

UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Informe Final de Trabajo de Campo e Investigación:
“Sentidos que estudiantes residentes de las carreras de magisterio,
de la quebrada y puna, de la provincia de Jujuy le atribuyen a las
experiencias formativas recibidas en la Práctica y Residencia”**



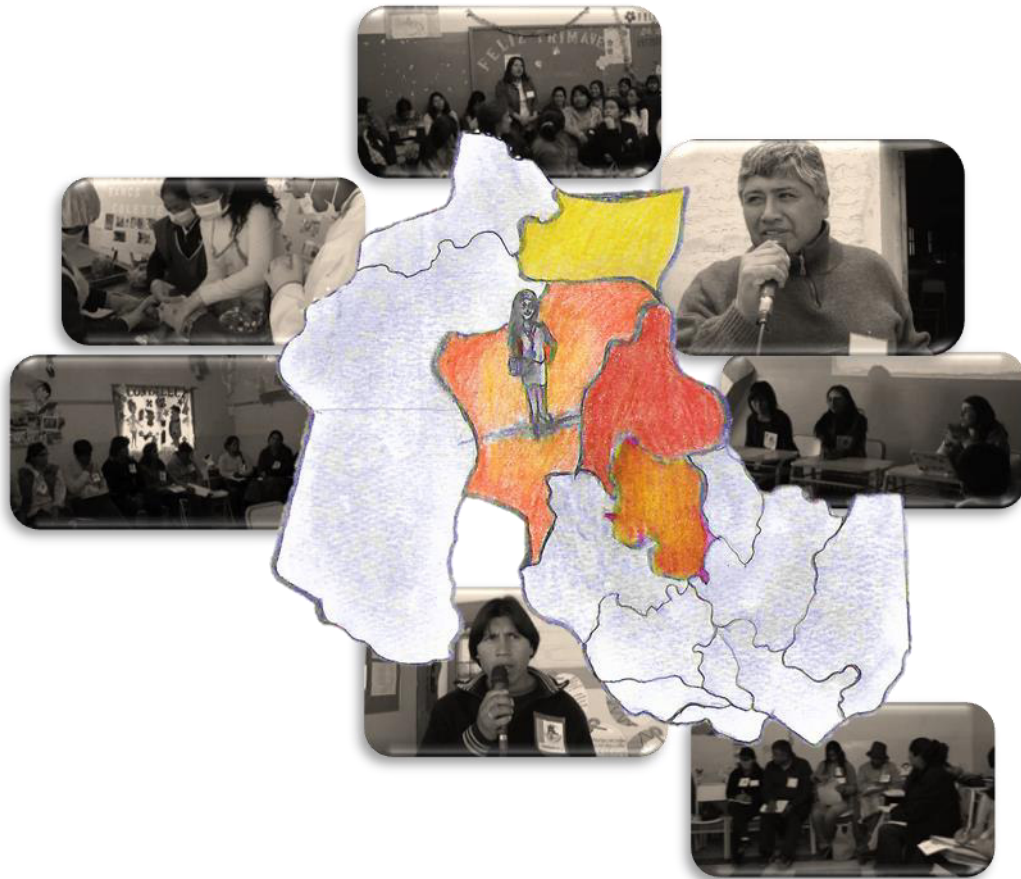
Estudiante: Gisela Belén del Rosario Gutierrez L.U. C- 6229

Directora: Magister Susana Beatriz Argüello

San Salvador de Jujuy, octubre de 2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Informe Final de Trabajo de Campo e Investigación:
“Sentidos que estudiantes residentes de las carreras de
magisterio, de la quebrada y puna, de la provincia de Jujuy le
atribuyen a las experiencias formativas recibidas en la Práctica
y Residencia”**



Estudiante: Gisela Belén del Rosario Gutierrez L.U. C- 6229

Directora: Magister Susana Beatriz Argüello

San Salvador de Jujuy, octubre de 2019

Agradecimientos

En especial dedico este trabajo a mi Directora Magister Susana Beatriz Argüello por todos los conocimientos brindados y el tiempo de formación compartido.

A mi familia por el acompañamiento en este proceso.

¡GRACIAS!

Por sus tiempos, sus aportes,

Por la paciencia y la presencia

Contenido

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO 1: LA INVESTIGACION	3
Planteo y descripción del Problema	3
Antecedentes.....	5
Supuestos Teóricos	8
Marco Metodológico.....	18
Historia Natural de la Investigación	25
CAPITULO 2: LAS EXPERIENCIAS DE LOS RESIDENTES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	30
Los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Jujuy.....	30
Descripción en números y geolocalización del nivel superior no universitario en la provincia	30
Historia de la Organización de los Institutos de Educación Superior N° 1 y 2.....	32
Las carreras bajo estudio: caracterización a partir de la matrícula de estudiantes, Residentes y egresados de 2011 a 2016.....	38
¿Cuál fue la matrícula total de estudiantes desde 2011 a 2016, en los I.E.S.?	39
¿De la matrícula total de los I.E.S. cuánto representaba la cantidad de estudiantes de las carreras de magisterio?	40
¿Cuál fue la cantidad estudiantes matriculados, que cursaron espacios de prácticas, residencia y los egresados de cada una de las carreras en los I.E.S.?	42
De los estudiantes matriculados ¿hay más preponderancia de las mujeres o de los varones?.....	43
Los estudiantes egresados, ¿en cuántos años cursaron la carrera?	44
Recapitulando.....	45
CAPITULO 3: “LAS PRÁCTICAS Y RESIDENCIA EN LOS PLANES DE ESTUDIO Y LA NORMATIVA”	47
La Formación Docente, las prácticas y las Residencias en el currículum	47
Organización de las Prácticas y la Residencia Pedagógica.....	56
Las escuelas para “hacer la práctica”: características de las escuelas	59
Las prácticas docentes y la formación en espacios rurales	64
Recapitulando.....	65
CAPITULO 4: “EXPERIENCIAS DE RESIDENCIA DE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO”	67

Las experiencias formativas de los residentes.....	67
Los propósitos de las experiencias, partiendo desde los estudiantes.....	68
Visiones de la enseñanza.....	69
Contenidos trabajados.....	70
Recursos y estrategias utilizados:.....	70
Valoraciones sobre las experiencias.....	71
“Los que están ahí”: El Docente co-formador y los profesores de Residencia.....	73
La formación inicial y los espacios de Residencia.....	76
La formación de la identidad docente.....	78
Recapitulando.....	79
CAPITULO 5: “SENTIDOS Y VALORACIONES QUE RESIDENTES DE CARRERAS DE MAGISTERIO LE OTORGAN A LA EXPERIENCIA DE RESIDENCIA”.....	80
Las residencias como espacio de “vivencia” del rol docente.....	80
Las residencias como espacio productor de “huellas vitales”.....	81
Las residencias como espacio que significó “un portazo” con la práctica.....	82
Las residencias como espacios “donde algo falta”.....	83
Las residencias como expresión de tensiones sobre el ser docente.....	84
¿Cómo se aprende?: “Palpando la realidad”, “por lo vivenciado”.....	86
Recapitulando.....	88
CONCLUSIONES.....	90
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	93
Anexo 1: Esquema categorial.....	99

INTRODUCCIÓN

El presente escrito es el informe del Trabajo Final de Campo e Investigación denominado “Sentidos que estudiantes residentes de las carreras de magisterio, de la Quebrada y Puna, de la Provincia de Jujuy atribuyen a las experiencias formativas recibidas en la Práctica y Residencia”. Como objetivo general de la investigación se planteó comprender los sentidos que residentes de las carreras de magisterio, de la Quebrada y Puna, de la Provincia de Jujuy le atribuyen a las experiencias formativas recibidas durante la Práctica y Residencia.

El interés por indagar sobre esta temática surge a partir un proyecto de Investigación marco denominado “Experiencias pedagógicas y de formación de docentes de la provincia de Jujuy. Saberes, prácticas y contextos”, aprobado por SECTER en el año 2012, siendo el problema de estudio las experiencias pedagógicas y de formación que desarrollan docentes y estudiantes en escuelas de la Provincia de Jujuy, de las zonas de los Valles, Quebrada y Puna jujeñas.

Por la importante presencia de los residentes y sus relatos orales, en los denominados “Encuentros de intercambio de experiencias pedagógicas” (entre los años 2012 y 2014), dispositivo metodológico utilizado en el proyecto marco, es que se surge un interés por indagar sobre la temática.

En el primer capítulo, se presenta el planteo y descripción del problema de investigación, los objetivos, antecedentes, supuestos teóricos, marco metodológico y la historia natural de la investigación.

En el segundo capítulo, se caracterizan las instituciones en las que los y las residentes desarrollaron sus experiencias de formación, primero describiendo el nivel superior no universitario -los institutos de educación superior de la Provincia de Jujuy- y posteriormente las carreras bajo estudio.

En el tercer capítulo, se presenta un análisis sobre los espacios de práctica y residencia desde los documentos normativos como los planes de estudio, los reglamentos internos de los Institutos de Educación de Educación Superior (I.E.S.) y las resoluciones ministeriales.

En el cuarto capítulo, se identifican y analizan las experiencias formativas de los residentes de las carreras de magisterio, identificando los propósitos de las experiencias, las visiones sobre la enseñanza, los contenidos abordado, los recursos que utilizaron los residentes y las valoraciones de las experiencias. Se aborda la relación entre el residente, el docente co-formador y los docentes de residencia, además de las tareas y roles que asumieron el proceso de formación. Se presenta

como cierre del capítulo las maneras en que los residentes transitaron la formación inicial, puntualmente la residencia, y como ésta contribuye a la identidad docente.

En el quinto capítulo se describe la residencia como espacio de “vivencia” del rol docente, como espacio productor de “huellas vitales”, como “el portazo”, con la práctica, y se sostiene que el aprendizaje surge “palpando la realidad”, “por lo vivenciado”. Se abordan las tensiones entre la teoría y la práctica en los espacios de residencia.

Para finalizar, se resaltan los aportes de la investigación y se destaca la importancia de los espacios de práctica en la formación docente y la generación de saberes del oficio docente en esos espacios. Que las experiencias de los y las estudiantes, definen formas de enseñar y aprender, propias de biografías escolares, que se transforman con los saberes de la experiencia, del oficio docente, adquiridos, en los espacios de las prácticas. Sin duda el trabajo realizado deja desafíos dentro de la formación, como el hecho de pensar caminos conjuntos para el desarrollo de las prácticas de 1er a 4to año, plasmados en proyectos de trabajo colectivos e institucionales, que den cuenta de la complejidad de la realidad educativa.

Pensar que las experiencias de los y las estudiantes de carreras de magisterio son formativas, implica abordar prácticas de formación, que superen las tensiones tradicionales entre la teoría y la práctica, definir propuestas interinstitucionales continuas en la formación inicial, generar instancias de encuentro entre docentes formadores, co-formadores y estudiantes

CAPITULO 1: LA INVESTIGACION

Planteo y descripción del Problema

Esta propuesta de trabajo se enmarca dentro de un Proyecto Marco denominado “Experiencias pedagógicas y de formación de docentes de la provincia de Jujuy. Saberes, prácticas y contextos”¹, cuyo problema de estudio, son las experiencias pedagógicas y de formación que desarrollan docentes y estudiantes en escuelas de la Provincia de Jujuy, de las zonas de los Valles, Quebrada y Puna jujeña.

En el marco del mencionado proyecto de investigación se genera la inquietud de abordar una línea de indagación -no explorada en su momento en dicho proyecto-, la cual versó sobre los sentidos que los residentes de carreras de magisterio adjudican a las experiencias formativas recibidas durante la Práctica y Residencia. Por la importante presencia de estos residentes y sus relatos orales en los denominados “Encuentros de intercambio de experiencias pedagógicas” (dispositivo metodológico utilizado en el proyecto marco) surge la necesidad de indagar la temática. Esto se debe a la relevancia que toma el espacio de la residencia por diferentes motivos que los van marcando en el inicio de la profesión docente.

Como sostienen Edelstein, G. y Coria, A. (1995) es importante el estudio y reflexión de los espacios de práctica, ya que tienen una gran repercusión en las prácticas docentes, dado que se trata del inicio de un camino profesional y brinda herramientas para la formación. Es así que Menghini, R. y Negrin, M. (2008) sostienen que las prácticas docentes se concretan y refieren al hacer de los sujetos, porque son prácticas de los sujetos, humanas, sociales, culturales y políticas.

Se entiende que la etapa de la formación de grado denominada “Práctica y Residencia”, permite contraponer lo planificado con lo ocurrido, realizar un aprendizaje con los pares, estar con docentes formadores que acompañan este “iniciar en la docencia” y realizar una reflexión de la propia práctica. Esta idea se aleja de una lógica llamada “aplicacionista” por Coria, C. y Yasbitzky, A. (2008:173), que piensan la práctica como un espacio residual, de carácter meramente técnico-instrumental, en el que se deben aplicar los lineamientos teóricos adquiridos durante la formación previa. Sostienen además las autoras que en los últimos años los dispositivos aplicados en los distintos espacios de formación se alejan de esta vieja concepción encontrando un mayor acercamiento entre la teoría y práctica.

Es así que este trabajo permitirá conocer los sentidos que los estudiantes de las carreras de magisterio de los Institutos de Educación Superior N° 1 y 2 de la Provincia de Jujuy,

¹ Proyecto Marco aprobado por la SECTER de la Universidad Nacional de Jujuy. Directora: Mg. Susana Beatriz Argüello

poseen sobre las distintas experiencias formativas en los espacios de práctica y residencia.

Por la importancia que tiene circunscribir el estudio a los contextos institucionales, es que se trabajó con residentes de estas carreras pertenecientes a las zonas de Quebrada y Puna Jujeñas, ya que los “Encuentros de Intercambio” fueron en las localidades de Humahuaca, La Quiaca y Abra Pampa.

Las carreras en las que se realizó el estudio fueron: el Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Educación Superior N°2, sede Humahuaca. También será parte del objeto de estudio la cohorte 2012 del Instituto de Educación Superior N°1 sede Abra Pampa, donde se dictaba el profesorado de Educación Inicial.

Es así que en este trabajo interesa conocer los sentidos que los residentes tienen acerca de las experiencias formativas de la práctica y la residencia, porque el hecho de vivenciar este espacio marca la finalización de la formación inicial y el inicio de la formación profesional.

Este estudio contribuye, como una línea de investigación al Proyecto Marco teniendo como objeto principal a los futuros docentes y sus experiencias formativas en los espacios de práctica y residencia. Además, se pudo conocer con más profundidad, y desde la voz de los sujetos protagonistas, los espacios de formación de los IES N°1 y 2 de nuestra Provincia, partiendo de las mencionadas experiencias y dando así una mayor relevancia a los saberes producidos en la formación.

Por ello algunas preguntas que permitieron indagar el tema son las siguientes: ¿Qué experiencias formativas realizan los estudiantes de los espacios de Práctica y Residencia? ¿Cómo, para qué y dónde las realizan?; ¿Cuáles son los sentidos que los estudiantes de carreras de formación docente de las zonas de la Quebrada y Puna jujeña le adjudican a dichas experiencias?; ¿Qué aspectos recuperan los estudiantes de esas experiencias como significativas para su formación como docentes?, ¿Qué ideas, concepciones o enfoques de “formación” presentan estas experiencias formativas desde las visiones de los estudiantes?

Se establecieron como objetivos:

Objetivo General

- Comprender los sentidos que residentes de las carreras de magisterio, de la Quebrada y Puna, de la Provincia de Jujuy le atribuyen a las experiencias formativas recibidas durante la Práctica y Residencia.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar cómo, para qué y donde se desarrollaron las experiencias formativas relatadas por los estudiantes de los espacios de Práctica y Residencia.
- Identificar los sentidos que los estudiantes le adjudican a las experiencias formativas realizadas.
- Interpretar qué ideas acerca de la “formación”, subyacen en dichas experiencias y sentidos.
- Indagar acerca de los aspectos que los estudiantes recuperan como significativos para su formación como docentes.
- Indagar acerca de otros aspectos de la formación que emerjan como “significativos” en las experiencias relatadas por los estudiantes.
- Reconocer las condiciones contextuales en las que los estudiantes realizan sus procesos de formación docente.

Antecedentes

En el inicio de la indagación sobre la temática se han encontrado trabajos que hacen referencia a la formación docente en general y a nivel nacional.

Diversos autores mencionan que los trabajos realizados sobre la formación docente están orientados al currículum de la formación y a las políticas de los Institutos de Educación Superior.

Como sostiene Argüello, S. (2005) los trabajos que se han encontrado sobre los estudiantes de la formación docente versan sobre el inicio de la carrera que los estudiantes comienzan, su permanencia o el egreso. El trabajo de relevamiento realizado por la autora, da cuenta de la problemática que se presentan en las investigaciones sobre la formación docente a nivel regional que en general resultan escasas y con muchas áreas de vacancia, entre ellas las de la formación docente inicial y los espacios de prácticas.

Los trabajos específicos sobre los espacios de práctica y residencia son acotados, a nivel local y regional. En cambio, a nivel nacional se pueden encontrar abundantes producciones.

Dentro de los trabajos encontrados son pocos los que tratan sobre los sentidos, ideas y representaciones que los estudiantes brindan a dicho espacio, y a la formación docente en general. Muchos de los trabajos dan relevancia a la práctica y residencia, como un espacio curricular fundamental para poner en práctica lo aprendido. Estas temáticas elegidas por muchos investigadores del país, tienen que ver con concepciones que tradicionalmente se tienen sobre la práctica. Como sostiene Barco, S. (2008) se aprecian en las experiencias de diversos docentes, nuevos modelos teóricos que se hacen presentes en los dispositivos elegidos en cada espacio de formación. Se evidencian en múltiples presentaciones, ponencias, informes, etc. de cátedras de residencia docentes donde se concibe la práctica

en una relación dialéctica con la teoría, donde se puede hablar de una práctica transformadora y reflexiva.

Es así que como trabajos cercanos al objeto/problema, se pueden citar algunos -entre otros- realizados a nivel nacional centrados en las experiencias de estudiantes de espacios de Práctica y Residencia, que resultan iluminadores para el presente trabajo. En esta investigación, se describirán los trabajos utilizando un criterio temporal.

En nuestro país, Alliaud, A. (2002) en su trabajo *“Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar”*, aborda el pasado escolar de las y los practicantes residentes, entendiendo el proceso de inserción a la escuela como una vuelta a una institución que frecuentaban hace muchos años, mientras fueron alumnos. Allí la autora recupera la experiencia que futuros maestros fueron acumulando, considerando el carácter formativo de la misma y su influencia en la formación de sus prácticas presentes y proyecciones futuras. El trabajo aporta a la reflexión de las experiencias de los futuros docentes como formativas en la iniciación a la docencia, además el poder entender las prácticas futuras teniendo en cuenta lo transcurrido y vivenciado por los residentes a lo largo de su paso por los distintos niveles educativos.

En el trabajo titulado *“Una mirada endógena sobre los problemas que afectan a la Formación Docente en el ISFD N° 6 de Chivilcoy”* (INFD, 2007), se piensa en quiénes son los estudiantes, cómo se forman, por qué algunos fracasan y por qué otros descubren intersticios que les permiten superar con éxito los obstáculos, y no aborda aspectos referidos a cómo deberían ser o formarse. Lo que la autora pretende es atender a los planos reales y a la cotidianeidad de la formación de las y los estudiantes, buscando alejarse del sujeto ideal, para así ver las necesidades formativas de un sujeto real atravesado por un sinnúmero de tensiones que tienen alta incidencia en su formación y en su desarrollo profesional. Partiendo de las particularidades de cada estudiante y de cómo cada uno significa sus experiencias en la práctica y residencia, el trabajo consultado aportará desde las categorías emergidas de los discursos de los estudiantes a la comprensión de las mismas.

En la misma línea y como aporte a la descripción de los sujetos -los estudiantes- se encuentra el trabajo de Etchegoyen M. e Indart M. (2007): *“Entre nuevas subjetividades y viejas contradicciones. Las prácticas docentes en el nivel Medio y superior”*, en el cual se preguntan si los institutos de Formación Docente son un espacio de confrontación. Caracterizan así mismo a los estudiantes de nivel terciario de la Ciudad de Buenos Aires. Tomando aportes de una investigación de Alliaud, A. y Davini, C. rescatan algunos puntos de relevancia, que para el objetivo de esta investigación resultan relevantes las categorías de análisis encontradas.

Por su parte, Pasquariello, S. (2008) investiga sobre las marcas de la residencia en el proceso de construcción identitaria de los futuros docentes y analiza los aportes de la formación inicial, especialmente de la residencia. A partir de los relatos de los estudiantes, intenta recuperar la trama de sentidos y significados construidos por los entrevistados quienes dan cuenta de aprendizajes, expectativas, momentos y situaciones de esta etapa de iniciación a la docencia.

Uno de los trabajos de mayor relevancia para esta investigación es el de Devalle de Rendo, A. (2009): "*La Formación Docente. Según las representaciones de los futuros maestros*", debido al marco bibliográfico de referencia que brinda, además de las categorías teóricas encontradas en el trabajo de tesis doctoral de la autora. En dicha investigación se rescata el trayecto en que los futuros maestros acceden a sus prácticas pedagógicas. La autora se preguntó 'cómo se veían a sí mismos y cómo veían a la residencia'. A lo largo del trabajo se entrevistó la intención de conocer las representaciones de los estudiantes que transitan esta etapa de formación, lo que Devalle de Rendo considera como punto de partida para que los estudiantes de magisterio y sus docentes puedan transitar un cambio que coadyuva a mejorar el proceso de "*hacerse maestro*".

También es destacable la construcción de espacios colectivos generados en los últimos años -desde 2006-, con la modalidad de encuentros y jornadas de investigación para tratar el tema de las Prácticas y Residencias. El debate sobre la temática se ha incrementado en la actualidad en las ciudades de la Plata y Córdoba, logrando una consolidación y aportando con trabajos bibliográficos muy significativos para este trabajo como el libro: "*Prácticas y Residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?*" (Menghini, R. 2008) y el de "*Prácticas y residencias. Memorias, experiencias, Horizontes III*" (Edelstein, G. y Salit, C.2010)

Todos los trabajos mencionados hasta aquí retoman las voces de distintos actores, se recuperan aquellas que expresan la voz de estudiantes que transitaron las prácticas y la residencia. Sus aportes facilitaron la indagación del tema de este trabajo, como antecedentes y referentes teóricos a partir de los cuales se pudo problematizar y comprender el relato de las y los estudiantes acerca de lo que brindan las experiencias formativas de las Prácticas y Residencia Docente en los institutos formadores de maestros en Jujuy.

A lo largo del trabajo se consultaron otros documentos que resultaron de gran aporte, uno de ellos es la investigación desarrollada por la autora Devalle de Rendo, A. (2000) "*La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización. Proyecto D.A.R*". Es un trabajo de investigación, posterior al citado anteriormente, que aportó categorías de análisis sobre la residencia docente, las relaciones entre los sujetos involucrados en la residencia –

residentes, docentes co-formadores, formadores. Otro de los aportes, es en relación a pensar la residencia desde el “desarrollo pedagógico-didáctico” que realizan los residentes en las escuelas y en el profesorado.

Supuestos Teóricos

Siguiendo con la línea de investigación del Proyecto Marco aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales (SeCTER), esta investigación tomó los aportes de la corriente interpretativa como una opción epistemológica general y los aportes del interaccionismo simbólico; como marcos de referencia teóricos.

Como sostiene Vasilachis, I. la opción metodológica interpretativa supone un examen directo del mundo empírico social, es decir que el paradigma supone el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno del sujeto (1992:32)

Asimismo, el trabajo se asentó sobre algunas conceptualizaciones más específicas sobre el objeto de estudio, las cuales se desarrollarán a continuación

La Formación Docente y las Instituciones Formadoras.

La conceptualización de la formación docente es necesaria ya que es el marco en el cual que se desarrolla la práctica y residencia y a partir de la misma se acredita a los residentes como docentes.

Es por ello que se retomaron aportes de autores como Ferry, G. (1997), quien sostiene que “...la formación es algo que tiene relación con la forma. *‘Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma.’* Se puede entender entonces que la formación consiste en encontrar maneras para cumplir ciertas tareas o trabajos. Esto implica que se debe contar con ciertas capacidades, destrezas, conocimiento para realizarlo exitosamente.

Entonces resulta que para Ferry, G. (op cit.) “...la formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica. Las decisiones que pueden tomarse dentro de este campo tienen consecuencias profundas y a largo plazo sobre la orientación y el funcionamiento de todo sistema educativo”.

La idea del autor también tiene relación con lo que Devalle de Rendo, A. señala sobre la formación docente: “...resulta ser compleja pero cuenta con propósitos que tienen una doble intención: enseñar a enseñar y al mismo tiempo que se aprenda lo enseñando” (2009:23). La autora se refiere no solo a volver a ver lo que cada uno de los sujetos trae consigo a lo largo de su formación, sino que además, vivir esta etapa implica revisar lo aprendido para poder lograr una transmisión.

Es además necesario hablar no solo de la formación docente sino también de las Instituciones Formadoras, ya que en este trabajo se considera que las instituciones de

formación docente constituyen ámbitos propicios para el despliegue de los aprendizajes y saberes orientados en este caso, por la necesidad de formarse como maestros.

Las instituciones por excelencia son los Institutos de Formación Docente (IFD), pero compartiendo con Devalle de Rendo, A. no son las únicas sino que también son instituciones formadoras las escuelas en donde residentes concretan sus prácticas, es solo así que se podría entender la complejidad de la formación.

Se sostiene en un Documento del Instituto Nacional de Formación Docente (2007) que la formación docente es el sector del sistema educativo con responsabilidad principal en cuanto a la preparación de los docentes que trabajarán en el sistema educativo. En el mismo se plantea que este nivel educativo ganará en consistencia y estabilidad si se asume, como función principal del sistema formador, la formación (inicial y permanente) de los agentes del sistema educativo.

Esto toma una mayor relevancia si se considera la docencia, desde la conceptualización que realiza Terigi, F. (2007) como una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural, su sentido sustantivo. Es este rasgo que une la formación de docentes con la docencia de manera singular, porque es en torno al saber sobre la enseñanza y al trabajo docente que se estructuran los procesos de formación.

Entonces si nos preguntamos cuál sería un rasgo del sistema formador, escenario institucional en el que se desarrollará este trabajo, puede responderse que es la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación.

En los últimos años el sistema de formación docente ha transcurrido por innumerables modificaciones tanto políticas como curriculares. Como sostiene Argüello (2005:6): *"...la transformación curricular operada en el nivel de la Educación Superior No Universitaria, produjo profundos cambios al interior de las instituciones impactando notablemente en los sujetos, las prácticas de enseñanza, el clima institucional, las relaciones y la circulación de conocimientos."*

En cuanto a lo curricular cabe mencionarse que este trabajo se realizó en escenarios de cambios y reformas, como la modificación de planes de estudio y cierre de carreras docentes en algunos Institutos, producto de las reformas acaecidas partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Los cambios de planes de estudio han sido significativos en el aumento de la matrícula de residentes desde 2011. Esto se debe a que muchos estudiantes que habían dejado las carreras retomaron su formación, dado que la normativa de un nuevo plan de estudio, implicaba que cursen nuevas materias. En los institutos, en los que los estudiantes residentes desarrollaron sus experiencias, no hubo apertura constante de las carreras de magisterio, sino que se abrieron rotativamente en las sedes y no simultáneamente.

Los Sujetos

Los sujetos de este trabajo fueron las y los residentes de las carreras de magisterio e interesa conocer los sentidos que estos estudiantes le atribuyen a sus experiencias vividas en la residencia (cuán formativas han sido, cuáles han sido las más significativas, etc.).

Nos podríamos preguntar primero desde dónde mirar a los residentes, lo que implica verlos en un doble rol: ser a la vez estudiante (de la residencia) y maestro (de un aula). Roles que para Devalle de Rendo, “...en la práctica constituyen un fin múltiple; el residente se debate entre entender si su tarea se realiza con la finalidad de ser evaluado por su profesor, o de ser observado por el maestro a cargo del aula, o ser juzgado por su trabajo con los niños, los que ahora se transforman en sus alumnos por un periodo restringido” (Devalle de Rendo, 2009:25).

Edelstein, G. y Coria, A. comparten la idea de este lugar de incertidumbre en el que se encuentran los residentes caracterizando esta etapa como de “transición”, que genera múltiples tensiones y preguntas en cada sujeto. Preguntas y tensiones que se generan también desde una lógica de la que hablan las autoras, supuestos que tienen los diferentes actores involucrados, docentes formadores, co-formadores, residentes y estudiantes a cargo de las y los residentes, es decir cada cual desde su lugar tiene supuestos que hacen a la complejidad de la conceptualización de ser residente.

Es así que las autoras hablando de la categoría “practicantes”, sostienen que “...es una construcción singular, cuya particularidad devendría de dobles inscripciones institucionales, de dobles lugares simbólicos, de atravesamientos de múltiples demandas y expectativas...”, esta categoría dependería entonces de los propios sujetos protagonistas y de los otros “...ser practicante sería un lugar de pasaje” (Edelstein, G y Coria, A. 1995:36)

Otros sujetos involucrados en el estudio, aunque de un modo indirecto, son los Docentes Formadores, docentes que representan a las instituciones formadoras y que como sucede con los residentes, su conceptualización también depende de las voces de otros. Es el sujeto Formador quien pone en cada situación su sentido práctico. “*Quien forma practicantes se expone al ritmo de las prácticas y al complicado aprendizaje de moverse junto a quienes son actores principales*” (op.cit.)

El ser docente Formador para las autoras, implica ser un orientador de los aprendizajes alejándose de una visión paternalista y de protección sobre residentes, es así que Edelstein, G. y Coria, A. prefieren hablar de tutorías. Lo que implicaría que el docente formador logre una interacción constante con el residente, acompañando atentamente el proceso de formación y saber en qué momento realizar una intervención para impedir una interferencia en el proceso creativo del residente.

Los docentes de las instituciones, en este trabajo llamados *docentes co-formadores*, también son sujetos partícipes de este escenario de formación. Son ellos quienes abren las puertas de “sus” aulas para que se realicen las prácticas de los residentes.

Además, se podría hablar de la significación que le dan al abrir las puertas del aula como el ser mirado, mostrarse con otros, aprender de los otros o solamente realizar un acto de solidaridad hacia el residente.

Experiencias

La noción de experiencia se toma de Contreras, D y Pérez de Lara Ferré, N. (2010) quienes parten de concebir la educación como experiencia lo que significa *“centrarse en las cualidades de lo que se vive: acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones; lo que se vive (...) situarse desde la experiencia supone también la posición subjetiva: la forma en que es experimentado, sentido, vivido por alguien en particular; lo que hace que sea una experiencia para; lo que le mueve y le conmueve en esa vivencia, lo que le da que pensar o le remueve en su sentido de las cosas”*.

Partiendo de esta concepción se reconoce que la razón, los sentimientos, las emociones no son aspectos que se encuentran disociados. Las experiencias educativas no se refieren a una acumulación de vivir los acontecimientos sino más bien a mirar los fenómenos educativos en cuanto subjetivamente vividos, que afectan, dejan una impronta, te implican, te marcan, te dejan huellas. Necesitan ser pensadas y entendidas en su novedad, e implican un nuevo lenguaje, un nuevo saber para que puedan significar algo. Citando a Larrosa J. sostienen que la experiencia no es algo que “sucede”, sino algo que *se tiene*

Larrosa, J. dice sobre la experiencia:

“La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción...: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio” (2003, pág.174 citado por Contreras y Otros, pág.36)

Y con esta conceptualización se refiere al conjunto de situaciones, acciones que vivimos y a las que damos sentido, pero además implica un *impás*, un *parar*, es decir dar y propiciar momento de reflexión, del pensar y pensarnos.

Contreras, D. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010) también hablan de la educación como una práctica lo que supone no solo pensar en el hacer sino *“que representa (...) una preocupación moral, un guiarse por valores y fines que la acción busca realizar en si misma; pero esos mismos valores y fines no cobran un significado fijo y externo a la acción; es la*

propia acción en donde acaban por adquirir su significado” La concepción de la educación como práctica lleva a pensar en una relación recíproca entre las experiencias y las prácticas. Donde las experiencias y sus aprendizajes se conviertan en saberes explícitos -saberes de la experiencia y así se enriquece la práctica. Se enriquece con el propio experimentar la experiencia, con el aprendizaje de dejarse decir, del encuentro con el otro como algo siempre imprevisto.

Experiencias Formativas

Hasta aquí se ha compartido la concepción de la experiencia de Contreras, D. y Pérez de Lara Ferré, N. quienes reconocen en la experiencia un carácter receptivo, ese algo que nos afecta, nos pasa, que hace efecto en nosotros. Éste carácter receptivo implica la relación entre la subjetividad y la consciencia, la relación entre aquello en lo que uno está inmerso y la forma en que se ve implicado, afectado, desconcertado... Lo vivido nos deja huellas. ¿Por qué? Porque hay un choque con lo imprevisto o porque nos modifica, estableciendo un antes y un después

Cuando no vemos venir las experiencias o estamos frente a lo “novedoso”, nos vemos obligados a elaborar los significados, *“a decir qué hacer con eso que nos ha pasado, toda experiencia es formativa, influye en la construcción de un sentido de sí y es parte del ‘hacerse’, del ir cobrando forma particular en el diálogo entre quien uno ya era (ya iba siendo) y lo que esa nueva vivencia aporta en la construcción de la propia subjetividad”* (Contreras, D. y Pérez de Lara Ferré, N. 2010:34)

En este proceso de buscar significados a la novedad, a lo no conocido, aparece un efecto reflexivo, que lleva a tomar consciencia de lo que uno experimenta y a la necesidad de buscar significados a lo vivido, esto es parte de una experiencia formativa, *“en donde ser y saber no se presenta como mundo separados”* (op. cit.)

Siguiendo esta interpretación -en el marco de la formación de docentes- Davini, M.C. (2002:187) señala que las: *“(…) experiencias se definen como aprendizajes y adquisiciones de saberes y reglas prácticas por parte de los individuos, que configuran determinados modos de actuar, de proceder, de relacionarse con los demás y consigo mismos y que, por tanto, tienen consecuencias en su construcción como docentes”*.

Conceptualizaciones relevantes porque se asume que los sujetos están atravesados por múltiples aspectos, aprendizajes, conocimientos, y se entiende que a través de la experiencia escolar, los estudiantes van construyendo modos de pensamiento y comprensión que moldearán su futura actuación como docentes.

La *práctica docente*, se entiende como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y

éticos. En ella se espera que el docente, para llevar adelante su tarea, deba desplegar su experiencia y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas (Edelstein G y Coria A.: 1995). Las autoras citadas sostienen, que hablar de las prácticas docentes es apelar a la memoria como un saber de la experiencia, como un movimiento por el cual el sujeto, el docente, reencuentra los sentidos que inciden en su presente, y reconstruye las vicisitudes de un recorrido para hacer visibles zonas de opacidad, para descubrir posibilidades.

En esta perspectiva se ubica este trabajo que se orienta a identificar, describir y comprender, los sentidos que tienen dichas experiencias formativas para los estudiantes residentes.

Sentidos

Una mirada para hablar de los sentidos, es hablar de “los sentidos de la palabra”, Montealegre, R (2004) aborda teóricamente los aportes de Luria, A, desde la psicología histórico-cultural, sobre la comprensión del sentido de enunciación verbal y las funciones de la palabra y de la frase.

“Luria (1980), siguiendo a Vygotski, considera la palabra como la célula del lenguaje. La palabra designa un determinado objeto, una acción, una cualidad (propiedad del objeto) y una relación entre los objetos. La palabra reúne los objetos en determinados sistemas de códigos”

Luria analiza las siguientes funciones de la palabra: la función “designativa”, la de “significado”, la de “transmisión de la experiencias” y la función “léxica”.

En relación a la función de significado Montealegre, R. sostiene:

“Vygotski (1934/1983) en su investigación sobre “pensamiento y palabra”, analiza el significado de la palabra como una generalización o un concepto. Una palabra sin significado es un sonido vacío, el significado es un criterio de la palabra y su componente indispensable. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, o establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema. Un pensamiento atraviesa una serie de fases y planos (el semántico y el fonético) antes de ser formulado en palabras. Por otra parte, las palabras se enriquecen a través del sentido que les presta el contexto, esta es una ley fundamental de la dinámica del significado.

El sentido de la palabra es la unidad fundamental de la comunicación, el cual aporta los aspectos subjetivos del significado relacionados con el momento y la situación dados. El sentido, es el significado individual de la palabra separado del sistema objetivo de enlaces y relaciones; y está ligado a una situación concreta afectiva por parte del sujeto”

Otros autores como Greco, M. y Otros, citando a Bárcena, F. sostienen que se “utiliza la palabra ‘significado’ para dar cuenta de un sentido ya dado e interpretado, mientras que el

sentido implica la posibilidad de apertura a nuevas interpretaciones y posibilidades de significación” (2008)

Siguiendo con los aportes de Contreras, D. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010) la investigación de la experiencia implica encontrar *hilos de sentido*, entendiendo que son aquellos ejes que orientan en lo vivido para encontrar el hilo del pensamiento. Posibilitando la formación de tejidos con otras experiencias, pensamiento y saberes.

Conteras citando a Gadamer, H. G. sostiene *“Todo proceso de conocer es parte de una historia y de una conversación, con nosotros mismo y con otros, con la tradición y con nuestros coetáneos. (...) El reconocimiento de conocer significa precisamente esto: la conversación entre formas previas de comprensión y las sucesivas que nacen de las nuevas aproximaciones.”*

Para Gadamer, H. G. la comprensión, es la interpretación lingüística de los fenómenos que experimentamos en la vida entendida ésta como veneno de sentido: ser-en-la-vida-para-el-sentido, ser-sentido-para-la-vida.²

Estas diferentes concepciones de sentido, relatan la relevancia del pensamiento, de la comprensión, de la comunicación con uno mismo y con otros, contemplan los diferentes escenarios o mundos como lo llamaría Hannah Arendt (1996), reconocen una construcción histórica, y cambios constantes en los mismos. Por ello Contreras habla de los *hilos de sentido* que se constituyen en *tejidos*.

Desde dónde analizar la práctica docente de la residencia en la formación docente.

Susana Barco complejiza ésta noción, entendiendo a la formación docente como un *continuum* que excede el marco restringido de la formación inicial o formación de grado y se proyecta en los procesos -institucionalizados o no- y entiende que ésta práctica, que tradicionalmente ocupa el lugar de las últimas asignaturas de los planes de estudio de formación docente para cualquier nivel del sistema educativo, fue calificada como lugar residual (Barco de Surghi, S.1997). Esta idea, pensada desde el lugar de “lo teórico primero, lo práctico después”, como espacio de ilustración de la prescripción emanada de lo teórico,

² Vergara Henríquez, F.J. (2008) en su trabajo “Gadamer y la ‘hermenéutica’ de la comprensión” explicita: “Del latín *sensus*: sentido, sensibilidad, facultad de sentir, darse cuenta de, comprender, considerar, tener opiniones, etc. Es un término de acepciones múltiples en las que no es fácil ver la unidad ni la filiación. No obstante, se las pueda agrupar en: función sensorial, conocimiento (intuición, juicio, buen sentido, sentido común, sentido moral); significación o significado; y orientación de un movimiento, Vid. Segura Murguía, Santiago (2006) o.c., págs. 683-684. La conceptualidad de(l) “sentido” es absoluta, radical y envolvente, pues implica que «el sentido se aprehenda él mismo en tanto que sentido. Ese modo, ese gesto de aprehender-se-él-mismo en tanto que sentido hace el sentido, el sentido de todo sentido: indisolublemente, su concepto y su referente.» Nancy, Jean-Luc (2002) Un pensamiento finito. Barcelona, Anthropos, pág. 5. El sentido se juega en su donación, en su entrega no “en sí”, sino “para sí”, en su autorelacionalidad afectiva y efectiva que siempre tendrá como horizonte “el otro” y “lo otro”.

aparece como “banco de prueba” de habilidades para la enseñanza, estipuladas desde una modélica prescriptiva. El entender a la formación docente como un *continuum*, implica considerar que el ‘ser docente’ es un proceso de realización permanente, con sus singularidades establecidas por los contextos históricos e institucionales en los que le toca actuar como partícipe constructor de esa historia y de esas instituciones. Entonces, sostiene la autora, que para que la relación teoría-práctica no resulte un problema, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan, considerando que las prácticas son una excelente ocasión para aprender a enseñar.

Edelstein, G y Coria, A (1995:37) proponen pensar la práctica como un conjunto de rituales, acuñados y consolidados en el transcurso del tiempo por sus actores principales, los formadores y practicantes, que dejarán una impronta muy significativa en los sujetos, de esta manera la forma que asuma el practicante el proceso de “iniciación” marca significativamente la historia de la formación permanente que caracteriza esta práctica profesional.

A partir de los aportes de Sánchez, V. & Sánchez, A. (2011) se entiende a la residencia como un espacio de trabajo en el cual los estudiantes pueden ir visualizando y construyendo algunas alternativas que tienden a la acción reflexiva de las prácticas educativas, como un ejercicio para la elaboración de nuevas ideas; espacio que, pretende llevar adelante el proceso de análisis, deconstrucción y construcción de la experiencia de áulica en un contexto socio-histórico determinado.

En este trabajo entonces, se partió de la idea que la residencia docente resulta ser un espacio de construcción, reflexivo y metacognitivo, en el cual la lectura de la práctica y la interacción paulatina con la misma juegan un rol fundamental (Sanjurjo, 2002:38).

La Residencia como espacio de formación

Un aporte importante es el de De Valle de Rendo (2009:89) quien describe en su trabajo cómo los y las residentes transitan de distintas maneras una propuesta pedagógica centrada en la llamada “lógica de la experimentación”. La autora partiendo del estudio de las representaciones de residentes conceptualiza la residencia desde dos lógicas: la “ficción” y la “experimentación”:

*La primera lógica, la residencia como ficción, pone en evidencia un espacio/tiempo de simulacro, de una situación pedagógica ficticia, no natural, es decir, el modelo de referencia es la comparación de cuánto más cerca o lejos se está de lo real, sin poder integrar lo real y lo artificial de su complementariedad.

*La segunda es la “lógica de la experimentación”, reivindica la perspectiva del contacto con la realidad -la “práctica real”- muestra una idea de un tiempo/espacio de la residencia concreto, tangible.

Esta última lógica es la que se refleja en los relatos de los estudiantes y es a partir de ésta, que la autora conforma una subcategoría de análisis, entendiendo a la residencia como “vivencia”, haciendo referencia a un total involucramiento de la persona: *“La caracterización de la residencia como vivencia está asociada básicamente al impacto afectivo que promueve en sus actores. Es decir, lo que se enfatiza es la movilización emocional que genera en relación con la actualización de sentimientos o matrices originarias de la propia escolaridad”* (De Valle de Rendo, A. 2009:93).

En este sentido, la idea de la “vivencia de la práctica”, se torna fundamental en el espacio de residencia. Bien lo señala Prieto Castillo, D.(1995:13) cuando afirma que la práctica educativa con sentido es aquella organizada fundamentalmente en torno al “hacer” y por lo que se sostiene conceptualmente en torno a ese hacer. La práctica como eje estructurante de la misma, va conformando y a la vez reconfigurando las matrices de aprendizaje de los estudiantes, quienes de aquí en más la darán un lugar privilegiado en su modo de entender las prácticas educativas. Las matrices constituyen *“...un sistema de representaciones acerca de quiénes somos aprendiendo, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa realización.”* Es así que las matrices, como modelos internos, conforman en cada uno de los sujetos, esquemas que organizan y significan las experiencias posteriores, y que dejan “huellas” (Alliaud, A. en: De Cristóforis, M. y Litichever, L.: 2002:31).

Por otro lado, la idea de la residencia como experimentación, puede ser enriquecida y problematizada con otros sentidos. En relación a la noción de experiencia, que se sostiene en este trabajo, en el proyecto marco³ se diferencia el paradigma de la *experiencia-empiria*, del paradigma de la *experiencia-acontecimiento* (Argüello, S.: 2012).

El primer paradigma -de la experiencia empiria-, heredero de ciencia moderna, busca la apropiación del mundo pero desde fuera, con un sujeto que opera sobre dicho mundo por medio de una experimentación externa, porque dicho mundo le es ajeno, extraño. No es parte de ese mundo. La experiencia ha quedado reducida a lo sensible en “tanto tal”, dato natural, copia fiel de un mundo objetivo, alejada del sujeto que piensa. La “experiencia” adquiere el status de “experimento” y coloca al sujeto de manera pasiva a una transformación que “viene desde afuera”, con una subjetividad controlada artificialmente por otros.

³ “Experiencias pedagógicas y de formación de docentes de la provincia de Jujuy. Saberes, prácticas y contextos” aprobado por la SECTER de la Universidad Nacional de Jujuy. Directora: Mg. Susana Beatriz Argüello

El segundo paradigma pone el acento en el acontecimiento y la vivencia: “*La experiencia como acontecimiento subjetivo está más próxima a la ‘vivencia’, al ‘sentido’*”. Cualquier aspecto de lo pedagógico –o de lo educativo en su sentido más amplio-, sólo puede ser comprendido en su verdadera naturaleza y en sus auténticas dimensiones si se perciben como *vida vivida*, como *experiencia vivida*. Tal como señala Contreras, D. y Pérez de Lara, N. (2010) estudiar la educación como experiencia implica poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas; tiene que ver con las dimensiones del vivir en donde el ser íntimo está implicado, pero también con las múltiples dimensiones del existir. Al decir experiencia nos estamos refiriendo tanto a acontecimientos o fenómenos, como a cierta forma de vivir los acontecimientos. Experiencia y subjetividad están, por tanto, íntimamente relacionadas (Argüello, S. 2012).

Este conjunto de conceptualizaciones iniciales sirvió para abordar el problema estudiado. Su potencia permite comprender los sentidos construidos sobre las prácticas y residencias de los estudiantes, pero también se enriquecen por el material empírico, las categorías emergentes y por nuevos aportes teóricos que surgieron en el proceso de investigación.

Cabe destacar aquí que los supuestos teóricos fueron ampliados en función de la construcción del trabajo de campo, de las categorías y de la necesidad de complementar la información de la empiria. En tal sentido, se ampliaron los supuestos teóricos sobre estadísticas educativas, el curriculum del nivel superior no universitario, y su normativa y saberes de la formación, que se desarrollarán en los diferentes capítulos.

Marco Metodológico

Se desarrolló el plan de trabajo bajo una línea interpretativa de investigación. Esta opción epistemológica se basa en la idea de concebir que *"los fenómenos sociales son distintos a los naturales y no pueden ser comprendidos en términos de relaciones causales mediante la subsunción de los hechos sociales a leyes universales porque las acciones sociales están basadas e imbuidas de significados sociales: intenciones, actitudes y creencias"* (Fielding, 1986)". (En Vasilachis, I., 1992)

Se tomaron aportes del interaccionismo simbólico como marco de referencia teórico en particular. *"El interaccionismo simbólico atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea"* (Taylor, S. y Bogdan, R., 2010:24-26) Es por ello que se considera que los significados de los sujetos sólo pueden ser comprendidos desde adentro. Taylor, S. y Bogdan, R. citando a Blumer describen tres premisas básicas sobre las que reposan el interaccionismo simbólico: a) Las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. Los significados son productos sociales que surgen durante la interacción, b) Los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación.

Realizar una investigación educativa implica revelar, desvelar, suscitar la cuestión pedagógica que hay en ella; intenta preguntarse por lo que está más allá: qué son estas experiencias, qué nos revelan, qué nos ayudan a entender, a cuestionarnos, a preguntarnos sobre lo educativo, sobre su sentido y su realización (Contreras, D. y Pérez de Lara Ferré, N. 2010:39)

Investigar las experiencias educativas *"significa adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener, las preguntas sobre su sentido educativo; esto es, tratar de revelar las preguntas pedagógicas que nos suscitan aquellas experiencias que estudiamos. (...)La experiencia se produce siempre entre alguien y el mundo; está provocada y reclamada por una exterioridad"* (Larrosa, J. 2009)

Este diseño metodológico cualitativo está integrado por la implementación de entrevistas, análisis de documentos y estrategias grupales como dimensión constitutiva de la producción de conocimientos: los *"Encuentros de Educadores"*, línea metodológica que se continúa del proyecto marco.

Los *"Encuentros de educadores"* constituyen una modalidad de investigación que tiene sus orígenes en los llamados *"Talleres de Educadores"*, que implican una modalidad grupal de trabajo orientada tanto al perfeccionamiento docente como a la investigación

socioeducativa. Un espacio de coparticipación entre docentes en actividad y equipo de investigación alrededor de alguna problemática socioeducativa acordada grupalmente. (Achilli, E, 2000: 59, cit. por Argüello, S. 2011:31)

Estos encuentros implican a un colectivo de docentes e investigadores con el motivo compartido de intercambiar experiencias pedagógicas que se realizan en las escuelas. Los "Encuentros" se diferencian de los talleres, por cuanto no se plantean el perfeccionamiento docente como objetivo principal, aunque no se descarta el valor formativo dado por los protagonistas a éstos. (Argüello, S, 2011)

Dentro de estos Encuentros se recurre a las *presentaciones públicas*, con el fin de poder recuperar de la propia voz de los sujetos aquellos, pensamientos, ideas, sentidos que los mismos atribuyen a las experiencias de sus prácticas docentes. Se apela a que cada actor comparta y escoja aquella experiencia significativa, develando las causas o motivos de por qué esa elección y qué sentido formativo le brindó.

Esta metodología elegida brindó la posibilidad de: escuchar directamente a los sujetos - evitando distorsiones de sus discursos-, conocer otros espacios de aprendizajes teñidos de una cultura. Considerar la cultura y el contexto de las prácticas, permitió que cada actor caracterice ese contexto, dando la posibilidad de hacer del encuentro un proceso interactivo y social.

En estas presentaciones públicas, las experiencias son comunicadas a través de "*relatos orales*" de los participantes, los cuales fueron registrados digitalmente - con el consentimiento de sus relatores- para su posterior sistematización y análisis. *El despliegue público de relatos es un dispositivo metodológico fundamental, pues constituye la forma predilecta para la expresión de la historia de los fenómenos o sucesos educativos en boca de sus protagonistas* (Argüello, S. 2011).



Fotografía 1: Presentación del Encuentro en el IES de Abra Pampa



Fotografía 2: Presentación de Relato

En el marco de los encuentros se realizaron visitas pedagógicas a dos instituciones: ubicadas en las localidades de Hipólito Yrigoyen y Coyaguayma, donde se compartieron experiencias que en las escuelas se estaban desarrollando.



Fotografía 3: Vista de la localidad de Iturbe, Hipólito Yrigoyen



Fotografía 4 Vista de la localidad de Coyahuyma

Contreras, D. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010) reconocen que la experiencia tiene un carácter narrativo, necesita expresarse a través de la narración. Por ello:

“los relatos de situaciones vividas que muestran su potencialidad de significado por la forma en que nos llega, como historias que muestran su complejidad, su sutileza, su discurrir en el tiempo, su interpretación múltiple y abierta, su sentido ligado a lo que se siente, y no solo a lo que se sabe cómo proposición verbal. Además, el relato como modo de saber muestra como elementos constitutivos la necesidad del oyente, de quien recibe la historia, porque el sentido del mismo siempre queda a la espera de ser completado porque, en su recepción, le atribuye implícita o explícitamente su significado; por tanto, una narración reclama siempre acabada, encarnada por quien la recibe. (...) Un relato, como la propia experiencia, es una relación de sentido que encadena sucesos y significados para alguien.

Pero más allá aun, emprender una investigación que quiere ser una experiencia, que quiere ponerse en la disposición de abrirse a la posibilidad del encuentro personal con otros y otras, en la aceptación de la novedad, en diálogo entre si y lo que supone convertir la narración en un forma de investigar (Larrosa y Cols., 1995; Clandinin y Connelly, 2000). La narrativa no es entonces una forma de representación de lo investigado, sino ‘una búsqueda’ (Conle, 200, Pág. 192). Es relatando experiencias cómo se emprende la búsqueda, y es por este proceso como se va definiendo el propio sentido de la investigación” (pág. 81)

Preguntarse por los sentidos de las experiencias es preguntarse por lo que significa esta última: qué nos dice, a dónde nos conduce, que razón de ser tiene.

Aquí toma relevancia la noción de *experiencia* que se concibe en este trabajo, considerada como una vivencia. Lo que implica que para decir algo de la experiencia, el pensamiento tiene que inventar, es decir llevar a otros planos -el de las ideas y las palabras- lo que solo acontece viviendo.

Por ellos a continuación se citan diversos relatos, de registros digitales, que expresaron diferentes actores que participaron del Encuentro de Educadores:

*“Nosotros como residentes y futuros docentes no llevamos una gran enseñanza”
(Residente)*

“Ha sido riquísimo este encuentro que ha permitido una conversación e intercambio horizontal entre pares, esto ha permitido también trabajar la práctica docente y ha servido como insumo para poder ser estudiado, analizado con buenos aportes de la teoría en este caso por la Universidad Nacional de Jujuy y también por nosotros los profesores y supervisores de la región me ha permitido recabar las dificultades y las certezas de cada una de las instituciones que se pueden ver en estas experiencias pedagógicas que nos marcan también el posicionamiento del docente, desde que lugar enseña como maestro, desde que lugar tiene en cuenta educando, al sujeto de aprendizaje, qué estrategias metodológicas ha utilizado y ha empleado para socializar estas experiencias pedagógicas, para nosotros es un insumo importante para poder continuar y seguir trabajando” (Supervisor)

“nosotros desde las aulas que trabajamos vamos a pedir que todos los chicos participen de esta experiencia tan importante para el crecimiento intelectual y cognitivo de todos nuestros alumnos” (Docentes de Instituto de Educación Superior)

“Este día es muy importante por la experiencia que tuvimos, aprendimos mucho, compartimos mucho, convivimos mucho y espero que se vuelva a repetir” (Directora de Escuela)

“Puedo contar como recibimos la propuesta, 9 estudiantes están en plena práctica están en las escuelas dando clases, entonces mi primera respuesta fue que vamos a hacer lo posible por ir porque el proyecto me atrapo realmente esta forma alternativa de formación es realmente maravillosa” (Docente formadora)

La importancia de esta metodología radica en la posibilidad de que en estos espacios se pueda generar una reflexión sobre sí mismos, de manera colectiva y sobre la propia práctica, distanciados de la misma.

Si bien, estos relatos se comunicaron libremente, a los efectos del control metodológico, previamente a los encuentros, se solicitó a los participantes que preparen una guía de sus relatos, esto es a los efectos de poder lograr que los sujetos ordenen sus relatos y también tengan un control del tiempo destinado para compartir sus experiencias.

En el proceso de la narración, se los oriento con las siguientes preguntas:

- a) *¿Cómo se denomina nuestra experiencia?*
- b) *¿Cómo surgió la iniciativa?*
- c) *¿Por qué y para qué pensamos realizarla?*
- d) *¿En qué consiste?*
- e) *¿Quiénes intervenimos? ¿Cómo nos organizamos para llevarla a cabo?*
- f) *¿En qué condiciones la realizamos?*
- g) *¿Cómo la evaluamos?*
- h) *¿Qué saberes ponemos en juego en la experiencia?*
- i) *¿Cómo nos formamos con esta experiencia?*

j) ¿Qué aprendemos de ella para mejorar nuestras prácticas futuras?

Durante los encuentros de educadores se sugirieron preguntas orientadoras para los coordinadores durante la coordinación de las comisiones de trabajo:

Tópicos	Preguntas orientadoras para el diálogo
Experiencias y prácticas y proyectos Pedagógicos:	¿Sobre qué versan estas experiencias? ¿Cuáles son las prácticas que le dan origen? ¿Quiénes las llevan a cabo? ¿Cómo se producen? ¿Para qué? ¿En qué escenarios y condiciones? ¿Qué saberes se ponen en juego? ¿Cuáles saberes se despliegan en las mismas y cuáles se aprenden durante las mismas?
Prácticas de formación:	¿Qué espacios de formación transitan los futuros maestros y profesores? ¿Cómo y en qué ámbitos? ¿Qué prácticas de formación transitan los maestros y profesores en ejercicio? ¿Cómo y en qué ámbitos y condiciones? ¿Qué piensan de la formación recibida, sea la recibida en los institutos o la realizada en otros ámbitos o en sus mismas escuelas? ¿Qué opinan sobre dichas experiencias de formación? ¿Sienten que se forman con ellas? ¿Cómo deberían ser para ser formativas?
Prácticas de Investigación:	¿Qué preguntas, o temas se plantean para indagar las prácticas educativas? ¿Por qué lo hacen? ¿Para qué? ¿Cómo y con quiénes lo hacen? ¿En qué condiciones y contextos? ¿Cómo se relacionan estas prácticas investigativas con sus prácticas docentes y con los contextos? ¿Cómo se circulan y dónde?.
Formas organizativas de los maestros y profesores	¿De qué modo se organizan los maestros, profesores y alumnos para abordar las problemáticas que les afectan? ¿Quiénes y cómo se convocan? ¿Para qué? ¿Cómo se comunican? ¿Qué relaciones establecen entre sí y con otros actores?
Experiencia pedagógica	¿Fue significativa la experiencia relatada? ¿Qué tiene de formativa la experiencia relatada? ¿Qué se aprendió de dicha experiencia? ¿Cómo se podría mejorar la experiencia a futuro?
Otros asuntos de interés	¿Qué otros asuntos consideran que podrían abordarse en los Encuentros? ¿Cómo y para qué?
Evaluación general de la experiencia	¿Cómo evaluarían la experiencia del encuentro? ¿Cuáles logros les parecen importantes? ¿Qué habría que mejorar? ¿Qué compromiso asumen para la continuidad del proyecto como proyecto de formación permanente?

También se pensaron preguntas como reflexión final de cada comisión de trabajo.

1. ¿Qué aprendizajes piensa que le dejó el haber desarrollado su experiencia?
2. Después de haberla compartido: ¿Le haría algunos cambios? ¿Cuáles?. Si piensa que sí: ¿Qué necesitaría para hacerlos?
3. ¿Qué sentido tiene para Ud. el haber conocido otras experiencias?
4. ¿Qué sugerencias haría para próximos encuentros?

Es a partir de los relatos orales que se comenzó con la recolección de los datos, y a partir de los cuales se pudo profundizar la información continuando con las entrevistas en profundidad⁴ a residentes.

Taylor, S. y Bogdan, R. conceptualizan a las entrevistas en profundidad como “(...) *Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas*” (2010:101).

En concordancia con la opción epistemológica de la investigación, este tipo de entrevista brindó la flexibilidad y dinamismo para la indagación de la temática. La elección de las mismas radicó la posibilidad de tener acceso a escenarios de las prácticas docentes no vividas y de aquellas actividades presentes, que solo los sujetos protagonistas conocen y significan.

Las entrevistas se realizaron posteriormente a los encuentros de educadores. Después de intentar localizar a varios residentes solo se pudo contactar a tres residentes que recordaban los encuentros de educadores y las experiencias compartidas. Luego de lograr localizar a los sujetos, se acordó fecha y hora para la realización de las entrevistas, lo que implicó viajar a las localidades de las residentes Humahuaca y Abra Pampa.

Se utilizó también como fuente de datos los materiales escritos en especial, de los documentos oficiales (planes de estudio, programa de cátedras, resoluciones reglamentarias) que circulan en el contexto de la Práctica y Residencia de la provincia de Jujuy.

Como sostiene Woods, P. pueden ser de útil apoyo para la memoria y la validación y “*pueden contribuir a la reconstrucción de acontecimientos, y dar información acerca de relaciones sociales*” (1993:110).

El análisis de documentos se hizo con el fin de realizar consultas, corroborar datos y hacer la triangulación de la información, permitiendo “*comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen*” (Taylor, S. y Bogdan, R. 2010:149)

De acuerdo con estas estrategias se buscó conocer aquellas experiencias formativas de los residentes en los espacios de práctica y residencia: sus rasgos, sentidos, razones, sus determinaciones, los contextos en que se realizaron, etc.,

⁴ Otras características de este tipo de entrevista son las siguientes: a) El entrevistador reposa exclusiva e indirectamente sobre los relatos de otros, b) Genera la posibilidad de un intercambio de ideas con los estudiantes.

El análisis de datos se realizó siguiendo las recomendaciones de Taylor, S. y Bogdan, R. (2010:159) para quienes el objetivo central del análisis es dar sentido a los datos descriptivos recogidos mediante métodos de investigación cualitativa, trabajo que se orienta hacia *el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian*, lo que permite entender al análisis de datos como un proceso en continuo progreso. Por ellos los autores destacan tres fases para este proceso (Descubrimiento, Codificación y Relativización) buscando la comprensión de los escenarios y personas.

Es por ello que se considera que el análisis de datos tiene su inicio desde la recogida de datos que realiza el investigador, puesto que representa algún tipo de elaboración sobre la realidad (Rodríguez Gómez, G. y Otros, 1996:203).

Se comparte en esta investigación las ideas de los autores citados, quienes señalan que el trabajo con los datos se caracteriza por ser un proceso dinámico y creativo, poniendo en estrecha relación la teoría y la empiria, siendo el investigador el que analiza y codifica sus propios datos. A lo largo del análisis se trata de obtener una comprensión más profunda de lo estudiado, es en ese hecho donde los investigadores también se nutren de la experiencia directa con escenarios, informantes y documentos, para llegar al sentido de los fenómenos partiendo de los datos.

La evidencia de confiabilidad, que se pretende ofrecer en este trabajo, se basó en el empleo de las estrategias de triangulación de los datos, en el ejercicio de la reflexión y en el grado en que el marco teórico, técnicas y conceptualizaciones que se empleen resulten comprensibles para otros investigadores (Rodríguez Gómez, G. y Otros, 1996:285-288).

Se consideraron en este trabajo como informantes a los estudiantes de carreras del Profesorado de Educación Inicial y la Educación Primaria de los I.E.S. N°1 y N°2 de la Quebrada y Puna de la Provincia de Jujuy. La muestra inicial del trabajo estuvo conformada por cinco relatos orales y se amplió con cinco entrevistas individuales a diferentes actores: estudiantes y docentes.

De este modo y sobre la base de un diseño flexible, se buscó la triangulación permanente de fuentes y unidades de análisis, como así también la realización de muestreos intencionales en donde la selección de los casos se realizó en función de los objetivos de la investigación y las nociones teóricas que la fundamentan.

Historia Natural de la Investigación

“La investigación vincula el pensamiento y acción. O sea nada puede ser intelectualmente un problema si no ha sido, en primer lugar, un problema de la vida práctica”

(Souza Minayo, M. C. 2012:20)

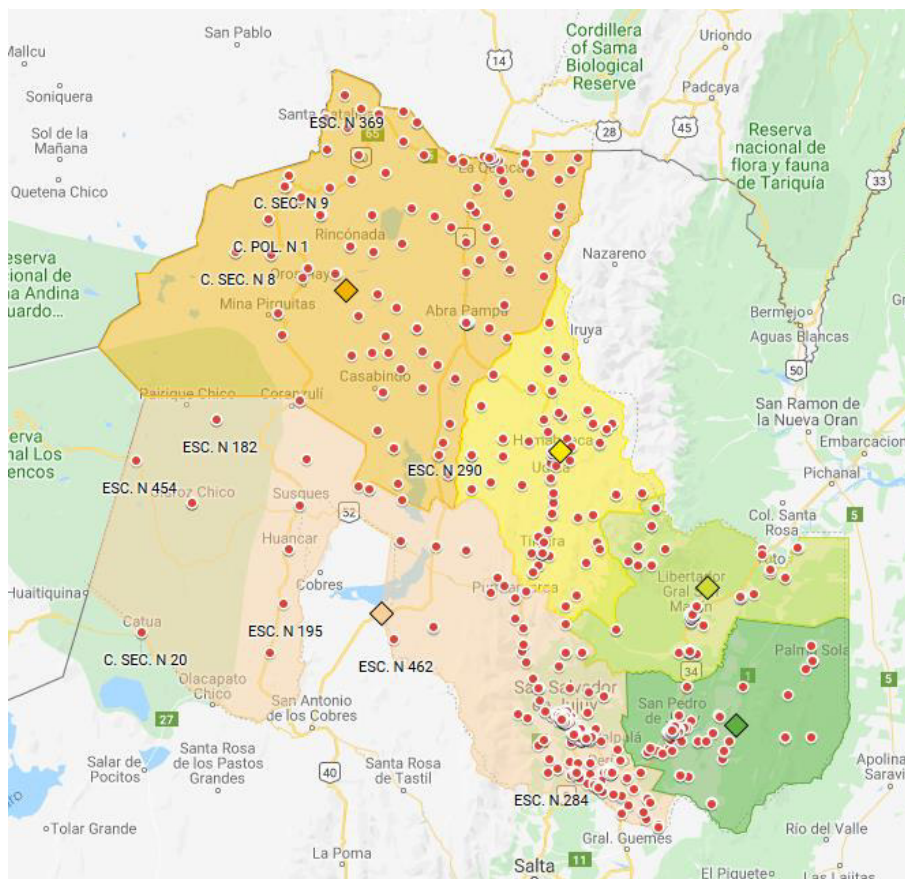
En este apartado se presenta la historia natural de la investigación, tratando que el lector pueda, no solo conocer la construcción teórico metodológica sino además poder comprender el contexto a partir del cual se empezó a construir el objeto de la investigación. Además como investigadora, es una posibilidad de reflexionar sobre el proceso realizado. Autores como Weinerman, C. (1997) rescata la importancia que tiene este proceso tanto para la investigación como para el proceso de formación del propio investigador.

Este trabajo, se originó a partir de la implementación de un proyecto de extensión, realizado por la cátedra de “Universidad y Formación Docente”, en el año 2011, sobre las experiencias pedagógicas y de formación. Ese proyecto de extensión, en el año 2012 se convierte y consolida en un proyecto de Investigación aprobado por SECTER. La definición del problema y el objeto de estudio sobre el que se trabajó, fue a partir de los intereses e inquietudes del equipo de investigación, traducidos en un proyecto marco denominado “Experiencias pedagógicas y de formación de docentes de la Provincia de Jujuy. Saberes, prácticas y contextos”, cuyo problema de estudio eran las experiencias pedagógicas y de formación que desarrollan docentes y estudiantes en escuelas de la Provincia de Jujuy, de las zonas de los Valles, Quebrada y Puna jujeña.

A partir de las líneas de investigación del proyecto citado, se tomó como sujetos principales para esta investigación a los estudiantes, que se encontraban realizando las prácticas y la residencia y sus experiencias formativas. Esta decisión se basó en la participación activa que tuvieron diversos estudiantes y docentes de los Institutos de Educación Superior, de Región I y II de la provincia, en los Encuentros de Educadores.

Cabe aclararse que la organización del sistema educativo de la provincia de Jujuy, es por “regiones educativas”, que no se corresponden con las regiones geográficas de la provincia de Jujuy (Quebrada, Puna, Valle y Yungas). La región I abarca todas las instituciones educativas de los departamentos de Chochinoca, Yavi, Santa Catalina y Rinconada; Región II: los departamentos de Humahuaca, Tilcara y parte de Valle Grande; Región III: los departamentos de Susques, parte de Cochinoca, Tumbaya, Dr. Manuel Belgrano, San Antonio y Palpala; Región IV: San Pedro y parte de Santa Bárbara; Región V: Ledesma, parte de Valle Grande y parte de Santa Bárbara.

MAPA 1



Fuente: Mapa Educativo de la Provincia de Jujuy. Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. En: <https://sites.google.com/site/escuelasjujuy/mapa-educativo-pcial>

Si bien inicialmente los sujetos bajo estudio eran docentes en ejercicio, los encuentros de educadores permitieron registrar aportes de los y las estudiantes, con una significación y relevancia tal -en la presentación de trabajos y relatos- que se decidió recuperar dichos registros para la posterior incorporación en esta investigación

Mis imaginarios...

Una vez elegido el problema de investigación siguió la elaboración del proyecto del Trabajo de campo e investigación. La elaboración de dicho proyecto llevo mucho tiempo, esto fue debido a los “imaginarios” que tenía sobre el proceso de investigación en general, en los momentos iniciales: “el proyecto es muy complicado”, “supongo que debe tener como más de 100 páginas”, “es mucho para investigar yo sola”, “debe ser re difícil escribir”.

Estos imaginarios los relaciono con el desconocimiento que tenía sobre el “investigar”. En el cursado del Profesorado en Ciencias de la Educación hay una materia que se denomina *Metodología de la Investigación*, que brinda las herramientas, teóricas y metodológicas básicas, pero son pocas las prácticas de investigación propuestas en el transcurso del cursado de la carrera.

Muchas veces los obstáculos para avanzar en el proyecto de investigación y en la finalización de la tesis, estuvieron ligados a esos imaginarios sobre lo que es investigar, idea que se ve alejada, durante la formación inicial.

En ese momento tomó relevancia en mi formación, como investigadora, la incorporación al equipo de investigación del Proyecto Marco anteriormente mencionado, donde la relación con la Directora, otros docentes y compañeros de carrera, fueron transformando esos imaginarios iniciales. El formar parte de ese equipo de investigación significó mi primer lugar de formación en investigación. Espacio donde el hacer investigación significaba realizar una tarea colaborativa, colectiva y con Otros. Es ahí donde surgió la importancia del maestro, los guías y los compañeros de la investigación.

“Los Talleres de tesistas”

En la formación como investigadora uno de los dispositivos más ricos, propuesto por la Directora del proyecto de investigación y como estrategias de formación, fue el compartir los “Talleres de tesistas” y “Círculos de estudio”.

El trabajo en equipo fue uno de los factores importantes en el proceso, así como en la construcción de una identidad como investigadora. El trabajo con Otros permitió que los espacios generados sean espacios de aprendizajes, de socialización, de debate, de constantes cuestionamientos y apertura a la reflexión conjunta sobre dudas e inquietudes.

Estos espacios resultaron ser espacios para repensar y mirar las propias producciones e invitaban a ponernos como colaboradores del trabajo de otros tesistas, identificando diferentes formas de preguntar, argumentar, narrar, encontrar categorías de análisis, en definitiva un trabajo grupal y participativo, que involucró el intercambio de planteamientos, sobre la construcción de conocimientos. Relaciono este proceso con la *investigación formativa*, ya que las formas de trabajo propuestas se constituyeron en espacios donde “se inter-reflexiona, se aprende, se reconstruye y construye conocimiento, se generan nuevas formas de relación y de interacciones académicas, sociales, personales” (Figuroa, et al. 2009: 4).

El poder participar en proyectos de investigación, me permitió adentrarme en la tarea, asociando la investigación con un trabajo colectivo, de horizontalidad, donde la guía de un Otro, del “maestro” como lo llama Wainerman, C. (pág. 19) es de suma importancia, porque, como dice la autora, hay “algo” no codificable, difícil de transmitir del oficio de investigador.

Sin duda la investigación no basta con la apropiación de conocimiento teórico, metodológico sino implica adentrarse a bucear en la realidad, cuyo interés se tiene por conocer, Wainerman, C. sostiene que “se aprende a investigar investigando” (pág.30). Es un poco poner las manos en la masa, poner en juego el conocimiento y sin duda la creatividad. El proceso de investigación implica en sí mismo vivir una experiencia, que

transforma al investigador, que permite dar sentido a las experiencias de los otros, aprender de ellas.

En el inicio del proceso de la investigación, en el contexto del proyecto, se trabajó en conjunto con otros compañeros y la directora de tesis, pero después comenzó un proceso de trabajo individual, que implicó lectura bibliográfica, trabajo de desgravación, análisis de los textos y documentos, relación entre los relatos, las entrevistas y la bibliografía.

Un proceso que llevo mucho tiempo sobre el material de trabajo de campo fue el proceso de categorización denominada por mi, como la “etapa de colores”.

El proceso de categorización: “la etapa de colores”

El inicio el proceso de categorización fue entre el equipo de investigación, lo que facilitó después poder avanzar en un camino individual.

El trabajo de categorización fue de manera artesanal, identificando fragmentos significativos, en los registros de los relatos orales de los encuentros de educadores; buscando categorías referidas a un campo empírico y teórico. Ésta etapa la identifiqué como una *etapa de colores*, donde el resaltador, las notas marginales, la relectura de los registros fueron de suma importancia para el análisis de la información.

La etapa de colores se inició con el trabajo sobre el papel, subrayando los dichos de los sujetos, enumerando las categorías, poniéndolas en un orden consecutivo. En esa primera etapa encontré cinco grupos en los que ordene los datos del campo: el primero relacionado con los sujetos, de dónde son; el segundo relacionado con el cursado de la carrera- dónde estudiaban, donde hicieron sus prácticas, la residencia- el tercero relacionado con las experiencias de residencia: cómo vivieron sus experiencias, por qué escogieron compartir sus experiencias en los encuentros de educadores; el cuarto relacionado con los sujetos que acompañaron a estudiantes en la residencia; el quinto sobre las visiones de la residencia y el sexto las valoraciones que hicieron en el encuentro de educadores. (Ver Esquema categorial en Anexo 1)

El trabajo de elaborar una matriz categorial, identificar párrafos con un número, pasar de un registro a otro, en definitiva fue un trabajo artesanal de permanentes cambios, que permitió organizar y reorganizar la información. Este primer paso de la categorización permitió bosquejar un primer índice, que permitió determinar qué información poseía, qué nuevos temas se podía seguir indagando a través de las entrevistas.

Posteriormente, se categorizó las entrevistas, realizadas a estudiantes (tres) y a Docentes de residencia (dos), abriendo un nuevo grupo de categorías inclusivas, e incorporando nuevas subcategorías, como por ejemplo el marco normativo bajo los cuales se desarrollan las prácticas y residencia.

Investigar por caminos sinuosos...

El proceso de investigación transcurrió por un camino sinuoso con múltiples aspectos que complejizaron la investigación.

Un aspecto fue la escritura. La tarea de la escritura no resulta ser caída del cielo, sino lleva un tiempo de comprensión, reflexión para encontrar las palabras que expresen aquello que resulta importante comunicar, lo que es significativo -según mi mirada- en función del objeto investigado. El proceso en este trabajo tuvo varios impases que lejos de resultar un obstáculo, permitieron objetivar el trabajo, tomar distancia de un enamoramiento con mi propia escritura.

El tiempo es otro aspecto que refleja lo complejo de investigar, la investigación no es de tiempo completo -en mi caso- sino que se combina con otros aspectos de mi vida.

Muchos de los autores advierten que la prolongación de la finalización de un trabajo de investigación corre el riesgo de perder la vigencia de la temática. En lo que respecta a ésta investigación la prolongación en el tiempo del trabajo, llevó a realizar una reflexión sobre las condiciones actuales del sistema de educación superior no universitario provincial y pensar en procesos formativos que se pueden proponer en la formación de docentes actualmente.

Otro obstáculo que surgió en cuanto a lo metodológico, fue en relación a la elección de los sujetos a los cuales entrevistar. Esto se debió principalmente a que al pasar tanto tiempo entre el encuentro de educadores y la presentación del proyecto de investigación, se hizo difícil contactar a los estudiantes que habían participado de esos encuentros. Una vez encontrado esos contactos se pudo avanzar en el trabajo de campo realizando las entrevistas.

CAPITULO 2: LAS EXPERIENCIAS DE LOS RESIDENTES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El objetivo de este capítulo es dar cuenta de uno de los objetivos de la investigación: la comprensión del contexto en el cual se desarrollaron las experiencias formativas de los y las estudiantes. Pretende que el lector también pueda situarse en la realidad educativa del nivel superior no universitario de la Provincia de Jujuy, encontrando las particularidades de la formación docente.

La investigación se desarrolló en dos Institutos de Educación Superior (I.E.S.), uno de la Puna y otro de la Quebrada, regiones geográficas de Jujuy.

En primer lugar, se presentan los datos generales de las Educación Superior no Universitaria de la Provincia de Jujuy: matrícula, cantidad de institutos de formación y ubicación geográfica.

Luego, se narra una breve reseña histórica y la conformación actual de los Institutos de Educación superior en relación a la cantidad de estudiantes y ofertas educativas (carreras).

Finalmente, se focaliza en el análisis de la información, en las carreras del profesorado de Educación Inicial y Primario de los institutos que formaron parte de la trayectoria de estudiantes que cursaron las prácticas y residencia.

Los datos estadísticos que se analizan son los correspondientes al periodo 2011-2016, debido a que el sistema de información del cual se recaban los datos -Relevamiento Anual- toma información del periodo anterior al que se desea analizar; por ejemplo para analizar el periodo 2012 se toman datos del periodo 2011. Esto es debido a que hay indicadores que resultan de la comparación de ambos periodo. Además la información que presentan todas las instituciones educativas es hasta el 30 de abril de cada año.

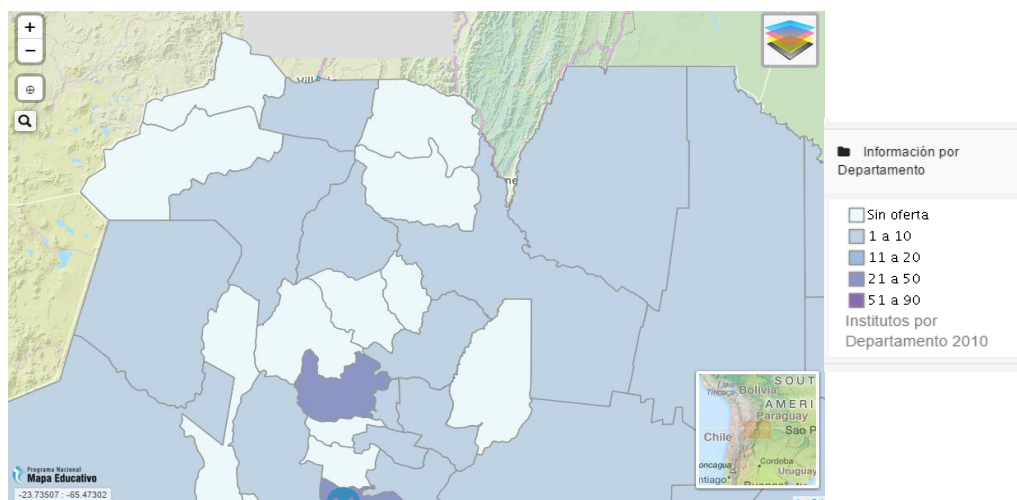
Los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Jujuy

Descripción en números y geolocalización del nivel superior no universitario en la provincia⁵

Cuando se comenzó a realizar la investigación se consultó sistemas de información nacionales disponibles como el Mapa Educativo Nacional, que poseía información del año 2010

⁵ Fuente: Relevamiento Anual 2016-2017*. DINIECE. Ministerio de Educación. Cartografía: Programa Nacional Mapa Educativo. 2015.

Mapa 2

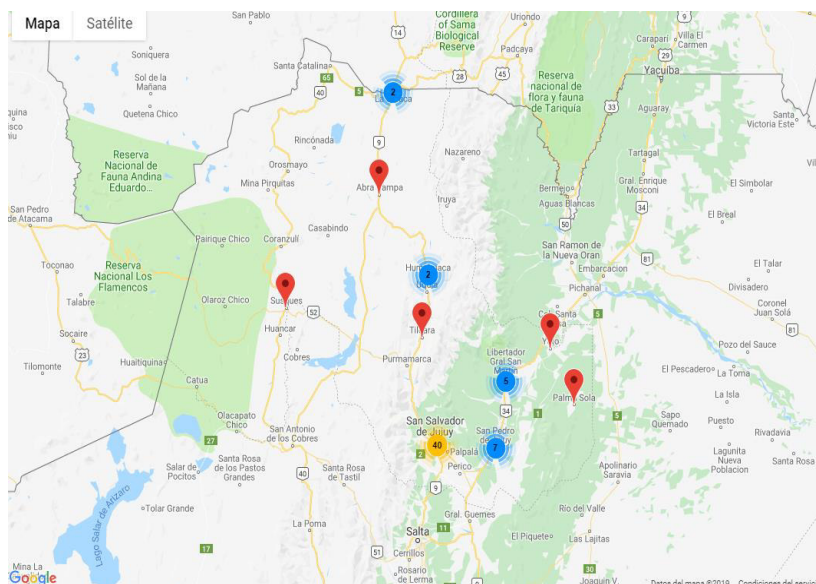


Fuente: Mapa Educativo Nacional. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina

El mapa N°1 se muestra la oferta educativa del nivel superior no universitario por departamentos de la provincia de Jujuy. En el mismo se puede observar que en el año 2010 siete departamentos de la provincia de Jujuy no poseían oferta educativa alguna de nivel superior no universitario. Estos departamentos eran: Santa Catalina, Rinconada, Valle Grande, Tumbaya y San Antonio, encontrando diferencias en las bases de datos.

Actualmente, Jujuy cuenta con un sistema provincial de geolocalización, en el que se puede observar la cantidad y localización de unidades de servicio, de la educación superior no universitaria, llegando a un total de 60 unidades educativas⁶ en la provincia.

Mapa 3



Fuente: Mapa Educativo de la Provincia de Jujuy. Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. En: <https://sites.google.com/site/escuelasjujuy/mapa-educativo-pcial>

⁶ “Es la concreción del proyecto educativo que se organiza en un establecimiento para impartir educación formal en torno a un determinado tipo de educación y nivel”. En Definiciones Básicas para la producción de Estadísticas Educativas. DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Pág. 37

En el mapa se puede observar que los departamentos de Rinconada, Santa Catalina y Valle Grande, no poseen Unidades Educativas de nivel superior no universitario. Si se compara la información con el mapa educativo nacional de 2010, estos Departamentos continúan sin ofertas para el nivel superior no universitario como hace diecinueve años.

Desde abril de 2017 a abril de 2018 el nivel superior no universitario, contó con los siguientes datos:

- Matrícula: 27.721 estudiantes
- Cantidad de unidades educativas, por tipo de sector de gestión:
 - Estatal: 31;
 - Privada: 28;
 - Gestión Social: 1.⁷

Cabe destacarse que la matrícula del nivel superior no universitario, desde abril de 2014 a abril de 2015 fue de 27.052 estudiantes; desde abril de 2016 a abril de 2017 fue de 28.779 estudiantes. Es decir que de un año a otro la matrícula descendió con 1058 estudiantes menos en el nivel. Los Institutos de Educación Superior de gestión estatal de la provincia de Jujuy no poseen edificios propios por lo que funcionan en edificios compartidos con escuelas primarias y/o secundarias.

Los Institutos de Educación Superior de gestión estatal de la provincia de Jujuy no poseen edificios propios por lo que funcionan en edificios compartidos con escuelas primarias y/o secundarias.

Historia de la Organización de los Institutos de Educación Superior N° 1 y 2

Los Institutos de Educación Superior son, establecimientos educativos, que en la provincia de Jujuy se organizan por “sedes” y “anexos”; denominación que se especifica en el Sistema Nacional de Estadística Educativa.

En el documento⁸ de definiciones básicas de Estadística Educativa Nacional, se especifica que: la escuela *sede* “*Es la localización donde cumple sus funciones la máxima autoridad pedagógica administrativa del establecimiento. La sede puede no tener alumnos.*” Se define como escuelas anexo: “*Es la localización donde funciona una sección o grupo de secciones que dependen pedagógica y administrativamente de una localización sede y funciona en otro lugar geográfico*”. (Pág. 17)

⁷ Dirección de Planificaciones, Evaluación e Información Educativa. Relevamiento Anual 2015-2018

⁸ Definiciones Básicas para la producción de Estadísticas Educativas. DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Estas definiciones de “sedes” y “anexos”, reflejan de alguna manera, la infraestructura de los institutos de educación superior de la provincia. La particularidad de los Institutos N° 1 y 2, es que comparten el edificio escolar con unidades educativas de otros niveles.

A continuación, se realizará una breve descripción del surgimiento de los Institutos al que pertenecen los estudiantes, considerando su dimensión histórica y organizacional.

Instituto de Educación Superior N° 1

El Instituto de Educación Superior N° 1, tiene como sede la Localidad de La Quiaca y anexo en la localidad de Abra Pampa. La distancia entre ambas localidades es de 72,4 km.

En la localidad de La Quiaca comparte edificio con: Escuela Normal Superior Gendarmería Nacional, nivel primario y secundario y el Jardín Independiente Nucleado (J.I.N.) 11. Es decir que en el mismo edificio funcionan cuatro niveles educativos. Además tiene como otra sede física la Escuela N 1 de frontera Gral. Belgrano. En la localidad de Abra Pampa, comparte el edificio con las escuelas: Normal Superior Sargento Juan Bautista Cabral, nivel primario y secundario y el J.I.N. 8.

En la descripción histórica que presenta el I.E.S. N° 1 (en un documento digital) se explicita como fecha del inicio de las actividades el 7 de mayo de 1985, por Resolución Ministerial N°1.055/86, inicia con la carrera del Profesorado Elemental para la Enseñanza Primaria (PEP), donde se designa como Regente a la Profesora Lidia Casagrande.

“Como parte integrante del Departamento de Formación Docente, en el año 1989 comenzó a funcionar el M.E.B. ‘Magisterio de Enseñanza Básica’, a cuyo primer año podían asistir alumnos en condiciones de ingresar al cuarto año del nivel medio.

“En el año 2000 comenzó a funcionar una 1ra. división del Profesorado de Educación Inicial y una 1ra división del Profesorado de 1er y 2do Ciclo de la Educación General Básica.

“En el año 2004, por Decreto Provincial N° 7320, se implementa una nueva forma de Gobierno de los Institutos de Formación Docente, siendo electa como Rectora a través de Elecciones Democráticas, la Profesora Silvia Estela Carretta. Durante este Gobierno se implementan los Profesorados de Lengua y Literatura y de Matemática, y las Tecnicaturas de Informática, Sanidad Animal y Tecnicatura Superior Manufacturera. Con la denominación IFDCyT (Instituto de Formación Docente y Técnica N° 1)” (Documento Digital)⁹

El fragmento citado permite identificar que en los primeros quince años de actividad el Instituto se abocó a la formación de Docentes para la Educación primaria y recién en el año 2000, se abrió la carrera del Profesorado de Educación Inicial.

Después de diecinueve años, en 2004 suceden dos hechos muy significativos: el cambio en la forma de gobierno y la ampliación de otras carreras tanto profesorados como tecnicaturas.

⁹ <https://ies1-juj.infed.edu.ar/sitio/historia/>

Instituto de Educación Superior N° 2

El Instituto de Educación Superior N°2 tiene su sede en la Localidad de Humahuaca y anexo en Tilcara. Desde el año 2016 se creó un anexo en la localidad de Tumbaya. Entre Humahuaca y Tilcara existe una distancia de 44,5 km, y de Tilcara a Tumbaya 35,7 km.

En Humahuaca el I.E.S. comparte el edificio con las escuelas: Escuela Normal “Héroes Humahuaqueños”, J.I.N. 2 y Escuela Normal República de Bolivia. La sede del I.E.S. en Tilcara comparte edificio con: Escuela Normal Superior Dr. Eduardo Casanova. En un documento de la Institución se señala.

“El IES N°2 se conforma como Instituto de Formación Docente N°2 a partir de 1998 después de un proceso que fusionó el nivel terciario de dos reconocidas instituciones de la Región de la Quebrada de Jujuy: la Escuela Normal Superior ‘República de Bolivia’ de la ciudad de Humahuaca y la Escuela Normal Superior ‘Dr. Eduardo Casanova’ de la ciudad de Tilcara, en el marco de la transformación educativa impulsada por la Ley Federal de Educación.

“En agosto de 1999 esta institución “formadora de formadores” reinaugura sus actividades académicas con cuatro carreras de formación docente que respondía a las propuestas formativas para profesores de Educación Inicial, EGB1 y 2, EGB 3 y Polimodal, que impulsaba la Ley federal de Educación. En el año 2004 comienza a conducir y gestionar un gobierno colegiado respaldado por el Decreto 7320 –G-03 de la provincia de Jujuy que establece el gobierno y funcionamiento de los Institutos de Educación Superior No Universitarios”. (Documento del I.E.S. N°2)

La información presentada muestra cómo en sus orígenes también el I.E.S. N°2, tuvo como oferta educativa la formación de docentes de educación primaria o elemental. Además de congregar a estudiantes de dos localidades muy importantes de la región de la Quebrada, Humahuaca y Tilcara.

Las reseñas históricas permiten ver cómo se constituyeron los Institutos de Educación Superior, teniendo en sus orígenes la formación docente. Específicamente ligada a la educación primaria y absorbiendo la formación de maestras de las escuelas normales. A pesar que temporalmente las fechas del inicio de las actividades, entre ambos institutos, muestran una diferencia de trece años, es evidente que la tarea de formación de docentes fue muy significativa y se desarrollaba desde mucho antes de las fechas de inicio, tanto en la región de la Puna como en la Quebrada.

Oferta de los I.E.S. entre 2011 y 2016

Como lo muestran las reseñas históricas, las carreras de magisterios estuvieron en los orígenes de los Institutos, pero después la oferta educativa, se fue ampliando. Por ello, es relevante mostrar la oferta entre 2011 y 2016, a través de las carreras que se fueron abriendo, con la cantidad total de estudiantes matriculados y la cantidad total de egresados durante el periodo analizado.

En la indagación realizada se encontró en las bases de datos, carreras con diferente denominación, esto es debido al cambio de los planes de estudio.

En el gráfico N° 3 se pueden observar las carreras del I.E.S. N° 1. Allí se destacan:

- Las carreras que más alumnos tuvieron durante el periodo de 2011 a 2016, son la del Prof. en educación física, con 701 estudiantes, (sede La Quiaca) y Prof. En Educación Inicial, con 733 estudiantes (anexo Abra Pampa). En esas mismas carreras también se muestra la mayor cantidad de egresados 124 egresados de la carrera del Prof. En educación Inicial y 41 egresados del Prof. De Educación física.

- Las carreras que tuvieron más de 300 estudiantes, en todo el periodo de cinco años, corresponden a las carreras docentes, excepto la Tecnicatura Superior en desarrollo de Software, dictada en el anexo de Abra Pampa, que de 2010 a 2015 tuvo 344 estudiantes.

En el gráfico N° 4 se observan las carreras del I.E.S. N° 2. Se puede ver allí que:

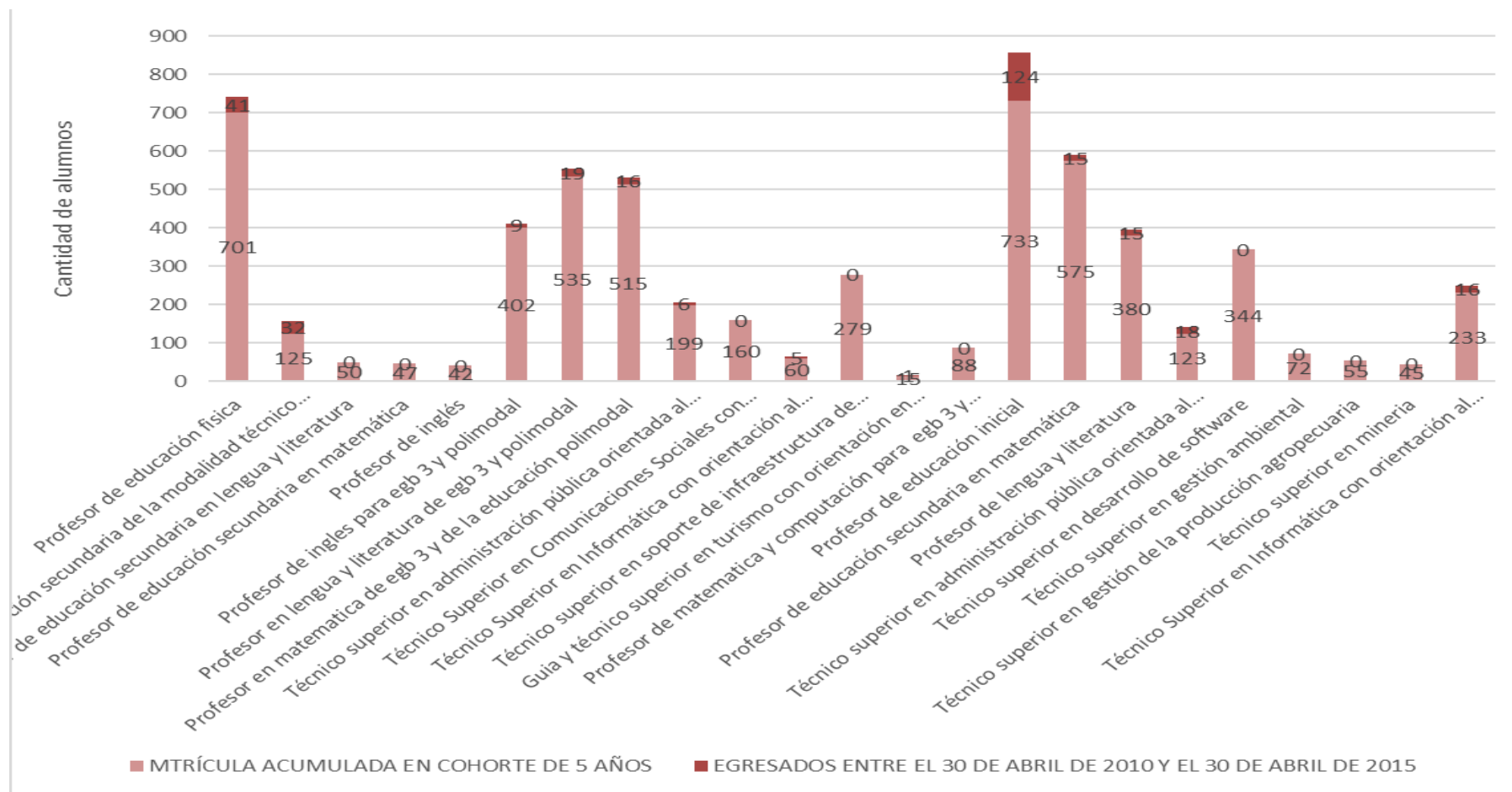
- Se evidencia que las carreras que tuvieron más matrícula de 2011 a 2016, son los Profesorados de Historia y Lengua y Literatura, en el anexo de Tilcara, y el profesorado de Educación Inicial e Inglés en la sede de Humahuaca.

- En las carreras de Historia, Lengua y Literatura y Educación Inicial se observa que más de la mitad de la cantidad de los estudiantes matriculados han egresado de las mismas.

La sistematización de la información permite ver la ampliación de las ofertas educativas en ambos institutos, no solo con carreras de magisterio, que presentaron una mayor cantidad de estudiantes, sino además la apertura a otras áreas, como la salud (agentes sanitarios, enfermeros, cuidadores domiciliarios) y las tecnologías de la información y la comunicación (informática, software) a través de tecnicaturas.

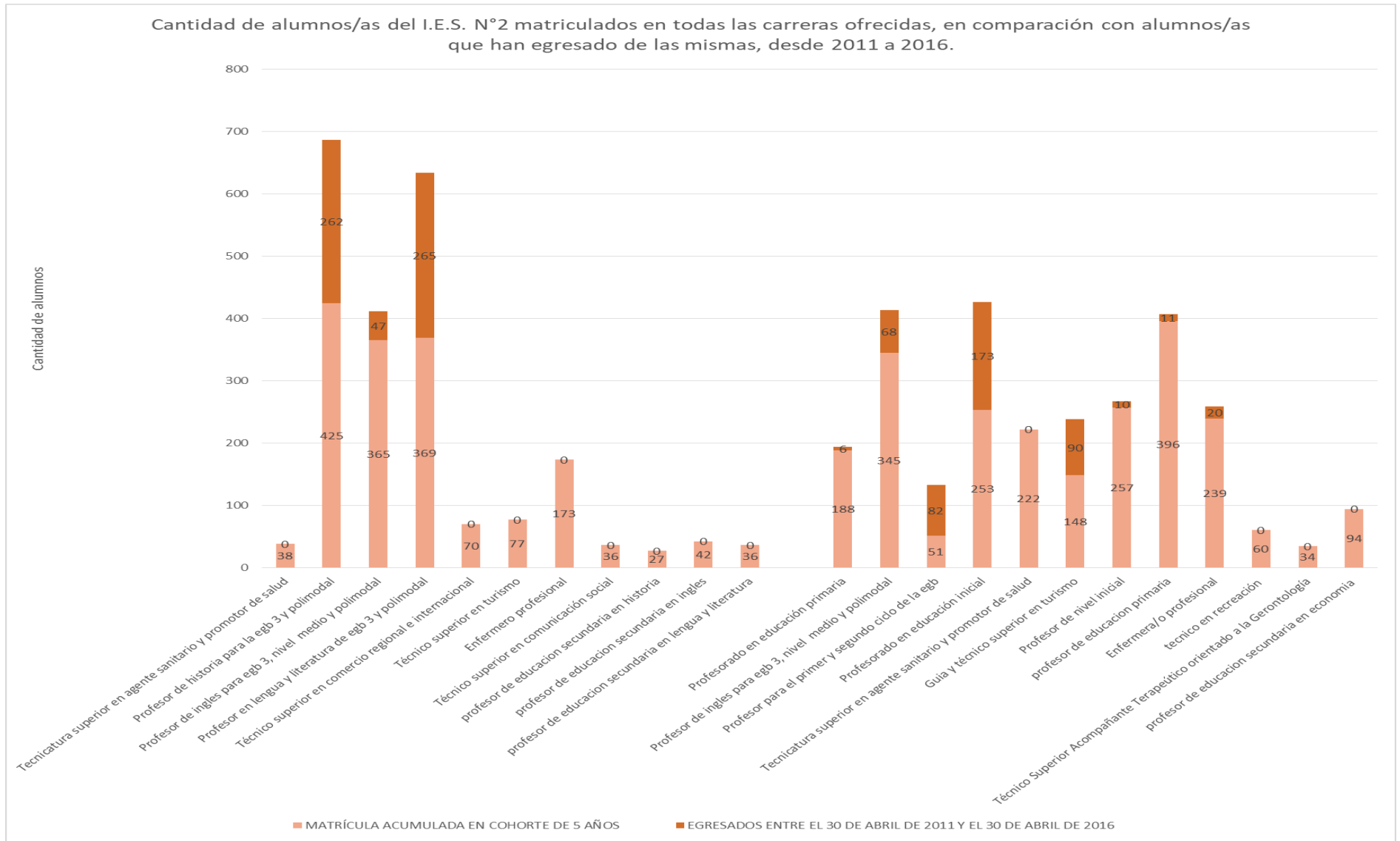
Gráfico 1

Cantidad de alumnos/as del I.E.S. N°1 matriculados en todas las carreras ofrecidas, en comparación con alumnos que han egresado de las mismas, desde 2011 a 2016.



Fuente: Relevamiento Anual de Información Educativa. Diciembre de 2016 – Estadística Educativa – Dirección de Planificación, Evaluación e Información Educativa – Secretaría a de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

Gráfico 2



Fuente: Relevamiento Anual de Información Educativa. Diciembre de 2016 – Estadística Educativa – Dirección de Planificación, Evaluación e Información Educativa – Secretaría a de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

Las carreras bajo estudio: caracterización a partir de la matrícula de estudiantes, Residentes y egresados de 2011 a 2016.

Se presenta a continuación los datos relevados de los I.E.S. estudiados, incluyendo los datos específicamente de las carreras de magisterio.

Tabla 1: Matrícula, Residentes y Egresados de los I.E.S. N° 1, desde 2011 a 2016

Instituto de Educación Superior N°1								
AÑO	La Quiaca		Abra Pampa					Total de alumnos matriculados en el IES N°1
	Total de alumnos matriculados en el año	Total de Alumnos que cursaron Residencia/pasantía/práctica	Total de alumnos matriculados en el año	Total de Alumnos que cursaron Residencia/pasantía/práctica	Profesorado de Educación Inicial			
					Alumnos matriculados en la carrera	Alumnos Residentes	Egresados	
2011	575	Sin información	296	Sin información				871
2012	543	48	407	47	138	21		950
2013	607	29	714	44	172	25	18	1321
2014	638	62	500	66	156	18	14	1138
2015	767	57	865	92	151	26	17	1632
2016	711	87	Sin información					

Fuente: Relevamiento Anual de Información Educativa. Diciembre de 2016 – Estadística Educativa – Dirección de Planificación, Evaluación e Información Educativa – Secretaría a de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

Tabla 2: Matrícula, Residentes y Egresados de los I.E.S. N° 2, desde 2011 a 2016

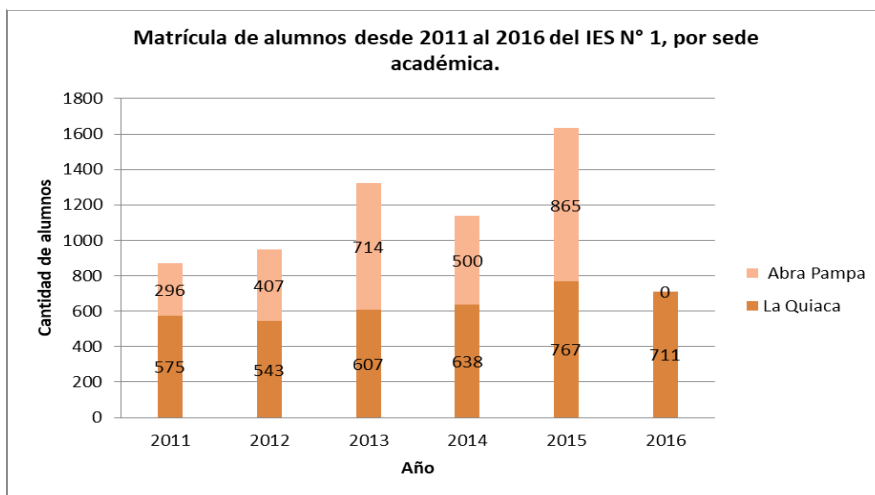
Instituto de Educación Superior N°2											
AÑO	TILCARA		HUMAHUACA							Total de alumnos matriculados en el IES N°2	
	Total de alumnos matriculados en el año	Total de Alumnos que cursaron Residencia/pasantía/práctica	Total de alumnos matriculados en el año	Total de Alumnos que cursaron Residencia/pasantía/práctica	Profesorado de Educación Inicial			Profesorado de Educación Primaria			
					Alumnos matriculados en la carrera	Alumnos Residentes	Egresados	Alumnos matriculados en la carrera	Alumnos Residentes		Egresados
2011	518	Sin información	498	Sin información							1016
2012	Sin información		477	74	96	24		174	47		
2013	357	50	484	8	105	4	6	140	4	4	
2014	381	0	426	23	99	9	10	125	6	7	
2015	402	29	459	23	113	12	9	86	5	6	
2016	380	29	518	41	144	11	9	86	7	6	

Fuente: Relevamiento Anual de Información Educativa. Diciembre de 2016 – Estadística Educativa – Dirección de Planificación, Evaluación e Información Educativa – Secretaría a de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

¿Cuál fue la matrícula total de estudiantes desde 2011 a 2016, en los I.E.S.?

En relación al I.E.S. N° 1 se observa, que tuvo mayor matrícula de estudiantes en los años 2013 y 2015. En la sede de La Quiaca se identifica una matrícula más estable de año a año y en el anexo de Abra Pampa se identifican aumentos significativos de la matrícula en 2013 y 2015. Entre 2013,2014 y 2015 la matrícula total del I.E.S. supero los mil estudiantes.

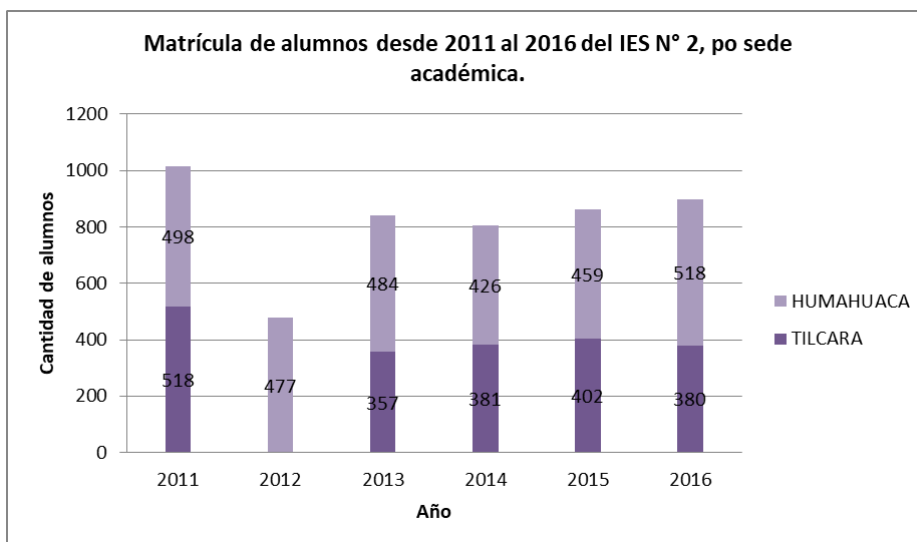
Gráfico 3



Fuente: Relevamiento Anual de Información Educativa. Diciembre de 2016 – Estadística Educativa – Dirección de Planificación, Evaluación e Información Educativa – Secretaría a de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

Las sedes del I.E.S. N° 2, mantuvieron sus matrículas estables con un promedio de 800 estudiantes matriculados por año. Como se puede observar el año 2011 incrementó sensiblemente su matrícula superando los mil estudiantes. Desde 2013 a 2016 la matrícula inicia un proceso de crecimiento año a año.

Gráfico 4



Fuente: Relevamiento Anual de Información Educativa. Diciembre de 2016 – Estadística Educativa – Dirección de Planificación, Evaluación e Información Educativa – Secretaría a de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

De los dos I.E.S. se identifica que, durante el periodo de análisis, el que tuvo una mayor cantidad de estudiantes matriculados fue el I.E.S. N° 1.

Comparando la matrícula de los dos I.E.S. se puede observar, que durante el periodo de análisis, el I.E.S. N° 1 tuvo mayor cantidad de estudiantes matriculados.

Comparando la cantidad total de estudiantes matriculados, con el total de estudiantes que cursaron la residencia, pasantía o práctica se identifica:

- en el I.E.S. N° 1: hubo un mayor porcentaje de estudiantes cursando esos espacios, en el año 2016, con un 12%. En promedio, en el I.E.S. N° 1, cursaron estos espacios 44 estudiantes de todas las carreras, por año.
- en el I.E.S. N° 2: hubo un mayor porcentaje de estudiantes cursando espacios de Residencia/pasantías/prácticas, en el año 2012, con un 16%. En promedio cursaron esos espacios 23 estudiantes de todas las carreras, por año.

¿De la matrícula total de los I.E.S. cuánto representaba la cantidad de estudiantes de las carreras de magisterio?

En este apartado se presenta información específica de las carreras estudiadas: Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial. Se puede identificar en primera instancia que las carreras tuvieron apertura y cierre de cohortes permanentemente. Además presentan historias particulares según las sedes y anexos.

En el I.E.S. N°1 las carreras no coexisten en la misma Sede o Anexo sino que se abrieron cohortes del profesorado de Educación Inicial, solo en el Anexo de la Localidad de Abra Pampa y no en la sede de La Quiaca.

En el I.E.S. N°2, se abrieron los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria solo en la Sede de Humahuaca.

En sus orígenes, ambos I.E.S. solo ofrecían las carreras de magisterio y progresivamente se fueron incorporando profesorados para la Educación Secundaria y Tecnicaturas. Este proceso va en concordancia con los cambios de la Educación Superior no Universitaria desde la década del 90. Permiten además pensar en el lugar que ocupan las carreras de magisterio desde las políticas educativas ¿tendrá relación con el lugar social que ocupan los maestros y las maestras?, ¿cómo estas transformaciones se evidencian en la identidad de los Institutos de Educación Superior?, estos y otros interrogantes son consecuencia de la información presentada, que no son objeto de este estudio.

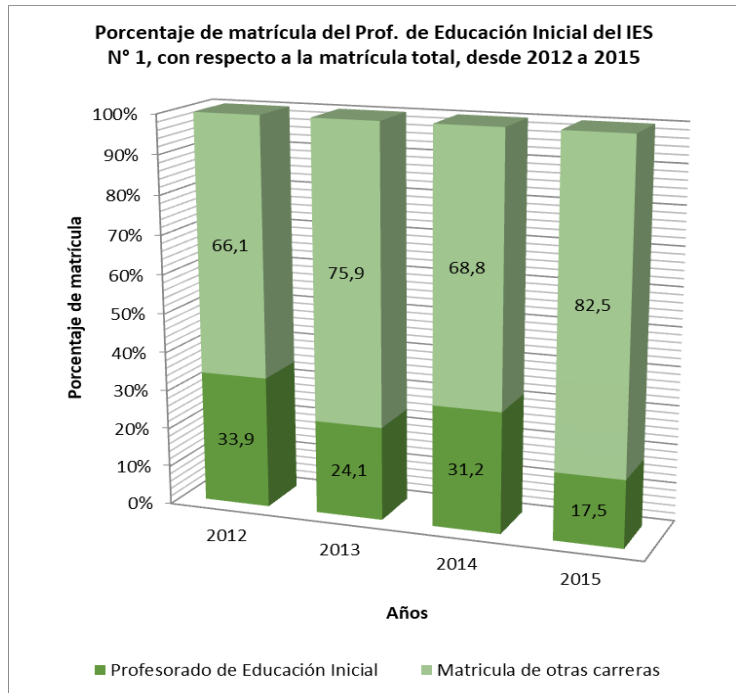
Hay algunas reflexiones, específicas sobre las carreras que llevaron a indagar ¿qué tan significativa fue la matrícula del profesorado de educación inicial y primaria, en comparación con la de otras carreras, en los I.E.S.?

Gráfico 5

El gráfico N° 5 muestra que del total de estudiantes inscriptos en el I.E.S. N° 1- Sede Abra Pampa, en el año 2012, el 33,9% corresponde a la carrera del Profesorado de Educación Inicial.

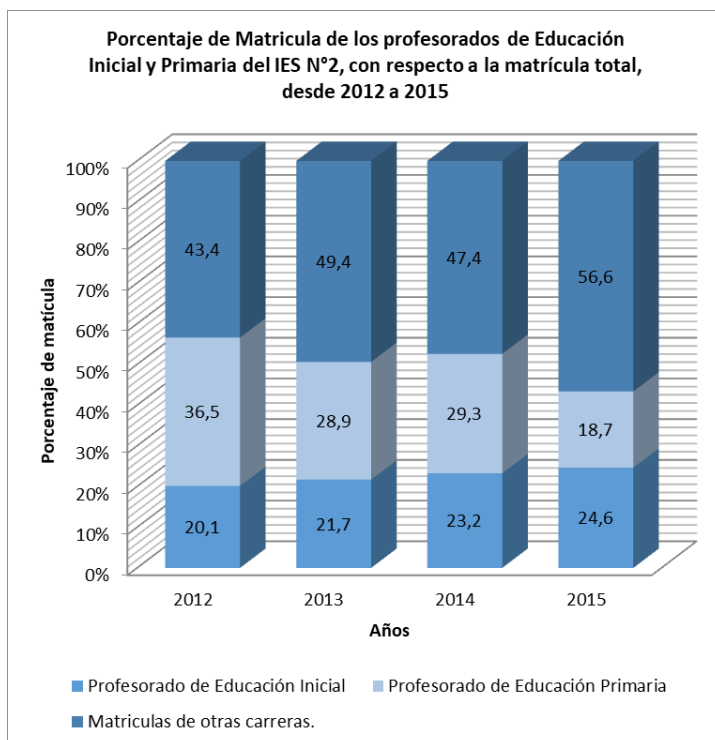
Es notable el descenso de inscriptos en la carrera del año 2014 al 2015, llegando a un 17,5%.

Del año 2012 al 2014 la carrera del Profesorado de Educación Inicial poseía más del 23% de la matrícula total del I.E.S. N°1. Durante esos años la matrícula en Educación inicial es sensiblemente superior a las demás carreras.



Fuente: Relevamiento Anual de Información Educativa. Diciembre de 2016 – Estadística Educativa – Dirección de Planificación, Evaluación e Información Educativa – Secretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

Gráfico 5



Fuente: Relevamiento Anual de Información Educativa. Diciembre de 2016 – Estadística Educativa – Dirección de Planificación, Evaluación e Información Educativa – Secretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

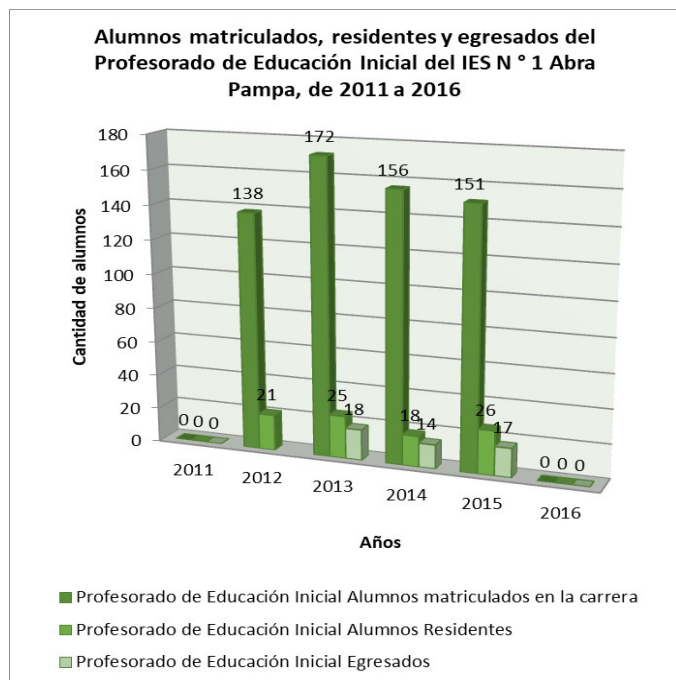
En el gráfico N° 6 se observa que los matriculados en las carreras de Educación Inicial y Primaria desde 2012 a 2014 superan el 50% de la matrícula total de la Sede de Humahuaca (I.E.S. N° 2).

Se evidencia además un descenso en el porcentaje de estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de 2012 a 2015 y a su vez un aumento del porcentaje de estudiantes matriculados en la carrera de Educación Inicial.

¿Cuál fue la cantidad estudiantes matriculados, que cursaron espacios de prácticas, residencia y los egresados de cada una de las carreras en los I.E.S.?

El Profesorado de Educación Inicial en la Localidad de Abra Pampa

Gráfico 6



Fuente: Relevamiento Anual de Información Educativa. Diciembre de 2016 – Estadística Educativa – Dirección de Planificación, Evaluación e Información Educativa – Secretaría a de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

No se han encontrado datos específicos de la carrera en los años 2011 y 2016.

Se evidencia que la matrícula sufrió algunas variaciones año a año (140 a 170 estudiantes).

Se observa que en 2015 se halla el porcentaje más alto en relación con la matrícula total de la carrera, del 17,21% (26 residentes de 151 estudiantes de la carrera) y en 2012 con el 15,2% (21 residentes de 138 estudiantes de la carrera)

En promedio los alumnos que egresan de la carrera son 16 por año. El porcentaje más alto de egreso fue en el 2015 con el 11,25% de egresados en relación a la matrícula total de la carrera

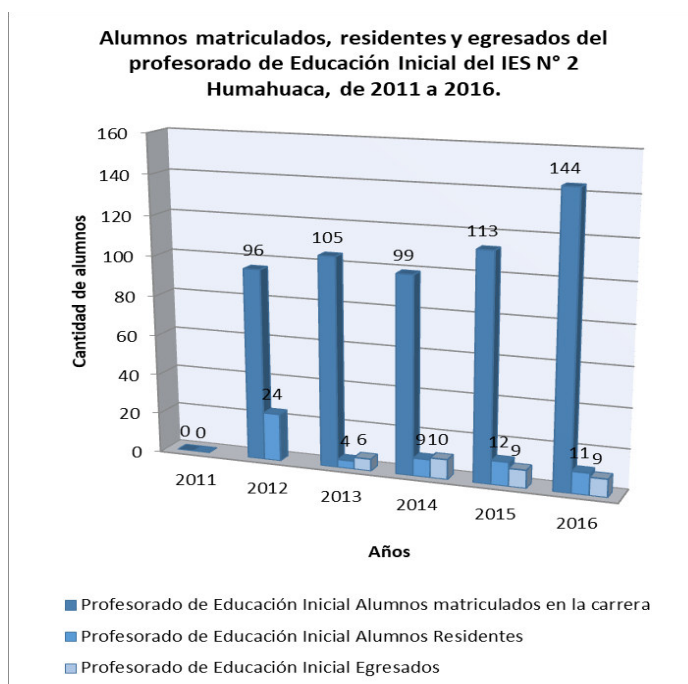
El profesorado de educación inicial en I.E.S. N°2, en la sede de Humahuaca

La matrícula del Profesorado de Educación Inicial muestra un ascenso desde 2012 a 2016.

En 2012 el 25% de estudiantes de la carrera cursó la residencia. Cabe destacar que en este año se realizó un cambio en el Plan de Estudios de la carrera.

La cantidad de residentes desde 2013 a 2016 no superó el 10% de la matrícula total de estudiantes de la carrera. En promedio egresan 8 estudiantes por año de la carrera

Gráfico 7



Fuente: Relevamiento Anual de Información Educativa. Diciembre de 2016 – Estadística Educativa – Dirección de Planificación, Evaluación e Información Educativa – Secretaría a de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

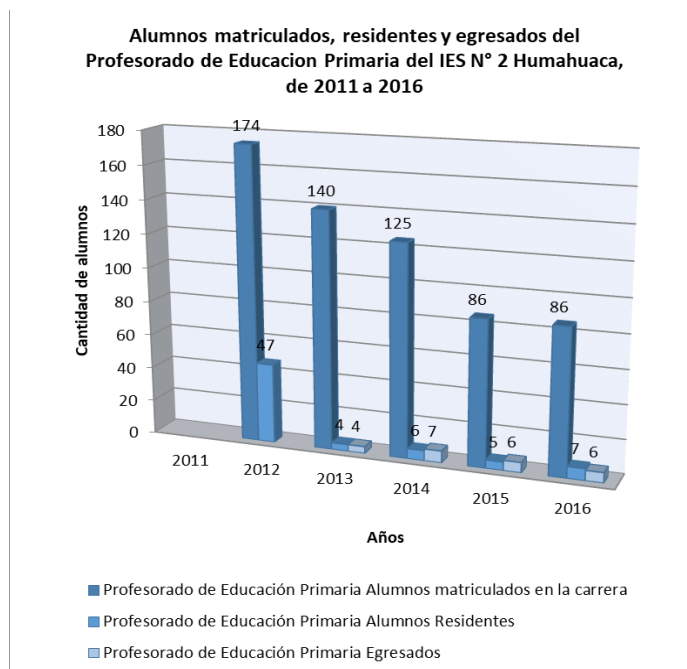
Gráfico 8

El profesorado de educación inicial en I.E.S. N°2, en la sede de Humahuaca

Se evidencia en el gráfico N°9, la disminución de la matrícula de 2012 a 2016 en la carrera.

En el año 2012, se observa que está la mayor cantidad de residentes, se puede considerar que también se presentó el cambio del plan de estudio de la carrera.

En promedio egresan 5 estudiantes, por año, de la carrera.



Fuente: Relevamiento Anual de Información Educativa. Diciembre de 2016 – Estadística Educativa – Dirección de Planificación, Evaluación e Información Educativa – Secretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

De los estudiantes matriculados ¿hay más preponderancia de las mujeres o de los varones?

En relación al género de los/as estudiantes, en la sede de Humahuaca, se evidencia, en la carrera del Profesorado en Educación Primaria la presencia del género masculino. En la sede de Abra Pampa, de los/as residentes del año 2012, de la carrera del Prof. De Educación Inicial, dos son de género masculino.

En el año 2012 hay 9 alumnos de género masculino matriculados en la residencia. En 2013 hay un alumno de género masculino matriculado en residencia. En 2014, 2015 y 2016 hay solo dos varones por año, matriculados en la residencia.

Los datos muestran que hay una minoría del género masculino en las dos carreras. Esto se relaciona con los orígenes de los I.E.S. mencionados anteriormente, ya que una de las instituciones, objeto de análisis de este trabajo, resultó de la unión de dos escuelas normales de la Quebrada de Humahuaca. Es así que el bajo número de residentes de género masculino puede relacionarse con los orígenes que tuvieron las escuelas normales en las distintas provincias del país, donde se formaban mujeres.

Alliaud, A. (2007) al hablar de los orígenes de la profesión docente describe que “*durante la primera etapa de fundación de las escuelas normales la carrera magisterial estuvo destinada fundamentalmente a las mujeres (...)* Si bien la tendencia a formar ‘un ejército de maestras’ se revierte en lo que podríamos considerar una segunda etapa del movimiento fundacionista de instituciones normales, llama la atención la referencia constante que, en el plano discursivo, de hace a ‘la’ mujer como una ‘educadora por excelencia’”

Se reconocía en las mujeres cualidades asociadas al género femenino que se correspondían con la tarea de enseñar- inculcación del sentimiento patrio, preservación de las tradiciones- y con los fines de la escuela pública.

La incorporación de estudiantes de género masculino, evidencia cambios en la formación de docentes de carreras de magisterio, quizá los números no sean significativos, pero sí lo son las experiencias que compartió un estudiante residente del Profesorado de Educación Inicial. Su relato mostró que quedan resabios en la representaciones de las personas relacionadas con la concepción de 'la' maestra como la figura femenina 'apta' para educar.

“y en un principio como le digo sé que pasa eso de ver un maestro de nivel inicial entre comillas miran con otros ojos, me paso a mí, tal es el caso que al iniciar el primer día cuando me presente allá en la salita hasta las maestras se sorprendieron bueno y luego los padres, uno de los padres me decía ¿le permiten a un hombre ser maestro de nivel inicial? Me decía: en mi época no se permitía eso” (Relato N°2)

Los estudiantes egresados, ¿en cuántos años cursaron la carrera?

Al realizar el análisis de los datos se puede promediar años que llevó a los estudiantes terminar la carrera, entre los años 2013 y 2016. En el caso del Profesorado de Educación Primaria el promedio es de 5 años y en el caso del profesorado de Educación Inicial es de 6 años.

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Años	
Egresados del Prof. De Ed. Inicial del IES N° 1 Abra Pampa		1												9	
			4											8	
				3										7	
					6									6	
						5								6	
							9							5	
							10								6
								7							5
Egresados del Prof. De Ed. Inicial del IES N° 2 Humahuaca							6							4	
							10								4
							9								7
Egresados del Prof. De Ed. Primaria del IES N° 2 Humahuaca							4							4	
							7								4
							6								7
Promedio de años entre el ingreso y egreso del Prof. De Ed. Primaria														5	
Promedio de años entre el ingreso y egreso del Prof. De Ed. Inicial														6	

Fuente: Relevamiento Anual de Información Educativa. Diciembre de 2016 – Estadística Educativa – Dirección de Planificación, Evaluación e Información Educativa – Secretaría a de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

Los planes de estudios vigentes en el periodo bajo estudio, poseían una estructura curricular de cuatro años de duración. La cantidad de años que llevó a los y las estudiantes,

en promedio finalizar la carrera, difiere entre uno y dos años, en relación a los planes de estudio correspondientes.

La información permite adentrarnos en las trayectorias educativas de los y las estudiantes que cursan los espacios de prácticas y residencia: ¿a qué se debe esta diferencia entre las *trayectorias teóricas* y *reales*?. La investigación científica sobre el tema nos ofrece algunas pistas interpretativas, como las que se enuncian a continuación.

Las Trayectorias teóricas son aquellas que “*expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción*” (Terigi, F.2009)

Al analizar las trayectorias reales de los sujetos, “*podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, ‘trayectorias no encauzadas’, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Un conjunto complejo de factores incide en ‘las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo’ (DINIECE-UNICEF, 2004: 8)*”

En algunos de los relatos orales estudiantes manifestaban que estudiaban y trabajaban paralelamente, eran estudiantes entre 23 y 35 años, algunos con hijos a su cargo.

No es intención de este trabajo poner el foco en el final del recorrido de la formación docente, sino entender cómo los y las estudiantes de la formación de docentes de carreras de magisterio, han vivido sus experiencias de formación considerando la temporalidad y la narración, temas que posibilitan una lectura reflexiva.

Pensar en las trayectorias implica considerar las organizaciones educativas, donde cada sujeto se ve atravesado por su propia biografía, cultura, historias, componentes de la vida cotidiana de cada institución que hacen que las experiencias tomen distintos rasgos y también presenten algunas semejanzas. (Nicastro, S. y Greco, M. 2012:40)

Recapitulando

La información presentada en éste capítulo muestra la situación de dos Institutos de Educación Superior de la provincia de Jujuy (N° 1 y N° 2) a los cuales asisten los estudiantes sujetos de esta investigación.

El periodo de análisis que se consideró es de 2011 a 2016, ya que las experiencias formativas relatadas por los y las estudiantes de carreras de magisterio se desarrollaron en 2012, 2013 y 2014.

Se identificó que si bien los I.E.S. N°1 y 2 son de gestión estatal, hay una mayor cantidad de Institutos de Educación Superior de gestión privada. Se evidenció un crecimiento de las matrículas de los I.E.S. de 2011 al 2016, que ser consecuencia de la incorporación a la oferta educativa de las Tecnicaturas, no obstante las carreras docentes siguieron registrando una mayor cantidad de alumnos y egresados.

La relación entre la cantidad de alumnos matriculados y egresados por carreras muestra en el periodo analizado, que hubo una gran diferencia numérica, pero también surgen preguntas sobre ¿hay políticas educativas provinciales e institucionales que trabajan sobre las trayectorias de los estudiantes?, ¿cómo marcan estas trayectorias la formación inicial?, ¿con qué obstáculos se enfrentan los y las estudiantes a lo largo de sus trayectorias educativas?

En relación a los sujetos de esta investigación (estudiantes residentes) son pocos los que cursaron los espacios de Prácticas y Residencia anualmente en las carreras docentes, esto tiene relación con la cantidad de egresados que existen por carreras.

La información presentada permite situar al nivel superior no universitario de la provincia de Jujuy, focalizando en los dos únicos Institutos de Educación Superior de las regiones geográficas de la Puna y la Quebrada de la Provincia de Jujuy.

CAPITULO 3: “LAS PRÁCTICAS Y RESIDENCIA EN LOS PLANES DE ESTUDIO Y LA NORMATIVA”

En el capítulo anterior se presentaron los Institutos de Educación Superior a los que asistieron los estudiantes que cursaron las prácticas y residencias. Se expusieron datos cualitativos (reseñas históricas, infraestructura) y cuantitativos (matricula de estudiantes, egresados, carreras que ofrecen desde el periodo 2011 al 2016).

Este capítulo presenta una mirada de las prácticas y las residencias desde los planes de estudio y las normativas que las regulan. Al contextualizar los I.E.S. (geográfica, histórica y organizacionalmente) se focaliza en los espacios en los que transcurren las experiencias compartidas por los y las estudiantes de las carreras de magisterio bajo estudio.

La Formación Docente, las prácticas y las Residencias en el currículum

Así como fue importante describir el sistema superior no universitario, resultó relevante para la investigación, analizar la organización de las prácticas formativas en las propuestas curriculares de las carreras que cursaron los y las estudiantes residentes, para comprender las condiciones en que éstas se desarrollaron..

En primer lugar, es importante situarnos en la formación docente entendiendo por formación “(...) *algo que tiene relación con la forma. ‘Formarse es adquirir una cierta forma’. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma*” (Ferry, G., 1997) Se puede entender entonces, que la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas o trabajos, lo que implica que para alcanzar estos objetivos, se deben desarrollar ciertas capacidades, destrezas, conocimientos. Pensar en esta definición lleva a preguntarse sobre ¿qué lugar ocupa la práctica en el currículum?

A continuación, se presenta un fragmento de uno de los Diseños Curriculares:

*“En la Formación Inicial la **teoría** se resignifica sobre y desde **la práctica**, mediante una articulación sistémica y sistemática entre los conocimientos elaborados en las unidades curriculares de la Formación General y Específica. Los conocimientos se modifican, confrontan, interrogan o dan sentido a la acción docente inicial.” (Diseño Curricular del Prof. De Educación Primaria)*

La formación docente inicial implica entonces desde el *currículum pensado*, explicitado en el documento, una relación contante, reciproca, de significación y re significación constante entre la teoría y la práctica. Igualmente se evidencia que los conocimientos del campo de la Formación General y Específica anteceden a esta instancia y es en el campo de formación de las Practicas Profesionalizantes donde se modifican, enriquecen.

La contextualización de los espacios de Práctica y Residencia en el currículum, permite comprender las condiciones bajo las cuales se desarrollan las prácticas educativas, entendiendo que *“(...) el currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto”* (Gimeno Sacristán, J., 2010)

En este apartado se comparten las particularidades de uno de los documentos que regulan los espacios de Práctica y Residencia: los Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Primaria e Inicial de la Provincia de Jujuy.

Los Diseños Curriculares que se analizan corresponden al año 2009, ya que contienen los planes de estudio, bajo los cuales, las y los estudiantes residentes, transitaron su formación inicial en las carreras de magisterio. Esta información se obtuvo a través de relatos orales y entrevistas: “

“E: ¿Y de qué año es?”

ER: En el 2009 comenzó, porque antes era EGB y en 2011” (Entrevista N°1)

Los diseños curriculares provinciales de los profesorados a los que asistieron los y las residentes fueron aprobados por las resoluciones: N° 4271-E/09, el Profesorado de Educación Inicial y N° 4272-E/09 correspondientes al Profesorado de Educación Primaria. Éstos tomaron como marco normativo la Ley de Educación Nacional N° 26.206, aprobada en el año 2006 y sus principios políticos, pedagógicos.

“La Ley de Educación Nacional 26.206 prioriza como política de estado a la educación con la finalidad de contribuir a través de ella a la construcción de una sociedad justa, inclusiva, equitativa y respetuosa de la diversidad, que reafirme la soberanía e identidad nacional y garantice el ejercicio de una ciudadanía democrática e intercultural basada en el respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales” (Diseño Curricular)

Para analizar las prácticas y las residencias en el currículum se consideran como categorías de análisis: las razones estructurales del cambio curricular y los sujetos de la formación, y la organización y la estructura curricular.

El análisis curricular parte de diferencias el “currículum pensado” y el “currículum vivido” como los llama Furlan, A. (1996) Este posicionamiento se debe a que el objeto de estudio son las experiencias formativas de los y las estudiantes residentes.

Siguiendo con la concepción de Gimeno Sacristán, J. (2010) se entiende al currículum como un proceso de producción cultural del contenido escolar, lo que implica considerarlo como una *“construcción específica del ámbito educativo que cuestiona la idea heredada del currículum como algo dado, natural, neutral, como una mera ‘adaptación’ de los saberes científicos y culturales a los diferentes niveles de enseñanza”* (Alterman, N. 2008)

a) Las razones estructurales del cambio curricular y los sujetos de la formación

Autores como Kamens D. y Cha, Y. (1999) y Benavot, A. (1991) sostienen que el currículum escolar resulta ser una herramienta en el proceso de estandarización. Los currícula responden a concepciones sobre el sentido de la escuela en diferentes momentos históricos, esos sentidos se denominan ideologías de la escolarización.

Terigi, cita a Kamens y Cha, y comparte la definición de las ideologías de la escolarización, entendiéndolas como:

“una construcción sociohistórica sobre el sentido que tiene la escolarización y, por consiguiente, sobre los conocimientos básicos necesarios para la vida en sociedad que las instituciones llamadas escuelas deben transmitir. Estas ideologías no serían de carácter nacional/ local, sino que responderían a modelos crecientemente estandarizados”. (Terigi, 2016; p. 168)

Las ideologías de la escolarización, implica una indagación y una reflexión sobre qué sentido tiene la escuela, qué cosas se tienen que aprender en ella. Los saberes que resultaban fundamentales para una sociedad, han ido cambiando en torno a los contextos históricos, dice Terigi, F. (2016) *“cuando se producen cambios en las ideologías de la escolarización, repercuten en cambios de las concepciones sobre los conocimientos básicos que las instituciones deben transmitir, lo que implican modificaciones en el ordenamiento de la experiencia educativa” (p. 169)*

En los Diseños Curriculares se explicitan momentos históricos que anteceden al cambio del documento curricular:

“En 1984, en el marco de la recuperación de la vida democrática, la Provincia participa de la Reforma Educativa Nacional, cuyos objetivos tienden a la superación del enciclopedismo y de los valores centrados en el autoritarismo en la búsqueda de la formación de una persona crítica y participativa. El Congreso Pedagógico Nacional se realiza con una destacada participación de Jujuy, en el que su proyecto de ley luego se convierte en Ley General de Educación de la Provincia (Ley 4731/93).

En la década de los 90, se genera una fuerte crisis debido a la implantación de las políticas económicas corte neoliberal. Estallidos sociales y frecuentes cambios de gobiernos, así como incremento de la deuda pública, son sus consecuencias; los servicios públicos son privatizados y aumentan las economías informales. Se implementa la denominada Transformación Educativa, como modelo educativo funcional a las políticas globales. Sus características más salientes son: la fragmentación de las carreras, contenidos, y modalidades; escasa relación con las necesidades educativas de las provincias y requerimientos técnico-pedagógicos de las escuelas; se focaliza como propósito educativo la formación de un ciudadano con identidad global.

Así es que hoy nos encontramos con un panorama de ingentes esfuerzos por la recuperación de la dignidad y la confianza en las políticas públicas, en las que la Educación es uno de sus pilares. (Documento Curricular)

Lo subrayado en el fragmento da cuenta las intenciones que tuvo el documento curricular con su aprobación “recuperar la dignidad y la confianza en las políticas públicas” considerando a la educación como un pilar fundamental. En otro apartado explicita como propósito: *“responder a una realidad social diversa y compleja que supere el desequilibrio y la fragmentación de la oferta pedagógica vigente”*

En diferentes apartados del documento se evidencian *razones estructurales* del cambio curricular, que son aquellas razones dirigidas a la resolución de contradicciones o problemas en la selección, organización y estructuración del contenido curricular (Machiarola, V. 2000):

“teniendo en cuenta los nuevos contextos culturales, las nuevas subjetividades y la necesidad de una formación integral, sustentado en el marco legal y político de desarrollo curricular establecido por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)(...)”

*“La **contemporaneidad** exige cuestionar abiertamente los procesos de socialización presididos y abarcados por tendencias y valores sociales dominantes, que se constituyen como obstáculos del desarrollo autónomo, creativo y diversificado de individuos y grupos”.*

Estas razones implican una actualización y adecuación para el desarrollo de capacidades profesionales en función de las demandas sociales y culturales partiendo de los sujetos.

En relación a los sujetos de la formación se explicita: “la **formación de profesionales** capaces de aprender y enseñar; generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios”, “la educación de docentes profesionales se piensa desde una continua práctica reflexiva que interactúa con diferentes situaciones de la realidad escolar/pedagógica como escenario educativo múltiple, dinámico y transformable”; “**Los docentes y futuros docentes** como individuos reales con particularidades que devienen de sus historias personales y, en especial, de su formación y experiencia profesionales, ya que su práctica se desarrolla en un lugar geográfico, en un momento histórico, en una determinada institución, con un cierto contenido, en un grupo específico de alumnos, con nombres, edades, intereses y necesidades que les son propias”, “se concibe al **docente** como intelectual transformador, a quien su conocimiento profesional lo proyecte a la interrogación y a la búsqueda constante de recursos, procedimientos e interacciones creativas y facilitadoras del conocimiento” (Camilloni, A. 2007)

Las citas reflejan una concepción integral de los sujetos, donde se consideran las subjetividades, los contextos situados en los que se desarrollan las prácticas, en definitiva se habla de educadores políticos, que generan prácticas políticas.

b) La organización y la estructura curricular.

La organización curricular “se refiere a la agrupación u ordenamiento de los contenidos para conformar unidades coherentes que se convertirán en asignaturas, módulos, o áreas según el tipo de plan adoptado” (Macchiarola, V.2000) La estructuración alude “al establecimiento de secuencias horizontales y verticales entre asignaturas, áreas o módulos, configurando un mapa curricular”. Ambas dan cuenta de las reglas que estructuran el conocimiento curricular y que regulan el acceso y construcción del saber profesional (op.cit.)

Los diseños curriculares adoptan, tanto para el profesorado de Educación Inicial como para el Profesorado de Educación Primaria, una estructura curricular de cuatro años y organiza las *unidades curriculares*, entendida como *“aquella instancia que adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva de la estructura curricular, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación que deben ser acreditadas por los/as estudiantes”*

Las *unidades curriculares* se encuentran organizadas en torno a tres campos de Formación: *“General, Específica y de la Práctica Profesionalizante”*

“A partir del reconocimiento del carácter intercultural de toda situación educativa, estos campos se complementan para el logro de una formación integral, a la vez que mantienen cierto grado de diferenciación debido a la especificidad de los procesos de construcción, desarrollo y producción del conocimiento que requiere cada uno de ellos.

Campo de la Formación General: *Orienta a la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la acción profesional, para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico y los distintos contextos socio-educacionales a partir del abordaje de saberes que proceden de diversas disciplinas y que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos, destrezas y valores.*

Campo de la Formación Específica: *Orienta al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional, aspectos relativos a las disciplinas específicas de enseñanza, las didácticas y las tecnologías de enseñanza particular, los sujetos del aprendizaje y sus diferencias sociales e individuales del nivel escolar para el que se forma, dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los/as alumnos/as a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma*

Campo de la Formación de la Práctica Profesionalizante: *Constituye un eje vertebrador, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos; tiende al análisis, reflexión y experimentación en distintos contextos, orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos. (Diseño Curricular de Educación Primaria e Inicial)”*

A continuación, se presenta un cuadro que resume la organización curricular de los Diseños, según los campos de Formación:

Tabla 3

Organización curricular del Profesorado de Educación Primaria según plan 2009, por campos de formación														
Campos	Unidades curriculares por año				Formatos					Horas cátedras Semanales			total de hs cátedras	%
	1°	2°	3°	4°	taller	materia	seminario	trabajo de campo	práctica docente	Anual	1° cuatrimestre	2° cuatrimestre		
Campo de la Formación General	4	4	2	1	1	8	2			16	15	14	976	24,4%
Campo de Formación Específica	4	5	6	7	9	11	0			52	16	11	2096	52,4%
Campo de Formación de la Práctica Profesionalizante	1	1	1	2	1			2	2	24		4	832	20,8%
Unidades Curriculares de Opción Institucional				2							3	3	96	2,4%
TOTALES	9	10	9	12	11	19	2	2	2	92	34	32	4000	

Fuente: Elaboración propia a partir del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria 2009

De la Tabla 3 se puede realizar un análisis de tres aspectos en torno a los campos de Formación:

- Unidades curriculares:* considerando los años de estudio, se observa que la mayor cantidad de unidades curriculares se encuentran en 4to año (12) y le sigue el 2do año con 10; considerando los campos de formación el Campo de la Práctica Profesionalizante es el que menos cantidad de unidades curriculares posee (5), ya que el Campo de la Formación General cuenta con 11 unidades curriculares y el campo de la Formación Específica cuenta con 22 unidades curriculares.
- Formatos:* se identifican 5 tipos de formatos: taller, materia, seminario, trabajo de campo y práctica docente. se evidencia una mayor cantidad de unidades curriculares con formato materias (19) y talleres (11). El formato trabajo de campo y práctica docente, sólo se dan en el campo de la formación de la Práctica Profesionalizante.
- Horas cátedras:* el profesorado de Educación Primaria posee un mayor porcentaje de horas cátedras en el campo de la Formación Específica, con un 54%, siguiendo el campo de la Formación General con un 24% y el campo de Formación de la Práctica Profesionalizante con un 21%.

Tabla 4

Organización curricular del Profesorado de Educación Inicial según plan 2009, por campos de formación														
Campos	Unidades curriculares por año				Formatos					Horas cátedras Semanales			total de hs cátedras	%
	1°	2°	3°	4°	taller	materia	seminario	trabajo de campo	práctica docente	Anual	1° cuatrimestre	2° cuatrimestre		
Campo de la Formación General	5	3	2	1	1	8	2			16	15	14	976	24,6%
Campo de Formación Especifica	3	8	8	4	11	9	3			41	21	26	2064	52,0%
Campo de Formación de la Práctica Profesionalizante	1	1	1	2	1			2	2	24		4	832	21,0%
Unidades Curriculares de Opción Institucional				2							3	3	96	2,4%
TOTALES	9	12	11	9	13	17	5	2	2	81	39	47	3968	

Fuente: Elaboración propia a partir del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial 2009

Tomando los mismos criterios de análisis que en la tabla 3, se puede describir que la estructura curricular del Profesorado de Educación Inicial posee:

- a) *Unidades curriculares*: considerando los años de estudio, se observa que la mayor cantidad de unidades curriculares se encuentran en 2do año (12) y le sigue el 3er año con 11; considerando los campos de formación, el Campo de la Práctica Profesionalizante es el que menos cantidad de unidades curriculares posee (5), ya que el Campo de la Formación General cuenta con 11 unidades curriculares y el campo de la Formación Específica cuenta con 23 unidades curriculares.
- d) *Horas cátedras*: el profesorado de Educación Inicial posee un mayor porcentaje de horas cátedras en el campo de la Formación Específica, con un 52%, siguiendo el campo de la Formación General con un 25% y el campo de Formación de la Práctica Profesionalizante con un 21%.
- e) *Formatos*: se identifican 5 tipos de formatos: taller, materia, seminario, trabajo de campo y práctica docente. se evidencia una mayor cantidad de unidades curriculares con formato materias (17) y talleres (13). El formato trabajo de campo y práctica docente, solo se dan en el campo de la formación de la Práctica Profesionalizante.

Tanto en el Diseño de Educación primaria como en el de Educación Inicial se observa que en el campo de la Práctica Profesionalizante se encuentran las siguientes unidades curriculares: Investigación en Entornos Diversos (1º año), el Rol Docente en Diferentes Contextos (2º año), Planificación e Intervención Didáctica (3º año), Sistematización de

Experiencias (4º año) y Residencia Pedagógica (4º año). Éste campo busca resignificar la práctica docente desde las experiencias pedagógicas y conocimientos de los otros campos curriculares a través de la incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socioeducativos.

El Campo de Formación en la Práctica Profesional Docente, tanto en los Diseños Curriculares como en el Documento orientador Nacional para la elaboración de Diseños Curriculares, se concibe como un eje vertebrador y tiene como fin permitir a quienes están “aprendiendo a ser maestros”, la oportunidad de poner en juego el conjunto de capacidades que se van construyendo en el tránsito de la carrera, a través de éstos espacios y de intervenciones progresivas en las instituciones educativas.

Estas concepciones se encuentran en los documentos pero no se condice con el porcentaje de horas cátedras que se encuentran en el plan de estudio, donde el campo de la práctica profesional es el que menores horas cátedras posee. Además de explicitar que los formatos de las unidades curriculares que en él se desarrollan - trabajo de campo y práctica docente- se consideran como espacios que *“operan como confluencia de los aprendizajes asimilados en las materias”*.

Si bien la propuesta de Campo de Formación permite pensar en una formación donde la práctica se inicia desde primer año, es importante preguntarse qué concepción de práctica subyace de las propuestas pedagógicas de cada unidad curricular, considerando que los Diseños Curriculares explicitan que:

“La práctica docente, como ocurre con otras prácticas sociales, se presenta como altamente compleja. Complejidad que se hace notoria en el hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por la realidad. A ello se suma, la complejidad propia de la naturaleza de la práctica docente evidenciada en diferentes dimensiones: la enseñanza en cuanto tarea sustantiva”

“Práctica docente entendida como proceso sociocognitivo de construcción de conocimientos, en el que docentes formadores y estudiantes en formación cuestionen los sentidos hegemónicos de la docencia y la escuela desde la creación de espacios de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y práctico de la actividad docente.”

Es los diferentes documentos analizados se identifica que en estos espacios se espera que los y las estudiantes residentes, puedan transitar las prácticas educativas, en ellas participar, realizar análisis y proponer soluciones o mejoras a situaciones o casos. Y de esta manera, que puedan integrar variadas dimensiones de la práctica y de la profesión docente, en múltiples escenarios o contextos socioeducativos, los cuales se constituirán como espacio real de trabajo y de desarrollo profesional.

Como ya se explicitó, en los Diseños dos *unidades curriculares* tienen diferentes formatos curriculares, a continuación se detallan las concepciones de cada uno:

“Materia o Asignatura: *Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de*

valor troncal para la formación. Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los/as estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación.

Están orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos, envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que se ponen en juego marcos conceptuales disponibles como la búsqueda de aquellos nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción.

Seminario: Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los/as estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación.

Taller: el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Para ello el taller ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos y supone la ejercitación en capacidades para elegir entre cursos de acciones posibles y pertinentes para la situación, habilidades para la selección de metodologías, medios y recursos, el diseño de planes de trabajo operativo y la capacidad de ponerlo en práctica.

Trabajos de Campo: Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos.

Prácticas docentes: Trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea en equipo de los maestros/profesores tutores de las escuelas asociadas y los profesores de prácticas de los Institutos superiores de formación docente. Su carácter gradual y progresivo determina la posibilidad de organización cuatrimestral, en una secuencia articulada a lo largo del plan de estudios.” (Diseño Curricular de Ed. Inicial y Primaria de la Provincia de Jujuy)

Del fragmento, se puede observar, que se espera que en los espacios que tienen como formato la Práctica Docente, se dé continuidad a los trabajos de campo y se privilegia el ámbito escolar y áulico para el desarrollo de las prácticas.

Aparecen figuras de apoyo para las y los estudiantes que hacen las prácticas: “maestros/profesores tutores de las escuelas asociadas”, “profesores de práctica de los Institutos de Formación Docente” y figuras para la intervención como las “ayudantías iniciales”. Se infiere entonces que, es de suma importancia que estas figuras aparezcan desde el inicio de la formación y así el practicante no está solo sino que transita este proceso “acompañado”. Autoras como Edelstein, G. y Coria, A. (1995:37) reconocen la

importancia de estos actores cuando definen la práctica, como un conjunto de rituales, acuñados y consolidados en el transcurso del tiempo por sus actores principales, los formadores y practicantes, que dejarán una impronta muy significativa en los sujetos, de esta manera la forma que asuma el practicante este proceso de “iniciación” marca significativamente la historia de la formación permanente que caracteriza esta práctica profesional.

El “Marco Provincial de regulación de la práctica profesional”, de los Institutos de Educación Superior de la provincia, para carreras de formación docente, aprobado por la Resolución N° 4597-E-/15, reafirma la importancia de los actores involucrados en las prácticas, estableciendo las funciones de cada actor como docentes co-formadores, directivos de escuelas asociadas, profesores a cargo de la Residencia, entre otros.

Hasta aquí puede observarse que el campo de formación de las prácticas profesionalizantes, posee como espacio curricular, la Residencia Pedagógica, la cual a su vez, tiene como formato establecido en el Plan de Estudio, la Práctica Docente. En términos generales, se identifica, a través de los documentos, que el currículum de formación de los profesorados, se orienta al campo de la Formación para la Práctica Profesional. Pero cabe preguntarse ¿basta con establecer una unidad curricular por año dentro del campo?, ¿existen propuestas de articulación de las prácticas?, ¿no existe una contradicción en el documento curricular al definir solo como formato de “práctica docente”, dos espacios curriculares establecidos en el 3° y 4° año de la carrera?

Organización de las Prácticas y la Residencia Pedagógica

Pensar en el currículum, es pensar en una selección de contenidos, destrezas a ser transmitidas, siguiendo una organización y métodos de transmisión (Lungrend, U. P.1992; pág. 20). Luego de haber realizado una descripción general del Diseño Curricular de los profesorados de Educación Inicial y Primaria, es importante focalizar en las experiencias que atravesaron los y las estudiantes, que fueron vivenciadas en espacios de Práctica y Residencia. Este análisis parte de distinguir entre el texto del currículum pretendido (el currículum oficial) y su realización (el currículum en acción).

Para comenzar este análisis, es importante aclarar que la Residencia Pedagógica es la denominación de la *unidad curricular* en el plan de estudio de los profesorados de Educación Inicial y Primaria. Las prácticas a partir de las cuales se compartieron las experiencias formativas de los y la residentes se desarrollaron en *unidades curriculares* anteriores a la Residencia Pedagógica y en la Residencia.

Comúnmente se llama residencia a *“la permanencia temporal en una escuela, para realizar las prácticas de clases con los niños y ponerse en contacto con la dinámica institucional”* (Devalle de Rendo, A. 2000)

¿Cómo se organizan los espacios de práctica y residencia en los Institutos de Educación Superior? Para responder esta pregunta no podemos olvidar que la “traducción curricular” no es neutral, implica necesariamente un posicionamiento y saberes que varían históricamente (Dussel, I. 2014:pág. 5).

Uno de los relatos de las estudiantes comenta que su experiencia formativa se desarrolló a partir de la propuesta de una docente de un espacio curricular de 1° año:

“...claro nosotros queríamos llevar una cámara del IFD que después se extravió, no sé , cómo no se encontró, llevamos la netbook y ahí como ellos la manejaban se animaron un poquito y bueno ahí hay distintos relatos, los chicos cuentan algunos cómo preparan la mesa de Todos los Santos, otros contaban historias del duende, muchas historias de duendes, y en el relato sale uno de los chicos, que es el video que nosotros elegimos proyectar, que es el video que cuenta pachamama. Entonces por qué lo elegimos, porque -justamente- porque el rito de Pachamama que acá es muy común -acá todo el mundo hace Pachamama en su casa- pero bueno esto cómo se fusiona y es toda una dinámica cultural que hay; y qué va a pasar en el futuro...”

“...Pero creo que también el trayecto del trabajo nos hizo también como que nosotros cambiemos la mirada, bueno la profe que nos acompaña que es MC, ella tiene un espacio en primer año que es investigación, una materia que se llama investigación en distintos contextos y bueno por eso ella nos acompañó todo eso, MC, bueno ella nos apoya mucho, ella nos incentivó para que fuéramos a esta experiencia...”

El fragmento da cuenta del acercamiento que tienen las y los estudiantes con la realidad educativa, en este caso realizando un material audiovisual. Esta experiencia significó un aprendizaje en conjunto con los estudiantes. Las valoraciones que hace la estudiante son positivas, destacando lo bueno que fue para los/as niños tener la posibilidad de observarse y usar cámara y computadora, acercarse a los conocimientos de las tecnologías de la información y la comunicación.

La segunda parte del fragmento explicita la práctica en una *unidad curricular* que es Investigación en Entornos Diversos (1° año), única unidad que en su denominación está presente la investigación. En el Diseño se explicita que la unidad curricular:

“intenta vincular la investigación a la formación docente, involucrando a los actores participantes del sistema educativo en el desarrollo de una tarea ligada a los nuevos problemas educacionales a partir de la apropiación de técnicas de recolección y de análisis de información en un proceso que intenta ampliar nuevas miradas sobre sistemas escolares. El propósito es aportar al perfil del estudiante la adquisición de herramientas para la observación, el análisis y la reflexión sobre la relevancia en la práctica docente”.

La estudiante residente no solo menciona la importancia del acompañamiento de la Docente, sino además manifiesta que el *trayecto del trabajo* generó un cambio en la mirada de las prácticas, fue una experiencia formativa.

Otras estudiantes compartieron experiencias que sucedieron durante el período de cursado de la Residencia Pedagógica.

Una estudiante comenta una forma de organizar la Residencia, en el I.E.S. N° 2- Sede Humahuaca

E: ... son seis meses pero la terminás en un año.

Hay una instancia que es no formal que vos trabajás en grupo, con compañeros de grupo, trabajás en una asociación, en una fundación, en un club, presentando un proyecto y sosteniéndolo. Eso es una instancia que es la que podemos hacer nosotros ahora que no tenemos las materias, después viene la instancia dentro de la escuela y dentro de la escuela hay dos instancias también, de no formal y formal

A: ¿me podés explicar cómo se divide?

E: ...la instancia no formal podés hacer lo que te digan, no sé, trabajo administrativo, llevando la merienda, digamos como que son dos semanas.

Dos semanas duras... Sí, son dos semanas para conocer toda la institución.

Dentro de la etapa formal, de nuevo se divide en dos etapas, tenés que estar con primer ciclo y con segundo ciclo.

(...)

E: Viste primer ciclo es hasta tercer grado y segundo ciclo de cuarto a séptimo. Dentro de cada ciclo tenés dos instancias también.... Una instancia que es lo que anteriormente se llama observación y otra que se llama ayudantía, porque es como una observación activa digamos no pasiva (Entrevista N° 1)

Otra estudiante perteneciente al mismo instituto comenta:

“Somos estudiantes residentes del IFD N° 2 de Humahuaca, mi nombre es M. soy alumna residente, S. G. también es alumna, las cuatro trabajamos en el mismo proyecto, M. S., N.G. como es sabido la Práctica residente en todos los institutos consta de tres partes, la parte formal, la etapa informal y el coloquio final” (Registro N°2)

Los fragmentos dan cuenta de la experiencia vivida en las Unidades Curriculares de Residencia Pedagógica en el I.E.S. N°2. La organización que describen las estudiantes es de un tiempo de seis meses pero que se termina en un año, esto tiene que ver con que la *unidad curricular* tiene una carga semanal de 12 hs. y es anual, es decir que se dicta tanto en el primero como en el segundo cuatrimestre del cuarto año de la carrera.

Hacia el interior se plantea una forma de organización que se establece según el Diseño Curricular y el reglamento Interno de los Institutos de Educación Superior.

En relación a las decisiones pedagógicas que se visibilizan en el relato, aparecen como dos espacios de intervención para los y las estudiantes residentes, en un ámbito formal y en otro no formal. Esta clasificación surge entre fines de la década de los 60' y principios de los 70' (Sirvent, M.T.: 2006). En relación a la educación formal se evidencia la relación exclusiva con el trabajo áulico, mediante observaciones y ayudantías participantes; se relaciona con el 'estar en el aula', ya sea observando o ayudando a la docente co-formadora.

El primer párrafo del fragmento de la primera explicación que brinda, una de las estudiantes sobre la educación no formal, da cuenta de un trabajo “fuera de la escuela” en asociaciones, clubes, el trabajo se plantea a través de proyectos y de manera grupal. Esta

caracterización de lo no formal se corresponde con la conceptualización de Sirvent, M.T. sobre la educación no formal, considerándola organizada, sistematizada fuera del marco del sistema oficial.

En el segundo párrafo se mencionan otras actividades dentro de lo que la estudiante residente considera “no formal”: *trabajo administrativo, llevar la merienda al aula*, tareas que hacen a la cotidianidad de las instituciones educativas; estas tareas se realizan con la intención de conocer la escuela, transitarla, vivirla. Esta breve descripción da cuenta de las diferentes acciones que desarrollan los docentes en las escuelas, a las que se podrían sumar, servir el almuerzo, la merienda, entre otras. Alliaud, A. hablando de los desafíos de enseñar hoy, expresa que quedo lejos aquella escuela cuyo objetivo principal era la enseñanza de contenidos básicos y la socialización moral/ciudadana de las personas, ¿por qué?, porque las exigencias de la actualidad son mayores, y por ende las prácticas educativas son más complejas. La autora sostiene que *“Pretendemos que los sujetos escolarizados cuenten con habilidades que les permitan crear y seleccionar información, tengan autonomía, capacidad para resolver problemas; una educación que atienda a la diversidad de conocimientos y valores, que forme para la participación e inserción en la sociedad y, además, que atienda las necesidades sociales vinculadas con la salud y la alimentación, el cuidado, la contención, entre otros”*. (2011:146)

La idea de la “vivencia de la práctica”, se torna fundamental en todos los espacios curriculares que abren camino para el desarrollo de prácticas educativas, específicamente en la escuela. Bien lo señala Daniel Prieto Castillo (1995:13) cuando afirma que la práctica educativa con sentido es aquella organizada fundamentalmente en torno al “hacer”, por lo que se sostiene conceptualmente en torno a ese hacer. La práctica como eje estructurante, va conformando y a la vez reconfigurando las matrices de aprendizaje de las y los estudiantes, quienes de aquí en más le darán un lugar privilegiado en su modo de entender las prácticas educativas.

Las escuelas para “hacer la práctica”: características de las escuelas

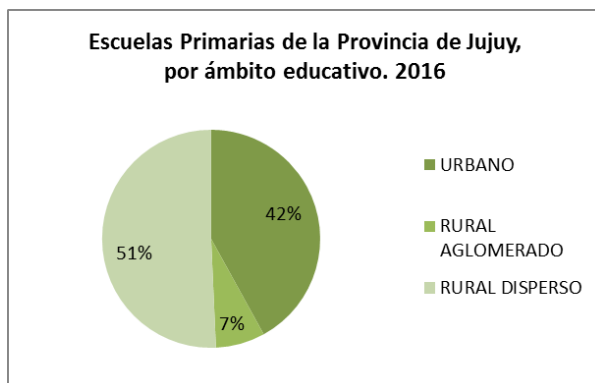
Pensar los espacios de las prácticas en los I.E.S. N°1 y 2 implica contextualizar las prácticas en espacios de ruralidad. Por dos razones: en primer lugar, la ubicación geográfica de los I.E.S. en las localidades de Humahuaca y Abra Pampa y en segundo lugar, por la población de estudiantes que reciben las escuelas asociadas, estudiantes de localidades mucho más alejadas, por ello algunas escuelas tienen albergues y otras son de jornada extendida o completa.

Los diseños curriculares en los que se enmarcan los profesorados no se ajustan a las características de la ruralidad, aspecto sobresaliente en las escuelas de la provincia, ya que más del 50% de las escuelas tienen como ámbito, el rural.

Nuestra provincia está constituida políticamente por 16 departamentos; geográficamente se encuentra dividida en 4 regiones: Puna, Quebrada, Valle y Yungas; en cuanto a su organización educativa se encuentra conformada por cinco regiones educativas: región I, que mayormente incluye escuelas de la Puna, región II, que posee en su mayoría escuelas de la Quebrada, región III tiene escuelas de los Valles, región IV y región V escuelas de las Yungas (ver apartado Cap1:Historia Natural de la investigación: pág.24)

Respecto a la organización educativa, del total de los establecimientos del Nivel Primario que existen en la provincia, el 51% corresponde al ámbito de Rural Disperso, el 7% al Rural Aglomerado y finalmente el 42% corresponden al ámbito urbano. Según estos datos entonces, el 58% de las escuelas de la Provincia, se emplazan en el ámbito rural.

GRÁFICO 9



Fuente: Relevamiento Anual de Información Educativa. De abril de 2015 a abril de 2016 – Estadística Educativa – Dirección de Planificación, Evaluación e Información Educativa – Secretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

Conociendo nuestra realidad educativa, nos podemos preguntar: ¿es lo mismo pensar prácticas educativas en escuelas urbanas que rurales?, ¿Qué sentido le atribuyen a las prácticas en estas escuelas las y los estudiantes residentes? Las estudiantes entrevistadas, ofrecen algunos indicios para responder estas preguntas:

“(...) antes de llegar a Tilcara, es una escuela rural bien chiquita y tiene otra particularidad que hay muchos chicos del taller, de Bolivia ahí, hay mucha gente de Bolivia que está trabajando esas tierras, es como que viene alguien de la familia después trae los hijos y después viene el hermano, entonces muchos chicos son primos, entonces ahí salió como otra temática, que era esto de la fusión cultural, porque todo es la cultura andina pero tiene las particularidades de cada zona...” (Entrevista N°2)”

“...nosotros nos vamos a basar ahora en esta exposición en la etapa informal donde realizamos un taller de(...) en la escuela número 77 de la localidad de Humahuaca...” (Registro N°3)”

_ REL-1: Hicimos la residencia también en La quiaca. Así que... (Registro N°4)

En los fragmentos las estudiantes manifiestan que realizaron las prácticas educativas correspondientes al espacio curricular de Residencia, tanto en espacios curriculares de 1° año como de 4° año, en escuelas de las localidades de Humahuaca, Tilcara (El Perchel) y La Quiaca. Las escuelas de estas zonas de la Provincia son consideradas rurales. Las estudiantes describen a las instituciones educativas como “es una escuela rural bien chiquita”. La particularidad de las escuelas rurales es que tienen pocos estudiantes, algunas pueden tener entre uno y diez, otras entre cincuenta y cien pero en promedio -considerando en nivel inicial y primario- tienen 54 alumnos.

En el primer fragmento aparece una característica de la zona como es el vínculo familiar que hay entre los estudiantes que asisten a la escuela. Muchas veces en las escuelas puede verse que en una misma aula hay niños que son primos, tíos / sobrinos. Esto se debe a la conformación de los grupos familiares del “pueblo”, familias muy extensas, numerosas.

Otro aspecto que se manifiesta es la presencia de estudiantes bolivianos en las escuelas argentinas, producto de la inmigración.

Cuando la estudiante residente manifiesta *“entonces ahí salió como otra temática, que era esto de la fusión cultural, porque todo es la cultura andina pero tiene las particularidades de cada zona”* se puede pensar en lo que Grimson, A. (2011) llama las *culturas trasfronterizas*, *“entendiendo que a ambos lados del límite existen prácticas y creencias parecidas (...) donde de cada lado de la frontera existe una heterogeneidad cultural articulada históricamente de tal modo que contrasta en varios aspectos relevante con su vecino”* (pág. 125). Por ello, el autor sostiene que las relaciones y los elementos culturales trasfronterizos son un ámbito clave de producción y reproducción de las fronteras simbólicas. Dice:

“Las múltiples diferencias adquieren sentido en la configuración cultural que la frontera instituye. Es así como se constituye una configuración intercultural, una situación que implica el desarrollo de oposiciones, manipulaciones y contrastes identitarios en función de esos vínculos. (...) La frontera política ofrece una situación histórica que puede extrapolarse a otro tipo de fronteras intergrupales: la convivencia cotidiana entre límites y alteridades configura una cultura de la interculturalidad, una base compartida para la convivencia y la conflictividad” (pág. 126)

Pensando en los alumnos destinatarios de las prácticas docentes de las y los estudiantes residentes, se retoman aportes de Domenech, E. (2014) quien sostiene, en un trabajo de investigación que *“es a través de las interacciones sociales cotidianas en diversos espacios sociales como la escuela, que la inmigración, en tanto construcción social y política, se materializa como presencia ilegítima, como una presencia que debe ser permanentemente justificada, porque la sociedad receptora no puede admitirla como una presencia permanente”* (pág. 187) De esta manera se puede comprender el lugar que muchas veces se le da a los estudiantes bolivianos siendo *“los invitados, los extranjeros”*

En este punto se podría pensar en ¿cómo es la relación entre docente y estudiantes en la cultura de la interculturalidad? Al respecto Martínez, P. describe un aspecto de la relación docente y estudiante en el norte del país –Argentina-, cuando hablando de la interculturalidad expresa: *“(...) se nota que las relaciones entre docentes y estudiantes están marcadas por la confianza, el respeto, la familiaridad. Hay contacto y entendimiento a través de la mirada. Hay que destacar este elemento de la interculturalidad: el respeto se práctica en el aula”*. (Martínez, P. en Lasala, M. y Sosa, M.: 2006)

Canciones de cantautores como Ricardo Vilca -maestro y poeta jujeño- permiten describir las zonas rurales y el trabajo docente, caracterizado por el silencio que muchas veces es interrumpido por el viento, largos caminos entre quebradas y animales como las llamas y las vicuñas:

*Los chicos chiquititos del pueblo aquel
sólo quieren pan, agua y juguetes
Rey mago de las nubes que se van
hacia otros lugares.
Hablan bajito, sonríen al suelo
y se persignan por agua del cielo.
Un mundo de viento con las campanas
sonando en el pueblo.
(Ricardo Vilca-Plegaria de Sikus y campanas)*

Las características de las escuelas y los sujetos que las habitan, muestran que las escuelas “para hacer la práctica”, están atravesadas por la interculturalidad, entendida como un proceso o proyecto inacabado, de carácter ético, político y epistemológico, a construirse por los sujetos y grupos que integran la sociedad.

Esto se expresa en el discurso de estudiantes que transitan las prácticas

“Cuando hablamos de interculturalidad estamos hablando de una educación enraizada en lo local así como de una educación abierta a otros elementos culturales que se reafirma en lo propio y se abre a lo ajeno y busca una relación de dialogo entre lo conocido y lo no conocido. Y antes que buscar una opción busca complementariedad.

Esto nos habla que el hecho de buscar recursos de los pueblos originarios para que los alumnos puedan complementar el conocimiento actual con el conocimiento de distintas culturas, que puedan enriquecerse” (Registro N°5)

Retomando el interrogante inicial, seguramente que pensar las prácticas educativas en la ruralidad, no será lo mismo que para las zonas urbanas. Así mismo, las cotidianidades de las instituciones son diferentes, con más tiempo pedagógico-didáctico (jornada extendida o completa) poca cantidad de estudiantes, contextos geográficos diversos (Puna y Quebrada), distancias alejadas entre la escuela y los hogares de los niños, entre otras.

En relación a la jornada extendida, una residente manifestó:

“...dificultades en los chicos si ví, porque a la tarde se notaba; ya que no tenían ese mismo entusiasmo que tenían a la mañana. Los notaba cansados, porque en verano es más agotador, porque no tienen un buen espacio...” (Entrevista N°2)

Esta realidad de la jornada determina también las prácticas educativas según el tiempo de trabajo, especialmente en las escuelas rurales donde los niños están mayor tiempo en la escuela.

En los relatos se evidencian además algunas dificultades a la hora de escoger escuelas para “hacer la práctica”:

“el problema que existe sobre la residencia es el conseguir escuelas donde poder llevar a cabo nuestra práctica, la verdad no entiendo porque no nos quieren recibir” (Relato N°1)

“Nosotros en todo momento tuvimos un gran apoyo, no sólo del director sino de la misma maestra que le pareció excelente la idea de que nosotros podamos trabajar con ella nos aceptó” (Registro N° 3)

Los fragmentos dan cuenta de dos situaciones diferentes una, en la que hay una resistencia por parte de las escuelas primarias a recibir residentes y otra en la que si hubo una predisposición de una docente co-formadora. Igualmente hay diversas realidades donde ya los institutos tienen escuelas primarias con las que trabajan constantemente como desde los espacios del campo de la Formación de la Práctica Profesionalizante.

Las prácticas docentes y la formación en espacios rurales

Las características de las escuelas primarias y de nivel inicial llevan a pensar en las prácticas docentes en contextos rurales.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006, explicita la Educación Rural como una modalidad del Sistema Educativo, se definen las modalidades como:

“(…) aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria” (Art. N°17)

La normativa identifica la necesidad de la formación docente para la modalidad de la educación rural. A partir de reconocer la complejidad de la tarea docente en las escuelas rurales, son importantes los espacios de formación tanto en la trayectoria de la Formación Inicial como en la Formación Continua.

Tomando la concepción de las prácticas docentes, entendiéndolas como aquellas prácticas que trascienden lo pedagógico del aula, *“prácticas que implica un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales e históricas” (Achili, E. 2001:23)* se evidencia el desafío de las instituciones formadoras, al tener que brindar herramientas teóricas y metodológicas para comprender la realidad y actuar en ella. (Brumat, M.R. 2010).

En los Diseños Curriculares se habla de educación y escuelas rurales en la fundamentación del campo de la práctica profesionalizaste:

“Proyecta afianzar la articulación del Instituto Superior con determinadas escuelas que respondan a un conjunto de variadas características: urbanas, suburbanas o

rurales, de localización céntrica o periférica, de diversa dotación de recursos, modalidades de los diferentes niveles del sistema educativo provincial (...)

Y en la *unidad curricular* de las Ciencias Sociales y su Didáctica, estableciéndose como contenidos *“Espacios rurales y urbanos: Nuevos escenarios, nueva ruralidad y nuevos conflicto.”*

Por lo expuesto es importante pensar en la formación de docentes como un proceso que inicia en la formación inicial y que continúa en las instancias de formación continua.

Recapitulando

En este capítulo se compartieron las categorías de los espacios de Práctica y Residencia en el currículum de la formación, la organización de la residencia y las escuelas para “hacer la práctica”.

Se inició realizando una descripción general de los espacios de práctica y residencia en los Diseños Curriculares de los Profesorados de Nivel Inicial y Primario de la Provincia de Jujuy, se pudieron observar algunas características que se expresan en él, como un currículum que plantea un trabajo progresivo, gradual, articulado, organizado por campos de formación. Ante estas características se abrieron interrogantes acerca del lugar de la práctica en el currículum. En el plan de estudio se identificaron unidades curriculares previas a la residencia, que implican prácticas con el objetivo de conocer las instituciones, el aula; pero, como sostiene Davini, C. (1998), en la mayoría de planes de estudio se muestra un cúmulo de teorías y una secuencia que concibe la práctica docente como la aplicación deductiva de los principios teóricos generales. Retomando aportes de Kemmis, S. (1998) dicho hecho pedagógico y político, responde a lógicas académicas y tecnocráticas.

Desde las voces de los estudiantes se pudo conocer un modo de organizar la residencia en unos de los I.E.S., donde la organización se remite a una clasificación de principios los 70', dividiendo la cursada de la residencia en dos etapas formal e informal, circunscribiendo las prácticas a un nivel áulico y dejando intersticios para la intervención en espacios no formales como “asociaciones, clubes”, con diferentes modos de trabajo, individual y grupal. Conocer los modos de organizar los espacios de práctica y en especial de residencia pedagógica permite contextualizar las experiencias que viven las y los estudiantes.

En este apartado se contextualizaron las escuelas a donde se realizan las prácticas, escuelas rurales, ubicadas en las zonas de la Puna y la Quebrada, caracterizadas por tener poca cantidad de estudiantes, donde las prácticas de enseñanza tienen que estar situadas y pensadas en la interculturalidad.

Este análisis permitió mirar las particularidades en que los y las residentes realizan sus prácticas educativas. También quedan interrogantes para seguir vislumbrando en relación al currículum ¿Qué distancias existen entre lo que plantea el currículum y lo que viven los y

las estudiantes?, ¿Qué prácticas de enseñanza desarrollan los y las residentes en escuelas rurales?

CAPITULO 4: “EXPERIENCIAS DE RESIDENCIA DE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO”

En este capítulo se pretende dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿qué valoraciones hacen los estudiantes de la relación estudiante residente- docente co-formador?, ¿qué esperaban de los docentes co-formadores?, ¿qué brindaron estos docentes, según la visión de los estudiantes? Se focalizará en las experiencias que se vivieron en los espacios de la Residencias Pedagógicas.

Es importante abordar en éste capítulo las voces de las y los estudiantes residentes, ya que han sido muy significativas sus experiencias en los encuentros. Las residencias que se compartieron se han desarrollado en los Institutos de Educación Superior N° 1, Sede de Abra Pampa y N°2, Sede de Humahuaca.

Las experiencias formativas de los residentes

Las experiencias que las y los estudiantes han compartido en los Encuentros de Educadores han reflejado la gran variedad de formas de desarrollar los espacios de prácticas y residencias. Estas formas tienen relación con el carácter grupal o individual de las experiencias, decisiones que no son de los estudiantes, sino que responden al encuadre de las planificaciones y propuestas de los Espacios Curriculares de las prácticas.

En relación a los relatos orales, cuatro de los relatos compartidos han sido experiencias



Fotografía 5: Comisión de trabajo N° 1



Fotografía 6: Comisión de trabajo N° 3

desarrolladas en los espacios de Residencia del Profesorado de Educación Inicial y del Profesorado de Educación Primaria. Los relatos se han compartido en comisiones de trabajo.

Las experiencias se han titulado: “La Florcita de mi jardín”, “Los parches del perejil”, “Aventurados Leemos”, y uno de los relatos no posee título pero es de un estudiante residente del nivel inicial que compartió su experiencia de residencia y específicamente cómo tuvo que enseñar el contenido de terremotos, volcanes y tsunami entre otros.

El análisis de las experiencias se realizó en base a las siguientes categorías: Los propósitos de las experiencias, partiendo desde los estudiantes; Visiones de la enseñanza; contenidos trabajados; recursos y estrategias utilizados y valoraciones sobre las experiencias.

Los propósitos de las experiencias, partiendo desde los estudiantes

¿Desde dónde se pensaron las experiencias? Se puede observar en los relatos que las diferentes experiencias fueron pensadas desde el lugar que ocupan los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que se correspondió con las formas de planificar por ejemplo una de las residentes manifestó *“Como a nosotras siempre nos dice primero trabajar con el recorte de la realidad para los niños.” (Relato N° 4)*

Ese “recorte de la realidad” da cuenta de una planificación partiendo de una unidad didáctica, que desde posturas críticas, considera la importancia *“de la contextualización de la enseñanza, lo que necesariamente lleva a entender el recorte abordado desde múltiples dimensiones en situaciones concretas. Para ello es necesario que el docente se plantee tomar la realidad como objeto de estudio” (Spakowsky, E y Otros 2005:62)*

Los y las residentes manifestaron la intensión de las propuestas de sus prácticas:

“entonces les pregunte si el perejil servía para curar, entonces los forme en grupo y cada chico trabajaba, yo picaba el perejil, otros los lavaban, otros los molían, mientras íbamos haciendo el parche yo iba explicando que servirá para curar las varices, solo tiene que moler el perejil, debe ser consistente como una pasta y se lo aplica en el cuerpo donde tiene la varice”. Relato N°1

“Entonces intentamos que los chicos le guste más la lectura, yo creo que en todas las escuelas se ve esto, que no les guste leer a los chicos, entonces intentamos hacer esto y vimos que fue muy productivo para los chicos. Nosotros habíamos realizados en las diferentes escuelas los diferentes encuentros le hacíamos dibujar, le hacíamos leer o ver videos” Registro N° 3

“Lo que hemos tomado lo que nosotros hemos pensados como que ellos ya saben y a partir de eso bueno, elaborar (perfumes). Ahí (en las diapositivas) lo vemos a los chicos trabajando. Registro N° 4

Los tres relatos citados manifiestan el considerar los saberes previos de los estudiantes, o conductas observadas, el hecho de que consideren esos saberes da cuenta de que hubo un proceso de conocimiento del grupo antes del desarrollo de las experiencias. Proceso que puede relacionarse con las instancias de observación de las clases, acción dentro de la Residencia Pedagógica, previo a la coordinación de clases.

El estudiante residente observa al maestro, co-formador, durante un periodo determinado y continuo, pero a la vez también es observado por el docente formador y co-formador, lo que complejiza la observación, por la mirada simultánea sobre una práctica, de todos los sujetos intervinientes.

Se manifiestan propósitos claros, como el hecho de que querían “que les guste más la lectura”, que sepan los fines de lo que se les propone “servirá para curar las varices”.

A partir de los relatos, se evidencia que los tipos más frecuentes de la comunicación durante el desarrollo de las experiencias de los y las estudiantes residentes, son las discusiones a partir del intercambio de saberes, explorando ideas, opiniones, puntos de vista. Otro es el trabajo en grupo: donde los niños trabajan en torno al contenido y realizan productos finales como los perfumes y los parches de perejil.

Visiones de la enseñanza

El apartado anterior ya da cuenta de las visiones que tienen de la enseñanza los estudiantes residentes. Centrada en los estudiantes, reconociendo los saberes previos, adquiridos en su entorno local, desarrollando prácticas situadas, significativas para la vida cotidiana.

Carr y Kemmis (1988) sostienen que las prácticas de la enseñanza, en algún sentido, es la derivación de una determinada manera de entender la actividad docente. Por ello se retoman los aportes de Edelstein, G. y Otros cuando se refiere a las “prácticas de la enseñanza significadas como practicas docentes y prácticas sociales” (2008:17)

Entender las prácticas de enseñanza como prácticas sociales supone un grupo, con propósitos comunes que comparten creencias, intenciones y relaciones interpersonales, estas relaciones son recíprocas, pensando en el docente y los estudiantes y van mucho más allá del aula. (op. cit)

Los y las residentes expresaron:

“a medida que uno va enseñando y va logrando que los niños vayan aprendiendo porque a diario yo como tenía estos temas, a diario iba preguntando o sea al iniciar la clase que es lo que habíamos visto en el día de ayer y la gran satisfacción era que ellos me podían responder , me podían comentar , incluso asociar a lo que es la vida social que en realidad hoy por hoy los medios de comunicación masiva hacen que uno y los niños puedan estar en contacto permanente con diferentes noticias que quizá acá no pasan pero pasan en nuestro mundo, eso hace que uno pueda decir que llega. (Relato N° 2)

“Partiendo de la realidad de los chicos, de cómo (...) vayan conociendo de lo que tenemos a partir de conocimientos de... como más profundo ¿no?”... (Relato N° 4)

Se reconoce la intencional de la enseñanza, cuando el estudiante dice “uno va enseñanza”, mostrando algo, ese algo en relación al contenido seleccionado (terremoto, cuidado del medio ambiente. Es a partir la acción de “mostrar algo” que se reconoce un proceso de intervención, que indudablemente implica la toma de decisión, en este caso de los estudiantes residentes, sobre la enseñanza, cómo lo hago, qué busco, cómo se lo transmito a los estudiantes.

Contenidos trabajados

Queda explícita la decisión de que los contenidos no queden alejados de la realidad de los estudiantes, las experiencias dan cuenta de un proceso de adecuación de los contenidos a la realidad de la localidad y comunidad, valorando los conocimientos de la cultura local. A continuación, se presentan los contenidos abordados:

“Y bueno uno sabe, no sé y generalmente se da con frecuencia que los temas son los colores, cómo hacer la granja, dicho es así que a mí no me toco eso, me toco los temas relevantes sobre todo en ese sentido o capaz que yo me saturo, como les decía después de un gran parate en el ámbito educativo me toco temas como por ejemplo el terremoto, los volcanes, el tsunami, placas tectónicas, las capas de la tierra. (Relato N°2)

“(La maestra) presenciaba (los talleres), en el proyecto que nosotros habíamos presentado, ella nos agregó algunos temas por ejemplo, los rimas, que trabajáramos en el cuento algunas sílabas tratando siempre de enfocarnos con la ayuda de ella, si también antónimos y sinónimos (Registro N°3)

“Y en realidad de lo que se trató de hacer es que ellos vivencien desde el proyecto que nosotros armamos cómo crece la flor, las partes de las plantas; esto es lo que ellos hicieron... Hicimos una huerta ahí en el jardín, sembramos, a partir de presentarles la semillita; compré material descartables, palas, he... rastrillos ¿sí? (Registro N° 4)

Como se mencionó anteriormente los contenidos en ningún caso fueron escogidos por los residentes, fueron “dados” por los docentes co-formadores, incluso los relatos orales permiten pensar que es una instancia dentro de la organización de la Residencia, que el docente co-formador “entregue, asigne” los contenidos para el desarrollo de las clases. Ninguno de los relatos da cuenta de una selección conjunta entre docentes y residentes.

El primer fragmento da cuenta de una diferencia entre los contenidos “comunes, recurrentes” que se ven en el currículum de la educación inicial: los colores, la granja, los animales, y los que el estudiante denomina “temas relevantes”, que según su discurso, les otorga esa significación por la preparación que tuvo que hacer para poder transmitir el contenido, búsqueda bibliográfica, digitales, entre otras.

“tuve que capacitarme individualmente, indagar y explorar sobre estos conocimientos para poder bajarlos a los niños y bueno lo tuve que hacer y bueno hoy por hoy tenemos el auge que es la internet, así que bueno... y diferentes materiales también a través de libros y tuve que indagar para bajar este conocimiento a los niñitos” (Relato N° 2)

El tercer fragmento da cuenta de otro posicionamiento sobre los contenidos, partiendo de las vivencias, de la experiencia de hacer una huerta, de plantar una semilla y a partir de allí poder abordar los contenidos las partes de las plantas y su crecimiento.

Recursos y estrategias utilizados:

“se asombraban de la caja de sorpresa, se imaginaban que habían muchas cosas ahí, yo había puesto un atado de perejil, y cuando vieron eso, decían ¡uh! Vamos hacer milanesa, y cuando les preguntaba para que servirá esto, me refería al mortero, entonces los chicos decían que íbamos a moler ajo” (Relato N°1)

“REL-1: en realidad como yo decía en un principio decía cómo lo presento yo a los chicos cómo hago y la verdad yo decía bueno y empezamos a pintar casitas, en realidad

primero hemos traído una lámina de una ciudad construida donde había personas, parques, escuelas y ellos lo asociaban con la sociedad donde ellos vivían y agarraba y les mostraba la misma ciudad pero no construida, y qué habrá pasado acá y los mismo niños decían que se destruyó, y por qué se destruyó (...) Tenía una alfombra donde todos los días se sentaban una alfombra que era grande en esa alfombra vamos a ser de cuenta que es la tierra les digo a ver construyamos casitas a nuestra manera yo les lleve diferentes cajas de zapatillas por supuesto con papel madera y ahí los niños hacían sus casitas, todos dibujaban y entonces yo les digo qué pasaría si yo muevo la tierra y la moví y se cayó todo, entonces de esa manera podían asimilar lo que era el tema del terremoto. (Relato N°2)

“Haciéndoles obras de teatro, dramatizaciones, fabricación de títeres, también hicieron las funciones de los títeres, necesitamos cuentos y de allí fabricaron los títeres, ellos mismos le pusieron nombre, el diálogo todos participaron los dejamos a la libertad de ellos” (Relato N° 3)

“(..)Juntamos rosas crecen allá, en la parte del campo en “Yavi Chico”, rosas de la zona y les sacamos los pétalos; también hay claveles; ahora les vamos a pasar para que vean, para que huelan (los perfumes); les presentamos el mortero para que ellos muelan, piquen los pétalos de las flores; trabajamos con materiales descartables, en platitos, en botellitas ¿sí?, este... un... Ellos elaboraron el perfume” (Relato N° 4)

Ante las estrategias y los recursos utilizados en las experiencias compartidas puede observarse los *estilos docentes*, que los residentes empiezan a desarrollar, todos podrían caracterizarse con lo que Sanjurjo, L. y Rodríguez X. (2013) definen como “estilos indirectos” que *“incluirá poca dirección por parte del profesorado, poco liderazgo y si, comportamiento de aliento a los alumnos para que sean ellos quienes actúen; aceptación de las ideas y las propuestas que proceden del alumnado, ayuda en el desarrollo de las ideas de los niños y niñas, alabanzas y estímulos para que actúen”*

Se identifican recursos que son propios de la zona como el mortero, rosas de la localidad, los recursos accesibles como una alfombra y el trabajo que se hace a partir de las representaciones “imaginar que la tierra se mueve”, la producción de los dibujos, la fabricación de títeres.

Como sostiene Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. los modos habituales de pensar y comunicar la enseñanza constituyen la base de todo proceso de aprendizaje y de todo proceso de enseñanza, que en los relatos se evidencia que fueron planificados.

Se pueden vislumbrar el grado de autonomía que tienen los residentes en cuanto a la toma de decisiones de la enseñanza, en relación al cómo desarrollar la enseñanza y no tanto al qué, haciendo alusión a los contenidos, que son dados por los docentes conformadores.

Valoraciones sobre las experiencias

Este trabajo de investigación concibe las experiencias como algo que nos afecta, nos atraviesa, hace efecto en nosotros, deja huellas en definitiva nos transforma (Contreras, D. y Pérez de Lara Ferré, N.)

Estas características implican la relación entre la subjetividad y la consciencia, relación que los y las residentes pudieron manifestar en los relatos orales, expresando lo que les paso, lo que vivieron, construyendo sentidos con los participantes que escucharon sus relatos:

“A medida que uno va enseñando, va dando sus clases seguramente no todo salió como uno esperaba siempre hay cosas que salen de lo imprevisto con el tiempo, los materiales, capas que uno plantea los materiales de acuerdo a la situación que uno ha hecho pero a la medida que uno va enseñando capaz que lo tiene que cambiar y la manera de hablar o la forma de dirigirse, estrategias a utilizar para poder generar un buen comportamiento, una escucha atenta quizás de los niños por supuesto relato n 2”

“Les queríamos decir que esta experiencia nos sirvió, nos aportó muchas ideas, tratamos de buscar estrategias didácticas digamos que favorezcan a que todos participen y que todos quieran y tengan necesidad de sentarse a leer un libro por eso buscamos materiales libros atrayentes” (Relato N° 3)

“Obviamente que se aprende de las cosas, porque se aprende mucho de los nenes” (Relato N°4)

“Nos gustó la experiencia. Nos sirvió de mucho. A mi particularmente me ayudó a crecer mucho. Entré de una manera y salí de otra en la sala, así que bueno...nada, eso” (Relato N°4)

“La verdad que fue muy linda la experiencia del rincón de la cocina” (Relato N°1)

A partir de los relatos de los y la residentes se evidencia efecto reflexivo, que lleva a tomar consciencia de lo que uno experimenta y a la necesidad de buscar significados a lo vivido, esto es parte de una experiencia formativa, *“en donde ser y saber no se presenta como mundo separados”* (Contreras, D. y Pérez de Lara Ferré, N. 2010)

Los fragmentos manifiesta que las experiencias los “ayudo” en el desempeño docente, en la mejora de las prácticas, de alguna manera dan cuenta de un antes y un después, algo los transformó, algo los atravesó.

Las experiencias tienen relación con actividades concretas desarrolladas en las escuelas, en el marco del trabajo de los espacios curriculares; y muestran distintas acciones que desarrollaron los y las estudiantes. No son menores las temáticas escogidas, relacionadas con conocimiento de la zona, se podría decir que se recupera para construcción de conocimientos los saberes culturales de los niños y las familias. Por lo que las prácticas de enseñanza, desarrolladas por los estudiantes residentes, tienen la particularidad de considerar el territorio de la comunidad educativa y poseen un alto valor cultural.

“Los que están ahí”: El Docente co-formador y los profesores de Residencia

Se entiende por docente co-formador a aquel docente que recibe practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación “en terreno” de los futuros docentes.

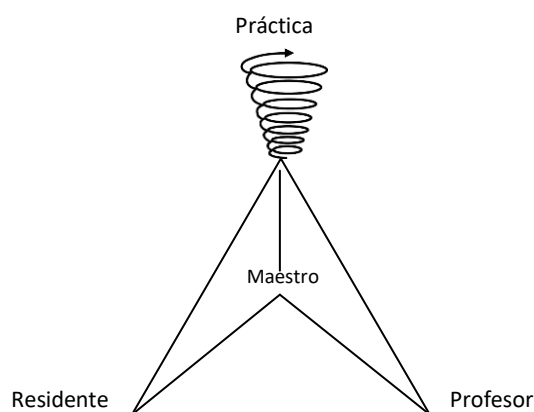
Tanto Davini, C. (2002) como Foresi (2009) sostienen la importancia de los docentes co-formadores y la influencia decisiva que pueden llegar a tener sobre los residentes, que podrían neutralizar o potenciar los efectos de la formación de grado.

En relación al tema, Foresi, M. F. (2009) citando a Perrenoud, P. afirma que el perfil identitario de los profesores co-formadores significaría poder asumir que su tarea se maneja en dos planos: uno por delegación, que corresponde a su participación en el logro de los objetivos de formación del dispositivo con el cual colabora, y otro, propio, vinculado al proyecto personal de formación profesional. Es fundamental que ambas aspiraciones sean compatibles entre sí, sostiene el autor.

Resoluciones ministeriales provinciales como la Resolución N° 4597-E-15, establece que *“se denomina docente orientador a quien acepta la responsabilidad de co-formar en una organización y/o escuela asociada, implicándose con el proyecto de cátedra y el desarrollo gradual de capacidades profesionales y de intervención efectiva por parte de los alumnos/as practicantes” (Artículo 9: Docentes Orientadores)*

En la residencia son tres sujetos que se relacionan de manera directa, permanente y simultánea: los y las residentes, el profesor de residencia (Formador) y el maestro (co-formador), se relacionan en función del rol docente y su práctica, concebida como un proceso espiralado. Devalle de Rendo, A. (2000) representa la relación entre éstos sujetos de la siguiente manera:

GRÁFICO 10



Una de las preguntas que surgen en relación al docente co-formador es ¿Qué participación tuvo en relación a las tareas de los residentes? Y ante ésta pregunta se pueden apreciar las distintas injerencias de los mismos en las prácticas analizadas de los residentes.

Algunas de las acciones que los docentes co-formadores realizaron fueron: el acompañamiento en las clases dictadas por las y los estudiantes residentes, las sugerencias sobre las intervenciones en el aula, en relación al grupo de niños:

(...) y la maestra me había comentado que estos conflictos tenía ella y bueno a pesar de eso hago la observación y con todo eso trato de seguir indagando un poco más (...)

Como también, entrega de temas para la elaboración de las planificaciones, la determinación de estrategias:

P-A7: Yo soy estudiante de residencia también y las estrategias que implemente fue muchas de las veces escogidas por la docente con la que me tocó trabajar, pero lamentablemente la estrategia que tenía la maestra no era la adecuada para los chicos, porque nos les quedaba nada y se aburrían, entonces yo hablé con mi profesora y le explique la situación, entonces debí negociar con la maestra para que me dejara aplicar las estrategias que planificaba. Entrevista N°1

En este último apartado se reflejan también las constantes negociaciones que se establecían entre la residente y el/la docentes co-formador/a, instancia que necesitó el acompañamiento y la orientación de los docentes de residencia.

Otra residente expresó:

*“E: y qué rescatas de la docente que estaba a cargo de la sala
ER: era muy buena a pesar de que siempre se dificulta algo, era el momento en el que ella te daba esa confianza seguridad te decía que vos podés que no te quedes ella siempre estaba preguntando sobre el tema no tan solo qué, cómo estás, cómo te sentís y todas esas cuestiones estuvo muy buena y siempre estuve contenida tanto como con la profesora de residencia como la de sala” (Entrevista N°2)*

En relación a los **docentes de residencia** se rescatan otras acciones:

“y una de las cosas me decía la profesora era que utilizara la guitarra, porque es difícil lograr que los 27 niños estén en silencio en su totalidad en un porcentaje largo de tiempo un niño no creo que pueda estar en silencio más de un minuto porque siempre un niño está inquieto ya si no es el compañerito, es la cosas que observa o ir al baño y uno no puede privarlo de estas cosas y tiene que tratar a través de eso llegar a lo que es enseñar” (Relato N° 2)

La cita refleja que los docentes de residencia realizaban sugerencias en relación a propuestas metodológicas, que los estudiantes podían implementar en el aula, según sus capacidades como tocar la guitarra.

Otra de las acciones que se destaca es la preocupación por saber cómo se sentían los residentes en sus prácticas.

“La profesora de residencia que me decía ¿cómo te sentís Ángel? En un principio le dije no profesora la verdad no me gustan los niños y en un comentario le dije así, en tono de broma profesora me parece que a partir de ahora yo no voy a pensar en tener más hijos, le dije así (risas) me parece suficiente ya con lo que tengo, ya no, no con esto es suficiente le dije a la profesora y ella me dice va a ver que va cambiar esto” (Relato N°2)

Una residente mencionaba que les facilitaba recursos, como canciones para utilizarlas en las clases. Esto es importante a la hora de observar qué se espera de los estudiantes residentes, muchas veces se les demanda que lleven cosas “nuevas” a las aulas, pero cómo pueden cumplir con esta demanda si no cuentan con ese “repertorio” básico desde el cual partir y que no está estrictamente relacionado con lo didáctico.

La misma residente compartió

“Nos daba apoyo contención todo el tiempo siempre nos acompañaba, nos estaba preguntando en que te falta que te ayudo y era un acompañamiento continuo. Y eso lo valoro mucho de la profesora no me voy a olvidar (...) nunca me voy a olvidar de la profe porque fue un motor más para la carrera” (Entrevista N°2)

En definitiva, se identifican dos figuras dentro de las Residencias, que realizan un acompañamiento: los profesores co-formadores y los formadores, docentes a cargo de la Residencia. Ambas figuras generan espacios de acompañamiento, que son en definitiva espacios de transmisión de la cultura, del oficio de ser docente. Espacios de acompañamiento no estáticos, pero delimitados en un aquí y ahora, por la organización escolar, sus costumbres y sus rituales.

Las voces de las y los residentes destacan que muchas veces pusieron en marcha distintas actividades que tuvieron que ser adaptadas al contexto y a las situaciones que se presentaban. En este sentido se podría decir que los y las residentes reconocen que el oficio autoriza un aprendizaje por tanteo y experimentación (Alliaud, A. y Antelo, E. 2009) entendiendo que la experimentación en situaciones reales tiene un alto componente formador en la enseñanza. Los autores citados sostienen que el aprendizaje por ensayo y error suele acontecer solitariamente en los inicios de la profesión. Los residentes tienen la idea de un trabajo solitario en etapas de la residencia y también en sus discursos subyacen pedidos de mayor acompañamiento a lo largo de la residencia en algunos casos de los docentes formadores y co-formadores, y en otros solo de los docentes co-formadores.

Otros sujetos que aparecen en la residencia son los padres, la figura de los padres se visibiliza en la tarea docente de distintas maneras. Una de ellas es desde la importancia que se le otorga en la formación, donde los docentes formadores trabajan estrategias con los residentes anticipando el trabajo que se desarrolla en la residencia, porque se asume que muchas veces influyen en el no recibimiento de los residentes en las escuelas.

“nosotros estamos aplicando distintas estrategias como por ejemplo, les enseñamos a nuestros alumnos que les digan a los padres de los alumnos, porque muchas veces también la influencia de los padres no quieren residentes en las escuelas” (Relato N°1)

En este sentido se puede ver que no son solo los directivos de las escuelas y los docentes co-formadores, los que definen el ingreso de los residentes, sino que también se encuentra la “influencia” de los padres.

Otra manera en que se visibiliza la presencia de los padres, la expresa un residente:

“Incluso me decían los padres, maestro cómo se porta mi hija bueno está bien, si, dice, porque me habla de terremoto ¿eso le están enseñando? Si le digo, pero tuve así también cuestionamientos de dos o tres padres en cuestión a los temas, me dijeron por qué maestro enseña temas de terremoto o los sismos por qué si son temas muy fuertes usted no puede enseñar esos temas dice, ¿usted bajo esos temas?, no le digo los temas me los dio la docente y yo los tengo que dar a los niños para enseñarles” (Relato N°2)

Los padres cuestionan lo que el residente enseña, si bien son una minoría, en este caso, toma importancia para el residente porque lo expresa, y además tuvo que argumentar el contenidos que estaba enseñando. Pero es aquí donde toma relevancia la estrategia que comentaba la docente, que los residentes “le digan a los padres de los alumnos”, la importancia de la comunicación con estos actores.

También se manifiesta en los relatos la “evaluación” que hacen los padres a los residentes:

“Querían que siguiéramos, aparte nosotros hicimos un cierre final con todas las producciones que le mostramos, a parte de los títeres, nosotros pusimos una evaluación por parte de padres si les pareció bien... y la mayoría de los padres estaban conformes, lo hicimos ver el video y ellos querían el video, les gustó la propuesta” (Registro N°3)

El hecho que se valore positivamente la tarea de los y las residentes, lleva a pensar las prácticas de la residencia en un sentido más amplio, es decir no solo pensando en los co-formadores, docentes de la residencia y residentes sino además en la comunidad. Una comunidad a la que le gustó la propuesta, quedo conforme, que en definitiva formó parte de la evaluación de las prácticas.

La formación inicial y los espacios de Residencia

Dentro de la formación inicial se encuentran los espacios de residencia, que son parte de la etapa final de la formación inicial y donde toman gran relevancia las prácticas situadas. En este espacio se resalta la importancia de las primeras prácticas como docentes, caracterizadas principalmente por la extensión en el tiempo, la responsabilidad de asumir a cargo un grupo de niños, de planificar, entre otros.

Así, como se valoran las particularidades de los sujetos, también se evidencian los modos de trabajo que se proponen dentro de éstos espacios de formación.

En uno de los discursos de las estudiantes se manifiesta una propuesta pedagógica y organizativa del espacio:

“(...) como es sabido la práctica residente en todos los institutos consta de tres partes, la parte formal, la etapa informal y el coloquio final”. (Registro N°3)

Esta es una de las formas de la propuesta, que no es la misma en todos los espacios, por ejemplo en una de las entrevistas se comparte que una parte de la residencia fue realizada en parejas pedagógicas

“ER: en nuestro caso por ejemplo en nuestra residencia en una parte no estuvimos solas fuimos acompañadas por otras compañeras era en parejas, fue de a dos, a mí me tocó de a dos bueno uno puede decir que sí cuesta el trabajo de un equipo pero bueno es cuestión de ponerle empatía” (Entrevista N°3)

Hay experiencias que fueron compartidas cuya propuesta abordada, se basaba en la realización de un proyecto desarrollado por dos alumnas, una pareja pedagógica, a diferencia de otros casos en que el proceso de residencia era realizado de forma individual.

Otra particularidad de éstos espacios son los lugares en donde se realizaban y que también se relacionan con la organización del Instituto de Educación Superior, es decir algunos estudiantes han realizado sus prácticas en las dos Sedes del Instituto, como por ejemplo en Abra Pampa y en La Quiaca.

“Y quizá para muchos la sorpresa de un maestro de nivel inicial ¿no cierto? porque me paso no solo acá, la residencia la hice en La Quiaca porque bueno quizá tenía un poco más de ayuda en cuanto a la confección de materiales y otras cosas y entonces tuve que hacerla allá” (Relato N°2)

En esto también se reflejan las situaciones que determinan las carreras de los profesorado que como sostiene Malet, A. (2011:78) las prácticas inherentes a la formación docente contienen una dimensión política. Y refiriéndose la autora a la macropolítica, ésta no produce las prácticas, pero crea las circunstancias para que se realicen.

Un aspecto que se resalta, en dos relatos, es en relación a las condiciones bajo las que se transitaron la formación inicial: tiempo que les llevo a los estudiantes terminar de cursar las carreras, con un impase de 7 años:

“El profesorado de Nivel inicial lo hice en dos años. Uno de los años lo rendí libre y me quedaba una materia para rendir que era la materia de lengua por situaciones laborales me tuve que dirigir a otros ámbitos (...) me pasaron la información que este y el año siguiente caduca el viejo plan, entonces me sentí en la obligación de terminar mi carrera y bueno tuve que rendir la materia y por suerte iniciar lo que es la residencia (...) me costó bastante imagínese más de siete años dejando de estudiar” (Relato N° 2)

Condiciones sociales como la de trabajar y estudiar a la vez

“Trabaje en la parte de salud y justamente presto funciones ahí” (Relato N°1)

“ ER: bueno estuve varios años sin estudiar de terminar la Secundaria y bueno yo tuve jovencita a mis hijos entonces siempre tuve esa idea de seguir estudiando y se abrió la carrera acá y se me presentó esa oportunidad Y al principio como que me costó retomar pensé que iba al ritmo con los chicos Pero me fui incorporando de a poco como que el

tiempo ya no me cuesta nada me adapté a todo y si tenía que dormir no dormía porque ya trabajaba cuidaba los chicos y entre a la escuela pero es lindo porque estás todo el tiempo activa te desconectas y no te importa nada si descansas o no descansas eso ya no es primordial, así la fui llevando” (Entrevista N°2)

En el último fragmento la residente expresa su maternidad a una edad temprana, donde también su trayectoria fue discontinua por haber terminado posteriormente sus estudios secundarios.

Estas características enriquecen el análisis del primer capítulo en relación a las trayectorias escolares, y se evidencia que los datos estadísticos no se pueden comprender sin conocer los aspectos cualitativos de las prácticas educativas.

La formación de la identidad docente

En relación a este tema se considera a los espacios residencia como "un periodo importante" porque los docentes deben realizar la transición de estudiantes a profesores; por ello, surgen dudas, tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo. En este primer año, los profesores son principiantes, y en muchos casos, incluso en su segundo y tercer año, pueden todavía estar luchando para establecer su propia identidad personal y profesional. (García, 2002:14)

Existe un último marco para el análisis del proceso de iniciación que pone mayor énfasis en los elementos sociales y culturales de la profesión docente y en su asunción por parte del profesor principiante.

Desde este último enfoque, se estudia el periodo de iniciación como un proceso, mediante el cual, los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran.

El periodo de inserción profesional a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación del profesor principiante al entorno social en que se desarrolla su actividad docente. Esta adaptación puede ser fácil cuando el entorno socio-cultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, este proceso puede ser más dramático cuando el profesor principiante debe integrarse en culturas que les son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar.

Hay aspectos de los relatos, que permiten identificar las visiones que tienen los y las residentes sobre la práctica docente. Las visiones implican diferentes aproximaciones a los problemas que el profesor tiene que resolver, se convierten en anteojos que permean y determinan el tipo de problema que ellos y ellas consideran importantes, la manera de como los enfrentan. Las visiones determinan el espacio dentro del cual se pueden manifestar el profesionalismo de los docentes (Paez Martínez, R.:2015)

“creo que el cambio está en uno, desde uno como docente, si uno no hace el cambio desde uno mismo como docente creo que el cambio nunca va a surgir, no esperar que el cambio sea grupal sino que crezca el cambio a partir de uno y a partir de ahí creo que va a seguir el cambio para una buena educación, nada más eso quiero decirles y la verdad una gran satisfacción, más allá de aprobar o no esta residencia, como hubiese sucedido, les digo que fue una vasta y una agradable experiencia en el nivel inicial. (Relato N° 2).

El fragmento expresa una actitud para resolver diferentes situaciones, que pueden estar relacionadas tanto con las prácticas docentes como con los diversos desafíos de la educación en la actualidad.

También se expresaron en los relatos, diferencias entre la teoría y la práctica durante la formación, vividas como realidades diferentes:

“Nosotros el día de mañana vamos a estar frente a una sala y... eso... el de aproximarnos, estar de la sala, poder vivenciar lo que es, por que por ahí uno se forma de una manera y llega a la sala y se encuentra con una realidad que capaz no es la que uno espera” (Relato N° 4)

Y además sobre el tiempo de la formación, valorado como un tiempo corto:

“Tenemos la formación corta ¿sí? O sea por ahí choca pero... es muy lindo” (Relato N° 4)

Recapitulando

En este capítulo se han retomado ejes que surgen de las experiencias compartidas por residentes de los Institutos de Educación Superior N° 1 y 2, de las Localidades de Abra Pampa, La Quiaca y Humahuaca.

Se pretendió analizar y reflejar las distintas participaciones de los docentes co-formadores en las Prácticas llevadas a cabo por los estudiantes en los espacios de formación de la Residencia. Así mismo se pudieron reflejar las distintas maneras y propuestas llevadas a cabo en estos espacios.

Se reflejan desde el discurso de los estudiantes los sentidos diversos que para ellos presentan las experiencias formativas durante el proceso de las residencias.

Para los residentes las “experiencias formativas”, remiten a todo aquello que se aprende de la experiencia mientras se vive. Es lo aprendido en tanto “nos pasa”, como sujetos, por oposición a lo que simplemente pasa. (Larrosa, 1995)

Al decir “las residencias” se reconocen las múltiples maneras y formas en que las mismas se implementan dependiendo de aspectos, políticos, culturales y sociales.

Y los significados que se configuran en cada estudiante se ven estrechamente relacionado con otro actor de la residencia como los son los docentes co-formadores. Actores desde los cuales los estudiantes retoman aprendizajes, saberes, experiencias, que configuran de una u otra manera las prácticas llevadas a cabo.

CAPITULO 5: “SENTIDOS Y VALORACIONES QUE RESIDENTES DE CARRERAS DE MAGISTERIO LE OTORGAN A LA EXPERIENCIA DE RESIDENCIA”

En este capítulo se pretende responder la pregunta acerca de los sentidos formativos y valoraciones que los residentes atribuyen a la experiencia de Residencia.

Las residencias como espacio de “vivencia” del rol docente.

Uno de los sentidos de los estudiantes sobre la experiencia de la residencia, se relaciona con su valor como espacio de formación en el rol docente. Así lo consideraba un estudiante:

“Y en la experiencia en el desarrollo de cada uno de estos contenidos hoy por hoy puedo decir que me siento satisfecho por haberlo hecho y de que hoy los niños pueden haber aprendido lo que es un terremoto, conocer lo que es un terremoto, lo que es un sismo y lo que son las capas de las tierra, las plantas y un niño de cuatro años. Yo antes de iniciar decía: ‘no, me parece que voy a renunciar’ (risas), para colmo tenía mi situación laboral comprometida lo que hizo que bueno tambalee un poco en esta situación. Pero bueno con el correr del tiempo y a medida que uno va afianzando y posicionándose más como docente en el ámbito del aula creo que hoy puedo decir que realice una residencia, a mi manera, exitosa” (Relato N°2)

En este fragmento se refleja la idea de la realización de una residencia “exitosa”, en base a lo vivido y realizado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de reflejarse la satisfacción por los logros obtenidos en cuanto al aprendizaje de los niños, la atención prestada a ellos, reconociendo la residencia como el espacio de construcción y afianzamiento en el rol docente.

Otra de las estudiantes manifestó:

“Es algo que no se olvida, te da ganas de volver, a veces les digo a mis compañeras estaría bueno hacer de nuevo la residencia (...)” (Entrevista N°2)

“Lo que más me significó fue poder haberme sentido útil ayudando a un niño que estaba pasando un momento muy difícil, yo eso siempre voy a guardar, lo que más me gusto y me dio más fortaleza es poder sentirme que he hecho algo para un niño que lo necesitaba, que estaba pasando situaciones de violencia, en ese sentido es lo más grande que logre, sacar a un niño adelante, de llevarlo de la tristeza que padecía a sacarle una sonrisa eso es lo que más marco, me he sentido útil” (Entrevista N°3)

Ambos fragmentos valoran el trabajo realizado con los niños en relación a los saberes aprendidos por los mismos y el trabajo de acompañamiento realizado en situaciones de vulneración de los derechos de los niños, como la violencia.

Los residentes marcan estas experiencias a partir de lo vivido en las aulas, dando las clases, haciéndose cargo del grupo de niños/as, acercándose y ocupándose de las

problemáticas educativas, presentes actualmente en las aulas de la educación inicial y primaria.

Estas experiencias de formación que permitieron a los y las estudiantes “vivir el rol docente”, se asocia con lo que De Valle de Rendo (2009:89), denomina “lógica de la experimentación”. La autora, partiendo del estudio de las representaciones de estudiantes residentes, conceptualiza la residencia desde dos lógicas: la “ficción” y la “experimentación”.

La “lógica de la experimentación”, reivindica la perspectiva del contacto con la realidad, “una práctica real” y muestra una idea de un tiempo/espacio de la residencia concreto, tangible. Principalmente, se asocia la lógica de la experimentación con la “vivencia del rol docente” por un total involucramiento de la persona: “La caracterización de la residencia como vivencia está asociada básicamente al impacto afectivo que promueve en sus actores. Es decir, lo que se enfatiza es la movilización emocional que genera en relación con la actualización de sentimientos o matrices originarias de la propia escolaridad” (De Valle de Rendo, 2009:93).

Considerar la subjetividades, lleva a pensar nuevamente en las “vivencias de la práctica” (Daniel Prieto Castillo, 1995:13) y cómo éstas van conformando y a la vez reconfigurando las matrices de aprendizaje de los estudiantes, quienes de aquí en más le darán un lugar privilegiado en su modo de entender las prácticas educativas. Las matrices constituyen “un sistema de representaciones acerca de quiénes somos aprendiendo, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa realización”. Es así que las matrices, como modelos internos, conforman en cada uno de los sujetos, esquemas que organizan y significan las experiencias posteriores, y que dejan “huellas” (Alliaud, A. en: De Cristoforis y Litichever: 2002:31).

Al sostener que las experiencias y subjetividades están íntimamente relacionadas (Argüello, S. 2012:4-5), se sostiene que la residencia como “experiencia vivida” se torna no sólo en un espacio de mera experimentación con la realidad, sino como un auténtico espacio de “vivencia del rol docente” y en dicho sentido, cobra importancia en tanto constitutiva de la subjetividad del residente en su socialización como futuro maestro.

Las residencias como espacio productor de “huellas vitales”

Al interrogar sobre los sentidos de la residencia que las y los estudiantes construyeron al transitar esta etapa de su formación, emergió una categoría que asocia la residencia a una experiencia significativa, que deja “huellas”. Así, uno de ellos manifiesta:

“Quiero decirles y la verdad una gran satisfacción, más allá de aprobar o no esta residencia, como hubiese sucedido, les digo que fue una vasta y una agradable experiencia en el nivel inicial” (Relato N°2)

Caracterizar la residencia con calificativos como “vasto” y “agradable”, remiten a una representación asociada a la “amplitud” y “riqueza” de la misma, junto a un sentido asociado

al “agrado”, a algo que gusta, que complace, que contenta. Este fragmento de relato da cuenta que el estudiante significa la residencia como una “satisfacción personal”, idea que involucra la impronta de una biografía escolar como así también experiencias marcadas por hechos significativos, experiencias que dejan huellas. Susana Argüello (2010) refiere a las experiencias que dejan “huellas en la vida”. Señala que: “Son aquellas experiencias vitales y profundas, que dejan rastros en el sujeto, y esta permanencia de la huella es tal, porque en el momento vital en que produjeron fueron significadas como tales”.

Estas experiencias como huellas, involucran a la “integralidad” del sujeto que aprende, lo afectan en su totalidad. Así lo señala otra residente:

“Nos gustó la experiencia. Nos sirvió de mucho. A mi particularmente me ayudó a crecer mucho. Entré de una manera y salí de otra en la sala, así que bueno...nada, eso” (Relato N°3)

Este relato da cuenta que la residencia es un espacio que transforma íntegramente al sujeto. La práctica es inherente a la idea de la experiencia como huella vital, en la medida que afecta todo el ser del residente.

Las residencias como espacio que significó “un portazo” con la práctica.

Estas huellas que se encuentran en cada uno de los sujetos, se hacen presente tanto en las prácticas como en los sentidos atribuidos a la residencia, donde se expresan contradicciones entre lo que esperaban los y las estudiantes del espacio de residencia y lo vivenciado por ellos.

A partir del análisis de los datos en los registros orales de los residentes emergió la categoría denominada “relación entre la teoría y la práctica en los espacios de residencia”. En relación a esta la categoría un estudiante dice lo siguiente:

“Seguramente uno cuando se va formando en las teorías de aprendizajes, más que todo ustedes deben estar con todo. Piaget, Vygotsky y uno las escucha nombrar y a veces cuando va al aula, muchas veces sale del contexto de nosotros porque realmente a veces están lindas las teorías y uno muchas veces las escucha y las analiza pero a veces uno se da un portazo cuando uno va a la escuela”.(Relato N°2)

Sobre este relato podríamos preguntarnos cómo se vivencia en el estudiante residente ese “portazo” generado a partir del encuentro entre las creencias con las que aborda sus prácticas y las experiencias adquiridas en la misma.

La denominación que el residente le atribuye a su práctica invita a preguntarse ¿por qué se vive como un portazo?, ¿el portazo contra qué?, ¿por qué cuando solo se va a la escuela? ¿por qué no antes? Esta última pregunta del ¿por qué no antes? Tiene que ver, quizás con el hecho que en los planes de estudio de los profesorados hay espacios curriculares previos a la residencia, que implican prácticas áulicas, pero como sostiene Davini, C. (1998), en la mayoría de planes de estudio se muestra un cumulo de teorías y una

secuencia que concibe la práctica docente como la aplicación deductiva de los principios teóricos generales, hecho pedagógico y político que responde a lógicas académicas y tecnocráticas (Kemmis, K.1993)

En el discurso del residente se observa una contradicción con éstas concepciones, en relación a lo curricular, cuando dice “a veces suenan lindas”, haciendo referencia a las teorías, lo que deja ver que su tarea docente enfrentó problemas singulares en un contexto social específico y complejo que escapa a la aplicación mecánica de teorías. (Davini, 1998).

Otra de las estudiantes manifestaba también estas distancias que se pueden presentar entre la formación y la práctica, pero además subyace una idea de considerar a la práctica “como vivencia”, la práctica se vive, se siente:

“Nosotros el día de mañana vamos a estar frente a una sala y... eso... el de aproximarnos, estar de la sala, poder vivenciar lo que es, por que por ahí uno se forma de una manera y llega a la sala y se encuentra con una realidad que capaz no es la que uno espera” (Relato N°1)

En una entrevista, una estudiante, comenta una experiencia que desarrolló:

“Una experiencia fue que tus compañeras tenían que ser tus alumnos, y vos hacer de docente...(risas) Uno da lo que tiene que dar, pero por ahí llegas y decís no ustedes no son los niños, no puedo simular. O a veces ellas salían del rol del adulto y se ponían como niños, eso también...eso te deja aprendizajes compartir una clase actuada y después una clase real. Porque nos pasó que por actuar entre nosotras, después vamos al aula y nos damos cuenta que no es la realidad, la realidad es otra.” (Entrevista N°3)

Estos relatos muestran además que los estudiantes se encuentran sumergidos en una realidad que los interpela, donde las concepciones teóricas aparecen alejadas de aquellas que formaron parte de su preparación inicial, debiendo “abandonar” la idea de la escuela ideal para encontrarse con una escuela real, con prácticas y dilemas propios que la singularizan, además, ubicadas en un escenario que le exige la toma de decisiones constantes.

Las residencias como espacios “donde algo falta”

Así como, los y las estudiantes han significado la residencia como una posibilidad de vivir el rol docente, de un espacio que les permitió vivir experiencias que les dejaron huellas, donde sintieron que terminar la formación inicial y acercarse a las escuelas, fue un portazo con la práctica, también identificaron cosas que les “faltaron” de la formación inicial, en relación a esto, se rescata el siguiente relato de otra residente:

P-A2: A mí me paso en residencia el año pasado, en un segundo grado. Yo no sabía que había un chico con discapacidad, después la maestra me dice que había un chico que no sabía leer ni escribir, ante la situación no supe cómo actuar, porque en nuestra formación es algo que nos está faltando.(Relato N°1)

El relato manifiesta la particularidad de una práctica educativa, basada en la inclusión y en aulas heterogéneas. Relacionando con los aportes de Davini, C. y Barco, S. ésta experiencia y el sentido de cómo lo significa la residente, tiene que ver con que existen practicas docentes dentro de los profesorados y los planes de estudios, que hacen que los espacios de residencia queden como lugares residuales, siendo espacios curriculares que ocupan los últimos años de la carrera docente (Barco de Surgi,1997). Esta idea, pensada desde el lugar de “lo teórico primero, lo práctico después”, como espacio de ilustración de la prescripción emanada de lo teórico, aparece como “banco de prueba” de habilidades para la enseñanza, estipuladas desde una modélica prescriptiva, desde la cual se espera que el estudiante despliegue el repertorio adquirido durante su formación inicial.

Otras de las estudiantes expresó

“La docencia es una continuidad, hay situaciones que vas a decir las estudie pero no, no las puedes resolver, por más teoría que tengas en la cabeza, hay algo que te exige seguir formándote, a mí sí me faltó, qué me faltó, conocimiento, en la práctica más que nada, en relación al trabajo dentro del aula” (Entrevista N°4)

La estudiante expresa una concepción acerca de la docencia, como un proceso de formación continuo, que no alcanza con los conocimientos teóricos, conceptuales sino que la formación es constante.

Los relatos llevan a pensar en las capacidades que se esperan que los docentes desarrollen dentro de la formación inicial y en relación con las demandas sociales y culturales, como la enseñanza de las tecnologías de la información y la comunicación, la inclusión de estudiantes con discapacidad, entre otras. Se pueden relacionar los decires con el perfil del egresado/a explícito en los diseños curriculares, que no solamente se espera el desarrollo de capacidades en torno a la enseñanza, sino que también que los futuros docentes puedan reflexionar y comprender las dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares, problemáticas propias de los nuevos escenarios sociales y una constante reflexión sobre la ética profesional (Alliaud, A. 2017:65)

Las residencias como expresión de tensiones sobre el ser docente.

También se ha considerado en los relatos otras valoraciones de los estudiantes sobre la residencia; en las cuales se expresan imaginarios sociales sobre ese momento de la formación, pero también sobre el “ser docente”. Ambos aspectos se cuestionan y se ponen en tensión en los modos en que se asumen las prácticas de residencia. Uno de ellos manifestaba:

“Hice la residencia en La Quiaca. Y bueno había una librería ahí que siempre concurría a comprar los materiales y parece que el señor empezó a familiarizarse con mi rostro y dice: ‘Disculpe’, me pregunta: ‘¿Qué estas estudiando, siempre te veo que compras cosas chiquitas para niñitos de jardín’, dice. Y le digo: ‘No, es que estoy haciendo la carrera de nivel inicial, estoy haciendo mi residencia’. ‘¿Acá?, ¿de inicial?, ¿Vos maestro jardinero? ¿te gusta

ser maestro?, me preguntó'(Risas). Entonces les digo es una de las cosas que hoy por hoy te puede decir que la residencia no me gusta porque recién estoy comenzando pero, no sé, es una obligación y tengo que hacerlo de la mejor manera" (Relato N°2)

En este fragmento se puede apreciar características acerca del ser docente, que está entrecruzado por las imágenes que sobre el mismo se han construido en las biografías escolares. Teniendo en cuenta la importancia de las biografías escolares Andrea Alliaud (2002) las define como un conjunto de experiencias vividas, apreciaciones y representaciones durante la etapa escolar teniendo que ver con todo lo que se vivió, se experimentó durante ese período y que adquiere significación para el sujeto. Así considerada resulta ser una fase formativa a partir de la cual se puede considerar el punto de partida de la formación profesional porque deja "huellas" que guían y orientan las acciones del presente, es decir, de la práctica profesional actual.

Además, se ponen en evidencia las representaciones sociales relacionadas al género masculino y el ser docente de educación inicial. Las preguntas de *¿Acá?, ¿de inicial?, ¿Vos maestro jardinero?, ¿te gusta ser maestro?* Se vislumbran miradas e imágenes, del "ser docente" relacionadas con la idea clásica de vocación, de entrega, de apostolado; o con una práctica vinculada a la entrega, al "gusto" por lo que se hace. Todas estas imágenes propias de la tradición normalista heredada desde hace más de un siglo en nuestro país (Diker, G. y Terigi, F., 1997) El género también tiene un peso en esas concepciones, en el capítulo dos se evidencia que son pocos varones que deciden ser docentes, especialmente en el nivel inicial.

Sin embargo, el relato da cuenta de las fisuras de estos imaginarios sociales, del ser docente, en tanto muestra al protagonista, al estudiante residente, que vive su práctica docente como una "obligación", como algo a pasar, casi resignadamente de la mejor manera posible. Aquí el residente, no sería el personaje ideal que es llamado – al menos inicialmente- a hacer una tarea o actividad, gozosa para él. Pese a ello, se muestra como un sujeto que a diario construye su compromiso con su práctica y pone todo de sí para "hacerlo de la mejor manera". Con esta conducta se puede advertir que "el ser docente" lo construye y reconstruye día a día en la residencia.

Zeichner, K. y Huberman, S describen estos primeros acercamientos a las prácticas como parte de la socialización profesional, haciendo referencia al "Shock de la práctica". Si bien estos autores utilizan esta conceptualización haciendo referencia a los docentes noveles, se cree pertinente retomar la misma para esta investigación, ya que se asemeja a lo que viven y describen los residentes. Zeichner, K. plantea que las experiencias en las escuelas "lava" los aprendizajes adquiridos en la formación inicial, por el denominado "shock de la práctica" tras los primeros contactos con los desempeños docentes. Frente al poder de

la biografía escolar previa y de la socialización laboral en el terreno de la práctica, la fase de la formación inicial académica representaría, en forma extrema, un episodio de débiles consecuencias, en el primer fragmento se expresa esta vivencia como “*el portazo*”. Ante las inseguridades y dudas de los residentes, como el “*no supe cómo actuar*”, la complejidad del contexto de las prácticas, de las interrelaciones con otros actores como docentes co-formadores y alumnos, los residentes regresarían a ese fondo de saber que conformó su paso por la cultura de la escuela. (Davini, C. 2002).

Otro aporte es el de Simon Veenman (1984) quien ha popularizado el concepto de “choque con la realidad”, para referirse a la situación por la que atraviesan muchos enseñantes en su primer año de docencia. Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje -del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos-, determinado por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico.

A partir del discurso del residente se refleja una concepción de *alejamiento* entre la formación recibida y la multiplicidad de las prácticas vividas. Huberman, S. (2005) entiende que el *shock* produce frecuentemente una aversión frente a la teoría, lo que lleva a considerar que la formación fue totalmente insuficiente para la práctica.

¿Cómo se aprende?: “Palpando la realidad”, “por lo vivenciado”

Ante estas preguntas se cita el siguiente fragmento:

Estudiante: si bien es cierto que los niños van reforzando el aprendizaje, y eso les invita a ir construyendo mejor el conocimiento, y también a querer averiguar más, es por eso nosotros que aprendimos, palpando la realidad lo que es, y no llevarnos como decíamos anteriormente de la teoría, porque si bien es cierto, se pueden decir un montón de cosas pero cuando ya vamos a la acción en el aula es muy distinto, entonces eso es lo que nosotros notamos desde acá. (Relato N° 5)

En este discurso se destaca un tipo de aprendizaje que describe la residente “*palpando la realidad*”, que desde las referencias teóricas de autores como Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) llaman un “aprendizaje por tanteo y experimentación”, aprendizaje habilitado por el oficio de aprender, entendiendo que la experimentación, consiste en probar distintas maneras de ofrecer el mundo y ser puesto a prueba. Siguiendo estos aportes teóricos los aprendizajes son considerados en base a un acercamiento intenso a un aula.

En este fragmento cuando la residente sostiene “*cuando vamos a la acción en el aula*”, se vislumbra una concepción sobre la práctica, desde una perspectiva técnica, donde la práctica es entendida “como acción, como actividad, como conducta manifiesta, como intervención” (Zoppi, A. s.f.), reduciéndola a todo aquello que solo puede ser visible ante los sentidos.

Es así que toma relevancia la propuesta de Diker, G. y Terigi, F. (2008), poniendo a la práctica como eje de la formación, es decir que la realidad educativa sea conocida, analizada y comprendida por los sujetos en formación. Lo que implica tener dos propósitos presentes, para las autoras, el de la acción y el de la reflexión.

Otro residente dice:

“Estudiante:- yo creo que por eso justamente, yo creo que la facultad, nos llevan a las escuelas directamente porque es con la realidad con la que nos vamos a encontrar, y no nos van a preguntar primero, vayan a conocer al grupo, o vean si les alcanza para el pasaje, no, porque nosotros teníamos que viajar hasta Perchel, y varios de los chicos trabajan, tienen que dejar sus trabajos, entonces por ahí, es un tema, con el que ustedes se van a enfrentar el día de mañana, si querés trabajar te vas a tener que enfrentar con plurigrado, en zonas rurales, o con otras realidades como dice el profesor, vas a tener que ser cocinero, claro, de un día para el otro, entonces el profesor nos decía eso, nos planteaba que nosotros íbamos a conocer, acá en la práctica se aprende. (Relato N°3)

Este residente, como el anterior, sostiene que “*en la práctica se aprende*” pero además nombran características de la realidad que conocen en estas primeras prácticas y se suponen vivirán después como docentes. En este discurso aparecen además condicionamientos que marcan la organización y el cursado de la residencia tales como la cualidad del estudiante, como trabajador y la situación económica bajo la que cursan la residencia, lo que influye en las posibilidades de acceso a las escuelas donde realizan las prácticas.

En el fragmento, la residente describe aspectos que caracterizan la actividad docente en la actualidad en muchas escuelas de la región, como “*tener que ser cocinero*”, tarea que se aleja de la definición normativa de la docencia como enseñanza, esto es parte de lo que Diker y Terigi (2008) describen como *la multiplicidad de tareas que supone el ejercicio docente*.

En los discursos de los residentes se evidencian los aprendizajes que logran a través del “*acercamiento*” a las prácticas en los espacios de práctica y residencia, pero ¿qué ponen en juego al hacerlo? Los residentes realizan sus prácticas en base a valores, ideas que se unen a las biografías escolares, propias de cada uno, al respecto Kemmis (1998) retomando aportes de Schwab, sostiene que es, en las decisiones, en donde se reflejan ideas morales y juicios de la acción que solo se realizan ante situaciones que se vivencian.

Esta idea de vivencia se refleja en el siguiente fragmento:

_REL-1: Este... en realidad, este... bueno, a nosotros nos dijo la profesora que era para compartir una experiencia, de las cosas que nos habían pasado dentro del jardín, como una experiencia de residencia dentro del terciario. Nosotros el día de mañana vamos a estar frente a una sala y... eso... el de aproximarnos, estar de la sala, poder vivenciar lo que es, por que por ahí uno se forma de una manera y llega a la sala y se encuentra con una realidad que capaz no es la que uno espera; obviamente que se aprende de las cosas, porque se aprende mucho de los nenes, porque tenemos la formación corta ¿sí? O sea por ahí choca pero... es muy lindo. Nos gustó la experiencia. Nos sirvió de mucho. A mi particularmente me ayudó a crecer mucho, Entré de una manera y salí de otra en la sala, así que bueno...nada, eso. (Relato N°2)

Lo “vivenciado” por los estudiantes se puede relacionar con la experiencia considerada desde la conceptualización de Larrosa, quien la entiende como: “Aquel conjunto de acciones vividas y dotadas de significado por los actores en el tránsito por instancias que lo colocan en situaciones de atravesar una transformación subjetiva, una conversión de un estado subjetivo a otro, “esa relación en que se establece, se regula y se modifica la experiencia que uno tiene de sí mismo, la experiencia de sí”(Larrosa, s.f.:263). Es decir, las vivencias, son formativas para los sujetos, en el sentido que los transforma internamente. Como sostiene Barco de Surghi (1997), esas imágenes o creencias sostenidas por los estudiantes influyen en la tarea dentro del aula, pero así también se modifican, cambian se pueden transformar tanto por las experiencias académicas como prácticas, esas experiencias implican un aprender de los niños, de la cotidianidad del aula, de la complejidad de la enseñanza y del contexto. Pero este proceso no se genera por sí solo sino que se necesita un espacio de análisis crítico de lo que pasa, de lo que se observa.

Rescatar las siguientes apreciaciones de este último residente: “*obviamente que se aprende de las cosas*”, “*Nos gustó la experiencia*”, “*A mi particularmente me ayudó a crecer mucho. Entré de una manera y salí de otra en la sala*”, permiten considerar la caracterización de la residencia como una “*fuerte y significativa vivencia*”, en relación constante con el impacto emocional que genera en los actores, mirando de esta manera las matrices y biografías escolares de cada residente. De esta manera se generan nuevos espacios de comprensión para las prácticas educativas.

Recapitulando.

En el capítulo se han trabajado los registros empíricos en diálogo con las conceptualizaciones teóricas considerando las prácticas en el período de formación inicial como parte de un momento importante dentro del proceso de socialización profesional. Lo que implica comprender la práctica de los espacios de residencia como una instancia de aprendizaje, un espacio de construcción permanente del rol profesional.

Compartiendo la idea, con De Valle de Rendo, es evidente que los estudiantes que transitan los espacios de Práctica, no llegan a los mismos en un “estado de inocencia” (Moscovici en Devalle de Rendo, A. 2009:134) porque cada uno llega a esta etapa de formación con un bagaje de conocimientos y saberes adquiridos en el trascurso de la educación primaria y secundaria, del transcurrir por el profesorado, del acercamiento al mundo educativo a través de diversas instituciones y sujetos.

Se evidenciaron además en los relatos de los estudiantes cómo las experiencias vividas en la Residencia han sido formativas para ellos, en tanto que han aportado aprendizajes, saberes, que la propia práctica sucinta. La residencia emerge así, como un espacio de

“aprendizajes decisivos”, donde la formación en el rol docente no es posible sin el eje estructurador de la práctica, la cual deja huellas profundas y significativas en su formación como maestros.

Asimismo, la residencia es representada con otros sentidos que hacen visibles las contradicciones y tensiones de la formación inicial, en las cual, aparentemente, no se logran resolver aún las tensiones entre la teoría y la práctica, y la escasa reflexión sobre las representaciones e imágenes de tradiciones heredadas referidas al ser docente.

En los “Encuentros de Educadores”, el trabajo de investigación ha podido interpelar la experiencia de los estudiantes de los últimos años en la formación del profesorado como una suerte de retorno reflexivo colectivo que permite rescatar el conocimiento aprendido, vislumbrar nuevos caminos y ensayar nuevas propuestas por parte de los estudiantes, acompañados permanentemente en este proceso, por todos los participantes de dichos encuentros.

Finalmente, queda por decir que se espera que este viaje por las huellas de la formación y por la complejidad de las prácticas docentes, permita hacer visibles la variedad de instancias formativas que cada sujeto a traviesa a lo largo de su vida, especialmente por su paso en la formación como maestros.

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación tenía como objetivo “comprender los sentidos que residentes de las carreras de magisterio, de la Quebrada y Puna, de la Provincia de Jujuy le atribuyen a las experiencias formativas recibidas durante la Práctica y Residencia”

Adentrarse en el tema de la formación llevó a indagar sobre preguntas que no estaban planteadas inicialmente, en relación la conformación de los Institutos de educación superior no universitaria y poder construir una descripción de los Institutos desde las estadísticas educativas, que terminó siendo una mirada complementada con la historia del surgimiento de los I.E.S. bajo estudio. El capítulo dos permitió contextualizar las experiencias formativas de los y las estudiantes residentes: institutos ubicados en zonas geográficas consideradas rurales, Puna y Quebrada, surgimiento histórico de los mismos, unido a la formación de maestras y maestros, con cambios en la oferta educativa en los últimos años. Los aportes abrieron preguntas sobre ¿cómo se sostienen, desde las políticas educativas, las trayectorias de los y las estudiantes del nivel superior no universitario?, en relación a la realidad actual ¿Cómo y con qué herramientas cuentan los I.E.S. para cambiar y transformar la oferta educativa, en base a la definición de políticas educativas, si históricamente surgieron con carreras de la formación docente?

Después de situar las instituciones, se realizó un análisis del currículum y la normativa, que actuaron como marco para el desarrollo de las experiencias formativas de los y las estudiantes. El capítulo tres permite ver que hay una distancia entre lo establecido en los documentos y lo realizado, lo sentido por los estudiantes; que hay vaivenes dentro de los espacios de las prácticas, que no logran ser espacios articulados y progresivos, más allá de la definición del campo de la práctica profesionalizante en el diseño curricular. Otro aspecto tiene que ver con las escuelas en las que se hicieron las prácticas, donde la ruralidad definió los modos de trabajo, las propuestas de enseñanza. Espacios rurales caracterizados por las distancias, entre las escuelas y la casa de los estudiantes; los tiempos de aprendizajes, donde los niños pasan más tiempo en la escuela; donde se tiene muy en cuenta los conocimientos de los estudiantes y la comunidad. Si bien se habla en general de las prácticas se pone el foco en las prácticas desarrolladas en los espacios de las residencias pedagógicas.

Durante el escrito surgieron preguntas como ¿por qué los y las estudiantes focalizan en las prácticas de la residencia? Y al escuchar las voces de los estudiantes se podría decir que las y los estudiantes realizan estas diferencias porque: el tiempo de la residencia es el tiempo más extendido y sistemático en el que están en la escuela, se hacen responsables

de un grupo de niños y niñas, no solo de la enseñanza sino en resolución y acompañamiento de las diferentes situaciones que acontecen en el aula, toman decisiones, trabajan a la par de los y las docentes co-formadores/as. Entonces se podría decir que todas las prácticas dejan huellas pero especialmente las vividas en los espacios curriculares de las residencias pedagógicas.

Es, en los espacios de Residencias Pedagógicas que aparecen figuras de apoyo, de acompañamiento: los docentes co-formadores, aquellos que están en las escuelas y los profesores de residencia, los formadores. En el capítulo cuatro se presentan desde las voces de los y las estudiantes algunas de las acciones que se manifiestan desde el trabajo conjunto con los docentes co-formadores: orientan en las planificaciones, identifican modos de enseñar que no quieren seguir, ayudan en la dinámica de la clase, describen al grupo clase con orientaciones concretas de cómo trabajar, entre otras. Sin duda, las acciones manifestadas por las y los estudiantes y lo que vieron de los docentes co-formadores, tiene una estrecha relación con la identidad docente, que determinan las formas de enseñar que los estudiantes tendrán en un futuro; logrando, implícita o explícitamente, identificar lo que quieren tomar de ese docente y lo que no quieren reproducir.

Focalizando la mirada, en las experiencias vividas en los espacios de residencia pedagógica, por los y las estudiantes, se pueden identificar distintos sentidos, atribuidos a las residencias. Residencias en plural porque se asume que al considerar lo subjetividad de los y las estudiantes en las experiencias formativas, no todas las residencias pueden ser de la misma manera, depende de las biografías personales, las trayectorias educativas, las matrices de aprendizaje. Para los y las estudiantes las residencias fueron espacios: donde pudieron vivenciar el rol docente, donde se produjeron experiencias que dejaron huellas vitales, un espacio que significó un portazo con la práctica, un espacio donde pudieron identificar que “algo falta”, donde se vivieron las tensiones sobre ser docente, donde se aprende palpando la realidad, por lo que se vive.

El trabajo da cuenta, de que las experiencias vividas en los espacios de práctica de la formación docente, son formativas, marcan, dejan huellas e interpelan a los y las estudiantes.

Tanto los relatos como las entrevistas realizadas a los y las estudiantes concluyen con que “*se aprende*”, se aprende de lo que viven, de la cotidianidad del aula, de los alumnos, de las tareas docentes que deben realizar, de los docentes co-formadores, de los actores con los que interactúan constantemente

En este sentido es importante rescatar los espacios de intercambio generados, durante la investigación del proyecto, los “encuentro de educadores y relatos orales”, ya que posibilitaron un análisis crítico y compartido de las prácticas educativas, lo que invita a

complejizarlas, reflexionando sobre la misma acción, a través de las preguntas y miradas hacia el interior de las prácticas, en definitiva explicitar y construir saberes de la experiencia.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Alterman, N. (2008) La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. En *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*.
- Alliaud, A. (2002) "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar"(2002) En: Davini, M.C. (Coord): De aprendices y Maestros. Bs.As: Papers Editores
- Alliaud, A. (2007) "Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Bs. As.: Granica.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009): "Iniciarse a la Docencia. Los gajes del oficio de enseñar". Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. VOL. 13, Nº 1.
- Arendt, H. (1996) "La crisis de la educación. En: Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre ña reflexión política. Barcelona: Ed. Península.
- Argüello, S. B. (2005). Objetos, tendencias y deudas de la investigación sobre formación docente en la provincia de Jujuy. VIII Jornadas de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. San Salvador de Jujuy: FHyCS-UNJu.
- Argüello, S. B. (2010): "Acerca de las experiencias significativas, ésas que dejan huellas". Mimeo.
- Argüello, Susana Beatriz (2011). (Dir.): "Experiencias pedagógicas y de formación: saberes, prácticas y contextos en escuelas de Jujuy". Proyecto SECTER-UNJU, Código 08/C-215.
- Argüello, Susana Beatriz (2012): "Repensando la noción de 'experiencia pedagógica' en un proyecto de investigación-extensión con docentes, estudiantes y escuelas de Jujuy". En: VII Jornadas Científicas "El lugar de la Investigación en el campo de la Formación Docente y la Formación Técnica". I.E.S. Nº 7 "Populorum Progressio-INTELA. S.S. de Jujuy, de Agosto de 2012.
- Barco de Surghi, S. (2000) "De la formación Docente como continuum y el practicum como clave". Revista Voces, de la Asociación de Educadores de América Latina y el Caribe. Año III N°6. Montevideo, Uruguay.
- Benavot, A, et al (1991). "El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y curricula nacionales". En: Revista de Educación n. 295, "Historia del currículum (I)". Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, mayo/ agosto 1991. Pp. 317/ 44.
- Brumat, M.R. (2010) "Pensar las prácticas y la Formación de docentes en espacios rurales" En Edelstein, G. y Salit, C. "Prácticas y residencias. Memorias, experiencias,

- Horizontes III” Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Camilloni, A. (2007). “Los profesores y el saber didáctico (capítulo 3)”. En Camilloni, Alicia. (2007). (Comp.). Op.cit.
- Carr, W. y Kemmis, S.T. (1998) “Teoría crítica de la enseñanza” Barcelona: Martínez Roca
- Contreras, D. y Pérez de Lara, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Málaga: Ediciones Morata.
- Davini, C. (1998). “El curriculum de formación del magisterio. Buenos Aires”. Miño y Dávila Editores.
- Davini, C. (2002) “La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas”. En: Davini, M.C. (Coord): De aprendices y Maestros. Bs.As: Papers Editores.
- Davini, C., (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Bs.As.:Paidós.
- Devalle de Rendo, A. (2000) “La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización. Proyecto D.A.R.” Bs. A.: Aique
- Devalle de Rendo, A. (2009). La formación docente: según las representaciones de los futuros maestros. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- De Cristóforis, M. y Litichever, L. (2002). “Historias de inicios de desafíos. El primer trabajo docente”. Argentina: Paidós.
- Diker, G. Y Terigi, F. (1997): “La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta”. Paidós, Bs. As.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (24). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>
- Domenech, E. (2014) “‘Bolivianos’ en la ‘Escuela Argentina’”: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. REMHU-Rev. Interdisciplinaria Monil. Hum., Brasilia, Año XXII, n. 42, jan/jun
- Edelstein, G., y Coria, A. (1995): “Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia”. Buenos
- Edelstein, G. y Salit, C. (2010) “Prácticas y residencias. Memorias, experiencias, Horizontes III” Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Edelstein, G, y otras (2008) “Modulo 2: Prácticas Docentes”. Programa de Capacitación docente continua a distancia.” Bs. As.: UNLA.
- Etchegoyen, Miguel y Indart, Mariano (2007); “Entre nuevas subjetividades y viejas contradicciones. Las prácticas docentes en el nivel medio y superior”; en VVAA, Identidad del trabajo docente en el proceso de formación. Miño y Dávila, Buenos Aires.Aires, Kapelusz.

- Ferry, G., (1997). *Pedagogía de la Formación*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Fernández Coria, C.y Yasbitzky, A. (2008) *Otras voces, nuevas matryoshkas: tendencias, preocupaciones y alternativas en las prácticas y residencias docentes*. En Menghini, R. y Negrin, M. (comp) *Prácticas y residencias docentes viejos problemas: ¿nuevos enfoques?*. 1a ed. Bahía Blanca: Univ. Nacional del Sur-Ediuns.
- Foresi, M. F. (2009). El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En L. Sanjurjo (coord), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Grimson, A. "Conocimientos, política y alteridad". En *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Bs. As.: Siglo XXI
- Greco, M. B. y Otros (2008) "Crisis, sentido y experiencias: conceptos para pensar la practica escolares". En Baquero, R. y Otros (Comp.) "Construyendo posibilidades. Apropriación y sentidos de la experiencia escolar. Rosario: Homo Sapiens.
- Kamens, D. y Cha, Y.(1999). "La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física". En: *Revista de Estudios del Curriculum*, volumen 2, número 1, pp. 62/ 86.
- Huberman, S. (2005). "Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión". Buenos Aires: Paidós.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2007). *Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina*. Resolución CFE Nro.30/07 Anexo I. En <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/30-07-anexo01.pdf>
- Instituto Nacional de Formación Docente (2007). *Una mirada endógena sobre los problemas que afectan a la Formación Docente en el ISF D N° 6 de Chivilcoy*. Presentado en I Congreso Nacional de Investigación: Conocer para incidir en los aprendizajes escolares.
- Kemmis, S. (1998). "El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción". Madrid. Ediciones Morata.
- Larrosa, J., (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- López, M. del Carmen e Hinojosa.(2008) "Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica" Universidad de Granada, España. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653 n.º 47/5 – 25 de noviembre de 2008: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, Morata. Capítulo 1: El curriculum: conceptos para la investigación.

- Macchiarola, V. (2000) "El curriculum de la Formación Docente". Córdoba: Educando Ediciones.
- Malet, Ana M. (2011) Macropolítica de las prácticas docentes para la educación superior. En Menghini y Negrin, "Prácticas y Residencias en la formación Docente. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Menghini, R.A. y Negrin, M (Comps.) (2008) Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas ¿nuevos enfoques?. Bahía Blanca (Argentina): Edi.UNS/REUN.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Definiciones básicas para la producción de estadísticas Educativas*- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Sistema Nacional de Indicadores Educativos*. Laboratorio de Estadística - Red Federal de Información Educativa. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Argentina
- Montealegre, R. (2004) "La comprensión del texto: sentido y significado" Universidad Nacional de Colombia. Revista Latinoamérica de Psicología. Volumen 36, N°2, 243-255.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012) Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. 1 a ed. 2a reimp. - Rosario: Horno Sapiens Ediciones.
- Páez Martínez, R. (comp) (2015) "Prácticas y experiencias: claves del saber pedagógico docente" Bogotá: Ediciones Unisalle
- Pasquariello, S. (2008). Primeras Experiencias de Formación. Las marcas de la residencia en el proceso de construcción identitaria. En M. E. Chapato, y A. Errobidart, (comp.) Hacerse docente. La construcción de los profesores en sus inserciones laborales. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Prieto Castillo, D. (1995): Educar con sentido. Apuntes para el aprendizaje. Bs.As. Co-ed. Novedades Educativas-EDIUNC.
- Rodríguez Gómez G., Flores Gil, J., Garcia Jimenez E.(1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Malaga: Ediciones Aljibe
- Sánchez, V. y Sánchez, A. (2011). "Jornada De Socialización E Intercambio De Experiencias De Prácticas De Residencia. Una Propuesta De Evaluación". VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado – Mar del Plata, 2011
- Sanjurjo, L. (2002): La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario: HomoSapiens Ediciones.
- Sanjurjo, L.O. y Rodríguez López, X. (2013) "Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar" Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. "Revisión del concepto de Educación No Formal" Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006.
- Spakowsky, E, Label, C. y Figueras, C. (2005) "La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes. Bs. As.: Colihue.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2010) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Madrid: Paidós.
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En G., Frigerio, G. Diker, y R. Baquero, Ricardo (comp.) (2007) Lo escolar y sus formas. Buenos Aires: Del Estante.
- Terigi, F. (2009) "Las trayectorias escolares. Del Problema individual al desafío de política educativa". Proyecto Hemisférico "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso". Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Terigi, F. (2016). "Sobre el sentido del proyecto escolar en la educación de la primera infancia: Aportes del análisis curricular". En Kaufmann, Verónica (comp.), Primera infancia: Panorama y desafíos para una mejor educación. Buenos Aires: Paidós. Págs. 163- 183
- Vasilachis, I. (1992) Métodos cualitativos 1. Los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Veenman, S. (1984) "Problemas percibidos de los profesores principiantes". Revista de Educational Research, 54 (2)
- Vergara Henríquez, F. J. (2008) Perspectiva-Comprensión-Sentido. Claves para una "Hermenéutica Figurativa" de Modernidad. Tesis Doctoral. Universidad de Deusto. Bilbao
- Weinerman, C. (1997) "Cap.1 Introducción: acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales". En Weinerman, C. y Sautu, R. "La trastienda de la investigación". Buenos Aires: Editorial de Belgrano
- Woods, P. (1993). La escuela por dentro. La etnografía en la Investigación educativa. Barcelona: Paidos.
- Zoppi, A. (s.f.). "La reflexión sobre la práctica en la perspectiva emancipatoria en educación". Revista Estudios en Ciencias Humanas. Estudios y monografías de los posgrados. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste.

Documentos:

- Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. Diseño Curricular para la Formación Docente Inicial. Profesorado de Educación Primaria. Res. 4272-E-/09.

Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. Diseño Curricular para la Formación Docente Inicial. Profesorado de Educación Inicial. Res. 4271-E-/09.

Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. Diseño Curricular de Educación Inicial

Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. Marco Provincial de regulación de la práctica profesional. Resolución N°4597-E-/15.

Fuentes de Información

Mapa Educativo Nacional. Ministerio de educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
Consultado en: <http://mapa.educacion.gob.ar/>

Relevamiento Anual de Información Educativa– Estadística Educativa – Dirección de Planificación, Evaluación e Información Educativa – Secretaria a de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

Sitios Web

Instituto de Educación Superior N1. Consultado en: <https://ies1-juj.infed.edu.ar/sitio/historia/>

Instituto de Educación Superior N2. Consultado en: <https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/instituto-de-educacion-superior-n-2/>

Anexo 1: Esquema categorial

Esquemas elaborados en el inicio de la categorización de los datos.



