

Intereses y subjetividades: como escuchar las diferentes voces en el proceso de la práctica

Meier, Lucía Inés y Ulloa, Sandro Emanuel

Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades

E-mail: luchy108@hotmail.com; sandroug@gmail.com

Eje temático 2

A partir de nuestras experiencias vivenciadas como alumn@s practicantes de la carrera de Profesorado en Filosofía, pretendemos repensar algunas inquietudes que nos surgieron en su momento y que hoy se ven resignificadas debido al paso del tiempo, los aportes teóricos y las nuevas experiencias subjetivas. En este sentido, nuestro principal objetivo será problematizar los intereses que entran en juego al momento de la práctica específica de l@s alumn@s practicantes. Es decir, sobre dicha actividad se manifiestan expectativas, exigencias, deseos y objetivos diferentes, e incluso contradictorios entre sí, que provienen de los diversos actores que integran dicha instancia formativa. L@s practicantes deben tener en cuenta todas estas variables y actuar en consecuencia intentando “conformar” todas y a tod@s. Desde esta problemática principal abordaremos también, otras cuestiones que se relacionan con ella como el poder, el deseo, la evaluación y los momentos preactivo y activo del trabajo docente.

En la instancia de residencia, l@s alumn@s de los profesorados deben hacerse eco no sólo de sus propios intereses, inquietudes y expectativas, sino que además deben tener en cuenta los de la institución en la cual se insertan, de l@s docentes orientador@s¹, de l@s docentes de la cátedra en cuestión, del@ docente del curso y de l@s alumn@s del mismo. Esto implica que entran en juego distintas subjetividades, biografías y trayectos escolares, posiciones epistemológicas y de poder, entre otras cuestiones que si bien sabemos que serán diferentes e inevitables, en tanto somos sujetos individuales, qué sucede cuando las contradicciones impiden un trabajo significativo. Es decir, ¿qué sucede cuando los intereses y expectativas del@ docente a cargo del curso son diferentes a las de l@s residentes? O ¿cuando los de la institución se contradicen a la postura epistemológica de l@s residentes? O ¿cuando los del@ docente orientador@ son diferentes a los del@ docente a cargo del curso? Las consecuencias de estas contradicciones recaen sobre l@s residentes, quienes debe lidiar con ellas, hacerse cargo, satisfacerlas y realizar su actividad: “... esta primera experiencia de socialización laboral queda devaluada, en tanto se deja librado al residente al desarrollo espontáneo de estrategias necesarias para la aprobación, quien predominantemente buscará adaptarse a las expectativas del otro...”². Ante esta situación, se genera un estado de insatisfacción en l@s

residentes, ya que deben dejar atrás sus propias expectativas y tener en cuenta las ajenas, en este sentido, el deseo se ve “saturado” o eliminado, haciendo que la práctica -muchas veces el primer contacto formal del@ futur@ docente con un grupo de alumn@s- se convierta en una carga.

Tomamos el anterior concepto de deseo del mismo modo que lo hacen l@s pensador@s de corriente psicoanalítica, es decir, como una carencia que activa el accionar de satisfacción -más allá de que dicho deseo sea una falta originaria e imposible de satisfacer-. En este sentido, el deseo posibilita el trabajo de l@s residentes haciendo que se avoquen a su actividad como una forma de dar respuesta a sus intereses personales. Pero muchas veces éstos últimos se ven condicionados por la mencionada contradicción de expectativas. Podríamos pensar que esto se relaciona, además, con el rol difuso que deben asumir l@s residentes y con la situación de evaluación a la cual se enfrentan, que analizaremos más adelante. En cuanto al rol, l@s residentes se constituyen como un híbrido ya que serían una mezcla entre alumn@s y docentes: “Otro factor decisivo en el proceso de socialización del futuro docente durante el período de prácticas es el propio papel de dependencia y provisionalidad que ocupa en un medio complejo de intercambios sociales que a todos afectan, especialmente al aprendiz de profesor, al ocupar una situación tan incierta e inestable”³. Es decir, l@s residentes muchas veces sólo son considerad@s como sujetos en falta, inexpert@s y desorientad@s. Si bien es cierto que son sujetos en formación, ello no implica que sus posiciones deban desestimarse o menospreciarse. Debemos aclarar que este patrón no siempre es así, ya que no tod@s l@s agentes proceden del mismo modo y bajo los mismos valores. En relación a esta cuestión, Loyola y Poliak dicen que existen al menos tres formas –dentro de las más tradicionales y, quizá, más comunes- de concebir a l@s residentes. Las autoras llaman a estas categorías con las siguientes oraciones: “son como chicos”, “el discurso de la carencia” y “más vale continuar que innovar”⁴. Es necesario que aclaremos que en dichas categorías, l@s residentes siempre son considerad@s de la manera en que relatamos anteriormente, es decir, como sujetos en falta. Así, la primera categoría implica que l@s docentes del curso consideran a l@s residentes como otr@ alumn@ más del curso, lo cual implica que l@s mism@s llegan a “aprender” del@ expert@, es decir, a tomar como modelo a l@s docentes a cargo de las diferentes divisiones. En este sentido, l@s residentes tienen casi nada o poco que aportar, ya que tienen todo por aprender y “asimilar”. La segunda categoría, retoma la idea de déficit o carencia de l@s residentes, fundamentalmente porque se está pensando en un@ practicante ideal. El corrimiento del plano real y concreto se produce porque l@s docentes no pueden elaborar “el haber”, es decir, piensan en l@s residentes a partir de un perfil ideal que se basa en ciertas consideraciones culturales, políticas, educativas y sociales que no se condicen, por ejemplo, con un@ futur@ docente medio flogger, medio punk, neo hippie o que, simplemente, posee un piercing; o sea, que no se condicen con el ideal de docente construido desde la biografía escolar. Por último, desde la tercera

categoría se l@s concibe como reproductor@s del trabajo que vienen realizando l@s docentes a cargo del curso, ya que se considera que es mejor dar continuidad al trabajo de l@s alumn@s, para adaptarse mejor, pasar desapercibid@s y lograr una estancia exitosa dentro del contexto de las prácticas. Gran parte de las variables que manejan estas categorías se basan, en la diferencia generacional que existe entre l@s docentes a cargo del curso y l@s residentes y en la situación de desventaja en la que se encuentran l@s últim@s. Cabe recordar que ést@s son extrañ@s que se insertan en un grupo de *otra* persona, es decir, institucionalmente no son ni l@s alumn@s del@ residente, ni *su* curso, ni *su* escuela, como tampoco es su lugar de trabajo o poder formales.

Por otro lado, si bien l@s residentes pueden ser vistos, al momento del trabajo concreto, como un par, por su orientador@ o por l@s docentes a cargo de los cursos, la representación simbólica se mantiene en el imaginario institucional modelando las subjetividades.

En otro sentido, la constitución del rol docente no sólo se ve dificultada por lo antes mencionado sino que además entra en juego la resistencia que posee el@ propi@ residente, al cual se le hace muy difícil “ponerse del otro lado”, y reflexionar sobre su conocimiento personal y experiencial sobre lo que significa ser docente, intentando cambiar o transformar aquellas ideas que permanecen arraigadas en nuestra conciencia. Esto se relaciona directamente con su papel de alumn@ en todos los años de escolarización previos hasta este momento, es decir, con su biografía escolar, “el alumnado tiene experiencias previas sobre lo que significa enseñar, ser una buena profesora o profesor, el contenido que debe enseñar, cómo debe enseñar y el tipo de ambiente de aula que le gustaría crear, etc. No llegan en blanco a los programas de formación, sino que como antiguos (y actuales) estudiantes y como personas tienen intuiciones, ideas, valores acerca de los procesos educativos”.⁵

Implícitamente, todas las variables que fuimos analizando se relacionan con el poder y sus dispositivos, es decir, con la autoridad, la resistencia y el accionar. Siguiendo los aportes de Foucault, entendemos que todos los actores involucrados en el proceso de residencia poseen su poder, pero consideramos que el poder formal o legitimado se encuentra sólo en aquellas personas que tienen la facultad de evaluar formalmente e impedir o posibilitar el desarrollo “esperable” de la práctica. Cabe aclarar que hablamos de desarrollo esperable como distinto de significativo, ya que no se daría una sinonimia entre ambos conceptos, en tanto una práctica puede interrumpirse, desde el plano formal, pero ser considerada significativa para la experiencia subjetiva del@ residente.

Indefectiblemente la relación docente-alumn@ es una relación asimétrica en la cual el poder formal se presenta en l@s docentes, pero la experiencia de dicho poder puede variar de acuerdo a la postura que se tome. Es decir, es posible, como mencionamos anteriormente, que l@s residentes sea considerad@s un ser en falta o un ser que es par y colega, aquí volvemos al plano de lo simbólico. Un ejemplo de la asimetría “concreta” y ya no simbólica de poder, se produce en las diferentes

actividades y trabajos que deben llevar a cabo l@s residentes. Así, l@s mismos no sólo deben realizar la actividad diaria que realizarí diariamente un@ docentes a cargo de un curso, sino que además deben “someterse”, en algunas ocasiones, a trabajos extra que implican “hacer favores” a l@s docentes a cargo, con el fin de no contrariarl@s o disgustarl@s, o sea, con el fin de agradar. En una investigación de Loyola y Poliak, ellas mencionan tareas extra como sacar fotocopias o pagar cuentas e impuestos de l@s docentes a cargo del curso. Esto se relaciona, fundamentalmente, con la posición diferencial, incluso inferior, en la que se encuentran l@s residentes y con la situación de evaluación a la cual se enfrentan, no debemos olvidar el miedo a “caer mal” y ser evaluad@s negativamente.

Retomando el problema principal de nuestro trabajo, o sea, la idea de intereses variados que se ponen en juego al momento de la residencia en instituciones, también podemos analizar los momentos preactivo y activo de la misma, es decir, la planificación de las clases y el trabajo presencial frente a l@s alumn@s. Coincidimos con Edelstein y Coria en que las prácticas son vivenciadas como un *desafío a la imaginación*⁶. L@s practicantes deben realizar un gran esfuerzo en la búsqueda de alternativas, que se materializan en la multiplicidad de recursos y estrategias metodológicas innovadoras que deben utilizar en el aula, con el desafío de que, previo a su implementación, se apruebe la planificación presentada a l@s profesor@s orientador@s. Debemos advertir que si bien siempre se está apelando a la originalidad e innovación de la práctica –originalidad e innovación que implica el corrimiento de los métodos tradicionales- estas pueden verse condicionadas por aspectos simbólicos y materiales. Respecto de lo primero, podemos tener en cuenta todo lo que hasta aquí se viene hablando en relación a los intereses diversos –muchas veces en pugna- a los que se deben enfrentar l@s residentes. Además, en este afán de satisfacción, control y evaluación, es posible que se pierda la cuota de originalidad que l@s antes nombrad@s pueden aportar a partir de sus expectativas, ya que se centran en su objetivo principal, o sea, en la aprobación de la instancia de la práctica, y se limitan a manejarse en un ámbito seguro que les permita realizar su actividad con éxito. Por otro lado, ciertos aspectos materiales pueden convertirse en un obstáculo, ya que la originalidad de l@s alumn@s puede verse restringida por carencias concretas en cuanto, por ejemplo, a material didáctico, pedagógico o de infraestructura y tecnología de las instituciones en las cuales se inserten.

Más allá de estos aspectos que venimos mencionando, el trabajo frente a l@s lumn@s es fundamental para l@s residentes, ya que el aula será importante en dos sentidos para l@s mismos. En un primer sentido, porque dicho espacio físico funciona como un refugio de la vorágine institucional; si bien antes de insertarse en dicho espacio l@s residentes tiene un primer acercamiento con la institución, su manejo y su política, todo este espectro de variables se muestra caótico y estresante para l@s residentes. De algún modo, el aula es también un refugio del sistema educativo nacional, de esa estructura burocrática que avasalla y se impone. Ello, además, se relaciona con que, muchas veces,

este es el primer contacto frente a un grupo de alumn@s, lo cual tendrá un impacto significativo en la construcción de la subjetividad docente, ya sea que la experiencia sea buena, mala o indiferente. La biografía escolar futura dependerá, aunque más no sea de modo inconsciente, de este momento concreto.

Respecto de la evaluación, sostenemos que aprobar, por ejemplo, las planificaciones, es muy diferente a la aprobación de un parcial o final, es decir, l@s alumn@s practicantes están en un momento de sus carreras en el cual aprobar no les alcanza, necesitan además la aceptación y el reconocimiento de que sus trabajos de planificación son interesantes, innovadores y originales, y de esta manera sentirse legitimad@s frente a la tarea que van a realizar en un futuro no tan lejano. Como dicen Edelstein y Coria: “En el caso particular de la práctica de la enseñanza, es significativo el impacto de la evaluación, sobre todo porque constituye una etapa final que da lugar a la titularización, producto de complejos procesos de auto, inter y hétero evaluación.”⁷

Siguiendo esta idea nos parece oportuno aclarar que coincidimos con Pérez Gómez en cuanto a su opinión de lo que el período de prácticas significa, es decir, en general este momento es vivenciado como el período más importante del currículum de la formación profesional específica. Es la parte del currículum verdadero, donde se encuentra la oportunidad no sólo de conocer las características reales de la profesión, con sus posibilidades y limitaciones, sino también de desarrollar aquellos conocimientos, técnicas, actitudes y comportamientos realmente útiles para intervenir como docentes. Y, lo que es más importante, es el período en el que se tiene la oportunidad de comprobar si “servimos” para desempeñar dicha profesión, y si las características de la misma nos satisfacen. Por este motivo, consideramos que el hecho de que l@s alumn@s residentes se sientan legitimad@s frente a la tarea que realizarán con posterioridad -por ejemplo, a través del reconocimiento y valorización de sus planificaciones, no solo por parte del@ profesor@ orientador@ sino también por l@s profesor@s observador@s- es de suma importancia, porque generalmente realizar las prácticas, significa “iniciarse en la docencia”; esto implica dejar de pensarse como alumn@, para empezar a hacerlo como docente. En este sentido, creemos que el momento de las prácticas tiene un gran peso en la construcción de dicha subjetividad.

Consideramos oportuno aclarar que lo que aquí estamos planteando no significa que el reconocimiento de las sucesivas planificaciones sea equivalente a que lo que un@ piensa y luego plasma en un papel debe “gustar” a tod@s sin más, sino que pensamos en la importancia que tiene partir del análisis y la reflexión crítica de las propuestas de planificaciones para arribar a acuerdos sobre el mejor abordaje de los contenidos y el trabajo en el aula: “De este modo, la mirada extraña podría permitir extrañar la propia mirada, en el sentido de convertir en inusual lo familiar, de

desnaturalizar aquello que se vivencia como lo que debía hacerse por lógica en esa situación. Sería también una ruptura con la fiesta para el ojo y el oído”⁸.

Muchas veces se considera que l@s residentes no reflexionan o no piensan críticamente sus prácticas si l@s mism@s no acuerdan o desestiman una evolución negativa que les realicen l@a profesor@s a cargo de los cursos en los cuales realizan sus residencias. Pensamos que esto no necesariamente es así, sino que forma parte de la confrontación entre las diferentes posiciones epistemológicas, objetivos y expectativas de los actores involucrados.

Nos interesa remarcar que si bien consideramos que el momento de la práctica es decisivo en la formación docente, sobre todo en la formación de subjetividades, esta formación inicial constituye sólo el comienzo, puesto que aprender a enseñar es un proceso que continúa a lo largo de toda la carrera docente, por este motivo pensamos que es más importante la reflexión personal que cada un@ pueda hacer luego de esta experiencia formativa que la ajena sobre la propia práctica, es decir, coincidimos con Blanco en que uno de los aportes más interesantes que la práctica nos puede dejar es aprender a responsabilizarse por el propio desarrollo profesional.

Para concluir queremos señalar que los diferentes aspectos que fuimos analizando en este trabajo so, como dijimos al comienzo, inquietudes compartidas que surgieron de la reflexión mutua sobre las diferentes experiencias vividas como alumn@s de Práctica Integradora; enfrentarse a la reflexión es sin duda una tarea compleja porque exige un proceso de diálogo con las situaciones que se presentan, de descubrimiento de lo no perceptible a simple vista, y significa también cuestionar y cuestionarse, buscar respuestas y formularse nuevas preguntas.

Cabe aclarar que tales inquietudes son subjetivas y personales, es decir, todo lo que aquí planteamos puede adquirir la forma de pregunta o preguntas en las cuales podemos seguir pensando, a fin de encontrar nuevos caminos para transitar nuestra carrera como docentes y resignificar y repensar lo ya caminado como alumn@s. Además, las diferentes vivencias subjetivas pueden hacer que un mismo hecho –aparentemente objetivo- sea interpretado de un sin número de formas diferentes.

Dejamos abierta la posible solución respecto de qué hacer con éstos intereses contrapuestos y encontrados que se manifiestan al momento de la práctica docente, ya que a la vez que provocan angustia e incertidumbre, por otro lado, forjan la subjetividad de l@s futur@s docentes, l@s cuales se enfrentarán a este tipo de encrucijada a lo largo de toda su carrera profesional, ya que la profesión que nos convoca se caracteriza por la multiplicidad de variantes diferentes que la constituyen y la posibilitan. Aún así, nos parece fundamental el poder pensar y pensarnos, ya que sólo a partir del análisis y la crítica de nuestra actividad, experiencia y subjetividad es que podemos proponer y buscar cambios y soluciones a la “cuestión educativa”.

¹ Denominamos “docente orientador@” a la persona procedente de la disciplina específica del@ residente.

² Loyola, C. y Poliak, N., “El residente en su laberinto. Un análisis de las interacciones en el campo de la residencia docente”, en Davini, M. C. (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Papers Editores, Buenos Aires, 2002, pp. 152.

³ Pérez Gómez, A. “El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes” en *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, Pérez Gómez A., Barquín Ruiz J., Angulo Rasco J. F. Editores, Akal textos, Madrid – España, 1999, pp. 646,651.

⁴ Loyola, C. y Poliak, N., “El residente en su laberinto. Un análisis de las interacciones en el campo de la residencia docente”, en Davini, M. C. (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Papers Editores, Buenos Aires, 2002.

⁵ Arnaus, R. “La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa” en Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. (Editores), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, Akal textos, Madrid, 1999, pp. 607.

⁶ Edelstein, G. y Coria, A. “*Imágenes e imaginación*”. *Iniciarse en la docencia*, Ed. Kapeluz, Bs. As., 1995, pp.39.

⁷ *Op. Cit.* pp. 90.

⁸ *Op. Cit.* pp. 80.

Bibliografía:

- Arnaus, R. “La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa” en Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J., Angulo Rasco, J. F. (Editores), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, Akal textos, Madrid, 1999.
- Blanco N. “Aprender a ser profesor/a: El papel del prácticum en la formación inicial” en Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J., Angulo Rasco, J. F. (Editores), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, Akal textos, Madrid, 1999.
- Foucault, M., Foucault, M., *Vigilar y castigar*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 2002.
- Loyola, C. y Poliak, N., “El residente en su laberinto. Un análisis de las interacciones en el campo de la residencia docente”, en Davini, M. C. (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Papers Editores, Buenos Aires, 2002.
- Menghini, R. A. y Negrín, M. (comps.), *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas ¿nuevos enfoques?*, Ediuns, Bahía Blanca, 2008.
- Pérez Gómez, A. “El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes” en Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J., Angulo Rasco, J. F. (Editores), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, Akal textos, Madrid, 1999.