

La experiencia como satisfacción y como transformación

Fredotovich, Susana e Iturrioz, Eliana

Escuelas Medias de la Universidad Nacional del Sur. Departamento de Humanidades. Bahía Blanca

E-mail: sfredotovich@yahoo.com.ar - elianaiturrioz@hotmail.com

Eje temático 2

(...) el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro.
Paulo Freire

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre la experiencia, individual y la compartida entre docente orientadora y alumna residente en el espacio de la práctica.

Vamos a partir de la lectura de una fábula del escritor guatemalteco Augusto Monterroso:

El grillo maestro

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clases sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto que los Pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo humano menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos.

Seguramente la ironía de este texto y lo disparatado que en él se expone despiertan nuestra sonrisa. Es el efecto usual de muchos relatos de este autor, pero se trata de un humor que revela una mirada incisiva de las conductas humanas. Por esta razón, esa primera sonrisa se transforma en inquietud. Ante la presencia de este personaje del Director que siente satisfacción porque nada cambió, porque el maestro es –podríamos decir- su clon, su fotocopia, dado que reproduce, repite un saber ya constituido, surge el interrogante: ¿tendré alguna similitud como docente que participa en la formación de un/a residente con ese Grillo experto, es decir, que tiene experiencia? La posibilidad de una respuesta afirmativa asusta. De cara al temor, podemos hacer una lectura literal de este relato y

tranquilizarnos pues, después de todo, comienza diciéndonos “Allá en tiempos muy remotos (...)”. O, sin ahogar la alarma, hacer una lectura reflexiva de esta sátira, detenernos en la realidad que aquí se ridiculiza y plantearnos: Esta historia, ¿tiene o no tiene nada que ver que nosotros (docentes y futuros docentes), con nuestro presente, con el modo de concebir el enseñar y el aprender? ¿Esa visita sorpresiva del Director tiene la intención formadora que corresponde a una observación de clase o, en cambio, se asemeja a un acto de vigilancia, de control, en definitiva, un ejercicio de dominación? Si nos remitimos a Margarita Poggi cuando cita una de las acepciones de *observar*: “cumplir puntual y exactamente lo que se ordena y preceptúa”(Poggi; 1996:63), el observado, ¿acaso no es un observador de lo prescripto y, por consiguiente, un continuador de un orden cristalizado? Ciertamente por eso es que el Director se retira satisfecho: escuchó lo que quería escuchar, lo que el otro debía repetir y lo que él mismo, alguien con mucha experiencia, habrá tantas veces reiterado. Recordemos que en el texto se pone en claro que *era un Grillo muy viejo y muy sabio*.

Como las similitudes entre ficción y realidad suelen no ser meras coincidencias, quise compartir con quien realizamos este trabajo, el inquietante interrogante que me surgió de la lectura de esta fábula de Monterroso, para tener una respuesta desde otra mirada, desde su propia experiencia, parte -a su vez- de una experiencia compartida en el espacio de residencia el año pasado. Organizamos la exposición en dos partes: la primera abarca algunas consideraciones sobre el rol como docente tutora u orientadora, teniendo en cuenta mis ya numerosas experiencias personales, desde mi propia perspectiva y sobre la base bibliográfica que se irá desplegando. La segunda comprende las reflexiones que su experiencia de práctica dejó en la alumna residente.

Antes de continuar, aclaremos que el análisis del relato que nos provocó tantas resonancias podría ser más exhaustivo, pero el aquí desarrollado buscó centrarse en dos cuestiones que nos atañen en particular como sujetos de las prácticas: la observación y la experiencia.

Con respecto a este último tema, cabe preguntarse: ¿Es lo mismo *tener experiencia* que *hacer experiencia*? Encontramos una respuesta en Fernando Bárcena Orbe: “*Tener experiencia* es repetir, de algún modo, lo que venía siendo. Se trata pues de confirmarnos de algún modo en *lo mismo*. Pero *hacer una experiencia* (...) nos transforma en *otro*. Es así como en el hacer experiencia, algo se revela, algo se nos muestra, algo -un sentido recreado- estalla delante de nosotros.” (Bárcena Orbe; 2000:14) Un concepto similar nos ofrece Walter Kohan: “Una experiencia es algo de lo cual uno mismo sale transformado.” (Kohan; 2004: 23) ¿Por qué podemos hablar de *hacer experiencia* en el período de residencia y de salir transformados de la misma? La interrelación con ese sujeto a quien acompañamos en su formación da lugar a un espacio de reflexión, espacio que la vorágine del trabajo cotidiano en general nos niega. Nos impulsa a pensar, a pensarnos, a reformularnos nuestro quehacer. En lo que a mí respecta, cada una de estas experiencias me permitió conocer mejor a mis alumnos, al

verlos interactuar con el/la practicante desde otro lugar, e inclusive, tener un acercamiento mayor a ellos. Asimismo me permitió innovar algunas estrategias. Es decir, nunca lo sentí como un tiempo de intrusión, sino de invitación para *hacer con*. Esto no significa en absoluto ignorar que se genera cierta tensión con la autonomía de nuestro trabajo. Se altera nuestra cotidianidad: abrimos *nuestra* aula para dejarnos ver, para mirar a otro/a *ocupando*, por un tiempo, *nuestro lugar*, compartimos nuestro trabajo y *nuestros* chicos. Al respecto, afirman Gloria Edelstein y Adela Coria: “Ocurre que, considerada en sí misma, la presencia de practicantes y docentes formadores irrumpe en la actividad cotidiana y la interrumpe; fundamentalmente, presentifica una alteridad que está puesta a prueba, pero que **pone a prueba** a la vez **los propios modos de desenvolverse. El tiempo de las prácticas sería como un tiempo de sobresalto.**” (Edelstein y Coria; 1995: 51)

Esta última palabra nos lleva otra vez a la experiencia. Si indagamos en la etimología de este vocablo, vemos que proviene del latín *experientia*, de cuya raíz se derivan varios términos de nuestro idioma: entre ellos, los previsibles *experimento*, *experto*, *perito*, y también *peligro*. En principio, puede sorprendernos que *experiencia* y *peligro* tengan un mismo origen. No obstante, en el caso de la experiencia educativa es claro que incluye de manera intrínseca el riesgo de la alteridad, de la salida de sí hacia el otro. El enseñar y el aprender constituyen básicamente un encuentro, un compromiso con una relación entre varias subjetividades, un ex - ponerse. Este peligro no lo corren (o evitan correrlo) quienes, como los personajes de nuestra fábula, reducen la enseñanza a simple transmisión de contenidos, desde la autoridad y una supuesta objetividad; transmisión del que “sabe” a los que “ignoran”. Así, es “misión” (etimológicamente, *envío*, derivado del verbo latino que da al español *meter*) del “sabio” depositar en ellos, sumisos (dicho de otro modo, sometidos), el conocimiento. De esta forma, todo sigue como debe ser, apegados a un espacio garantizado, a un orden conservador. Asimismo, aun cuando estamos convencidos de que la educación es una praxis reflexiva, en una realidad en constante devenir, quienes tenemos una larga trayectoria corremos el peligro de naturalizar nuestra práctica, de convencernos de que es así, en la confianza que nos da el tener experiencia. Leemos en *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, de María Cristina Davini: “(...) se asocia la noción de experiencia al aprendizaje, que deriva de la asimilación de rutinas escolares, del ensayo y error que se realiza en la acción, y al resultado de la cantidad de tiempo utilizado en las actividades de enseñanza.” (Davini; 1995:112) La instancia de tutoría es, entonces, una buena oportunidad para problematizar nuestra práctica y reorientar la acción. Cuando nos desplazamos del centro de la escena y pasamos a ser observadores, no estamos simplemente mirando a ese/a otro/a. Ese mirar lleva al mirar-se, pensar en lo que hacemos, extrañar la mirada. Si asumimos el desafío de esa confrontación de imágenes, si atendemos a los signos, estamos en condiciones de reconocer aciertos y errores en

nuestra propia práctica. Para ello es imprescindible tener en claro que no somos expertos; por lo tanto, que aprendemos de quienes también aprenden de y con nosotros.

Cabe precisar que, de ningún modo, se trata de desdeñar la experiencia, sino de estar alertas ante el riesgo de refugiarnos en ella, de mitificarla. En una conferencia titulada “La experiencia y sus lenguajes”, Jorge Larrosa propone explorar lo que la palabra *experiencia* nos permite pensar, decir y hacer en el campo pedagógico. Para eso, se propone reivindicar la experiencia, menospreciada por la racionalidad. Esta reivindicación implica dignificar la subjetividad, la incertidumbre, la finitud. Como el mismo Larrosa define, “La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma.” (Larrosa; 2003). El catedrático enuncia algunas precauciones en el uso de esta palabra. Entre ellas, quitarle “todo dogmatismo, toda pretensión de autoridad.” Nuevamente el peligro: adoptar una actitud omnipotente, encerrarnos en el “tener experiencia”. De ese modo, estaríamos negando principios imprescindibles como la receptividad, la apertura. En el caso particular de la tutoría, atentaría contra concebir ese rol como generador de un espacio donde **se intercambian** experiencias, desde una perspectiva dialógica que aporta al aprendizaje mutuo, en ese encuentro de dos sujetos, cada uno con sus saberes, su propia biografía, que están haciendo una experiencia, cada uno la suya, desde miradas y posiciones distintas.

Para concluir esta primera parte, digamos que este trabajo también nos significó *hacer experiencia*. Me retiro satisfecha, no a la manera del Director de la fábula, sino porque nos dimos la oportunidad, una vez más, de reflexionar juntas, abriendo el camino a nuevas acciones.

En este trabajo, como antes planteamos, nos proponemos reflexionar sobre la experiencia de la práctica en el proceso de formación profesional. La lectura de la fábula de Monterroso y los interrogantes que surgieron a partir de ella fueron los principales motivadores de mi reflexión personal sobre las prácticas: durante la residencia, ¿percibí en los distintos profesores que me acompañaron durante este proceso de alguna manera (más o menos explícita, más o menos encubierta) la satisfacción que siente el Grillo Director?, ¿sentí que la observación tenía una intención formadora o, por el contrario, era un acto de vigilancia o control? Estas cuestiones me resultaron sumamente interesantes y, además, disparadores para pensar los temas de este trabajo: la experiencia y la observación.

Antes de comenzar con la reflexión, conviene recordar dos definiciones que vertebran el trabajo: “...una experiencia... algo de lo cual uno mismo sale transformado (...) Lo que se transforma es múltiple: lo que pensamos, la relación que tenemos con lo que pensamos, lo que sabemos, la relación que tenemos con lo que sabemos, lo que somos, la relación que tenemos con lo que somos.” (Kohan; 2004)

“La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida.” (Larrosa; 2003).

Como todos sabemos, es inherente a las prácticas de residencia la observación del desempeño y proceso evolutivo del practicante por parte del profesor orientador, de los asesores disciplinares y pedagógicos. Desde mi experiencia particular, subjetiva, finita, contextual, debo decir que no sentí que mis clases hayan sido “juzgadas” y, mucho menos que se pretendiera mantener un estado prescripto de enseñanza. Los comentarios y / o sugerencias que se me planteaban versaban sobre aspectos tendientes a mejorar o adquirir estrategias y capacidades para mi futuro desempeño profesional: por ejemplo, coherencia entre la planificación y el desarrollo de la clase, adecuación de los recursos didácticos a los objetivos programados, etc. En definitiva, no sentí la mediación de quienes estaban encargados de mi formación como una imposición sino que pude sostener una propuesta personal.

En esa etapa de ambigüedad en la que por un lapso se ejerce el rol docente sin serlo todavía “...el practicante está en situación de carencia respecto de una posición a la que se aspira, la de docente, a la vez que se ratifica una posición previa, que se esta abandonando, la de alumno.

Podría admitirse entonces que se trata de un alumno muy particular, al que se le demanda asumir un conjunto de acciones propias de la tarea docente. Es decir, no sería ni una cosa ni la otra, o mejor, no ocuparía ni una ni otra posición” (Edelstein y Coria; 1995: 33). No obstante, no resulta fácil, desde el rol de alumno residente, no caer en la copia o modelización de el/ la profesora a cargo del curso. Es necesario estar muy atento porque, a veces, lo que llamamos “autoridad de la experiencia” está instalada en nosotros representando un saber legitimado, ya sea por la trayectoria, por las instituciones que lo cobijan o por el mismo rol de profesor tutor u orientador.

Es muy probable que en la mayoría de los casos, nos encontremos con docentes con mucha experiencia, que representan esa “posición” a la que se aspira. Si el seguimiento o acompañamiento de los profesores tutores y de los asesores no apuntasen a desarrollar y mejorar nuestras habilidades como docentes; si pretendiesen que los alumnos residentes seamos parte de la continuación de un orden más o menos prescripto o cristalizado, el carácter de las prácticas perdería sentido. Del mismo modo, sin la reflexión por parte del alumno, y, por qué no, también conjunta entre los actores que intervienen en la residencia, el intercambio de saberes y pareceres, el enriquecimiento de las partes involucradas, no se produciría. Particularmente, creo que es una experiencia en la que tanto docentes como alumnos se replantean su rol, su singularidad, sus métodos, ante la mira de un “otro”. En mi caso, pude aprender junto a docentes de mucha trayectoria y responsabilidad crítica sobre su

profesión. Sus observaciones o sugerencias, como ya dije, apuntaban a cuestiones a mejorar, pero, también, me mostraban distintos caminos alternativos para ir construyendo una propuesta de enseñanza personal.

Volviendo a las palabras de Edelstein y Coria, ¿cómo se posiciona el alumno residente frente a los distintos roles que debe asumir en una institución educativa?

Para contestar este interrogante, me parece adecuado realizar una reflexión diferenciada entre el período de observación y la residencia propiamente dicha.

En la primera de las etapas, me resultó más fácil posicionarme: era una alumna, seguía siendo una alumna que debía registrar aspectos de la práctica de los docentes que me resultasen interesantes o motivadores, aquello que pudiera capitalizar. También era un período en el que tenía la posibilidad de conocer la institución, a los docentes, a los alumnos, a los auxiliares. Tal como dice Margarita Poggi: “si entendemos la observación como un dispositivo, lo que éste presenta como particularidad es que nos permite aprehender las situaciones de la cotidianidad institucional con una mirada más abarcadora. La observación supone entonces poder articular la mirada, por un lado, y la escucha, por el otro, integrándolas en una actividad que permita comprender las prácticas institucionales” (Poggi, 1996:63).

Ahora bien, también es factible problematizar la observación: no es esencialmente un período pasivo, como se supone; uno se enfrenta poco a poco al quehacer docente. En un primer momento me seguía sintiendo una alumna e inclusive, a veces, hasta con ganas de levantar la mano y participar. Poco a poco tuve la posibilidad de participar en las clases cuando sentí que se había profundizado el conocimiento con la profesora y con los alumnos. Sin lugar a dudas, esta observación participante nos va acercando paulatinamente al rol docente, amortiguando el salto entre un estadio y otro en el proceso de práctica. Gracias a esta posibilidad de interactuar con la docente titular del curso y los alumnos, pude adelantarme a determinadas cuestiones para plantear mis clases, como por ejemplo: ¿cómo integrar los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales en una clase de no más de sesenta minutos? ¿Cómo estar atenta a todas las señales que dan los alumnos en cuanto a comprensión, dudas, etc?

De la experiencia de observación queda un sinnúmero de herramientas que nos servirán para planificar; para interactuar con los alumnos, los docentes, los auxiliares, la propia institución; en síntesis, para ir afianzándonos en el rol docente que tendremos que desempeñar.

Con respecto a la residencia, a la intervención en la enseñanza propiamente dicha, debo decir que resultó desestructurante: a pesar de haber tenido un par de experiencias anteriores en talleres, no pude dejar de sentir la “inexperiencia” y la mirada, no sólo de quien encarnaba para mí “la experiencia”, sino también de los alumnos. Desde el mismo momento en que firmé el libro de temas y me pare

frente al curso, sentí que era una completa y desesperante tábula rasa, que no tenía vivencias similares que me ayudasen a sobrellevar las posibles problemáticas que surgieran en el aula y que, además, tenía frente a mí veintidós signos de pregunta que me ponían en jaque. Sentí la necesidad de afirmar mi posición frente a ellos; necesitaba creer que era una docente para que ellos me tomaran como tal. Muchas cuestiones habían cambiado con respecto al período de observación: el espacio físico en el cual me ubicaba, mi incidencia en el aprendizaje de los alumnos, el pasaje del rol de observadora al de observada, entre otros. Si tuviera que reflexionar sobre aspectos que, paulatinamente, hicieron que fuera adquiriendo confianza y seguridad, afianzándome en el rol docente, serían:

- Los alumnos siguieron actuando como alumnos, ocupaban “ese mismo rol” en el aula. La dinámica de las clases continuaba, en tanto situación de enseñanza y aprendizaje: se mantenía la tríada didáctica.
- La auxiliar docente no hacía un trato diferencial entre profesora orientadora y alumna residente. De esa manera, con su actitud, favorecía que los alumnos me reconocieran en el rol en el cual me ubicaba en esta nueva instancia y, por qué no, que yo misma me posicionase como docente.
- Las sugerencias y aspectos a destacar que planteaban la profesora y los asesores, tanto pedagógicos como disciplinares, apuntaban a una evaluación constructiva.

Edelstein y Coria hablan de “rito de iniciación” refiriéndose a las prácticas docentes; de “ser practicante” como un lugar de “pasaje” e “iniciación en la docencia” y dicen: “...las prácticas...Ese es un medio por el que se autoriza el hecho de dejar de ser alumno para pasar a ser docente. Hay un efecto de distinción que cuenta fundamentalmente con un reconocimiento social, con cierta legitimación...” (Edelstein y Coria; 1995:37). Más adelante hablan de la experiencia de práctica como un espacio y tiempo donde “...se es actor principal de la puesta en juego de infinitas formas de reconocimiento y desconocimiento desde una y otra posición. Es en las prácticas donde se devuelven miradas o se niegan, se dirigen gestos o se ocultan, se responde con palabras o con indiferencia. Y en esos pequeños actos se reconoce que no es lo mismo ser docente que ser alumno.” (Edelstein y Coria; 1995:40)

Indudablemente, esos pequeños actos de reconocimiento van confirmándonos en este “cuasi rol docente”.

Por otra parte, y refiriéndome a los contenidos disciplinares que nos aporta la formación del profesorado, puedo decir que, desde mi experiencia personal, logro hacer un balance positivo de los conocimientos que aporta la Universidad. Sin embargo, es innegable que en esta etapa de la residencia se debe volver a las fuentes, cotejar material, buscar libros de textos acordes al nivel educativo en cuestión, pedir sugerencias a orientadores y asesores disciplinares. Asimismo, en situaciones de enseñanza y aprendizaje es necesaria una reflexión permanente sobre la labor diaria, una evaluación y auto-evaluación crítica del desempeño en el aula (son componentes importantes a

tener en cuenta para dicha reflexión el registro post clase, la lectura de sugerencias de los profesores y asesores, la lectura del comportamiento gestual de los alumnos, etc.). Como sabemos, la labor docente es una práctica compleja: "...la enseñanza...es una realidad compleja que trasciende lo que sucede en una clase..." (Zabalza; 2003: 63).

Ahora bien, para concluir, me interesaría destacar la importancia de las prácticas en la formación profesional de los futuros docentes. Arnaus nos dice : "Una formación del profesorado que quiera atender a la complejidad de la profesión docente debe proporcionar también una visión de las perplejidades y contradicciones reales en que se inscribe la práctica de la enseñanza...la formación del profesorado debe ser un proceso de toma de conciencia de los futuros enseñantes de las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza y del compromiso ético de la misma, mientras adquieren los recursos intelectuales y prácticos que les permitirán llevar a cabo la docencia."(Arnaus; 1999:610).

Es sumamente importante, desde la perspectiva y experiencia de una alumna residente, enfrentarse a los contextos reales para poder reflexionar sobre la práctica docente y adquirir habilidades y capacidades que le permitan desempeñarse en esta profesión. Si bien es necesario conocer la disciplina y poseer los saberes básicos a enseñar, también lo es el proceso de práctica para reflexionar sobre las particularidades de la enseñanza. La experiencia no es algo simplemente dado por el ejercicio continuado de una profesión, sino que es una construcción sobre la base de una reflexión previa; es un proceso que deviene en una transformación, ya sea de la percepción que se tiene de uno mismo, como de los saberes que posee, de los preconceptos que tiene con respecto a la enseñanza y de las capacidades que uno tiene, o no, para desempeñar con idoneidad el rol docente.

Es en el período de residencia cuando los alumnos del profesorado nos acercamos a la complejidad de la enseñanza, cuando tenemos la posibilidad de reflexionar sobre esta experiencia con sujetos que no se satisfacen con el "tener experiencia" sino con "hacerla" día a día con una actitud de desafío y compromiso.

BIBLIOGRAFÍA

Arnaus, R. (1999) "La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa" En: Pérez Gómez, A. y otros. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Akal:Madrid

Bárcena Orbe, F. (2000) "El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender" En: *Revista Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, N° 31. Universidad de Barcelona.

Davini, M.C. (1995) "La formación docente en cuestión: política y pedagogía" Paidós: Buenos Aires,. Cap. 4

- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) “Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia” Kapelusz: Buenos Aires. Cap. 2 y 3.
- Kohan, W. (2004) “Infancia. Entre educación y filosofía” Laertes: Buenos Aires
- Larrosa, J. (2003) “La experiencia y sus lenguajes”. Conferencia presentada en el Seminario Internacional *La formación docente entre el Siglo XIX y el Siglo XXI*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, noviembre de 2003
- Poggi, M. (1996) “La observación: un elemento clave en la gestión curricular” En: Poggi, M. y otros. *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Kapelusz: Buenos Aires
- Zabalza, M. (2003) “Competencias docentes del profesorado universitario” Narcea S.A. Ediciones