



Mariño, Alicia Cristina

Cambios posibles en la residencia



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Mariño, A., Améndola M. J. (septiembre, 2016). *Cambios posibles en la residencia. Ponencia presentada en I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/752>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

III Jornadas de Formación Docente

Relato de experiencia

“Cambios posibles en la residencia”

Comisión “B”: La implementación de las prácticas y residencia en los niveles educativos.

Mariño Alicia Cristina

Améndola María Julia

aliciacristinam@hotmail.com

mariajulia.amendola@gmail.com

I.S.F.D. N° 21. Moreno. Prov. de Buenos Aires

Pedagoga

Profesora de Matemática

Palabras claves: Campo de la práctica. Residencias. Paradigmas alternativos. Escuelas primarias. Organizaciones sociales.

Resumen del trabajo

En el año 2008, en la Provincia de Buenos Aires, se implementa un nuevo Diseño curricular para la formación Docente en el profesorado de Educación Primaria. Este Diseño plantea un campo educativo que incluye al sistema educativo, pero no se limita a él y sale a la búsqueda de fortalecer lazos, establecer diálogos entre el sistema y otros espacios, reconociendo las “buenas prácticas”

La experiencia innovadora la iniciamos en el año 2012 y continúa, consiste que en el último cuatrimestre del Campo de la Práctica IV, lxs estudiantes realizan “talleres” en “organizaciones sociales de los barrios”, a las que asisten los chicos que concurren a las escuelas primarias de los mismos.

¿Por qué?

Si bien durante la formación se lograba que lxs estudiantes sostuviesen discursos sólidos respecto a los paradigmas alternativos, éstos no se reflejaban en sus prácticas áulicas, pareciera que el formato escolar actualizaba sus propias biografías, relegando las miradas que se había intentado construir durante la formación.

Al abordar estas otras experiencias se generaron procesos reflexivos que ponían en tensión la mirada acerca de los modos habituales de hacer de las escuelas.

Los talleres de narración, teatro, títeres, experimentos, juegos matemáticos, derechos de los niños, etc. realizados en las organizaciones les ha permitido a los futuros docentes aprender modos, metodologías, técnicas, estrategias que producen

esos espacios, que dan ciertas respuestas a las situaciones de crisis, complejidad y conflictividad que se producen en las sociedades actuales.

Cambio posible en la residencia

En el año 2008, en la provincia de Buenos Aires, se concretó la implementación de un nuevo Diseño Curricular para la Educación Superior, en sus Niveles Inicial y Primario, la formación de maestros/as pasó de tres a cuatro años, equiparándose en duración con el resto de los profesorados.

Este Diseño opta por considerar al maestro/a como un profesional de la educación, pero también como un maestro/a pedagogo/a y como un trabajador/a de la cultura (transmisor, movilizador y creador cultural). Cuestiona el divorcio entre el maestro/a que realiza la práctica cotidiana en las escuelas y el pedagogo que piensa sobre la educación y la enseñanza, a menudo sin experiencia en escuela.

El horizonte formativo que propone reconoce tres propósitos:

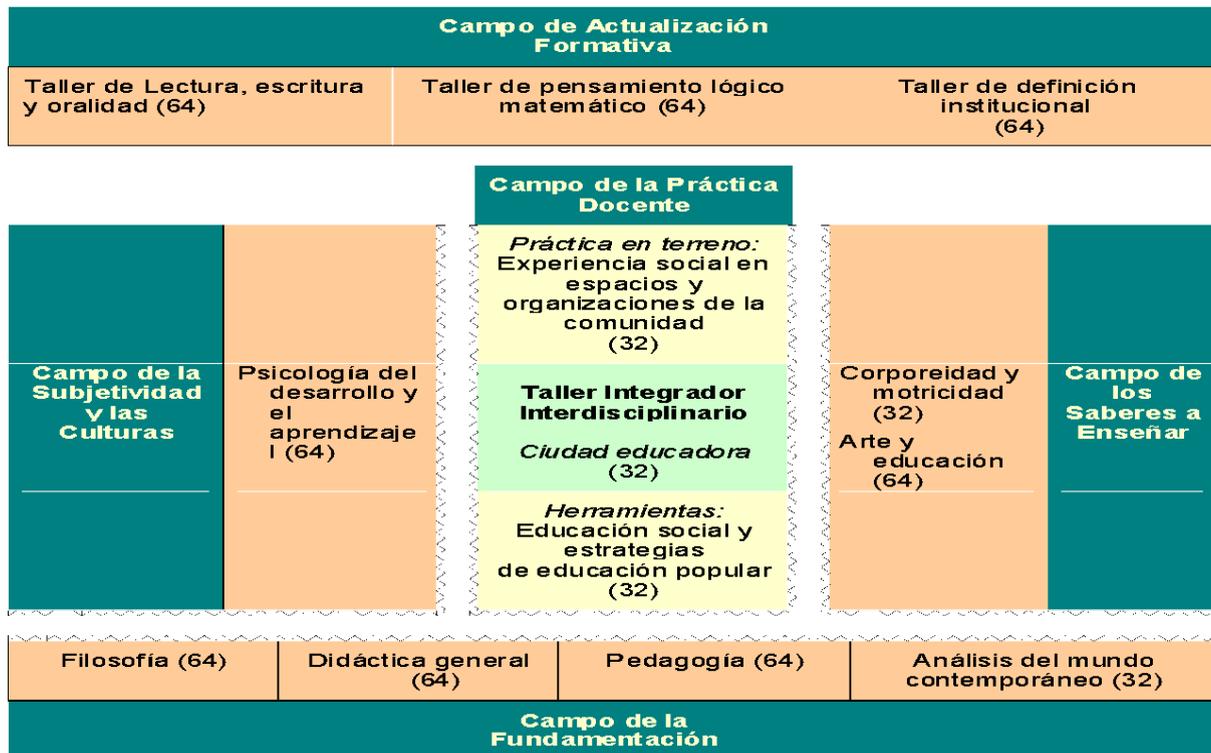
- El fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente.
- La construcción del maestro/a como productor colectivo del discurso pedagógico.
- El posicionamiento activo del maestro/a como trabajador de la cultura.

Es así que los ejes de la formación apuntan a la “enseñanza” y al “contexto”, el desafío es vincular la práctica con la reflexión y la acción de transformación de las condiciones de vida. El núcleo de la formación es la “enseñanza”, pero en su anclaje sociocultural.

La “experiencia” elegida para relatar en las Jornadas está íntimamente ligada a lo señalado, uno de los propósitos de la formación es considerar **“a la práctica docente como objeto de transformación”**, esto requiere un continuo proceso de autosocioanálisis.

...” El diseño curricular se sitúa en un paradigma articulador con centralidad sociocultural y con intencionalidad político cultural. Se lo considera articulador porque en él interactúan y se interrelacionan otras lógicas: la lógica disciplinar, la lógica psicológica, la lógica de los saberes pedagógico-didácticos y la lógica de la práctica docente. Sin desconocer la construcción teórica-epistemológica de cada lógica, se pone el acento en la centralidad sociocultural del campo que las contiene y articula (Diseño curricular para la Educación Superior - Nivel primario, Pág. 28)

De acuerdo a lo señalado en el año 2008 se inicia la implementación del primer año del nuevo diseño, su estructura curricular es la siguiente:



Se observa una organización en campos, a saber: Campo de Actualización Formativa, Campo de la Subjetividad y las Culturas, Campo de los saberes a enseñar, Campo de la Fundamentación y el Campo de la Práctica Docente, éste último se ubica en el centro de la estructura, el mismo diseño sostiene que es un campo a transformar, en él se consideran tres componentes, en los cuatro años de formación, con contenidos propios para cada año:

Campo de la práctica

- Práctica en terreno.
- Taller integrador interdisciplinario
- Herramientas

En primer año

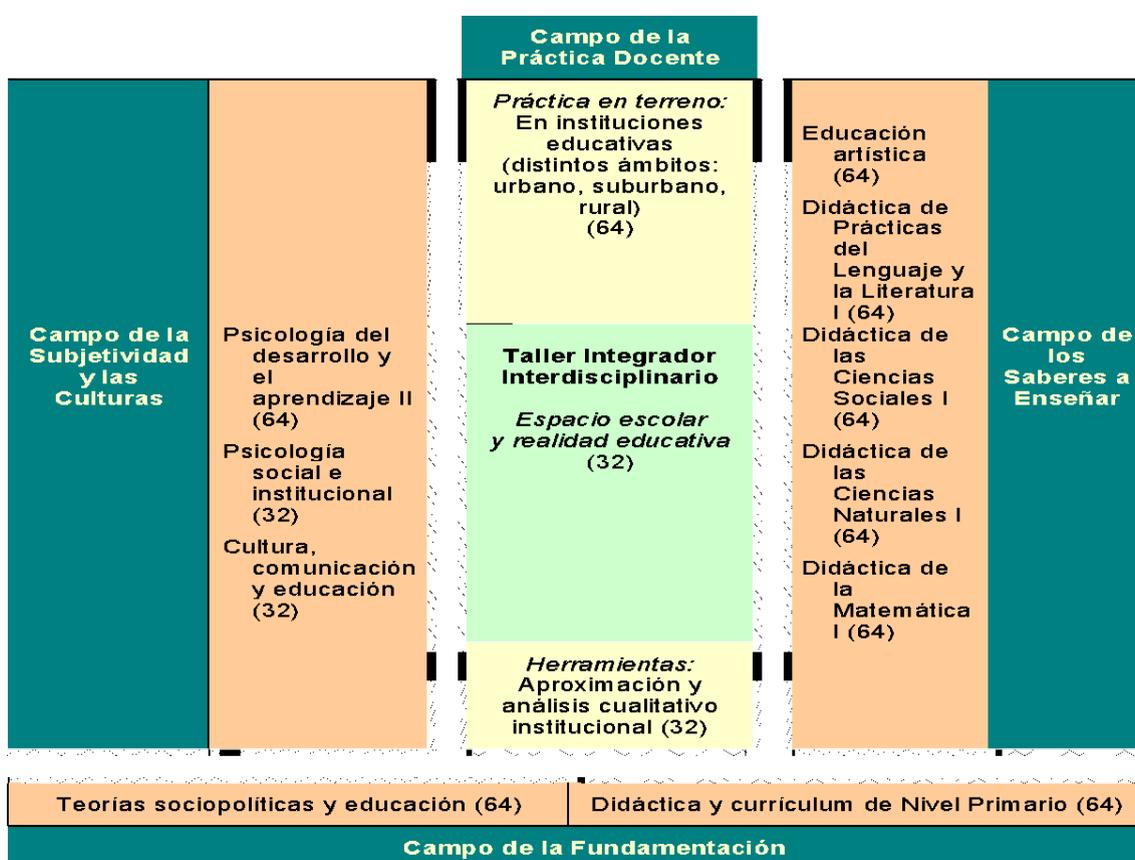
La Práctica en terreno y Herramientas están a cargo del mismo pedagogo/a, con una carga horaria de tres horas semanales, mientras que el **Taller integrador interdisciplinario** es un espacio de encuentro y debate entre estudiantes, profesores, representantes de otras organizaciones sociales, etc. y se realiza un sábado por mes, con una duración de cuatro horas. En primer año el eje del taller es “Ciudad educadora”.

La Práctica en terreno propone una “experiencia social”, el futuro docente se vincula con organizaciones sociales de la comunidad, en una práctica no escolarizada, intenta que los estudiantes reconozcan otras alternativas de formación, que lo educativo no pasa solo por las instituciones escolares y que el educador debería

reconocer la relación teoría - praxis no solo como "educativa" en un sentido restringido sino ampliada a lo "educativo-social".

En Herramientas, sus contenidos son la educación social y estrategias de la educación popular. La "educación popular" no se enfrenta con la educación formal, sino que la resignifica, propone generar situaciones de enseñanza que permitan a los/as estudiantes comprender que "enseñar" implica un posicionamiento político ideológico.

En el año 2009 se implementa el segundo año de la formación, la estructura curricular es la siguiente:



En 2º año

Como se observa desaparece el Campo de la Actualización formativa, ya que éste está pensado como un espacio propedéutico, intenta dar respuesta a qué saberes son necesarios para iniciar el recorrido de la formación docente, son talleres que se proponen desarrollar, sistematizar, profundizar y reflexionar sobre la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el Nivel Superior.

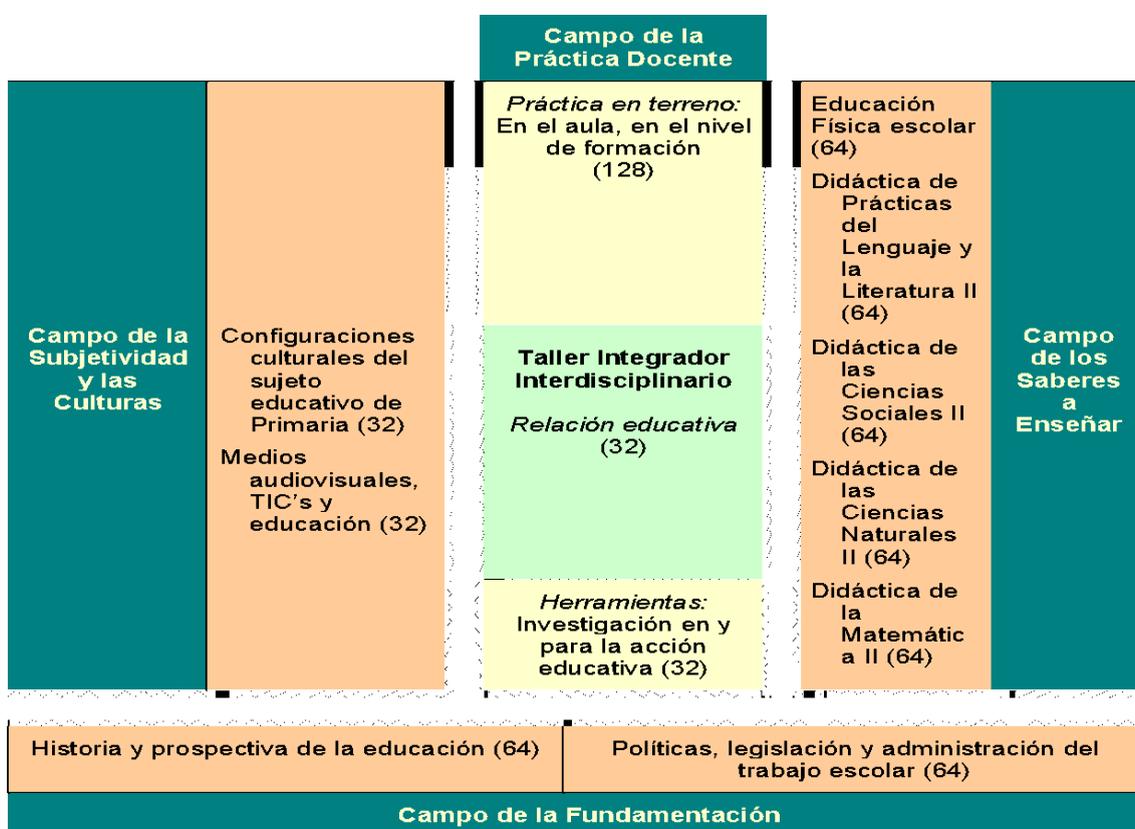
El resto de los campos se sostienen: Campo de la subjetividad y las culturas, Campo de los saberes a enseñar, Campo de la Fundamentación y ocupando la misma centralidad el Campo de la Práctica docente II.

Práctica en terreno se desarrolla en instituciones educativas, intenta una aproximación a la escuela y su contexto, desde la perspectiva cualitativa, atendiendo a diferentes realidades: urbana, suburbana, rural (caracterización pedagógica, social, cultural y organizativa)

Taller integrador interdisciplinario: el eje del Taller es “Espacio escolar y realidad educativa”. Se releva información en escuelas primarias en diferentes ámbitos (escuelas rurales, escuelas de islas, escuelas en contextos de privación de la libertad, escuelas urbanas, etc.) a través de observaciones, entrevistas, análisis de documentos, relatos de vida, etc., es un espacio en el que se integran directivos de las escuelas asociadas y se discuten y repiensen los proyectos institucionales.

Herramientas: Aproximación y análisis cualitativo institucional, que haga posible reconocer en su contexto el espacio educativo, los actores y sus interacciones, además de las relaciones de la institución con la comunidad.

En el año 2010 se implementa tercer año, su estructura curricular es la siguiente:



En 3° año

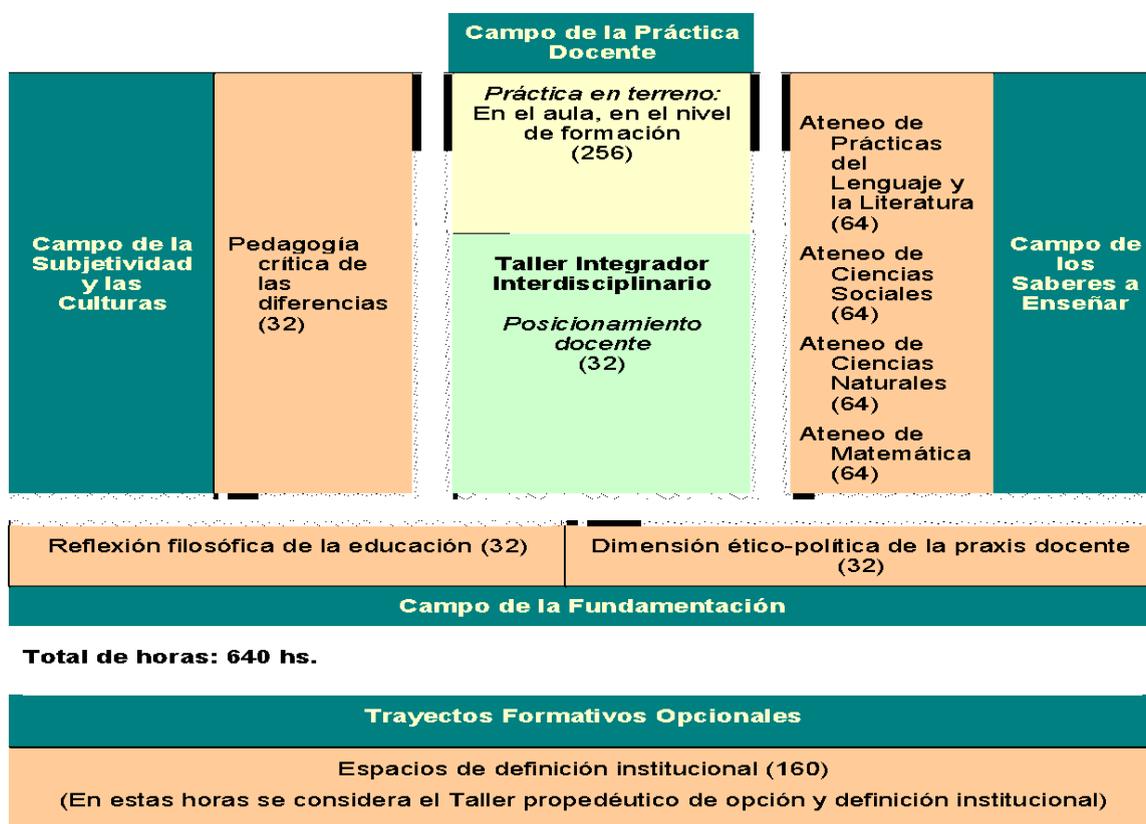
La estructura curricular sostiene los mismos campos que en segundo año, el Campo de la Práctica III se organiza de la siguiente manera:

Práctica en terreno: se lleva a cabo en el aula de la escuela primaria, se centra en la “enseñanza”, se elaboran e implementan propuestas didácticas en función del diseño curricular de la educación primaria, contextualizadas.

Taller integrador interdisciplinario: el eje del taller es la “Relación educativa”, entendiéndose ésta en sentido amplio, no restringiéndola a la relación maestra/o-alumno/a en el espacio áulico sino ampliada a las relaciones de la institución con la sociedad, el aula no es el lugar exclusivo de lo educativo.

Herramientas: el eje del Taller es la “Investigación en y para la acción docente”. Entre sus contenidos se destacan: la práctica reflexiva como práctica grupal, la reflexión antes, durante y después de la acción, construcción cooperativa de propuestas alternativas, escritura de crónicas y su análisis reflexivo., etc.

En el año 2011 se implementa cuarto año, último año de formación, la estructura curricular es la siguiente:



En 4° año

Los campos se mantienen, hay un cambio importante en el Campo de los saberes a enseñar, los espacios disciplinares serán abordados como “ateneos”, un espacio grupal de reflexión e intercambio de experiencias, los docentes a cargo de los ateneos trabajan con los estudiantes durante el período de planificación previo a la Residencia y en el período de Residencia asisten a las escuelas asociadas para

observar a los residentes y trabajar con los coformadores que reciben a los residentes y con los profesores Campo de la práctica.

Campo de la Práctica IV

Práctica en terreno: se desarrolla en el aula de la escuela primaria. Deberán elaborar e implementar proyectos de residencia, acompañados por el profesor del Campo de la práctica IV, los profesores de los ateneos y los docentes coformadores de las escuelas primarias asociadas.

Taller integrador interdisciplinario: el eje del taller es el “Posicionamiento docente” como trabajador de la cultura y como intelectual transformador. Estos talleres son compartidos con los maestros-coformadores de las escuelas asociadas a la práctica, como espacios de reflexión-acción, y de construcción pedagógica entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar.

En el año 2012, cursaba el Campo de la Práctica IV el segundo grupo de residentes de este plan de estudios y en un taller integrador interdisciplinario, estudiantes y profesores debatieron y consensuaron modificaciones de lo propuesto en el diseño prescrito, una experiencia diferente para el último cuatrimestre de la formación.

La misma se comenzó a implementar en el 2012 y continúa, consiste en que la última etapa de residencia se realiza en “organizaciones sociales de los barrios”, a las que asisten los chicos que concurren en el contraturno a las primarias del mismo. Se proponen “talleres” orientados a los distintos campos curriculares, los contenidos de los mismos se seleccionan del Diseño curricular de la educación primaria (Prácticas del lenguaje y la literatura, Ciencias sociales, Ciencias naturales y Matemática)

¿Por qué?

Si bien el Diseño de Formación Docente señala que la residencia se realiza en las escuelas primarias, en nuestro instituto se decide realizar una experiencia innovadora al respecto. Sucedió que en los distintos encuentros que realizábamos con cuarto año, ya sea en el aula con los profesores de la práctica o de los ateneos, en los Taines, cada vez que se reflexionaba sobre las prácticas, los/as estudiantes y los/as docentes que observaban esas prácticas, sostenían que si bien los/as estudiantes evidenciaban un discurso sólido respecto a los paradigmas alternativos, estos no se reflejaban en sus prácticas áulicas, pareciera que el formato escolar actualizaba las propias biografías, relegando las miradas que se había intentado construir durante la formación.

Sin embargo en primer año esos mismos estudiantes habían podido analizar críticamente el lugar de la “escuela” en la construcción de la subjetividad y el papel de otros espacios referenciales en la formación subjetiva y ciudadana (organizaciones populares, movimientos sociales, medios de comunicación, grupos juveniles, espacios ligados a nuevas expresiones estéticas, a las iglesias, a perspectivas de género, a

etnias e identidades aborígenes, etc.), teniendo en cuenta el impacto de esa práctica de primer año se plantea la posibilidad de cerrar la residencia en otros espacios sociales y no en la escuela primaria formal.

Se concreta en el año 2012, 2013, 2014 y 2015, al finalizar las experiencias de cada año, la reflexión de todos los involucrados (estudiantes, profesores del instituto docente, referentes de las organizaciones) fueron muy satisfactorias, se las considero prácticas potenciadoras, ya que ubicaron a los estudiantes en instituciones con lógicas y funcionamientos muy diferentes a la institución escolar y esto permitió generar procesos reflexivos que pusieron en tensión la mirada acerca de los modos habituales de hacer de las escuelas.

En el decir de las estudiantes el trabajar en estos contextos les ha permitido apropiarse y construir estrategias pedagógicas diversas e inclusivas, abiertas a nuevos modos de hacer con los niños.

- Gisela dice de su experiencia de residencia en la ONG “La amistad” (2013):
 - *...”que fue hermoso conocer, compartir, vincularme y aprender con la comunidad...sentí que debía involucrarme más, con los chicos, sus problemáticas, con las organizaciones, que todos tienen una historia y que está bueno escucharnos. Poder vincular lo escolar y lo no escolar, que salgan a la luz problemáticas sociales o cuestiones naturalizadas y que los niños tomen la palabra”.*
- Jérica agrega (2013):
 - *...”la experiencia fue muy enriquecedora, muchas veces había escuchado que la educación popular no era para la escuela, se hacía en los “barrios carentes”, pero eso es bastante discutible, la educación popular es un posicionamiento político que se fundamenta en el pensamiento crítico, que busca una sociedad más justa, hombres y mujeres nuevos con el fin de transformar la realidad ...”*
- Marcela dice (2015):
 - *...”Llevar a cabo un proyecto en la ONG “La amistad” me ayudó mucho para articular la teoría con la práctica, en este espacio realmente pude vincularme de otra forma con los chicos Fue sumamente enriquecedora la experiencia sentí que pude vincularme con la teoría crítica y realmente después puedo afirmar que somos nosotros, los maestros, quienes en las escuelas debemos ofrecer nuevas propuestas a los niños. Ya no podemos*

seguir llevando adelante prácticas homogéneas de la escuela tradicional, no podemos seguir ofreciendo lo mismo a alumnos diversos.

o Rodolfo piensa (2015):

- *”La participación, la colaboración, el diálogo, el intercambio de saberes y experiencias se daba en cada encuentro. A medida que los íbamos conociendo podíamos, saber qué cosas les gustaban, cuáles le interesaban más y cuáles menos. Esto nos dio la posibilidad de ver a la planificación como una herramienta flexible, ya que en algunas cuestiones tuvimos que modificarla para adecuarla. Esta adecuación fue muy útil para lograr los objetivos propuestos y que los chicos aprendieran en un contexto de enseñanza diferente, en donde disfrutaban de lo que hacían. Ver esta gran diferencia con respecto a la escuela, me lleva a reflexionar sobre algo que es muy común escuchar: “los problemas de aprendizaje”, y me pregunto si no será mejor dejar de hablar de “problemas de aprendizaje” y empezar a hablar de “problemas de enseñanza”. Creo que es fundamental comenzar a ser más críticos y cuestionarnos qué está pasando con nuestras prácticas cuando los alumnos no aprenden o se muestran desinteresados.*

Por otra parte, también es necesario dejar de lado ciertas clasificaciones o etiquetas con las que suele identificar a los chicos que presentan dificultades para aprender o interactuar con los demás. Dejar de lado esas clasificaciones implica profundizar y entender las diferentes problemáticas que se presentan en las trayectorias de los alumnos, y éstas tienen que ver con la pobreza, la imposibilidad de acceder a bienes culturales, los estilos y ritmos personales de aprendizaje, el origen, la cultura, la lengua, etc.

Evaluando con lxs estudiantes, año tras año, la experiencia, a partir del año 2015 decidimos profundizarla, nos reunimos con las coordinadoras de la Red Andando, quienes articulan el trabajo de alrededor de veinte organizaciones de la zona y ampliamos la propuesta, comenzamos a organizar talleres para las “educadoras”, de acuerdo con las necesidades por ellas expresadas.

En el año 2015 se realizó el primer Taller de matemática, participaron las educadoras, lxs estudiantes que estaban implementando su residencia en las organizaciones y la profesora del Ateneo de Matemática.

Este año se han organizado tres talleres: Taller de Prácticas del lenguaje, que se llevó a cabo en junio 2016 abordando “alfabetización inicial”, por pedido de las educadoras y en agosto y septiembre, respectivamente, se realizará un Taller de Matemática y un Taller de Ciencias Naturales.

Creemos que los talleres de narración, teatro, títeres, experimentación, juegos matemáticos, derechos de los niños, etc. realizados por lxs estudiantes y la participación en los talleres con las educadoras les han permitido a lxs futurxs docentes aprender modos, metodologías, técnicas, estrategias que producen esos espacios, que dan ciertas respuestas a las situaciones de crisis, complejidad y conflictividad que se producen en las sociedades actuales.

Retomando algo ya señalado “formar a un trabajador de la educación” requiere una formación rigurosa, exigente, y comprometida con los objetivos populares de transformación de las relaciones sociales de dominación, hoy la educación pública debe ser entendida en ese sentido. De modo que la educación popular no es un tipo de educación enfrentada, marginada o ajena al sistema educativo formal, sino que debe aportar a resignificar la educación pública y común que imparte el sistema.

Bibliografía

DGCyE. DES. Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial Y Primario.*