

**Fecha de recepción**

Reception date  
26/02/2020

**Fecha de aceptación**

Date of acceptance  
29/04/2020

**Valeria Bedacarratx**

CONICET-CIT Santa Cruz-UNPA/UASJ  
vbedacarratx@yahoo.com.ar

## Resumen

El presente trabajo expone un análisis y sistematización de datos relativos a las propuestas pedagógicas de los dispositivos de supervisión / seguimiento / acompañamiento de prácticas preprofesionales que tienen lugar en la formación de docentes de Nivel Primario en una institución universitaria de la Patagonia Argentina. A partir de los aportes conceptuales de diferentes autores, se propone el abordaje de dos dimensiones para pensar la complejidad que reviste el vínculo entre instituciones formadoras de docentes e instituciones donde se llevan a cabo prácticas preprofesionales: centrando la mirada en la trama vincular e interinstitucional en la que se teje la formación en las prácticas preprofesionales y atendiendo a la singularidad del contexto en que tienen lugar. En la segunda parte, se expone una contextualización sociohistórica del caso a analizar, proponiendo algunas preguntas que orientarán la presentación y lectura analítica de los datos.

El material teórico y empírico expuesto en el artículo se sustenta, por un lado, en las experiencias y saberes producidos en el marco del trabajo del Área de Prácticas y de la línea de investigación Subjetividad y Procesos Sociales de la UNPA-UASJ (recuperando información y perspectivas teórico-metodológicas de diferentes fuentes: informes, propuestas, sistematización de experiencias, tesis, proyectos de investigación) y, por otro, en los datos obtenidos en la primera fase del Proyecto "Institucionalización de la Educación Superior en regiones

geográficamente aisladas. El caso de la formación docente universitaria en la provincia de Santa Cruz” del CONICET (CIT Santa Cruz).

**Palabras claves:** Formación docente; Relación Universidad-Escuelas; Prácticas preprofesionales; Encuadres pedagógicos

### Abstract

The article exposes an analysis and systematization of data related to the pedagogical proposals of the supervision / monitoring / tracing devices in the pre-professional practices that take place in the implementation of the teacher training curricula for the Primary Level in a university institution of the Argentine Patagonia. Based on the conceptual contributions of different authors, a two-dimensional approach is proposed to think about the complexity of the link between teacher training institutions and institutions where pre-professional practices are carried out: focusing on the links and the inter-institutional plot in which the pre-professional practices occur and attending to the singularity of its context. In the second part, a socio-historical contextualization of the case to be analyzed is presented, proposing some questions that will guide the presentation and analytical reading of the data.

The theoretical and empirical material exposed in the article is based, on the one hand, on the experiences and knowledge produced in the framework of the work of the Area of Practices and the Subjectivity and Social Processes research line of UNPA-UASJ (retrieving information and Theoretical-methodological perspectives from different sources: reports, proposals, systematization of experiences, thesis, research projects) and, on the other, in the data obtained in the first phase of the Project “Institutionalization of Higher Education in geographically isolated regions. The case of university teacher training in the province of Santa Cruz” CONICET (CIT Santa Cruz).

**Keywords:** Teacher training; University-Schools Relationship; Pre professional practices; Pedagogical frames

### Introducción

Exponemos en este trabajo un conjunto de problematizaciones y desarrollos teórico-conceptuales relativos a las características de la formación en trayectos de prácticas preprofesionales. Para ello, proponemos un análisis que focaliza la mirada en la trama vincular y en la compleja e ineludible relación sobre la que se montan dichas prácticas, a



saber: la relación entre las instituciones formadoras y las instituciones escolares que fungen de ámbitos reales de desempeño de practicantes, residentes y graduados de la formación docente. La experiencia por analizar es la que viene teniendo lugar en el ámbito de las carreras de formación docente de una de las cuatro sedes de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral: la Unidad Académica San Julián.

En un primer apartado retomamos las producciones teóricas de diversos autores con potencial de contribuir a la comprensión de los fenómenos que nos interesan, proponiendo algunas dimensiones de análisis que apuntan a enmarcar conceptualmente la problemática que nos ocupa y que orientan la formulación de preguntas que estarán en la base del análisis.

Hecha esa presentación, exponemos luego (segundo apartado) una contextualización socio-institucional del caso, dando cuenta de un conjunto de rasgos singulares que podrían considerarse idiosincráticos de la institución formadora de docentes objeto de análisis, los cuales están asociados al devenir de su historia, a su emplazamiento territorial, a la composición de su matrícula, a las propuestas de formación que ha ido desarrollando, entre otras.

En el tercer apartado nos adentramos en las características que revisten los trayectos de práctica en el escenario descrito previamente, específicamente, en las propuestas pedagógicas de los dispositivos de supervisión / seguimiento / acompañamiento de prácticas preprofesionales que tienen lugar en la implementación de los planes de estudio de formación de profesores para la Educación Primaria de la citada universidad.

En el desarrollo del trabajo se recupera información y perspectivas teórico-metodológicas de diferentes fuentes, a saber: informes, propuestas y experiencias de la Coordinación del Área de Prácticas en la institución mencionada; perspectivas teóricas y resultados finales de la tesis doctoral "Primeras experiencias profesionales en la configuración subjetiva de los futuros nuevos docentes: iniciación a la docencia en un contexto socio-cultural de declive institucional" (2010-2016, Doctorado en Ciencias de la Educación UNC); fuentes primarias y secundarias utilizadas y/o producidas en el marco del proyecto de investigación "Institucionalización de la Educación Superior en regiones geográficamente aisladas. El caso de la formación docente universitaria en la provincia de Santa Cruz" (2019-2021, CONICET).

Es con base a esos desarrollos que, sobre el final, proponemos algunas reflexiones e interrogantes que pretenden problematizar hacer y

miradas sobre el lugar de los sujetos y las instituciones en la formación de los futuros docentes en trayectos de prácticas preprofesionales.

## Sujetos e instituciones de las prácticas preprofesionales

### 1.1. El espacio-tiempo de las prácticas

En el marco de la curricula de la formación docente de grado, las instancias de prácticas preprofesionales constituyen un trayecto de formación peculiar en la preparación profesional de los estudiantes. Esta peculiaridad está dada por su encuadre organizativo, por los propósitos que dicha organización persigue y por el nivel de implicación personal que supone asumir tareas propias de la actividad profesional en situaciones no simuladas, con sujetos reales.

Tal como se describe en la bibliografía especializada en el tema (Alliaud, 2004 y 2014; Andreozzi, 1996; Davini, 2002, 2008, 2015; Edelstein y Coria, 1995; Edelstein, 2011; Sanjurjo 2009; Vezub, 2002), estas instancias se estructuran en torno a un espacio y tiempo diferente respecto del resto de la formación inicial, con tareas y responsabilidades que sólo se asumen en estos trayectos y que giran en torno a la intencionalidad de promover un conjunto de aprendizajes relativos a los aspectos práctico-instrumentales del rol profesional para el cual se forma a los sujetos aspirantes a una profesión. Siendo situaciones de entrenamiento con progresivos niveles de orientación por parte de profesionales expertos, con intervenciones que suponen la asunción de algunas a todas las responsabilidades que competen al profesional, durante períodos de tiempo más o menos prolongados, los trayectos de práctica permiten al sujeto futuro docente un acercamiento al campo profesional desde otro lugar, diferente al que había tenido hasta entonces: al incorporarse (en el sentido de poner el cuerpo) al mundo del trabajo, tiene la posibilidad de apropiarse y hacer uso de procedimientos, rutinas, instrumentos, costumbres más o menos institucionalizadas de la profesión y aprehender muchos rasgos de ese mundo que le eran relativamente conocidos o desconocidos (Andreozzi, 1996).

Una característica central e ineludible de la implementación de los trayectos de formación en la práctica radica en el necesario vínculo interinstitucional sobre el que se monta: el de la institución formadora con las escuelas del nivel educativo para el cual forma a los futuros docentes. Se trata de una relación de “necesariedad” (mutua), requisito para que la



formación (en la práctica) se despliegue: la formación en (y para) la práctica sólo puede tener lugar en el marco de esta relación, establecida en función de la demanda de una de ellas (la institución formadora) sobre la otra (la escuela, que recibe y también forma). La universidad/instituto terciario necesita de la escuela para dar lugar a los procesos de formación que en ella se propician; la escuela, en el corto o mediano plazo, necesita de los egresados de las instituciones formadoras.

Ahora bien, las formas de organizar la concreción de esta relación, los encuadres y dispositivos<sup>i</sup> de la formación en los trayectos de práctica (que, generalmente, la universidad propone a la escuela con mayores o menores posibilidades de concertación o construcción conjunta), están atravesados por la cuestión central y de fondo que convocan a universidad y escuela a abrirse un espacio común: el aprendizaje de la profesión, esto es, cómo se aprende y cómo se enseña a enseñar, cómo se construye/transmite el saber-hacer profesional en la docencia.

Las perspectivas y orientaciones conceptuales que se asuman para abordar estas preguntas -a las que subyacen posicionamientos ideológicos respecto de la profesión, dan paso a formas organizativas que asignan lugares y tareas diferenciadas a las instituciones y los sujetos de las prácticas (profesores, maestros y practicantes) por las cuales se concreta la relación que nos interesa abordar: la relación universidad-escuela.

## 1.2. Formas posibles de una relación entre la universidad y las escuelas de las prácticas.

Para caracterizar el amplio espectro de formas organizativas que van desde aquellas que ubican a la escuela como “receptora pasiva” de practicantes a aquellas que propician la construcción de “experiencias coparticipadas”, resulta pertinente retomar los planteos de Cochran-Smith (1991), de Marcelo y Estebaranz (1998) y de Vaillant y Marcelo (2001) cuyas conceptualizaciones permiten comprender y clasificar las formas posibles de concreción en la relación universidad-escuela, en ocasión de instrumentar prácticas pre profesionales. Los autores proponen los modelos que a continuación exponemos y que siguen un orden de progresión, en el sentido que se han ido construyendo en consonancia con las progresivas producciones teóricas del campo de la pedagogía:

- **Modelo de yuxtaposición (MY):** en el cual las intervenciones de las instituciones se superponen secuencialmente, buscando promover aprendizajes primero desde el saber teórico-académico y luego

desde la experiencia en la práctica, entendida como ámbito de aplicación de aquel. El esquema general de los encuadres basados en este modelo sigue la lógica de partir del saber académico, para observar la práctica, modelizarla y luego, imitarla.

En este modelo, la hegemonía en el dispositivo la tienen los profesores formadores, a quienes se les asigna la tarea de tender puentes entre el conocimiento académico revisado en la universidad y la práctica a la cual está aplicada. Los maestros que acompañan tienen una función subsidiaria de supervisión, basada en la buena predisposición y voluntarismo, a veces desde una burocratización de la tarea. Las tareas de los docentes de ambas instituciones son conexas, pero no se complementan.

- **Modelo de consonancia en torno al perfil del buen profesor (MCBP):** que gira en torno al propósito de que lo que se aprenda en las escuelas sea consistente con la formación propiciada desde la universidad, apuntando a que la práctica sea la instancia para la adquisición y dominio competencias, habilidades y destrezas conducentes a una enseñanza eficaz. La universidad aparece como productora de los conocimientos necesarios para la formación y como capacitadora/formadora de los docentes que recibirán practicantes.

Al igual que en el modelo anterior, la universidad tiene la hegemonía del dispositivo, sólo que con un mayor protagonismo de los maestros de las escuelas que pueden orientar y evaluar la práctica. En este modelo no cualquier docente recibe practicantes: lo hacen aquellos docentes que se capacitaron en el conocimiento derivado de la investigación y, en la medida de lo posible, aquellos que utilizan ese conocimiento en sus propias prácticas y tengan disposición para guiar y apoyar las primeras experiencias reales de enseñanza con niños.

- **Modelo de disonancia crítica (MDC):** en el que la universidad busca en las escuelas un ámbito de construcción de experiencias que sirvan de base para el autoanálisis y la reflexión, conducente al desarrollo de una postura analítica y crítica sobre la práctica docente (Cochran-Smith, 1991), atendiendo a su complejidad.

Sin embargo, en este modelo, la participación asignada a los maestros de las escuelas no suele incluir las instancias de los análisis que se propician (quedando, por tanto, fuera de lo que se considera formativo de la práctica). En este sentido, se desaprovecha un potencial impacto (de las



prácticas pre profesionales) en el sistema educativo, sobre todo en lo concerniente al desarrollo profesional.

- **Modelo de resonancia colaborativa (MRC):** en el que ambas instituciones propician la confluencia de saberes y experiencias, a partir de una cultura de la colaboración en la cual profesores principiantes, experimentados y formadores aprenden, se forman, investigan, analizan -de forma sistemática y crítica- las prácticas de enseñanza y aprendizaje situadas escolarmente.

Pero, además, la colaboración implica que las partes comparten responsabilidad y autoridad en tomar decisiones, se ponen de acuerdo en trabajar juntos en la formación de los futuros docentes, esto es, no se trata de una relación de hegemonía, sino de colaboración (mutua). Tal como ya lo hemos mencionado, estos modelos propuestos indican una progresión y correlación con diferentes modos de entender la formación y la práctica docente:

- comenzando desde la concepción que sostiene que a ser docente se aprende por aplicación de la teoría, derivando en una división de tareas entre instituciones que permite que cada una actúe con una cierta independencia de la otra, como indican Marcelo y Estebaranz, “cada cual en su sitio” (implícito al MY);
- pasando por la idea de que enseñar eficazmente es dominar competencias y destrezas docentes (también a aplicar en la práctica), derivadas de la investigación (proceso-producto) y del conocimiento producido por la universidad en la escuela con la que es preciso acordar criterios y modelos (subyacente al MCBP);
- llegando (de momento) a la idea de que la formación profesional pasa por brindar herramientas para ser conscientes de las variables que intervienen en la práctica, para reflexionar sobre los orígenes, causas y consecuencias del propio hacer y para fundamentar las decisiones que orientan la práctica. Pudiendo esta concepción materializarse en sus dos variantes: la que mantiene a la universidad como institución que propicia la formación de sus estudiantes (como en el MDC) y la que propone repensar el sentido de la escuela, como lugar del aprendizaje de la profesión, como espacio de formación de sus propios docentes y de los nuevos (propio del MRC).

Mientras que los tres primeros modelos descriptos podrían agruparse, con sus diferencias, en un paradigma de “transferencia de conocimientos” (Huberman y Lenvinson, 1988) -en que la universidad produce conocimientos que se transmiten a los futuros docentes y, eventualmente (como en MCBP) a los docentes de las escuelas-, el último de los modelos

descriptos marca claramente una tendencia disruptiva respecto de los anteriores, en tanto se orienta a la generación de un beneficio recíproco entre instituciones, desde un paradigma colaborativo, interinstitucional y sustentando en la idea de formación continua.

Ahora bien, los constructos teóricos que venimos proponiendo permiten, en cierta forma, identificar y ordenar un conjunto de variables centrales que se ponen en juego en la relación que se establece entre dos tipos organizaciones (escuela y universidad) que albergan culturas institucionales específicas y diversas y que de algún modo quedan interpeladas en ocasión de establecerse esa relación en el marco de los dispositivos (sea cuales fueren) de prácticas pre profesionales. Las formas concretas de ese (des)encuentro se resuelven en una trama vincular que tejen los sujetos de las prácticas: docentes y futuros docentes que ponen en escena concepciones, supuestos, experiencias y biografías que atraviesan no solo la formación, sino también la relación que nos ocupa.

### 1.3. Juego de exposiciones, demandas y expectativas mutuas.

Así, más allá de las notas características propias de cada uno de estos modelos y con una relativa independencia de las modalidades organizativas en que se concrete la relación “universidad-escuela”, ésta nunca podrá concretarse como una relación unidireccional, en tanto ambas instituciones se ven, de algún modo, “trastocadas” o, al menos, interpeladas, en su trabajo cuando entra en contacto con la otra:

- En el caso de la universidad, los resultados de su actividad se ven expuestos: como señala Foressi (en Sanjurjo, 2009), las prácticas y residencias pueden ser significadas /vivenciadas como “espacios que develan los vacíos, las debilidades, las desintegraciones o los logros alcanzados en el proceso formativo” (p. 252).
- En el caso de la escuela, su propia actividad queda “descubierta”: son también sus prácticas cotidianas las que se ven “observadas” e interrogadas, desde registros de observación y propuestas pedagógicas eventualmente alternas/alternativas que llegan con los formadores y practicantes de la universidad.

En ambos casos, la relativa exposición de las propias falencias o vacíos puede generar mecanismos de tipo defensivos y justificatorios del propio hacer, o abrir caminos para repensar las tareas específicas de cada





institución y el proyecto que están convocados a compartir: el de aportar a la formación de los futuros docentes.

De allí, que la relación no sea tan sencilla ni manejable como podría aparecer en una primera instancia: el encuentro tiene desencuentros. Se pone en juego el prestigio de las instituciones, la pertinencia de los títulos que portan los docentes, su formación académica, la eficiencia o ineficiencia de los practicantes (Edelstein *et al* 2009).

Por otro lado, se trata de una relación que supone un modo de intervención sobre la vida escolar cotidiana y que genera -explícita o implícitamente, formal o informalmente, intencionadamente o como efecto no buscado- expectativas variadas, acaso de actualización, de puesta en conocimiento de “formas alternativas de enseñanza”, de acercamiento a perspectivas no conocidas, acaso de puesta en contacto con fundamentos teóricos que sirvan para justificar o repensar el hacer profesional en las escuelas. Se trata de demandas y expectativas que traman esa relación y cuyo destino puede variar de un contexto a otro.

Interesa con esto remarcar la idea de vínculo entre instituciones, asumiendo su matriz conflictiva y entendiendo que la misma no se reduce a los encuadres, contratos y/o pactos organizativos más o menos explícitos que tienen lugar en la implementación de los dispositivos que se proponen. Entendemos, además que las dinámicas de la formación en la práctica están atravesadas por los modos en que este vínculo se instaura y desarrolla, en cada experiencia singular, en contextos específicos y a lo largo del tiempo.

Las preguntas relativas a los procesos y mecanismos que suelen estar en la base de la relación que estamos poniendo en consideración y la visibilización de su carácter inherentemente complejo y conflictivo, nos remiten a los sujetos de las instituciones y sus prácticas que, en cada nueva ocasión, corporeizan esa relación y portan su historia. Y es que, como lo advierte Adela Coria (1992), es imposible procurar comprender la relación universidad-escuela elidiendo del análisis, a los sujetos que forman parte y están constituidos por esas instituciones.

Así, los vínculos entre los sujetos de las prácticas están atravesados institucionalmente en un doble sentido: atravesados por las historias singulares y de vinculación entre las instituciones involucradas; y atravesados por aquellas representaciones, valores, normas desde donde los sujetos involucrados otorgan significado a las prácticas, en general, y a cada nueva situación de práctica, en particular. Siguiendo el planteo de Adela Coria (1992):



“en las relaciones que establecen los sujetos de las prácticas interviene el pasado, el conjunto de visiones que tienen los actores involucrados respecto a una larga historia de sujetos e instituciones, que cuentan con una presencia determinante en el medio escolar” (p.4).

Además de la historia, estos vínculos están siempre atravesados por las características singulares de los dispositivos de formación del que las prácticas forman parte y por las posibilidades que estos habilitan para abordar los aspectos conflictivos y angustiantes constitutivos del encuentro/desencuentro de visiones y concepciones de las instituciones involucradas en la relación que estamos analizando.

La trama vincular e institucional en que la formación en la práctica tiene lugar subyacen luchas simbólicas por legitimar y establecer la hegemonía de saberes, supuestos, regulaciones, configurados en modelos (más o menos explícitos) que, diferencialmente, sostienen las instituciones formadora y receptora de practicantes. Se produce así una puja por quién tiene una mayor impronta en el proceso formativo de los futuros profesionales, en el intento de establecer como válidas y legítimas visiones de mundo (de lo educativo y de la profesión) producidas desde diferentes posiciones del espacio social.

Cabe mencionar que esta lucha se establece en un escenario de desprestigio generalizado respecto a la formación inicial, en el cual los aportes reales para el desempeño laboral por parte de la formación (académica) en el profesorado aparecen socialmente, al menos, sospechados cuando no negados en su capacidad de instrumentación práctica. En este sentido, si bien, la institución formadora (por detentar el poder de evaluación, acreditación y otorgamiento del título) tiene mayores posibilidades de imponer su visión, en general solo puede hacerlo en el marco de la relativa artificialidad que albergan los dispositivos de práctica. Después del egreso -y en consonancia con una de las más extendidas profecías autocumplidas que forman parte de la cultura profesional docente- suele ser la transmisión de experiencias y saberes práctico hegemónicos de la cultura escolar, la que será el sustento de la “verdadera” formación que le permitirá a los nuevos profesionales asumir situaciones con posibilidades certeras de acomodación a las circunstancias reales de trabajo, a partir de la provisión de modelos que le permiten defenderse del sufrimiento que provocan las condiciones laborales de desempeño.

Frases como:

“la verdadera formación la tendrás aquí en la escuela”; “una vez que te recibas, vas a aprender mucho más que en la universidad”; “todo lo que has visto en la universidad está muy bien, es muy lindo... pero aquí vas a aprender muchas otras cosas, más útiles”

Dan cuenta de esta percepción instalada en el campo profesional según la cual la habituación a las condiciones socio-laborales en que los docentes desarrollan su tarea obligan, casi inexorablemente, al abandono de saberes, conocimientos e ideales construidos como estudiantes en base a las visiones y modelos que la institución formadora les ha provisto (Bedacarratx, 2009).

Veamos, en los apartados subsiguientes, algunas singularidades relativas al escenario y dispositivos de formación del caso a analizar.

### Instituciones en contexto (Escenario)

La Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) está emplazada en la provincia de Santa Cruz, la cual cuenta con un total de 273.964 habitantes (0,7% de la población argentina) en una superficie de 243.945 km<sup>2</sup> (800 km de amplitud longitudinal y una media de 350km). Se trata de la segunda provincia de mayor extensión (luego de Buenos Aires) de la República Argentina, siendo al mismo tiempo, la de menor densidad poblacional (1,1 habitante por km<sup>2</sup>)<sup>ii</sup>. Población “dispersa” en tanto está distribuida en quince municipios ubicados en los extremos norte y sur, sobre la costa y el oeste, con un centro prácticamente vacío y donde la distancia promedio entre una y otra es de alrededor 140 km. Asimismo, su emplazamiento geográfico la ubica a un promedio de 2.300 km de distancia de los grandes conglomerados y centros urbanos del país.

La referencia a estos datos no es meramente descriptiva, sino que aludimos a ellos en tanto consideramos fundamental introducir la exposición contextualizando socio-institucionalmente a las experiencias objeto de nuestro análisis, situándola en una historia y un territorio cuya singularidad atraviesa y da contenido a la comprensión que proponemos del tema que nos ocupa.

Comencemos señalando que la creación de esta Universidad tiene una historia reciente y el proceso de su constitución ha sido un largo recorrido hacia la unificación de las instituciones de Educación Superior ya existentes en la región, dispersas entre sí, con un denominador común que a los efectos de ese trabajo interesa resaltar: el estar estructuradas en torno a carreras de formación docente.

Las sucesivas fusiones institucionales tuvieron como horizonte el paradigma universitario y devinieron en un proyecto provincial - concretado en la Universidad Federal de la Patagonia Austral (UFPA)- que en 1995 se nacionaliza (UNPA), pretendiendo integrar la oferta de educación superior preexistente y articular las funciones de producción de

conocimientos y formación de profesionales con las necesidades socio-productivas de las provincias, en un contexto político educativo en el que se comenzaban a generar profundos cambios en los marcos regulatorios de las universidades nacionales. Así, en la historia de constitución del campo de la Educación Superior en la región, la oferta de formación docente fue transitando, por un camino de *universitarización*<sup>iii</sup>, en el que pueden identificarse tres etapas: la de los Centros de Estudios Terciarios, la del Instituto Universitario de Santa Cruz (en convenio con la Universidad del Sur) y la de la Universidad Federal, (primero) y Nacional (después) de la Patagonia Austral.

Una nota distintiva de este proceso es que incluyó a las carreras de formación docente para los niveles inicial y primario, cuyo cuasi monopolio -en nuestro país- lo ha tenido, y continúa teniéndolo, el subsistema no universitario de Educación Superior (en la actualidad, sólo nueve de la totalidad de universidades públicas ofrecen uno o ambos profesados: Inicial/Primaria)<sup>iv</sup>.

En Santa Cruz este subsistema (no-universitario) atiende también -sin superposición territorial con la oferta universitaria- a la formación de docentes de Nivel Inicial, Primario y Secundario: lo hace a través de tres Institutos de Educación Superior de gestión pública (IPES Río Gallegos; IPES Caleta Olivia -con un anexo en Puerto Deseado-; IPSA/Conservatorio Provincial de Música en Río Gallegos) y uno de gestión privada (ISES), también en la capital provincial<sup>v</sup>.

Podría decirse que la creación de la Universidad Nacional resulta de una suerte de metamorfosis institucional que, sin estar exenta de conflictos y atravesada por la oposición universitarios/terciarios, quedó materializada en una estructura innovadora de multisedes que continúa vigente en la actualidad.

En este esquema, la universidad quedó integrada por el Rectorado y cuatro Unidades Académicas: Río Gallegos (UARG), Río Turbio (UART), Caleta Olivia (UACO) y San Julián (UASJ), que son sedes regionales descentralizadas y sin unidad disciplinar, estratégicamente ubicadas en la geografía provincial con la intención de que cada una de ellas genere impacto en sus respectivas áreas de influencia, atendiendo a sus particulares necesidades y demandas.

La puesta en marcha de esta última y nueva estructura académico administrativa constituyó un emprendimiento institucional complejo, considerando especialmente que ella misma y los objetivos que perseguía, debían ser asumidos por los mismos sujetos que abandonaban la estructura anterior, constituidos en portadores y herederos de las disputas



previas propias del proceso de institucionalización del campo de la Educación Superior (en sus dos subsistemas: universitario y no universitario) en la región.

## 2.1. Universidad y territorio

Actualmente, la UNPA cuenta con una propuesta académica que ha excedido ampliamente la formación docente, ofreciendo cuarenta carreras, siete de las cuales son de profesorado<sup>vi</sup>. La Unidad Académica que nos ocupa (UASJ) atiende a un total de 1.232 alumnos, 296 de los cuales cursan el Profesorado para la Educación Primaria<sup>vii</sup>. La mayor parte del estudiantado de la UASJ comparte una doble condición: ser estudiantes que trabajan y ser primera generación en su familia que accede a estudios de Educación Superior. Muchos de ellos, además, tienen familia a cargo y han optado por una carrera universitaria varios años después de haber terminado la educación secundaria, en algunos casos luego de alguna experiencia trunca en otra universidad y carrera. Si bien esta situación (la relativa a la cantidad de años entre el egreso del secundario e ingreso a la universidad) se viene revirtiendo en los últimos años, no contamos con datos estadísticos sistematizados que nos permitan dar mayores precisiones al respecto.

Esta caracterización está claramente asociada tanto a los procesos de expansión y regionalización de la Educación Superior -analizados en detalle en la bibliografía especializada- como a la consecuente masificación y diversificación de la matrícula que viene teniendo lugar (con singularidades vaivenes y singularidades territoriales) en las últimas décadas en el sistema universitario de nuestro país (Buchbinder y Marquina, 2008; Cano y Bertoni, 1990; Ezcurra, 2011; Mollis, 2001; Pérez Rasetti, 2007; Rama, 2009; Toribio, 2000).

Es de recordar que la institución que estamos analizando forma parte de las diez universidades nacionales creadas en la década del '90 (más precisamente, entre 1989 y 1995), las cuales vinieron a complejizar y dotar de heterogeneidad (en lo que respecta a tradiciones, formas organizativas y sectores de la población que incorpora o busca incorporar) al campo de la Educación Superior en Argentina. Por otra parte, a diferencia de lo que sucede en las otras sedes de la UNPA, la UASJ se caracteriza por la composición de su matrícula en lo referente al lugar de procedencia de sus estudiantes: actualmente un 70% del estudiantado radica fuera de Puerto San Julián (localidad en la que está radicada la sede).

Se trata de un rasgo idiosincrático de esta Unidad Académica que se perfiló ya desde su origen, cuando comenzó paulatinamente a incrementarse la

afluencia de estudiantes de Puerto Santa Cruz, Piedrabuena y Gobernador Gregores; luego con estudiantes de Puerto Deseado, El Calafate y El Chaltén, sumándose en la actualidad estudiantes de Perito Moreno, Pico Truncado y Las Heras.

Teniendo en cuenta esta circunstancia, la Unidad Académica fue implementando, a lo largo del tiempo, diferentes dispositivos y figuras institucionales tendientes a favorecer el ingreso y/o permanencia de aquellos alumnos (o aspirantes a serlo) radicados, en principio, en la Zona de Centro de la Provincia de Santa Cruz (área de influencia de la UASJ).

Así, en los años '90 y para atender la situación de quienes no podían afrontar el traslado permanente a la localidad de Puerto San Julián, se instituyó la figura de lo que coloquialmente se denominó “alumno libre” y que normativamente estuvo encuadrado en la categoría de “Alumno No Residente”<sup>viii</sup>. Mediante esta figura, los estudiantes podían inscribirse a las asignaturas y regularizarlas, cumpliendo con algunos requisitos establecidos para esa condición (ej: entrega de trabajos prácticos a lo largo del año o al final del mismo; elaboración de trabajos parciales domiciliarios o en la sede, entre otros) sin realizar el cursado semanal correspondiente a la carga horaria estipulada en el plan de estudios.

Además del material bibliográfico, consignas de trabajos y guías de lectura, el cursado en esta condición contemplaba la asistencia a clases de consulta que, en general, bajo una modalidad cercana a la tutorial (en parte, porque no se trataba de grupos numerosos), permitían ir resolviendo dudas, abordar sintética y sistemáticamente los contenidos de las asignaturas, obtener orientaciones para la elaboración de los trabajos a presentar. En la diagramación semanal de los horarios de clases (de todas las carreras), los días viernes quedó estipulado como el día de la semana “reservado” para la atención a los alumnos libres/no residentes.

En el año 2000, con la creación del Programa de Educación a Distancia, la Universidad formula un conjunto de estrategias en pos de atender a la singularidad del cursado de estos estudiantes (que, para ese entonces, constituían un 50% de la matrícula de la UASJ).

En la práctica, esto supuso, principalmente, la incorporación de mediaciones tecnológicas en la comunicación docente-alumnos, las cuales paulatinamente comienzan a normarse y regularse institucionalmente, primero con la creación de un autodenominado “Sistema de Atención Técnico Pedagógico” (SATEP)<sup>ix</sup> y luego con la constitución de un Sistema Educativo Bimodal que articulado al SATEP, incorpora una Plataforma Virtual institucional (“UNPA-Bimodal”)<sup>x</sup>. Si bien en su autodefinición el SATEP está destinado a “a los alumnos que no pueden asistir con

regularidad a las sedes de la universidad para estudiar las carreras que en cada una de ellas se ofrecen”<sup>xi</sup>, en la Unidad Académica San Julián pasó a constituirse en un modalidad transversal disponible para todos los estudiantes de la UASJ: por decisión institucional, a partir del año 2006 todos los inscriptos y reinscriptos de la UASJ (con independencia de su lugar de procedencia/residencia) pasaron a cursar en este sistema que propone la bimodalidad en el cursado de las asignaturas.

Un dato relevante a los efectos de esta presentación (y que luego será retomado) es que el cursado en modalidad presencial quedó acotado a las asignaturas y/o instancias de la formación que implicaran prácticas (sea preprofesionales, de laboratorio, de simulación), quedando el resto enmarcadas en lo que el Sistema define como “Estándar Satep 2”, el cual establece hasta un 12% de presencialidad del cursado del porcentaje total de la carga horaria estipulada para cada asignatura<sup>xii</sup>. Operativamente, ese porcentaje de presencialidad se organizó sobre la base del esquema anterior: con clases programadas concentradamente en los viernes.

## 2.2. Expansión y Desafíos

El sistema que venimos describiendo se articuló, también, al desarrollo de redes de vinculación tecnológica a partir de centros de atención en las dispersas localidades de la provincia (por fuera de aquellas en las que se emplaza una Unidad Académica) donde radican los estudiantes de la UNPA-UASJ (conocidos como “cibereducativos”), los cuales se constituyen en ámbitos de promoción y referencia universitaria en articulación con los municipios. En un inicio, los centros de atención desarrollaban actividades de gestión de trámites y distribución de material educativo para la comunidad universitaria en tales localidades y fueron paulatinamente transformándose en un nexo de integración en las cuestiones institucionales de la Universidad con las comunidades locales<sup>xiii</sup>.

En el marco de lo hasta aquí expuesto, cabe mencionar que la habilitación de la inscripción en un cursado bimodal, dio lugar tanto a un aumento en la matrícula, como a la consolidación y profundización de la tendencia a que el estudiantado de la UASJ estuviera conformado, en su mayoría, por jóvenes y adultos que no radican en la localidad donde la Unidad Académica tiene sede. Con la implementación de las estrategias hasta acá descritas, se alcanza un objetivo de expansión territorial de la oferta educativa de la UNPA (objetivado en el incremento en la cantidad de inscriptos registrados en los primeros años de funcionamiento de la bimodalidad como opción única cursado) y se reconfigura su espacio.

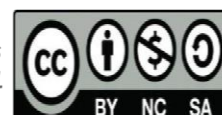
Se trata de una reconfiguración que supuso mucho más que un mero cambio de formas y roles: implicó reposicionamientos que han llevado a toda una transformación a la que debieron adaptarse los docentes, los alumnos y los gestores (cuya descripción ameritaría un abordaje aparte). Pretender que un cambio del tipo mencionado haya sido de carácter lineal y calificarlo -atendiendo a su logro de expansión de la oferta- como exitoso, implicaría un análisis simplista de la cuestión.

En principio, porque el aumento de la matrícula viene acompañado de una “intensificación” en algunas problemáticas, como los son la del ingreso a la universidad (los índices de deserción, especialmente en el primer año de cursado, continuaron sosteniéndose sin mayores modificaciones) y la que en particular nos interesa desarrollar en este trabajo la del acompañamiento de practicantes y residentes en instancias de prácticas preprofesionales cuyo desarrollo es 100% presencial. Luego, porque las estrategias mencionadas le agregan a esas problemáticas aspectos singulares (los cuales se articulan con aquellos que podrían considerarse como más conocidos) que es preciso indagar y abordar.

### 2.3. Propuestas de formación docente y prácticas preprofesionales

Desde su creación a la actualidad, la Universidad ha implementado tres planes de estudio diferenciados para la formación de maestros en el ámbito del Nivel Primario:

- El Profesorado para el Nivel Primario (PNP)<sup>xiv</sup>, con tres años de duración, compartía un tronco común de dos años con el Profesorado para el Nivel Inicial y su estructura se correspondía con la lógica aplicacionista de prever prácticas de ensayo en las disciplinas de enseñanza durante el segundo año de la carrera y una residencia como cierre de la formación.
- El Profesorado para el Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica<sup>xv</sup>, que supuso un cambio de paradigma marcando una ruptura con las concepciones y prácticas que habían orientado la formación docente en el plan previo. Esta propuesta curricular estuvo orientada, en parte, por la experiencia de formación de los PTFD y la Ley Federal de Educación y planteó un diseño estructurado en torno a espacios curriculares (en lugar de asignaturas), extendiendo la duración de la carrera por un cuatrimestre lo cual supuso un aumento de la carga horaria en el conjunto de la formación





propuesta y, especialmente, en el campo de las prácticas. Al respecto no sólo se trató de un cambio cuantitativo, sino también de concepción en relación al lugar de las prácticas pre profesionales en la formación inicial, puesto que se las incluyó de un modo totalmente diferente desde el primer año de la carrera y a hacerlo desde talleres “integradores”<sup>xvi</sup> de los espacios curriculares del primer al tercer año de la carrera (quedando la Residencia como cuarto y último espacio de formación en la práctica y de cursado de la carrera).

- El (actualmente vigente) Profesorado para la Educación Primaria<sup>xvii</sup>, el cual tuvo en cuenta los documentos y recomendaciones del INFOD, respecto a cargas horarias y denominación de la titulación e introdujo modificaciones sustentadas en la evaluación de algunas dificultades y problemáticas suscitadas en la implementación del anterior plan, que conllevó a proponer un diseño estructurado en torno tanto a espacios curriculares (nuevos, en algunos casos, equivalentes al plan previo, en otros) como a asignaturas; la estipulación de un régimen de correlatividades más flexible, respecto del plan anterior, al tiempo que, nuevamente, un aumento de la carga horaria total (su extensión pasa a ser de cuatro años) y del destinado al campo de las prácticas (de 245 horas a 530 horas); la implementación de prácticas desde el inicio del cursado, pero no en talleres de integración en todos los años de la carrera, incorporando además el formato de ateneos y situando a la Residencia como materia del cuarto año, pero no necesariamente como asignatura final de la carrera.

A diferencia de lo sucedido con los planes de estudio de formación docente para los otros niveles del sistema educativo (en la propia UNPA y en las demás Universidades Nacionales), en términos generales, los fundamentos y orientaciones planteadas por el INFOD guardaban un mismo sustento teórico-epistemológico respecto de los que habían orientado el proceso de elaboración curricular del Plan de Profesorado para primer y segundo ciclo de la EGB, sobre cuya base se elaboró el que hoy está vigente. Por esta razón, muchos de los sentidos y opciones que sostuvieron aquel plan, continúan vigentes en la nueva estructura, tal como puede observarse en la fundamentación de ambos planes de estudios, en los alcances de ambas titulaciones y en el perfil del egresado de cada uno de ellos. La capacidad para la intervención, la comprensión, el análisis y la reflexión, son las capacidades puestas en primer plano en las fundamentaciones de los dos diseños curriculares mencionados.

### 3. Modalidades de intervención en la práctica, en el territorio (Análisis del proceso)

Hemos procurado, en los apartados previos, explicitar las que consideramos características nodales del escenario socio-pedagógico del caso que nos ocupa, para dar lugar, ahora, a la pregunta relativa a las modalidades de implementación de las prácticas preprofesionales en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria que se fueron desplegando en dicho escenario en los últimos veinte años<sup>xviii</sup>.

¿Qué cambios, rupturas y continuidades pueden identificarse en las propuestas de formación en la práctica en ese período? ¿Qué discusiones, análisis, evaluaciones pudieron hacerse al respecto? ¿Qué supuestos y concepciones orientaron los encuadres propuestos? ¿Qué lugares se fueron asignando a los sujetos (practicantes, profesores, maestros, directores de escuelas) en el marco de esos encuadres? ¿De qué formas se fue tejiendo el vínculo entre la universidad y las escuelas?

Comencemos por caracterizar esquemática y sintéticamente el devenir de las experiencias formación en la práctica<sup>xix</sup>, que se fueron desplegando “al compás” de los cambios en las condiciones institucionales y de la composición de la matrícula, en la dispersión del territorio y en el marco de una propuesta de formación que ha optado por sostenerse en un cursado de tipo semi-presencial.

Los temas, preocupaciones y problemas que orientaron la discusión referida al diseño e implementación de un nuevo plan de estudios, hacia finales de los '90, estuvieron permeados por la agenda del campo de la pedagogía, en el que las investigaciones y enfoques teóricos críticos conminaban a una revisión de los contenidos y dispositivos de la formación docente.

A nivel institucional, transcurrían los primeros años de nacionalización de la universidad y ya había un camino transitado de tematización colectiva de algunas problemáticas relativas a la calidad de la formación y la eficiencia del sistema.

En esa primera etapa del período en estudio, dos preocupaciones centrales ocuparon la agenda de las discusiones en torno a la implementación de las prácticas preprofesionales del profesorado: por un lado, la relativa a la articulación de los contenidos de la práctica, en el marco de un plan de estudio de estructura atomizada (“cada didáctica con su práctica”) y una lógica aplicacionista que, a la luz del conocimiento académico circulante, pretendía abandonarse. Por otro lado, y particularmente en la Unidad



Académica San Julián, comenzaba a emerger la preocupación en torno al carácter selectivo (“filtro”) y eliminatorio que las instancias de práctica resultaban tener, con sus consecuentes y variados grados de frustración y (auto)culpabilización (tanto por parte de los profesores como por parte de los estudiantes). Se trata de dos preocupaciones que lograron instalarse como ejes que dinamizaron, de allí en más, no solo el trabajo de revisión y diseños de cada plan de estudios, sino también la tarea de revisión de las propias prácticas, de sus resultados y efectos.

La primera cuestión se abordó desde la implementación tanto de algunas experiencias piloto encaradas por los equipos docentes, como de los sucesivos diseños curriculares con fundamentos sustentados en una epistemología de la práctica<sup>xx</sup>. Se trató de un relativamente largo y paulatino proceso en que las prácticas pasaron de ser concebidas como las instancias de enseñanza de los contenidos escolares a ser situaciones para el ejercicio de la práctica docente, atendiendo -gradual y paulatinamente- a la complejidad que le es inherente.

Ya en los años previos, pero con una mayor impronta a partir de la implementación del segundo de los planes de estudios citados, los encuadres de trabajo para el ingreso a las escuelas pasaron a estar fuertemente centrados en la idea de integrar contenidos y saberes, al servicio, primero, de la comprensión de los contextos (en los años iniciales de la carrera) y luego, de la programación e implementación de propuestas de enseñanza que atendieran a la complejidad y singularidad de los escenarios en que las prácticas tendrían lugar (en los dos últimos años de la carrera, momento en que los estudiantes pasan a intervenir con propuestas pedagógicas de autoría propia).

Los ingresos a las escuelas pasan a seguir el eje progresivo (de primer a cuarto año) “Observación -> Ayudantía -> Primeros Desempeños -> Ejercicio de una práctica” como instancias que se convierten en objeto de reflexión y de análisis.

En ese marco, con sus especificidades y diferencias, las propuestas pedagógicas del trayecto se han diseñado desde una lógica de seguimiento tutorial, donde la asesoría y evaluación de cada practicante (o eventualmente pareja pedagógica) tiene un carácter individualizado.

Tales encuadres, y especialmente los de los espacios curriculares que suponen intervenciones áulicas por parte de los practicantes, han ido instaurando modalidades (*in situ* y/o mediadas por tecnologías) de relación profesor/es de práctica-practicantes, que pendula entre:

- la intencionalidad de supervisión/control: de garantizar que aquello que se lleve y haga en la escuela esté dentro de los parámetros de lo considerado “buena enseñanza”;
- la intencionalidad de seguimiento: en el sentido de monitoreo de que lo que suceda en la escuela esté encaminado por las vías esperadas;
- la intencionalidad de acompañamiento: procurando garantizar un reaseguro intelectual y afectivo ante el impacto que suelen revestir las primeras experiencias de contacto con el objeto real de trabajo.

Según las condiciones vinculadas a la composición de equipos docentes y cantidad de estudiantes por comisión, esta variabilidad que imprimen los encuadres a la relación pedagógica en su intencionalidad ha ido centrándose y desplegándose (sucesivamente o en simultáneo) en las diferentes fases o instancias de la práctica:

- en el momento de intervención en las escuelas (especialmente en los primeros años del período en estudio, atendiendo a la cantidad reducida de alumnos);
- en el momento de planificación de las propuestas de enseñanza (especialmente en el momento en que se reduce la posibilidad de hacer un acompañamiento in situ en todas las escuelas de la provincia);
- en lo que los encuadres identifican como la instancia post-activa de la enseñanza (se ha sostenido, con variaciones, a lo largo de todo el período);
- en la etapa posterior a la culminación de la intervención pedagógica en las escuelas (especialmente en la última década, en la que el análisis de la práctica ha pasado a ser el eje central de las propuestas pedagógicas).

En todos los encuadres, la lógica tutorial (uno a uno) en las diferentes etapas del proceso de la práctica se ha venido complementando y apoyando en dispositivos de grupos pequeños (subgrupos que generalmente siguen el criterio de “localidad de procedencia/donde se realiza la práctica), los cuales son significados como espacios de reaseguro afectivo, de protección y abordaje de las dificultades de la práctica, para ayudar a esclarecer situaciones que permiten avanzar en la explicación de los problemas, con la ayuda de una tercer mirada: la aportada por los pares y por la teoría.

En lo que respecta a los equipos docentes, es de mencionar que se ha transitado un largo camino de consolidación de lo que hoy constituye un

área de trabajo, situación que ha sido posibilitada y favorecida, primero, por la incorporación de cargos para la conformación de equipos docentes al interior de las asignaturas y, después, con la regularización de dichos cargos, a partir de los concursos docentes que han dado estabilidad y posibilidades de desarrollo profesional a los docentes que se han incorporado.

En ese marco la creación y sostenido funcionamiento de una coordinación para el área de prácticas significó la posibilidad de establecer un espacio y un tiempo para la socialización y análisis de las experiencias de formación de cada una de las asignaturas, atendiendo a dificultades y aspectos problemáticos cuyo abordaje busca resolverse y acordarse colectivamente. En un inicio el trabajo ha estado centrado en la dimensión metodológica del trabajo del área, habilitando la generación de un espacio “cuidado”, de respeto profesional y confianza mutua que ha permitido ir compartiendo perspectivas o diagnósticos (a veces consuetudinarios, otras veces no) respecto del contexto y las condiciones reales donde se implementan los encuadres propuestos, dando paso a la explicitación y primeros análisis de los significados, supuestos e imaginarios que vienen sosteniendo las propias prácticas como docentes universitarios del trayecto de formación. Antes de la configuración de este estado de situación, varios de los espacios de la práctica estaban a cargo de un solo profesor responsable, sin equipo de cátedra (que aún así procuraban la articulación intercátedras), y se repetía la tendencia a la “fuga” hacia otras áreas o espacios curriculares de la carrera o hacia otras ofertas laborales más rentables o de mayor estabilidad<sup>xxi</sup>. Se trataba de un escenario que promovía y retroalimentaba las percepciones y sentimientos de “soledad” en el hacer, de “estigmatización” de un campo del saber periférico y de menor reconocimiento, de “recarga” / intensificación del trabajo atendiendo a la naturaleza de las tareas a asumir, que exceden ampliamente el “preparar y dar clase” o el “corregir y evaluar trabajos prácticos y parciales”.

Como ya mencionáramos en el segundo apartado, durante los primeros años en el paso a un sistema de cursado semi-presencial no se introdujeron mayores cambios en la modalidad de implementación del trayecto de prácticas del profesorado, las cuales continuaron sosteniendo su carga horaria presencial (tal lo estipulado en el plan de estudios) tanto para los encuentros en la universidad como para la implementación de las prácticas en las escuelas de la localidad donde la Unidad Académica se emplaza.

Respecto de ese último punto, a medida que se fueron produciendo cambios en la composición de la matrícula, comenzaron a “llegar” a las prácticas mayor cantidad de estudiantes de otras localidades, incluso las

comisiones comenzaron a estar constituidas mayoritariamente por dichos estudiantes, situación que condujo, incluso algunos años antes de la adopción del sistema bimodal, a las primeras experiencias de “trasladar” los encuadres de trabajo fuera de la localidad de Puerto San Julián. Fue en este contexto que comienza a evidenciarse la necesidad de conformación de equipos de trabajo que permitieran atender a la circunstancia territorial de la matrícula.

El “traslado” de los encuadres (específicamente de la parte que involucra la inserción de estudiantes en escuelas primarias) a las localidades de procedencia de los estudiantes se dio de manera directa o “natural” en los espacios curriculares de los primeros años de la carrera (cuando fueron incorporados a la curricula), los cuales no implican situaciones de intervención pedagógica a cargo del practicante.

Para el caso de la Práctica III y la Residencia, se fueron ensayando modalidades diversas, en principio, teniendo en cuenta la composición de las comisiones (cantidad y lugar de procedencia) de cada año, las cuales, en el inicio del período en estudio, estaban constituidas por entre 5 y 10 alumnas (la mayoría mujeres, madres y trabajadoras)<sup>xxii</sup>. Esta situación habilitaba una organización del cuatrimestre o año académico que, con la asistencia de tutores docentes locales designados por la universidad, permitían hacer un seguimiento de los estudiantes en, al menos, dos localidades de la provincia.

La fluctuación en la composición de los equipos docentes de la universidad también es una variable que ha intervenido en estas definiciones, con la incorporación de profesores de práctica que han estado radicados fuera de la ciudad donde la universidad tiene sede<sup>xxiii</sup> (en otras localidades de la provincia o fuera de ella) y con trayectorias profesionales diversas (en lo referido a formaciones de base y experiencias en trayectos de práctica)<sup>xxiv</sup>. Se han implementado así experiencias que han pasado<sup>xxv</sup>:

- desde la concentración de las prácticas en una sola localidad, generalmente en Puerto San Julián, aunque también en la localidad de Piedrabuena, especialmente cuando no hubo posibilidad de conformar equipos de cátedra, replicando las modalidades de trabajo que se venían sosteniendo previamente;
- pasando por la “distribución” de las prácticas en dos o tres localidades de la provincia, en las situaciones en que pudieron incorporarse tutores en algunas de las localidades de procedencia de los estudiantes (también replicando las modalidades de trabajo que se venían sosteniendo con anterioridad);
- hasta la distribución de las prácticas en toda el área de influencia de la UASJ, a partir de la aplicación de “dispositivos modelo” importados de otros profesorados, primero; y pasando, luego, por sucesivas



revisiones y puesta a prueba de propuestas situadas en la singularidad del contexto socio-institucional que nos ocupa.

Si bien el orden de esta descripción no refleja una secuencia cronológica de hechos, en tanto ha habido “idas y vueltas” (en función de la variabilidad en las circunstancias comentadas), sí puede reconocerse en ella una tendencia que supuso un trabajo conjunto y colegiado de revisión y transformación de los dispositivos y los encuadres preexistentes sobre los que se pretendía encarar la nueva situación de implementar prácticas a lo largo y ancho del territorio.

Una vez que se pudieron ir reconociendo las dificultades y falencias que vinieron aparejados con la réplica de encuadres y dispositivos que habían sido puestos a prueba en otros contextos y circunstancias, fue factible ir pensando modos alternativos que permitieran asumir las propias prácticas en su complejidad; esto es como prácticas situadas, bordeadas y surcadas por un contexto (Edelstein y Coria, 1995) que la contiene y la constituye.

A medida que se fue consolidando el sistema de cursado bimodal, los espacios curriculares comenzaron a incorporar, como un componente (a veces principal, otras complementario) de la relación pedagógica, la mediación tecnológica, en diferentes variantes: las propias que habilita el entorno virtual institucional (UNPA bimodal), como videoconferencias, chats sincrónicos, intercambio en foros, foros sub-grupales; y las que eventualmente se incorporaron ad hoc: registros filmicos (a partir de la videograbación de alguna/s clases/ del practicante) convertidos en objeto de análisis; intercambios en grupos o sub grupos a través de aplicaciones de mensajería instantánea, entre otras.

Esta situación ha llevado a que en los últimos años, las horas de cursado en la universidad se hayan encuadrado dentro de lo que el sistema bimodal estipula como estándar Satep 1: un 50% de esa carga horaria se cursa presencialmente en la sede universitaria y el otro 50% a través del entorno virtual; en tanto la carga horaria de prácticas en las escuelas (las cuales no vienen definidas por plan de estudios, sino que las estipulan los docentes en sus programas de asignatura) se llevan adelante en las escuelas con un 100% de presencialidad.

La incorporación de las tecnologías ha sido otro de los factores que jugó en la reconfiguración de los encuadres propuestos siguiendo una suerte de patrón que ha supuesto un reacomodamiento de roles y funciones derivado en un desplazamiento que podría leerse del siguiente modo:

- de la intervención pedagógica del practicante, como eje estructurante de la práctica;
- hacia la focalización de la formación en el eje de la programación (en algunos casos) y/o del análisis y reflexión sobre la práctica misma (en otros).

En ese marco, la presencia (mediada o efectiva) del profesor de práctica “se corre de la escuela” y tiende a concentrarse en las asesorías (y evaluación) para la elaboración de las propuestas de enseñanza, procurando asegurar una programación de la enseñanza de calidad que funja de “garante” al hacer del practicante (antes de ingresar a las escuelas), y/o las instancias de socialización de los relatos de las prácticas (durante su desarrollo), donde prima la función de escucha, acompañamiento y retroalimentación, y/o el trabajo de análisis de las prácticas, una vez finalizada la inserción en las escuelas, con una función de orientación en el análisis y la reflexión.

El sentido de la presencia del profesor de prácticas en las escuelas queda resignificado o, al menos, modificado. Su función en las escuelas deja de girar en torno a la observación de prácticas, para pasar a hacerlo en torno a la intención de acompañar al practicante (en una instancia movilizante) y de trabajar conjuntamente con los docentes en el intercambio de perspectivas respecto del proceso que el practicante está desarrollando.

Esta reconfiguración suele ser vivida y tipificada como “ausencia” de la universidad en un momento central del proceso formativo en la práctica.

En términos generales, los encuadres proponen comunicaciones periódicas y fluidas con los directivos y docentes que, en su implementación suelen derivar tanto en la “visita” a las escuelas para presentar a los estudiantes y las características de las propuestas, como en la intervención en situaciones puntuales (sean aleatorias, problemáticas o de conflicto).

Algunos encuadres se han encaminado en la tendencia a acotar el vínculo con docentes y directivos a comunicaciones telefónicas o por correo electrónico<sup>xxvi</sup> (para acordar cuestiones organizativas o monitorear y hacer un seguimiento del proceso formativo), que han suscitado manifestaciones de inconformidad y malestar sobre las que ha sido preciso trabajar.

En este punto cabe la pregunta relativa al lugar de los maestros en los encuadres propuestos y al tipo de vínculo que supone en la relación de la universidad con las escuelas, a propósito del proyecto de formación de futuros profesionales que intervendrán en las mismas.





En concordancia con el escenario que venimos describiendo, la instancia de acompañamiento *in situ* durante el desarrollo de la práctica ha ido quedando mayoritariamente a cargo de los maestros y/o directivos de las escuelas, quienes con diferentes orientaciones y/o siguiendo acuerdos preestablecidos elaboran registros del acontecer áulico; en algunos de los encuadres también tienen un rol protagónico en la elaboración de la propuesta de enseñanza del practicante al que ha recibido. Se observa con esto, una delegación a “los prácticos” de la formación en las capacidades vinculadas a la intervención, quienes asumirían la dimensión instrumental de la enseñanza, luego es tomada como objeto de análisis, sea para la revisión de cursos de acción, sea para comprender alguno de los aspectos que han configurado la experiencia de la práctica.

En esa línea, tanto las propuestas pedagógicas como los documentos de trabajo hacen una referencia explícita a la valoración de los saberes que circulan (y se producen) en las escuelas y de los que son portadores los maestros, al tiempo que se propicia la puesta entre paréntesis de juicios de valor respecto de los fenómenos que los practicantes registran en las etapas de observación.

Algunos encuadres han propiciado un “regreso” o “devolución” a las escuelas, desde la socialización de los trabajos que realizan los estudiantes (informes de observación, de trabajo de campo y/o de la práctica llevada a cabo), con una intencionalidad explícita de “mostrar” y hacer partícipes a los maestros de la totalidad del proceso y buscando como efecto disminuir los aspectos persecutorios que suponen la observación y la intervención de un externo en las prácticas cotidianas.

Otro elemento que interesa señalar como “constante”, es que la expresa disposición (esto es, la no compulsión/obligación) de los docentes de las escuelas a recibir y trabajar con los practicantes y residentes de la universidad ha sido el único requisito estipulado por todos y cada uno de los encuadres que se han implementado. No obstante ello, la singularidad de cada institución (y en especial los estilos de gestión de los equipos directivos) va imprimiendo formas de selección de su personal<sup>xxvii</sup> para las tareas encomendadas en los encuadres propuestos desde las prácticas que exceden ese único requisito que desde la universidad se solicita. En cualquiera de los casos, no puede desconocerse que los procesos (variados y disímiles) de recepción y selección se enmarcan en la posibilidad de obtención de puntaje ante la Junta de Clasificación de la Provincia.

Al respecto, el trabajo colectivo de los docentes del área de prácticas ha permitido desandar un camino de “estigmatización” del interés por el puntaje, al que tendía a vérselo, en especial en algunas ocasiones, como

elemento exclusivo y definitorio en la decisión de recibir practicantes y que eventualmente se materializaría en situaciones de escaso apoyo o acompañamiento de los maestros durante el proceso de formación del que ha aceptado formar parte.

En ese camino (trabajo con las escuelas y su cotidianeidad mediante) se ha avanzado en la comprensión de la tanto de la importancia que supone la asignación de un reconocimiento de la labor de los maestros (objetivado en el puntaje, pero que no resulta suficiente) como de los otros intereses, no necesariamente explicitados, que mueven a los docentes a incorporarse a un proyecto de formación (que, además, en cierta forma, le es ajeno).

Esta situación ha permitido identificar otras motivaciones por parte de los docentes que abren “su” espacio a futuros colegas, reviviendo su propia historia de formación y desde ella mirando (y evaluando) la actuación del practicante (y de la institución que representa). También se trata de un acto de generosidad que suele encontrar sentido en la oportunidad de actualización o crecimiento que la presencia del practicante podría brindar, aunque también se vería acompañada por el sentimiento de amenaza que la situación de práctica podría suscitar. Muchas veces el practicante pasa a ocupar el lugar de caja de resonancia de lo que los alumnos (de la escuela) han y no han aprendido con *su* maestro. Así la presencia del practicante puede vivirse como la amenaza de la mirada evaluadora y comparativa de los que comparten, ahora, el escenario del aula, una amenaza que potencialmente “pone en peligro” el trabajo autónomo cotidiano (Coria, 1992). Ahora bien, podría conjeturarse que la “ausencia” (antes referida) de los profesores de prácticas en las escuelas y en las aulas, podría resultar siendo un atenuante de tales sentimientos de amenaza, sin que ello signifique dejar de sostener la demanda (a veces velada, otras claramente explicitada) de mayor presencia de la universidad, antes, (especialmente) durante y después de las intervenciones pedagógicas de los practicantes.

Se trata de una demanda genuina que bajo la forma de reclamo o “queja de pasillo” emerge como crítica a la formación universitaria contemporánea, la cual siempre queda caracterizada (incluso para los egresados que cursaron con los mismos equipos docentes) como de menor exigencia y calidad que la que ellos (los maestros que reciben practicantes) transitaban en sus años de estudiantes. Pero además de este atravesamiento biográfico (desde donde tiende a idealizarse el pasado y el propio trayecto de formación inicial), es preciso mencionar que muchas veces a esta demanda también subyace una connotación vinculada a la idea de “delegación de la formación” que, si bien a veces se interpreta como reconocimiento y autonomía en el vínculo con el practicante, muchas otras



se vive como abandono y con incertidumbre (incrementada cuando los documentos de trabajo han sido la única oportunidad de conocer al profesor de práctica); especialmente porque los encuadres colocan al docente en un lugar clave (de acompañamiento y registro de la práctica del practicante) para la reconstrucción de la experiencia, aunque queda “eximido” (en acuerdo mutuo) de las decisiones conducentes a la evaluación/calificación/aprobación/suspensión de las prácticas.

Cómo abordar, desde el proyecto de formación, esa demanda es uno de los ejes en los que se está trabajando desde el área, especialmente porque (aunque pueda resultar llamativo) también es enunciada por los practicantes, que explicitan el deseo de ser observados (esto es, en un plano imaginario: *mirados/nombrados/reconocidos/consagrados... por la universidad*) y, dejando vislumbrar sentimientos de “abandono en un territorio extranjero”. En sus devoluciones a los equipos docentes, los practicantes suelen remarcar la alegría y tranquilidad (también nerviosismo y ansiedad) de “ver llegar” a las escuelas a sus profesores de práctica.

Con esto queremos señalar que no es solo una cuestión de encuadres, sino de posicionamientos socio-institucionales. Y particularmente la posición del profesor de prácticas queda interpelado (“*en falta*”), puesto que el decir y hacer de maestros y practicantes no le es ajeno (se reconoce/desconoce/descoloca/reubica en las imágenes que ellos le devuelven) y dado que tienen efectos sobre su tarea y sobre la percepción que tiene de sí mismo.

#### 4. Para seguir pensando

Sujetos e instituciones particulares, historias paralelas y entrecruzadas, múltiples deseos se juegan en los vínculos interinstitucionales a propósito de la formación inicial de los futuros docentes, en marco de procesos que resultan ser subjetivamente movilizante (al menos no indiferentes) para todos los involucrados. Así, el abordar la pregunta respecto a qué tipo de relación se juega entre universidad y escuela toda vez que se implementa un trayecto de formación en la práctica supone preguntarse por cómo el orden de lo institucional penetra en la historia de los sujetos particulares, en los dispositivos de la formación y sus efectos.

Desde esta perspectiva entendemos que la relación universidad-escuela constituye una dimensión central de la formación profesional que a veces queda desdibujada en las explicaciones relativas al acontecer de las prácticas preprofesionales, pero que nos hemos propuesto atender en el

desarrollo de este trabajo. En ese sentido, volviendo al caso que nos ocupa, cabe mencionar que si revisamos las variaciones producidas en las tareas, funciones y responsabilidades asignadas y asumidas por los docentes que “reciben” a practicantes y residentes (en función de las variables ya expuestas) podemos notar que las mismas han sostenido, como elemento común, una relación interinstitucional de tipo “subsidiaria”, en la que las propuestas de la universidad vienen predefinidas, quedando las escuelas al servicio de ellas.

Retomando las conceptualizaciones en la relación entre la universidad y las escuelas que venimos describiendo pueden identificarse rasgos propios tanto del modelo de yuxtaposición, aunque relativamente resignificado, orientado por la intencionalidad de una co-formación que en su implementación termina “dividiendo” y “superponiendo” el trabajo de formar para la intervención (a cargo de los maestros en la escuela) y formar para analizar, pensar y resignificar la práctica (a cargo de los profesores de práctica en la universidad);

- como del modelo de disonancia crítica, atendiendo al lugar central que, a lo largo de todo el trayecto, se otorga al análisis y reflexión sobre la práctica; tomando como insumo las experiencias que tienen lugar en las escuelas y con los maestros, pero eximiéndolos de las tareas formativas centrales que tienen lugar en el ámbito de la universidad, “institución formadora”.

Si bien algunas de las propuestas han ido incluyendo algunos puntos (también pre establecidos) que quedan como aspectos a acordar o que dejan un margen de definición a los maestros y escuelas (ej: las tareas a desarrollar en la etapa de ayudantía; el rol que el practicante tendrá en las tareas de evaluación y acreditación de los alumnos de primaria; entre otros), se trata de intentos aún muy alejados del intercambio y retroalimentación respecto de los fundamentos del proyecto de formación o de los ejes teórico-prácticos-metodológicos que estructuran los encuadres propuestos.

Al respecto, y a esta tarea está abocada hoy el área de prácticas, queda abierta la pregunta respecto a cómo y desde dónde generar condiciones que -asumiendo la complejidad (y también precariedad) del contexto escolar que atraviesa y contiene al proyecto formativo que nos ocupa- permitan comenzar a andar un camino que conduzca a la paulatina construcción de experiencias co-participadas, que avancen por sobre la valoración de los saberes teóricos y experienciales que portan los sujetos de las prácticas hacia un reconocimiento mutuo que habilite el



intercambio, la articulación y la construcción de saberes significativos y alternativos para la comprensión y transformación de las prácticas de enseñanza (de practicantes y docentes de ambos niveles del sistema educativo). Se trata del desafío de hacer emerger una “realidad institucional específica” (Loyola y Poliak, 2002), de producir una intersección genuina entre instituciones, a propósito de un proyecto de formación que sea común.

## Referencias bibliográficas

- Alliaud, Andrea (2004). La experiencia escolar de maestros ‘inexpertos’. Biografías, trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana de Educación N° 34, enero-abril, Buenos Aires, OEA/OEI.
- Alliaud, Andrea (2014). El campo de la práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar. Ponencia en Jornadas sobre el campo de la formación para la práctica profesional. Buenos Aires: INFOD-ME.
- Andreozzi, Marcela (1996). El impacto formativo de la práctica. El papel de las ‘prácticas de formación’ en el proceso de socialización profesional. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año V, N° 9. Buenos Aires: Miño y Dávila- FFyH- UBA.
- Bedacarratx, Valeria (2009). Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional; una mirada psicosocial a los procesos subjetivos que se juegan en los trayectos de práctica. Buenos Aires: Biblos.
- Birgin, Alejandra (1999). El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel.
- Buchbinder, Pablo y Mónica Marquina (2008). Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007. Buenos Aires: UNGS.
- Cámpoli, Oscar (2004). La formación docente en la República Argentina. Buenos Aires: IESLAC-IES.
- Cano, Daniel y Bertoni, María de la Luz (1990): "La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas". Propuesta educativa nro. 2. FLACSO: Bs. As.
- Cochran-Smith, Marylin y Lytle, Susan (1999). "The teacher research movement: a decade later". Educational Researcher, v. 28, n. 7.
- Coria, Adela (1992). Inserción en las instituciones para la práctica docente. Mimeo. Córdoba: UNC.
- Davini, Cristina (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.



- Davini, Cristina (2008). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Área de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Buenos Aires: INFOD-ME.
- Davini, Cristina (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, Cristina (coord.) (2002). De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar, Buenos Aires: Papers Editores
- Dicker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997). La formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, Gloria et al (2009). "Propuesta Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia". Córdoba: UNC.
- Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapeluz,
- Edelstein, Gloria. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós,.
- Ezcurra, Ana María (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Buenos Aires: UNGS.
- Huberman, Michael y Nanette Levinson (1988) «Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas». Revista de Educación, N° 286, España.
- Loyola, Claudia y Nadia Poliak (2002). "El residente en su laberinto...". En Davini Cristina, op.cit.
- Marcelo, Carlos y Estebarez, Araceli (1998). "Modelos de colaboración entre Universidad y escuelas en la formación inicial del profesorado". Revista de Educación, N° 137, España.
- Mollis, Marcela (2001): "La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes". FCE: Bs. As.
- Pérez Rasetti, Carlos (2007): "Ocupación y conquista: la dimensión geográfica del sistema universitario argentino". En Atos de Pesquisa em Educação. Vol. 2, N° 3, Brasil: PPGE/ME FURB.
- Rama, Germán (2009): "La tendencia a la masificación de la cobertura de la Educación Superior", en Revista Iberoamericana de Educación. N° 50. España: OEI,
- Sanjurjo, Liliana (coord.) (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens.
- Souto, Marta (1999). Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires: Novedades Educativas-FFyL-UBA.
- Souto, Marta (2009). "Complejidad y formación docente"- En Juni José (comp.) La formación docente. Catamarca: Grupo Encuentro Editor-Facultad de Humanidades- UNCA.



- Toribio, Daniel (2000) ¿Cuál es la novedad de las nuevas universidades del conurbano bonaerense? El caso de la Universidad Nacional de Lanús". Ponencia en el I Coloquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Universidad Federal de Santa Catarina: Brasil.
- Vaillant, Denisse y Marcelo, Carlos (2001). Las tareas del formador. Málaga: Aljibe.
- Vezub, Lea (2002). Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio. En Davini Cristina, De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Buenos Aires: Papers Editores.

## ACERCA DE LA AUTORA

**Valeria Bedacarratx.** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Magister en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Xochimilco (México). Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en el CIT-Santa Cruz/Universidad Nacional de la Patagonia Austral. En el marco de dicho cargo, responsable del Plan de trabajo (2018-2021) "Institucionalización de la Educación Superior en regiones geográficamente aisladas. El caso de la formación docente universitaria en la provincia de Santa Cruz". Profesora Adjunta Regular del Área Pedagogía, Orientación Formación y Trabajo Docente, en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica San Julián. En el marco de dicho cargo, Docente Coordinadora del *Área de Prácticas* del Profesorado para la Educación Primaria e Investigadora Responsable del Grupo Consolidado *Subjetividad y Procesos Sociales*.

<sup>i</sup> Siguiendo las conceptualizaciones y sistematización teórica propuestas por Marta Souto (1999; 2009) respecto de la complejidad y dispositivos de la formación.

<sup>ii</sup> Los datos de este apartado corresponden a los últimos resultados censales del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), publicados en el documento: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 Censo del Bicentenario Resultados definitivos, Serie B N° 2.

<sup>iii</sup> En Argentina, la *universitarización* de la formación docente es una tendencia progresiva (Cámpoli, 2004; Dicker y Terigi, 1997), especialmente a partir de la década del '90, cuyos antecedentes se encuentran a mediados del siglo XX, en el momento en que las universidades tradicionales comienzan a expedir títulos que dieron respuesta a la demanda de brindar una capacitación a los profesionales que se desempeñaban como docentes en la propia universidad o en los institutos terciarios, primero, y en el nivel secundario, después.

<sup>iv</sup> Esta situación se vincula con el origen normalista de la formación docente al momento de convertirse en profesión de Estado hacia fines del siglo XIX (Davini, 1995; Dicker y Terigi, 1997; Birgin, 1999).

<sup>v</sup> Los Institutos Provinciales de gestión estatal dictan profesorado en Educación Inicial; Educación Primaria; Educación Especial; Inglés; Lengua y Literatura; Artes Visuales; Música; Teatro. En tanto el Instituto Salesiano dicta los profesorado en Inglés y Biología

<sup>vi</sup> Actualmente, los profesorado que conforman la oferta de formación de grado de la UNPA son: Profesorado para la Educación Primaria, Profesorado para la Educación Inicial, Profesorado en Ciencias de la Educación, Profesorado de Matemática, Profesorado en Historia, Profesorado en Geografía, Profesorado en Letras, Profesorado en Administración.

<sup>vii</sup> Datos estadísticos proporcionados por Secretaría Académica, correspondientes al año 2019.

<sup>viii</sup> Séptima Parte del Reglamento de Alumnos (Ord. 013-UNPA): "De los Alumnos No Residentes" (Artículos 118 al 120).

<sup>ix</sup> Tal lo estipulado por Resolución N° 111/03-CS-UNPA.

<sup>x</sup> Tal lo estipulado por Resolución 155/04-CS-UNPA.

<sup>xi</sup> Anexo 1, Ord. 155/04-CS-UNPA.

<sup>xii</sup> Con el correr del tiempo, y a medida que esta modalidad se fue institucionalizando, se fueron incorporando otros estándares Satep en el cursado de las asignaturas e incluso carreras completas con cursado a Distancia (sin instancias presenciales, salvo las de prácticas y evaluaciones finales).

<sup>xiii</sup> Fuente: Informe de Autoevaluación Institucional UNPA, 2019

<sup>xiv</sup> Aprobado por Res. N° 064/91-CS-UFPA y modificado por Res. N° 109/94-CS-UFPA; reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación de la Nación por Res. N° 2828/94.

<sup>xv</sup> Aprobado por Res. N° 048/00-CS-UNPA y modificado por Res. N° 199/02-CS-UNPA; reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación de la Nación Res. N° 602/02-CS-UNPA

<sup>xvi</sup> Al respecto, algunas Unidades Académicas contaban con experiencias previas de implementación de dispositivos ad hoc (en el marco del plan anterior) que apuntaban a que las prácticas fueran instancias de articulación, los contenidos y saberes revisados en las Didácticas Específicas (Organización de las prácticas desde un Taller de Integración Didáctica en la UASJ, Unidad Académica que fue autorizada, mediante Res. 044-UNPA-CS-95, a la implementación de una experiencia piloto que suponía la anualización de algunas asignaturas, cuatrimestrales por plan),

<sup>xvii</sup> Aprobado por Res. N° 171/10-CS-UNPA, implementado a partir del ciclo lectivo 2011 y reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación de la Nación en febrero de 2012, por Res. N° 192/12-ME.

<sup>xviii</sup> Tomamos como fecha de inicio, la que se corresponde con la transición hacia el segundo de los planes de estudios citados en el apartado anterior (hacia el año 1998) estipulando como fecha de corte el año 2018).

<sup>xix</sup> Esta caracterización toma como fuente primaria documentos de trabajo, programas de asignatura, registros de reuniones de equipo e indagaciones previas respecto a los encuadres pedagógicos del Área de Prácticas en la Unidad Académica San Julián. Asimismo, es importante aclarar que no se está haciendo referencia a la historia de un espacio curricular en particular o de un equipo docente, sino al conjunto de propuestas que (con disidencias y puntos en común) se fueron consensuando en el conjunto de asignaturas y espacios curriculares desde donde se han ido implementando instancias de prácticas pre profesionales.

<sup>xx</sup> El análisis de la implementación de estas experiencias y diseños curriculares exceden los propósitos de este trabajo, aunque resulta importante mencionar que ha sido el propio profesorado universitario quien ha protagonizado los largos procesos de definición previos a la aprobación de cada nuevo plan de estudios. Con esto queremos señalar que los cambios de enfoques, paradigmas objetivados en los componentes de cada nueva propuesta curricular no han resultado impuestos ni han sido vividos como ajenos.



---

<sup>xxi</sup> Asimismo, los cambios constantes en la composición del área han estado atravesados por la constitución aluvional de la región y los cambios en los equipos docentes también se han debido a las migraciones (llegadas y partidas) de profesionales de la universidad.

<sup>xxii</sup> Hacemos esta caracterización para poner en contexto los procesos de toma de decisiones que fueron acompañando los cambios en los encuadres pedagógicos, en tanto, entre otros factores, han estado atravesados por las dificultades que empezaron a evidenciarse en la implementación de prácticas y residencias (cuya carga horaria fue aumentando de plan en plan) fuera de la localidad de procedencia. Al mismo tiempo, esta referencia se vincula con la segunda de las dos preocupaciones (ya mencionada) que han atravesado el devenir del área.

<sup>xxiii</sup> Con la implementación del sistema bimodal que buscaba atender a la dispersión territorial de la matrícula fue paulatinamente instalándose la posibilidad de incorporación de profesionales no radicados en el territorio y cuyas funciones se realizan a través de mediaciones tecnológicas y con presencia eventual en la sede de la universidad cuando las circunstancias así lo requieren.

<sup>xxiv</sup> Con el tiempo la tendencia fue que sean profesionales del campo de la pedagogía y de las ciencias de la educación quienes estén a cargo de las asignaturas del Área de Prácticas. Asimismo, una parte importante de los cargos de auxiliares de docencia han sido asumidos por graduados de la carrera.

<sup>xxv</sup> El orden indica una tendencia, pero no es una cronología, en tanto ha habido “idas y vueltas” en función de la variabilidad en las circunstancias que se describen.

<sup>xxvi</sup> Es de mencionar que los docentes de las escuelas no participan en el uso de las tecnológicas que los encuadres pedagógicos han incorporado. Las razones y circunstancias que conllevan a esta situación serían objeto de otro estudio.

<sup>xxvii</sup> Es de mencionar que los años marcados por conflictos gremiales que han llevado a la adhesión masiva a medidas de fuerza que han supuesto la suspensión de clases por varias semanas e incluso meses (especialmente en los años 2007 y 2017) han provocado dinámicas institucionales complejas al interior de las escuelas cuya conflictividad ha tenido su correlato no solo en los procesos de selección de los docentes que trabajarán con practicantes y residentes, sino también impactando en la inserción de practicantes y en el vínculo de la universidad con las escuelas tanto en sus aspectos metodológicos y operativos (ante la necesaria redefinición de encuadres, cronogramas, funciones y tareas adaptadas al escenario del conflicto docente) como en sus aspectos políticos (en un ambiente de pujas y tensiones propias de una situación educativa delicada ante la cual la universidad no ha quedado al margen). Si bien el abordaje analítico de este impacto amerita un desarrollo in extenso que excede los límites de este trabajo, resulta pertinente hacer mención a él en tanto resulta ser el indicador más visible de la situación crítica por la que atraviesa la educación en la provincia de Santa Cruz. En este sentido, el análisis que proponemos deja parcialmente entre paréntesis la alusión a la dimensión política del vínculo institucional entre universidad y jurisdicción.