

Algunos problemas y sentidos que la formación en la residencia plantea

Alguns problemas e sentidos que a formação em residência coloca

Some problems and meanings arising from training in residence

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date

10 de agosto de 2016

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance

5 de septiembre de 2016

Marta Souto

Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires / Argentina
martasouto@fibertel.com.ar

Resumen

En este artículo queremos plantear algunos avances en términos de problemas y sentidos que hemos podido analizar a partir del proyecto de investigación sobre residencia docente llevada a cabo en el marco de UBACYT 2011-2014, que continuó en el período 2014-2017, dentro del Programa "La clase escolar", dirigido por Marta Souto y con sede en el IICE, UBA. Presentamos inicialmente algunas características de esta investigación para luego profundizar en algunos sentidos que hemos encontrado y trabajado desde la lógica comprensiva y la doble hermenéutica que permite captar la comprensión de los actores (residentes, profesores de práctica, maestros coformadores, entre otros) para luego otorgar nuevos sentidos desde la interpretación que el investigador realiza de los datos encontrados. Por ello enunciaremos algunos problemas y presentaremos datos, análisis e interpretaciones de la problemática captada en el seguimiento en profundidad de los casos analizados en profundidad desde el enfoque clínico. El caso pertenece a una institución pública de formación de la Provincia de Buenos Aires.

Palabras clave: formación en la residencia, formación, actores, Buenos Aires.

Resumo

Pretendemos neste artigo expor alguns avanços em termos de problemas e sentidos que pudemos analisar a partir do projeto de investigação sobre residência docente levada a cabo no contexto do UBACYT 2011-2014, que prosseguiu no período de 2014-2017, dentro do Programa "La clase escolar", dirigido por Marta Souto e com sede no IICE, UBA. Começamos por apresentar algumas características desta investigação para então aprofundar alguns sentidos que encontramos e trabalhamos numa lógica abrangente e de dupla hermenêutica que

Referencia para citar este artículo: Souto, M. (2016). Algunos problemas y sentidos que la formación en la residencia plantea. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 49-64

permite captar a compreensão dos atores (residentes, professores de aulas práticas, professores co-formadores, entre outros); de seguida, contribuimos com novos sentidos a partir da interpretação que o investigador faz dos dados encontrados. Assim enunciaremos alguns problemas e apresentaremos dados, análises e interpretações da problemática apreendida através do acompanhamento dos casos analisados em profundidade do ponto de vista clínico. O caso diz respeito a uma instituição pública de formação na província de Buenos Aires.

Palavras-chave: formação em residência, docência, atores, Buenos Aires.

/ Abstract /

In this article, we seek to discuss some advancements with respect to problems and meaning that we have been able to analyse in the research project on teachers' residence undertaken in the framework of UBACYT 2011-2014, which went on in the period of 2014-2017, within the Programme "La clase escolar", directed by Marta Souto and based at the IIICE, UBA. We begin by presenting some features of this investigation; then we dig into some of the meanings that we found and studied according to a comprehensive and double hermeneutics approach that enabled us to capture the actors' understandings (residents, practical classes teaches, co-trainers, among others); afterwards, we bring in new meanings drawing from the researcher's interpretation of the findings. We will thereby identify some problems and present evidence, analyses and interpretations of the issue at stake as captured through accompanying the cases under in-depth analysis from a clinical standpoint. The case concerns a public training institution in the province of Buenos Aires.

Keywords: training in residence, teaching, actors, Buenos Aires.



LA INVESTIGACIÓN

El proyecto de investigación se inscribe en el programa "La clase escolar" dirigido por la Dra. Marta Souto, con sede en el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación (IIICE), y con subsidio UBACYT. Toma como objeto un tipo de situación de clase peculiar: la residencia. Tomamos acá "clase" en sentido amplio como escenario o espacio donde la formación tiene lugar. Se trata de situaciones de formación pre-profesional en las prácticas docentes (residencia) organizadas en la universidad o en los institutos de formación (terciarios) y que se realizan tanto en la institución formadora como en las escuelas.

El *problema* central se plantea como: ¿cómo se piensa e instrumenta la formación docente en las residencias? *El objeto de estudio* es la residencia docente en el marco de la formación en la práctica, el que se abre en diversas dimensiones. Epistemológicamente se sostienen las hipótesis de la complejidad y del *enfoque clínico* en tanto posición fren-

te al conocimiento y a la realidad que se estudia en profundidad y en casos singulares (Souto, 2011). *El dispositivo metodológico* combina técnicas diversas para el seguimiento: entrevistas a directivos, profesores y residentes del Instituto y a docentes y residentes en la escuela, conversaciones informales, observaciones de clases en el Instituto y en la escuela de reuniones diversas y de espacios informales y análisis de documentos. Los datos hacen referencia a dos instituciones ya estudiadas: un Instituto Superior de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires y una Escuela Normal del ámbito de la Ciudad de Buenos Aires.

El enfoque clínico nos permite estudiar cada caso de residencia en su singularidad y en la temporalidad. Se trata de estudios en profundidad, comprensivo-interpretativos, que hacen un seguimiento en la duración temporal de la residencia, que utilizan un marco teórico multirreferenciado que incluye al Psicoanálisis como una de las teorías necesarias entre otras (enfoque clínico en sentido amplio, Souto 2012, Souto y otros 2014).

ACERCA DE LA FORMACIÓN

Presentamos algunos referentes teóricos que encuadran el trabajo y constituyen herramientas para el análisis.

Desde una perspectiva organizacional se entiende *la formación docente* como un conjunto de acciones organizadas, para poder ofrecer a los sujetos adultos docentes o futuros docentes la posibilidad de relacionarse con saberes y conocimientos, de desarrollar capacidades, aptitudes y disposiciones básicas y promover actitudes que puedan en el ejercicio profesional, transformarse en competencias. Desde la perspectiva del sujeto, la formación es entendida como una dinámica personal de desarrollo (Ferry, 1997), proceso inacabado, siempre en movimiento, siempre en curso que genera transformaciones. La formación es transformación en el sujeto, en sus capacidades, saberes, saber – hacer, actitudes, etc, que se va dando en la temporalidad, vinculada a los desempeños profesionales y que revierte en la construcción del sujeto docente en su profesionalidad. Formar es colaborar en esa construcción de subjetividad, al mismo tiempo que significa provocar cambios en las acciones sociales de enseñanza y de formación de diverso tipo que los docentes llevan a cabo. Se resalta el sentido de movimiento, proceso en marcha, transformación y no de linealidad ni de acabamiento. La construcción de espacios intersubjetivos entre la institución en su organización y los sujetos en formación y los formadores es central para que la formación pueda tener lugar en la relación con los otros, y en los grupos de formación.

La formación en residencia adquiere rasgos peculiares en tanto se trata de aprendizajes en la práctica y requiere de un espacio interinstitucional que se crea entre la institución de formación y las escuelas donde los estudiantes practican.

La noción de *formación pre-profesional* es de interés en esta investigación. Ella focaliza las acciones que se orientan a anticipar los desempeños profesionales, y que acercan al sujeto de manera concreta y simbólicamente a las situaciones del mundo laboral, al campo de

las prácticas de cada profesión, sin constituir acciones de profesionalización dado que aún no se está inmerso como profesional en el mundo del trabajo.

Para pensar los dispositivos debemos referirnos a la residencia y al residente como un espacio de *pasaje* (Souto, 2011):

- de roles, entre ser estudiante y ser docente;
- temporal, la residencia es transitoria y no permanente;
- espacial, entre el lugar de la institución de formación y las de trabajo;
- entre culturas distintas de la formación, de la enseñanza y del trabajo. "Cultura" que significa institucionalmente un conjunto de normativas, tradiciones, códigos compartidos, modalidades institucionales, organizativas propias de cada institución, resultando la escuela un ámbito nuevo para el residente desde la óptica de docente en prácticas;
- entre modos de socialización distintos;
- entre dos posiciones: la de alumno que es la que tiene como estudiante en el instituto de formación a la de "docente", que es un lugar profesional donde él va a tener que hacerse cargo y ocupar un espacio y un tiempo transitorios en una escuela que tiene su funcionamiento y a la cual él tiene que adaptarse para poder entrar en las reglas de juego ya dadas.

El sentido de pasaje hace a la labilidad de la situación del residente y es un rasgo central en la residencia.

En esta presentación nos centraremos en lo que hemos considerado a partir de los análisis realizados como núcleos problemáticos que otorgan sentidos a la residencia y por ello a la formación en las prácticas que en ella se realiza. Haremos referencia a dos de ellos: la residencia como un "no lugar"; la residencia como ficción.

LA RESIDENCIA COMO UN "NO LUGAR"¹

En primer lugar desarrollaremos la hipótesis de la residencia como un "no lugar". Se trata de un fenómeno observado en la dinámica de la residencia, la que al poner en relación dos instituciones educativas distintas con actores, representaciones mutuas y valorizaciones diferentes generan un espacio de anonimato para el residente, caracterizado como no lugar (Marc Augé, 2008). Lo que hemos denominado teóricamente como "pasaje" queda transformado en un no lugar con características singulares que intentaremos comunicar. Diversos problemas detectados confluyen en la emergencia de este fenómeno singular, al mismo tiempo que éste genera efectos de diversa índole en la formación de los residentes y deja marcas en la construcción de los residentes como sujetos profesionales.

Interesa captar, más allá de los hechos que serán descriptos, los sentidos que se abren en torno a situaciones vividas. Sentidos percibidos, vividos y sufridos por las residentes y por sus profesoras; sentidos construidos por los investigadores al trabajar sobre esos sentidos de los actores para interpretar esa realidad en juego. Se resalta que dado el

¹ Este apartado tienen como antecedente la comunicación de Manrique, S, Martinez, S y Souto, M: La residencia docente: un no lugar para el residente. VII Jornadas Nacionales sobre la formación del profesorado: narrativas, prácticas e investigaciones, En E BOOK y CD ISBN 978- 987 544 514-7, A D U M, CEI

carácter de estudio cualitativo y con enfoque clínico los análisis provienen de casos singulares y no son generalizables.

Tomaremos datos de las entrevistas y observaciones tomadas durante el seguimiento clínico de la residencia y los pondremos en relación con conceptualizaciones que creemos constituyen herramientas teóricas potentes para la comprensión del fenómeno en estudio. Procederemos del mismo modo que en nuestra investigación: respetando la temporalidad, mediante una escucha atenta y una mirada abierta, recurriendo metodológicamente al análisis de la implicación del investigador y buscando la comprensión de los sujetos en los sentidos que viven y expresan y la interpretación que desde la posición de investigadores clínicos realizamos.

La secuencia del trabajo en las escuelas se organiza con el acercamiento de la profesora de Residencia para establecer el contacto y lograr la aceptación de los residentes, la asignación de un grado a cada uno de ellos, el pedido y la entrega por parte de la maestra o a veces la directora de temas para realizar un "proyecto integrado", exigido por el Instituto, el que deberá ser aprobado por los profesores de los Ateneos (didácticas especiales), por la Profesora de Residencia y por la Maestra del grado. Una vez aprobado se inicia el trabajo en el aula donde cada residente, durante una semana, observa el curso durante toda la jornada. Luego se inicia el período de prácticas a cargo del curso durante tres semanas consecutivas, con la supervisión y evaluación de la maestra, presente en todas las clases, de la profesora de Residencia y eventualmente de los profesores de los ateneos.

En las observaciones de taller y en especial en una reunión del TAIN (taller integrado) se pusieron de manifiesto los temores de los residentes ante el próximo inicio de las prácticas. En esta última se busca que los residentes *"todos juntos podamos trabajar sobre el imaginario respecto a la residencia"*, se entregan a cada uno dos relatos narrados sobre el período previo a la residencia para *"leerlas; identificar aspectos, situaciones o emociones significativas para la residencia; dramatizar o expresar gráficamente una escena temida o esperada."*

Se expresan distintos temores vinculados a la preocupación por los docentes del curso y se relatan situaciones de otros años en las que surgieron problemas con las maestras de la escuela. Así se habla de la dificultad para que den temas y problemas para planificar, del desconocimiento por parte de las docentes del lugar del residente, de *cuando la maestra te tira abajo*. En una dramatización que realiza un grupo en la reunión acerca de la entrada a la escuela se enfrentan dentro del "como sí", espacio imaginario propio de la representación con una vicedirectora que dice ante la presencia de los residentes: *a mí no me consultaron. Son muchas, voy a consultar con las maestras*. Luego vuelve y agrega: *las tienen que recibir. Cuento con ustedes*. Es el primer rechazo que reciben y que es acentuado por la Profesora de Residencia que desde su rol afirma *no tienen ni idea de que venían*.

En otra secuencia la residente entra al grado, pide el tema a la maestra y ésta responde: *los temas te los voy dando de a poco. No te preocupes que va a estar bien*. Cuando la residente entra a la clase la maestra le dice: *Sentate, cuando termina la clase hablamos* y la ubica en un banco del grado.

La recepción por parte de la escuela es imaginariamente objeto de conflicto para las residentes. El miedo a no ser recibidas, a no tener un lugar aflora en las representaciones del psicodrama. En el espacio imaginario de la escenificación aparecen los temores y entre ellos la entrada a la escuela muestra un lugar donde no se las espera, se las rechaza, desvaloriza. La interpretación de estos datos permite percibir los miedos de las residentes, el sentimiento de soledad ante la situación próxima que la práctica en la escuela significa.

Nos hemos contactado con las representaciones imaginarias, un "como si" escenificado que nos permitió conocer qué fantasías y ansiedades les surgen a las residentes al anticipar la residencia. Ahora conoceremos lo que en la experiencia real han vivido dos residentes en la escuela. Transcribiremos y analizaremos algunos fragmentos de cada una.

R1, la residente, comentó en la primera entrevista con la investigadora (E), que *la residencia se fue dando en forma accidentada por distintos motivos: los paros, las maestras que no estaban enteradas de su inicio y por ello se tuvieron que volver a sus casas*. También hizo referencia al proyecto, que fue desorganizado. Se pone a la luz, la falta de comunicación que hay entre las instituciones y al interior de las mismas. Parecería que recibir residentes pasa como inadvertido o tiene poca importancia. La fantasía de no reconocimiento, de no lugar se ve confirmada en la realidad. La "forma accidentada" muestra también elementos vinculados al fantasma de la formación enunciado por Kaës como el pasaje de pruebas.

R1 dice: *"Me parece que llegar al aula fue una odisea,..."*. La palabra "odisea" capta el sentido dramático de la situación vivida y el de pasaje de pruebas antes señalado.

Comenta que cuando se presentó en el grado la maestra le dijo *"sentate en el fondo"* Esa actitud no le gustó, porque no la presentó ni le dio lugar ante el grupo. Su presentación ante el grupo la hizo ella misma, ya que M no la había presentado y utilizó una situación en que M salió del aula y le dijo: *"los puedes mirar?"* entonces dice R: *"aproveché para presentarme"*. La maestra no define un lugar para R, no le otorga un lugar frente a los alumnos, la desvaloriza o inferioriza al sentarla en el fondo como un alumno y esto R lo siente. R aprovecha para presentarse y ser alguien frente a los alumnos al salir M. La situación dramatizada en el TAIN parece continuar en la realidad. M parece incómoda por la presencia de R, desea que no esté, que no sea conocida por los alumnos. R tiene claro el problema del lugar físico y simbólico: señala en otro momento, que una de las cosas que ve es que no cuenta con espacio, el escritorio está ocupado con las cosas de la maestra. Por eso ella se ubica en un banco al fondo del salón donde coloca sus cosas y materiales didácticos. El escritorio, símbolo del maestro, está ocupado por la docente que no lo abandona ni comparte con la residente, a quien le adjudica un banco del fondo de la clase.

R: *Los chicos trabajaron para un proyecto de matemática, detectives, y yo no tenía ni idea, le pregunto a la docente con la que estaba y me dice que no sabía. Le pregunto a la docente de matemática y me dice que sí, que íbamos a tener...que ella no sabía, por eso no me aviso nada y que había que hacer algo*. R queda así fuera del circuito de información

aunque es quien está dando las clases, otra forma de desconocerla en su rol en la escuela.

Dice R: *La maestra conmigo tiene una muy buena predisposición, incluso me regaló un cuaderno con fichas,(...) yo no tengo problemas personales con ella, pero vos no podés dar un paso, tenés que esperar que ella te dé permiso para avanzar, no sé cómo explicarlo.* La maestra, por un lado, va aceptando a R y por otro controla cada acción, que requiere de su habilitación, su permiso. La falta de confianza en R genera una relación de sumisión como condición de "prestar" su curso.

R: *...vamos a ver un tema y me dice que lo presente de una manera muy distinta a la que tenía planificada, pero bueno, lo hago como ella quiere, tengo una relación amena.* La entrada de la residente al aula produce tensión, es vivida como una invasión al territorio considerado propio de la maestra. Asimismo ante diferencias en las propuestas de R, la maestra domina e impone su opinión, R se va "acomodando" para lograr un modo de "supervivencia" en el aula.

Se plantean dos culturas o mundos, el de la escuela, cuyo representante simbólico es la maestra y el del instituto, cuyo representante es la residente. La residencia no tienen un lugar propio, no están delimitados ni establecidos ni un tiempo, ni un espacio, ni roles claros, en ese escenario el poder lo tiene la escuela, y el aula es el territorio de la maestra al que R debe adaptarse. Nos preguntamos ¿qué significan, en términos de formación y de construcción de la identidad docente, esas adaptaciones, esas entregas de su deseo de enseñar, esos ideales plasmados en el proyecto, esa aceptación con sometimiento a condiciones que son contrarias a las que R sostiene?

La modalidad de intervención de la maestra es intrusiva, es decir que interfiere con las acciones que R realiza. Veamos distintos fragmentos de observaciones de clase:

R: *está dando clase. M. cambia de asiento a los alumnos: vas a ir con J,...*

R: *(se acerca al banco donde están sus cosas, el mismo donde la observadora está sentada y le comenta)..."siempre es así los cambia de lugar"/* Dar el lugar a R resulta difícil, de allí las interrupciones paralelas.

En otro momento dice R:

El cuento tiene dos protagonistas, Federico y la Gota.

M: *puedo dar una tarea?*

R: *por supuesto*

M: *porque después me olvido. Tienen que leer pág. 167, 168. Hacer las actividades. Son estas preguntitas...*

Als: *ya la hicimos – contestan varios chicos al unísono*

M: *me parece que ustedes están equivocados*

Als: *siiiiiiiiii (al unísono)*

M: *a ver (mira un cuaderno). No está hecha...ya está hecha en la carpeta? Entonces hacen la tarea de la página 169 (risas). Los chicos hablan todos juntos.*

A: *Seño seguí! (dirigiéndose a R)*

R: *Si ya sigo, ya sigo, todos copiaron las tareas?*

R va afianzando su posición y logrando el reconocimiento de los alumnos. La situación parece de lucha por ocupar el lugar. Los alumnos no son ajenos y captan estos sentidos encontrados.

Situaciones de este tipo se han presentado en todas las clases observadas.

A medida que el tiempo transcurre R expresa sus sentimientos de desagrado, dice: *Yo, por suerte, he sobrevivido a otra semana de residencia. Te cuento que el jueves di una hora de Lengua, la cual distó mucho de lo planificado ya que los chicos estaban bastante alterados, tienen 3 hs especiales y había llevado gran cantidad de folletos de distintos tipos para trabajar en clase. Mi finalidad era otra, pero como los chicos estaban desordenados, la orden de M fue que yo les dicte el significado y eso fue lo que tuve que hacer, estuve casi toda la clase dictando, la verdad "una cagada" discúlpame la expresión, te lo cuento porque no me sentí para nada a gusto.*

Al terminar el período de residencia: E: *¿Cómo viviste el proceso de residencia?* / R: *...como un castigo innecesario, una verdadera tortura, presiones, malos modos que solo me resultaron constructivos para saber qué es lo que no debo hacer.* La experiencia de formación se desarrolla con un proyecto previsto, que no es en realidad aceptado ni reconocido por la escuela y que se lleva a cabo en condiciones institucionales que transforman las prácticas en una experiencia difícil, en un contramodelo cargado de elementos negativos. La residente ha ido haciendo un proceso paulatino de "hacerse un lugar" a través de la relación con los alumnos más que con los adultos de la escuela, se ha enfrentado al conflicto de oposición de intereses entre la institución formadora que le exige un proyecto y la escuela y las maestras que le exigen continuar la enseñanza según el texto y al arbitrio de sus decisiones.

El no lugar, que al inicio se vive psicodramáticamente, continúa en la escuela en el no respeto de la residente, de su proyecto, en las órdenes y desautorizaciones de las maestras, la falta de información, etc. El proyecto preparado no tiene cabida en la realidad de la escuela y poco a poco se va deformando, acotando, abandonando para dar lugar a una adaptación que es vivida como "castigo innecesario", "verdadera tortura". Son dos mundos, dos culturas distintas. R queda en el medio de esas diferencias, vive el conflicto entre por un lado, cumplir con su Profesora de Residencia, con el Instituto (con el riesgo de la evaluación) y con su propio deseo y pensamiento en tanto sostiene y defiende como un valor pedagógico el proyecto que ella misma ha hecho y por otro, cumplir con el mandato y la orden de la maestra y la escuela, que es antagónico al primero.

Las devoluciones de la Profesora de Residencia apuntalan a R y la estimulan pero no operan para modificar la situación institucional, cuyas condiciones no están al servicio de la formación.

El "no lugar" es la negación de un lugar donde se le asignaría a cada uno dónde y cómo estar. Los no lugares, dice M. Augé (2008), se caracterizan por su propia condición de enclaves anónimos para hombres anónimos, ajenos por un período de tiempo a su identidad, origen u ocupaciones. *"Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar"*. (Augé, 2008: 83).

Nuestra hipótesis interpretativa es que las residentes viven la residencia como un no lugar. En su imaginario puesto en escena al dra-

matizar y luego en la experiencia real al no ser esperadas en la escuela y rechazadas en un lugar propio por las maestras viven la residencia como un "no lugar" (M. Augé) y esto despierta ansiedades primitivas de no asignación (Kaës, 1976), y otras persecutorias. La vivencia de soledad está presente y ella es característica de lo que se vive en un no lugar. La residencia se presentaría así como un pasaje de pruebas que el residente podrá o no sortear.

R2: *...yo voy a un colegio y veo un mundo totalmente distinto, es probable que no pueda aplicar ideas nuevas, sí cuando tenga mi curso, siempre y cuando me lo acepte el directivo. Ojalá! Me gusta la idea de no ser tradicional dando clase. Vamos a ver qué pasa. Ahora tengo que amoldarme a lo que me piden. / Un mundo nuevo que se abre pero que termina en un condicionamiento a la situación real que significa resignar ideales y concepciones para entrar en un proceso de amoldamiento, de aceptación de lo que pidan. Nos preguntamos: ¿Qué sentido toma el acomodamiento y la postergación del deseo propio en la formación? ¿Qué factores movilizan la significación de la residencia como no lugar?*

Veamos ahora algunos datos de otra residente R2.

Con respecto a la maestra. R2 dice: *Te tenés que acomodar a su estilo porque si no es muy chocante para ella. Ella me da los temas y el manual para que dé estos temas. Del diseño no me dió nada. La única salida parece ser "acomodarse".*

Más adelante R dice: *en ese lugar de residente que no terminas de ser ... no tenés esa autoridad. No somos ni chicha ni limonada. Estas expresiones muestran el no lugar del residente.*

Veamos algunos datos que evidencian problemas en la asignación de un rol claro a las residentes. R2: *Nos tratan como alumnas adolescentes. Como que no vamos a pasar de grado.*

Frente a las intervenciones de M, dice R: *En verdad yo quiero que se vaya y me deje un poco el camino libre. Es buena onda pero no se va. ... Me gustaría cambiarlos de lugar (a cuatros chicos que no leen) para que pudieran mezclarse con los otros y enriquecerse en lugar de estar aislados. Vamos a ver si puedo hacerlo más adelante. (Finalmente no lo hizo).*

Al mismo tiempo la maestra colabora en algunas actividades en la clase como ayudar a alumnos que están más atrasados para los cuales R trae actividades especiales. A medida que R se acomoda a las indicaciones de la maestra, ésta colabora más, aunque siempre marcando la diferencia de lugar.

Cuando necesitan marcadores, es la maestra quien se los entrega a todos, sacándolos de "su" placard, junto al cual se sienta. *Les indica luego en vos alta cómo tienen que hacer para que no se sequen, que la tapita haga ruido al cerrarse, y lo hace frente al grupo entero de clase. La colaboración de la maestra marca su terreno y sus pertenencias.*

Este fragmento de una conversación con R2 muestra su forma de sentir las situaciones vividas:

-R: *Hoy, la Profesora de Residencia me pidió disculpas porque cuando me vino a observar se le puso la maestra a hablar en el medio de mi clase de cómo mi cartel no se veía de lejos ... de que me había dicho que tengo que corregirles los tildes ...* El diálogo entre la profesora y la maestra no incluye a R quien se siente desautorizada, excluida, crítica-

da, quedando su autoestima afectada. Parecería que la construcción de la identidad profesional no se considera

Veamos las intervenciones de M que llevan a R a decir: *La seño los trata de otra manera. Y como está ahí me limita a tener que tratarlos de la misma manera.* No hay posibilidad para R2 de hacer otra cosa, la clase es de M y R se siente controlada por su presencia y sin escapatoria repite su modelo aunque está en desacuerdo.

...Desde la otra punta de la clase, mientras R da clase. M: *R, mirá lo que encontré (y le muestra un afiche que puede usar para una actividad que ya hizo).*

Un alumno le contesta mal a R. -M: *¿Por qué siempre hablas mal?!*

M: *Me parece que hay que cambiar de lugar a Selene, de nuevo se está portando mal. Hoy te voy a poner la nota. Y a vos (se dirige a otro alumno) él se fue a comprar, cosa que no debe y sabe.*

Los alumnos, al mismo tiempo captan estas superposiciones de rol: Un niño dice. *¿Se? Y responden las dos, R y M: ¿Qué? El alumno sugiere: ¿Por qué no le decimos a M "la seño grande" y a ella "la seño chiquitita"?* El alumno ha registrado las diferencias y las superposiciones así como los lugares diferenciados. Grande y chiquita simbolizan los lugares en la clase, las diferencias de poder entre ellas, tal vez las edades.

Estas intervenciones de M, que ubicamos dentro de una modalidad intrusiva en tanto invaden el espacio de la clase e interfieren en lo que R va trabajando, generan este comentario: *R dice: Todo el tiempo se mete. Y yo los veo tranquilitos. Además yo prefiero hacer hincapié en por qué se pelean más que en el reto. Antes yo tenía re ganas de cambiar pero cuando estás acá decís "¿en tres semanas cuanto voy a poder hacer?" Entonces voy a dar las clases para aprobar y listo.* El no haber logrado un lugar propio, sin interferencias de la maestra, el estar en continuo "acomodamiento" implican un renunciamiento al entusiasmo y seguridad, a los ideales que R traía inicialmente a la residencia. R paulatinamente se va entregando, acomodando, abandona su deseo para conformarse con "aprobar y listo".

En la situación de devolución R le dice a la Profesora de Residencia (P): *siento que se mete todo el tiempo. P le responde: Pero son así, no es libre. R: No es eso solo. No me deja mandar la disciplina con los chicos. No somos pareja pedagógica. No estamos juntas enseñando acá. Entonces ... y al final yo cedo. P: vas muy bien. Son cosas ... esto es característico de esta institución... R: Yo opino que mitad y mitad/.* R expresa lo que siente sobre las dificultades como residente a P, quien toma una postura conciliadora e intenta calmarla. La disconformidad de R queda expresada pero la respuesta es que esas son las reglas de juego. Parece que hacer la residencia es acomodarse a ellas.

Los datos de la segunda residente evidencian características similares a la primera. Los significados obtenidos a nivel imaginario en las dramatizaciones se ven confirmados en la realidad. Los miedos se viven en la experiencia real y las dificultades anticipadas se concretizan.

La hipótesis de la residencia como un no lugar se sigue validando. No lugar que está sostenido:

- A nivel institucional, por la falta de relación entre ambas instituciones; por la disputa más o menos implícita por el poder; por la marcación del territorio y su defensa; por la aceptación de condi-

ciones que la escuela impone y que no son habladas ni discutidas; por la presencia, de un pacto implícito que lleva frente a la necesidad de hacer la residencia a tolerar y aceptar las condiciones de la escuela, lo cual significa la transformación de las prácticas en un acomodamiento que afecta el carácter formativo de la experiencia para las residentes; la falta de un proyecto en común que articule espacios y acciones; la falta de formación de las docentes de la escuela para que puedan asumir su lugar de coformadoras de otra manera; pero además la falta de normativas a nivel de la supervisión y del sistema que regulen la residencia y garanticen las condiciones para su realización.

- A nivel de las relaciones, el no lugar parece estar sostenido por la relación que se entabla entre los residentes y el docente del grado, donde la fuerte asimetría genera situaciones de frustración, de malestar, de evitación para las residentes pero también para las docentes que sienten su territorio invadido y la pérdida de su lugar en el aula. Las intervenciones de las docentes de tipo intrusivo que en este caso surgen son indicadores de estas dificultades, en ellas las docentes desautorizan, desvalorizan, cuestionan el conocimiento, desaprueban decisiones tomadas, compiten, rivalizan, interfiriendo de manera constante lo que las residentes pueden ir haciendo.
- A nivel de la formación aparecen también fuertes contradicciones en el pedido mismo de un proyecto desde el Instituto que se sabe de antemano que las escuelas no comparten. El proyecto pasa así a convertirse de un instrumento formativo en un objeto de conflicto y control cuya resolución escapa al residente y que se diluye en el transcurrir de las clases. Objeto de conflicto entre los profesores del instituto y las expectativas de trabajo de la escuela, entre las disposiciones curriculares y las prácticas escolares mismas, entre la directora y las maestras, entre los profesores de ateneo del instituto, los de residencia y los regentes. Estas diferencias recaen en las residentes que viven esas fracturas al tener que buscar la aprobación del proyecto y al tener que llevarlo a cabo y negociarlo en la escuela.
- A nivel de la práctica misma, la clase se transforma en un campo que inhibe la posibilidad de desempeñarse con libertad y autonomía, dentro de ciertas reglas establecidas y con los controles y supervisiones que la situación de formación amerita, y que va generando "adaptaciones" que son vividas con malestar y que afectan el deseo de enseñar, de ser docente de las residentes por que movilizan la angustia de no asignación (Kaës) y con ello el potencial formativo de las prácticas.
- Desde una lectura antropológica podemos sostener la hipótesis de la residencia como no lugar o lugar de anonimato donde se vive la soledad y donde la identidad queda afectada.
- Desde una perspectiva psíquica aparece en los residentes la angustia primaria de no asignación, conceptualizada en 1976 por Kaës: angustia de sentirse desprovisto de una asignación dentro de un conjunto coherente de relaciones, heredera de la angustia de desamparo del bebé, refiere al hecho de que

"la construcción de un grupo es correlativa no solo de la "creencia en la existencia del grupo como realidad que trasciende los individuos", según la expresión de Pontalis, (1963), sino también de la relación de asignación, que define al grupo como término de una relación de objeto, y, consiguientemente, a cada uno de sus constituyentes. La angustia de que nada se asigne va acompañada por el intenso sentimiento de que la existencia misma está en peligro. Observamos su rastro en la frecuencia de los fantasmas de destrucción contra los cuales se elaboran en defensa la agresividad contra lo exterior (y esa es una asignación) y los fantasmas de unión y reunión: se trata de consecuencias de la angustia suscitada por la serialidad que se vuelve grupo y por la desobjetivación provocada por el anonimato y la no asignación" (Kaës, 1976: 275).

Se trata de la angustia primaria de sentirse desprovisto de una asignación dentro de un conjunto coherente de relaciones. Sostenemos la hipótesis de que en la residencia esta angustia se incentiva por la situación inicial de ingreso a las escuelas y de ambigüedad en la definición de un lugar y un rol propios, lo cual trae consecuencias psíquicas a nivel de las defensas y mecanismos psíquicos en juego: evitación, agresividad, frustración, desobjetivación, represión del deseo de enseñar. Angustia que puede llevar a la búsqueda de apoyo y apuntalamiento en el grupo de pares, que trae aparejada una apoyatura, un sostén que permite elaborar las rupturas, o en la relación con un docente contenedor, o en las soluciones de compromiso que toman forma de pactos denegativos con el fin de "sobrevivir", de tolerar y salir de la situación angustiante sin ser destruido.

LA RESIDENCIA COMO FICCIÓN

En tanto formación preprofesional la residencia como dispositivo guarda una distancia con el mundo o campo profesional docente. En principio se realiza en la misma institución: la escuela, una escuela como aquella en la que luego cada uno será maestro. Esta inmersión directa en el campo se ve relativizada por cuestiones propias del dispositivo de formación y por otras que en la dinámica acontecen.

Veamos las representaciones de la residencia que aportan dos residentes. Ante la pregunta de la entrevista: "Si tuvieras que describir/identificar la residencia con una imagen ¿con qué imagen lo harías?"

R3: *Mi imagen es una pecera. Un contexto que imita la realidad, que la emula, pero de forma muy artificial, muy de plástico. Y como una cárcel a la vez. Porque no es lo mismo para un pez nadar en el mar que en una pecera. Pienso que la mejor forma de mejorar la residencia sería mandar a los alumnos a hacer suplencias o a trabajar en una escuela, donde vivirán una experiencia más real y sin tanta presión.*

Imagen de pecera, recorte arbitrario de un espacio traslúcido que imita la realidad de un río, de un mar, "muy artificial, muy de plástico". No es lo mismo nadar en el mar que en la pecera, practicar en una resi-

dencia que ser maestro suplente o estable en una escuela. Se trata de vivir una experiencia real o artificial.

R4: Una obra de teatro porque estamos haciendo lo que nos piden que hagamos para "aprobar" pero seguramente cuando estemos dentro del aula como titulares vamos a trabajar distinto, con otros tiempos, sin tanta presión, evaluando otras cosas, en lugar de estar pensando que en tres semanas tenés que estar presentando el producto final sin importar nada más.

Imagen de obra de teatro, de re-presentación condicionada por la aprobación, con tiempos acotados, presiones, un producto final a lograr. Recortes "sin importar nada más".

Desde el dispositivo pedagógico se regulan: tiempos, entrada y salida, permisos, arreglos interinstitucionales; las reglamentaciones de residencia plantean encuadres de trabajo para cada componente del dispositivo; roles de supervisión en las prácticas; modo de evaluación, etc.

Desde las situaciones singulares se plantean variaciones propias de cada una, pero en todos los casos se trata de un proyecto pensado previamente y de difícil realización; de intervenciones concretas de los maestros en el aula que posibilitan u obstruyen lo que se puede hacer, de coartación de la libertad del residente que debe "acomodarse" a lo que la escuela pide.

Todo ello plantea a la residencia como un espacio de ficción, en el sentido de un *como sí*, distinto del espacio de desempeño real en la vida profesional. La práctica docente es "recortada" al dar clase y ello dentro de ciertas condiciones. No se trata de entrar a la práctica como la comunidad de prácticos la vive y construye. Los aspectos propios de las relaciones entre docentes, así como los gremiales y aún los administrativos quedan por fuera de la práctica. La práctica profesional es una construcción socio-histórica con una materialidad propia a la que el residente debiera aproximarse, se trata de las múltiples formas del hacer docente construidas y consolidadas históricamente. A su vez "la práctica" en singular, tiene otro sentido, es aquella institución interna de la formación con la que los profesores y maestros culminaban su formación, un rito final de la formación con sentido iniciático en la profesión. Actualmente se trata de un conjunto de observaciones y de prácticas varias con seguimiento y supervisión por parte de una institución formadora, realizadas en una escuela. Aun tratándose de una práctica inmersa en la institución escolar se desarrolla dentro de un marco de artificiosidad importante. Ficción en el sentido de representación distinta de la real, mezcla de arte y de técnica, artificio distinto de lo natural. Ficción también como creación de un *artificium*, de un *practicum* para formar en las prácticas, en un espacio donde cada residente arma algo propio en el juego de las distintas demandas sociales, institucionales, curriculares, de los maestros, de los alumnos, de los profesores y de los propios residentes.

La residencia es un espacio, como en parte ya vimos, donde el residente es y no es docente, se está a cargo de un curso pero bajo las directivas más o menos visibles de un maestro, sin libertad para hacer lo que cada uno piensa y quiere.

El tiempo acotado en medio del año lectivo; el carácter de transición y pasaje; el rol en el cual no se es aún docente, ni ya más estudiante; el estar a cargo pero con la maestra presente; las miradas continuas de

control; la visibilidad de la residencia; el sentido del proyecto al que se le dedica tiempo y esfuerzo pero que es de difícil cumplimiento; el hacer para cumplir y aprobar colaboran a la ficción.

Dice una residente: *R3 Nosotros hicimos un proyecto, que nos costó una bocha, porque estuvimos días sin dormir, redactando cosas, corrigiendo, agregándole cosas, actividades, para después llegar al aula y que nos digan: esto simplificalo, esto no lo des tan así, esto olvidate.*

El proyecto esta bárbaro, es re lindo, pero en el aula, con la maestra, con los chicos: así no, con este grupo mucho no va, esto hacelo más cortito, esto sacalo, esta clase dales ejercicios puntuales. Uno piensa una clase como re innovadora, re hermosa, que te la aprobaron y cuando la vas a dar a la escuela, resulta que, las que logramos meter, nos damos cuenta que mucho no funciona, y la profesora, la otra mitad te las hace ir cambiando sobre la marcha. Ficción propia de la desarticulación entre un proyecto pensado y exigido en la institución formadora, desde las lógicas que allí se sostienen y una clase escolar concreta en una escuela donde otras lógicas y criterios predominan.

¿Qué cambiarías y qué mantendrías de la residencia?
pregunta el entrevistador.

R: Rever el apoyo del profesorado, porque en el profesorado te piden cosas que en las escuelas no puedes hacer y quedas muy solo con eso, en lugar de calificarte mal o hacerte pasar un mal momento a vos, deberían tener en cuenta que la realidad de la escuela no es la que pretendemos en el profesorado y que las que ponemos la cara somos nosotras. Desarticulaciones que recaen en la calificación y donde el residente se expone.

Ficción que a veces toma el sentido de engaño: *Ante una situación de la residencia, observada por la Profesora de Residencia, en la que a pedido de la Maestra del grado R tuvo que realizar una actividad que inventó en el momento, R optó por ocultar la improvisación a P. Prefirió escuchar la devolución y hacer "como si" estuviera aprovechando los aportes de la Profesora.*

La realidad de la escuela está llena de imprevistos, en la que a veces es necesario improvisar... se tapa la realidad, se la esconde en pos de cumplir un formalismo, mostrar una clase "planificada". La realidad de las prácticas se transforma en un como si, no se vuelve objeto de la formación, se la trastoca en otra cosa. Así su carácter formativo queda cuestionado, adquiere un sentido paradójico.

La situación misma de clase se ve transformada en pos del carácter evaluativo de las prácticas.

En una clase R llama la atención a un alumno: *Vamos a leer dos cuentos y vamos a charlar sobre los cuentos y mañana van a venir los abuelos a contar estos cuentos también.*

Alumno: Pero para qué si los van a leer mañana ellos?

R: Para que salga bien! Queremos que salga bien o no?

La realidad de la clase se altera para mostrar un buen producto a los abuelos.

Dice R4: *En verdad mi proyecto no es tan integrado. Es medio una mentirita pero me lo aprobaron igual. Lo único integrado es lo de los*

cuentos. Es imposible integrar con los temas que nos dio la mina. Pero no me costó hacerlo esta vez. Porque no me importó. Sabía que me lo iban a aprobar.

Lo que nos hacen hacer en el profesorado nunca más lo voy a hacer. ¿Por qué no me enseñan cómo realmente se planifica? Las planificaciones ni ahí son como las del profesorado. La sensación permanente de que todo es un como si, una simulación, que lo que hace no es "de verdad".

Así el mundo laboral es un mundo desconocido, o solo parcialmente conocido. En la residencia: "La seño es la seño. Y yo en realidad no soy la seño, como más cercana a ellos, entre la seño y ellos." Esta semana unos chicos del secundario que salieron al recreo me preguntaron, vos sos maestra? No, soy practicante. ¿Cuántos años tenés? Veinticinco. Mentira no puede ser! ¿en serio? Pensaban que era una chica que estaba estudiando ahí, del secundario, que estaba con el guardapolvo, capaz. Y, o sea, no me ven como alguien adulto, que conduce. Al mismo tiempo, me juega a favor eso, porque a veces los adultos son alguien a quien desafiar, y yo no soy alguien tanto para desafiar, más que nada en la primaria."

Entre el no lugar, el no reconocimiento y la angustia que suscita, la ficción y la artificiosidad de la residencia entre otros tantos rasgos que aquí no hemos considerado se juegan en la formación los procesos de subjetivación del residente y también de subjetivación:

Lo que siento es que me encontré muy limitada en la residencia. No fui yo en el aula. Fui un producto resultado de todas las cuestiones internas que hubo.

En la residencia te tiene que chupar un huevo lo que te dicen y para mí no fue así.

E: ¿Entonces, vos como producto de la residencia, como dirías que fuiste?

R: Mm, yo como producto de la residencia... fui cumplidora, lo más posible. La esencia mía estaba, yo al proyecto lo hice y le metí mi ingrediente. ... (piensa) Para mí la residencia fue cumplir y mentir. No está bueno. No me gustó mentir.

Y el dar clase?

Dar clase... "cuando tenga mi grupo, cuando sea la maestra, o cuando planifique de verdad"

Postergación a futuro de un deseo que en este caso singular, en varias residentes, se vio frustrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augé, M. (2008). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. España: Gedisa.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Kaës, R. (1977). *El aparato psíquico grupal. Construcciones de grupo*. España: Granica Editor.
- Souto, M. (2012). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *IICE*, 17, (29), 57-74.

- _____ (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En R. Menghini, y M. Negrin (comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Jorge Baduino Ediciones.
- _____ (2014). El enfoque clínico en educación. *Educación, lenguaje y sociedad*, 11, (11), 15-17.