dirá al día siguiente si continúa o no la residencia. Hasta ese momento la maestra no ha visto dicha planificación ni tampoco la profesora se acercó a conversar sobre ésta situación.

Si de un día para otro la profesora decide unilateralmente que la alumna no continúe su residencia: qué pasa con los vínculos establecidos con el grupo de niños? Al día siguiente, con qué planificación sigue la docente?

Pensando en estas cuestiones recuperamos las reflexiones de Henry A. Giroux (1990) “...en primer lugar, es necesario examinar las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a lo que podríamos llamar la proletarización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas

curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas”

Asimismo hay un grupo de niños que tiene un trabajo realizado, que junto con la docente ha construido vínculos, pautas y normas de convivencia, ha establecido acuerdos de funcionamiento grupal, que pudiera distorsionarse ante la llegada de una nueva integrante que en un breve periodo pasa a ser la “docente” a cargo. El grupo se modifica y las normas establecidas hasta el momento se hacen más lábiles.

Finalizada la residencia, la docente debe reconstruir pautas y normas de convivencia grupal para continuar el trabajo en lo que resta del año.

Continúa diciendo Giroux (1990) ”en segundo lugar, está la necesidad de defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos”.

Vemos la necesidad de jugar un papel mas activo en la formación educativa del estudiante, futuro colega, “contemplar a los profesores como intelectuales transformativos”(Giroux H. 1990)

Dentro de conflicto de poderes entre niveles educativos de formación, que deberían trabajar conjuntamente, nuestro desafío sería desmitificar el mensaje implícito de que la docente del aula no cuenta para el proceso de la formación del estudiante.

Pensamos que una posibilidad de acción podría ser reflexionar junto a las estudiantes sobre la estructura y la práctica dentro del aula, a superar los miedos, a desarrollar sus potencialidades, a aplicar recursos y estrategias metodológicas en la práctica cotidiana. En definitiva mostrarles la vida en las aulas, acompañar la mirada.

Pero ese espacio no está considerado, en los mejores casos es generado por el profesor de prácticas o residente dentro del horario escolar dejando al grupo con la maestra a quien luego no siempre se le transmite lo conversado o decisiones que surgen de esa charla. En éste caso el “aparato formador” con sus intelectuales formadores no tiene en cuenta los aportes de la docente.

No es nuevo que los docentes no tienen tiempos dentro del horario escolar para planificar, organizar, discutir, realizar ajustes, buscar material ni tampoco espacios para la reflexión con las practicantes/ residentes y los profesores de los mismos, debiendo utilizar tiempos extraescolares, no pagos ni considerados por el sistema.

Tanto en el profesorado como en las escuelas donde se realizan las residencias, no existen momentos en los que se encuentran alumnos, profesores y docentes exclusivamente para conversar y ajustar la tarea áulica.

Acerca de esto Marta Souto (2004) dice: “la realización de la práctica en sí misma no es formación, para que la realización de una práctica se transforme en formación tiene que haber un proceso reflexivo. Esto es fundamental, no alcanza con que el alumno practica, son las reflexiones que se van a hacer en torno de esa práctica lo que le va a dar un sentido formativo a la práctica”.

HACIA UNA PRÁCTICA CONJUNTA

“Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.

– Pero, cuál es la piedra que sostiene el puente? Pregunta Kublai Kan.

– El puente no está sostenido por ésta piedra, sino por la línea del arco que ellas forman.

Kublai permanece silencioso, reflexionando. Después añade:

-¿Por qué me hablas de las piedras? Lo único que me importa es el arco.

Marco Polo responde: -Sin piedras no hay arco. “

(Italo Calvino, Las ciudades Invisibles.)

En el texto de Marco Polo se ve como lo individual necesita de los demás para concretar un proyecto. Las individualidades se suman para crear algo superior, que solas no tendrían óptimos resultados.

¿Cómo se traduce al ámbito escolar? Pues, a pesar de que las prácticas son individuales, es de suma importancia que ésta instancia pedagógica sea “una práctica conjunta” entre la residente (entendiendo que ella es el sujeto de acción), la maestra a cargo de la coordinación en clase y la profesora de residencia. Es en éste periodo en donde hay que crear una red de confianza y contención y generar espacios en los que se pueda socializar saberes, asesorar, escuchar, reflexionar sobre lo trabajado, reorganizar tareas, pensar diferentes posiciones ante situaciones complejas, etc. porque de ésta manera se creará un puente entre el profesorado y la escuela que conecta a la residente con los conocimientos aprendidos en algo palpable y accesible.

La práctica conjunta genera el poder pensar diferentes miradas y, desde allí, ir encontrando herramientas que posibilite a la residente una formación continua que la oriente hacia el cumplimiento de los objetivos pedagógicos.

Citamos a Isabel Asquini y Graciela Nejamkis(2008): “La práctica entre varios implica la noción de hacer campo, una estrategia que da al sujeto una posición central. Hacer campo es estar entre varios orientados hacia un mismo objetivo que es hacer lugar al sujeto. Hacer campo es tramar una red entre varios donde cada uno es un elemento de sea red que sostiene el lugar del sujeto en un marco de autorizaciones mutuas.”

De éste modo “la práctica entre varios” se asienta sobre eslabones que se articulan y forman una trama de sostén para la residente que funciona como articuladora del trabajo en la escuela.

PENSANDO CAMBIOS

Uno de los elementos más importantes que constituye la formación docente, obviamente es el conocimiento. Este conocimiento se adquiere a través de los programas académicos del profesorado y a través del conjunto de experiencias escolares que los estudiantes tienen en las instituciones en donde realizan sus primeras prácticas con el grupo de niños. Es allí donde se apropian verdaderamente del conocimiento, lo vivencian, lo reconstruyen y toman conciencia de lo aprendido. El conocimiento sufre una transformación, es decir, que el conocimiento transmitido por el profesorado se redefine al entrar en la cotidianidad escolar. Y es allí, en el espacio físico de la sala, en donde se traman diferentes relaciones entre las practicantes, la maestra, los niños y los profesores generando múltiples situaciones de aprendizaje, de posibilidades, de limitaciones, con miradas de aprobación y reprobación.

Por eso creemos importante generar un vínculo de confianza entre la residente y la docente del aula para que sea una experiencia constructiva donde haya lugar para la autorreflexión, donde se permita realizar ajustes y modificaciones del desempeño. Nos preguntamos: ¿Quién mejor que la docente del aula para ayudar a la estudiante a reflexionar sobre la práctica áulica sumándose así al trabajo realizado en el profesorado aportando lo vivencial a lo teórico?.

“Volver a ver, a pensar lo que se hizo es un proceso que no es un simple reflejo, es transformación en algo distinto: el hacer reflexivo, pensado, analizado; es eso lo que la reflexión aporta. Para que ello acontezca tiene que aparecer la teoría como mediación”.
(Marta Souto, 2004)

Sabemos que no es fácil el proceso de enseñanza-aprendizaje entre la docente a cargo y residente o alumno del profesorado, con las dificultades que esto implica, pero apostamos a la tarea compartida, a dejarse mirar y mirar sin centrarse en el error, en la calificación, sin realizar juicios sobre los defectos sino tratando de tener una mirada abierta, superadora con devoluciones enriquecedoras generando espacios compartido democráticamente y de retroalimentación del conocimiento mutuo.

Pretendemos concebir y trabajar para ello, pensando la residencia como un verdadero espacio de formación, donde estudiante y docente, dentro de éste hacer reflexivo, sean capaces de trabajar y aprender conjuntamente.

BIBLIOGRAFÍA:

Menghini Raúl A - Negrin Marta (compiladores) (2009). "Prácticas y Residencias en la Formación Docente". Jorge Baudino Ediciones.

Giroux Henry (1990) "Los profesores como intelectuales transformativos". Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Temas de educación. Paidós MEC

Souto Marta (2004) "La identidad institucional a través de la historia: el Instituto Superior del Profesorado Dr Joaquín V González".

Edwards, Verónica (1985) "La relación de los sujetos con el conocimiento". Tesis de maestría del Programa Interdisciplinario de investigación en educación PIIE, México.

Asquini, Isabel y Nejamkis, Graciela (2008) "¿Por qué vale la pena una práctica entre varios? Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica. CEPA.