Maestros coorientadores en la carrera magisterial

Karla Averbuj | Maestra Directora de la Escuela Nº 185. Montevideo.
Lucía Brusa | Maestra adscriptora en la Escuela Nº 59. Montevideo.
Alejandra Fariello | Maestra adscriptora en la Escuela Nº 185. Montevideo.
Karina Irastorza | Maestra Directora de la Escuela Nº 59. Montevideo.

Justificación

Para los maestros practicantes, el último año de la carrera magisterial en Uruguay implica trabajar, conjuntamente con un maestro adscriptor, en una escuela A.PR.EN.D.E.R. Este proceso se realiza durante todo un año, de marzo a octubre.

Durante el proceso suceden cosas interesantes, desafiantes, y es por demás enriquecedor. La consolidación del coorientador, maestro–estudiante, consigna y solidifica el trabajo colaborativo, el andar con otros que hacen a las escuelas públicas.

Olvidada, poco conocida, desvalorizada, así es como creemos que es percibida, desde diversos ámbitos del sistema educativo, la práctica docente de cuarto año.

En este trabajo pretendemos dar a conocer dicha práctica, desde la experiencia en dos escuelas urbanas, invitándolos a debatir y reflexionar a fin de dimensionar su importancia y alentar su justo reconocimiento.

Palabras clave: Práctica. Docente Coorientador. Maestro.

Marco teórico

> *«La institución universal Escuela es el resultado de la especialización –en un tipo particular de establecimiento– de una parte de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja.»* (Fernández, 1994:26)

En las representaciones colectivas de la escuela están las características referidas a la institución universal, y otras que remiten a la experiencia de los sujetos con las escuelas que fueron significativas para ellos.

Ante las tensiones vividas en las instituciones, ocultas o no, existen dos modalidades de reacción.

- *Modalidad regresiva*, que refiere a una incapacidad institucional para evaluar y actuar, las cosas vienen desde el sistema, y este las avala y/o produce.
- *Modalidad progresiva*, consigna autonomía y capacidad de actuar.

Nuestras escuelas viven situaciones críticas que no podemos ocultar, ellas surgen por:

- *La situación global.* Políticas de ajustes, bajos presupuestos educativos, magros salarios. Empobrecimiento de grandes sectores de la población...
- *Demandas de unidades centrales.* Desde las autoridades de la Educación se apunta al voluntariado docente y a un exceso del control, hoy acompañado por las tecnologías, con una tendencia a un **panóptico digital**.
- *Características de los trabajadores de la educación y su particular situación profesional.* Facilidad para la inculpación y la defensa, crisis de la autoridad pedagógica, condiciones laborales críticas, entrada en las escuelas de universitarios que han puesto a circular teorías que descalifican a los docentes, dificultades para poner en circulación el conocimiento.
- *La cultura exterior a la escuela.* Que juzga y responsabiliza a la institución de los fracasos y bajos aprendizajes.

Mantenemos una modalidad progresiva, con la preocupación en la creación de espacios abiertos a la participación, promoviendo el fortalecimiento de los colectivos docentes desde lo vincular y académico, profundizando en la construcción de conocimiento que haga del centro un espacio con identidad propia.

Caracterización de las escuelas

Escuela Nº 59

La Escuela Nº 59, de Piedras Blancas, pertenece al Programa A.PR.EN.D.E.R.

Cuenta con una población de cuatrocientos veinte alumnos distribuidos en diecinueve clases de primer a sexto grado.

El equipo director integrado por la maestra directora y la maestra secretaria trabaja junto a una maestra de apoyo, tres maestros comunitarios y un profesor de Educación Física.

El contexto barrial y familiar es muy vulnerable, con población familiar privada de libertad, muchos recicladores y subsidiarios del MIDES.

Las redes barriales no funcionan dinámicamente, los vínculos interinstitucionales aún no son los adecuados. Trabajamos con la Biblioteca, el Centro Comunal, la Casa Joven de la ACJ y la coordinación con Secundaria. Los maestros comunitarios juegan un rol relevante. A partir de 2011 se inició un trabajo colaborativo con eje en:

- Lo pedagógico-didáctico.
- La comunidad.
- La práctica docente.

Desde lo pedagógico-didáctico

Se contaba con un muy buen clima humano y de trabajo, por lo que las condiciones estaban dadas para iniciar una labor que fortaleciera el centro educativo.

- Fortalecimiento de los tríos pedagógicos.
- Acuerdos en cuanto al concepto: ESCUELA–MAESTRO– ALUMNO.
- Producción de acuerdos y conocimiento en las salas de los sábados:
  - Proyecto de centro.
  - Secuencias de enseñanza.
  - Actividades con la comunidad.
  - Acuerdos en la construcción del carné. Corrección de cuadernos, repetición.
  - Propuesta de evaluación de niños y de docentes.

Desde la comunidad

- Presencia permanente del equipo director en las entradas y salidas.
- Acompañamiento en las reuniones de padres, clases abiertas y entrevistas.
- Jerarquización del PMC y sus maestros como referentes institucionales.
- Realización de dos encuentros comunitarios anuales: FERIAS **con los estudiantes**.

- Acompañamiento, orientación, y promoción individual de cada una de ellas en la conformación de la dupla pedagógica con el Maestro de aula.
- Promoción de actividades colaborativas, tanto en el grado y/o nivel, como de todo el colectivo de estudiantes (día del niño, jornada planificada junto al profesor de Educación Física, y un proyecto colectivo de intervención en el aula con actividades de enseñanza).

> *"Mi primera impresión con la escuela en general fue positiva. Me gustó el patio, el comedor, la organización de los recreos y ni hablar del recibimiento de maestros y auxiliares."* (Estudiante)

Escuela Nº 185 "UNESCO"

Ubicada en el barrio Colón, barriada de características particulares, casas quintas, población dedicada al trabajo en la vitivinicultura y en chacras en tiempos lejanos.

En la actualidad, el barrio se ha ido transformando, con asentamientos rodeando las manzanas de grandes casonas.

La población de la escuela proviene en un alto porcentaje de los asentamientos o las viviendas irregulares del barrio y alrededores.

A este centro asisten cuatrocientos sesenta y nueve alumnos distribuidos en diecinueve clases, en el horario matutino.

A partir del año 2011, esta escuela fue incluida en el Programa A.PR.EN.D.E.R., debido a la composición socioeconómica y a los niveles de aprendizaje que la enmarcan en el quintil 2.

En este centro trabajan veintiséis docentes, incluyendo dos profesoras de Educación Física, dos maestros comunitarios, una maestra de apoyo, un maestro integrador, una maestra bibliotecaria. De ellos, diecinueve son efectivos, el resto con permanencia en la escuela. El equipo director lo conforman la maestra directora y la maestra secretaria.

En estos contextos de alta vulnerabilidad, las instituciones educativas se preparan para atender a una comunidad demandante, con grandes carencias, que espera todo de la escuela.

Es en este sentido que pensar colectivamente y trabajar en forma colaborativa enriquece y fortalece la producción de proyectos que enmarquen a la escuela en su fin último, el de enseñar.

Proyectos que enmarcan nuestro trabajo

- Tendiendo puentes (entre la escuela y la comunidad).
- Día sin mochila (Eje vertebrador: Educación Artística).
- Trayectorias escolares (alumnos con bajos niveles de logros en los procesos de aprendizaje).
- Educación Emocional.

Cada uno de estos proyectos involucra a las familias desde distintos lugares, trabajo en talleres, salas de lectura, fiestas culturales...

Desde el año 2011 se incluyen practicantes de cuarto año de los IINN en el trabajo de la escuela.

Inician la práctica en la segunda semana de marzo hasta el mes de octubre, y se integran a todos los proyectos institucionales, las propuestas de aula, las reuniones de padres así como a la planificación y a la puesta en marcha de la intervención en cada grado.

La experiencia ha generado un cambio en todas las dimensiones de la cultura escolar.

> *"Trabajar con la MP me generó inseguridad en un comienzo, pero hoy puedo sostener que he crecido profesionalmente al sentirme interpelada, con la necesidad de recurrir al trabajo colaborativo, al sustento didáctico-disciplinar."* (Maestra)

El clima escolar de bajo riesgo, generado por el trabajo de más de cuarenta personas (entre docentes y estudiantes), permite establecer espacios de discusión, de análisis y de reflexión en los distintos aspectos que hacen al día a día escolar.

Desde el inicio se construye una dupla pedagógica de alto impacto en las propuestas de enseñanza, lo que genera calidad en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Dar espacio a la familia y generar ámbitos de intercambio con las familias son algunos de los pilares del Programa A.PR.EN.D.E.R. No es tarea fácil. En este sentido es una prioridad preparar a los estudiantes para **el encuentro**; para eso se planifican las reuniones, los talleres, las entrevistas con los referentes familiares de los alumnos.

Se transita por las propuestas de Maestro Integrador y del PMC, ya que conforman proyectos de las escuelas A.PR.EN.D.E.R. de capital importancia en lo que refiere a la búsqueda de formas de hacer escuela que permitan generar espacios disfrutables y de aprendizaje, así como sostener y profundizar los vínculos familia–escuela.

> *"Al principio me costó adaptarme al ritmo de trabajo, a la exigencia de planificar diariamente y dar clase todos los días, hoy siento que soy tan responsable como la maestra en lo que tiene que ver con los logros de los alumnos."* (Estudiante)

Nuestro trabajo con los estudiantes en la escuela

Primer día en la Escuela Nº 59

Los estudiantes ingresaron al centro con gran timidez. Luego de cumplir con las tareas de la entrada de niños y del saludo a las familias, nos reunimos.

Se realizó una primera presentación de la institución, características generales, programas, clases, organización de recreos, comedor, entradas y salidas.

Se pusieron en contacto con el material producido por el colectivo docente, realizado en las salas mensuales, con acuerdos que remiten a lo organizativo y a orientaciones para el año lectivo.

Se dieron a conocer las clases a las que podían dirigirse, recalcando la importancia de trabajar con el otro, por lo que era imprescindible optar por grados a los que pudieran concurrir con compañeros con quienes mantuvieran un buen vínculo, o sea, priorizar el equipo de trabajo y no el grado.

El grupo se distribuyó autónomamente en las clases.

Por último, luego de convivir con la comunidad en ambos recreos, se realizó el recibimiento colectivo presentando a todos los actores.

Una vez que los estudiantes fueron recibidos por toda la escuela, cada uno se dirigió a la clase con la maestra y el grupo que eligió.

> *"Como maestra coorientadora la recibo y realizo la presentación al grupo de niños. Les cuento a los niños que a partir de ese día tendrán dos maestras que trabajarán con ellos a lo largo del año. Dialogamos sobre su lugar y trabajo en la escuela, la importancia de coordinar y trabajar juntas integradas a las paralelas del grado. Esto significa que los materiales y recursos con los que contamos los usamos las dos de forma indistinta. Percibo que este planteo es tomado con cierto asombro. Nos dimos algunos titulares sobre nuestras vidas. A la salida la presento a las familias de la misma manera que a los niños, explicando que este año seríamos dos maestras trabajando con sus hijos."*

Primer día en la Escuela Nº 185

La primera parte estuvo a cargo del equipo director para ayudar al grupo de estudiantes a ingresar acompañados.

Los recibimos en una reunión donde planteamos algunas propuestas de presentación personal, dando allí algunas señas de identidad de la escuela.

Se propuso una instancia de planteo de expectativas, de incertidumbres, que dio lugar al intercambio colectivo como generadora de información sobre la situación del grupo respecto del lugar de la práctica. En este encuentro, los estudiantes aportaron datos sobre su trayectoria estudiantil (materias previas/otros estudios) y sus experiencias anteriores (escuelas y clases por las que transitaron).

Se recorrió el edificio escolar, presentando personalmente a cada maestro y su grupo, al resto del personal docente y no docente.

En la segunda instancia de la jornada se le planteó al grupo la importancia del trabajo colaborativo para el colectivo. Por lo tanto y debido a las características de los grupos recibidos (alumnos que provienen de diferentes escuelas y en esta instancia se muestran en bloques respecto al conocimiento que tienen de años anteriores) creemos importante formar grupos por grado con estudiantes que no se conocen, y promover y generar el espíritu de grupo. En diferentes instancias serán interpelados a trabajar en propuestas colectivas que impliquen necesariamente llegar a acuerdos y tomar decisiones en distintos equipos de trabajo.

El primer día de recibimiento de un estudiante magisterial en el aula redobla cada año el mismo sentimiento, llega un compañero o una compañera con quien vamos a asumir colectivamente la elegida profesión y la responsabilidad que ella conlleva. Dar espacio a la presentación con los alumnos y las familias, intercambiar primeras impresiones y alguna expectativa, trasmitir breves orientaciones y sobre todo brindar espacio para la autonomía.

> *"Conversamos sobre las características de ésta, una práctica educativa cargada de subjetividades para la estudiante que así lo plantea, pero obligada a ser interpretada ante la realidad objetiva en el contexto real y a asumir indiscutible y progresivamente el carácter profesional que requiere."* (Maestra)

Insertando la práctica del estudiante magisterial

«A estas escuelas en zonas de pobreza, el sistema educativo las ha llamado eufemísticamente: de requerimiento prioritario, de áreas adversas, de contexto sociocultural crítico, y ahora cínicamente escuelas APRENDER. El sistema adopta con la pobreza una actitud casi mágica: si no la nombra cree que desaparece y que nadie sabe que existe. Pero la pobreza es persistente, se reproduce. Las diferentes denominaciones a las escuelas amparan apenas diversos intentos asistencialistas de encubrir los problemas sociales por un lado, y por otro responsabilizar a la escuela por su superación. Estos intentos no han logrado revertir las situaciones sociales y su repercusión en el desenvolvimiento escolar de los niños. Las diversas formas asistencialistas que se han aplicado y se aplican: comedores escolares, asistencia odontológica... computadoras portátiles y todo lo que se ha ensayado hasta ahora, ha fracasado. Porque las compensaciones de las diferencias son falsas en una sociedad que no genera las condiciones de vida, física, psicológica y social para que todos los niños accedan efectivamente a desarrollarse con plenitud.» (Sarthou y Puyol, 2013:10)

Si se hace referencia al Programa A.PR.EN.D.E.R. como marco para la revalorización de la institución escuela y escenario de potentes propuestas educativas en los citados contextos de vulnerabilidad social, no se puede más que tener plena convicción de que la práctica de futuros maestros es un eslabón indiscutible.

Entre las líneas de acción del programa se define la integración de múltiples actores educativos, así como acuerdos interinstitucionales con otros programas y unidades del CEIP y de ANEP; y es aquí donde la habilitación de dichas escuelas para la práctica de estudiantes magisteriales de cuarto año se hace posible como recurso que vehicule aprendizajes para los alumnos y también para los estudiantes magisteriales.

No podemos desconocer que las escuelas del programa reciben el tercio del alumnado en mayores condiciones de vulnerabilidad, será seguramente en estas escuelas donde los maestros egresados inicien su carrera profesional.

Por tanto *"hacer la práctica"*, al decir estudiantil, en escuelas del Programa A.PR.EN.D.E.R. resulta un aprendizaje potente, de andamiaje verdadero entre teoría y práctica, una experiencia insustituible que a la vez, por su carácter anual en un grupo de referencia, favorece la comprensión del hecho educativo en sus múltiples dimensiones.

Sin desconocer que experiencias de significativo impacto pueden suceder en múltiples instituciones públicas de nuestro país, las escuelas del Programa A.PR.EN.D.E.R. consolidan a diario, a través de sus prácticas pedagógicas, proyectos de inclusión educativa y de participación genuina.

> *"La impresión que me dio de la escuela es que está bien organizada. Hay una buena división de trabajo, cada uno cumple un rol dentro de las actividades que se realizan en la misma. Algo que me cabe destacar es el trabajo en grupo lo cual me parece muy importante en esta profesión."* (Estudiante)

> *"La organización y el funcionamiento institucional me impresionaron, es decir, noté que hay un 'pienso' específico para determinados detalles que realmente hacen que la diaria de la institución sea organizada, al menos en la mayor cantidad de aspectos posibles."* (Estudiante)

"He notado que la escuela tiene varios proyectos y eso ayuda mucho para el trabajo colectivo, el vínculo y la motivación. A pesar de ser una escuela muy grande y diversa, este tipo de proyectos ayuda a unificar." (Estudiante)

En la medida en que la participación para fomentar el protagonismo de los centros y la inclusión son los desafíos actuales en educación, revelados como lineamientos del programa y por tanto entendidos como parte del nuevo modelo de escuela pública, es que podemos preguntarnos: ¿cómo puede un estudiante al límite de su egreso sumar insumos de experiencia para tal desafío?

¿Cuáles serían esos desafíos?

¿Es posible trabajar para todos los niños y a la vez en acuerdos con los miembros de nuestras comunidades educativas? ¿El maestro está solo para resolver los problemas que le atañen en el aula? ¿Qué tensiones deben allanarse para aprender a compartir la labor pedagógica con otros colegas? ¿Cómo atender a la diversidad? ¿Cómo garantizar el derecho a la educación?

«Me gustaría subrayar, sin embargo, que si docentes y alumnos trabajan en condiciones de hacinamiento, carecen de tiempo para trabajar colectivamente de una manera creativa o se ven obstaculizados por reglas que los privan de poder, será preciso entender y abordar esas circunstancias como parte de la dinámica de la reforma y la lucha (Aronowitz y Giroux, 1985). El discurso de la producción representa un importante punto de partida para una pedagogía de la política cultural, porque evalúa la relación entre las escuelas y fuerzas estructurales más amplias a la luz de una política de la dignidad humana; en términos más específicos, una política forjada alrededor del modo en que puede alcanzarse la dignidad humana en esferas públicas concebidas para proveer las condiciones materiales del trabajo, el diálogo, y la realización personal y social.» (Giroux, 2003:197-198)

Cuando decimos que la práctica docente en estas escuelas es una experiencia potente y significativa, lo hacemos con la convicción de que es necesario analizar las relaciones sociales y las desigualdades que determinan que sean tantos los niños y niñas con derechos básicos vulnerados. Es fundamental que la práctica docente les permita desarrollar un pensamiento crítico, y eso implica cuestionar las lógicas establecidas y muchas de las veces naturalizadas tanto por los afectados directamente en sus vidas como por el resto de la sociedad.

Las prácticas de enseñanza y el docente coorientador

La enseñanza es compleja ya que se desarrolla en escenarios singulares, por lo que está sometida a tensiones y contradicciones que en muchos casos devienen en un corrimiento de su función: el trabajo con el conocimiento. Prácticas que se inscriben en instituciones insertas en una red burocrática, jerárquica, enfrentada a la desvalorización política y social.

Cuando nos remitimos al docente, este no puede ocupar un lugar neutral, todas sus decisiones repercuten en sus alumnos, o sea, en el nivel de apropiación del conocimiento, en la forma de vincularse entre sí, con la autoridad y con el saber en general.

Se hace necesario no asociar la autoridad y el poder con la sanción y el control, la imposición y la intolerancia, para sí vincularlos a todo aquello que legitima y autoriza parámetros sin violentar, revisados frecuentemente por su incidencia en la construcción de subjetividades. *«...una educación progresista nunca puede, en la casa o en la escuela, en nombre del orden y la disciplina, castrar la dignidad del educando, su capacidad de oponerse, e imponerle un quietismo negador de su ser.»* (Freire, 2015:40)

La coparticipación en el aula con **otro**, ese otro estudiante, con trayectorias variadas, con vínculos a construir, implica un desafío para un docente experimentado.

Maestros y estudiantes deberán abrir la escucha, la mirada, la lectura de otras visiones, la participación del otro, de lo diverso, admitiendo los contrastes y los espejos, como alternativa que valide la apropiación como sujeto "objetivante".

En las prácticas son relevantes todas las decisiones que se tomen, por lo tanto deberían convertirse en ejes nodales de nuestras reflexiones. Agreguemos a ello lo imprevisto, lo emergente, que rompe con lo predeterminado, diluyendo las convenciones. Este

momento de rupturas nos lleva a resolver problemas con cierta apertura, supone *«superar el dilema conocimiento teórico–conocimiento práctico, dando lugar a los saberes de la experiencia»* (Edelstein, 2011:211), esto es posible mediante una actitud situada, con conocimiento y dominio del contexto, mirado críticamente y sin admitir la neutralidad, aquí las decisiones surgen de una reflexión situada.

Reivindicamos entonces una autonomía docente que recupere el protagonismo de los mismos en la construcción del conocimiento profesional docente. Ello sería viable con la restitución de una posición pública autorizada, y una formación que valore la complejidad de la práctica.

No buscamos que los estudiantes "dominen los trucos del oficio", sino que puedan actuar crítica y situadamente en la cotidianidad escolar.

Los saberes pedagógicos y didácticos serán puestos en cuestión para reflexionar sobre y con ellos, y evitar toda "rutinización".

El análisis de las cuestiones relativas al poder, a la autonomía, al control y a las condiciones laborales para fortalecer el juicio crítico y reflexivo sería de gran valor en las prácticas, y así se podría evitar el discurso mistificador de la docencia y la vocación. *«La escuela y su organización formal e informal se presenta al docente como una realidad ya hecha... el docente aprende lo que en la escuela se hace, se usa o se valora.»* (Davini, 1995:94)

Más allá de las singularidades, los estudiantes aprenden varias cuestiones en las escuelas:

- Formas de enseñar y evaluar, y manejo del grupo.
- Las relaciones entre pares, alumnos, familias, la comunicación en general.
- Estrategias para mejorar y construir su autoimagen y condiciones laborales.
- Rutinas que regulan la distribución de tiempos y espacios.
- Una vinculación con las normas, la autoridad y el conocimiento, que se transmite de alguna manera a los alumnos.

Las escuelas pueden modelar modos de pensar, percibir y actuar. La pedagogía crítica revalorizó la práctica como lugar de construcción de conocimiento, de problemas, de reflexión, del debate de política cultural, dejando así el aprendizaje adaptativo en el que la práctica era un entrenamiento conservador.

La práctica educativa no es ajena a su contexto, no está eximida de límites.

> *«No hay práctica educativa, ni por lo demás ninguna práctica, que escape de los límites. Límites ideológicos, epistemológicos, políticos, económicos, culturales.*
> *Creo que la mejor afirmación para definir el alcance de la práctica educativa frente a los límites a que se somete es la siguiente:* aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo. *Esta afirmación rechaza, por un lado, el optimismo ingenuo que ve en la educación la llave de las transformaciones sociales, la solución para todos los problemas; por el otro, el pesimismo igualmente acrítico y mecanicista de acuerdo con el cual la educación, en cuanto superestructura, sólo puede algo después de las transformaciones infraestructurales.*
> *El agotamiento de estas ingenuidades, ambas antidialécticas, terminaría por plantear su superación: ni la negación pura de la educación, subordinada siempre a la infraestructura productiva, ni tampoco su omnipotencia.»* (Freire, 1996:107-108)

Pero también se cuestiona la práctica como el lugar de lo real, para no desconocer las subjetividades, ya que lo real está determinado por cómo lo perciben los sujetos.

Se trata *«de reconocer la práctica educativa como objeto de conocimiento, en sus dimensiones de práctica social, política, escolar y áulica»* (Davini, 1995:124).

Los estudiantes deberían poder cuestionar sus teorías, confrontarlas, liberarse de ataduras para avanzar en otras construcciones con nuevas alternativas.

> *«Uno de los equívocos de los que exageraron en el reconocimiento del papel de la educación como reproductora de la ideología dominante fue que, atrapados en la explicación mecanicista de la historia, no percibieron que la subjetividad desempeña un papel importante en la lucha histórica. No reconocieron que como seres condicionados, "programados para aprender", no somos sin embargo seres determinados. Es justamente por eso por lo que, al lado de la tarea* reproductora *que indiscutiblemente tiene la educación, hay otra que es la de contradecir aquella. La tarea que nos cabe a los progresistas es esa, y no cruzarnos de brazos en actitud fatalista.»* (Freire, 1996:109)

"Me ha dado cierta libertad que en años anteriores no sentía. A diferencia de los años anteriores, este año me siento una maestra, que decide qué enseñar, cuándo y de qué manera. Tal vez esto sea parte del proceso que hay que ir realizando." (Estudiante)

"Siento que en mi rol como docente hay más autonomía que ayuda a desempeñarme en la toma de decisiones y en mi postura como maestra." (Estudiante)

Foresi (2009) nos habla del docente "coformador", que es aquel que recibe en su aula a un estudiante de Magisterio para enseñar y aprender prácticas. Nosotros optamos por definirnos como "coorientadores".

Hay que poder salir de las rutinas, de las quejas y de las modas reinantes e imposiciones tecnicistas abrumadoras.

> *«Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical liberadora es trabajar sobre la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es trabajar sobre la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar; es decir, trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodamiento a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores. Es defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se implemente de una manera fría, mecánica y falsamente neutra.»* (Freire, 2015:51)

Los coorientadores podrán aportar desde sus trayectorias pedagógicas, orientando al estudiante sobre la realidad del aula, retroalimentando la teoría del practicante ya que comparten experiencias de la práctica diaria.

Este coorientador realizará algunas actividades concretas.

- Construir espacios de diálogo y favorecer el trabajo colaborativo del estudiante magisterial. No solo con su maestro coorientador, sino que en diferentes instancias, los estudiantes serán integrados a trabajar en propuestas colectivas que necesariamente impliquen llegar a acuerdos y tomar decisiones en diversos equipos de trabajo. Estos pueden ser con sus paralelos de grado, compañeros de nivel e incluso en grupo total.
- Facilitar la construcción de una propuesta pedagógica que incluya a los sujetos, los contenidos (objetos de conocimiento), objetivos (opción y decisión) y métodos (coherentes y contextualizados).
- Aportar desde su experiencia pedagógica.
- Comprometerse con el proceso y comprometer al estudiante magisterial de modo responsable y profesional se vuelve un imperativo del docente coorientador durante el proceso de formación.
- Capitalizar los aportes para su propia práctica.
- Difundir los saberes construidos, socializarlos en la comunidad educativa.

Se reconoce una gama de docentes:

- Del sobreprotector al indiferente.
- Del nostálgico o conservador al progresista.
- Del competitivo al comprometido.

Este último es aquel comprometido con el proceso de formación, que no obstaculiza, sino que habilita, promueve la reflexión, la toma de decisiones.

Juntos, maestra y estudiante, compartimos los desafíos pedagógicos, muchas veces empañados por la dura realidad que viven la mayoría de los niños y niñas que asisten a nuestras escuelas. Como coorientadores tenemos el enorme desafío de analizar y cuestionar, con los estudiantes magisteriales, las tensiones que vivimos en las escuelas. Creemos que como maestros coorientadores también tenemos que generar un cuestionamiento de la realidad junto a los estudiantes.

«...el papel de la educadora crítica, amante de la libertad, no es imponer al educando su gusto por la libertad, su radical rechazo al orden deshumanizante; tampoco es decir que solo existe una forma de leer el mundo, que es la suya. No obstante, su papel no se limita a la enseñanza de su disciplina, aunque lo desempeñe de la manera más competente posible. Al dar muestras de la seriedad con la que trabaja, de rigurosidad ética en el trato con las personas y su manera de abordar los hechos, la profesora progresista no puede guardar silencio cuando se afirma que "los de favelas son los grandes responsables de su miseria"; no puede quedarse callada ante el discurso que propugna la imposibilidad de cambiar el mundo porque la realidad es así». (Freire, 2015:52)

"La docente es muy respetuosa con las correcciones o aportes que me hace. Espero poder seguir disfrutando de esta experiencia inigualable y poder recibirme este año que es el sueño de mi vida." (Estudiante)

"En los días transcurridos se fue creando un buen equipo de trabajo en el cual la maestra no solo actúa como guía, sino que se aceptan sugerencias de mi parte. Cosa que es distinta a otros años en los cuales el rol de la misma era simplemente brindar contenidos para luego preparar clases." (Estudiante)

"El vínculo es profesional, formando un equipo de trabajo (en conjunto con las practicantes y maestras del nivel)." (Estudiante)

Nuestro programa escolar vigente define a los maestros como profesionales autónomos. La libertad de cátedra y la toma decisiones, individual e institucionalmente, establecen los recorridos de enseñanza.

«El docente como intelectual transformador se posiciona desde el lugar de quien enseña para construir el conocimiento que quiere enseñar ideando la situación de enseñanza, estructurando el escenario de diálogo, de debate y de construcción de sentido de la enseñanza y del aprendizaje.» (ANEP. CEP, 2009:26)

La definición del maestro desde el paradigma crítico pone al docente en el lugar de reflexión constante en cuanto al vínculo entre la teoría y la práctica. Este vínculo está atravesado por un carácter provisorio y exige de una actitud humilde frente al conocimiento, sin desviarse de la coherencia entre pensamiento y acción.

*«...en el enfoque crítico emancipador, es el **docente** quien está en las mejores condiciones para analizar el **intelectual** contexto concreto en el que actúa, para interpretar esos escenarios en su pluralidad y realizar la toma de decisiones profesionales que considere más pertinentes (Giroux 1990).»* (ANEP. CEP, 2009:31)

En el último año de la carrera, la práctica docente tiene una carga de dieciséis horas semanales, y los estudiantes se integran a un grado de la escuela para trabajar todo el año junto a la maestra del grupo. Las escuelas donde se debe realizar dicha práctica deben ser de categoría A.PR.EN.D.E.R.

De forma paralela a la práctica, los estudiantes cuentan con la materia "Análisis pedagógico de la práctica docente" que busca analizar y profundizar desde una mirada pedagógica a la institución escolar. A lo largo del año realizan un ensayo tutorado por el docente a cargo de la materia, y será con la defensa de dicho ensayo que los estudiantes culminarán la carrera.

«La asignatura tiene como principales objetivos, por un lado, promover el análisis problematizador de las prácticas explicitando las teorías que las sustentan; y por otro, profundizar la vinculación entre las dos vertientes formativas (teoría y práctica) y entre las instituciones responsables de esta asignatura (Instituto de Formación Docente y Escuela).» (López y Mallo, 2016:88)

La evaluación

Un aspecto no menor es el enfoque que se le da a la evaluación de los estudiantes en cuarto año de la práctica docente.

Desde una mirada emancipadora se incluye al propio involucrado, el estudiante, en procesos de autoevaluación, de coevaluación o grupales. La autoevaluación surge naturalmente en aquellas concepciones de aprendizaje como un proceso interno de la persona, por tanto no siempre es objetivable, y el único que sabe si está sucediendo o no y en qué sentido es el estudiante.

Coincidimos con Sales, Rodríguez y Sarni (2014) en cuanto a que la propuesta metodológica debe involucrar a todo el colectivo docente (maestros, directores) elaborando criterios de evaluación en función de los propósitos que se tengan.

Para algunos autores, evaluar es comprender por parte de los actores, el proceso, sus avances, las dificultades, y tener presente qué aspectos lo favorecen.

La evaluación integrada en una reflexión y un análisis individual y colectivo parte de un proceso formativo impulsado, negociado desde la institución. No se reduce a instancias puntuales traducidas a números, el juicio se refiere a acciones desarrolladas durante el proceso de reflexión y construcción de "lo deseable".

La reflexión teórica cobra sentido en la práctica en un proceso continuado a lo largo del año de evaluación/producción de conocimiento y mejora de las prácticas.

Se trata de recuperar sentidos compartidos intra e interinstitucionales cuya construcción sea a su vez producción de conocimiento.

Los referentes y criterios se deben explicitar, aunque pueden ser provisionales, varíen y se profundicen.

La calificación del estudiante no responde solo a las visitas al aula, se genera a partir de una mirada integral en la que se incluyen la visión del proceso por parte del docente adscriptor, propuestas escritas que implican reflexión a partir del análisis de proyectos o programas institucionales y los que se desprenden de las políticas educativas, análisis del programa escolar vigente; propuestas de trabajo en las que se observa la disposición, el involucramiento, el trabajo colaborativo, la creatividad y la responsabilidad; análisis de planificación diaria, anual, elaboración de proyectos, secuencias.

Sverdlick (2012:90) plantea que no es imposible articular la evaluación con la calificación. La evaluación, como lo plantea la autora, debe entenderse como una herramienta que permita revisar los principios que sustentan el accionar cotidiano, donde el diálogo con el otro constituya el aspecto central. El coordinador de la práctica de cuarto año, el director de la escuela, debe focalizarse hacia el asesoramiento pedagógico, agudizando la escucha. Es así que sostenemos una mirada de la evaluación como proceso orientador, por tanto entendida como constitutiva de la acción transformadora (*ibid.*, p. 92).

> *"Mi primera impresión de la escuela en general fue positiva. Me gustó el patio, el comedor, la organización de los recreos y ni hablar el recibimiento de maestros y auxiliares."* (Estudiante)

Escuchando las voces de los estudiantes

> *"La primera impresión y sentimiento que me generó al entrar a la escuela fue de emoción, alegría y buena onda por parte del personal."*

> *"Me gustó la forma en que nos recibieron y la comodidad de trabajar con nuestras paralelas. Espero que sea un gran año."*

Es interesante valorar la dimensión humana, la sana convivencia, el clima institucional que hace al habitar con gusto la escuela.

Reinventamos así la tarea docente en el encuentro diario con el "otro" y construimos un "nosotros" que da vida y marca positivamente a las escuelas.

Esto cobra una dimensión importante en tiempos de desvalorización del docente y de la escuela pública, consignando que es en el territorio y desde allí donde surgen espacios creativos de aprendizaje, denuncia y resistencia.

> *"En general, la práctica es algo que disfruto plenamente y voy a intentar dar todo de mi parte para integrarme, aprender y disfrutar."*

En esa dimensión humana también destaca el disfrute por lo que hacemos. El disfrutar el trabajo docente es una de las variables que sostiene la adversidad, lo negativo que atraviesa la carrera.

> *"Me gusta mucho la idea de trabajar en equipo, el no encontrarse solo en esta labor hermosa pero a la vez difícil. Creo que es muy importante trabajar cómodo entre buenos compañeros y producir lo mejor que se pueda."*

> *"Me pareció que se trabaja en conjunto, y eso me encanta, porque me voy a sentir respaldada, y me da seguridad, tanto para planificar con la practicante paralela, como también para consultar dudas con la maestra."*

El trabajo colaborativo que caracteriza a estas instituciones es vivido como una fortaleza por toda la comunidad y, sin dudas, los estudiantes se suman a ello. En su trayectoria pueden apropiarse de él de manera de enriquecer su formación, promover mejores propuestas y favorecer los aprendizajes.

Se instala el "nosotros" y eso hace posible una mejor escuela pública.

> *"Me siento muy nerviosa, el pensarme como maestra y estar todo el año con un grupo es un desafío para mí. Las prácticas de años anteriores no me permitieron sentirme totalmente en el rol de maestro."*

Un tema que reiteramos año a año con los grupos de estudiantes que llegan a nuestras escuelas es que la práctica de cuarto año tiene características diferentes a la de los grados anteriores, y es posible gracias al tránsito realizado en otras escuelas.

Al transitar la práctica de segundo y tercer año, junto con la referencia teórica dada por la materia "Didáctica" a cargo de los directores de las Escuelas de Práctica, los estudiantes se apropian de los elementos conceptuales necesarios para avanzar en la construcción como maestros.

Luego de conocer y de haber trabajado en la construcción de una planificación como documento curricular y profundizar en los recorridos didácticos de las disciplinas, se encuentran en condiciones de afrontar el desafío de permanencia en una clase de una escuela A.PR.EN.D.E.R.

> *"Como toda práctica va a tener aspectos positivos y negativos, espero superar aquello que es negativo y salir adelante de la mejor manera."*

La escuela como comunidad crea sus vínculos, produce conocimiento, genera situaciones de enseñanza y de aprendizaje, abre espacios a lo emergente, crea soluciones y acuerdos. En ella se vive lo positivo y lo negativo, o sea, aquello que nos genera temores, ruidos, y la certeza de afrontarlo juntos.

Luego de transitar un año en la escuela, llegan otras reflexiones, otras huellas que se consignan en narraciones como la que sigue.

> *"Los aprendizajes en cuanto a mi formación docente los considero valiosos, ya que estar en una escuela con estas características es muy nuevo y requiere de cierta postura docente muy abierta y sumamente reflexiva."*

Se inicia una caracterización del docente, con una postura abierta y reflexiva, visualizando a este y visualizándose como reflexiva y con una postura abierta.

Aquí quizás entran en tensión algunos conceptos relevantes. Esa postura de docente reflexivo puede remitirse al concepto manejado por Zeichner (1982), el que alude al maestro con capacidad de reflexionar sobre su práctica y las condiciones de la misma, en oposición a un técnico que aplica manuales o recetas pensadas por otros. Pero este concepto de docente reflexivo se tensiona con el concepto explicitado en

el programa escolar vigente como intelectual público transformador, es decir, un docente en su contexto que puede vincular la crítica con la posibilidad, e intenta intervenir en su realidad.

> *"Hoy siento, a diferencia de otros años, ser parte de una institución en la cual desde el primer día han recalcado que quienes llegaban no eran practicantes sino maestros. Al escuchar lo anterior, los futuros maestros nos hemos conmovido y quizás asombrado, pero hoy ya no hay de qué asombrarse, sino empezar a actuar y transitar con esfuerzo y dedicación por esta profesión que tanto amamos."*

> *"Me sentí maestra, me dieron el lugar, la oportunidad para aportar y seguir creciendo. Fui escuchada, respetada y me sentí querida."*

Esta es la práctica de cuarto, esta es nuestra cotidianidad. El valor de la misma está en cómo transcurre en una viva situación de aprendizaje y crecimiento profesional. Las escuelas A.PR.EN.D.E.R. reciben así a los estudiantes de cuarto año de Magisterio y se produce un proceso de coformación, de crecimiento individual, colectivo e institucional.

Escuelas, docentes y estudiantes transitan un recorrido flexible que da lugar a lo emergente, pero que responde a identidades institucionales, acuerdos y construcciones de salas del IFD.

> *«Los nuevos tiempos y los nuevos contextos sociales y culturales requieren nuevas perspectivas y desafíos de la enseñanza, requieren un modelo centrado en la construcción de conocimiento con el máximo de significatividad posible y en la contextualización y globalización del mismo.»* (Bixio, 2010:63)

Somos conscientes de que la educación es lucha y esperanza.

Lucha por los derechos de los alumnos así como de los trabajadores de la educación, por las condiciones laborales, por el sostenimiento de los espacios educativos como construcción del conocimiento, por la formación y el debate.

Esperanza en el nosotros, en el saber que colectivamente podemos lograrlo.

En este camino exigimos la formación de los maestros coorientadores de las escuelas A.PR.EN.D.E.R. Es grande su desafío, inmenso su trabajo, muchas veces desconocido, por lo que se hace cada día más necesaria la creación de espacios de formación.

A modo de cierre

Con este valorar y revalorar la práctica de cuarto año, en varias de sus dimensiones, compartimos la narrativa de la experiencia desarrollada en el presente año por ambas directoras a la hora de realizar la última evaluación.

> *"Pudimos conformar el tribunal que evaluó el último parcial de los estudiantes que cursan en nuestras escuelas. Acordamos estrategias, miradas que no hicieran más que responder a una visión similar de la educación. Y así habitamos "la 185" en la mañana, corriendo al mediodía para llegar a "la 59" en la tarde. Pudimos apreciar los recorridos de cada uno de los estudiantes y enriquecer el mismo con una reflexión final que sintetizó la práctica y la trascendió."*

Nuestras escuelas, fortalecidas por colectivos de trabajadores y profesionales, hacen de este recorrido un espacio sólido de aprendizaje y rico en sus vínculos. Aquí se desliza la profesión docente en su dimensión real, se la valora, se tensiona la teoría y la práctica, se interpelan las aulas, sus propuestas y sus relaciones, construyendo así su identidad, día a día, y con ella la escuela pública.

> ***«La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.»*** **(Freire, 2006:24)**

Referencias bibliográficas

ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

ANEP. CODICEN. DFPD. República Oriental del Uruguay (2007): *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008. Documento Final*. En línea: http://www.dfpd.edu.uy/ifd/mercedes/bedelia/plan2008.pdf

BIXIO, Cecilia (2010): *Maestros del siglo xxi. El oficio de educar. Homenaje a Paulo Freire*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

DAVINI, María Cristina (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Cuestiones de Educación.

EDELSTEIN, Gloria (2011): *Formar y formar**se** en la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Cuestiones de educación.

FERNÁNDEZ, Lidia M. (1994): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Grupos e Instituciones.

FORESI, María Fernanda (2009): "El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional?" (Cap. VII) en L. Sanjurjo (coord.): *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, pp. 223-269. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

FREIRE, Paulo (1996): *Política y educación*. México: Siglo xxi editores.

FREIRE, Paulo (2006): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo xxi editores.

FREIRE, Paulo (2015): *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo xxi editores.

GIROUX, Henry A. (2003): *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

LÓPEZ FRAQUELLI, Mercedes; MALLO GAMBETTA, Susana (2016): "El ensayo. Un tipo de trabajo académico" en *QUEHACER EDUCATIVO*, Nº 137 (Junio), pp. 84-89. Montevideo: FUM-TEP.

SALES, María Teresa; RODRÍGUEZ, Luisa; SARNI, Mariana (2014): *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Ediciones Trecho.

SARTHOU, Danae; PUYOL, Ruben (2013): *Reconsiderando la educación en Uruguay*. Montevideo: Edición de los autores.

SVERDLICK, Ingrid (2012): *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos. Propuestas y experiencias de autoevaluación*. Buenos Aires: Noveduc.

ZEICHNER, Kenneth M. (1982): "El maestro como profesional reflexivo". Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: *"Factors Related to Reading Performance"*, Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos). Texto traducido del original inglés por Pablo Manzano Bernárdez. En línea: http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf