

Experiencia autoetnográfica en la formación docente: influencia y transformación de la práctica y residencia en Ciencias de la Educación

Autoethnographic experience in teacher training: influence and
transformation of practice and residency in Educational Sciences

Galán Peñalva, Fabián Guillermo¹

Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

Resumen

El artículo se sostiene desde el relato autoetnográfico que posibilita reconstruir mi biografía, volver hacia mis orígenes, con la intención de hilvanarla con un rol docente y la construcción de una propuesta de práctica y residencia destinada a futuros profesores en Ciencias de la Educación. El modelo se encuentra atravesado por la autoetnografía como un enfoque metodológico que, según Aguirre y Porta (2019), nos habilita a transitar por un proceso reflexivo que posibilita pensar y pensarnos a partir de nuestras propias acciones y decisiones, en un marco de contextos y de relaciones con otros.

La propuesta de cátedra del año 2024 surge a partir de un proceso reflexivo como docente, que tiene su base en rememorar las experiencias vividas, sentidas y aprendidas con mis abuelos, durante mi infancia, adolescencia y juventud. Estos momentos vividos dieron lugar a saberes que se construyeron y que aún hoy perduran en el tiempo. Estas vivencias emergen en un relato autoetnográfico donde se evidencia no solo una relación afectiva y sentida con esos otros, mis abuelos, sino también, emerge lo que quedó, lo aprendido junto a ellos y que se transformó en parte de mi identidad personal y profesional como profesor.

Palabras clave: Autoetnografía, práctica, residencia, ciencias de la educación

Abstract

This article is based on an autoethnographic narrative that allows for the reconstruction of my personal biography, a return to my origins, with the intention of weaving it together with my teaching role and the development of a practicum and residency pro-

¹ Universidad Nacional de Jujuy – fgalanpenalva@fhycs.unju.edu.ar

posar for future teachers in Educational Sciences. The model is permeated by autoethnography as a methodological approach that, according to Aguirre and Porta (2019), enables us to engage in a reflective process that allows us to think about ourselves and others based on our own actions and decisions, within a framework of contexts and relationships with others.

The proposed course for 2024 arises from a reflective process as a teacher, based on recalling the experiences lived, felt, and learned with my grandparents during my childhood, adolescence, and youth. These lived experiences gave rise to knowledge that was constructed and that still endures today. These experiences emerge in an autoethnographic narrative, where not only is there an affective and heartfelt relationship with those others, my grandparents, evident, but also what remained, what I learned with them and which became part of my personal and professional identity as a teacher.

Keywords: Autoethnography, practice, residency, educational sciences

Aprender una profesión desde una formación teórica y desde las experiencias en familia

En el año 1998 me encontraba iniciando el 5to año de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación. Un momento de expectativas, ansiedades y gratificaciones por saber que estaba por llegar al final de un camino: obtener un título de grado en la universidad. Desde lo académico y la formación transitada implicaba cursar las últimas materias de la carrera, donde Práctica y Residencia se constituía en ese espacio de cierres teóricos y de las primeras intervenciones reales a realizar en toda la carrera.

Hasta ese momento de la carrera gran parte del tiempo de formación fue transitado por diferentes materias y seminarios de fuerte contenido teórico. Estas tenían como objetivo pensar y reflexionar sobre las finalidades de la educación, caracterizar el rol docente, analizar las políticas educativas, repensar la formación de profesores, conocer al sujeto del aprendizaje e identificar los modelos de organización escolar y enfoques teóricos de la enseñanza.

En este marco de formación teórica, las horas dedicadas a las prácticas en las instituciones educativas fueron nulas durante los cuatro primeros años de la carrera. Aparecieron al final del trayecto, específicamente, en el módulo número 32 Práctica y Residencia.

Hoy puedo señalar que el tiempo destinado a la inserción en las escuelas y vivir experiencias preprofesionales se caracterizó por la ausencia de espacios de práctica. Quedando así el campo institucional como un ámbito poco explorado y con escasos recuerdos que perduren en el tiempo. Esta prevalencia de una enseñanza teórica, con

escasa presencia de prácticas, parece ser una característica que forma parte del modelo de formación en el nivel superior universitario. En ese momento, desde el lugar de estudiante no identificaba esta dificultad, de mucha teoría y nada de práctica, quizás porque la idea de estar en la universidad coincidía con el modelo academicista vigente. Sin embargo, desde el mundo social y desde el ámbito laboral se consolida una crítica muy fuerte a la institución universitaria, en tanto formadora de profesionales, porque su accionar produce una escasa, inadecuada y anacrónica formación en los nuevos egresados. Cajide (2004), sostiene que, desde esta perspectiva, se le brinda escasa importancia a la realización de prácticas en campo porque son consideradas muchas veces como enseñanzas de rango inferior y casi siempre como ejemplo para ilustrar la teoría y no como lugar de experimentación o actividad de síntesis y de aprendizaje.

Zabalza (2013) denomina a este modelo como académico-formativo, donde predomina una distancia entre la cantidad de teoría enseñada y una inexistencia de la práctica. En este modelo de formación se consolida, según Malet y Monetti (2014), una diferenciación entre ideación y ejecución. Que se traduce, en el campo laboral, entre quienes realizan tareas de proyección, planificación y diseño de modelos frente a quienes lo ejecutan e implementan.

El modelo descrito me permite comprender por qué el tiempo de cursado estuvo más centrado y dedicado al desarrollo de contenidos teóricos, conceptos y autores. Mientras que el tiempo de práctica en las instituciones fue escaso y, en el mejor de los casos, consistía en realizar trabajos focalizados en cotejar la presencia y/o ausencia de la teoría en el ámbito escolar.

Queda en evidencia la distancia que existe entre el hacer de la institución universitaria con una propuesta de desarrollo curricular en ciencias de la educación carente de prácticas y una propuesta formativa alejada de la realidad social y educativa. Por lo tanto, las preguntas que emergen de mis tiempos de estudiante y resuenan con fuerza hoy como docente son: ¿la formación teórica de la carrera y las escasas experiencias y momentos de prácticas posibilitan a los estudiantes realizar verdaderas prácticas pre-profesionalizantes?, ¿los estudiantes realizan experiencias de prácticas que posibilitan fortalecer las incumbencias del pedagogo?

Es aquí cuando comienzo a escribir, donde me encuentro en una lucha entre mi historia vivida como estudiante de la carrera y el momento actual como profesor de la carrera. Y el tener que definir todos los años una propuesta de prácticas que realmente sean de prácticas y que brinden a los estudiantes que cursan el módulo de Práctica y Residencia esas experiencias lo más cercanas a la realidad de su futuro rol profesional. Diría que esto forma parte de mi proceso, una pregunta que todos los años, entre febrero y marzo, antes del inicio del año escolar, comienza a resonar con fuerza al diseñar la planificación didáctica de cada año.

En este momento dejo que la escritura fluya deliberadamente, de tal forma que las epifanías emerjan y surjan desde mi memoria. Desde que Silvia Benard Calva, en un curso de autoetnografía en el 2021, me invitó a pensar en una epifanía, entendí que es un vehículo para el autodescubrimiento. Es ese momento crucial donde uno encuentra una situación personal vivida y sentida que puede producir una transformación en uno mismo, porque revela una verdad o bien porque arroja luz sobre algo que aparentemente desconocía o había naturalizado. Escribir la epifanía es una forma de conocerme a mí mismo y, a su vez, de comprender el mundo.

Recurrir a las epifanías, pensarlas, prestarles atención, enunciarlas y escribirlas me ha llevado, en estos últimos años, a pensar más en mi identidad, en revalorizar quien soy. Me ha permitido alcanzar los mayores logros en mi carrera docente en el nivel superior, porque me permite encontrar el camino hacia prácticas pedagógicas transformadoras e innovadoras.

Mi plan inicial era escribir solo sobre las características que tiene una propuesta de planificación didáctica para el módulo Práctica y Residencia, donde principalmente pensaba discurrir sobre el modelo y cómo impactó el mismo en los estudiantes. Sin embargo, a medida que desarrollaba la escritura me quedó en claro que el foco debía recaer en mi práctica, en mi historia de vida, en mis experiencias vividas con las prácticas y no solo en los estudiantes.

Este cambio se produjo cuando reflexioné sobre cómo contar estas experiencias de la formación docente con las prácticas sin aislarlas del campo social ni desvincularlas de las historias personales de los estudiantes y docentes involucrados. Escribir sobre las prácticas preprofesionales implicaba pensar en: ¿Cómo reivindicamos la relevancia de las prácticas en la formación de profesores sin hacer foco sólo en la teoría que tienen como tradición preceder y condicionar dichas prácticas? Esta pregunta me ha estado dando vueltas en la cabeza desde que asumo la responsabilidad de profesor adjunto de Práctica y Residencia y desde que comencé a escribir esta autoetnografía.

En los últimos cuatro años trato de que mis producciones académicas se sostengan a partir de narrar, de contar historias personales o momentos de aprendizajes, donde es inevitable que yo no aparezca en la historia. Si bien, en algunas oportunidades me preocupa si debo o no contar estas historias o bien cómo mostrarlas a los otros que forman parte de estas historias, sentí que vale la pena contarlas. Sin lugar a duda que el contenido de los relatos evidencia esas epifanías que vienen a alterar mis creencias, certezas e incluso, con mayor asiduidad, a recordarme historias ocultas, negadas o que me provocan daño recordarlas. En este momento, una vez más, tengo que recordarme a mí mismo que es importante ser consciente de la importancia de la honestidad al escribir sobre los momentos de mi vida.

Si pensaba escribir sobre mi vida era importante que la narrativa se desarrollara desde un relato íntimo, donde aparezca mi punto de vista sobre cómo viví y sentí esos momentos. No puedo olvidar que al evocar e identificar la epifanía, el narrarla es desde el lugar de educador, de hijo, de nieto, de sobrino, de tío, de padre, de tal forma que pueda evidenciar mis transformaciones. Esta es una posición crucial porque aquí debo centrarme en mí mismo como sujeto docente, investigador y en los otros como esos personajes que me acompañan.

Aquí voy a evocar momentos de mi vida, como estudiante de una carrera de grado, como un joven graduado incursionando en el campo profesional y como un hijo y nieto de campesinos que pudo, no solo cursar los niveles obligatorios del sistema educativo, sino que pudo ingresar, permanecer y egresar de la universidad pública. En estas etapas de mi vida emergen numerosas epifanías que transformaron mi rol como educador y como persona. Estoy convencido que conocer la auto etnografía y comenzar a escribir desde ella provocaron, en mí, un cambio de actitud y de creencias. Que se convirtieron en la base sobre la que he cimentado mis convicciones ideológicas y políticas sobre el sentido de la educación y sobre mi sentir, pensar y hacer desde mis relaciones personales.

Desde lo profesional, graduarme me permitió crecer laboralmente, porque comencé a insertarme en otros espacios institucionales del sistema educativo, asumiendo el rol de formador de formadores en carreras de profesorado o como asesor pedagógico en escuelas secundarias.

Desde lo personal, el terminar una carrera en la universidad se constituía en un hito para toda la familia porque era el hijo y nieto que supera una historia de abuelos y padres que no tuvieron posibilidades de concluir una escuela primaria. Por lo tanto, sería el primero en la familia en transitar por todos los niveles educativos del sistema escolar.

Creo que en este momento voy a rastrear esos momentos de mi vida. De cómo, desde un contexto social y familiar atravesado por la vulnerabilidad, la pobreza, el abandono, llego a convertirme en profesor de universidad. Aquí es cuando decido, recordar a mis abuelos, personas del campo, casi analfabetos, pero que me enseñaron y transmitieron saberes que aún hoy perduran en mi retina. Estos momentos se hacen presentes quizás porque ellos ya no están junto a mí o porque tengo sobre el escritorio una foto y un elemento que utilizaba mi abuela materna (del que voy a hablar más adelante).

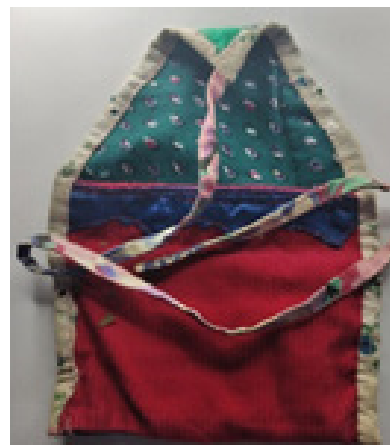
Vuelvo a recordar esos momentos de final de carrera, regresan esas situaciones vividas, donde no hubo experiencias de prácticas. Si no hubiera sido porque me desempeñaba como maestro en artes plásticas en el nivel primario, no tendría un conocimiento real sobre la dinámica de una escuela, del aula y las clases. Y, en ese pensar sobre mis prácticas y experiencias, regresan a mi memoria mis abuelos. Hoy puedo decir que ellos eran, y creo que aún, son una parte fundamental de mi familia. Porque se constituyeron en transmisores de saberes y de quienes heredamos una identidad, tradiciones y esas formas de mirar y relacionarnos con la naturaleza y con los otros.

Aquí emergen y se cruzan dos momentos y ámbitos de mi vida. Por un lado, las experiencias de formación vividas en la universidad, representadas por el conocimiento teórico-académico aprendido en las aulas. Y, por otro lado, emergen las experiencias vividas con mis abuelos, donde aprendí saberes-sentidos que perduran y reflejan una forma de sentir, pensar y hacer. Voy a retomar aquello que hoy tiene más sentido y valor afectivo, recordar y rememorar a mi familia y la herencia que recibí de ellos. En este caso, de mis abuelos maternos y paternos que nacieron, se criaron y vivieron toda su vida en el campo, en los parajes de San Bernardo y Tilquiza, respectivamente, provincia de Jujuy.

Mis abuelos maternos eran Don Cipriano Peñalva, un hombre de quien no tengo recuerdos, ni imágenes, porque falleció cuando tenía 5 años. En la familia no se guardaron fotos que me permitan conocerlo. Siempre me pregunté, cómo sería mi abuelo físicamente, cómo pensaría este señor de campo y si yo tendría algo de él.

A quien, sí conocí, por muy poco tiempo, antes de su muerte, fue a mi abuela Juana Chauqui, una mujer de más de 90 años. Alta, delgada, de cabellos ondulados y trenzas, de tez blanca y quemada por el sol, de unas polleras de colores vivos y de una voz dulce y sonrisa fácil.

Recuerdo que tenía cerca de 30 años cuando conocí a mi abuela Juana. En ese momento de encontrarme con ella por primera vez me convertí en un niño. Abrazarla por primera vez, sentir cuando me tocó la cabeza con sus manos y me dijo “sos mi Guillermo”. Ese momento me llevó a la infancia y a sentir que tenía una historia que estaba más allá de mis padres. Fueron pocos los años de trato y convivencia con mi abuela Juana porque en ese momento viajaba al exterior a realizar mi formación de postgrado. Pero hoy recuerdo su serenidad, tranquilidad, calma y amorosidad para tratar al otro.



Chuspa de tela para
guardar la hoja de coca

Juana Chauqui (abuela)

En el breve tiempo compartido con mi abuela Juana pude conocer cómo era la vida en el campo, en esa finca de San Bernardo, allí donde ella formó su familia. Educando a sus hijos, entre ellos a mi madre. Recuerdo los relatos de cómo ella fabricaba sus ollas de barro de arcilla con mezcla de pirca, de cómo las horneaba y luego cocinaba en ellas sus comidas. En casa, claro que no en ollas de barro, nos cocinaba sus guisos de trigo, sopas de maíz pelado. Compartía con nosotros su bebida favorita, la ulpada de harina de maíz cocido y majada a piedra.

Guardo, como el más hermoso de los tesoros de mi vida por su valor afectivo y porque fue de mi abuela Juana, su chuspa de telas de colores cosida por ella con sus manos envejecidas. En quechua, es un recipiente que se usa para transportar hojas de coca.

Aun la recuerdo en el patio de casa, sentada en su silla pequeña, con sus polleras de colores coqueando, tomando con cariño y, casi un ritual, cada hoja de coca para formar el acullico. Y de esa forma recordar esos años en el campo, el trabajo con las vacas, las siembras de maíz, de zapallos, de papas, de trigo. Hoy, a pesar de haber pasado más de veinte años de su fallecimiento, puedo recordar esos relatos, el tono de su voz, su sonrisa y esa mirada cargada de amor. Y la pregunta que me realizo es: ¿cómo es que recuerdo con tanta nitidez esos relatos de mi abuela?, ¿cómo mi abuela sabía transportarme a ese campo y años de su vida de tal forma que podía imaginarme esas escenas de su vida?

Rememoro entonces a mis abuelos paternos, Don Julián Galán y Doña Natividad Gaspar. De ellos tengo más recuerdos por haber vivido mi infancia y adolescencia junto a ellos en tiempo de vacaciones de verano. Si hay algo que recibí de ellos es el amor al campo, a la naturaleza y los animales que criaban. Aunque hoy son espacios que visito poco desde que fallecieron.

Don Julián era una persona de campo, toda su vida vivió en estas tierras, era único hijo. En su juventud trabajó en vialidad de la provincia como obrero en las cuadrillas que arreglaban los caminos de la zona. Era un señor alto, de piel trigueña y quemada por el sol, de cabellos cortos, de bigotes, de un andar lento con sus manos hacia atrás. Los que lo conocieron me dicen que me parezco a él en su andar. Era un abuelo poco cariñoso con sus nietos, muy callado, de pocas palabras y que me enseñó a querer las plantas, a miraras, cuidarlas. Así fue como aprendí los ciclos para plantar y cosechar las verduras y me transmitió algunas técnicas para realizar injertos. Aquí la pregunta que me realizo es: ¿cómo un hombre casi analfabeto, pero con un gran conocimiento sobre las plantas, podía enseñarme aquello que sabía y captaba mi atención, de tal forma que aún perviven en mí sus enseñanzas?

Doña Nati, así le decían a mi abuela. Con ella crecí, por lo menos, gran parte de mi infancia y adolescencia. Una señora, hoy puedo decir con orgullo, de rasgos indígenas. Aunque a ella no le gustaría escucharme decir esto sobre ella. De piel morocha, de cabellos negros con trenzas, de polleras, ojotas y que siempre estaba haciendo algo, aun cuando decía que descansaba.

De ella aprendí, por un lado, a sentir el calor y sentido de la familia, en esas noches alrededor del fuego mientras ella cocinaba sentada en sus ollas de barro. Y, por otro lado, también pude vivir su machismo, esa preferencia hacia sus hijos y nietos varones por sobre sus hijas o nietas, quienes siempre debían servir al varón o bien porque nunca era suficiente lo que hacían.

Recuerdo los sabores de sus comidas, como el locro de maíz o de trigo, postres como el anchi o la aloja de durazno y el tejer en telar con hilo de lana de oveja. Hilos que ella hacía con la puisca, del quechua phuska, huso rudimentario para hilar, los jergones para las monturas de los caballos. Aquí me pregunto: ¿cómo fue posible aprender tanto de mi abuela?, ¿ella se habrá propuesto enseñar a sus nietos todos esos conocimientos pensando en transmitirnos su cultura?

Mis orígenes están en ellos, mis abuelos, quienes no solo me transmitieron los rasgos indígenas, un color de piel, cabello negro y unos apellidos. Sino que de ellos aprendí a tener una relación muy particular, de apego, amor y necesidad de estar con otros, de cuidar y querer a los animales y las plantas. Aprendí a tener respeto hacia los otros, sobre todo las personas adultas mayores, porque en ellos encuentro esa figura de mis abuelos. Aprendí a valorar la vida en el campo, sobre todo, a las personas que deciden



Natividad Gaspar (Nati-abuela)



Julián Galán (abuelo)

vivir en esos territorios hoy casi despoblados, se identifiquen o no como parte de un pueblo indígena, pero que representan esos valores de cuidado y relación simbiótica con la naturaleza. Con mis abuelos entendí el papel central de la educación desde la transmisión cultural en una familia y la necesidad de contar con ella para la construcción de saberes sociales, porque la escuela no es la única que posibilita aprendizajes en nuestras vidas.

De las huellas de la infancia emerge mi identidad, que fue posible por la acción educadora de mis abuelos. Porque ellos me transmitieron un saber que aún hoy perdura en mi memoria. Esto que aprendí desde la experiencia, junto a la paciencia de mis abuelos, es algo que perdura en mí memoria. Que no desaparece a pesar de pasar los años y que no se modifica, constituyéndose en parte de mi identidad y herencia. Ese saber estuvo en ese momento en ellos cuando me lo transmitieron y enseñaron y hoy está dentro mío, en mi memoria, aun cuando ellos ya no están físicamente. Estos aprendizajes compartidos al vivir las experiencias junto a mis abuelos, aprendizajes que aún perduran en el tiempo, son lo que me propongo retomar para organizar la propuesta de Práctica y Residencia de los futuros pedagogos.

Los relatos autoetnográficos sobre las experiencias vividas con mis abuelos, posibilita que las narraciones exploren y evoquen momentos auténticos. Es una indagación que explora múltiples capas de conciencia, conectando mi historia personal con una perspectiva más amplia de comprensión cultural y educativa. Los relatos me permiten distinguir un tema específico: cómo viví situaciones de enseñanza y de aprendizajes que aún perduran en el tiempo. En este sentido, Maggio (2012) diría que las experiencias de enseñanza vividas se caracterizan por ser una propuesta que dejó huellas, me movilizó y perduró a lo largo de la vida. Sin ser docentes, mis abuelos generaron experiencias de aprendizaje que llegaron a conmoverme, logrando un impacto significativo y sostenido en el tiempo, más allá de la rememoración momentánea de los datos provistos.

Tal como argumenta Meirieu (2016) el aprendizaje está profundamente contextualizado, corporeizado y encarnado dado que involucra a personas reales que viven en contextos sociales, culturales, religiosos y tecnológicos reales y complejos de los que no se pueden desvincular sin transformarnos. Zambrano (1989) nos invita a mirar a la experiencia que vivimos las personas como aquello que queda sedimentado en nuestras vidas. En esta línea, Larrosa (1995) sostiene que la experiencia de sí y los dispositivos pedagógicos son un proceso que se realiza entre la esfera física y la psíquica, por lo tanto, implica un ejercicio, selección, descarte, creación y construcción personal e íntima. Para el autor, la experiencia requiere del acompañamiento de la memoria, lo que hace posible una construcción desde la experiencia que posibilita la incorporación de un saber realizado por el propio sujeto, dejando también afuera otros saberes que no llegan a ser significativos.

Para Contreras y Pérez de Lara (2010), la experiencia no solo posibilita la incorporación de saberes significativos, sino que esto depende del modo en que lo vivido se va entretejiendo en la construcción de la vida de los sujetos. Estas experiencias posibilitan la construcción de conocimientos, quizás de un saber práctico que otorga claridad al mundo social. Entonces, este saber de la experiencia es construido en la interacción con otros, no siendo una construcción meramente individual, sino que posee un fuerte componente social, incluso aquellos saberes que pueden vivirse desde lo más íntimo.

La autoetnografía: su potencialidad en la experiencia de prácticas en pedagogos

Una de las principales preocupaciones de la docencia universitaria en los últimos años son los cambios que se deben realizar en la formación docente, particularmente en lo referido al trayecto de la práctica. Las prácticas son un elemento de gran trascendencia en la formación inicial. Esteve (2003), sostiene que es el elemento vertebrador de la formación inicial de los docentes. En este sentido, Jyrhämä (2011) reafirma la idea sosteniendo que el papel de la experiencia práctica en instituciones educativas como parte del proceso de formación inicial es indiscutiblemente aceptado. Andreozzi (2011), fortalece esta visión al sostener que las prácticas constituyen el elemento que sistemáticamente resulta mejor valorado por la mayoría de los estudiantes y a la que menos tiempo se le dedica.

Contreras y Pérez de Lara (2010) nos recuerdan, a partir de las lecturas realizadas a Arendt, que se hace difícil pensar sin vivir la experiencia personal, porque es esta la que pone en marcha ese proceso de pensamiento, de reflexión y de análisis. Experiencia y práctica aparecen como una dupla que posibilitará que los sujetos construyamos saberes y podamos volver sobre lo vivido, repensar lo que nos pasa, reflexionar sobre lo actuado y pensar lo que puede venir a futuro.

Esta mirada podría ser un argumento válido que permite justificar por qué escribir desde la perspectiva de la experiencia. Iniciar este camino narrativo autoetnográfico abre, desde mi punto de vista, la posibilidad de analizar aspectos involucrados, en este caso, en la propuesta de Práctica y Residencia. Esta propuesta tiene una historia personal, porque, por un lado, recupera desde el lugar de estudiante, donde el tiempo destinado a la práctica en las instituciones, fue muy acotado y contra reloj. Y, por otro lado, traje a un aquí y ahora mi relato autoetnográfico que me permite poner en valor la experiencia vivida y los aprendizajes realizados junto a mis abuelos.

Esta reconstrucción desde la experiencia permite, según Giddens y Turner (1990), pensar en un aquí y proyectar un futuro, realizar una anticipación de una posible trayectoria. De esta forma la reconstrucción narrativa se convierte en un modo de tramar

experiencias y pensamiento, teoría y práctica, vida personal y profesional. No solo es relatar la experiencia vivida, sino avanzar en procesos de conceptualización con el fin de construir teoría.

En la propuesta de cátedra del 2024, iniciamos el mes de marzo con el objetivo de desarrollar el dictado del módulo Práctica y Residencia con el desafío de reconfigurar el dispositivo de prácticas. Souto (1999), considera que el dispositivo es un artificio técnico-pedagógico que establece coordenadas de tiempo-espacio-tarea, anticipan medios, definen mediaciones entre los sujetos. En este caso, proponemos extender el tiempo de estadía en las instituciones, por lo menos unos tres meses en jornada escolar completa y registrar las experiencias vividas a partir de los relatos autoetnográficos.

La centralidad del dispositivo de formación se apoya en las prácticas de los estudiantes. Las que son consideradas como un espacio de experiencias vividas que aproximan a los residentes al futuro ámbito laboral. En este caso, los Institutos de Educación Superior donde se ofrecen carreras de formación de profesores. Solicitamos que, de los cuatro meses que dura la residencia docente, por lo menos tres meses los estudiantes tienen que estar en campo. Recoger información en la institución, en las aulas, interactuar con docentes y estudiantes, con el fin de elaborar un diagnóstico para identificar una necesidad formativa. A partir de la necesidad formativa identificada, los futuros pedagogos diseñan una propuesta de formación destinada a los estudiantes de las carreras de profesorado, la que es desarrollada a partir del dictado de clases presenciales o virtuales sincrónicas.

En este proceso de prácticas y de estadía, los residentes utilizan el diario autoetnográfico como el instrumento donde registran, día a día, las experiencias vividas en campo. Según Andreozzi (2011), estaríamos proponiendo un espacio de prácticas situado que transforma y moviliza a los sujetos al vivir experiencias subjetivas, íntimas, personales, que van más allá de la simple aplicación de las teorías al campo de las prácticas.

Esta propuesta procura que los estudiantes no solo se inserten en los espacios institucionales de prácticas, sino que se impliquen emocionalmente desde sus propias sensibilidades y subjetivaciones. Hecho que registran y visibilizan a partir del relato autoetnográfico. Según Guerrero Muñoz (2016), una cualidad inherente de la autoetnografía es su humanidad, lo que la convierte en una metodología muy poderosa en el ámbito educativo.

Para Tilley-Lubbs (2014) y Ellis, Adams y Bochner (2015), en las autoetnografías los sujetos, en este caso docentes y estudiantes, no entramos al campo, sino que estamos en él. Porque nuestro hacer, pensar y sentir es producto de viajes en contextos, de tránsitos entre identidades con otros y de cómo construimos múltiples yos que encarnamos en cada experiencia social y escolar vivida. Ellis, Adams y Bochner (2015) definen esta práctica como “un género autobiográfico de escritura e investigación que muestra diferentes capas de conciencia que conectan lo cultural con lo personal” (p. 250).

Primeras conclusiones: desde las experiencias de los estudiantes residentes

Proponemos utilizar a la autoetnografía como el enfoque metodológico porque posibilita, a partir del diario autoetnográfico, realizar un proceso de registro y escritura muy personal. En este caso, las experiencias personales de los estudiantes residentes en las instituciones, en las aulas. También es un proceso social porque los residentes, como autoetnógrafos, examinarán cómo interactúan ellos con otras personas, docentes y estudiantes, dentro de sus contextos socio-culturales e institucionales, y cómo influyen las fuerzas sociales en su experiencia vivida.

Este enfoque no lleva a los residentes a registrar sólo las experiencias vividas en las aulas y con los otros estudiantes y docentes, sino que invita a un recorrido escriturario y personal. Es decir, el proceso de escritura lleva, por un lado, a cada autor por el camino fenomenológico de la escritura para aprender sobre lo desconocido y como método de conocimiento y recopilación de datos. Y, por otro lado, también exige escribir sobre uno mismo, lo que proporciona una perspectiva única porque posibilita que cada autor tiene el privilegio de relacionar su experiencia vivida en las prácticas con su historia de vida. Evidenciado así una perspectiva personal y emocional de su experiencia. Estos momentos son las epifanías. Esos momentos únicos que posibilitan la comprensión de lo vivido. Bénard Calva, (2019) explica que los relatos autoetnográficos aportan lo personal y lo emocional a los procesos de indagación. Es aquí donde se deriva un sentido más profundo de lo que es importante y cómo cada residente siente, entiende e interpreta su vida y sus prácticas preprofesionales.

Para Contreras y Perez de Lara (2010), la educación como experiencia es vivir ese encuentro educativo en los espacios escolares como una experiencia de alteridad donde tenemos que dejarnos tocar por otro y reconocer nuestras singularidades dejando que algo nos llegue. En este sentido, los residentes podrán hacer pública su identidad personal, profesional, relacional y sociocultural.

Llegamos a finales de agosto del 2024, después de cuatro meses de clases, de prácticas para los residentes, y pudimos ver cómo los estudiantes transitaban por un proceso de formación de prácticas, donde vivieron experiencias de aprendizaje que no se limitan a acumular información o teorías.

Desde el dispositivo de prácticas pudimos generar mayor vinculación entre el mundo universitario, formación inicial y el mundo del trabajo expresado en el desarrollo profesional docente en otras instituciones educativas. Pudimos avanzar en el desarrollo de una propuesta formativa única y fundada, donde las actividades interrelacionaron los conocimientos teóricos y prácticos. En este marco, los futuros pedagogos construyeron su proyecto de residencia.

En las últimas semanas, los residentes presentaron los avances del informe final de residencia, donde encontramos los siguientes relatos: “la residencia como generadora de reflexión personal y profesional”. Esta categoría construida por un residente se sostiene en los siguientes relatos:

Esta confluencia de trayectorias fue un soporte importante para continuar con la materia. En diversas oportunidades quise darme por vencido, pero al revisar mi biografía escolar, me di cuenta de que ya había superado falencias actitudinales y motivacionales en otras instancias importantes de mi recorrido académico. Con esto quiero decir que la residencia no solo implica recuperar todos los conocimientos aprendidos en las materias previas, sino también interpelar las estrategias de aprendizajes, resistencia y apoyo que se van construyendo a lo largo del recorrido y que permiten generar procesos de reflexión sobre cómo encarar esta instancia.

La construcción de mi identidad como futuro docente ha sido la experiencia más fructífera y difícil que fui consolidando y desarrollando en esta materia. También, esta experiencia marca el inicio de muchas situaciones y circunstancia que tendré que resolver cuando tenga la oportunidad de recibirme y ejercer la profesión. Sin lugar a dudas, en este recorrido de aproximadamente cinco meses, he reflexionado sobre el profesional que quiero ser. Por ejemplo, tengo muy claro que, como docente, si desconozco algo, es mejor decir “no sé” antes de salvaguardar mi honorabilidad y engañar a los estudiantes con falsos conocimientos. Todavía no sé si aprobaré la materia, pero de lo que estoy seguro es que me llevó muchas enseñanzas. (Ezequiel)

Otra de las estudiantes de residencia, nos comenta que en esta Práctica y Residencia el recurso del diario autoetnográfico la puso a vivir: “vientos contrarios, aunque me pusieron en varias oportunidades situaciones difíciles, también me advirtieron y enseñaron que está en mí el usar los vientos contrarios para mi propio fortalecimiento de formación como profesional de la educación”. Esta percepción vivida por la residente se sostiene en los siguientes relatos:

Entre una de estas tareas podría nombrar los diarios autoetnográficos, que más allá de responder a los propósitos e intencionalidad del equipo de cátedra de conocer parte de nuestro proceso por las diferentes instancias de nuestro transitar por el módulo de Práctica y Residencia, puso a disposición un artificio o dispositivo que dio la posibilidad de una escritura pensada y sentida a partir de lo que nos iba sucediendo. Tengo que decir que, aunque mis narrativas no fueron extensas, estas si procuraron manifestar lo que realmente pensaban y sentía en los diferentes momentos y experiencias. Esto de escribir mi diario autoetnográfico me dio las herramientas y animó a escribir, algo que pensaba que no podría hacer. (Gladys)

Sistematizar la experiencia vivida en la construcción y desarrollo de la propuesta de Práctica y Residencia que desarrollamos en la Facultad de Humanidades y Ciencias So-

ciales, desde la carrera de Ciencias de la Educación, implicó reflexionar sobre el sentido de posibilitar que los estudiantes vivan las experiencias de las prácticas preprofesionales.

Nuestro objetivo fue sostener un dispositivo de formación donde el eje es el proyecto de prácticas, el que se codiseña entre el equipo de cátedra, los estudiantes residentes y los profesionales de los ámbitos de prácticas. Siendo la actividad y las experiencias vividas lo estructurante de la propuesta de práctica.

Buscar otros sentidos a la propuesta de prácticas de estudiantes, en el marco de una cátedra de Práctica y Residencia, no sólo permite visualizar y sistematizar las intervenciones realizadas como docentes. Las prácticas se constituyen, según Souto (2024) en un espacio problemático y dispositivo complejo donde se pueden repensar las residencias en su totalidad y en las transformaciones constantes que vive el dispositivo y los sujetos que participamos de ellas.

La residencia posibilita que docentes y estudiantes, no solo co-construyamos un dispositivo de prácticas, sino que nos animemos a bucear en nuestras historias personales más íntimas, en la búsqueda de nuestros orígenes e identidades que se amalgaman con trayectorias escolares. Esto requiere, según Piussi (2007), sostener una mirada sobre la educación, considerarla como un espacio de vida, de relación y habitado por sujetos y experiencias, que posibilita encontrar discrepancias entre lo normativo, deber ser; la práctica, ser, y lo vivido en la experiencia, es decir, lo que se siente y queda.

La mirada y sentir de los estudiantes, transmitidos desde sus relatos, nos hacen revelar los sentidos que se construyen en torno a la residencia por quienes la transitaron. De esta forma, Práctica y Residencia aparece como: a) el espacio para la reflexión y el aprendizaje profesional; b) el espacio para aprender a tomar decisiones sobre lo educativo; c) el espacio para revisar la biografía escolar y para recuperar los conocimientos adquiridos; d) el espacio para sentar las bases de una identidad profesional docente; e) el espacio para la construcción de una escritura pensada y sentida y f) el espacio para conocernos y reconocernos como pedagogos en formación.

Estas experiencias y vivencias, señaladas por los residentes, según Contreras y Pérez de Lara (2010), están cargadas de incertidumbre, de conflictos, de inestabilidades y de urgencias. Por lo que ellos requieren poner en juego la improvisación, la creatividad y conocimientos más ligados a la acción que permitan conocer y analizar contextos cargados de incertidumbres.

La esencia de este trabajo autoetnográfico educativo reside en interpretar la experiencia personal y docente para formular una propuesta de cátedra basada en esa vida personal. Esto fue especialmente cierto para mí cuando consideré la importancia de la experiencia y de lo afectivo en mi propia práctica educativa. Es fundamental señalar que este conocimiento no me resultó natural, sino que emergió como categoría, a partir de recordar lo aprendido en mi convivencia con mis abuelos. Redefinir la propuesta de

cátedra fue posible al revisar el propio pasado como una forma de comprender lo que uno cree y cómo se formaron esos aprendizajes. Esos trascendentales momentos que experimenté se convirtieron en un impulso formidable para mi evolución como educador.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). Sentidos y potencialidades del registro (auto)etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. En *Linhas Críticas*, vol. 25, e20077. Universidade de Brasília.
- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 5(5).
- Bénard Calva, S. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. UAAC
- Cajide, J. (Coord.) (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Dykinson.
- Contreras y Perez de Lara (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner A. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio Nueva Época. Revista digital del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad*; 0(14):249-273. Córdoba.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.
- Giddens, A. y Turner, J. (1990). *La teoría social, hoy*. Alianza
- Guerrero Muñoz, J. (2016). Autoetnografía y práctica social transformativa. En Martínez Guirao JE, B. de MS, Téllez Infantes A, (eds.) *Perspectivas interdisciplinarias en el estudio de la cultura y la sociedad*. Universidad Miguel Hernández de Elche y Abya Yala. Universidad Politécnica Salesiana.
- Jyrhämä, R. (2011). La función de los estudios prácticos en la formación del profesorado. En Ritva, J. y Hannele, N. (Eds.). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador* (pp. 77-98). Kaleida Forma - MEC.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La Pipeta.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Malet, A. y Monetti, E. (comps.) (2014). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Noveduc.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Piussi, A. (2007). Del saber de la experiencia al saber de la práctica. En *Sofías, Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan sentido libre a la educación*. horas y Horas.
- Souto, M. y otros (1999). *Grupos y Dispositivos de formación. Colección Formación de Formadores*, N° 10. Facultad de Filosofía y Letras (UBA)-Novedades Educativas.

- Souto, M. (2024). Las nociones de práctica docente y de formación en la práctica, en Souto, M. y Maza, D. *Las prácticas por dentro*. HomoSapiens.
- Tilley-Lubbs, G. (2014). La Autoetnografía Crítica y el Self Vulnerable como Investigadora. *REMIE Multidiscip J Educ Res.* 2014; 4(3) pp. 268-85.
- Zabalza, M. (2013). *El prácticum y las prácticas de empresa en la formación universitaria*. Narcea.
- Zambrano, M. (1989). *Delirio y destino*. Mondadori.