

Somos los exiliados

We are the exiles

María Inés Nazar

Universidad Nacional de Chilecito – Universidad Nacional de La Rioja (Argentina)

Recibido: 10 de septiembre de 2022

Aceptado: 5 de mayo de 2022

Resumen

En este artículo se presenta parte de uno de los capítulos de la Tesis Doctoral denominada: *Las Prácticas de las/los Residentes en la Formación Inicial de Nivel Primario*. El mismo fue realizado en dos ISFD de Nivel Primario de la Provincia de La Rioja en el periodo 2017-2019. El objetivo es mostrar el análisis de uno de los grupos focales con alumnos de la cátedra *Residencia* de dos de los mencionados Profesorados. La metodología de recolección de datos, con entrevistas abiertas y grupos focales; al igual que la etapa del análisis de datos, responde a la Teoría Fundada de Glasser y Strauss, mediante el método comparativo constante. De esta manera, se presentan, a modo de entramado teórico, el relato de la experiencia de investigación, conjuntamente con las voces de los participantes: los residentes, que se consideran centrales en esta investigación enraizada en sus percepciones. A partir de sus aportes, emergen las categorías que se van analizando y entramando con el corpus y las discusiones de las reflexiones.

Como conclusión, los residentes se sienten como los exiliados en búsquedas de nuevos rumbos que los acojan y provean el andamiaje para la concreción de sus sueños. Al inicio de sus relatos estos sueños claramente se enfocaban en la conclusión de sus carreras; lograr su título. Sin embargo, en el devenir de sus prácticas, este objetivo se refuerza al tomar contacto con escuelas del espacio rural que los conmueve y les recuerda su vocación de enseñar, guiar y formar a los niños.

Palabras clave: exilio, residencia, grupo focal, profesorado nivel primario

Abstract

This article presents part of one of the chapters of the Doctoral Thesis called: *The Practices of the Residents in the Initial Training of Primary Level*, carried out in two ISFD of Primary Education of the Province of La Rioja in the period 2017- 2019. The objective of this article is to show the analysis of one of the focus groups with students from the Residency of two Teacher Training Colleges. The data collection methodology, with open interviews and focus groups; like the data analysis, respond to the Founded Theory of Glasser and Strauss, through the constant comparative method. In this way, the report of the research experience is presented, as a theoretical framework, together with the voices of the participants, the residents, who are considered central in this research rooted in their perceptions. From their contributions, the categories emerge are analyzed and interwoven with the corpus and the discussions of the reflections.

In conclusion, the residents feel like exiles in search of new directions that welcome them and provide the scaffolding for the realization of their dreams. At the beginning of their stories these dreams clearly focused on the conclusion of their careers; obtain their degree. However, in the course of their practices, this objective it is reinforced when they get in contact with the rural space schools that move them and remind them of their vocation to teach, guide and train children.

Keywords: exile, residency, focus group, teacher training college for primary education

Introducción

“A veces es el exiliado quien encuentra en sí mismo, en su encuentro con otro, al pasado que le permite abordar la tierra incógnita de su lugar de nacimiento, tal fue el caso de Najib, un joven filósofo...”

J. Hassoun

Eran un grupo de estudiantes 18 -dieciocho- del Profesorado de Nivel Primario – Instituto: 1-de zona urbana, los cuales, al haber agotado los turnos de exámenes, necesarios para aprobar algunas materias correlativas, que se van a encontrar con otros para descubrir los enigmas de la tierra colorada, característica del territorio del Instituto 2? Porque después de realizar sus prácticas de Residencia en el Instituto 2, debieron continuar con las mismas en un paraje cercano: Los Colorados, pareciera que la magia de la tierra roja junto a la amabilidad de su gente los hubiera embriagado. Porque fue su hechizo el que sobrevoló durante toda la entrevista.

La comunidad de Los Colorados, como toda sociedad ha creado mecanismos en función de acompañar e incorporar a los miembros jóvenes, estos mecanismos están entrelazados a la realidad y al escenario escolar. De allí que, a diferencia de lo que puede suceder en comunidades más populosas y complejas, la familia en su conjunto acompaña a los estudiantes no solo en los actos escolares, sino también en las distintas actividades recreativas que la escuela organiza.

no podían cursar la unidad curricular de la Residencia Docente.

Ante esta situación, que les implicaba la pérdida de un año lectivo, buscan otra alternativa, y la misma se encuentra en un profesorado, situado a 90 km del Instituto 1. En el Instituto 2, se les “abren las puertas”, de acuerdo a sus afirmaciones, es allí donde van a rendir en turnos especiales y los esperan para cursar la Residencia y obtener el tan ansiado título (Memo 1, Grupo Focal 2019).

¿Serán estos residentes los émulos de Najib, el joven filósofo? ¿Serán ellos los

En este escenario rural, tanto el cuidado como la educación de los niños y las niñas, se producen en un marco de desigualdad social, una comunidad, que recientemente contó con la provisión de luz eléctrica. Condiciones que influyen no solo en las experiencias de las personas sino también, son valoradas a nivel social. En este sentido, las familias de estos entornos deprimidos, suelen ser las más desvalorizadas al pensar el cuidado, la enseñanza, la buena crianza de las infancias. Sin embargo, los residentes parecen no haber construido representaciones basadas en asociaciones que generalmente se establecen entre la privación económica y el maltrato, el abandono, la violencia en general. El origen socio-económico de las personas y los grupos de pertenencia, es decir, las condiciones de vida, perjudica la atención médica, la asistencia a la escuela, al entretenimiento. Sin embargo, estas condiciones objetivas parecieran no incidir en las visiones, discursos y prácticas que tienen

los/las residentes acerca de los estudiantes, atravesados por la privación de recursos.

Al respecto traemos a colación las palabras de (Abramowski, 2010, p. 20): “la cuestión afectiva y el lenguaje sentimental están adquiriendo cada vez mayor centralidad en la descripción de lo escolar, de los maestros y los alumnos, y se remite a ella tanto a la hora de identificar problemas como de pensar soluciones”

Volver a pensar los afectos de los residentes, es un tópico que abordaremos en otro capítulo, pero obliga a tener en cuenta en el presente desarrollo, ya que las nuevas sensibilidades de los residentes se erigen sobre las herencias de las expediciones pedagógicas de generaciones de maestros. Los caminos no son lineales, hay demasiados vericuetos, algunos de los cuales llevan a la consideración de la desprofesionalización del magisterio, otros, hablan del debilitamiento de las instituciones formadoras, del sustrato normalista con sus rasgos de autoritarismo en el que se asientan, muchos ponen el acento en el pobre capital cultural de los ingresantes al sistema formador. En fin, muchos son los argumentos que hablan y se interrogan de las relaciones de ingresantes y egresados, de los pocos que llegan a la Residencia, del gran nivel de deserción y desgranamiento de la Carrera de Formación de docentes de Nivel Primario.

Se habla, y mucho, que ese nivel de deserción-desgranamiento ¿será debido a que los Institutos pertenecientes a la modernidad, albergan estudiantes del pos-

modernismo? Ellos, que parecieran gozar del nirvana de la virtualidad sobreviven en unas estructuras anquilosadas. Se los culpa del insuficiente capital cultural con el que ingresan, lo que les dificulta el cursado en tiempo y forma, además, el tener que dividir su tiempo, generalmente las mujeres, que son la mayoría, en las tareas de atención del hogar y a veces, sumándole otro trabajo fuera del mismo.

Sin embargo, los/las estudiantes aspirantes a residentes, que, en el momento de realización de este grupo focal, ya habían culminado con la Residencia, nos interiorizan de sus sentimientos, lo que los movilizó a emprender el difícil camino del exilio, de acuerdo a sus palabras.

En pos de recibirse, comenzaron la aventura intelectual, al decir de (Hassoun, 1.996, p. 14): “[...] inscribir este destierro en una saga con la que se habían nutrido [...] en una nostalgia lacerante”.

El dejar atrás al Instituto 1, les significaba sacrificio en distintos aspectos económicos, familiares, algunas de las residentes con hijos pequeños, los miedos por todo lo que implicaba un viaje diario “apiñados en un auto pequeño” (Grupo Focal). Pero también nos hablaron del compromiso con la institución que los recibía con amabilidad, desde la directora y profesores hasta el personal de maestranza, esa amabilidad que deseaban que se hubiese dado en su instituto de procedencia.

Siguiendo a (Bourdieu, 2007, p. 19) [...] así, por oposición a la horqueta que, como dice un

informante, “es el lugar donde los caminos se dividen, se separan”, es decir un lugar vacío [...] El camino del exilio comenzaba a dibujarse.

El fin era recibirnos, a pesar de las trabas....

Pero, ¿cómo ha sido ese pasaje desde el Instituto 1 al 2, cómo lo vivieron? ¿Cómo nació y cuajó esta experiencia?

Res 1G: Bueno, cuando las chicas me comentaron que querían irse al profesorado N° 2. Bueno, en ese entonces en tercer año ya habíamos dejado de cursar y la idea, el fin era recibirnos, entonces cuando las chicas van a averiguar, yo no me quería ir. Por el hecho de viajar, de no saber si iba a tener el dinero de todos los días para ir a clase. Lo que me daba más miedo y cierta inseguridad era eso. Las chicas ya habían viajado y yo no quería saber nada. Hasta que me convencen. Había viajado 5 veces creo y en mi casa no sabían nada todavía que yo estaba viajando. En eso se da una charla entre la mamá de E y mi mamá que se encuentran en un lugar y ella le pregunta si yo iba a viajar al Instituto 2. Ahí se entera mi mamá que yo iba a viajar y me preguntó y le dije que sí y le pareció bien. Eso me dio la seguridad que yo necesitaba para irme al profesorado, porque a todo esto yo ya estaba viajando y me generaba miedo, en mi casa no están sabiendo y mira si me pasa algo.

El futuro residente viajaba, mientras su familia desconocía ese derrotero. Lo que los angustiaba, sin duda, era el sentimiento de culpa por no develar su verdad, que se unía al miedo, por sí algo pasaba en el viaje. El temor de un accidente siempre se hizo presente en

el grupo. El factor económico es común a todo el grupo de estudiantes, y también el tiempo que implicaba viajar. Así manifestaban los distintos obstáculos que cada uno de ellos vivenciaba con mayor o menor fuerza:

Res 11P: [...] porque nosotros tampoco nos queríamos ir, porque implicaba un gasto ir todos los días, hay momentos que teníamos y a veces que no. Pero nos ayudábamos porque teníamos el objetivo que era recibirnos.

El objetivo los aglutinaba y en ese afán pudieron conformar un grupo fuerte en los que se ayudaban y reforzaban las notas negativas hacia el instituto 1. Existían otros motivos que les hacían pensar en la dificultad que traía aparejado el cambio de institución:

Res 2E: [...] Yo igual que los chicos, cuando V. me llamó, le dije que era una locura porque llego tarde todos los días al profesorado 1, por mis chicos, imagínese allá. Y cuando fuimos con ellos, yo nunca había manejado en la ruta, me animé. Me dije: esto hacerlo todos los días va a ser una tensión y a la vuelta había lluvia y dije: esto es un mensaje, quiere decir que es muy peligroso y ellos charlaban y yo pensaba que era mucha responsabilidad, llevo cuatro vidas acá y ellos no saben que nunca estuve en la ruta.

Res 3L: [...] Pero se iba todo mi grupo y también tomé la decisión con muchos miedos. Entre el año pasado y estos más de 20 chicos nos fuimos al profesorado N° 2. También soy mamá, dejar un poco a mi hija teniendo a mi familia en el interior lejos. Todos esos miedos que surgieron para tomar la decisión.

Res 4M: [...] yo decía me tengo que recibir, ya hice el sacrificio venirme para acá. También por responder a la familia que, en mi caso yo me bancaba sola, pero ellos también te aportan para venir todos los días.

La residencia compromete al campo educativo y en él varios sub-campos: el de la Institución Formadora y el de las Instituciones Asociadas o Nodos; aquellas escuelas, donde los alumnos desarrollan su período de práctica, pero también el sub-campo familiar está más que comprometido.

El concepto de campo según (Bourdieu, 1999, p. 63) es “un espacio social de acción y de influencias en el que confluyen relaciones sociales determinadas, es una red de relaciones objetivas entre posiciones”

Importante es el capital cultural a ser adquirido por los estudiantes y legitimados por las instituciones pertinentes mediante títulos y certificaciones. El capital cultural puede convertirse en capital simbólico y obtener el reconocimiento de los grupos de poder con lo cual se asciende a una posición elevada, adquiriendo capacidad para distinguir lo que es valioso en determinado círculo.

Siguiendo a Bourdieu, en el campo educativo se inscribía el miedo no solo por las condiciones externas que podían impactar en las posibilidades de concurrir todos los días al Instituto 2, sino también los internos, esos que les hacía preguntarse: ¿Seré capaz de rendir y aprobar las distintas asignaturas? ¿Podré cursar la Residencia, hacer las prácticas en otro medio, que es desconocido?

El responderse a esos interrogantes los angustiaba, porque de algún modo los obligaba a pensarse en un entramado de relaciones institucionales que era nuevo. Sin embargo, tenían la experiencia de ser sujeto y objeto de miradas dentro de las estructuras de vigilancias jerarquizadas, por haberlas vivido en el Instituto 1; una experiencia no gratificante, por lo que se planteaban el camino de la errancia.

Siguiendo a Bourdieu quien extiende la lógica económica al análisis de la práctica social explica las mismas sin reducirlas a causas económicas.

Así se descubren conductas que pueden comprenderse como inversiones orientadas hacia la maximización de la utilidad en los universos económicos (en sentido extenso) más diversos, en la plegaria o el sacrificio, que obedecen a veces explícitamente al principio del *do ut des*, pero también en la lógica de los intercambios simbólicos, con todas las conductas que son percibidas como derroche siempre que se las compare con los principios de la economía en sentido restringido (Gutiérrez, 1994/ 2005, p. 26).

La lógica económica impacta en el capital cultural, conformado por el conocimiento, la ciencia y la tecnología. Quienes están en posesión de estas riquezas están con mayores posibilidades de generar a su vez más riquezas, dependiendo de lo que lograron acumular y producir. La cultura objetivada-Bourdieu- es incorporada en los cuerpos de los/las residentes a través de los aprendizajes adquiridos, en el logro de la unidad curricular:

Residencia Docente. Esto los insta a esforzarse para alcanzar la meta: recibirse, que es la forma institucional en que el sistema escolar va a certificar que quienes lo porten están legitimados jurídicamente por el Estado para cumplir el rol docente.

El recibimiento: ¿políticas de inclusión?

Este grupo nos acerca al conocimiento que artesanalmente se teje a mano en la vida cotidiana, atisbando pensamientos, sentimientos, hilvanados desde el sentido común, inmersos en este grupo que como se definieron son *los exiliados, los migrantes*. Sus representaciones nos permiten, de alguna manera, comprender una realidad particular, en la que no solo ellos están inmersos sino también los dos institutos de formadores de las que formaron parte.

Res 1G: [...] Cómo me han tratado, cómo me han recibido, todo lo que ha propuesto al profesorado, realizar charlas, trabajar con los profesores, hasta el personal de limpieza. Es otra cosa, que en el profesorado N° 1 nunca lo he tenido. Puedo hablar con el personal de limpieza, me trata muy bien, con los profesores, hasta con la rectora, es muy buena y escucha a los alumnos. Entonces estoy muy feliz.

Re 5V: [...] Hasta que las convencí, viajamos averiguamos, como dijo Gustavo, nos abrieron las puertas, nos recibieron bien, tenemos ese acompañamiento por parte de los profes, en general de todos, es muy distinto acá.

Res 2E: [...] Pero cuando llegamos nos encantó el recibimiento. La claridad. Yo soy

una persona que cree en la palabra y qué me pasó acá.

Las expresiones que se repiten refieren a: “nos abrieron las puertas”, significando con ello el buen recibimiento que tuvieron desde la directora hasta el personal de maestranza. El residente alude en el grupo focal a la promesa institucional:

Res 1G: [...] lo que me están prometiendo acá, siento que va a ser así. Y así fue. Me sentí muy seguro, me dieron mucha seguridad en ese profesorado [...].

Las esperanzas estaban cifradas en las promesas realizadas, en la buena disposición con que se los había recibido, en ese abrirles las puertas y sentirse escuchados, para la gran mayoría de los residentes esa posibilidad que les daban la consideraban “la última para recibirse”.

Res 6J: [...] me acuerdo patente y nos recibe el profe Paulo y yo tenía muchas materias por rendir y su saludo cordial, cómo la gente te recibe, el personal de maestranza, él me dijo: confía en vos que te va a ir bien, termina de cursar allá que nosotros te vamos a acompañar y a esperar. Así que bueno, fue muy positivo y muy esperanzador para mí, porque también soy grande y pensé que esta era la última oportunidad para mí para recibirme.

Sin duda, el abrirles las puertas, era como abrir las *jaimas*-tiendas- en el desierto, los beduinos saben de la hospitalidad, porque el desierto es inclemente, el frío que parte las piedras durante la noche y el sol abrasador del

día, los obliga a tener las *jaimas* siempre dispuestas, porque un tazón de leche de camella y un puñado de dátiles reconforta al viajero. ¿Será que nuestras instituciones tienen que ser hospitalarias? ¿Permanecer sus puertas siempre abiertas para los ocasionales viajeros? Tratar que esos otros ocasionales viajeros puedan seguir sus caminos cuando sus sueños se hayan cumplido, o al menos, abrirles o mostrarles otros itinerarios que los ayude a abrazar otras realidades.

En el mundo árabe-islámico encontramos cotidianamente con la misma insistencia este imperativo de reconocerse en una historia, una genealogía, una pertenencia; cuando se encuentran dos desconocidos, luego de los saludos de rutina, siempre se plantea una pregunta: "Cuál es tu *asl*?", término que a la vez quiere decir vinculación (tribal o religiosa), adhesión y pertenencia a tal modo de pensar a tal etnia. (Hassoun, 1996, p. 5)

¿En este caso nos preguntamos cuál es el *asl*? ¿Qué vincula a este grupo? De acuerdo a sus discursos, todos tienen una misma finalidad: recibirse, para ello, es necesario pasar por la Residencia, es la necesidad que los une. Pero ¿por qué tomaron la decisión de irse, que había pasado?

Res 5V: [...] Porque no podíamos aprobar matemática, rendíamos y nos iba mal. Teníamos problemas con Naturales también. Y bueno era algo que nos trababan esas materias y decidimos irnos para allá. O sea, fuimos allá porque ya habíamos perdido un

año y allá nos daban supuestamente la posibilidad de rendir.

Res 2E: [...] Yo no tenía tantas materias, rindo matemáticas y me va bien teniendo la posibilidad de rendir la de tercero. Ese día se me juntaba con psicología (eran las dos de segundo) y voy a hablar con la directora y le pregunto si me podían pasar la mesa y me dice: no, y después me dijo que me la podían pasar a la tarde. Rendí matemática porque nos estábamos haciendo preparar y me fue bien. Y no iba a ir a la tarde a Psicología con poco con la profesora S no me daba la cara. Y ¿sabe que me dijo la directora? Lean el RAM y eso hice. Y en el RAM dice que no se puede rendir dos materias finales del mismo año el mismo día.

Res 6J: [...] Yo en el profesorado 1 estuve recursando matemática de 3er año y fui la que más tuvo que esperar hasta que pudo regularizar esa materia y a partir de ahí conseguir el pase para este otro profesorado. Y ahí me costó un poco decidir, si bien yo no había podido rendir matemática de 2do y mucho menos la de 3ro. Sabía que era una dificultad para la mayoría de los chicos. Les iba mal, se preparaban mucho y bueno, no llegué a esa instancia de rendir y que me vaya mal.

Los/las estudiantes aluden a las unidades curriculares que debían rendir, que estaban prescriptas en el RAM -Reglamento Académico Marco- por Calendario. Eran seis turnos por año, la Regularidad les duraba 12 turnos, que es lo que se flexibilizó cuando estos estudiantes migraron a la otra institución. Esa situación, trae a la memoria las enseñanzas de Hassoun (1996), porque salvando las distancias, este pasaje significó

tanto para los/las estudiantes como para las Instituciones un fuerte movimiento, como un sismo que obliga a revisar la estructura de la vivienda y a colocar las cosas en otro lugar, donde puedan sostenerse y permanecer ante otra réplica.

Pero, si lo miramos de cerca, percibimos que la cuestión de la transmisión se presenta cuando un grupo o una civilización han estado sometida a conmociones más o menos profundas. (Hassoun, 1996, p. 6)

Sin dudas, que este grupo estuvo sometido a una gran presión, pensémoslos como estudiantes, que ingresan a la Residencia y con ello, los gastos se triplican por los materiales a preparar.

La situación era perturbadora, pero el recibimiento del instituto y las posibilidades que les brindaban los confrontaban ciertamente con lo múltiple, con lo complejo, pero también con lo incierto y con lo que sigue quedando fuera de cualquier intento de comprensión, que es la posición y los discursos de la directora, y algunos profesores, que les decían que estaba bien la decisión tomada, hasta alentaban el cambio de instituto.

Somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la Historia de un país, de una región, de una civilización.

Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores. (Hassoun, 1996, p. 15)

El acto de rebeldía de los residentes se hizo notar cuando emprendieron el camino de la errancia hacia otra institución, teniendo en cuenta los legados que llevaban – desvalorizados muchos de ellos- y la inscripción en el Profesorado primigenio.

Res 2E: Pero se ha visto chicos decir, como decía Vicky, qué hago, para qué vengo acá a esta altura de mi vida a estar con tanto stress, viajando, gastando, dejando a los hijos, yo sacando licencia en mi trabajo. Todo tiene un por qué. Por eso vamos a hacer doble festejo, doble emoción porque es muy sacrificado (Se refieren a la fiesta de egreso).

El poner en palabras sus estados vivenciales es un proceso de construcción que implica un recorrido más extenso de las decisiones que toma cada residente. Esas construcciones muestran recurrencias que pueden y deben ser leídas tanto desde el contexto epocal, como de cada una de las trayectorias y deseos particulares. En ese proceso de construcción individual, que realizaba cada estudiante, no estaba ajena la visión de Bourdieu, de la que nos nutrimos:

Los estudiantes más favorecidos no deben sólo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un buen gusto cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente. (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 32)

Es así que el estrés, la inversión de tiempo, dinero, esfuerzo, los miedos y angustias

fue significada desde los propios residentes provenientes de contextos débilmente favorecidos de la sociedad.

La gestión/ Teníamos que grabarla

Res 7C: Por ejemplo, acá cuando tuvimos el problema ese no supimos a quién acudir, acudimos a la profe de sociología porque nos sentíamos escuchados por ella un poco más, teníamos un poco más de apertura. Pero a mí me molestó mucho ese compromiso de la directora que yo si dije que no dije. Teníamos que grabarla para después hacerle escuchar. Y después como si nada cuando estábamos haciendo los papeles: “hola chicos, ¿cómo les va?” o sea yo: “chicos por qué se van, quédense, vamos a solucionar esto como sea”

Res 1G: Yo cuando me la cruzo con la profe: “N” en la Feria de Ciencias y le comento como estábamos cursando allá en Instituto 2, me dice: “lo bien que hiciste en irte” (Asombro y risas)

Res 5V: A mí la profe “E”, a mí me dijo lo mismo. Ella me habló y me dijo: “V” no te veo en el profesorado. Y le dije que no podía ir porque no podía cursar y no nos dejan cursar. Supuestamente el RAM dice que puedes cursar las materias de cuarto pero no hacer la residencia y eso es lo que no nos dejaban hacer a nosotros. Entonces por eso nosotros nos vamos para allá, porque allá nos dejaban hacer las materias, pero no la residencia hasta que no aprobemos las materias de tercero. Ese fue el motivo, el detonante. Para que no perdamos un año dijimos: vamos para allá, hacemos las materias de cuarto y después hacemos la práctica porque ya habíamos llegado tarde para hacer la Residencia. Y la profesora me dijo: ¿no te dijeron tus

compañeros? Mira que malas compañeras. Yo pensé que no te ibas por tu trabajo. Yo le dije: si me tengo que ir para recibirme me voy. Si te tienes que ir ándate, no pierdas el tiempo. Así me dijo la profe.

El término docente en su polisemia se fue construyendo a través de sujetos de carne y hueso que entretrejan en el entramado social en determinados tiempos históricos ciertas imágenes, como la del preceptor que instruía a los monitores, la de aprendiz, apóstol, misionero del saber de carácter científico, coordinador: guía con sentido social y popular; técnico: operario de procedimientos, técnicas y métodos; docente-investigador: donde el docente investigue su hacer docente, tome decisiones pertinentes en la clase, en función del grupo y la tarea; docente-integrador: donde la investigación sirve de medio para que el docente haga suya la necesidad de la formación permanente. Pero, en este caso en particular, nos hemos preguntado qué concepción del ser docente y de gestionar una institución se sostenía. Los mismos estudiantes, desde el asombro, se planteaban estas disonancias, el cordial saludo de la directora ante el pase a otra institución, o “lo bien que hiciste en irte”, o la otra profesora: jefa de grado, que invitaba: “Si te tienes que ir, ándate, no pierdas el tiempo”.

Sin duda, la prescripción del RAM-Reglamento Académico Marco-, en cuanto a la cantidad de turnos de exámenes, dejaba fuera de margen de acción a estos estudiantes por la imposibilidad de cursar la unidad curricular: Residencia Docente. Para

ello, debían haber aprobado todas las materias de 3er año. No les dejaba a los directivos de la Institución margen de maniobra.

Se quedaron en la prescripción de lo instituido, mientras que los y las estudiantes fueron en búsqueda de otra oportunidad, a través de otra institución, que les prometía: acompañarlos para que rindan las materias faltantes y luego cursar la Residencia. Así lo hicieron, y ante los reiterados pedidos de pase a dicha institución, sonaron las campanas de alarma en la Supervisión. Lo que hizo preguntarse sobre qué es lo que motivaba tal situación y, ante la respuesta, dar la posibilidad de extender los turnos de exámenes. La resistencia o tal vez la fuerza de la perseverancia de los y las estudiantes hicieron que la prescripción se flexibilice en más posibilidades. También, es bueno expresar que, si bien falló el proceso de negociación del Instituto N° 1, ya que se ajustó a lo prescripto y no planteó la posibilidad de flexibilizar los turnos de exámenes establecidos a Supervisión. Esta situación, ante el pedido de los alumnos, fue aprovechada por el Instituto 2, quienes de esta manera aumentaron su matrícula y tuvieron más egresados.

Volvemos a Bourdieu y su decir: “Dentro del campo, se establecen diversos tipos de relaciones entre los que destacan: las alianzas y las estrategias de exclusión. Dentro de las primeras, los agentes establecen intercambios con miembros de posiciones similares, que les permiten elaborar

coaliciones para obtener apoyo y mutuo reconocimiento a lo que son y producen” (Gutiérrez, 1994/2005, p. 38).

En este caso, los futuros residentes se unieron, lo que les permitió no quedarse detenidos en el camino de sus aspiraciones de convertirse en docentes.

Las comparaciones entre la Escuela urbana y la rural. Una resistencia a abrirnos las puertas del aula en la escuela nodo o asociada.

Producido el pase del Instituto 1 al Instituto 2, aprobadas las unidades curriculares, comenzaban con la Residencia. En un primer momento, fue realizada en la escuela asociada- nodo que está ubicada en el mismo predio del Instituto 2. Allí vivieron distintas situaciones que lindaban con la resistencia de parte de los co-formadores, es decir de los docentes de los distintos grados del nivel primario. Esta resistencia generó malestar en gran parte de los/las residentes, distinto de lo que habían vivenciado en el Instituto 2, que les abrió sus puertas y les dejó tantas enseñanzas.

Algunas de las expresiones vertidas por los estudiantes acerca del Instituto 2, nos ilustran acerca de sus sentimientos y de las representaciones construidas del Instituto 1:

Res 7C: Allá la enseñanza es más personalizada, se preocupan si entendés o no entendés. Te dan un asesoramiento. Acá tenés que andar rogando por favor que te den algo, y ni aun así, una vez que nos fuimos no nos dieron réplica.

E: Es diferente ¿en qué? En acompañamiento, en enseñanza. Acá nos enseñan a hacer actos, carteleras, nos piden y nos exigen. Se siguen respetando las fechas patrias como se hace en las escuelas, no sé si tradicional o no. Acá ni uno que yo me acuerde. Allá todo es un compromiso y una exigencia, de ellos y nosotros. Nos hicieron conducir actos, participar con obras. Y nosotros nos preguntábamos ¿cuándo nos iban a enseñar hacer las carteleras? y nada. Yo siento que acá es al tun tun. (Estas expresiones son verdidas, al comparar con el Instituto 1)

Res 2E: El tema de las secuencias, que nosotros vimos que acá a muchos se las bajaron por el tiempo, con la falta de respeto que ni se las miraron. Allá a nosotros nos dicen: ¿qué te está faltando, necesitas ayuda, que te explique? Esto está bien, esto está mal. No sé si es porque es un pueblo, son pocos, no sé a qué se debe. No es fácil, es diferente.

Res 3L: Aprender a detectar diferentes conductas de los niños, buscar ayuda, consultar a la directora, ahí no más se reúnen nos buscan la solución. O no entendemos tal cuestión y hacen talleres para fortalecernos.

Res 4M: Cuando la profe le preguntaba de las causantes y Caro le decía de las tutorías allá en el profesorado. Uno de los temas fue que si bien los programas de las didácticas de la matemática de lengua, matemática... decía que nos debían enseñar cómo era la Didáctica, en este profesorado nunca nos dieron eso. (En el Prof. 1)

G: cuando fuimos allá teníamos ese miedo, que no teníamos esa didáctica., (se refiere a las didácticas de las disciplinas.

Res3L: Allá nos enseñaron todo. Entonces ahí fue que dijimos, aprendimos acá en este profesorado.

Res 7C: Más que nada con matemática y ciencias naturales, los modelos... Los seis modelos para enseñar las ciencias naturales, nos decían: escuchen y lean a Melina Furman con nombres y apellidos, que a uno le daba otra visión.

Los/las estudiantes enumeraron distintas experiencias gratificantes que oscilaban desde la preparación y conducción de actos escolares, la confección de carteleras, de registros, eso que algunos llaman: lo instrumental, y que hace a la cotidianeidad de las escuelas, hasta lo que enlaza con la diversidad, la inclusión y la didáctica de las distintas asignaturas. En los grupos focales realizados con residentes de distintos institutos de formación docente, pusieron en foco la necesidad de trabajar las didácticas de las disciplinas, el cómo enseñar determinados temas e irlos profundizando en los distintos cursos. Una queja constante es que se trabajan los contenidos disciplinares, lo que valoran, pero, desean trabajar el avance de cómo trabajarlos en la práctica. Es decir, poner en el tapete la enseñanza de los contenidos y no quedarse solo en la explicación disciplinar de los mismos. También rescataron las tutorías ofrecidas de parte de los profesores, los talleres, las distintas estrategias de acompañamiento, consideradas o leídas desde el compromiso sellado tácitamente entre ellos y el Instituto Formador 2.

Las experiencias gratificantes vividas en el Instituto 2, van a tornarse en malestar cuando se insertan en la escuela nodo o asociada, en

la que hacen su periodo de observación y prácticas docentes. Allí, nos preguntamos ¿Por qué la residencia se convierte en causa de malestar para gran parte de los exiliados? ¿Cómo cada uno de los residentes es capaz de significarlo a través de las palabras? El poner en palabras las distintas situaciones que se producen ayuda a darle una forma particular a esa fractura que existe entre lo que pretenden los residentes y lo que efectivamente se produce. Esa intranquilidad, esa ansiedad genera que no se realice el acto educativo tal como se lo planificó.

Estas son algunas de las expresiones de los/las residentes:

Res 4M: Pero no todos igual, hubo unos co-formadores muy buenos. En mi caso, muy buenos, nos mandamos mensajitos, nos saludamos.

Res 1G: Estaba el comentario: van a venir muchos chicos de La Rioja porque dicen que es más fácil entonces vamos a hacer... a medir con la vara muy alta. Y cuando entramos al aula se notó esa diferencia. Por lo menos mi co-formador, era algo que no le gustaba nada. Obviamente he tenido errores, soy alumno, practicante, pero a mi co-formador no le gustaba nada, pero nada de lo que yo hacía.

Res 7C: Pero hubo una bajada de línea, todos fueron iguales al principio. Hasta los que llevaban las galletas, los sandwichitos. Nada a nosotros, nada. Nada, nada, nada.

Las prácticas de la enseñanza de los residentes no se adaptan totalmente al formato escolar, éste aparece como más rígido, donde se dan prácticas de enseñanza

más tradicionales. Los residentes logran comprender la gramática escolar, pero no logran romperla. Siguen viviendo las tipificaciones en torno a los alumnos, la burocracia, la organización escolar bien estructurada, y entre ellas, el lugar que se les asigna a los practicantes, que es un lugar en los márgenes, el que no comparte las horas del té, o las conversaciones de los docentes en los horarios de los recreos, donde, para no sentirse aislados se mantienen conversando con alguno de sus alumnos, o entre ellos se buscan para compartir, aunque no sea más que las miradas.

Res 1G: Desde el vamos. Desde que fui a observar era una cosa que si yo le decía "profe: ¿quiere que le borre el pizarrón?" no, era todo no. Y el comentario era que porque veníamos desde acá (Instituto 1, Capital).

Res 7C: Los docentes como que nos pusieron muchas trabas, los co-formadores, una resistencia a abrimos las puertas del aula. A la hora de darnos las respuestas, no nos daban. Nos dejaban las hojas de los registros. Los andábamos persiguiendo y nos decían "no, no motivó la clase". Cuando uno pensaba que sí. Yo tuve un quinto que estuve atravesada por varios, por algunos más que otros, hay una resistencia, no sé si porque uno es de la Capital.

Re 1G: Cuando fuimos a hacer las prácticas, había puesto que iba a hacer un cuadro: Ciencias Sociales 25 de mayo, y yo había puesto de una forma en la red conceptual en la secuencia, la tenía que escribir igual punto y coma. Yo en la planificación había puesto lluvia de ideas con las ideas que iban dando los chicos para ir armando en

paralelo. No te daban esa posibilidad. Más allá que sea flexible, los co-formadores no me daban esa posibilidad. Nos decían que tenía que ser textual, pero una lluvia de ideas no sabemos qué nos van a decir los chicos y uno va haciendo con las cosas de los chicos para no perder ese aporte tan rico y no dejar de lado lo que ellos nos dicen, pero no me permitieron. Era tal cual paso por paso. Y me pasó que eran muy rígidos, duros, fríos. Los de la 20. Creo que todas hemos sufrido eso, era el llanto de ida y el llanto de vuelta. Era mucha presión.

El campo de lo educativo es un campo de prácticas y de discursos. Si bien los residentes planifican su clase, su desarrollo excede, va más allá, puede demorarse más en el tratamiento de una pregunta o hacer foco en otro tema relacionado.

Una de las contradicciones prácticas del análisis científico de una lógica práctica reside en el hecho paradójico de que el modelo más coherente y también más económico, aquel que explica de la manera más simple y más sistemática el conjunto de los hechos observados, no es el principio de las prácticas de las que da cuenta mejor que ninguna otra construcción; o lo que viene a ser lo mismo, que la práctica no implica-o bien excluye- el manejo de la lógica que se expresa en ella (Bourdieu, 2007, p. 25).

En la práctica siempre hay algo que va más allá de lo prescripto, algo que fluye, que no puede ser constreñida en las coordenadas de un plan, hay una cuota de indeterminación, de desconocimiento que puede atrapar o no a los estudiantes. Algo que ayudará a pensar en

reorientar la tarea. Allí se puede producir el temor, la inquietud, la intranquilidad del residente por no cumplir con los señalamientos por parte del supervisor de las prácticas o del docente del aula”.

El fin del mundo/ la zona rural/ vinimos a hacer patria

La experiencia en la ruralidad marcó a los/las residentes, la tierra colorada hechizó sus sentidos y los lanzó a nuevos aprendizajes junto a sus alumnos. Sin duda que los procesos políticos, económicos y sociales influyen en las condiciones de vida de la pequeña comunidad rural, especialmente en los sectores sociales más empobrecidos, que viven de la crianza cabrera y de algunos cultivos que contribuyen a la economía familiar. Esto impacta en las instituciones educativas marcando sus límites. La situación de pobreza, aun cuando se la adjective de digna, necesita de una respuesta estatal articulada con políticas sociales que incida positivamente en el sistema educativo.

Estos relatos desnudaron las subjetividades, las palabras atravesaron los límites del aula para enclavar en el sentir de “hacer patria”, de descentrarse de ese fin que perseguían: el recibirse, el diploma para ir más allá de sus propios sueños y pensar en los sueños de otros, un puñado de niños que los humanizaba porque habían logrado horadar los sentimientos desde la lozanía de la humildad.

Res 7C: Yo pensaba cuando me fui: Ay me voy a aburrir Dios mío. Quién me manda.

Res 10T: Yo también llegué el primer día y decía: qué hago acá, pudiendo estar allá en La Rioja

Res 7C: De zapatos, llenos de tierra

Res 8N: Después la dire nos dijo que si queríamos podíamos ir de zapatillas.

Res 5J: Al entrar a las escuelas conocimos una instancia maravillosa, para mí, que es la zona rural. Conocer qué es lo que se vive al estar tan lejos, a tantos kilómetros con pocos niños, que por ahí están un poco abandonadas. Nos vinimos al fin del mundo a hacer patria y ahí se despierta cada vez más la vocación de uno y decir que es esto lo que te gusta, que quizás acá no te lo inculcan, uno viene para tener el título y trabajar rápido.

Res 1G: "Profe, Ud no es agrandado para caminar en la tierra, ¿no?" me preguntaban. No, no, les dije. Iba enterrado.

Res 5V: El primer día el pelo planchado, con cremas. Después al último... (risas)

Res 7C: Primero renegábamos de algunas cuestiones que después las disfrutábamos. A veces la veíamos a ella que siempre volvía con el pelo lleno de tierra y decía "para que me voy a bañar si ya me voy a volver a llenar de tierra"

Res 11P: Nos cruzábamos en la ruta, y la escuela a la que íbamos está sobre la ruta y la veíamos a Caro que iba toda tapada, porque ella tenía que entrar 15 km de la ruta para adentro y era por la tierra que entraba al auto.

Res 2E: En mi caso Los Colorados muy linda la experiencia, joven la directora. El frío, un kilómetro hay que caminar, pero hay que caminarlo.

Res 7C: También a nosotros nos humanizó todo esto. Muchas cosas hacen esos niños: caminar para llegar a la escuela. El tema de que son tan felices con tan poco y nosotros los hacemos felices a ellos.

Res 8N: Ahí en el interior la figura del docente es respetada y querida, no tan solo por los alumnos sino también por los padres, el personal también de la escuela, esa unión que se hace. Ellos izan la bandera, como decía mi compañera "venimos a hacer patria", en el medio de la nada en el frío "sáquese el gorro" eran 5 o 6, así con frío, "pasen a la bandera, a decir la efeméride" en un pueblito chico, con frío, pocas personas. Y eso es digno de valorar, esa gente que trabaja ahí, esos niños. Y acá solo los lunes creo que se iza la bandera, no se respetan las formaciones. Ellos respetan mucho todo eso y quieren los actos. Hay mucha diferencia en ese sentido.

Res 1G: Era muy diferente, nos humanizaba mucho. Yo me acuerdo cuando izaban la bandera yo veía al fondo y pasaban todas las cabras. Esas imágenes eran re lindas. Quedan grabadas.

Res 7C: Yo pensaba: Me va a tocar cumplir años en esta escuela. Y viene un niño que cumplía cerca de la fecha de mi cumpleaños y me pregunta qué me gustaría. Yo le dije: a mí me encanta el cabrito. Y me contestó: uh, nosotros estamos cansados. Bueno. Pasa el cumpleaños de él, después el mío y empiezo a sentir un olorcito en la cocina, todo a escondidas hacían. Cuando toca la campana y van al recreo, abro la puerta, miro la cocina ¡un banquete! Cabrito, empanadas, me largué a llorar. Coma seño me decían. Esas cosas te llenan el alma.

Son tan felices con tan poco/ a nosotros nos humanizó todo esto.

Volviendo a la construcción del trabajo docente, habría que preguntarse por qué no puede entenderse que el oficio de enseñar lleva consigo importantes cuotas de cuidado

[...] tendencia a circunscribir el “cuidado” exclusivamente a otros, -los espacios informales-; mientras que en la escuela se espera que solo se enseñe (extrayendo a la enseñanza del hecho de cuidar) (Santillán, 2017, p. 32).

Es decir, mientras se enseña, se cuida, no es cuestión de fragmentar ni de agregar al acto de enseñar el de cuidar, sino como parte del acto de transmisión, ya que la misma está en sintonía con la ampliación del entorno, el aprendizaje, la independización. Si bien, en la institución escolar se trabaja en la construcción de conocimientos disciplinares y no disciplinares se amplía en el marco de los derechos. La Convención de los derechos del Niño, año 1989, inscribe el cuidado y la educación de los chicos y las chicas como hechos que no son naturales, ni dados, sino que “deben ser garantizados” (Ley NPDNyN N°26.061).

Lo interesante es no fragmentar cuidado de enseñanza, ni tampoco asentarse en supuestos sobre los derechos basados en imágenes de infancias, cuidados, educación que se extrapolan de otros contextos, muchas veces con la connotación civilizatoria que intenta borrar los saberes locales, cuando lo que habilitaría hacer es ampliar los repertorios culturales.

Estos relatos de los residentes se direccionan en el sentido de la enseñanza en consonancia con el cuidado:

Res 7C: Cuando izaban la bandera, saludábamos. Saludaba la directora, los profesores, nosotros los practicantes, las

ordenanzas. “Buenos días chicos” “Buenos días doña Mari”, que era abuela de alguno. Al que tocaba la campana “Buenos días don Espinosa”. Respetos, esos niños mucho respeto. Y nosotros cuando llegábamos, los míos ya estaban desayunados. Ellos iban 7:45 ya estaban desayunados – ellos ahí desayunan y almuerzan- y nos decían “profes ustedes a las 9:30 en el recreo se pueden ir a desayunar 5 - 10 minutos” a las 8 dábamos clase.

Res 8N: Primero la prioridad era el alumno. Y si se querían repetir tenían que ir con las ordenanzas y decirles. Y sabe qué tiene la 20, renegaban con la vice. A veces los chicos decían que el mate cocido estaba frío y la ordenanza le decía “no, está bien, tómallo así” y ellos tenían la apertura de ir con la vice y la vice probaba y decía “sí, está frío, anda a decirles que lo calienten”. Entonces los alumnos sentían el respaldo con ella, con la vice.

Res 5V: La palabra del alumno pesaba ahí, entonces nosotros nos manejábamos con cuidado con ellos a la hora de la merienda, ver que todos coman, que todos hayan terminado. Por ejemplo eso acá, yo me acuerdo cuando hacíamos las prácticas acá los ordenanzas les tiraban los cereales en la mesa. Sin una servilleta.

Se puede observar cómo los/las residentes al incluirse en la escuela rural se implican tanto cognitiva como afectivamente. Es allí donde van a visualizar las interacciones que se establecen en el grupo clase con docentes y alumnos y alumnos entre sí. Sí la palabra del alumno pesaba, ellos se manejan con cuidado, es decir respetando y cuidando,

colocándolo en el lugar de centralidad que le corresponde. Allí en la lejanía de la ruralidad comienzan a contrastar las perspectivas estudiadas en el profesorado y las teorías trabajadas por los docentes, deliberan acerca de sus propias creencias y de los esquemas que circulan, comienzan a pensar alternativas y recrear su propia realidad.

Los juegos: entre la represa y la Internet

Las respuestas de los residentes esbozan sus argumentos, de algún modo historizan las construcciones realizadas y nos ofrecen un itinerario para pensar acerca de la enseñanza y los afectos considerando las realidades que se ponen en juego. Las prácticas de jugar en su hábitat, la represa, de invitar a que conozca su chiquero, de carnear, son cotidianas y naturales para los alumnos, y vividas casi románticamente por los residentes, ya que están, a pesar de la cercanía territorial, muy lejanas a su diario vivir.

De allí pueden apreciar como una nimiedad el que se preocupen si tienen señal de Internet, que les posibilita relacionarse, trabajar, estudiar, mientras que, en ese poblado, no se cuenta con señal en el momento de su Residencia, y los estudiantes se contentan con que el profesor de educación física les deje la pelota para jugar juntos. De algún modo, les posibilitaba a través de la pelota que a través del juego sigan vinculándose colegiadamente en una actividad realizada en el territorio común que es la institución escolar.

Res 1G: Con Victoria estuvimos en la escuela "Represa de la Punta", el pueblito es muy chico y nos habían llevado a conocer el pueblo y les preguntábamos a los chicos qué hacían los fines de semana "venimos a jugar a la represa". El profesor de educación física les deja la pelota ahí en el patio de la escuela y que jugaran juntos. Y nosotros acá preocupándonos si tenemos señal, si tenemos internet por las actividades muy diferentes que hacemos con ellos.

Res 3L: Hacen cosas que nosotros no hacemos, actividades que nosotros les decíamos: Chicos qué hicieron el finde "Fuimos a carnear", nos decían palabras que nosotros no conocíamos.

Los/las residentes eran invitados sin saberlo a formas de educación no escolares, el afuera de la escuela, que también señan a los estudiantes, allí también se entretejen los hilos de sus vidas. Es allí, donde los /las residentes se permitieron saborear otros saberes, esos saberes propios del territorio de sus estudiantes, los nuevos que se irían a amalgamar con los saberes sistemáticos, los que transmitirían obstinadamente para que tanto ellos como sus estudiantes sigan persistiendo en el deseo de aprender.

Las actividades que los chicos realizan: *fuimos a carnear*, son propias de su entorno cultural, lo que los/las residentes escuchan e interpretan como raro, desde sus esquemas, los obliga o más bien los desafía a mirar con otros ojos, esas complejidades que llevan adosadas cierto grado de perplejidad que atraviesan los espacios de las prácticas educativas. Aún, en esos espacios cuyas

condiciones de fragmentación social y de oportunidades diversas, les exigen esfuerzos para comprenderlos y habitarlos, ya que sus fronteras son muy distintas a los que ellos/ellas están habituados a transitarlas.

Res 7C: Vamos yo le voy a llevar a que conozca mi chiquero” me decía uno y nos lleva. Y me acuerdo que dice “Vamos, entre, entre” y yo no quería entrar y estaba lleno de cabritos, porque tenía miedo, se me hacía que me iban a morder. Y me dice el nene “pase seño ya le voy a traer un guacho” y yo me miraba con mi compañera como diciendo: ¿qué es un guacho? Y después hablando con mi abuela me dijo que eran los cabritos que no tenían mamá. Y yo me quedé con esa duda porque nos querían regalar a mí un guacho negro y a ella un guacho blanco. Y yo me acuerdo que nos íbamos a la represa y nos íbamos cantando la canción esa de “vamos pa’ la playa” y de ahí como que era distinto.

Cuando las residentes aluden a palabras desconocidas o actividades desconocidas como *vamos a carnear* o el *guacho* el pensamiento remitía a Paulo Freire, acerca de la importancia de la dialogicidad en la educación, y también al situarse en ese momento de la Residencia. ¿Qué pasó que en ese momento no le preguntó al niño qué significaba *guacho*? ¿Por qué tuvo que posteriormente recurrir al saber de su abuela para salir de su zona de ignorancia? Y lo que es más significativo preguntarse: ¿cómo se hubiesen sentido los niños de solicitarles las explicaciones pertinentes? Posiblemente se hubiesen sentido importantes de compartir

sus saberes, que algo de ellos, los que les enseñaban: no sabían, y las brechas de la asimetría se hubiesen al menos, achicado o difuminado en esos momentos de intercambios de saberes.

En la escuela rural: el enamoramiento “Y aprendimos hasta eso. A hacer secuencias, planificar para plurigrado”.

El realizar la experiencia de planificar y enseñar para y en plurigrado lo vivieron desde la significación de construir un aprendizaje nuevo y valioso, de allí expresiones como “El que se vaya a estudiar o tenga la experiencia en una escuela rural le va a encantar. ¡Es tan linda la escuela rural!” (C, Grupo Focal).

Posiblemente sea necesario remontarnos al movimiento de la Escuela Nueva-1920-1930, que puso en valor además de la acción, la interacción entre los chicos. Esa acción externa que se valoraba desde el aspecto social, ya que, al compartir la realización de una actividad, a la par aprendían a respetar al compañero, a adquirir hábitos de convivencia. Posteriormente desde las investigaciones realizadas desde la psicología social genética, se va a afirmar que el trabajo en pequeños grupos redundaba en la construcción de conocimientos. Esta es la forma privilegiada de articular distintas perspectivas, co-operar lógicamente a través de la argumentación, lo que les permite ampliar sus representaciones ante una determinada situación problemática. Los/las residentes debían, al decir de ellos mismos: “Y aprendimos hasta eso. A hacer secuencias, planificar para plurigrado” (Grupo

Focal). Sin dudas, no les resultó fácil la tarea, organizar variadas situaciones de enseñanza que les posibilite a los estudiantes de los distintos grados interactuar, había que pensar no solo en la selección y organización de los contenidos, sino también y fundamentalmente las actividades que irían a resolver los distintos grupos, las consignas, los tiempos y también la intervención del docente que articule esos distintos elementos.

Al respecto la experiencia de una residente, con el niño de Jardín de Infantes, al no contar la institución con una institución de Nivel Inicial, ni tampoco con una sala, los niños al tener los 5 años van al plurigrado de la escuela común.

Res 7C: Casi todos trabajamos con niños de jardín. Yo también tuve un nene de inicial. Yo llegué y al segundo día la directora me dice "Bueno ahí está Víctor". Me acuerdo que ese día tenía que dar matemática y el nene sacó su carpeta de dibujo y le hice dibujar números. El nene sabía mucho, venía de acá de La Rioja, entonces él trabajaba conmigo, trabajaba con los otros niños iguales. Yo había pegado números en el pizarrón y él me decía cuáles eran los números. Participaba, del mismo modo que trabajaba con los otros, porque él no quería todo el tiempo pintar, dibujar. Así que todos los días tenía que pensar y buscar las vocales, etc.

Res 11P: A mí me tocó jardín y uno me tenía agarrada y me decía "no te voy a dejar ir". Si bien no planificábamos, pero la señora nos decía que le llevemos cosas para ellos. También nos tuvimos que poner a investigar en ello.

Lo interesante de estos relatos es que si bien, no planificaban para el nivel inicial, es decir cumplir con la prescripción de la planificación, sí consultaban el Diseño Curricular del Nivel para, de acuerdo a ello, guiarse en pensar las actividades, aquí se puede inferir la riqueza de la interacción, el niño seguramente aburrido de pintar, dibujar, quería a partir de la imitación, posiblemente compartir otras actividades de los niños de los grados. Por otro lado, el "no te voy a dejar ir" (Grupo Focal), nos habla de los afectos, del nivel de vínculo establecido con la residente, afectos que sin duda potencian los aprendizajes.

En realidad, en el nivel inicial siempre se tiende a trabajar con grupos homogéneos, de allí la obligatoriedad de los jardines de 4 y 5 años, aun cuando la historia de la educación nos transmitió que Montessori y las hermanas Agazzi, tenían el criterio de trabajar con chicos de 2 a 7 años, todos en un solo grupo. Ellas deben haber experimentado la riqueza de aprendizajes con estos grupos multiedades; la misma que experimentan las y los residentes en la ruralidad. Lo interesante es la riqueza de las interacciones en los grupos.

Una residente relata: "esas ganas de uno de querer conocer, uno se va armando la idea de querer salir al mundo y conocer" (Grupo Focal). Desde su propio interés de conocer, la residente, tratar de transmitir esas ganas al grupo, salir al mundo y que sus estudiantes puedan, a través de su mediación, acceder a la ampliación de horizontes.

Res 10T: Yo aprendí así: tercero y cuarto, quinto y sexto, sexto con séptimo. Tenía también la pizarra dividida, teníamos hasta tecnología, ponían las diapositivas, yo me vi todo lo que es museo de Louvre, cultura egipcia que estaba en el museo de Louvre, el museo de Londres, vimos países y capitales hasta de África, que acá no se enseña. Para todos África es un país no un continente y esas ganas de uno de querer conocer, uno se va armando la idea de querer salir al mundo y conocer.

Res 11P: Lo rico de eso es que yo estaba en tercero y veía lo de cuarto, estaba en sexto y ya veía lo de séptimo. Y hoy en día mi visión de cómo aprender las cosas... yo nunca me encasillé en algo, siempre tuve apertura a muchas cosas, y eso viene de ahí. Nosotros nos daban cierto tipo de ejercicios, pero lo hacíamos con los otros, jugábamos juntos. Adelantándose.

Res 4M: Mi alumna de cuarto grado hacía tranquilamente las actividades de sexto.

Res 5V: Es muy enriquecedor, aprendes mucho.

Malajovich (2017, p. 43) habla de distintos tipos de interacciones, las que se dan en un nivel de complejización creciente. Así habla de “la Interacción imitativa, en la que observando la manera en que resuelve algo un compañero encuentro ideas para resolver lo propio”. La imitación, aun cuando se requiere atención y determinadas habilidades intelectuales para realizarla, no fue suficientemente valorada por la escuela, a pesar de los descubrimientos transmitidos por Piaget. A través de ella los niños adquieren

conocimientos y la observamos cuando están jugando, pintando uno al lado del otro, construyendo una torre etc. El segundo tipo de interacción, de la que hablan los autores es: “la interacción tutorial, donde el que es más grande o sabe más le enseña al otro” (Id.). Ello, nos remite a la importancia del otro significativo, al decir de Vygotsky (1987), el que puede ayudar a progresar de una zona a otra, el que permite andamiar. Lo podemos ver cuando en los grupos alguno de ellos les indica cómo utilizar algún material o completar un *puzzle*, este tipo de interacción se da en cualquier grupo humano. El tercer tipo de interacción es el más interesante y tiene que ver con lo que se llama *la interacción complementaria o colaborativa*, en la cual los chicos se organizan para jugar, sobre todo en actividades dramáticas o de construcciones, y por supuesto resolviendo una determinada propuesta.

Freud nos habla que a través de la palabra se ingresa a la verdad subjetiva. La función del residente, el planificar, desarrollar, evaluar y reflexionar sobre su práctica lo ubica en una trama de relaciones. Para referirse a esas prácticas y lo que ellas le despiertan en su profundo sentir remite a otra práctica: la del discurso, que se abre en otros pliegues indicadores del impacto en la propia subjetividad.

Las palabras permiten revelar los miedos, ansiedades, temores y también los aprendizajes y experiencias gratificantes de los/las residentes en el cumplimiento de su función docente en la residencia, que es un

campo de práctica y por ende de la cultura. En ese campo de prácticas interjuega el/la residente con otros sujetos de la cultura: con los estudiantes que a veces están desinteresados y no estudian, con otros docentes, que no aceptan sus propuestas, con asesores que deben sugerir, corregir y evaluar sus clases y también con los padres, que a veces niegan las dificultades de aprendizaje de sus hijos o no les reconocen autoridad a las residentes.

A través del encuentro del grupo focal se procuró que los decires de los/las residentes nos haga atisbar las profundidades de sus subjetividades, esos sentimientos que se despliegan en ese cruce de caminos en que se estructura la unidad curricular: Residencia Docente.

Reflexión Final

Fue importante escuchar los discursos de los protagonistas, sus propias reflexiones y brindarles la posibilidad que, a través del grupo focal, puedan debatir, compartir cómo construyeron la unidad curricular en otros territorios que les sirvió de amable continente. Son los/las estudiantes quienes en el devenir de su vida cotidiana van construyendo con sus deseos, contradicciones, prácticas y discursos, la Residencia y el ser Residente. Construcción que está asentada en sus biografías y donde el grupo de pertenencia, su pareja pedagógica, los otros, le posibilitan la construcción de dichas representaciones. En la triangulación de datos de las observaciones de clases como de las

entrevistas semi estructuradas y los grupos focales a los residentes, se observó que las experiencias de prácticas se realizan en la intersección entre el deseo anticipado en la planificación, de incluir a los alumnos en clases más participativas, utilizando recursos variados, y la estructura rígida del formato escolar. En esta última, algunos docentes con prácticas más tradicionales imponen a los residentes sus enfoques y modos de dar clases, resistiendo de algún modo otras miradas más novedosas que podrían llevar al cambio, a la innovación.

Nos pareció importante terminar este apartado con la siguiente cita:

En términos de Derrida, podemos decir que la escuela y los adultos sólo seremos hospitalarios para los jóvenes si devenimos también en huéspedes de lo juvenil, y no meramente sus anfitriones. Si entramos en diálogo con ellos, con lo que ellos esperan de nosotros, con lo que pensamos de ellos, con lo que nos provocan. Y si nos dejamos cambiar por esos intercambios. (Kantor, 2007, p. 213)

En el intento de acercarnos al pensamiento de Derrida de ser hospitalarios, y en ese sentido abrir las puertas del diálogo genuino y sobre todo el detenerse en la escucha, tanto de las necesidades como de los sueños de los estudiantes, podemos afirmar, aun en estos tiempos de caminar por los márgenes que los/las residentes pudieron encontrarse con ellos mismos, en la tierra colorada, y en ese encuentro abrazar a los otros: sus alumnos. Las experiencias que vivenciaron los/las residentes en las prácticas desarrolladas en la

ruralidad son expresadas como significativas lindando en lo agradable, en lo placentero, por los vínculos que pudieron construir. Recordando (Foucault, 1996, p. 51) quien afirma que “el poder no es un recurso sino la relación entre sujetos”, podemos inferir que en la ruralidad pudieron vivenciar situaciones pedagógicas en las que estas relaciones de poder fueron más laxas, más productivas. Parafraseando al citado autor, que afirma que el poder no es solo represivo, prohibitivo, sino también es seductor, positivo, el poder es básicamente relación, y en rigor, relaciones de fuerza, las que fueron experimentadas desde la afectividad. De allí, las expresiones de los residentes: el festejo de los cumpleaños, el cariño y la participación en la cotidianidad de los alumnos, la aceptación de sus propuestas de enseñanza.

Recorriendo la trastienda de la investigación nos encontramos con lo ya producido que funcionaba en muchos casos como incentivo para lo nuevo, para pensar, producir y resignificar. Muchas veces nos detuvimos para volver sobre los propios pasos, y los pasos de otros, que nos permitieran explicarnos las prácticas de los/las residentes. Prácticas singulares, donde fueron tejiendo una trama interesante de colores e hilos diversos, incorporando no sólo los hilos conocidos, sino también materiales resistentes a la pasividad y a la repetición. Ello, la convertía en una trama abierta a la incorporación de sus propias ideas, palabras y sueños.

Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Cuestiones de Educación.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Bourdieu, P y Passeron, J. C. (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Gutiérrez, A. (1994 1a ed, 2005). *Las Prácticas Sociales: una Introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor S:R.L.
- Kantor, D. (2007). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Malajovich. (2017). Enseñar en la educación inicial: Saberes, reflexiones y propuestas. En P. Redondo, & E. Antelo, *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y Experiencias*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Santillán, L. (2017). ¿Quiénes educan a los chicos? Una mirada desde la antropología sobre el cuidado, la enseñanza y la educación. En P. Redondo, & E. (. Antelo, *Encrucijadas entre cuidar y educar*.

Debates y experiencias. Rosario, Santa Fe,
Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

María Inés Nazar es Docente-Investigadora de la Universidad Nacional de La Rioja y de la Universidad Nacional de Chilecito Cat.2. del Banco Nacional de Evaluadores. Es también Doctoranda en Ciencias Humanas con mención en Educación.

Correo electrónico: mi_nazar@yahoo.com.ar