



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

“Yo le decía que siempre me corría el arco”. Acompañamientos a residentes desde una perspectiva de Educación Popular

Nardelli, Maximiliano; Garelli, Fernando; López, Pablo; Mengascini, Adriana

“Yo le decía que siempre me corría el arco”. Acompañamientos a residentes desde una perspectiva de Educación Popular

Praxis Educativa (Arg), vol. 26, núm. 3, 1-24, 2022

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153172468003>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260303>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

"Yo le decía que siempre me corría el arco". Acompañamientos a residentes desde una perspectiva de Educación Popular

"I always said that he kept moving the goal line". Accompaniments of teaching residents from a Popular Education perspective

"Eu lhe dizia sempre que saía do arco". Acompanhamentos a residentes desde uma perspectiva de Educação Popular

Maximiliano Nardelli

Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Argentina

mnardelli83@yahoo.com.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-4863-0576>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260303>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153172468003>

id=153172468003

Fernando Garelli

Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Argentina Grupo de Didáctica de las Ciencias, IFLYSIB (Universidad Nacional de La Plata-CONICET), Argentina


fgarelli@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7332-2073>

Pablo López

Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Argentina

pablorobertolopez30@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7324-9582>

Adriana Mengascini

Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Argentina Grupo de Didáctica de las Ciencias, Argentina

amengascini@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5967-103>

Recepción: 16 Marzo 2022

Revisado: 11 Mayo 2022

Aprobación: 17 Junio 2022

RESUMEN:

Presentamos una sistematización de experiencias que toma como objeto nuestra práctica como equipo de las Prácticas Docentes de los profesados de Biología y Física en la Universidad de Luján (Buenos Aires, Argentina). Dicha sistematización se enfoca en analizar los modos en que acompañamos a residentes. Posicionados[i] en la Educación Popular, apuntamos a la formación de profesionales reflexivos, que puedan tener una mirada crítica tanto de su contexto como sobre su práctica. Realizamos un análisis de nuestros registros en torno a los acompañamientos realizados, caracterizando dispositivos y estrategias desplegadas. Entre estas últimas, destacamos: el establecimiento de límites; la valoración de saberes prácticos; el reforzamiento de la autoestima; la problematización y orientación de aspectos a mejorar a través de preguntas, sugerencias, comentarios y bibliografía específica; la interpelación en relación con intencionalidades, expectativas y finalidades de la educación; y la coherencia interna de las propuestas y de estas con la práctica. Esta sistematización nos permitió fortalecer algunas certezas en nuestra praxis, así como establecer aprendizajes para repensar el acompañamiento a futuro.

PALABRAS CLAVE: residencias docentes, Educación Popular, sistematización de experiencias, acompañamientos, profesorados en Ciencias Naturales.

ABSTRACT:

We present a systematization of practices carried out as a team for initial teacher training in Biology and Physics. This systematization focuses on analyzing the ways in which we accompany teacher residents. Positioned in Popular Education, we aim at the training of reflective professionals, who can have a critical view of both, their context and their practice. We performed an analysis based on our records around the accompaniments carried out, characterizing the devices and strategies deployed. Among the latter we highlight: the establishment of limits; the valorization of practical knowledge; the reinforcement of self-esteem; the problematization and orientation of aspects to be improved through questions, suggestions, comments, specific bibliography; the interpellation in relation to pedagogical intentions, expectations and purposes of education; the internal coherence of the proposals and of these with practice. This systematization allowed us to strengthen some certainties in our praxis, as well as to learn from our own practice and to rethink the accompaniment in the future.

KEYWORDS: teacher residencies, popular education, systematization, accompaniment, Natural Sciences Teaching.

RESUMO:

Apresentamos uma sistematização de nossa prática como equipe de Práticas de Ensino das Licenciaturas em Biologia e Física da Universidade de Luján (Buenos Aires, Argentina). Esta sistematização centra-se na análise das formas como acompanhamos os residentes. Posicionados na Educação Popular, objetivamos a formação de profissionais reflexivos, que possam ter uma visão crítica de seu contexto e de sua prática. Realizamos uma análise de nossos registros em torno do acompanhamento realizado, caracterizando os dispositivos e estratégias utilizados. Dentre estes últimos destacamos: o estabelecimento de limites; a valorização de conhecimentos práticos; o reforço da autoestima; a problematização e orientação dos aspectos a serem melhorados por meio de perguntas, sugestões, comentários, bibliografia específica; a interpelação em relação às intencionalidades, expectativas e finalidades da educação; a coerência interna das propostas e destas com a prática. Essa sistematização permitiu-nos fortalecer algumas certezas em nossa praxis, bem como estabelecer aprendizados para repensar o acompanhamento no futuro.

PALAVRAS-CHAVE: residências de ensino, Educação Popular, sistematização, acompanhamentos, Licenciaturas em Ciências Naturais.

Introducción

Las residencias docentes se presentan, en muchas carreras profesionales, como el espacio de la formación en el que se espera una articulación de los conocimientos teóricos, abordados/aprendidos a lo largo de trayectorias formativas definidas, con el futuro hacer profesional de esos residentes. Espacios complejos, sobre los que mucho se ha escrito y descrito, que nos llevan a revisar diversas categorías como el acompañamiento, la reflexión, la articulación de saberes y las intencionalidades que ponemos en juego en su implementación.

Nuestra tarea docente se desarrolla en la Universidad Nacional de Luján, como equipo a cargo de las asignaturas Prácticas Docentes I y II de los profesorados en Ciencias Biológicas y en Física; en ambos casos, las asignaturas corresponden a los dos últimos cuatrimestres de las carreras. Aquí, ya partimos de unas carreras que, siguiendo tradiciones muy arraigadas en las universidades, fueron pensadas desde un enfoque particular (categorizado en la literatura como tecnocrático) que separa los saberes teóricos de los prácticos, considerando que, antes de intentar cualquier “hacer”, es necesario estudiarlo de manera “teórica”. Así, la residencia se entiende como una simple inmersión (en un ejercicio supervisado) de aplicación de la teoría, en un único modo de hacerlo y sin que la subjetividad la atraviese. En estos profesorados en Ciencias Naturales, la articulación se complejiza al requerir integrar de manera coherente los saberes disciplinares de las ciencias naturales (que serán los objetos de enseñanza) con los provenientes desde la pedagogía y las didácticas general y específica.

Como equipo docente, acordando con Sanjurjo (2017), preferimos pensar en las residencias como resultado de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el conocimiento y la subjetividad juegan un papel importante como prácticas sociales complejas, condicionadas por múltiples

factores que se encuentran articulados en un momento histórico y en un contexto determinado. Pero esto no nos alcanza en tanto posicionamiento, ya que consideramos que la formación implica, además, un reconocimiento de la práctica y la teoría como construcciones sociales (y, por lo tanto, interesadas) que requieren una articulación dialéctica. Y este posicionamiento crítico nos lleva a pensar al rol docente con una intencionalidad emancipadora.

De acuerdo con lo anteriormente dicho, aún ubicados únicamente en el último tramo de la carrera, nos posicionamos en ese proceso formativo y de acompañamiento desde la Educación Popular y apuntamos a la formación de profesionales reflexivos, que puedan tener una mirada crítica tanto de su contexto como sobre su propia práctica como ejercicio habitual. Ejercicio de revisión que intentamos sostener también respecto de nuestras propias prácticas, a través de sistematizaciones de experiencias, en las que intentamos dar luz sobre diferentes aspectos de estas que nos proponemos analizar.

Presentamos, a continuación, una sistematización de experiencias (siguiendo a Jara Holliday, 2013), tomando como objeto de estudio a nuestra práctica y enfocando en los modos en que acompañamos a los residentes. Para ello, presentamos una revisión de trabajos de diversos autores que nos permiten enmarcar el estudio; caracterizamos nuestro curso y el posicionamiento político pedagógico desde el que trabajamos; explicitamos la metodología seguida (donde detallamos las dimensiones de análisis); analizamos los resultados que emergieron; y cerramos con una reflexión sobre los propios modos de acompañamiento y el rol que le damos a la Educación Popular en ese proceso.

El acompañamiento: modelos, dispositivos y la reflexión en la formación docente

En una revisión de investigaciones, experiencias y ensayos sobre dispositivos de acompañamiento, Alonso (2006) sintetiza los elementos comunes, enfatizando, en principio, que todos los trabajos por ella analizados refieren a la importancia de la reflexión, y que esta se constituye en un dispositivo pedagógico general que actuaría como condición de posibilidad, orientado a la construcción y transformación de la subjetividad, en tanto mediador para que los futuros profesionales puedan pensarse, conocerse, regularse de manera contextualizada (histórica, social y culturalmente). Para la autora, esta reflexión solo es posible en la interacción con otros (formadores, tutores y pares). Esta reflexión facilitaría el establecimiento de articulaciones dialécticas y dialógicas entre la teoría y la práctica, de tal manera que las teorías académicas y las teorizaciones de los residentes encuentren la vía para relacionar y articular esos encuadres teóricos con la acción (Alonso, 2006).

Para Zeichner (1982), la enseñanza reflexiva implica reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente, y el rol de los formadores es el de ayudar a los futuros docentes a que interioricen la disposición y la habilidad para estudiar su práctica y para perfeccionarse en el tiempo, y se comprometan a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional. Para esto, retoma de Dewey las actitudes necesarias para la acción reflexiva: apertura intelectual (deseo de atender a más de un punto de vista), responsabilidad (respecto de las consecuencias de la práctica) y sinceridad. Un aspecto que discute el autor es sobre qué se espera que reflexionen, ya que se corre el riesgo de que la atención se centre solo “hacia el interior”, es decir, el propio ejercicio profesional, sin atender a las condiciones sociales en que se sitúa el ejercicio (“el exterior”). Enfatiza que su mirada sobre la práctica reflexiva se caracteriza por su impulso democrático y emancipador, reconociendo el carácter político de la tarea docente, por lo que es imprescindible enfocar las reflexiones hacia casos de desigualdad e injusticia que se producen en el aula.

En relación con el acompañamiento pedagógico, Vezub y Alliaud (2012) caracterizan diferentes modelos o enfoques generales, tres de los cuales refieren al acompañamiento como relación terapéutica, como servicio técnico, o como cierre del proceso de formación y habilitación profesional. Diferenciando de estos, caracterizan un modelo de acompañamiento como proceso de mutua formación y retroalimentación, con una perspectiva horizontal, mediante actividades colaborativas en las cuales el papel de quien acompaña es ayudar a que el principiante perciba, comprenda y formule su problemática. Aquí, se elaboran, conjuntamente, estrategias de acción adecuadas a los contextos particulares de desempeño, apuntando a

mejorar la enseñanza. Este último modelo coincide con los autores que consideran a le docente como productor de saberes pedagógicos (Terigi, 2007; Tardif, 2004), e implica la sistematización de las prácticas. Así, el acompañamiento se constituye en una dimensión clave de la trayectoria profesional, en tanto aporta a los procesos de subjetivación y de construcción de la identidad profesional (Vezub y Alliaud, 2012).

Para los procesos de formación docente, Davini (2015) menciona la importancia de trabajar los supuestos que traemos a los espacios formativos. Entiende que la formación implica una relación entre personas donde se ponen en juego sus subjetividades, creencias, supuestos, percepciones y resultados de experiencias previas. Estos supuestos pueden tener origen social o tener sus raíces en la biografía escolar. Inciden en la formulación de problemas y necesidades al momento de organizar propuestas educativas. Tienen gran fuerza emocional y condicionan el modo en que se encara la enseñanza, de allí la necesidad de trabajarlos explícitamente. También Alliaud (2004) los tiene en cuenta, al referir la impronta de la biografía escolar como un “formateo” de les estudiantes que dificulta un desempeño docente reflexivo.

En cuanto a los dispositivos que suelen ponerse en juego en el acompañamiento al desarrollo de las prácticas, Vezub y Alliaud (2012) refieren a:

- La coobservación de clases, que promueve que la práctica sea vista como objeto de indagación y análisis compartido.
- Los seminarios en torno a cuestiones disciplinares y problemáticas comunes propias del trabajo pedagógico, centrados en las prácticas reales y en los problemas cotidianos que presentan.
- Los talleres de análisis de práctica en pequeños grupos para trabajar situaciones que les residentes han vivido y sentido como difíciles.
- Los ateneos didácticos donde se aborden los problemas de enseñanza que les practicantes detectan con les alumnos con quienes trabajan.
- La escritura de textos de la práctica: notas de campo, diarios, registros, autorregistros, entrevistas, cuestionarios, crónicas, guiones, casos, episodios, incidentes críticos y registros del aula virtual (*e-mails*, chat, foros y cartas). Este dispositivo se propone favorecer procesos de pensamiento, reflexión y de producción de conocimiento —tanto individuales como colectivos— sobre la tarea de educar.

Esta propuesta constituye “una forma de mirar al propio trabajo, a los alumnos, a la enseñanza; de capturar lo singular con la intención de hacer un trabajo intelectual sobre esa práctica” (Vezub y Alliaud, 2012, p. 50).

Esos dispositivos de escritura de la práctica también pueden verse desde el análisis de Ferry (2008), en vinculación con un nivel de teorización del hacer docente en el que, distanciándonos de la práctica concreta, podemos enfocar en el por qué, el para qué y el qué hacer, trascendiendo los abordajes más empíricos (el hacer mismo) y técnicos (el cómo hacer). En este nivel praxiológico, se ponen en juego diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones en relación con un plan. Aquí, es que el autor considera que es una teorización, ya que no se trata de reproducir, sino de tomar la máxima distancia posible de la acción a través de algún tipo de mediación (reflexión, lecturas, discusiones entre colegas, consideración no solo de lo técnico, sino también de los aspectos sociales y políticos de la labor docente). Se correspondería a lo que Schön (1998) denomina “prácticos reflexivos”.

La construcción de planificaciones, la observación y las devoluciones a les practicantes son también enfocadas como dispositivos de acompañamiento, en tanto apuntan a la búsqueda de la participación y la propia reflexión, sin pretender que tengan un carácter evaluativo o de control. En ese sentido, recuperamos la propuesta de Barcia *et al.* (2007) de enfocar las planificaciones como “construcción metodológica” (tomando a Edelstein), considerándolas como actos creativos, con un objeto de estudio, sujetos particulares y contexto determinado, y con intencionalidades (vistas como opciones de valor). Esta idea de tomarlo como construcción metodológica, además de la interacción en el aula, toma otras dos instancias: el diseño (previsión) y la valoración crítica posterior. En sus cursos, al momento de definir los elementos que debería tener una planificación, proponen el desarrollo de la fundamentación como macrocomponente didáctico que enuncia y atraviesa a todos los demás. Este abordaje lo fundamentan desde el problema político vinculado

a la autonomía, “¿quién decide y bajo qué supuestos cómo debe hacerse una planificación?”. Del mismo modo, cuando se deben definir los dispositivos de observación (de las clases que observarán les practicantes, de sus clases que serán observadas por les docentes), abren a la construcción colectiva los ejes y criterios de observación, de modo de favorecer la apropiación de las razones del dispositivo, y no tanto de su materialidad técnica. En relación con las devoluciones que realizan a les practicantes, las consideran como “dispositivos para reflexionar sobre la enseñanza”, vinculando esto con una evaluación formativa que habilita a la reflexión y a la toma de decisiones de acciones en pos de mejorar los procesos pedagógicos. Las devoluciones, así, son herramientas que permiten tener efectos sobre el aprendizaje de las prácticas.

Nuestras prácticas docentes: contexto y caracterización a la luz de sistematizaciones previas

Las Prácticas Docentes I y II de los mencionados profesorados se orientan (acordando con Edelstein *et al.*, 2008) a crear espacios para la inclusión de actividades que habiliten procesos de deconstrucción-reconstrucción de experiencias, con relación a situaciones de enseñanza recuperadas de trayectorias formativas previas y de aquellas que se inscriben en el propio período de las prácticas (dando visibilidad a aquello que fue naturalizado y volviéndolo objeto de indagación). También se propone la concreción de ejercicios de análisis de situaciones de práctica en una complejidad creciente en cuanto a las herramientas conceptuales y metodológicas que se ponen en juego.

Todas estas consideraciones redundan en un trayecto a lo largo de las dos materias que, somera y cronológicamente, implica los siguientes momentos centrales: explicitación y puesta en juego de saberes e intencionalidades de les estudiantes; problematización de las representaciones de les cursantes respecto de la imagen de les jóvenes y de los elementos de la situación educativa; observaciones de clases y análisis de su contexto; implementación de una micropráctica inicial para luego ser analizada, puesta en juego y diálogo con marcos teóricos seleccionados por les docentes; realización de diversas planificaciones; vivencia de clases de Ciencias Biológicas elaboradas desde la Educación Popular Latinoamericana (en adelante EP; análisis de las trayectorias personales y finalidades como docentes de cada estudiante; planificación e implementación de la residencia y, finalmente, sistematización de esta.

Las asignaturas se comenzaron a implementar, en 2013, con una sola docente a cargo y el equipo se fue ampliando, entre 2016 y 2018, hasta completar les cuatro integrantes actuales, con formaciones en Ciencias de la Educación y en Biología y su enseñanza, con distintas especializaciones de posgrado.

Como explicitamos en trabajos previos de sistematización de experiencias (Mengascini *et al.*, 2019, 2021; Garelli *et al.*, 2020; López *et al.*, 2019), nos enmarcamos en la tradición de la EP, apuntando a la formación de profesionales reflexivos y al fortalecimiento de una mirada crítica y transformadora respecto de la propia práctica y de la educación en general. Así,

al poner en práctica un tipo de educación que provoca críticamente la conciencia del educando, necesariamente trabajamos contra algunos mitos que la deforman. Al cuestionar esos mitos también enfrentamos al poder dominante, puesto que ellos son expresiones de ese poder, de su ideología. (Freire, 2003, p. 63)

Consideramos fundamentales las instancias de reflexión y la explicitación del propio posicionamiento en el rol docente, y al establecimiento de una coherencia de este con la práctica. Creemos también en la importancia de los procesos colectivos, que trasciendan el individualismo y la competencia, y aporten a una práctica de lo grupal en la tarea educativa.

De esta manera, asumimos un posicionamiento basado en los pilares que distinguen a la perspectiva freireana de la EP en cuanto a los sentidos de educar: una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado, allí, la educación formal; una intencionalidad política emancipadora frente al orden social vigente; el propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social; una convicción de que, desde la educación, es posible contribuir a esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular; y un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas (Torres Carrillo, 2007).

En una sistematización previa (Mengascini *et al.*, 2021), enfocamos en las características de nuestros espacios curriculares en clave de Educación Popular. Una de ellas es el desarrollo de talleres como encuadre metodológico de nuestra propuesta, entendidos como dispositivos dinámicos, que promueven la interacción y el diálogo entre participantes, contribuyen a fortalecer los procesos de reflexión y parten del reconocimiento de quienes intervienen recuperando sus intereses, trayectorias previas y saberes (Cano, 2012). En los diferentes talleres, revalorizamos la expresión de la afectividad, las vivencias, la creatividad y otorgamos un lugar central a la dimensión corporal, pensando en cuerpos presentes que dialogan y atraviesan un proceso de aprendizaje.

También hacemos explícito nuestro posicionamiento político-pedagógico desde el inicio de los cursos y propiciamos dinámicas de trabajo que habiliten a cada residente a enunciar su propio posicionamiento. Esta enunciación, así como la de las intencionalidades político-pedagógicas en las distintas planificaciones, constituyen un insumo valioso a la hora de interpelar a los residentes, problematizando respecto de la coherencia en la formulación de sus propuestas educativas, tanto en ejercicios de planificación como en la práctica misma en terreno.

A su vez, identificamos como una de las categorías centrales de nuestra práctica a la participación, tanto por ser un elemento de la EP, como por presentarse como un tema problemático y significativo para los residentes. Entendemos a la participación, siguiendo a María Teresa Sirvent (1998), como un derecho que no surge espontáneamente ni es otorgado como una concesión de una autoridad, sino que es un proceso, que se aprende y se conquista, desaprendiendo prácticas sociales hegemónicas. La ponemos en juego en las clases para poder estudiarla y vivenciarla. Buscamos poner en marcha un proceso participativo, a través de un aumento secuencial de los niveles de participación, mediante diferentes dispositivos.

Nos interesa también hacer mención, en el marco de esta sección, a un dispositivo donde los residentes ponen en juego sus saberes/vivires en una práctica de ensayo grupal que consiste en diseñar y coordinar una clase de dos horas (la micropáctica). Este ensayo, que permitiría tener una primera aproximación a una labor docente, tiene la intencionalidad de que se pongan en juego los saberes y vivencias que traen los residentes de cómo se enseña y cómo se aprende, encarnados luego años de escolarización. Para ello, nuestro rol es de no intervención en cómo está armada la planificación, qué enfoque de enseñanza deciden tomar, qué supuestos subyacen en ella respecto de la imagen de estudiantes, de docente, de ciencia, de finalidades de la enseñanza. Esos saberes y todas las emociones implicadas en la micropáctica son, luego, insumos para la reflexión grupal (Cordero y Mengascini, 2018; López *et al.*, 2019).

A partir de dicho trabajo de sistematización (Mengascini *et al.*, 2021), que retoma nuestras experiencias durante el año 2018, nos surge la pregunta en torno a cómo realizamos los acompañamientos a residentes posicionados desde la EP.

Metodología

Como abordaje metodológico, nos enmarcamos en la sistematización de experiencias, que describimos como un proceso de investigación cualitativo-crítica en la cual “se desarrollan simultáneamente los procesos de reconstrucción, interpretación y transformación de la experiencia” (Torres Carrillo y Cendales, 2006, p. 29). En este sentido, cada sistematización constituye una “experiencia inédita” de producción colectiva de sentidos, poniendo en juego “las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación” (Torres Carrillo y Cendales, 2006, p. 29).

Entendemos que la sistematización supone un ejercicio de distanciamiento de la realidad, que permite analizar lo acontecido en el contexto en el que hemos intervenido. Requiere la reconstrucción de la experiencia porque el punto de partida es el presente y la identificación de hitos, coyunturas y conflictos que hayan dinamizado el proceso. Posibilita, además, recuperar la memoria histórica e interpretarla críticamente. En este sentido, es necesario objetivar lo vivido (convertir la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que objeto de transformación); implica considerarla en el marco de un determinado contexto; y debe mantener un equilibrio entre aspectos teóricos y prácticos.

Para la implementación de las sistematizaciones, Jara Holliday (2013) desarrolla una propuesta metodológica en cinco pasos: 1) la definición de un punto de partida, que implica el haber participado de la experiencia y la existencia de registros de la misma; 2) la formulación de preguntas iniciales que definan el objetivo, el objeto y los ejes de la sistematización, así como la selección de fuentes a utilizar y procedimientos a seguir; 3) la recuperación del proceso vivido, a través de la reconstrucción de la historia y del ordenamiento y la clasificación de la información; 4) la reflexión de fondo, ¿por qué pasó lo que pasó?, es decir, la realización de análisis, síntesis e interpretación crítica del proceso; y 5) los puntos de llegada, con la formulación de conclusiones y la comunicación de los aprendizajes.

Este estudio enfoca en los procesos vividos en nuestros cursos 2018 y 2020, de los que recuperamos numerosos registros que dan cuenta de intercambios con residentes (*e-mails*, devoluciones, comentarios y sugerencias en la elaboración de propuestas de clases y en el proceso de sistematización de la propia práctica, grabaciones y registros de observaciones de clases). Dejamos fuera del análisis la cursada de 2019 por la muy baja cantidad de estudiantes, que dio lugar a un proceso atípico con una única residente completando todo el proceso. Otros registros, recuperados para el análisis, fueron documentos formales (programas de las asignaturas) e internos del equipo (planificaciones de clases). Vale aclarar que la cursada 2020 fue realizada en contexto de virtualidad. Para este manuscrito, por una cuestión de extensión y de foco, no analizaremos las diferencias en los modos de acompañar en virtualidad y presencialidad. Nuestra experiencia en virtualidad está siendo sistematizada para un nuevo aporte.

Retomando el segundo de los pasos propuestos por Jara Holliday, nuestra pregunta inicial fue la de ¿cómo estamos acompañando a les residentes? y, a partir de ahí, ¿cuáles son sus particularidades y cómo se vincula con el posicionamiento político-pedagógico que explicitamos sostener? Para ello, hemos tenido en cuenta las dimensiones propuestas por Alonso (2006) y otras emergentes, surgidas de la lectura minuciosa de los registros.

Esta autora (Alonso, 2006), en el desarrollo de un proyecto de investigación sobre el acompañamiento y sus configuraciones en el ciclo de las prácticas, define cuatro dimensiones de análisis significativas: el diseño del proceso de acompañamiento (donde considera, entre otros elementos, propósitos y contenidos formales explicitados, acciones y materiales); el desarrollo del proceso de acompañamiento (modos de intervención docente, acciones que realizan y secuencian, materiales y cómo los trabajan, teorías sobre el modo de acompañamiento que sustentan, materiales producidos por residentes); la dinámica del proceso de acompañamiento (desarrollo de los hechos, momentos significativos, tensiones y conflictos, cómo se plantean y resuelven las dificultades, normas explícitas o implícitas que operan en esa dinámica, consideración de la variable personal y grupal, características de las relaciones interpersonales y vinculares y contención emocional); y la experiencia de acompañar y ser acompañado (cómo es vivido el proceso; cuál es el sentido y el significado que le dan docentes y estudiantes). Estas dimensiones de Alonso ordenan la línea de nuestro análisis.

A partir de las lecturas de los referentes teóricos citados más arriba y de nuestros registros, sentimos la necesidad de realizar entrevistas que permitieran recuperar, de forma más directa, la experiencia del "ser acompañade" en las voces de les estudiantes. Vale aclarar que las entrevistas constituyen uno de los tantos dispositivos de recuperación de registros de la experiencia (Jara Holliday, 2013). Para ello, diseñamos un guion de entrevista y la implementamos con tres estudiantes de la cursada 2020. Las preguntas habilitaban a hablar sobre qué estrategias y formas de acompañamiento reconocían haber vivido con nosotres, su valoración personal, así como qué aprendizajes promovieron. Consideramos solo a estudiantes de la última camada al momento de realizar estas entrevistas para poder recuperar, de manera más cercana, sus sentires en torno al proceso de acompañamiento. La elección de les tres residentes entrevistades tuvo que ver con que fueron acompañades por distintos miembros del equipo docente, y con que desarrollaron sus prácticas en el mismo contexto escolar, pero con diferentes puntos de partida en cuanto a su experiencia y posicionamientos docentes.

Análisis

El diseño del proceso: buscando el acompañamiento en los papeles

Los programas de las asignaturas Prácticas Docentes I y II tienen muchas referencias, en su fundamentación, a la intencionalidad puesta en la reflexión. En ellos, tomamos a Zeichner (1982), Litwin (2009) y Edelstein (2002), explicitando que:

Se propone “aprender de la propia práctica”, reflexionando sobre lo hecho en una reconstrucción dialéctica entre lo teórico y lo práctico, entre saberes organizados y acciones organizadas.

La propuesta general para esta asignatura es, entonces, consolidar una comunidad de aprendizaje e indagación, en la que las futuras profesoras y profesores puedan planificar, implementar y registrar diferentes propuestas educativas, y reflexionar posteriormente sobre las mismas. Si bien las planificaciones son individuales, colegas y docentes de la cátedra participarán como “otros espejos” en los que ver(se) reflejados. (Programa de Prácticas Docentes II)

Los objetivos explicitados, enfocados en los estudiantes, enfatizan también los procesos colectivos y la reflexión crítica. Respecto de las actividades, estas plantean elaborar propuestas (con reflexión conjunta), su implementación (con registros propios y observaciones del equipo docente), su evaluación y la reflexión sobre la práctica. En estos documentos, encontramos repetidas menciones a la reflexión, aunque el acompañamiento no aparece explícitamente delineado, más allá de algunas menciones de lo colectivo, las observaciones y la actuación como “otros espejos en los que verse reflejados”. Si bien estos programas están pensados con foco en los residentes y sus procesos de aprendizaje, dejan desdibujada la función docente, no incluyendo, además, intencionalidades que trasciendan los objetivos que se espera que alcancen los residentes. Respecto de estos documentos formales, además de seguir un formato definido por la institución, es importante mencionar que fueron formulados previamente a la conformación del equipo actual de trabajo.

Encontramos concordancia con lo planteado por Alonso (2006) respecto de la reflexión como elemento común en los dispositivos y procesos de acompañamiento, definiéndola como dispositivo pedagógico general, que actuaría como condición de posibilidad, orientado a la construcción y transformación de la subjetividad, en tanto mediador, para que los futuros profesionales puedan pensarse, conocerse, regularse de manera contextualizada (histórica, social y culturalmente).

Zeichner (1982) propone que la práctica reflexiva no enfoca solo en lo individual, sino que se encuentra contextualizada y consiste en “su impulso democrático y emancipador, y en centrar en parte las deliberaciones del maestro sobre los problemas que suscitan los casos de desigualdad e injusticia que se producen en el aula, para someterlos a un examen minucioso” (p. 7).

El autor plantea, además, que esta tarea no es individual, sino que insta a constituir comunidades de aprendizaje de docentes en tanto estrategias para crear las condiciones que permitan el cambio institucional y social (Zeichner, 1982).

Otros documentos analizados fueron las planificaciones internas de los cursos implementadas en el período analizado. En ellas, tampoco aparecen explicitaciones respecto del acompañamiento que trasciendan la consideración de espacios específicos para este: se trata de las propuestas ordenadas de las clases, planeadas con sus diferentes elementos.

Nuestro acompañamiento aparece centrado, entonces, en la formación de docentes reflexivos, entendiendo al proceso reflexivo como motor para la transformación de la práctica. Si bien el acompañamiento no aparece explicitado, se nos presenta como un eje transversal a todo el curso, tan ligado a nuestra praxis cotidiana como la actitud de respeto y cordialidad con la que nos vinculamos con los residentes, y que no estarían requiriendo ser deliberadamente planificadas. En la próxima sección, entraremos en el análisis de los distintos dispositivos que, como equipo, generamos para llevarlo adelante. Dispositivos pensados para acompañar concretamente el proceso reflexivo, o en pos de generar las condiciones propicias para tal fin.

El desarrollo y la dinámica del proceso: buscando el acompañamiento en la acción

Los dispositivos puestos en juego.

¿Qué dispositivos elegimos para propiciar la reflexión en el proceso de acompañamiento? Además de las estrategias mencionadas previamente (el desarrollo de clases con formato taller, la explicitación del posicionamiento político-pedagógico, el énfasis en la formulación de intencionalidades, el desarrollo de ejercicios de participación y el de prácticas grupales de ensayo), en nuestros cursos, se implementan muchos de los dispositivos mencionados por Vezub y Alliaud (2012), tales como la coobservación de prácticas grupales; talleres/discusión grupal (denominados “seminarios” por las autoras) en torno a cuestiones disciplinares y problemáticas comunes propias del trabajo pedagógico, centrados en las prácticas; espacios grupales de análisis de práctica para trabajar situaciones que les residentes han vivido y sentido como difíciles; y escritura de textos de la práctica.

Las escrituras toman formato de notas de campo, registros de clases vividas u observadas, autorregistros de las propias prácticas; también entrevistas a otros docentes y los guiones de dichas entrevistas. Pero particularmente importante en nuestros cursos es la escritura de la sistematización de las prácticas, sean estas las prácticas grupales de ensayo o la residencia misma. La sistematización de la residencia involucra la recuperación de registros propios, de pares y de docentes; la reconstrucción histórica de la experiencia; la formulación de preguntas orientadoras del análisis; el desarrollo de un análisis reflexivo sobre la experiencia; y la explicitación de los aprendizajes producto del proceso reflexivo. Damos especial relevancia a la formulación de las preguntas orientadoras de la sistematización, destinando momentos de encuentro para la discusión, reorientación y reformulación colectiva de estos ejes de análisis. Recuperando las palabras de Ferry (2008) en relación con la vinculación de lo teórico y lo práctico, apostamos, aquí, a hacer un ejercicio de distanciamiento del “hacer” para volverlo objeto de indagación, trascendiendo los niveles práctico y técnico, hacia uno praxiológico, en donde surgen las preguntas del por qué, para qué y, de ahí, el qué hacer en una primera teorización.

Otros dispositivos, mencionados por Barcia *et al.* (2007), refieren a las planificaciones, considerando el diseño y su valoración reflexiva posterior. Para el diseño, no se proponen esquemas rígidos predefinidos, sino que se discuten y definen colectivamente los elementos que deberían incluir. Al igual que lo proponen las autoras (Barcia *et al.*, 2007), enfatizamos el desarrollo de la fundamentación como macrocomponente didáctico que enuncia y atraviesa a todos los demás, así como la importancia de la explicitación de intencionalidades. Estos elementos son puestos en juego, además, en las valoraciones reflexivas posteriores, apuntando al análisis de su coherencia interna.

También se abren a la construcción colectiva los guiones de observación (de las clases que observarán los residentes, de sus clases que serán observadas por los docentes) con definición de ejes y criterios propios. A continuación, los ejes de observación propuestos por una residente retomados en la devolución construida por el docente observador:

Rol como docente: se observa un rol docente activo, que se caracteriza por guiar, acompañar a los y las estudiantes durante el desarrollo de las distintas actividades. Una docente que está atenta a las demandas de los y las estudiantes.

Rol de los estudiantes y características del grupo (generales): los y las estudiantes, en particular se muestran inquietos, por momentos interesados e interesadas en las actividades. Es un grupo numeroso que, de acuerdo a lo observado, disfruta de los intercambios entre pares.

Puntos fuertes y débiles de la práctica: como fortalezas, se puede destacar la solidez de la propuesta de planificación y la organización de la tarea en cada uno de los grupos. Como puntos débiles, el uso de los tiempos y la selección de los recursos. En este caso, me refiero a la utilización reiterada de fotocopias. (A, Registro de observación, 2018)

Aquí, se evidencia cómo se pone en juego un elemento mencionado previamente para nuestra práctica, y que atraviesa todos estos dispositivos, que es la participación. Nuestra propuesta contempla también una rotación en los roles dentro del aula, incluyendo el acompañamiento entre pares, ya sea en los espacios de discusión grupales, como en la práctica en terreno. Compartimos fragmentos del relato de un residente que dan cuenta de ello:

Literalmente desconcertado, así me sentía cuando llegué a la clase de Prácticas. Luego de aburrir a docentes y compañerxs con una larga perorata donde conté los pormenores del fracaso de mi planificación, cada unx de ellxs me propuso distintas alternativas y actividades con las que encarar la clase del día siguiente. Finalmente, se fue hilvanando la idea de proponer una actividad con un enfoque diferente para abordar la temática... (J, Trabajo final, 2018)

Mientras regresábamos hacia Luján en el colectivo, M [se refiere a una compañera de cursada quien le ofreció su curso secundario para la realización de la residencia] me hizo algunos comentarios. Ella notó que lxs chicxs, sobre todo en la segunda mitad de la clase, habían resuelto las actividades de forma mecánica (...) que no había habido comprensión de los conceptos involucrados. Me indicó que sería conveniente dedicar una parte de la próxima clase a retomar buena parte de los contenidos trabajados hasta el momento porque, a su criterio, no habían sido entendidos cabalmente. (J, Trabajo final, 2018)

En esos fragmentos, donde un residente relata la experiencia de sus prácticas, se evidencian los roles participativos de sus compañeros al escucharle atentamente en el espacio grupal de tutorías y aportarle alternativas posibles a su planificación; y del rol que una de esas compañeras asume al recibirlo en el curso de la escuela secundaria a su cargo, rol que suele ser referido como de docente coformador. En este caso, ella, además de haberle acercado una caracterización inicial del grupo de estudiantes, observa las clases y ofrece su lectura en pos de mejorar la experiencia.

Las devoluciones realizadas a les practicantes son otros dispositivos de acompañamiento para reflexionar sobre la enseñanza, vinculando esto con una evaluación formativa que habilita a la reflexión y a la toma de decisiones de acciones en pos de mejorar los procesos pedagógicos (Barcia *et al.*, 2007). Estas devoluciones, en formato escrito o hablado, intentan generar un diálogo entre docentes y residentes, que tiene varias idas y vueltas durante el proceso de producción del trabajo final. Recuperamos parte de una devolución a una residente respecto de su trabajo de sistematización:

Vimos que desarrollaste en la sistematización el relato de lo que fue la experiencia misma, además de una contextualización de la residencia. Respecto de la pregunta: “¿Pude lograr una relación entre los objetivos propuestos y las actividades planteadas?” Esta pregunta es interesante porque apunta a la coherencia de tu propuesta, sólo que habría que reformularla para que no sea de respuesta sí/no. Por ejemplo: ¿Cuál fue la relación entre...? ¿En qué grado se dio la relación entre...? ¿Cuál fue la coherencia entre...? (...) Por otra parte, queríamos preguntarte si la bibliografía que te habíamos enviado te sirvió o resultó pertinente a lo que pensabas analizar, y si pensaste alguna biblio en particular para analizar la primera pregunta. (Intercambio por correo electrónico, 2020)

Esta devolución realizada a una residente es parte de los dispositivos y espacios más específicos que implementamos en los cursos, que son los acompañamientos personalizados a los grupos y a cada residente en el desarrollo de todas sus tareas (de planificación, de implementación, de reflexión). Aparte de los compartidos con sus pares, abrimos espacios de tutoría en donde trabajamos con cada quien en torno a consultas, asesoramiento y ofrecimiento de materiales y bibliografía en un ida y vuelta con una periodicidad que se define para cada caso, momento de la residencia y situación. Estos espacios funcionan también como contención afectiva. Los medios utilizados dependen del contexto y de la accesibilidad para cada residente; en instancias de presencialidad, a través de reuniones concretas; en virtualidad, a través de plataformas (Zoom, Google Meet, Jitsi). En ambos contextos, además, correos electrónicos, carpetas y archivos compartidos por Google Drive, y mensajes y videollamadas de WhatsApp. Las estrategias de acompañamiento son definidas en reuniones de equipo, y el acompañamiento personalizado lo llevamos adelante en parejas.

Tipos de intervenciones

A partir de la lectura de nuestros registros, identificamos distintos tipos de intervenciones realizadas desde el equipo docente en el marco de cada uno de los dispositivos explicitados arriba.

Uno de ellos tiene que ver con trazar algunos límites respecto de lo que, desde el equipo docente, es aceptable en una propuesta educativa y lo que no. Por ejemplo, que se fomente la competencia o que puedan estigmatizar, o juzgar negativamente, desde una mirada normativa, a estudiantes:

[Respecto de la bulimia] Ni fomentar ni juzgar negativamente; puede haber aspectos de lo afectivo vinculado a la alimentación y nutrición, lo cultural vinculado a la nutrición y a la alimentación que podrían llegar a tomar [para trabajar

en clase]. Y ahí sí vale y es más amplio como para meter otras cosas. Se los dejo pensando... Igual podemos seguir buscando propuestas ¿eh? (Desgrabación de espacio grupal de acompañamiento, 2020)

Estuvimos leyendo tus archivos y encontramos que hay algunas contradicciones que sería importante revisar y una mirada biologicista sobre las “enfermedades” [Habiendo tomado al autismo como enfermedad] (...) Encontramos una tensión entre hablar de “neurodiversidad” y de “alteraciones” o “trastornos” para referirnos a lo diverso. (Mensaje de WhatsApp, 2020)

En ambos casos, las intervenciones advierten las posibles estigmatizaciones a les estudiantes secundaries, a partir de tomar acríticamente posicionamientos biomédicos que establecen “normalidades”. En un caso, el trabajo era sobre alimentación, y la bulimia aparecía categorizada negativamente y con una exclusiva responsabilización en la conducta individual. En el otro, se proponía partir de la aceptación de la diversidad en el aula, pero con una biologización de las diferencias que hacía tomar a le otre como “naturalmente” diferente. Para las dos residentes, fue un proceso interesante y mostraron apertura a las intervenciones.

En distintas devoluciones, ya sea a producciones escritas, como a observaciones de clase a residentes, comenzamos con la valoración de saberes prácticos que pusieron en juego, grados de avance en el proceso reflexivo, apuntando a reforzar la autoestima y la propia valoración de las fortalezas, entendiéndolas como claves en el proceso de transformación de la propia práctica. Abajo, dos fragmentos de nuestros registros:

Es un buen borrador avanzado. Hay buenas preguntas y avanza en un análisis crítico de la práctica. Quizás por momentos se pone un poco duro hacia vos misma. La idea no sería ir a por los errores y ver qué tan mal estuvo, sino poder encontrar algunas pistas que nos permitan aprender de la experiencia (...) Por último, ¿encontraste algo que “no sabías que lo sabías”? Nos da la impresión de que para la última de tus preguntas centrás el análisis en “errores” que pudiste reconocer en tu práctica. Pero seguramente hay otros aprendizajes... (Devolución a borrador de la sistematización, 2020)

La clase estuvo muy ordenada y se logró cumplir con las actividades pautadas. El diálogo fluyó, las consignas y las intervenciones de F fueron claras y hubo buena predisposición por parte del grupo para cada actividad, salvo para pararse en la segunda actividad. Sin embargo, esto último no impidió que se dé la actividad. Los conceptos fueron precisos. Rescato el acercamiento de F al grupo y a cada unx, invitando al diálogo en cada momento y buscando alternativas para la participación. (Registro de observación de clase de residencia, 2018)

Asimismo, en las devoluciones, incluimos aspectos a mejorar, acompañados de preguntas, sugerencias y bibliografía con vistas a interpelar el posicionamiento asumido.

Nos surgen algunos comentarios e interrogantes a partir de lo observado en la MP [micropráctica, o práctica de ensayo], el intercambio en clase y la planificación, que pueden servirles para el análisis reflexivo:

- Para analizar la coherencia interna y entre lo planificado y lo llevado adelante, les proponemos que vuelvan a leer cada frase de la fundamentación indagando qué ocurrió durante la implementación y cómo es la concordancia con el resto de la planificación.

- En su planificación mencionan que “Impulsar desde la escuela una actitud lúdica motiva a los individuos (estudiantes y docentes) a ser personas creativas, tolerantes y libres” ¿cómo podemos trabajar esto a través de la implementación de un juego competitivo?

- ¿Con qué estrategias se fomentó el trabajo grupal? ¿Hubo construcción colectiva del conocimiento (recuperando lo expresado en la planificación)? ¿Cómo se desarrolló el trabajo grupal? (...)

- Se proponen propiciar la integración de los contenidos abordados sobre el Sistema Digestivo ¿cómo lograr una integración mediante un multiple choice? (...)

- ¿Qué valores se fomentan a través de esta propuesta?

- ¿Qué enfoque/s de enseñanza estamos adoptando a través de este abordaje?

Propuesta de bibliografía: Maura y col., sobre juegos competitivos/colaborativos. (Devolución luego de observación de una micropráctica, 2018)

En esta intervención, se observa, además, la problematización respecto del fomento de la competitividad a través de preguntas y de bibliografía específicamente seleccionada. Esa devolución apuntaba a orientar una mirada reflexiva de la clase grupal que habían realizado sin intervenciones previas nuestras, propiciando la puesta en juego de los saberes prácticos corporizados, adquiridos a lo largo de la biografía escolar. Saberes que, tal como plantea Davini (2015), muchas veces, requieren de un desvelamiento que permita trascender las miradas hegemónicas y las prácticas reproductivas. Esta intervención también estaba apuntando a poner

un límite respecto de la inclusión de la competencia en las propuestas educativas y del reforzamiento de las actitudes individualistas.

Finalmente, muchas de nuestras intervenciones tienen que ver con interpelar hacia las intencionalidades y las finalidades de la enseñanza, como forma de apelar a la coherencia interna de la planificación y de esta con la práctica, así como de orientar en el proceso de planificación.

Entendemos que todas estas intervenciones apuntan a generar diálogos, a través de preguntas, sugerencias de bibliografía, indicaciones de fortalezas (trascendiendo la idea de una evaluación correctiva) y de puntos débiles, de atención a las propias inquietudes manifestadas por los residentes, aun cuando, en ocasiones, ponemos límites a propuestas de clase que puedan fomentar actitudes competitivas y miradas estigmatizantes hacia los estudiantes secundarios.

Algunas ideas y sentires en torno a la experiencia de “acompañar y ser acompañado”. Buscando el acompañamiento en otras voces y vivencias

De las categorías de Alonso (2006), nos resultó interesante indagar en la experiencia de acompañar y ser acompañado. Para ello, releímos los relatos de las residencias de varios practicantes y los registros de observaciones nuestros, por un lado, e implementamos entrevistas a estudiantes del curso 2020, por el otro.

La incomodidad frente a esa intrusión en la clase representada por un observador aparece en algunos registros de observación:

Al notar que pocos hablaban, les dije que M (docente) estaba solo para observarme a mí y que no les iba a hacer ninguna pregunta a ellos. Por ahí se sentían intimidados por su presencia, por lo cual apagó la cámara. (G, Bitácora de residencia, 2020)

También la frustración ha sido expresada por un residente, como el no haberse sentido acompañado durante su residencia:

Toca de nuevo el timbre y se retiran todos los estudiantes menos una, le pregunto qué pasaba y me dice: “tus clases aburren, es siempre lo mismo”, yo le pregunto: ¿Qué es lo que no te gusta? ¿Qué es lo que puedo cambiar? Ella me dice: “no sé, todo, no sé”. Se levanta y se va al recreo.

Fue un puñal en el corazón, por un lado, yo sentía que tenía razón, y por otro no había recibido ninguna pista de cómo hacer todo esto de otra forma. Lo tomé como desafío para la próxima clase. (Ag, Relato de experiencia en el marco de la sistematización, 2018)

Estos primeros testimonios dan cuenta de algunas dificultades que, por sentir, o no, la presencia de un acompañante, se generan en el proceso de residencia. El último refleja, además, una tensión entre las expectativas iniciales del residente respecto de los modos de acompañamiento, los conflictos que pueden generarse durante la residencia, y las instancias y formas de acompañamiento que se fueron implementando efectivamente.

Por otro lado, nos hemos encontrado con expresiones de resistencias (al cambio, a adoptar un nuevo enfoque) que, asimismo, aparecen como tensiones, y se manifiestan de diversas maneras:

Durante el proceso de elaboración e implementación de la secuencia me fueron sugeridas por los docentes de la asignatura y algunos compañeros alternativas didácticas que (...) deseché de plano, argumentando que confiaba en mi propuesta original y que veía difícil realizar ese tipo de actividades en un curso más bien numeroso. Honestamente, mi negativa se debía principalmente a la reticencia que me generaba hacer uso de estrategias que nunca había empleado en mi (breve) historial como docente, pero sobre todo porque no se condecían con mi idea de lo que una clase de genética debía incluir ¡Qué error! (J, Trabajo Final, 2018)

En las entrevistas, los residentes manifestaron haber sentido libertad, que fueron acompañados con buena predisposición y sin invadir, y rescataron el aprendizaje logrado por salir de la zona de confort. Además, uno de ellos reconoció y valoró la estrategia del equipo docente de proponer desafíos, a través de la metáfora de “me corrían el arco” (como se aborda unos párrafos más adelante).

Respecto de sentir libertad en el proceso, dos residentes (las mismas citadas más arriba en relación con la puesta de límites) manifiestan: “A mí me pareció productivo el hecho de que yo definí las cosas sola, (...) nadie me impuso nada” (Entrevista a Gi, 2020);

Siempre me sentí con libertad de proponer actividades, o temas, o lo que fuera para la planificación. O sea, sabía que del otro lado me iban a escuchar y para el lado que quiera ir, me iban a acompañar. O me iban a decir “no para ese lado no”, o “sí” o “fijate”. Pero siempre me sentí con la libertad de poder elegir y sentí ese acompañamiento, que si necesitaba algo sabía que les podía mandar un mensaje, un mail, lo que fuera. (Entrevista a Ga, 2020)

Además, para una de las entrevistadas, la libertad para definir aspectos de su residencia y posicionarse fue tomada en los acompañamientos propiciando aprendizajes, como cuando, aquí, la entrevistada se refiere a qué aprendió a partir de los acompañamientos: “También yo creo que me sirvió para afirmar más como yo pienso, (...) como yo quiero encarar el trabajo docente. (...) El acompañamiento que hicieron ustedes también me sirvió para reforzar la idea de que siempre se puede problematizar” (Entrevista a Gi, 2020).

También hacen mención de las preguntas en torno a expectativas e intencionalidades que se ponen habitualmente en juego como propiciadoras de aprendizajes, y que caracterizan a algunas de nuestras intervenciones:

A veces preguntaban, “Bueno ¿qué expectativas tenés? ¿Qué querés lograr?” [en cuanto a la planificación]. A veces yo creo que uno no se lo pregunta como para adentro a uno mismo. (...) Eso nos ayuda un montón a abrir un poco la cabeza y poder salir un poco de la zona de confort que tiene uno siempre cuando planifica. (Entrevista a Ga, 2020)

La contención afectiva en los espacios de acompañamiento es también valorada por un residente, pero vinculado a un sentido educativo:

En el momento en que necesité mucho apoyo y se los dije a P y F [docentes] fue antes de que arranque la residencia. Ese me pareció un punto muy clave y muy fuerte para mí. Ese día nos juntamos y todo, porque yo necesitaba ese apoyo. Más que técnico, era un apoyo psicológico. Alguien que te diga, “vamos que no pasa nada, que no estás solo”. (...) Un acompañamiento humano. Y después, un acompañamiento horizontal, pero estrictamente educativo. Es decir, “corregí esto”, “fijate esto”, “le podes dar una vuelta de rosca más acá”. Con la libertad de poder decir no. (Entrevista a Ab, 2020)

El mismo residente entrevistado va un poco más allá, destacando un aspecto de nuestro posicionamiento, que tiene que ver con la horizontalidad y la democratización de los espacios en tanto estrategia metodológica. Luego, recurre a la metáfora de “correr el arco”, que anticipamos más arriba, como estrategia de proponer desafíos:

Yo le decía, un poco en broma, a F que siempre me corría el arco. (...) Nunca está la sanción, “está mal esto, es un desastre, rehacelo”. Si “fijate”, “corregí esto”, “fijate si le podes dar una vuelta a aquello”. Lo hace [el docente] para sacarte un poquito más. Sabe que podés dar un poquito más. (...) Está todo perfecto, pero hay que ir un poquitito más. (...) En esa corrida de arco, dale una vuelta más en lo político [en referencia a sus planificaciones]. (Entrevista a Ab, 2020)

En estas entrevistas, volvió a aparecer la dificultad o la presencia de obstáculos a partir de intervenciones en los acompañamientos. Entre ellos, mencionan la elección de la bibliografía que sugerimos como apoyo teórico para encarar el análisis reflexivo de la residencia.

En este punto, nos interesa destacar la confianza de los residentes para expresar no solo aquello que reconocen como fortalezas del proceso de acompañamiento que llevamos adelante, sino también el ponerle palabras a situaciones en las cuales nuestras intervenciones han dado lugar a dificultades u obstáculos en su proceso. Aquí, aparecen no solo los sentimientos al sentirse acompañados (libertad, frustración, contención, incomodidad y resistencia), sino también una devolución respecto de nuestras estrategias (la horizontalidad, los desafíos, proponer salirse de la zona de confort y dificultades con la bibliografía sugerida). Sus voces terminan de dar forma al análisis de nuestros registros y nos brindan un insumo sumamente valioso a la hora de poner sobre la mesa las certezas, los aprendizajes y las nuevas preguntas que se abren a futuro respecto de nuestros modos de acompañar. Han sido “nuestros espejos”. Espejos que resonaron en nuestras propias

vivencias y sentires (tensión, preocupación, frustración, incomodidad e incertidumbre), y nos permitieron dimensionar el efecto de algunas de nuestras estrategias, como habilitar a la libertad de elección y proponer desafíos que propongan salir de una zona de confort.

A modo de cierre: recapitulación y síntesis en torno al acompañamiento

Volver sobre los registros, releerlos, analizarlos y evocar los distintos procesos nos permitió rescatar diversos aprendizajes. Algunas de nuestras intervenciones a lo largo de las etapas de residencia y devoluciones a los residentes apuntan a plantearles desafíos, “correrles el arco”, o salir de la zona de confort, profundizando algún aspecto de la propuesta educativa o buscando su coherencia interna. Las incomodidades manifestadas y los obstáculos, por otra parte, reflejan la tensión que sentimos en el proceso del acompañar respecto de hasta dónde problematizar, desafiar, sin dejar de respetar las propias convicciones y los límites que nos manifiestan de manera explícita o no los residentes. También nos resulta interesante, y constituye un aprendizaje, el reconocimiento del trato horizontal como estrategia pedagógica. Esto se expresa en un aspecto que enunciamos, en el párrafo anterior, respecto de la rotación de roles. Dan cuenta de ello los momentos de socialización de producciones, del “cómo venimos” con la residencia y de los avances en la etapa reflexiva postresidencia, en los cuales los mismos compañeros sugieren, devuelven y actúan como “otros espejos”. Asimismo, el tomar el rol de docente que recibe a un compañero residente, poniendo a disposición su curso, ha dado lugar a tareas de observación y devolución a un par.

Otro aprendizaje que emerge de este proceso reflexivo tiene que ver con algunas de nuestras intervenciones, que no aparecen en los registros que tomamos, pero que releerlos nos permitió recordar. Muchas veces, a quienes realizan propuestas educativas tendientes a lo tradicional, interpelamos para una posible reformulación constructivista; mientras que, a quienes asumen, desde el comienzo, posiciones constructivistas, les proponemos considerar miradas críticas o de la Educación Popular. Para ello, apelamos a la coherencia interna en la propuesta o con producciones previas (por ejemplo: la explicitación del docente que quiero ser, abordada al inicio del curso), la pregunta respecto de para qué enseñamos tal o cual tema y el rol que se les atribuye a los estudiantes, o simplemente el planteo de un desafío. Nuevamente, siempre respetando las convicciones y posturas políticas personales.

Las entrevistas implementadas para el presente trabajo, además, se constituyeron en interesantes dispositivos que permitieron un intercambio explícito respecto de cómo viven los residentes el ser acompañados, así como un insumo para nuestros propios procesos de reflexión (un otro espejo).

A partir de todo lo expresado, podemos sintetizar una perspectiva respecto de cómo entendemos el acompañamiento, incorporando las dos caras, tanto las estrategias pedagógico-didácticas más significativas del rol de quien acompaña, como los sentires y pensares relevados respecto de la experiencia de “ser acompañado” (Figura 1). A partir de esto, entendemos al acompañamiento como un proceso complejo, espiralado, en el que se busca entablar siempre un diálogo con la trayectoria de quien es acompañado, valorando, respetando y reconociendo sus saberes y propuestas, pero posicionándose desde una intencionalidad crítica-transformadora, buscando interpelar desde un marco político-pedagógico ineludiblemente determinado (y que debe hacerse explícito) a través de propuestas, la identificación de límites y de aspectos a mejorar y la realización de preguntas y sugerencias. Este proceso, desde la perspectiva de quien es acompañado, produciría vivencias muchas veces contradictorias, desafiantes, difíciles, en las que conviven sensaciones de libertad y contención con resistencias, tensiones y frustraciones.

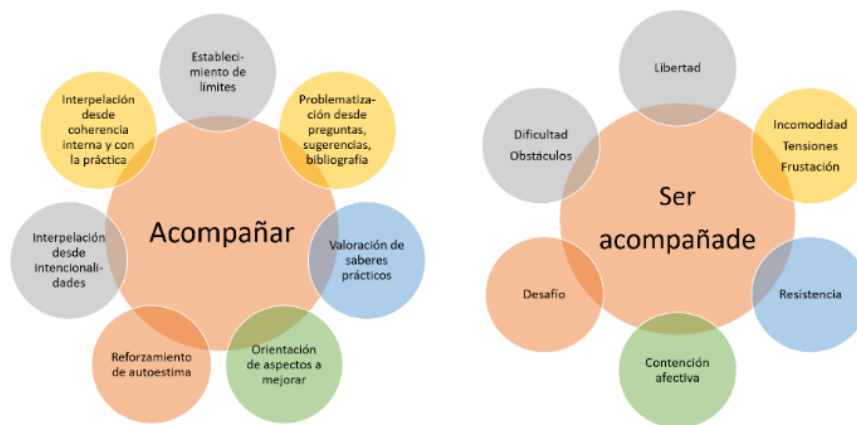


FIGURA 1

Síntesis de las estrategias de acompañamiento más significativas y de la experiencia de “ser acompañado”

Nos interesa reconocer, además, algunas de las certezas que, sobre el final de la sección previa, mencionamos. Al igual que en nuestro proceso de sistematización anterior (Mengascini *et al.*, 2021), aparece la participación atravesando la propuesta de nuestras asignaturas. La horizontalidad, que es reconocida como estrategia metodológica por un residente, abre el diálogo, la posibilidad de la cogestión del espacio de prácticas, así como la rotación de roles y la asunción del correspondiente compromiso. Entendemos que estos elementos, así como también el tomar a la reflexión como categoría central de nuestro acompañamiento en pos de la transformación de la propia práctica, resultan coherentes con el posicionamiento que asumimos desde la Educación Popular. Por otra parte, el respeto a los posicionamientos personales no excluye una mirada crítica de la realidad que supone, en algunos casos, poner límites a propuestas educativas que favorezcan la competencia, el individualismo, o que estigmaticen a les estudiantes secundaries.

Finalmente, el proceso de sistematización permitió relevar y develar dispositivos, estrategias y lógicas internas, así como no solo los saberes puestos en juego, sino los vivires y los sentimientos que emergieron, tanto dentro del equipo docente como en les residentes. En este sentido, nos resulta preciso retomar la categoría “escucha”, que nos acompañó a lo largo de este proceso de sistematización, que es un componente central en la idea de acompañar residencias y que Paulo Freire la recupera en tanto exigencia para la tarea docente:

Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás (...), es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. (...) Habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso. (Freire, 1997, p. 107)



Bajo la luz de la luna, técnica mixta. Adriana Chavarri

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11.
- Alonso, M. C. (2006). Dispositivos de Acompañamiento. *Revista Nordeste. Serie Investigaciones y Ensayos*, 25, 3-14.
- Barcia, M., de Moraes Melo, S. y López, A. (2017). *Prácticas de la enseñanza*. EDULP.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2, 22-52.
- Cordero, S. y Mengascini, A. (agosto de 2018). Narrativas autobiográficas y (micro)prácticas en la formación inicial de docentes de Biología. *XIII Jornadas Nacionales – VIII Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología: “Hacia una mejor educación científica: Construyendo puentes entre la investigación y las prácticas de enseñanza”*. Bernal, Buenos Aires.
- Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Instituto Nacional de Formación Docentes, Ministerio de Educación.
- Edelstein, G. (2002). Problematicar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20, 467-482.
- Edelstein, G., Salit, C., Domjan, G. y Gabbarini, P. (2008). Un gesto de interrupción: reconstrucción de sentidos, razones desde una experiencia de Residencia universitaria. *Actas de las II Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Garelli, F., Nardelli, M., Mengascini, A. y López, P. (noviembre de 2020). En la búsqueda de prácticas reflexivas: Acompañamiento a residentes del profesorado de Biología de la Universidad Nacional de Luján. *VI Jornadas de Investigación Educativa y V Jornadas de Práctica de la Enseñanza (IEPE) del Profesorado en Ciencias Biológicas de la FCEyN de la UNC 2020*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

- Jara Holliday, O. (2013). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf
- Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- López, P., Nardelli, M., Garelli, F. y Mengascini, A. (septiembre de 2019). Sistematización de una propuesta de formación docente inicial: aspectos innovadores y relación con la educación popular. *Primera Jornada UNLu sobre Experiencias Innovadoras en Educación Superior: Ciencias Naturales*. Universidad Nacional de Luján, Luján.
- Mengascini, A., Garelli, F., Nardelli, M., y López, P. (mayo de 2019). Trabajando "sin recetas": Primeras reflexiones en torno a una propuesta participativa en las prácticas docentes del Profesorado en Ciencias Biológicas. *V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el Campo de las Ciencias Exactas y Naturales*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Mengascini, A., Garelli, F., López, P. y Nardelli, M. (2021). Una experiencia de Educación Popular para la formación docente en la Universidad: ciencias naturales, diálogos, interpelaciones y participación. *Polifontas*, 19, 219-246.
- Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 119-130.
- Schön, D. (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Editorial Paidós, Barcelona.
- Sirvent, M. T. (1984). Estilos participativos ¿sueños o realidades? *Revista Argentina de Educación*, 3, 45-59.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comp.), *Las formas de lo escolar* (pp. 99-119). Del Estante Editorial.
- Torres Carrillo, A. (2007). *Educación Popular, trayectoria y actualidad*. El Búho.
- Torres Carrillo, A. y Cendales, L. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *La Piragua*, 23(1), 29-38.
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).
- Zeichner, K. (1982). El maestro como profesional reflexivo. 11. *University of Wisconsin Reading Symposium: "Factors Related to Reading Performance"*. Milwaukee, Wisconsin, Estados Unidos.

NOTAS

- [i] Desde nuestra perspectiva de género, asumimos que no es un detalle menor la necesidad de incluir a mujeres, hombres y expresiones de disidencia sexual en el lenguaje cotidiano. De las distintas estrategias para apelar a la neutralidad sexual del lenguaje, escogimos el uso de la "e" para reemplazar, en la mayoría de los términos, a la letra que cambie según el género.