

## LOS RESIDENTES: NAVEGANDO EN TERRITORIOS DE INTEMPERIE

## RESIDENTS: BROWSING OUTDOOR TERRITORIES

**María Inés Nazar\***

### RESUMEN

Este artículo reflexiona acerca del uso de las computadoras por parte de los residentes de un Instituto de Profesorado de Nivel Primario, ubicado a 70 Km de la Capital de la Provincia de La Rioja. Fueron elegidos al azar y entrevistados en profundidad: tres residentes de las cohortes que en el 2010 cursaron el 3er. año de la Carrera, ingresantes en el 2006 (y que debido a problemas familiares y económicos, debieron posponer el cursado) y, dos residentes de cada una de las cohortes 2007 y 2012. Además se plasmaron los datos brindados por una Entrevista Focal realizada en marzo de 2010 -con quienes cursaban en ese momento la Residencia Docente-, como así también: la observación de Planes de Clases y los Registros de Observaciones de las mismas. Desde un paradigma cualitativo, comprendiendo la polifonía de las voces que permita trascender la trama y teorizar desde los datos, se trató de situar las interpretaciones de los materiales en la urdimbre de relaciones que se corresponden con los diferentes planos: individual, institucional y socio-histórico. En este artículo, interesa abordar algunos núcleos de problematización: la concepción de Residencia Docente, residente, la institución escolar y el uso de las computadoras en la enseñanza por parte de los residentes.

**PALABRAS CLAVES:** Residente, Residencia Docente, Escuela Asociada-Nodo, Tecnología.

\* El autor pertenece a la Universidad Nacional de La Rioja - Universidad Nacional de Chilecito, Argentina, (mi\_nazar@yahoo.com.ar)

## ABSTRACT

This article reflects on the use of computers by the residents of a Primary-level-teacher training College, situated at 70 kms away from La Rioja Capital City. They have been randomly chosen and interviewed deeply: three 2010 residents who had undertaken 3rd year of the career, new students in 2006 (who postponed their studied because of familiar and economic problems), and two residents (2007 and 2012 cohorts). Another source of data is a Focus Group which took place in March 2010, with those who were undertaking the teaching residence, also, the reading of lesson plans and observation records. From a qualitative paradigm, comprehending the polyphony of voices which permits transcend the weave and theorize with the data. We tried to place the interpretations of the materials in the weaving of relationships which correspond with the different levels: individual. Institutional and socio-historical. In this article, we are interested in taking some problematic cores: the conceptions of Residence, the Residence, the educational institution and the use of the computers in the teaching by the Residents.

**KEYWORDS:** Resident, Residence, Associated School-Node, Technology.

### En la Residencia: los Residentes

La Residencia Docente está ubicada en los planes de estudio de las carreras docentes en el último curso, en ella los alumnos-residentes, futuros docentes, se insertan en una Escuela, en nuestro caso de Nivel EGB 1 y 2, actualmente de Nivel Primario, para realizar lo que se llaman: prácticas intensivas. La Escuela receptora de residentes recibe distintas denominaciones: Asociada, Nodo, Colaborativa, Co-formadoras, Sede o destino de las prácticas.

Si bien, los residentes en los años anteriores de su formación docente han vivido experiencias de prácticas pedagógicas en algunas áreas y disciplinas, en el período de residencia hay continuidad en el tiempo. Son intensivas, el residente se hace cargo del curso.

Al decir de los residentes:

*‘es más comprometedor, no es entrar y salir de la escuela’, ‘hay que estar todos los días, es agotador poner la cara y enseñar, dar el conocimiento preparado en todas las horas’.*

La Residencia es un proceso complejo en el que se pone en juego un bagaje de conocimientos, habilidades y destrezas matizados con un monto emocional y afectivo que imprimen en la subjetividad del residente una marca importante y en los alumnos un juego de alianzas y rechazos que exceden los límites relacionales residente-alumnos para teñir la gramática institucional.

La Residencia Docente es considerada como la matriz donde comienza a desarrollarse el ‘ser docente’, y desde esa gestación tratamos de interpretar los significados que ellos-los residentes-le van atribuir:

*‘el pasaje más exigente’, ‘la etapa acreditadora’, ‘la marea que a muchos deja encallados’, ‘el sedimento fértil donde se asentarán las nuevas semillas’.*

Ese lugar de metáforas, desvelador y revelador de viejas y nuevas problemáticas y tensiones, es el espacio en el que se van a visualizar los rasgos, condimentos de la cultura de las escuelas asociadas-nodos y que van a incidir en el diseño y en el desarrollo de las propuestas.

Estudiar el uso de las computadoras en las prácticas de la enseñanza de los residentes contextualizándolas en los espacios en que tienen lugar y en tiempos determinados que configuran su cotidianeidad, es adentrarnos en las vidas del Instituto y de la escuela asociada-nodo, ellas que desde el plano de la singularidad van a atravesar la subjetividad. Este ir y venir (campo-teoría; planos de lo psico-socio-didáctico, de lo explícito y lo implícito, de lo dicho y lo no dicho) se fue construyendo evidentemente: “porque sabemos que todo es solidario y multidimensional” (Morin, 1990 , p. 100).

Consideramos a la Residencia Docente como un campo de fuerzas en el que los residentes aprenden a jugar el juego que los conduce a ser docentes, se inscriben para ello en una red de disposiciones jerárquicas. Red atravesada por tiempos, espacios y discursos que, a la vez, son constituyentes de la misma y que operan en numerosas ocasiones como limitantes de la multiplicidad de tareas a desarrollar por parte del residente. Porque el residente no sólo se limita a la práctica pedagógica -planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje- sino también se extiende a la práctica docente, que abarca lo institucional y a otras tareas como pueden ser las de salud, las de comedor escolar u otras. “Una definición simplificada diría que la Residencia, como práctica didáctica, es el objeto de estudio del profesor y de los residentes en el contexto físico de la escuela y más específicamente en el aula” (Devalle de Rendo, 2000, p.54).

La autora puntualiza a la Residencia como práctica didáctica, y en este sentido la misma, nos remite a una intersección de miradas: pedagógico-didácticas, institucionales, psicológicas, social e ideológicas. En esa trama compleja es donde debe desarrollar parte de su actuación el residente: dar clases-cumplir el rol docente, mientras que continúa con sus tareas de alumno-residente en el Instituto de Profesorado.

El residente está en tránsito, afirman Edelstein y Coria (1995), en camino de ser docente, está iniciándose en el oficio de docente diría Litwin (2008) y, para (citada por Edelstein y Coria, 1995) practicante es un “sobrenombre inventado que lo convierte en un caballero que tiene que aprender en plena guerra a mon-

tar bien. Descubridor que no tiene que fatigarse por lo que le asombra. Porque viene precisamente a eso: a descubrir, a descubrirse”.

Residente remite a devenir, a bordador de un camino que lo comenzó a delinear al ingresar al Instituto y que ya está al borde, caminando los márgenes, que lo llevan a la acreditación de su oficio, a la legitimación del rol docente. Por ello, la importancia que reviste la Residencia, es acreditadora de todo un recorrido de formación, por ello, los miedos, las ansiedades, las tensiones que entraña e impacta en la subjetividad de residentes. Tensiones a las que no están ajenos los profesores asesores y directivos de Profesorado, quienes ven que a través del desempeño de los residentes se evalúa la tarea del Instituto y la de cada uno de los docentes. Asimismo, los directivos y docentes de la Escuela Asociada se ponen a prueba a través de la aceptación de extraños, quienes movilizan sentimientos, fantasmáticas, aspectos inconscientes de la personalidad, que pueden obturar o favorecer el proceso de residencia. Al respecto, esta cita que nos remite a la clínica en la formación es oportuna:

...hay instrumentos de técnicas de transmisión, pero cualesquiera sean estas técnicas, siempre existe lo relacional. [...] hay técnicas didácticas de enseñanza. Pero también saben que si no se establecen relaciones transferenciales positivas entre el docente y los alumnos no ocurre nada. No hay corriente como se dice comúnmente. Entonces, me intereso aquí en lo relacional. A veces, se lo llama lo afectivo. (Filloux, 2004, p. 21)

Podemos conceptualizar al alumno residente como el resultado de un proceso de formación que partiendo desde la trayectoria escolar particular va en espiral creciente construyendo la biografía escolar, continúa con la formación inicial en el ISFD -Instituto Superior de Formación Docente- y concluye con las prácticas del espacio de residencia en las escuelas primarias, allí en un proceso de creciente autonomía, va a ir aprendiendo en el fragor del proceso de enseñanza-aprendizaje la toma de decisiones ajustadas a cada situación.

El interrogante que surge es cómo son las decisiones que toman los residentes, si están atentos a los cambios para agenciar aquel desencadenante indicador de una nueva escena, de una configuración, que se muestra, que de última funciona como un llamado al que es necesario escuchar, tratar de desentrañar, esa punta de hebra que puede llevarlo a otros territorios. De última, el uso de las computadoras en la enseñanza funciona como un llamado para los residentes, pero, los llamados pueden o no ser escuchados, pueden ser afirmados o negados, pueden de última no formar parte del repertorio de los medios a utilizar. Pareciera que el camino de la errancia todavía no entra en el mapa de los itinerarios a recorrer.

Sí de viajes se trata, los que habitan y recorren territorios escolares, los residentes-docentes en formación- y los viajeros, saben que el universo por el que transitan y donde trabajan obliga a poseer numerosos mapas y guías para orientarse, para saber dónde estamos parados, cuál es el camino, por donde vamos o bien por dónde empezamos. (Frigerio, 1996, pág. 16)

Al decir de Duschatzky (2006): "...lo que insiste es una nueva figura docente que denominaremos errante....La vida errante no es un deambular inerte sino una disposición activa a tomar lo que irrumpe y agenciar algo en torno de eso" (p.2).

De allí, que pensamos un residente aguzando la mirada para tratar de aprehender la ocasión, dice Duschatzky (2006), "la subjetividad docente errante está atenta a la ocasión". Parado en una práctica real, el residente debiera poder explorar las situaciones, llegar a los márgenes y desde ellos operar en una atención individualizada, no se centra, al decir de Rancière (2002) en *el maestro explicador*, pero sí hace de la comunicación una actividad a través de la cual 'el otro'-alumno- siente que tiene lugar, que es escuchado, y que lo que dice es importante, porque 'él sabe'. Incentivar en el otro la capacidad de narrar, de articular sus deseos y sus demandas es tarea de quien está inaugurando su oficio de docente, pero que a la vez, en su condición de alumno del Instituto, también demanda lo que a él a veces, con la palabra, o con los gestos, o el silencio, 'otros' le están demandando: el ser escuchado, el ser receptor reflexivo de la buena transmisión, el derecho a la subjetividad.

### **Los Residentes en la Escuela Asociada**

*La pregunta por lo propio de una escuela luego de haberla transitado toda una vida despierta una sospecha aquella que sugiere que hemos sido arrastrados por presencias que dejaron de resultarnos familiares... Pensar es merodear por los bordes de lo conocido, tomando esos componentes extraños como signos que nos lanzan a un nuevo aprendizaje.  
Silvia Duschatzky*

Los residentes cuyas edades oscilan entre los 19 y 28 años han transitado por los territorios escolares, aproximadamente desde los cinco a los dieciocho años. Lo que debiera servirles para preguntarse: sí esa escuela a la que la mayoría de ellos concurrió como alumnos y hoy vuelven en su rol de residentes ha cambiado, sufrió transformaciones y cómo impactaron en los que la vivencian. O, en su percepción permanece incólume, siendo el mismo escenario donde se plasman similares escenas, ya vividas por ellos y vueltas a reeditar con otros rostros. Por ello, mi intención, el poder realizar algunas reflexiones acerca de las transformaciones que sufre la escuela, que obligan a interrogarnos: ¿Cómo concebimos a la escuela? ¿Qué sujeto forma?, ya que la finalidad de formar ciudadanos

iguales en derechos y obligaciones, con independencia de su contingencia social, económica y cultural, es resabio de un sistema educativo de la modernidad. Intentando renunciar a las miradas únicas, al pensamiento lineal, en esa tónica, dibujo el intento de repensar la escuela en su relación con los procesos de estructuración social.

Consciente que por la acción de un conjunto de fenómenos que se producen en las escuelas, éstas ya dejaron de cumplir el mandato civilizador a través del cual las nuevas generaciones se incorporaban al orden establecido, a través de la interiorización y posterior naturalización de todo un corpus normativo, sostengo que en las esperanzas de la ciudadanía algo del orden de la integración, del mandato fundacional se debe mantener.

La escuela que hacía realidad el anhelo del ascenso social, la de formar el buen ciudadano, ha dado lugar a otras significaciones, pero aún en un nuevo escenario social, donde la malla de su tejido es laxa, los pliegues muestran la necesidad de trabajar en pos de proyectos que tiendan a la inclusión, aun cuando las fronteras entre 'excluidos' e 'integrados' no sea tan definida.

En realidad, cuando la propia comunidad critica 'lo poco que aprenden los alumnos', 'lo mal que enseñan los docentes', 'la casi nula utilización de la tecnología en la enseñanza', 'la poca contención y expulsión encubierta que hace la escuela', 'el anacronismo de la institución escolar, alejada de los intereses de las nuevas generaciones de estudiantes', en estos juicios hay mucho de verdad, y tanto los docentes como los que gestionan la escuela deben escucharlos. Hace falta un análisis profundo de la situación que lleve a un cambio de mentalidad, de actitud. Es necesario preguntarse acerca del estilo, del perfil que tiene la institución de pertenencia, perfil que los actores a través del ejercicio de sus competencias permiten ir configurando. Se necesita una escuela que pivotee sobre el eje pedagógico-didáctico que dota de sentido a sus elementos y rescata los valores educativos centrados en una visión ética del hombre y de la vida. Valores que se asientan en el trabajo sobre el currículum contextualizado y brinda un lugar a los procesos tecnológicos de enseñanza.

Por otro lado, la escuela, dejó de tener el monopolio del conocimiento, ya no es la única y tal vez ni la más legítima fuente de informaciones. La construcción de sentidos en la escuela tendrá que ser cada vez más inter o transdisciplinaria. La estructura del hipertexto expresa bien esa noción: en él, muchas redes pueden ser establecidas entre los hechos de diferente naturaleza, conceptos y lenguajes que les dan soporte.

Arribar y adquirir el conocimiento puede ser un acto solitario. La construcción de sentidos implica necesariamente negociarlos con el otro: familiares, compañe-

ros de escuela, amigos, docentes e interlocutores anónimos de los textos y de los medios de comunicación.

La escuela no puede ignorar que las nuevas generaciones están experimentando la vida en un sentido completamente diferente de las representaciones ofrecidas por las versiones modernas de la escuela. El surgimiento de los medios de comunicación electrónicos junto a la disminución de fe en el poder de la agencia humana colectiva ha minado las decisiones tradicionales de la escuela. Se acabaron los mapas de certidumbres que nos ofrecían a muchos de nosotros confortables representaciones sobre el futuro. (Duschatzky, 1996, p. 8)

Las certezas desaparecen, al decir de Derrida (1967), en este mundo donde los cambios son veloces, donde se produce un declive de lo social y de las instituciones, los residentes necesitan moverse en esas arenas movedizas, donde los paisajes de la noche al día cambian rotundamente. Es el caminante del desierto, que debe lidiar cada día en paisajes diferentes, y en esa lidia debe transmitir a los alumnos además de los conocimientos, los valores de solidaridad, de comprensión, de diálogo, de justicia y fundamentalmente el trabajo con la subjetividad, pensar y trabajar con el sujeto. En este mundo contradictorio, siguiendo a Derrida (1967): “el centro desaparece, las verdades parecen ficciones” (p.66), hay que construir las estrategias pedagógicas que fortalezcan la autoestima, porque si se cambian los objetivos y se utilizan los recursos tecnológicos con otros criterios, buscando la equidad y la justicia social, otro mundo es posible. Construir un Proyecto curricular que incluya a la tecnología es un camino con dificultades. Sus resultados no se ven a corto plazo, porque los proyectos culturales refieren a ritmos, actitudes e historias personales distintas; con la diversidad de ideas, concepciones y prácticas, muchas de ellas arraigadas en las instituciones a través del tiempo. Por eso, el trabajo colectivo es fundamental para construir a partir de lo existente, para estar alertas y abiertos frente a los cambios acelerados del medio social. Aprender a valorar positivamente el conflicto y pararse de manera democrática frente a él, exige una buena dosis de cambio y de generosidad. Importante es pensar la idea de escuela-nodo y la escuela-agenciamiento.

Duschatzky y Sztulwark (2005) consideran así a las escuelas agenciamiento-nodo:

Ambas pueden ser pensadas como recursos en tanto ninguna tiene el poder de instituir formas estables de producción subjetiva. No obstante habría, una diferencia que nos interesa destacar. La escuela agenciamiento amplía las potencias de actuar, produce un territorio que interrumpe-aunque precariamente-la dispersión,

y compone un vínculo o crea condiciones para ensayar formas de ligadura social. No instala regularidad ni necesariamente produce un escenario consistente, pero pone en evidencia la activación de algún posible. (p.7)

Proponen las autoras volver a pensar la escuela, en la llamada: escuela-agenciamiento, distinta de la escuela monopólica de la modernidad, es la escuela de los flujos, la que trabaja en y con territorios cambiantes, donde más que prescribir y pretender homogenizar, busca ensayar y explorar los territorios, donde la atención está fluctuante al acecho de las ocasiones, aquellas que producen signos que es necesario descifrar. El maestro errante debe estar a la caza de ocasiones, a la caza de signos. Ya no más cazadores de utopías sino de ocasiones, que es lo que hace permeable (Duschatzky, 2006).

Al observar las clases estereotipadas de los residentes, me preguntaba: sí se los preparaba desde el Instituto para estar alertas ante las ocasiones o, al menos movilizados desde su propia biografía para intentar un ejercicio de reflexión crítica centrado en los valores, en la ideología y en la propia práctica docente ejercida y sostenida en un contexto socio-histórico determinado.

Los residentes son conscientes que tienen que estar atentos, una de ellas en la entrevista afirmaba:

*Res1Be: Es como que uno tiene que irse preparando para lo que nos pueden preguntar los niños, se tiene que estar preparado para todo, más por los tiempos que se vive*

Ese estar atento remite a lo próximo, a la pregunta por alguna aclaración acerca del ejercicio que se estuvo realizando o a la explicación del tema, pero, alejados de la 'caza de signos' que lleven a problematizar situaciones y se piense a partir de ellas. Nada más alejado del sentido de ese residente explorador de viejos y nuevos territorios, capaz de generar alternativas. Al contrario, hay situaciones que las vive como amenaza, lo perturba y se encierra, sin atreverse a asomarse, a preguntar.

En una Observación de clase, ante un acto de indisciplina leve de un alumno, simplemente se limitó a tomarlo fuertemente del brazo y hacerlo sentar. En la entrevista, sin que lo preguntara, afirmó:

*Res2Va: ...en el Instituto no nos enseñaron a actuar con los casos de indisciplina. Cuando decían que los chicos de ahora están tremendos, no eran como antes, al estar constante en los cursos me encontraba en un punto medio, no eran como antes, pero tampoco estaban tan tremendos, me di cuenta cuando fui a quinto a desarrollar las clases, lo mismo en tercero y en cuarto*

En este contexto, surge que el maestro errante se encuentra con nuevas situaciones problemáticas, en palabras de Duschatzky (2006)



En los tiempos pos estatales, el maestro errante se topa con un nuevo problema: ni marginalidad, ni represión sino cierta sensación de intemperie. Hay Estado, hay programas y proyectos de gestión estatal pero la cotidianeidad en las escuelas no logra ser tomada en su conjunto por sus lógicas. (p. 12)

En palabras de los residentes:

*Res2Va: Ella se ríe y yo lloro, hay días que ya no sabes por qué lloras pero es un nudo y lo tenes que largar.*

*Res3Be: A veces pasa, supóngase que ella está dando la clase en el último módulo y ellas dos también, él va un ratito en cada grado y no puede evaluar así. Está 10 minutos en cada clase y son dueños de la nota.*

Estas respuestas de los residentes remiten por un lado a la tensión que genera la Residencia Docente, unida generalmente al temor, a la angustia y, a la evaluación de las clases de parte del profesor disciplinar, palabras que hilvanan denuncia generada desde el territorio sin límites resumiendo la sensación de intemperie.

La complejidad de la cotidianeidad de la institución escolar pareciera que se escabulle al análisis de los residentes. Cómo gestionar la enseñanza y el aprendizaje tanto de los alumnos como de los propios residentes, es una cuestión que invita a pensar. Y en esa dirección, desde cierta sensación de intemperie, vuelvo a traer y atraer al docente como intelectual, posición sostenida por Gramsci (1984), Giroux (1999), los cuales sean capaces de fomentar las contradicciones de la actividad humana, aprovechar situaciones conflictivas, atender a los fenómenos lingüísticos, potenciar estilos organizativos que faciliten la participación y el discurso, de última, hacedores de una verdadera educación integral.

Preguntar y preguntarse, ante los discursos totalizantes, que dicen de un único sentido de la educación, problematizar y problematizarse, ante las verdades edificantes con las que suele describir la realidad educativa, para jugar abierta, transgresoramente a inventar nuevas posibilidades prácticas, ¿será parte de la función del maestro errante, para intentar abordar la cotidianeidad de la escuela, aprehender sus lógicas y, no dejarse ganar por la sensación de intemperie, que sí bien lo envuelve junto a sus alumnos, debe estar atento a la creación de mundos habitables?.

Para esto, se debe volver a colocar tanto a los docentes del ISFD como a los docentes de la Escuela Asociada en el lugar de formadores, de pensadores, cuya función va más allá de distribuir, transmitir conocimientos e instrumentar el currículo. Se trata de alguien, que optando formar para la libertad, desechando el sometimiento, pueda reflexionar con otros profesionales para que lo ayuden a

interpretar desde lo científico-técnico sus prácticas, para reconocer sus errores y afirmar sus competencias.

¿Desde dónde? ¿Cómo formarlas lejos del hechizo de la seducción? Tendremos que recordar a Guattari y Rolnik (2013) cuando afirman:

.....el principal destino de esta flexibilidad subjetiva y de la libertad de creación que la acompaña no es la invención de formas de expresividad para las sensaciones, indicadoras de los efectos de la existencia del otro en nuestro cuerpo vibrátil. No es en absoluto ésta la política de creación de territorios-e implícitamente, de relación con el otro-que predomina en nuestra contemporaneidad: lo que nos guía en esta empresa, en nuestra flexibilidad postfordista, es la identificación casi hipnótica con las imágenes del mundo difundidas por la publicidad y por la cultura de masas. (p. 18)

Al decir de Bachelard (1978), “habrá que ejercer la vigilancia epistemológica, para poder leer las políticas de subjetivación que desembocan” (p. 62), parafraseando a Guattari y Rolnik (2013) al acto de crear sin preservar el orden establecido a cualquier precio.

Son las escuelas las que mantuvieron en épocas aciagas el lazo social, así que sí de restaurar o reparar se trata, son sus actores, los que deben permitirse llevar a cabo un proceso que implique no sólo transmisión de contenidos y valores, sino también construcción de subjetividad, de identidad social, que se planteen reconstruir categorías, ampliar las perspectivas de análisis y cruzar distintas líneas teóricas que enriquezcan la discusión respecto del papel de la educación en una sociedad caracterizada por la desigualdad.

Sugiere Batjín:

...todo diálogo se arma sobre una palabra ajena que empuja a una postura de respuesta. El diálogo, lejos de componer un arco de acuerdos, abre a la multiplicidad de formas de intercambio. ... la verdad no cabe dentro de los límites de una conciencia individual sino que se revela (y sólo parcialmente) en un proceso de comunicación dialógica. El diálogo hace mundo, expresa... (citado en Duschatzky y Sztulwark, 2005, p. 7)

Abrirse a la multiplicidad de intercambios es la posibilidad que tiene cada institución como contexto colegiado, para incentivar las competencias profesionales: saber, pensar, proyectar, innovar, en suma trabajar paralelamente en y por la dimensión de la colegialidad.

## El Residente y las laptop

Los acelerados cambios que se producen en lo social, tecnológico y científico exigen a la educación mayor provisión de información y conocimientos actualizados. Las ciencias de la educación, ese complejo entramado de discursos, instituciones-sujetos y prácticas deben de alguna manera generar dispositivos pedagógicos centrados en los nuevos entornos, para posibilitar conocimientos y habilidades tanto para residentes como para alumnos.

El programa Joaquín Víctor González, llevado a cabo por la Provincia de La Rioja, mediante el cual se entrega una computadora a cada alumno y a cada docente de nivel primario y medio, se extendió en su cobertura beneficiando también a profesores y alumnos de las carreras docentes. Este programa se implementa desde el año 2009 y pretende que las computadoras y las redes sean una oportunidad para lograr una educación de calidad que incluya, integre a través de un docente mediador, incentivador de un aprendizaje por descubrimiento, a través de la instrucción.

Los residentes, elegidos al azar y entrevistados en profundidad: tres residentes de las cohortes que en el 2008 cursaron el 3er año de la Carrera, ingresantes en el 2006 y, dos residentes de cada una de las cohortes 2007 y 2011, no habían sido provistos de las notebook. Al año 2010 los alumnos de EGB 1 y 2 sí contaban cada uno con XO 1., provisto por el Programa Ministerial.

Me había llamado poderosamente la atención, al observar las clases de los residentes, como los niños miraban furtivamente bajo su pupitre y acariciaban su *compu*. Se manifestaban expectantes, en un primer momento no sabía descifrar esa ansiedad silenciosa, que en algunos casos se manifestaban con llamados de atención de la residente para que prestasen atención a su explicación. A duras penas, lograban engancharse con la tarea propuesta, al tocar el timbre, la algarabía se hacía notar, cada uno con su *compu*: se formaban grupos, se invitaban a jugar, a interactuar. El recreo para su gusto, interpreto, dura demasiado poco, al entrar entre risas y comentarios, a la practicante le costaba lograr el silencio para continuar. Los alumnos con sus *compu* sobre el pupitre, como que no querían volverlas a guardar y, la residente levantando la voz: ordenaba. Al ubicarse el curso frente a la Dirección, sin duda las ordenes de 'callarse y guardar eso' se escuchaban. Sorpresivamente entró la Directora y sin mediar una palabra, simplemente tomó la XO y la colocó debajo del pupitre. Era el 1er curso, los demás niños rápidamente las colocaron en su lugar, en el lugar del encierro, adonde la mano llegaba a acariciarla, y el pensamiento posiblemente, transitaba en los vericuetos de: *ya llegará el recreo*, porque en el territorio del aula su uso no se había agenciado.

En la Entrevista, ante la pregunta: ¿Han trabajado con las laptop? Las tres residentes de la cohorte: 2006: Res1Va; Res2Be; Res3Be y las dos residentes de la cohorte: 2007 Res4; Res5Ca; respondieron que no.

Entrevistadora: *¿Por qué? ustedes los observaron a los chicos que estaban motivados, cuando salían al recreo sacaban rápido su XO.*

Res2Be: *Si, más con los jueguitos, se ponen a jugar. Por ejemplo los de primer grado eran muy poquitos los que se ponían a jugar con las laptop, pero los demás andaban a fuera, eso vi yo,*

Entrevistadora: *¿Por qué no trabajan con las laptop?*

Res2Be: *No, no se*

Res1Va: *El maestro te tiene que dar el tema con las laptop y él no nos dio.*

Res3Be: *En el Profesorado no nos han enseñado. Tampoco nos exigen ni en la Escuela. Los docentes no las utilizan, todavía no se las dieron. Nosotras no tenemos, cuando nos piden los planes en computadora, es un problema. Podemos ir a un Cyber, pero tampoco podemos imprimir aquí, porque hay una sola impresora.*

Los residentes de las cohortes 2007, 2008, no han incorporado la computadora a su estructura mental, no la conciben como un recurso mediador entre la enseñanza y el aprendizaje donde se articulan lo psicológico y lo instrumental, como una herramienta educativa. Por ello, sus respuestas que más figuran: excusas, 'no nos dio el tema el maestro', 'no nos han enseñado en el Profesorado' y el 'no sé, no tengo computadora'.

Tampoco los residentes de la cohorte 2011 brindaron respuestas convincentes acerca del uso de las XO, uno de ellos, adujo:

Res6Si: *Por ahora nos las uso, porque hay muchos chicos que las tienen en reparación.*

Res7Ma: *No se las utiliza siempre, yo trato que escriban, lean, resuelvan los problemas. Todavía dar una clase con ellas.....es decir toda la hora, nunca lo hice.*

Más allá de sus respuestas, infería en el trasfondo: la falta, el saber que no se sabe, pero, también, el no querer mostrarla. De allí la rapidez de la respuesta y lo no dicho, pero sentido por mi parte, como entrevistadora: la angustia, la tensión, porque saben que es un aprendizaje que debieran haberlo construido para poder servir de andamiaje al aprendizaje de sus alumnos. Pero, para aprender hay que derribar la omnipotencia, permitirse y aceptar que no se sabe y desde esa frustración inicial posibilitarse aprender.

Conocer acerca de los fundamentos de la elección de los recursos por parte de los residentes, puede constituir un aporte importante que coadyuve con el mejoramiento de las prácticas docentes en la etapa de residencia, así como con la revisión de prácticas por parte de los formadores de formadores, con el fin de

analizar críticamente cómo pueden subsanar aquellas carencias que manifiestan sus alumnos.

En las clases se observa que los residentes usan los recursos educativos de manera insuficiente. En una clase en el 5to. curso, el tema desarrollado: las señales viales, la residente desplegó una pequeña lámina artesanal donde estaban dibujadas las mismas. Un alumno tratando de no ser visto, abrió su XO colocada en sus faldas y buscó la información. Ante sus señas, los otros alumnos hicieron lo mismo, ante la incomodidad de la residente, que no sabía qué decisión tomar, cómo continuar, más cuando tenía a un 'otro' en la sala. Pero, se compuso, ante la demostración realizada por un alumno y sobreponiéndose a su sorpresa continuó compartiendo la información en la XO con uno de ellos. En esos momentos me preguntaba: ¿cuáles son los recursos educativos que más recuerdan de su paso por las aulas?, ¿aquellos que más los impactaron en su sensibilidad y que perduran en la memoria, asimismo, ¿cuáles eran los más usados en las distintas disciplinas?, sin duda ello ha influido en las representaciones construidas y en su posterior utilización.

Parafraseando a Davini (2001) y el "fondo de saber" (p. 34), construido a través de identificaciones y de internalizaciones es un producto complejo de los modelos de docentes con los que cada residente fue identificándose positiva o negativamente. Las expresiones: *'Cuando me reciba quiero ser como mi maestra de 4to grado'* o *'No quiero actuar tan fríamente como...'* son resultantes de la impronta de las historias de la formación escolar, vueltas a reactualizar en sus modos de actuación, de moverse en el aula, de relacionarse con alumnos, compañeros y docentes. En esa conjunción van a ir articulando las prácticas de enseñanza y aprendizaje, significando sus trayectos de prácticas desde su propia historia personal, entrecruzada con las historias colectivas que residentes, alumnos, docentes y directivos van entretejiendo.

En las clases observadas además de visualizarse un limitado uso de recursos, generalmente: láminas, las que develaban puramente un uso intuitivo, confeccionadas artesanalmente, su reducido tamaño impedía que el conjunto de los alumnos pudiera visualizar lo que representaba. Los residentes parecen ser conscientes de la relevancia que los recursos poseen para el aprendizaje, pero aluden al *'poco tiempo que les queda para prepararlo'*. No hay propuestas de recursos didácticos innovadores, solo los que sirven para reafirmar los argumentos de la transmisión realizados por los residentes.

Más allá de la trayectoria escolar que imbrica en la biografía debiéramos reflexionar sí en la formación que se brinda en el profesorado existe desde la prescripción curricular y desde los docentes una posición definida acerca de la

selección, uso y reflexión de los recursos didácticos, incluidas las computadoras.

La sociedad cambia y los sistemas de formación de docentes deben introducir transformaciones para dar respuesta. Entre esos cambios la idea de la que deben concientizar los residentes: que la educación permanente es un proceso que debe prolongarse toda la vida, que la sociedad del conocimiento hace necesario que los sujetos desarrollen conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

Aprehender los nuevos entornos les va a significar a los residentes comprender también las variaciones de los procesos de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El residente debe ser el generador de su propio proceso de aprendizaje, para que en consonancia puedan trabajar con los alumnos y conformar un equipo donde el diálogo, la participación tengan un lugar central que preparen a los estudiantes para que hagan del aprendizaje auto dirigido una realización.

La tecnología tiene que pedagogizarse, no solo servir para transmitir información sino también promover la comunicación en la aprehensión de los contenidos escolares. Por ello, el residente debe aprender los lenguajes de la tecnología y las posibilidades de comunicación.

Prender la computadora es entrar en el *cyber* espacio, un mundo lleno de significados o al que el cibernauta le atribuye significaciones. Una parte de ese espacio multidimensional se va corresponder con el espacio psicológico del navegante, aquel que inaugura el encuentro con sus gustos, experiencias e intereses, un espacio de transición como una extensión de lo intra-psíquico. Sus sentimientos, su mente se proyecta y se relaciona con la de los demás navegantes, allí se enganchan para expresar sus ansiedades, deseos, miedos, frustraciones, es la posibilidad para tener variadas experiencias. ¡Cómo no permitirse y posibilitar a otros el aprendizaje a través de la computadora! Sí ésta modifica el perfil de la sociedad, obviándose las barreras geográficas, económicas y culturales, es preciso que el residente pueda a través de los proyectos pedagógicos otorgar el sentido del cuándo, dónde y cómo utilizar la computadora.

## **A modo de conclusiones**

Vale la pena hacer un esfuerzo para resignificar el papel de los residentes, docentes asesores de la Residencia y de las Instituciones Escolares en este futuro próximo. El docente, porque ya dejó de ser el único transmisor de información. Los medios de comunicación social, la red, lo van desplazando sostenidamente del lugar de 'guardián fiel', instándolo la fuerza de las circunstancias a asumir la función de dinamizador del proceso de aprendizaje, de un mediador en el proceso de incorporación de los contenidos de enseñanza, de los conocimientos que vienen de afuera de la escuela, de un negociador de significados a ser inscriptos en la red cognitiva de los alumnos, parafraseando a Duschatzky (2006), de un "cazador de ocasiones, que de ver solo fantasmas pasa a ver rostros" y en ellos la posibilidad de interlocución, o desarrollar "esta sensibilidad por lo posible, o sea, por las distintas oportunidades" (Virno, 2003, p. 8)

Siguiendo a Rancière (2002)

Este principio de veracidad está en el centro de la experiencia emancipadora. No es la llave de ninguna ciencia, sino la relación privilegiada de cada uno con la verdad, aquello que lo encamina, lo que lo lanza como buscador. Este principio es el fundamento moral del poder de conocer. Es también un pensamiento propio de los tiempos, un fruto de la meditación sobre la experiencia revolucionaria e imperial de esta fundación ética del poder mismo de conocer. (p. 22)

El residente debe aprender a darle el uso pedagógico a las computadoras, convertirse en un mediador de conocimiento. Para ello, desde el instituto formador se debiera preparar a los residentes para que pueda interactuar con otros de manera multidisciplinaria a través de la red incorporando las nuevas tendencias que le ofrece la Sociedad del Conocimiento.

Las instituciones escolares no tuvieron tiempo de asimilar la incorporación de las computadoras a las distintas actividades que desarrollan. Falta desarrollar el dominio y adquirir la capacidad de utilizarlas en el proceso de enseñanza y de mediación del aprendizaje, para ello es necesario el cambio de actitud de docentes y residentes. La actitud para cambiar concepciones, *habitus*, estilos de operar sobre las cosas. Si los residentes observan que en los cursos donde cumplen su residencia, los docentes utilizan la computadora para enseñar, para buscar información, relacionarse, etc., los residentes buscarán familiarizarse con su uso para enseñar, para transmitir conocimientos.

## Referencias

- Bachelard, G. (1978). *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI Editores.
- Davini, M.C. (2001), *La formación docente en cuestión política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona. Anthropos:1967.
- Devalle de Rendo, A. (2000). *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización*. Proyecto D.A.R. Buenos Aires: Aique.
- Duschatzky, S. (1996). *De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad*. *Propuesta Educativa*, 15(7), 44-49.
- Duschatzky, S. (2006). *Maestros Errantes*. Buenos Aires: Mimeo, Flacso.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2005). *¿Qué puede una escuela? En Frigerio, G. Educar ese acto político* (p.7). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Filloux, J. C. (2004). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Frigerio, G. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Para pensar y hacer la vida escolar*. Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.
- Guattari, F., Rolnik, S. (2013). *Micropolítica. Cartografías del deseo. Traficantes de sueños*. Madrid: Tinta Limón Ediciones.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Leartes.
- Virno, P. (2002). *General intellect, multitud*, Entrevista con Paolo Virno, *Archi- piélagos: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, (54), 104-107.