

8vo Encuentro de Practicantes y Residentes

Compilación de narrativas
2022



8vo Encuentro de Practicantes y Residentes

*“Narrando experiencias de prácticas
en la construcción del oficio docente”*

Compilación de Narrativas

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moríñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: unslneu@gmail.com

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



Universidad
Nacional
de San Luis

8vo Encuentro de Practicantes y Residentes

*“Narrando experiencias de prácticas
en la construcción del oficio docente”*

Compilación de Narrativas

Compiladoras:

Mónica Clavijo y Judith Carniato

Colaboradoras:

Luciana Santía, Alexia Molina, Susana Villagra, Romina Nievas, Angélica Gil, Susana Salveti,
Daniela Fernández, María José Porta, Paola Guzmán y Silvia Muñoz

PROICO 04-0420
Universidad Nacional de San Luis
San Luis - Argentina
2024



Universidad
Nacional
de San Luis

8vo encuentro de practicantes y residentes: narrando experiencias de prácticas en la construcción del oficio docente: compilación de narrativas - Compilación de Mónica Clavijo; Judith Carniato. - 1a ed - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2024. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-733-430-2

1. Formación Docente. II. Clavijo, Mónica, comp. III. Carniato, Judith, comp.
CDD 370.711

NUEVA EDITORIAL UNIVERSITARIA:

Coordinador General:

Esp. Mariano Pérez

Director Administrativo

Tec. Omar Quinteros

Administración:

Esp. Daniel Becerra

Dpto. de Impresiones:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage
DG Nora Aguirre Reyes

Ilustración de tapa:

Daniela Fernández

ISBN 978-987-733-430-2

© 2025 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis



*En homenaje a
“Carlita”, querida
amiga y compañera*



Índice

Primeras palabras.....	7
Presentación.....	9
Propuestas pedagógicas.....	13
A través de Pochi. Andrada Amieba, M.	
Aprender de lo imperfecto narrativa de una experiencia en la práctica docente. Flores, P.	
La literatura como disparadora de nuevas formas de leer la realidad. Birman, I.	
Realmente ¿hay inclusión? Carena, María Belén	
Exigir o no exigir en tiempos de post pandemia. Díaz Valdés, Carolina	
El desafío de enseñar química en la educación secundaria. Muñoz, Vanesa	
Un viaje inolvidable. Sosa Rodriguez, Cynthia	
Te invito a conocer, y a despejar las nubes con el sol radiante. Rosales, Nazarena	
El inicio de un viaje. Viera Gutierrez, Carla	
Autoridad pedagógica.....	51
Tiene pinta de curso perfecto. Avila, Melina	
Los lugares incómodos de la enseñanza: violencia, disciplina y poder. Claveles, L. Daniela	
Dos módulos en el valle del eco. Pereyra, Ariana	
La autoridad vista como un sinfín de posibilidades. Ricartes, Camila	
Identidad docente.....	71
Los sueños fuera de la zona de confort. Annencchini, Silvia	
Me solté el cabello y me vestí de profe. Báez, Violeta	
La experiencia de escribir ficción. Peiretti, Agustina	
Relaciones pedagógicas.....	86
Un caramelito dulce para quitar el sabor amargo. Baigorria Gimenez, Karem	
Ni sargento, ni soldados - Contreras, Mariana	
Aprendizajes que marcan. prado, María	
Construyendo vínculos desde la mirada. Tello, Julieta	
Conectar miradas para escuchar. Velo, Gabriela	
La práctica docente es como ese amigo que te manda al frente. Suarez, Sofía	
El regalo más grande. Sosa, Virginia	
Saberes pedagógicos.....	115
La enseñanza es un viaje y el aprendizaje también. Fernández Zabala, Julieta	
El alumno en su rol de lector-productor. Garro, Alicia	
La mediación literaria y los encuentros que posibilita. Guzman Paez, Gabriela	
Todos somos Juan. Ortiz, Telly	



Primeras palabras...

Comenzamos las primeras palabras, comentando que, para Mónica, Luciana, Judith, Alexia, Paola, Daniela, Silvia, Angélica (“Angie”), Romina, “Sury”, Susana y Ma. José, la presente compilación tiene una emotividad y un significado muy especial, para cada una, porque está dedicada a nuestra querida amiga y compañera Carla Strazza Tello, “Carlita” o “Carliña” como le decíamos casi siempre.

Con sinceridad, hemos reunido fuerzas para poder transmitirles lo que sentimos pero al mismo tiempo, creemos que la escritura es uno de los medios que habilitaba nuestras emociones y sentimientos y por ende, las palabras para expresarnos desde el enorme cariño a “Carliña” y así, rendirle un sentido homenaje. Para ello, recuperamos la etimología de la palabra re-cordar, la cual viene del latín “recordari”, formada por *re* (de nuevo) y *cordis* (corazón). En donde re-cordar quiere decir mucho más que tener a alguien presente en la memoria, significa “volver a pasar por el corazón”.

A Carlita la re-cordamos como un ser lleno de alegría y vitalidad que siempre nos transmitía sus buenas vibras. Era de esas personas que te encontrabas en los pasillos y se acercaba con gusto a saludarte siempre con simpatía, a preguntarte cómo estabas y qué andabas haciendo. Con ella compartías desde un mate, una reunión, una fiesta hasta una charla variada donde nunca faltaba la risa y ¡la ocurrencia!

A Carlita la re-cordamos además como mamá, hija, hermana y tía. Como compañera de trabajo y profe de Educación Inicial; repartía parte de su día entre su familia y la tarea de contagiar el oficio de enseñar en varios Jardines de infantes de la ciudad de San Luis. Además de desempeñarse como investigadora, buscando mejorar las prácticas de enseñanza de sus estudiantes.

Nos acompañó hasta donde la vida y el “universo” lo permitieron. En enero del 2023 Carla nos dejó físicamente de manera repentina, ese día en el box 90 se apagó una luz; desde entonces no ha sido el mismo y no hemos sido las mismas. Resultó ser un año difícil, triste pero, al mismo tiempo, de muchos aprendizajes. En el transcurso de este tiempo tuvimos que aprender



a convivir con la ausencia de su risa y sus abrazos, pero también a cuidar y avivar esa llama vital que caracterizaba a nuestra Carlita.

Con el tiempo y poco a poco, vamos comprendiendo que los seres humanos que dejan el plano físico, en realidad llegan para quedarse por siempre en nuestros corazones, en el recuerdo de los momentos compartidos. Con Carla vivimos tantos momentos: juntas, celebraciones, cumpleaños, congresos en otras provincias, encuentros y varios más!

Uno de esos momentos inolvidables junto a ella y que destacamos, es el 8° Encuentro de Practicantes y Residentes de los Profesorados: “*Narrando experiencias de prácticas en la construcción del oficio docente*” que se realizó el 6 de diciembre del año 2022. Por siempre para nosotras éste será un encuentro especial porque Carlita, junto con Angie, coordinaron el mismo y es el que origina la presente publicación. En un fin de año con múltiples actividades, Carla puso mucho de sí para que el encuentro se llevara adelante, haciendo varias gestiones y nosotras acompañando como equipo de investigación desde la *sororidad* -palabra que Carlita llevaba tatuada en su piel-.

Ella abrazaba siempre los espacios colectivos, motivando el encuentro y la celebración en cada ocasión que se pudiera. Creemos que la compilación que compartimos a continuación es un sentido y merecido homenaje a Carlita, es el “fruto” de todo lo compartido junto a ella en el 8 encuentro y que forma parte del re-cuerdo de cada una de nosotras. Aunque siempre nos harán falta su mirada chispeante y sus mates con miel, Carliña es como una llama que siempre permanecerá encendida en nuestros corazones.



Presentación

(...) la huella del narrador queda adherida a la narración,
Como la del alfarero a la superficie de su vasija de barro.
Walter Benjamin (2008)

Cada fin de ciclo año se renueva la invitación para que estudiantes de profesorado de la Universidad de San Luis escriban relatos de experiencias. En esta oportunidad en el Encuentro de practicantes y residencias “Narrando experiencias de prácticas en la construcción del oficio docente” participaron los profesorados Biología, Química, Ciencias de la Educación, Educación Inicial y Letras, organizados en comisiones de trabajo que permitieron el diálogo e intercambio de experiencias desde disciplinas y niveles educativos diversos.

En el marco del Proyecto de Investigación “La construcción del oficio docente en la experiencia de formación en las prácticas profesionales en profesorado de educación superior de la UNSL. dispositivos, saberes y sujetos” (PROICO 04-0420), los equipos docentes de Prácticas y Residencias Docentes que lo integramos, volvimos a los relatos y realizamos una lectura colectiva que nos permitiera identificar aquellos que tuvieran algo valioso para decir en tanto nos convidaran alguna reflexión pedagógica interesante o que dejaran planteadas algunas inquietudes que nos permitieran seguir pensando en la tarea de enseñar.

En su relectura buscamos conectarnos con la experiencia que deseaban recuperar y compartir, y en ese camino, fuimos dilucidando ejes temáticos que podían permitirnos organizar la publicación. En ese sentido los apartados definidos son: Propuestas pedagógicas, Autoridad pedagógica, Identidad docente, Relación pedagógica y Saberes pedagógicos.

¿Por qué la escritura de relatos de experiencia?

Nuestra trayectoria de formación de formadores nos permite confirmar que la instancia de las prácticas docentes reviste un carácter primordial en la construcción del oficio de enseñar.



Se trata de un espacio de implicación recíproca entre los participantes del acto pedagógico. De allí que resulta valioso volver sobre el camino recorrido en esta etapa, para recuperar desde la escritura, aquellas situaciones o acontecimientos que hayan resultado desafiantes o movilizados, que por su implicancia dejaron alguna huella, y por tal, construyeron experiencia.

Chistine Delory-Momberger (2014, p. 696) al referir a la noción de experiencia reconoce la pluralidad de sus acepciones y destaca su valor en cuatro sentidos: porque remite a formas de adquisición del saber y de la competencia de manera diferente que la académica y teórica, en la que es central la dimensión de la práctica; porque se trata de una “relación de persona a persona y por tanto, de universo de experiencia a universo de experiencia”; porque “la experiencia es concebida como un proceso de aprendizaje y de desarrollo en el que la persona elabora sus propios recursos y aprende a utilizarlos en diversas situaciones”; y que, por ser parte de la subjetivación de lo vivido, es constitutiva de la relación consigo mismo y la propia existencia, y participa en la configuración de la imagen y sentimiento de ser sí-mismo”.

Es así que la manera en que nos apropiamos de lo que vivimos, realizamos y conocemos, es aquello en lo que *hacemos experiencia*. De este modo aquellas situaciones o acontecimientos que nos conmueven y nos llevan a volver a pensarlos, a los que damos forma y otorgamos sentido, se convierten en recursos experienciales con los que afrontar futuras prácticas.

La singularidad de una experiencia es posible advertirla en el modo en que cada quien la inscribe en su ecuación personal, cómo “toma lugar” y cómo cada uno/a “da lugar” en la representación que realiza de la propia existencia y la historia personal que permite construir. Delory-Momberger (2014) denomina a este proceso *biografización*, y lo define como “conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros” (p. 699).

En este proceso la narración de sí, la narración (auto) biográfica, constituye la modalidad más evidente y potente de la escritura de vida. La experiencia, al adoptar una configuración narrativa, abre la posibilidad de su transmisión y su apropiación. Es posible afirmar que la



experiencia narrada no es idéntica a la experiencia vivida, sino que se trata de una representación construida con ciertos propósitos, tiene una direccionalidad y un otro al que va dirigida.

Por otra parte, queremos considerar la relevancia que tiene la comunicación de la experiencia en tanto posibilidad de hacerla visible para otros/as. De este modo la manera en que la experiencia es puesta en escena por quien la comunica, y por otra, la forma es que la misma es recibida, interpretada y apropiada (o no) por quien la recibe está en íntima vinculación con el propio *horizonte de experiencia*. Esto es, aquello que recibo lo re(construyo) relacionándolo con la propia biografía de experiencia, haciéndolo dialogar con ella, otorgándole significados y sentido. En esta instancia la mediación de la palabra y en particular el relato, resulta fundante. Este proceso de entrega y recepción – comprensión del relato de los/as otros/as tiene lugar, en un primer momento, en el intercambio de experiencias que tiene lugar en el Encuentro. La presente publicación pretende constituirse en una segunda instancia que posibilite al/a la lector/a entrar en diálogo con las experiencias de las/os practicantes para pensar en las propias prácticas.

Este camino de regreso a la experiencia (a lo acontecido en la tarea docente), para pensarla y escribir sobre ella, posibilita la construcción de saber pedagógico, aquél que remite a un “modo siempre en movimiento, de preguntarse por el sentido de lo vivido y de lo que significa y supone la relación educativa (...) que es necesario ayudar a elaborar y a contar con él como bagaje y disposición fundamental en la tarea educativa” (Contreras Domingo, 2013, p. 125). Es a través de estos relatos, en el marco del proyecto de investigación, desde donde buscamos conocer cuáles son los saberes pedagógicos que las y los practicantes construyeron a partir de la experiencia en la práctica docente. Saberes que van dando forma al oficio y a la identidad docente. La noción de oficio docente nos remite necesariamente a entender a las y los docentes como artesanos de la enseñanza. La tarea de enseñar no es una acción técnica sino más bien de deliberación práctica en circunstancias siempre cambiantes, es en este sentido que los saberes pedagógicos fundamentan y orientan las prácticas docentes para volverse luego objeto de nuevas reflexiones. Uno de los capítulos de este libro recupera aquellos relatos que refieren a la construcción de estos saberes en las experiencias de prácticas.

Las prácticas docentes se dan habitando de manera simultánea dos instituciones, entrando en interacción con diferentes actores que intervienen en el proceso. Aquí ocupan un



lugar fundante los vínculos que se construyen con el grupo de estudiantes a cargo, el/la docente coformador/a, la pareja pedagógica, los/as compañeros/as y el equipo docente de la práctica. Esta red de relaciones acompaña y sostiene los procesos formativos por lo que representan un papel valioso en la construcción del oficio y la identidad docente de las y los practicantes. Es por esto que organizamos un capítulo relativo a las relaciones pedagógicas, objeto de reflexión en algunos relatos.

El pasaje de ser estudiante a docente no se da sin luchas y resistencias; éstas, en muchas ocasiones, tienen que ver con asumir el lugar de autoridad en el aula. Esto es algo que desafía a las/os practicantes desde las primeras clases. A diferencia del poder que se ejerce por ocupar un lugar dentro de la estructura institucional, la autoridad pedagógica se construye de manera relacional. Son las y los estudiantes quienes otorgan autoridad y reconocimiento al/a la docente; la misma no se da de una vez y para siempre, sino que se encuentra en permanente movimiento. Es por esto que dedicamos un capítulo a aquellas narrativas en torno a la autoridad pedagógica.

Asimismo, un eje de motivación y preocupación central lo constituye la elaboración y puesta en práctica de la propuesta pedagógica. Es aquí donde la creatividad y la tarea artesanal cobra sentido para conjugar las propias concepciones, las expectativas y la construcción de un camino a seguir que haga posible el aprendizaje. Muchas veces lo pensado y previsto para la enseñanza entra en tensión con lo instituido y la realidad de las instituciones educativas, provocando movilizaciones que los/as desestructuran y llevan a revisar lo realizado. De allí que otro capítulo busca recuperar aquellos escritos centrados en otorgar significado y sentido a lo planificado y concretado.

La identidad docente es aquella a partir de la cual las/os educadores elaboran sus propuestas pedagógicas, las llevan a cabo y toman decisiones en las prácticas cotidianas en el aula. Refiere a los propios posicionamientos en relación a la tarea de enseñar y de aprender y su vinculación con el contexto más amplio. Es en estas primeras experiencias que las/os practicantes comienzan a construir el ser docente, en permanente construcción y reconstrucción a lo largo de su desempeño profesional. En otro capítulo de esta publicación compilamos aquellos escritos.

Las y los invitamos a encontrarse con las experiencias de nuestros/as estudiantes, haciéndolas entrar en diálogo con las propias.



Propuestas pedagógicas





A TRAVÉS DE POCHI

Andrada Amieba, Micaela Elizabeth¹
andradamicaela030@gmail.com

En el siguiente relato les voy a contar lo que me ocurrió al utilizar un títere, que era mi recurso cuando transitaba la semana como titular en la sala de 5 años, en mi residencia del Profesorado de Educación Inicial en Jardín de Infantes. Lo interesante de ese primer momento fueron todos los sentimientos que me produjo poder poner en práctica el uso del títere y cómo logré superarlo.

Esta experiencia pedagógica que les voy a relatar, marcó mi tiempo de residencia, y se trata de un recurso que elegí usar en una de las semanas que estuve en mi rol de titular. El recurso era un títere, siempre me emocionó usar títeres por la variedad de personajes que uno puede hacer para llegar a otras personas y desplegar la imaginación de los niños y las niñas.

Días antes comencé a mirar videos de María Elena Santa Cruz, una titiritera de excelencia, en donde incluye diferentes títeres para explicar todos los detalles de su uso. Por lo cual va dejando en evidencia las habilidades que debe tener el títere para que el público logre comprender lo que se busca transmitir. Muchos son los aspectos que se deben tener en cuenta y que en ese momento tenía que estar pendiente de todos: poner un nombre adecuado, ser claros, simples y captar el interés del público era sumamente importante, son sólo algunos de tantos. También me puse a realizar ejercicios con la mano para coordinar lo que decía con el movimiento del títere y que se pudiera ver real. Me puse a estudiar todo, como si fuera a rendir un parcial, me daba esa misma sensación, donde debía prepararme bien para poder obtener un buen resultado.

Estaba muy nerviosa porque quería hacerlo bien y captar la atención de los niños y las niñas. Si cuatro años atrás me hubieran dicho que tenía que usar un títere, mi respuesta hubiese

¹ Estudiante de la carrera de Profesorado en Educación Inicial de la Universidad de San Luis.



sido no, porque me daba mucha vergüenza estar al frente y que todos estén pendientes de lo que debía hacer.

Al momento de sacarlo hago toda una actuación, como había visto en varios videos, todo para cuidar el valor del títere y respetar el personaje. Ya desde ese momento tenía toda la atención de los niños y las niñas, pero por dentro tenía una catarata de emociones; estaba descompuesta, me daba vergüenza, me sentía insegura, se me habían olvidado todo los tips que tenía anotado.

Me pongo el títere y comienzo a hacer la voz que le da su identidad. En ese momento la voz se me empieza a quebrar y se me llenan los ojos de lágrimas, era mucha emoción y me estaba costando controlarla, porque me seguía exigiendo para que todo saliera bien. Comencé a decir que el títere tenía vergüenza de aparecer porque no los conocía, pero en realidad eso era lo que me pasaba a mí.

Después de repetir varias veces lo mismo y autoconvencerme de que estaba bien, comencé a entrar en confianza y mejoré la voz, el diálogo comenzó a ser más fluido, los niños y las niñas ya amaban a mi títere y mi títere a ellos/as. No querían que se fuera y lo invitaban a venir los siguientes días. Desde ese momento, todos los días pedían a Pochi.

Cada vez que la llevo a la sala, les cambia el humor a todos/as los niños y las niñas, se calman, se acomodan en sus lugares y la escuchan muy atentos, se forman charlas donde le cuentan qué han hecho y hasta la quieren abrazar. El último día de la residencia cuando tocaba despedirnos, también se pusieron tristes porque ella no iba a ir más a visitarlos, entonces pidieron sacar una foto para que les quede de recuerdo y extrañar menos a Pochi.

Esta experiencia me llevó a plantearme, ¿qué recursos llevamos a la sala? Y de todos esos, ¿cuáles son los que de verdad captan la atención de los niños y las niñas? Me resulta interesante pensar en estas preguntas para poder analizar lo que usamos como recurso y para que podamos implementar nuevos, aunque nos de vergüenza, porque podemos tener muy buenos resultados y además aportan enriquecedoras experiencias a los niños y las niñas.

Puedo decir que mi Pochi, mi títere, me enseñó a dejar la vergüenza a un lado y a tener más confianza en mí, porque el resultado fue muy bueno, eso quiere decir que algo bien estoy haciendo, de todas formas, siempre se sigue aprendiendo. Hoy me miro y digo que puedo ir mucho más allá, todas estas experiencias que he tenido me van formando, me han aportado muchos conocimientos y el comenzar a perder la vergüenza fue el más importante para mí.



Referencias

Santa Cruz, E. y García Labandal, L. (2016). *Títeres y resiliencia en el Nivel Inicial: Un desafío para afrontar la adversidad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.



APRENDER DE LO IMPERFECTO NARRATIVA DE UNA EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Flores, Paola Analía²
pf086703@gmail.com

Mi práctica docente fue realizada en una escuela periférica, de gestión pública y laica de la ciudad de San Luis. La materia que elegí fue Filosofía, la misma estaba dirigida a diecinueve adolescentes de entre 17 y 19 años que se encontraban cursando su último año de secundaria.

En el marco de las prácticas, comencé a observar las clases en dicha materia en el mes de mayo e inicié mis clases en la primera semana de septiembre, hasta fines de octubre.

Esta narrativa surge de un aprendizaje personal en el ejercicio de la práctica docente y viene a romper con mi propia estructura de perfección, con esquemas previamente elaborados donde la reflexión abre camino para repensar la educación ante posibilidades inesperadas o no pensadas dentro de la planificación; tiene que ver con la pregunta qué pasa si algo sale mal, con lo imprevisto, en resumen, con la idea de perfección.

La elección de este relato, que pasaré a narrarles de manera breve, tiene que ver con un momento crítico en mi práctica docente; precisamente se enmarca en la cuarta clase, donde terminaba de dar un tema que debía evaluar, la filosofía de Santo Tomás de Aquino, el cual debía cerrar para poder en la siguiente clase comenzar con otro tema, la filosofía Guillermo de Ockham. Esta clase marcó un antes y un después en las futuras clases. La considero una situación de aprendizaje y re significación en el sentido de que venía de clases sin muchos problemas donde lo planificado, previamente, se había cumplido y todo parecía estar bajo control hasta ese momento.

Si bien lo veníamos trabajando en clase el tema de que la planificación no es cerrada sino una guía, incluso Davini (2008) para explicarla va a utilizar la metáfora de “un viaje” en el sentido de pensar lo más necesario a llevar, y yo lo entendí así. Creo que, si bien no era una

² Estudiante de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis.



“camisa de fuerza”, a la hora de la práctica, la planificación de cada clase generaba en mí una dependencia, cumplir cada hora, cada actividad planificada y la verdad hasta la tercera clase resultó bien.

En la cuarta clase, estaba planificada una evaluación mediante un juego para salir de la evaluación tradicional. Hasta ese momento, los/as chicos/as venían con evaluaciones escritas que integraban en varias preguntas el tema visto, entonces quise pensar esta nueva propuesta de evaluación mediante un “ludo filosófico” en donde dividimos los equipos, les indiqué temas y bibliografía, no sin antes repetirles que no dejaba de ser una evaluación y que debían estudiar y comprometerse con eso. En el momento, percibí entusiasmo, pero en el día de la clase, al hacer un repaso general con los/as chicos/as, pude ir observando que no habían estudiado, o al menos no lo suficiente para ser evaluados. Dimos paso al juego y tras ver que había estudiantes que no habían leído, que contestaban incorrectamente o sólo mencionaban partes aisladas, que solamente participaban algunos, comencé a sentirme mal, triste, desorientada en cierto sentido. ¿Qué hacía? no había planeado un “plan b”, mi planificación no estaba pensada para algún imprevisto y por lo tanto no me podía dar una respuesta, dependía de mí, de mi decisión para ese momento, ¿y si lo que yo decidía no era lo mejor o más indicado? Estas preguntas pasaban por mi cabeza mientras me ocupaba de distintas tareas dentro de la clase como leer las preguntas, poner puntaje, cronometrar el tiempo, ver qué grupo seguía, controlar los casilleros que se movían y elegir las preguntas más fáciles o tratar de reformularlas ante la situación de no estudio. En un momento dado tomé la decisión de parar el juego antes del tiempo previsto porque consideré que no se estaba aprovechando y no me estaba sirviendo para evaluar, que era el fin para el que lo había pensado. Decidí darles un recreo y volver a organizar la clase, cambié el orden de las actividades y elegí darle prioridad a una actividad de autoevaluación; luego hacer mención y explicar sencillamente el tema nuevo. Y para no dejar inconclusa la tarea de evaluar, les anuncié para la próxima clase un trabajo escrito e individual para poder obtener una nota de los temas dados.

Fue una clase agotadora, donde aparte de que físicamente no me sentía muy bien, salí agotada mentalmente, sólo quería estar en mi casa... me sentía muy perdida, desorientada no entendía qué había pasado, por qué no habían estudiado, no sabía si las decisiones que había tomado eran las mejores y no era un buen momento para seguirlo pensando ahí, aún dentro del aula... Al terminar la clase, quienes me observaron se acercaron, recibí una buena devolución,



con comentarios positivos, pero a mí no me alcanzaba. Fue una clase que me movilizó y siento que me marcó en el sentido de hacerme enfrentar a una realidad, la realidad de lo imprevisto, lo impensado, propio del trabajo docente en que se relacionan distintos sujetos. Me fui reflexionando todo el camino a mi casa, incluso lo seguí haciendo antes de irme a dormir. Releyendo mi bitácora se destacan los siguientes pensamientos: "Les expliqué tantas veces que era una evaluación, con forma de juego, pero que tenía ese sentido y por ser juego no se lo tomaron en serio, pensaba en que no aprovecharon la oportunidad, también oscilaba en que me falló el juego, que no servía o no les había gustado porque veía timidez o desánimo y yo me sentía tan mal para poder alentarlos ...". Respecto a esto considero que me sentí frustrada porque es un juego que reformé, que me llevó mucho tiempo hacer el tablero y le dediqué tiempo que no tenía, pero era en mayor parte el hecho de que no funcionara lo que había pensado para el grupo. También, cobró especial papel el tema de la motivación que para mí es fundamental para poder ayudar a los/as chicos/as en clase; me venía sintiendo mal físicamente y tenía impotencia de haber ido así y que mis fuerzas me limitaran. Esto me abrió también un panorama de reflexión, "Tal vez uno espera clases perfectas y actitudes soñadas de los estudiantes y hay días de sorpresas tanto para bien o como para darle lugar al error...". Creo que ésta es una de las líneas más significativas, la escribí ese día y orienta esta narración, el darle lugar al error como paso para el aprendizaje; fue una experiencia importante de las que me marcó más que esas clases perfectas. A partir de esa clase, a la hora de reformar mis próximas clases y desarrollarlas, entendí que la planificación no es una "camisa de fuerza", sino una guía, un mapa de ruta donde puede haber imprevistos y que esto no es nada malo ni grave, sino una posibilidad más para crecer y aprender, que no somos perfectos y que, aunque hayamos preparado todo, la educación se hace con un otro que, al igual que nosotros, no es perfecto.

Reflexiones Finales

Finalmente, para dar cierre a esta integración, reconozco que no es tarea fácil seleccionar sólo una situación de las tantas que vivimos y que cada una tiene algo de qué sacar provecho. Mi elección tiene que ver con una superación y aprendizaje personal, un recordarse que no todo puede ser esquemático ni bajo control, sino que, en la vida y más precisamente en la tarea docente, hay lugar para el imprevisto, lo imperfecto y que ello no es una limitación sino un camino de posibilidades. Todo ello, me saca un peso (antes construido) de que todo no depende



de mí, y hay cosas que, como lo narrado anteriormente, el docente no puede controlar, dependen del otro y siempre se puede buscar alguna solución.

Referencias

Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana



LA LITERATURA COMO DISPARADORA DE NUEVAS FORMAS DE LEER LA REALIDAD

Birman, Irina³
iribirman@gmail.com

Mis prácticas se realizaron en un sexto año con orientación en Ciencias Humanísticas, en la materia “Literatura y Oratoria” con treinta y dos alumnos en total. La institución se encuentra en la zona céntrica de San Luis y su tradición alberga un modelo de estudiante que asistirá a la universidad luego de finalizar la escuela secundaria.

En las clases que me tocaron abordar tuvimos que analizar dos novelas: “Una suerte pequeña” de Claudia Piñeiro y “Los pichiciegos” de Rodolfo Fogwill. El análisis de las obras literarias fue realizado mediante guías. Originalmente yo tenía seis clases en el aula, que luego se transformaron en cuatro, por lo que tratar dos novelas en el aula era imposible si las lecturas de las mismas no venían realizadas desde la casa.

Durante mis observaciones pude apreciar que a los estudiantes les gustaba mucho leer en el aula y que también se amuchaban al final del curso como si de esa manera los profesores no los viesan. Propuse, entonces, acomodarnos en semicírculo para que nos veamos y hablemos entre todos, como también que trabajásemos a partir de la relectura de fragmentos de las novelas en las guías. Muchas veces los fragmentos que recuperamos para trabajar eran bastante extensos, pero, aun así, a la hora de la lectura se hacía un silencio total.

Para elaborar mis guías me basé en una perspectiva crítica (como se propone en los NAP) y también Lineamientos de la ESI (Educación Sexual Integral) que atravesaban las tramas de cada una de las novelas que íbamos a ver en clase. Ambas cuestiones estaban contempladas en el programa de mi coformadora, ya que en él destacaba la reflexión sobre la memoria, la figura femenina, los derechos humanos y la otredad en la literatura argentina. Tuve en cuenta la relación con otros tipos de discursos artísticos literarios que ya habían estado analizando los

³ Estudiante de la carrera Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Luis.



estudiantes anteriormente y canciones de rock nacional. Relacionamos una de las obras con discursos no artísticos como una noticia, un fragmento de un podcast, artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos e hicimos una pequeña relación con un taller sobre derechos humanos que se dictó en la institución mientras realicé mis prácticas. Todo lo nombrado anteriormente, sumado a mi propia lectura de las novelas fue lo que tomé en consideración al elaborar el dispositivo pedagógico-didáctico que presenté en las clases.

Las obras literarias se trabajaron de la siguiente manera: propiciamos el debate haciendo una puesta en común, dispuestos en un semicírculo con los fragmentos de las novelas y los recursos seleccionados para cada una de ellas. El debate estaba guiado por mí y las preguntas que estaban en las guías. A la vez que se iba debatiendo, también se iban tomando apuntes que luego servirían para realizar un texto crítico final.

Mi propuesta se centraba en que las guías de análisis crítico de las obras generaran interés en los estudiantes. Las elaboré pensando en que personalmente nada había suscitado mi interés cuando fui estudiante del nivel secundario en la materia “Lengua” y fue esto lo que constituyó la “dimensión oculta”⁴ (Meirieu, 2006) de mi propósito.

Considero importante analizar y compartir la experiencia que voy a relatar a continuación porque escapa de lo convencional o lo esperado. Durante mis prácticas, el camino recorrido por uno de los estudiantes del curso me pareció significativo para ilustrar cómo empezó a disiparse el desinterés total hasta lograr una producción concreta que produjo en él un cambio en su forma de ver la realidad.

Cuando ingresé al aula a dar clases, elegí dar como primera novela para analizar “Una suerte pequeña” de Claudia Piñeiro. Noté que, si bien había un grupo muy participativo, por otra parte bastantes chicos no se encontraban atraídos por las temáticas que estábamos abordando (la imagen de la mujer y el amor de madre). Entre ellos había un estudiante, en particular, que se estaba quedando dormido mientras yo dictaba mi primera clase. No supe cómo actuar así que simplemente lo dejé, pero ese aburrimiento que lo llevó a dormitar en el aula me hizo cuestionarme la forma que elegí para dar clases.

Durante la segunda clase, terminamos de cerrar el análisis-debate de la novela con unos ánimos bastante similares a los de la clase anterior. Motivo por el cual, en la segunda parte de

⁴ Dimensión personal y universal que atañe a lo más profundo del “proyecto de enseñar” (Meirieu, 2006, p.14).



la clase, hice que los estudiantes rompieran sus dinámicas de grupo para contestar las guías y asentar por escrito el trabajo que veníamos realizando. Para realizar esta actividad había llevado números en una bolsita que los chicos sacaban al azar, y quienes tenían el mismo número debían formar grupo. No expliqué la consigna antes de que eligieran un número y cuando me acerqué al estudiante en cuestión, me dijo: “¿Qué es esto? Tengo miedo”. Era una expectativa que se podía percibir como generalizada en el grupo, debido a la incertidumbre generada, pero que sólo él verbalizó. Cuando expliqué la consigna y los grupos se reunieron, el resultado fue muy favorable ya que había bullicio en el aula, pero todo giraba en torno a la novela, a la guía, a la trama. En esta instancia el estudiante me llamó para consultarme algunas dudas que tenía sobre el trabajo que estaba realizando, lo que me dio la pauta de que estaba comenzando a interesarse por la novela.

Al finalizar la clase consulté a los estudiantes si estaban satisfechos con la forma en que habíamos trabajado la primera novela. Les pregunté si querían continuar así o preferían que llevemos a cabo la dinámica leer la pregunta-desarrollar la respuesta por escrito y me contestaron que preferían la dinámica con la que veníamos trabajando de debate y toma de apuntes. Entonces apacigué mis cuestionamientos.

En la tercera clase comenzamos el análisis de la novela “Los Pichiciegos” de Fogwill. Para analizar esta novela, la guía que había elaborado tenía muchas más relaciones intertextuales que la anterior. Sumado a esto, pedí a los estudiantes que me entregaran sus anotaciones al finalizar la clase para evitar que sucediera una situación similar a la que había ocurrido con el análisis de la novela anterior (que alguien se quedara dormido). Otra de las razones por las que lo hice, fue para ayudar a los estudiantes en sus dinámicas de toma de apuntes, ya que el año que viene ingresarán a la universidad.

Me interesa detenerme en una de las actividades que incluía esta guía porque fue el momento en el que realmente el estudiante se involucró con los contenidos. La actividad consistía en explicitar uno de los hechos reales que el autor utiliza para construir su ficción y así hablar de la dictadura en Argentina. Trabajamos sobre los vuelos de la muerte. Leímos el fragmento de la novela en el que los desertores de la guerra de Malvinas, encerrados en su refugio, hacen comentarios sobre este tema. Los desertores no están seguros de si realmente había sucedido que unos militares habían tirado a presos políticos desde aviones hacia el fondo del agua:



Yo también había oído decir que los largaban al río desde los aviones, desde doce mil metros, pegás en el agua y te convertís en un juguito espeso que no flota y se va con la corriente del fondo —indicó el Ingeniero. (Fogwill, 2012, p.50)

Luego, escuchamos la canción “Vuelos” de La Bersuit que refiere al episodio: “Solo voy a volver,/ siempre me vas a ver/ y cuando regrese/ de este vuelo eterno/ Solo verás en mí,/ siempre a través de mí,/ un paisaje/ de espanto así” (Céspedes, 1998).

Finalmente vimos el titular de la última condena que se realizó este año a militares involucrados en el hecho: “5 de julio de 2022 - 00:01 (...) Vuelos de la muerte: Cuatro militares fueron condenados a prisión perpetua” (Bertoia, 2022).

Al finalizar esta actividad, ese mismo estudiante que dormitaba aburrido en la primera clase durante la instancia de análisis de la novela, dijo con desconcierto: “¿Esto pasó de verdad?”. A pesar de haber hecho énfasis en dos ocasiones, con anterioridad, sobre el uso que el autor hacía de los hechos reales en su ficción, el estudiante se percató de que estábamos hablando de un hecho real con la puesta gráfica de la noticia: el titular, la foto y la fecha. Allí hizo el nexo entre los discursos artísticos y el discurso real, en este descubrimiento se lo notó especialmente turbado en su tono de voz.

Cuando leí su hoja que retiré (junto a las de sus compañeros) al finalizar la clase, en ella no había una toma de apuntes sino una devolución de la clase: la consideró dinámica, creativa y se quedó con ganas de profundizar en torno al testimonio de un excombatiente que habíamos tratado en clase. Su interés, sin dudas, se acrecentaba. El problema es que eso que había escrito no eran apuntes, por lo que no estaba respetando la consigna propuesta en clase.

Luego de este episodio, recibí la noticia de que mi estadía en el aula se acortaba. Debido a esto, tuve que modificar las pautas del texto crítico que iba a proponer como actividad final: ya no habría borradores, ni demasiado tiempo para compartir ideas. Aun así, no renuncié a la escritura como forma de fundamentar todo lo que habíamos debatido en clases. Propuse una consigna guiada con temáticas específicas tratadas en clase y estipulando qué debía contener cada parte del texto. Los escritos de los estudiantes, en su gran mayoría, demostraban un gran compromiso con la temática que eligieron abordar.

En esta consigna evalué: entrega a tiempo; criterios formales de presentación; que el texto siguiera pautas que había consignado en torno a: introducción, desarrollo y conclusión; que sea coherente; y finalmente, la originalidad en el desarrollo de las ideas.



En el caso particular del estudiante ya mencionado, optó por elegir la novela “Los pichiciegos”. Para mi sorpresa, otra vez, decidió no respetar la consigna. Aun así, realizó un trabajo de reflexión en torno a lo que le había llamado la atención: la guerra. En un fragmento de su texto, dice: “La obra es preciosa, acerca de cómo desarrolla cada personaje, sumado al hecho de que cada charla te acerca o aleja más de los personajes, dejando al lector mimetizar con algunos personajes. Me gusta cómo trata la guerra, dándote a entender que la guerra no es ni cerca cómo te la pintan; si es un caso como el mío que tenía un pensamiento diferente de la guerra, pues como que siempre hubo algo que me llamó, supongo que por el fanatismo de las películas Yankees que se desenvuelven siempre como héroes, una visión totalmente absurda (...).”

En su trabajo no hubo un desarrollo pertinente a lo establecido en la consigna, ni siquiera se estaba abordando uno de los temas analizados en clase, pero sí hubo originalidad. A través de la novela “Los pichiciegos”, el análisis que hicimos de ella mediante la guía y el debate, hubo en este estudiante un cambio porque se ha modificado su visión de mundo respecto a la guerra. Esto provocó en mí una gran contradicción. Por un lado, sentí que la propuesta había suscitado el interés del estudiante en las clases de manera progresiva y hasta había hecho que se problematice sus consumos culturales a partir del debate en torno a una obra literaria, pero por otro lado no había cumplido con las consignas en ninguna de sus instancias: ni a la hora de tomar anotaciones, ni a la hora de elaborar el texto. Considero que esta contradicción se produjo porque pude ver lo que Graciela Montes llama “la frontera indómita” que, citando a Winnicott define como “una tercera zona o lugar potencial a la que pertenecen los objetos transicionales (...) los rituales consoladores, el juego en general y, también, la cultura” (Montes, 1992, p.51). Hubo en el estudiante una transición de lo desconocido a lo conocido mediado por una ficción basada en una época muy dura de nuestra historia. Él, por un momento, habitó la frontera indómita y construyó en su concepción de mundo una referencia cultural y situada sobre la guerra que le proporcionó una nueva perspectiva para leer la realidad.

La experiencia que relato, me recordó a algo que dijo un profesor en una clase y que quedó grabado en mi mente: “llevar a cabo el oficio docente es tener gran tolerancia al fracaso”. Si digo esto parece que estoy siendo pesimista, nada más alejado. El estudiante no aprobó ninguna de las instancias evaluativas por lo que no logré que consiguiera responder adecuadamente a lo propuesto y evaluado. A pesar de esto, sucedió algo que traspasa la nota



numérica, un proceso que empezó con un estudiante aburrido y que en el transcurso de las clases generó inquietudes y opiniones. En fin, terminó siendo un estudiante interesado en un tema abordado en la clase de Lengua cumpliendo con mi propósito dentro de la “dimensión oculta”. Por una cuestión de tiempos, lamentablemente, fue imposible seguir trabajando sobre ese proceso para que culminase en que el estudiante efectivamente apruebe.

No creo que mi experiencia relate un logro porque el estudiante no aprobó. Aun así, considero que es un hilo del cual debo seguir tirando para indagar en propuestas desde la literatura que generen nuevas formas de leer la realidad. Allí radica el desafío, esta experiencia demuestra que la enseñanza no debe quedarse solamente en generar el interés de uno o varios estudiantes, sino que desde el lugar de profesora debo mediar para que ellos puedan tomar esos intereses y convertirlos en referencias

Referencias

- Bertoia, L. (5 de julio de 2022). *Vuelos de la muerte: Cuatro militares fueron condenados a prisión perpetua*. Página 12. URL: <https://www.pagina12.com.ar/434363-vuelos-de-la-muerte-cuatro-militares-fueron-condenados-a-pri#:~:text=arrojar%20personas%20secuestradas-.Vuelos%20de%20la%20muerte%3A%20Cuatro%20militares%20fueron%20condenados%20a%20prisi%C3%B3n,Riveros%2C%20excomandante%20de%20Institutos%20Militares>.
- Céspedes Duarte, R. (1998) *Vuelos* [Canción]. En Libertinaje. Sony/ATV Music Publishing LLC, Universal Music Publishing Group.
- Fogwill, R. (2012). *Los Pichiciegos: visiones de una batalla subterránea*. Buenos Aires: Interzona.
- Montes, G. (1999). La frontera indómita. En Montes, Graciela. *La frontera indómita: En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. (pp. 49-59). México: Fondo de Cultura Económica.
- Meirieu, P. (2006). La dimensión oculta. En *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. (pp. 11-19). Barcelona: Graó.



REALMENTE ¿HAY INCLUSIÓN?

Carena, María Belén ⁵
bcarena8@gmail.com

En este escrito daré a conocer una experiencia que viví en mi práctica en Residencia en el Jardín de Infantes de la carrera de Profesorado de Educación Inicial en la Universidad Nacional de San Luis. Estoy a “cargo” de niños/as de 5 años en un Jardín de la ciudad de San Luis ubicado en la zona centro.

Dicha experiencia fue muy significativa y movilizante, tal que me llevó a pensar mi tarea docente, pero también los altibajos que tiene el sistema educativo y a lo que nos tenemos que enfrentar nosotras como educadoras y sobre todo los/as niños/as que son, a mi parecer, los/as máximos/as perjudicados/as.

Esta situación ocurre en el período en el que yo me encuentro como docente responsable de la sala. Un día como cualquier otro, luego de la divertida actividad de rutina que realizamos, que implica el saludo a la bandera, a los niños, a las niñas y a las señas; pasamos a la sala y comenzamos con la actividad de inicio que es la asistencia. Habitualmente, para ver quienes faltaron y quienes asistieron a clase, trabajamos con carteles con los nombres de cada uno/a, los cuales deben colocar en una figura que simula ser la escuela o en una figura que simula ser la casa.

Como ese día, debido a las malas condiciones climáticas, asistieron pocos/as niños/as, me pareció buena idea variar la forma de tomar asistencia, y en vez de trabajar con los nombres, lo hice con los apellidos. En el pizarrón escribí la inicial de cada apellido y cada niño/a tenía que pasar a escribirlo.

Cuando le tocó escribir a un niño en particular, éste lo hizo, pero en otra letra que no correspondía a la de su apellido; por lo tanto, le aclaré que su apellido empezaba con la otra letra

⁵ Estudiante de la carrera del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Luis.



y le sugerí que lo vuelva a escribir. Ante esto, el niño empezó a llorar y a entrar en crisis. Quiero aclarar, que el niño está diagnosticado con Trastorno de Espectro Autista (TEA) y que todo cambio de rutina y de estructura, hace que se frustre y pierda un poco el control.

Quise contar esta experiencia porque fue algo significativo para mí. Haber pasado por esta situación me generó mucha tristeza, ansiedad y miedo. Saber que un niño lloró y se frustró por mi forma de actuar hizo que me sintiera muy culpable. Además de todos los sentimientos de culpa que me provocó esta situación, me hizo pensar y enojarme por el poco acompañamiento que tienen, y en este caso tengo yo como docente, y sobre todo lo desprotegidos/as y a la deriva que están los/as niños/as. Me hubiera gustado que este alumno esté acompañado de una profesora de educación especial, que trabaje a la par de él y de nosotros/as, utilizando estrategias y recursos apropiados para llegar a él. Dicho esto, no quiero que se entienda que me desligo de este niño, pero estando en el día a día en la práctica, logré darme cuenta de que hay una brecha muy amplia entre lo que dice la teoría y lo que realmente se vive dentro de la sala. Yo creía y sostenía firmemente en que cuando esté en la sala y me cruzara con estas circunstancias, iba a agotar todos los recursos para atender a las necesidades de todos/as los/as niños/as, pero hay veces que los recursos se agotan y sin embargo no puedo cumplir ni cubrir todo lo que necesitan.

Esta situación me lleva a pensar y cuestionar este “auge” inclusivo que tanto se predica, pero tan poco se cumple, realmente ¿hay inclusión? Hacer esta mención me recuerda a lo que afirma Liliana Sinisi (2010) el concepto de inclusión se ha transformado en los últimos años en la categoría estrella de toda política educativa. De esta forma, se creen que generan “prácticas inclusivas” con la sola enunciación de éstas. Desde mi perspectiva y mi experiencia, creo que aún no hay inclusión. ¿De qué sirve militar esto si no hay baños adaptados para personas con sillas de ruedas o con dificultad para caminar? ¿O cuando el Jardín se convierte en un mero espacio de asistencia y no se le da lugar a lo pedagógico?

Más allá de esta situación en particular que me ocurrió, opino y sostengo esta postura debido a lo que veo en el día a día en la sala, donde tenés que hacer “malabares” entre la cantidad de niños/as y las necesidades que cada uno/a tiene. De esta forma las señas nos convertimos en pulpos, que tienen muchas manos, muchos oídos y muchos ojos, pero sin embargo eso no siempre alcanza. Terminando esta reflexión, me gustaría poner en palabras a la autora que cité anteriormente, ya que me pareció interesante lo que plantea y cómo pone en cuestión estas tensiones en la educación inclusiva de “palabra” y la educación inclusiva de “práctica”. De esta



forma, Liliana Sinisi (2010) propone pensar si la inclusión escolar puede ser sinónimo de permanecer y estar aprendiendo en la escuela. Y que quizás, sería mejor poner el foco y la atención a la forma en que los niños y las niñas “incluidos/as” producen su experiencia escolar cotidiana, que muchas veces está segregada, discriminada y marginada, siendo así los/as excluidos/as de adentro.

Referencias

Sinisi, L. (2010). *Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?* Boletín de Antropología y Educación, N° 01. (pp 11-14)

Link: <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>



EXIGIR O NO EXIGIR EN TIEMPOS DE POST PANDEMIA

Díaz Valdés, Carolina⁶
diazvaldesc@gmail.com

Me integré a un primer año del turno mañana de una escuela céntrica de la ciudad de San Luis, cuyo alumnado se compone en su mayoría por adolescentes y jóvenes que vienen de zonas periféricas de la ciudad. Esta experiencia se enmarca en un contexto de post pandemia, luego de dos años de dictado de clases de manera remota y virtual; la preocupación central que llevé a mis Prácticas Docentes en Lengua y Literatura fue qué tan exigente ser en este contexto.

En el caso específico de este grupo, durante el ciclo lectivo 2020-2021, la mayoría no presentó ninguna de las tareas asignadas y fueron promovidos de año por decisiones ministeriales. Este cese de actividades por dos años tuvo como consecuencia que el grupo no haya desarrollado habilidades y competencias durante ese período. Por esta razón, se me hizo muy complejo planificar para ellos en base a los NAP y el Diseño Curricular Provincial, ya que, si bien estaban en primer año de la secundaria, algunas de sus habilidades y competencias quedaron en cuarto grado de primaria. El tema que se me asignó fue “Texto periodístico” y en él debía abordar los géneros periodísticos, sus elementos paratextuales y la macroestructura de los medios de comunicación con la noción de ideología. Para poder desarrollarlo mi coformadora me dio total libertad.

Cuando comencé el período de observaciones noté que era un grupo muy revoltoso y poco comprometido con la asignatura Lengua. Al principio pensé que sólo se debía a una rebeldía adolescente contra las instituciones y los adultos, pero con el transcurrir de los días los estudiantes comenzaron a comportarse de manera agresiva con la docente titular, la enfrentaban y se negaban a participar de cualquier actividad que propusiera, sea lectura, escritura, resolución de evaluaciones. Estas situaciones hicieron que muchas preguntas comenzaran a inundar mi

⁶ Estudiante de la carrera de Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Luis.



cabeza: ¿Cómo se comportarían cuando yo esté a cargo? ¿Qué hacer frente a la apatía y desinterés que manifestaba este grupo? ¿Cómo lograr un buen clima (respetuoso y ameno) en el aula? ¿El grupo sería capaz de responder al nivel de exigencia de mis clases? ¿Sería mejor adecuar los contenidos y actividades al nivel que manejaban?

Teniendo como premisa estas inquietudes comencé a pensar en actividades que los ayudaran a ganar autonomía, responsabilidad y que fomentaran el pensamiento crítico. Con este espíritu, como actividad final de la unidad, decidí invitarlos a un juego de rol y pedirles que se imaginen a ellos mismos como periodistas durante algunas clases.

Al dictar los contenidos teóricos del tema me di cuenta que muchas de las actividades planteadas les resultaban difíciles de asimilar (a los estudiantes) y, por ende, resolver las consignas les demandaba mucho más tiempo del estipulado. Con el correr de los encuentros fui comprendiendo que a pesar de que tenía 120 minutos por clase, dos veces por semana, el tiempo no me alcanzaba y siempre me quedaba una actividad completa sin poder hacer o alguna parte de ellas hecha «a las apuradas» o en menos tiempo del previsto. Sobre todo, pasó con las actividades de socialización planteadas. A su vez, debía explicarle varias veces cada consigna al grupo y luego repetir de manera individual para que comprendieran qué debían hacer, así que entendí que había que resignar actividades para que las que pudiéramos realizar tuvieran más posibilidad de resultar significativas.

Con este contexto descrito y las particularidades que observé en el grupo, mis planificaciones sufrían una readecuación clase a clase. Sin embargo, había contenidos teóricos y habilidades que ellos debían realizar para aprobar la unidad, descubrí que para mí alcanzar ese objetivo era irrenunciable a pesar del tiempo, de las ganas del grupo de estudiantes y demás impedimentos. Así fue como les pedí que por algunas clases jugáramos a ser periodistas, es decir, que cuando ellos transitaran sus barrios, los pasillos de la escuela, las distintas calles de la ciudad pudieran observar sus contextos críticamente y buscar problemáticas sobre las cuales escribir una nota como si fueran periodistas. Los objetivos de esta actividad incluían aplicar los conceptos teóricos dados y desafiarlos a realizar una producción escrita, la primera que realizarían desde la vuelta a la presencialidad.

Otro de mis miedos era cómo se comportarían cuando yo esté a cargo, pero para mi sorpresa la actitud del grupo fue totalmente diferente a la que mostraron durante las observaciones. Prestaban atención, se involucraban en las actividades que les propuse,



participaban cuando se lo pedía. Mi presencia frente al aula cambió algo en ellos, quizá fue solidaridad, quizá al ser una cara nueva generaba intriga y empatía. Si bien no tuve el problema de que ellos me enfrentaran, otros desafíos surgieron: cómo administrar el tiempo, cómo realizar seguimiento a un grupo tan heterogéneo que transitaba diferentes procesos de aprendizaje. Sumado a estos retos se generó un nuevo debate interno, ya que a este grupo le costaba comprender las actividades solicitadas ¿no sería mejor adecuar los contenidos? Con adecuar me refería a bajar el nivel de expectativas que yo como docente practicante llevaba al aula, bajar la extensión de los textos que les llevaba e incluso buscar temáticas que resulten más sencillas de comprender. Sin embargo, junto a la cátedra de Práctica Docente en Lengua y Literatura, decidimos que había ejes que no se negociaban y que conformaban las claves pedagógicas de mi propuesta de intervención áulica. Algunos de estos ejes comprendían fomentar el pensamiento crítico y brindar algunas herramientas para que los y las estudiantes ganen autonomía en el trabajo en clase; esta autonomía que debían desarrollar en esos dos años lectivos deficientes para este curso.

Para enriquecer este debate interno que tenía, sumé un texto de Merieu (2005) *Carta a un joven profesor*, sobre todo en el capítulo 5 “En el centro de nuestra profesión: la exigencia” para poder contrastarlo con lo que sucedía en mi aula en particular. Merieu dice:

(...) el aprendizaje permite a un individuo inmaduro y disperso, convertirse en un hombre maduro, centrado y responsable mediante el «gesto justo». He visto esta exigencia actuar en pequeños artesanos y en grandes investigadores: en artistas y obreros; todas ellas personas «aplicadas», como niños de guardería con sus primeros dibujos, sacando la lengua y entornando los ojos. (p. 77)

En este fragmento nos trae al debate (el hecho de) que cualquier sujeto que se ve desafiado puede lograr concentrarse y otorgarle significatividad a un aprendizaje o habilidad que se le proponga. Estamos frente a un contexto difícil, pero ello no quiere decir que debamos subestimar a nuestros estudiantes y este es el camino que decidí afrontar.

En base a esto continué con las exigencias en cuanto a la extensión de notas periodísticas presentadas, incluyendo aquellas que tenían temas con terminología que ellos no comprendían, ya que generaban el debate en clase buscando respuesta a esos temas que todos escuchamos, pero no sabemos bien a qué hacen referencia, como por ejemplo “inflación”, “bloqueo de petróleo”, “tasas municipales”, entre otros. Como el grupo de estudiantes no producía textos



escritos antes de mi llegada, decidí trabajar estas producciones en clases, pero sí o sí proponerles ese desafío. Estas producciones se las asigné en proceso, con la entrega de un primer borrador de manera obligatoria que sería corregido por mí y la evaluación de la versión final sería entre pares, lo cual les dio una gran responsabilidad que tomaron con mucho compromiso.

Este no renunciar a que desarrollen ciertas habilidades tiene que ver con lo que propone Merieu, quien nos exhorta a los docentes a proponer tareas que desafíen a los estudiantes, que la motivación saldrá de la resolución de ellas, de ese movimiento de trabajo donde los estudiantes invertirán su energía, se enfocarán en eso, tendrán contornos que ellos pueden identificar y resultados que pueden anticipar. Continúa el autor: “Sabemos que estas tareas van a requerir un esfuerzo por su parte, pero vinculamos, consustancialmente, este esfuerzo a nuestro propio esfuerzo por hacerle descubrir satisfacciones intelectuales inéditas, horizontes nuevos que estimularán su curiosidad” (p. 71).

Con este espíritu desafié a los chicos y las chicas de este primer año, los invité a jugar a ser periodistas, a mirar su realidad con ojos críticos y en base a lo que vieron, escribir una nota periodística. Surgieron muchas problemáticas en sus barrios, críticas hacia las entidades que deben controlar el buen funcionamiento de servicios básicos, muchas críticas a sus pares por comportamientos violentos, críticas al estado edilicio de la escuela, al trato de una docente para con ellos, entre muchas otras notas. Estos estudiantes apáticos, que no se interesaban con nada lograron involucrarse con una tarea, comprometerse y no solo realizarla sino, lo más importante, aprender a observar de manera crítica su cotidianeidad.

Con el transcurrir del tiempo compartido con el grupo fui encontrándome con múltiples desafíos, como los que nombré anteriormente y muchos más, todos ellos los fui abordando a través de microdecisiones que tenían como objetivo que la exigencia no quede en un segundo plano, ya que, como docente practicante en mi tiempo a cargo, siempre supe que, aunque había dificultades eran capaces de aprender y mejorar sus competencias en cuanto a lo disciplinar.

Es de destacar que su comportamiento, compromiso frente a las tareas y responsabilidad mejoró notablemente durante las ocho clases que duró mi intervención y creo que en gran parte fue porque se los invitó a participar de actividades que implicaban otro tipo de responsabilidades a las que estaban acostumbrados y se les exigió que desarrollen otro tipo de destrezas. Por esto es que sostengo que a veces exigir lo que debemos exigir en cuanto a lo curricular puede ayudar



a mejorar los vínculos y el comportamiento dentro del aula en base a esta experiencia concreta vivida este año.

Claramente, no creo que sea una posibilidad extrapolable a cualquier grupo, pero sería conveniente revisar nuestras prácticas áulicas cuando nos encontramos con grupos que generan conflictos, para evaluar cómo desde las diferentes asignaturas podemos desafiarlos y comprometerlos. Mi idea, por medio de este caso puntual, es invitarlos a pensar actividades acordes a sus grupos, pero sin subestimarlos, ya que el exigir un poco más puede ser una invitación al esfuerzo que ellos aceptarán como un reto frente a la disciplina y que puede fomentar los aprendizajes significativos.

Referencias

Meirieu, P. (2006). En el centro de nuestra profesión: la exigencia. En *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy* (pp. 67-80). Barcelona, Graó.



EL DESAFÍO DE ENSEÑAR QUÍMICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Muñoz, Vanesa⁷
vamunioz@gmail.com

La enseñanza de la química ha experimentado transformaciones en los últimos tiempos, se pueden mencionar los enfoques CTS (Ciencia-tecnología-sociedad) cuya finalidad es formar ciudadanos capaces de tomar decisiones fundamentadas en cuanto a la ciencia y a la tecnología. Debido a esto es que se piensa en la enseñanza y el aprendizaje de forma tal de poder establecer relaciones entre el conocimiento que adquieren los estudiantes con cada problema de tipo social, ambiental, entre otros; y que, con ello, sean capaces de poder manejar materiales, recursos y productos de entorno (Martín Gordillo, M., 2003). Es por eso que los contenidos que deben enseñar los profesores no deberían perder de vista el tipo de aprendizaje que los estudiantes tendrían que adquirir; y no deberían olvidarse que el objetivo de la clase es pensar más en las actividades que se podrían proponer y en las posibles dificultades que pueden surgir en el aprendizaje debido a los contenidos que se pretenden enseñar; y en este caso cómo ayudar a superarlas. También en cómo establecer una interacción dialógica con los estudiantes, con el objetivo de guiar y regular su aprendizaje y, en definitiva, cómo gestionar todas las interacciones que se dan en el aula (Caamaño, A., 2011).

Mi experiencia se sitúa en una escuela Técnica, el curso es 3° año “B” con orientación en Electrónica (la escuela tiene dos orientaciones: la electrónica y la química); y aquí es cuando comienza mi gran desafío: por un lado, volver a la secundaria, y por otro, de acuerdo a lo comentado en los párrafos anteriores, el poder realizar actividades que logren motivar el aprendizaje de la química en los estudiantes.

Para la búsqueda de cada actividad siempre traté de seleccionar aquellas donde los estudiantes se encontrasen más próximos a sus conocimientos, experiencias y a la orientación

⁷ Estudiante de la carrera de Profesorado Universitario en Química de la Universidad Nacional de San Luis.



que ellos habían elegido, para lograr que lo que se planteara fuera interesante y motivador. Es por eso que en este relato, les voy a mencionar una de las actividades que más me marcó en mi práctica y para ello voy a hacer hincapié en una frase que me señaló un estudiante en la primera clase: ¿Profe, para qué nos sirve la química? La pregunta me hizo redireccionar las actividades que había seleccionado para tratar de hacerles ver que la química es todo lo que les rodea, y que, como futuros técnicos electrónicos, la química es una herramienta útil en el campo que ellos estudian. La unidad que me tocó enseñar fue uniones químicas que incluyen los tipos de uniones intramoleculares (entre átomos) y las intermoleculares (entre moléculas). Esta clase consistía en explicarles el tipo de unión que podrían tener entre los átomos: uniones de tipo iónicas, covalentes y metálicas; las cuales, les confieren propiedades y características a las sustancias que nos rodean. La teoría tenía su respectiva práctica que consistía en la realización de diferentes ejercicios que pudieran ayudar a la comprensión de los contenidos conceptuales. Una de las actividades que propuse fue estudiar al grafito (su composición química es el carbono, cuyo tipo de unión son del tipo covalente y que además se encuentra presente en nuestra vida cotidiana, por ejemplo, en la mina de los lápices). El ejercicio les pedía que indagaran e investigaran este tipo de unión química, sus propiedades y características; seleccioné el grafito debido a que tiene una unión covalente y conduce la corriente eléctrica (este tipo de unión se caracteriza normalmente por no conducir la corriente eléctrica).

Cuando mis profesoras formadoras leyeron mi planificación me sugirieron que demostrara en la práctica esta particularidad del grafito realizando un circuito eléctrico cuyas terminales estuviesen abiertas, para luego colocar entre estas terminales el grafito. Éste al ser conductor terminaría de cerrarlo, lo que se evidenciaría con el encendido de la luz de un foco que se encontraba como parte del mismo. La sugerencia me pareció muy buena ya que estaría demostrando la importancia de la química en el mundo de los electrónicos (debido a que el grafito es utilizado en muchas herramientas como conductor de la electricidad).

La actividad fue todo un éxito, les demostré la conducción del grafito a través de las minas de los lápices con un material que es algo muy común en su carrera: un circuito eléctrico. Los estudiantes se entusiasmaron y apodaron al circuito como un verificador de calidad de lápices grafito, debido a que los lápices tienen la particularidad que no todos conducen de la misma manera la corriente eléctrica (los lápices tienen diferentes porcentajes de arcilla y grafito



indicado con la letra H y B). Cuando comenzaron a probar los lápices de cada uno, más los que yo había llevado, podía observar la emoción en sus ojos al realizar este tipo de actividad.

Terminando la unidad con las respectivas evaluaciones y el correspondiente laboratorio, llegó la hora de participar y ayudar (que era parte de mi tarea) a mi coformadora en la exposición que realizan las escuelas técnicas, la cual consiste en que los estudiantes presenten trabajos y/o proyectos que han estado preparando durante el año lectivo. Y fue en este momento cuando me llevé una gran sorpresa, un grupo de mis estudiantes presentó el circuito eléctrico con las diferentes minas de grafito en la exposición. Mi sentimiento fue de sorpresa y asombro porque pasó de ser una actividad demostrativa en el aula (ya que era algo sencillo de demostrar), a ser un proyecto presentado en la escuela el día de la Escuela Técnica. Además, los estudiantes le dieron su propia impronta de técnicos electrónicos, le colocaron luces LED (yo utilicé un foco de 12v) y utilizaron una fuente de alimentación digital regulable como fuente de energía (yo utilicé una batería). Su proyecto consistía en unir la física, la química y la electrónica en algo muy sencillo y al alcance de su presupuesto. Desde el punto de vista físico, el tipo de energía con la que estaban trabajando y desde la parte química, las propiedades que posee el grafito que a pesar de poseer un tipo de unión covalente puede conducir la corriente eléctrica. Cuando me contaron de la presentación de su proyecto los ayudé en lo que más pude para que la defensa saliera a la perfección.

La presentación fue todo un éxito, las diferentes personas que pasaban por su stand quedaban asombradas por la particularidad de utilizar las minas de lápices como tipo de conductor.

Una vez finalizada mis prácticas, me acerqué una vez más a la escuela para despedirme de ellos y de mi profesora coformadora. Les hablé para darles ánimo por lo que les resta en la secundaria, para alentarlos a seguir estudiando. Para que no bajen los brazos en cualquier adversidad que se les presente y que sigan su camino de la mejor manera posible. Sólo espero volver a cruzarlos en la vida como profesionales o como alumnos de la universidad.

Mi paso por las prácticas del profesorado me ha servido para hacerme ver la realidad de la educación secundaria hoy en día. Los estudiantes aprenden de manera más práctica, lo que puede deberse a la influencia de las nuevas tecnologías o al cambio generacional.

Más allá de enseñar algo que a una le apasiona, una siempre trata de dejar una huella en los estudiantes, algo mínimo, algo que perdure en sus memorias; y es lo que intenté hacer en



estos meses de enseñanza. Además, el aprendizaje no fue unidireccional, ellos también fueron mis guías ya que a lo largo de las clases me iban enseñando los posibles caminos en cuanto al uso de metodologías y estrategias para que lograran un cambio significativo. Y lo más importante, se respondían a sí mismos la pregunta que me hicieron la primera clase que tuvieron conmigo: ¿Para qué me sirve la química?

Referencias

- Caamaño Ros, A. (2011). *Didáctica de la Física y la química vol. II*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Graó.
- Gordillo, M. & Osorio, M. (2003). Educar para participar en ciencia y tecnología. Un proyecto para la difusión de la cultura científica. *Revista Iberoamericana De Educación*, (32, pp. 165-210). <https://doi.org/10.35362/rie320927>



UN VIAJE INOLVIDABLE

Sosa Rodriguez, Cynthia Lujan⁸
cyn_050992@hotmail.com

Mi práctica docente se realizó en una escuela secundaria, ubicada en una zona marginada de la ciudad de San Luis, en la materia Formación Ética y Ciudadana, que se dicta dos veces a la semana.

Dicha práctica se destinó a los alumnos de 3º año “A”. Fue un grupo heterogéneo, constituido por veintiún estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 13 y los 18 años aproximadamente.

Considero que toda experiencia es importante, al momento de compartirla con otros nos damos cuenta de aquellos puntos en común y diferencias que puede haber entre cada una de ellas; vivencias que nos ayudan a enriquecer nuestra mirada, a entender cada uno de los contextos que nos rodea, dando cuenta de la diversidad con la que nos encontramos hoy en día en nuestras prácticas, acercándonos a cada una de esas realidades.

Una de las experiencias más significativas que recuerdo en el transcurso de mi práctica, la retomé de mi bitácora, fue una situación donde me encontré con muchos sentimientos. No saber qué contestar, tener miedo de contestar, miedo a equivocarme, a que los chicos/as quedaran con un mensaje que no fuera “el correcto”, ya que considero que no hay un único pensamiento o algo que esté bien o mal, sino que es la construcción que cada sujeto va haciendo en su formación. Y entonces, dar un mensaje que los llevara a pensar como yo lo hacía, en vez de que ellos puedan ir construyendo sus propias ideas.

Dicha situación se dio en una clase donde estábamos trabajando sobre la Desigualdad de Género, el tema fue dado en el momento que se realizaba el Encuentro Plurinacional de Mujeres en la provincia. El encuentro traía muchas dudas y muchos interrogantes en los/as chicos/as; en varias clases salió el tema por parte de los/s estudiantes, pero particularmente en esta clase fue

⁸ Estudiante de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis.



necesario dar un espacio para escucharlos/as. Eran muchas las ideas que se tenían del mismo, se sacaban muchas conclusiones por todo lo que se venía diciendo y lo que aparecía en las redes, algunos/as estando a favor y otros/as en contra de su realización, alguno/as con temor y otros/as con enojo.

Ese día, en el momento de la clase, mientras se estaba charlando, un alumno me pregunta “Y usted profe, ¿qué piensa sobre esto?” Fue a partir de esa pregunta que quedé con muchísimas dudas, incertidumbre, no saber qué contestar, pero como decía anteriormente, no saber qué contestar para no dar una respuesta que ellos/as tomaran como única. ¿Qué decir en ese momento? ¿Cómo dar una respuesta? ¿Qué podía decir para que el tema o las dudas que ellos/as tenían no quedaran ahí, sino que por el contrario los/as movilizara a seguir pensando, investigando, viendo las redes, las noticias, a informarse?, éstos son algunos de los interrogantes que surgieron en esa situación.

La decisión que tomé en ese momento fue decirles a los/as chicos/as que investiguemos entre todos/as, que veamos las noticias, que esperemos a que se efectúe el encuentro y que dejaríamos un espacio de reflexión para compartir las diferentes experiencias que cada uno/a vivió en relación al mismo; pero que es necesario primero informarse, para luego poder generar un espacio de debate entre todos/as.

La experiencia la elegí porque es algo que me llevó a repensar mi práctica, porque me hizo volver al principio, a ver mis objetivos, a ver lo que para mí significaba la enseñanza y el aprendizaje, saber qué es lo que yo quería lograr con mis estudiantes. También me llevó a pensar en la dinámica de cada clase, siempre me preparaba con mucho tiempo para cada una de ellas, estudiaba varias veces, leía nuevamente todo lo que llevaba para trabajar, hacía láminas, llevaba copias para los chicos y las chicas; cosas que me ayudaban a sentirme un poquito más segura y menos ansiosa o nerviosa. Lo que entendí en ese momento, es que por más que lleve mi clase estudiada, preparada, habiéndose revisado una y otra vez, trabajamos con personas, trabajamos con un otro que es un sujeto que piensa y, que en mi caso y eso me hacía muy feliz, eran críticos/as de la realidad en la que vivían, entonces debemos estar abiertos/as a todas sus dudas. Entendiendo que es imposible que sepamos todo, pero lo que sí es posible es generar espacios donde se puedan charlar, debatir y reflexionar sobre aquellas inquietudes que nuestros/as alumnos/as nos presentan; porque considero que es justamente ahí, en esa pregunta, en esa duda, donde comienza el aprendizaje.



Reflexiones Finales

Siempre me costó mucho escribir sobre mi recorrido, creo que se debía a que muchas veces me llevaba a lugares que me recordaban momentos que me movilizaban mucho.

Pensar en todo mi recorrido por la práctica docente, desde mis primeros escritos, donde en un primer momento tuve que pensar sobre qué era la enseñanza y el aprendizaje para mí y desde ahí ir pensando paso a paso en mis prácticas, las observaciones, cada trabajo realizado en clase; todos esos pasitos y esas piezas que luego se convertirían en mi planificación.

Planificación que me costó muchísimo, llegando al punto de querer abandonar a mitad de camino, pero pude seguir, seguir siempre acompañada por un otro, de mis profesoras, de mis compañeros/as, de mi co-formadora, sino este camino no sería posible.

Superando barreras, barreras que yo misma me ponía; considero que lo más difícil fue aceptar que no se puede saber todo, que este es un camino de aprendizaje, que es una de mis experiencias más importantes y que siempre vamos a estar aprendiendo.



TE INVITO A CONOCER, Y A DESPEJAR LAS NUBES CON EL SOL RADIANTE

Rosales, Nazarena⁹
nazxr88@gmail.com

Mi experiencia en la práctica docente se desarrolló en una escuela de un barrio de la ciudad de San Luis, en el nivel secundario, con orientación en Economía y Administración, en 6to. año en la asignatura Filosofía. Es interesante analizar y compartir esta experiencia por la particularidad de los sujetos inmersos en ella y por la cantidad de obstáculos resueltos como desafíos.

Te cuento, cuando elegí en dónde hacer mis prácticas, en primera instancia me guíe por el lugar. Yo vivo en La Punta y, no era económica ni físicamente cómodo tener que tomarme dos colectivos para llegar. Sin embargo, ir hasta allí para mí era, cada lunes y viernes, un poquito desafiante.

Desde mi casa hasta la parada del colectivo tenía que caminar quince cuadras, al llegar a San Luis tenía que caminar hasta la escuela unas cinco cuadras más. Pero con lluvias de por medio y soles muy radiantes yo llegaba siempre a tiempo, agotada, pero llegaba. Lo de ser puntual es curioso, considerando que el servicio de transporte es pésimo y, por vicisitudes de la vida, suelo llegar un poco tarde a casi todos lados la mayor parte del tiempo.

Ahora me gustaría describirte un poco el panorama. La escuela es muy linda, tiene unos hermosos geranios de color rosa y rojos y unos majestuosos árboles que te resguardan del sol en los días calurosos. Cuando camino hacia ella, para mí es un momento de reflexión, no sólo pienso en lo que me espera en mis próximas clases sino también en otras cosas de la vida cotidiana. A veces pienso que esto se debe al aspecto de este camino, es tranquilo y silencioso. Te lo describo, a un lado del camino hay campo y otras construcciones; del otro, casas que parecen estar dormidas, todas ellas tienen muchas plantas y yo las observo todos los

⁹ Estudiante de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis.



días al pasar: margaritas, cactus, árboles de limón, enredaderas con flores y hasta enanos que adornan los jardines. En el andar me hice de algunos amigos, un perro blanco con cabello ondulado que siempre mueve la cola cuando me ve, lo llamé algodón, y la felicidad que transmite me mejora el día. Luego, está un perrito que sólo me mira al pasar todos los días, yo igual lo saludo “Hola Limón”, pero ambos nos miramos sin cruzar ni una palabra más.

Luego de todo este recorrido llego a la institución, camino por un pasillo y casi al final del mismo está 6to. esperándome. Mis estudiantes eran, a mi lado, enormes. Yo hice mis prácticas teniendo 21 casi 22 años, mis estudiantes tenían de 17 a 20 años. No había mucha diferencia de edad y eso me asustaba. Yo cargaba con 1,60 metros de altura y 45 kilos, ellos eran mucho más altos que yo. Recuerdo situaciones en donde se me acercaba algún estudiante y me decía "profe, me explica tal cosa", yo debía mirar hacia arriba. Aunque cargaba con muchas ganas e ideas, la autoridad no parecía manifestarse en mí, bueno, no físicamente. Pero, de todas maneras, siempre he sido tímida y de hablar muy poco en público, pero sólo en público, porque en lo personal no me callo nunca.

Ahora bien, recuerdo el primer día que conocí la escuela. Ese día les comenté a muchos actores institucionales que me había tocado en 6to. año, para mi sorpresa recibí comentarios como: “Uuuh, esos chicos no hacen nada, ya tiraron la toalla, pero son buenos”, “no hacen nada con nadie, ningún profesor sabe qué hacer para que se interesen y hagan algo”, “yo no les recomendaría a los chicos que recién empiezan a hacer sus prácticas que estén en 6to. año porque no debe ser fácil por cómo son los chicos, es mejor con los más pequeños”. Inclusive mi coformador me dijo muchas cosas parecidas: “que ya no sabía qué hacer, que había intentado de todo, que lo mata la indiferencia de los chicos, que no quieren pensar ni hacer nada” y que esto no pasaba algunos días, sino siempre.

Luego de esa visita salí un poco desanimada, como todo ser humano, me dejé llevar por los comentarios y pensaba, “me tocó lo más difícil”, “yo no voy a ser capaz”, “yo no estoy lo suficientemente preparada para provocar en ellos algo distinto”. No me tenía confianza, siempre he tenido problemas en confiar en mí misma, en mi capacidad para hacer las cosas. Me puse triste, pero luego de reflexionar pensé, “bueno, este reto me tocó a mí, hay que dar lo mejor de uno y no dar las cosas por hechas sino intentar cambiarlas para bien”. Otro comentario positivo que pensé fue, “bueno, este es un reto que me sirve para mi futuro laboral, a diferencia de los demás, yo voy a saber qué hacer en estas situaciones”.



Ese día, al llegar a casa, le comenté esta situación a mi mamá y ella me dijo, “quizás con vos sean diferentes, ya vas a ver”. Bueno, en ese momento pensé que mamá me tenía demasiada fe.

La cuestión es que cuando comencé a observar pude comprobar un poco esos comentarios, realmente la mayoría no hacía nada. Pero luego pude darme cuenta que la dinámica de la clase era un poco la causante de esto junto al desgano que a veces tenían los estudiantes. A mí un poco eso me aburría, era mirarlos hacer nada, algunos a veces sí se ponían a trabajar, pero eran tres o cinco de los treinta y cuatro estudiantes. Pero la mayoría, hacía la tarea en su casa o directamente no la realizaba. Me quitaba los ánimos ver cada lunes y viernes ese escenario. Entonces, pensé, tengo que cambiar esto de alguna manera.

Efectivamente, y para no extenderme en este relato, pude lograrlo. Puedo nombrarte algunas situaciones acompañadas de retos a los cuales debía enfrentarme. Uno de ellos fue el uso del celular, ¿cómo me iba a asegurar de que todos leyeran al mismo tiempo un texto que era sumamente importante para el tema que se iba a desarrollar?, ¿cómo iba a hacer para que no tomaran los celulares o se pusieran a charlar?, ¿qué hacer para que estén todos atentos? Esas fueron algunas de las preguntas que me hice antes de dormir la noche anterior a dar clases, y se me ocurrió esta brillante idea: invitarlos a todos a leer con sus respectivas fotocopias, porque te comento que éste era otro reto, llevarles el material físico para que no estén ni con el celular ni con la computadora haciendo otra cosa, pero bueno, volvemos a lo anterior. Para que todos pudieran participar y no sólo uno o dos, comenzaba a leer yo, al terminar un párrafo les colocaba en la mesa un patito de hule, al cual apodé “mi héroe”, para que continuara la lectura esa persona que le tocó, y cuando acabara ese párrafo le tocaba a otro, siempre al azar. Eso hizo que todos leyeran, que todos estuvieran haciendo lo mismo al mismo tiempo. Me sentí tan feliz y orgullosa de mi idea, en otra ocasión la repetí, pero los estudiantes ya se habían entusiasmado y querían a toda costa tener el pato.

Otra situación fue enfrentarme a las ganas imperiosas de todos los estudiantes de irse a casa, todos los días observaba que antes de que el reloj marcara la hora de salida, ellos ya estaban preparados con todos sus útiles guardados en la mochila y pegados a la puerta del aula pidiendo salir. Pero un día, les propuse resolver en grupo unas preguntas en relación a unas obras de arte, yo iba charlando con cada grupo despejando sus dudas, moviéndome de un lado al otro. Cuando vi eran las 13:50 hs., era la hora de salida, pero levanté mi mirada y ahí estaban, trabajando. Me



sorprendió que no se habían dado cuenta que era la hora de irse, esto sucedió porque estaban implicados e interesados en aquello que les había propuesto. Cuando salí de esa clase me invadió la emoción por aquello que había logrado y se lo empecé a contar a todo el mundo, era la primera vez en meses que observaba algo así. Por último, en una de mis últimas clases, iba con la idea de que hicieran un collage con temática libre; quería que ellos hicieran una producción con sus propias ideas y para ello les había llevado diferentes materiales. Pero, unos minutos antes de entrar a mi clase, cuando estaba en la puerta del aula, se acercó mi profesor coformador a decirme que tenía que cambiar la temática de la actividad que había llevado y que no iba poder ser libre, sino relacionado a otro tema en particular. A mí eso me descolocó, porque yo ya había planeado y preparado todo, ni siquiera tuve tiempo para darle vuelta al timón. Esto me afectó un poco al comienzo y mi clase estuvo algo desestabilizada al principio, pero luego fue tomando forma. Mi recomendación, respirar, relajarse e intentar pensar, porque estas situaciones pueden ponerte nerviosa y nublar, pero necesitas seguridad para transmitirle eso a los estudiantes.

Finalmente puedo decir que al principio todo parecía un poco gris, pero logré ponerle color y mis estudiantes también. Y te recomiendo, nunca te dejes llevar por los comentarios de otros, primero debes conocer por vos mismo el panorama, debes estar muy atento y poner todo tu esfuerzo y tus mejores sonrisas, pinta de colores el lugar por donde pases que al fin y al cabo es lo que te llevarás en tu corazón.

Reflexiones Finales

En resumen, inicialmente, debido a muchos comentarios y observaciones, pude darme cuenta que tenía por delante muchos desafíos: eran estudiantes muy grandes, casi de mi edad, que estaban en el último año y con muchas ganas de festejar. Yo entendía, a esa altura los chicos no tienen muchas energías para hacer tareas y quieren vivir el momento, además de ser un curso numeroso.

Adicionalmente, había que luchar con muchas distracciones que a veces son más fuertes que nosotros, como es el uso del teléfono, la música, las redes sociales y los juegos. A su vez, llamar su atención también era un trabajo arduo, que me miraran y me escucharan; nunca voy a olvidar las veces en la que el profesor hablaba o les mostraba un video y ellos no le prestaban la mínima atención. Es por eso que tuve que pensar en actividades creativas y que invitaran a la reflexión, con explicaciones que abrieran la puerta a la participación. Logré que ellos



aprovecharan el tiempo en el aula y se pusieran en acción, logré que aprendieran a través de un trabajo constante, logré reírme con ellos y logré un vínculo que al principio pensé que no iba a poder consolidar, pero cuando me di cuenta que sí, fui muy feliz.



EL INICIO DE UN VIAJE

Viera Gutierrez, Carla Yanina¹⁰
Carlaviera46@gmail.com

Esta narrativa personal sucede en un contexto muy particular, en una escuela ubicada en la ciudad de San Luis. La experiencia que más adelante desarrollaré es construida a partir de mi primera clase como practicante de un grupo de estudiantes que está en el tercer año del secundario. Un grupo de chicos/as que se encuentran en su preadolescencia, tienen aproximadamente entre catorce y quince años; podría decir muchas más características, pero resulta más relevante contar cómo son según mi percepción de ellos. Según lo que pude conocer de ellos, a mi entender pude ver lo increíble que eran, la gran capacidad que demostraron para ser creativos; recuerdo claramente como Enzo, un alumnillo, construyó una mini patineta con sólo una tarjeta vieja de sube y dos trozos de lápices viejos, realmente se veía increíble esa patineta pequeña. Por otro lado, demostraron tener una gran capacidad para pensar y analizar aspectos de la vida, de la sociedad; en definitiva, puedo decir que es un grupo de estudiantes que siempre recordaré con mucho afecto.

A continuación, desarrollaré una breve narrativa de mi primera clase, la cual me resultó muy significativa por ser mi primera experiencia dentro de un aula. Fue todo tan nuevo que quedó grabado en mi memoria de una manera muy especial, un recuerdo que marcó mis primeros pasos como docente.

Son las 07:00 horas y estoy ingresando al aula. En ese instante observo, miro y noto el silencio, las sillas vacías; me pregunto a mí misma qué ha cambiado, es como si algo se sintiera diferente e instantáneamente me doy cuenta, como si fuera una especie de espejismo irreal, que hoy es mi primera clase. ¡¡Hoy por fin voy a dar clases!! Me asombro y, al mismo tiempo, me recorre una sensación de ansiedad. Es mi primera clase, me repito nuevamente ¿qué hago? Realmente no sé nada, no sé cómo ser docente. ¿Qué hace un docente? Comencé a entender que

¹⁰ Estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis.



en mi cabeza había tantas ideas confusas que me generaban una especie de torbellino emocional, me estaban consumiendo, así que me dije a mi misma “basta lo vas a hacer muy bien”.

Entran los/as chicos/as y me recorre una sensación agobiante y de “pánico”, ellos/as me miran fijo como si esperaran algo de mí y yo simplemente me digo a mí misma: “decí algo, lo que sea”. Entre eso y otras cosillas, me doy cuenta que el pizarrón era un desastre, todo manchado, con viejas marcas de otras clases; me entra la desesperación y le digo a mi conformador ¿qué hago con este pizarrón? Él me dice que va traer un trapo para limpiar, eso me alivió o de alguna manera me hizo sentir más segura. Definitivamente era imposible limpiar ese pizarrón, se encontraba todo marcado con palabras en negro que se superponían con otras clases como si fuera una especie de rejunte de varias clases; ni siquiera había espacio para escribir y lamentablemente no se quitaban con nada. Como resolución a ese problema me pareció más idóneo que los/as chicos/as dieran vuelta sus bancos y colocaran sus asientos mirando al pizarrón que se encontraba del otro lado del salón, en el fondo del aula. Mientras ellos/as hacían sus movimientos de bancos, sillas, yo pude observar que amablemente lo hicieron sin quejarse ni enojarse; eso me produjo una grata sensación, sentí cierta cooperación de su parte, algo que no esperaba.

Luego, cada uno/a de ellos/as ubicados/as en sus asientos se encuentran mirándome, algunos/as sólo mirando su celular, otros/as charlaban. En el medio está Xiomara lista, mirando fijo al pizarrón y a mí; la veo y no puedo evitar pensar que ella está esperándome, está esperando que yo comience. Me recorre una pequeña sensación vaga de incertidumbre y ¿ahora qué? Comienzo diciendo que vamos a trabajar “sobre los pueblos originarios”, en ese momento pregunto si alguien sabe o conoce algo sobre el tema. Nadie me contesta, creo que escucho al fondo que alguien dice que no, pero reitero la pregunta y se da un silencio incómodo. Diría que para mí fue incómodo, me generan una rara sensación de salir disparando, o de decir lo que sea. Continúe con el tema, en momentos me sentí pasional, en otros sentí que estaba dictando un discurso para la facultad, en otros momentos sentí que nada de lo que decía les importaba; sentí tantas cosas que me hacía ir una y otra vez a la misma pregunta inicial ¿qué hace un docente?, porque me resuena eso una y otra vez.

Cuando a los/as chicos/as les pedí que ubicaran en el mapa las comunidades de “los pueblos originarios”, mi sorpresa fue que la mayoría desconocen las provincias y su ubicación. En ese momento, me invadió una sensación de desconcierto como si no supiera qué hacer, creo



que a veces damos por hecho cosas y no vemos el trasfondo, en esos momentos me pregunté ¿por qué estos chicos no saben algo que se enseña en el nivel primario? ¿En verdad no lo saben? ¿Qué debería hacer? En ese instante comprendí que a veces damos por hecho cosas y saberes, y esto se torna un problema porque hace ver una parte, un fragmento de la propia realidad del aula, de una institución determinada y hace difícil percibir lo que se esconde, lo que subyace; comprender esto fue algo que aprendí.

Tal vez estoy tan desorientada que no sé qué hacer a continuación, recuerdo que tenía algo planificado, me paro en una esquina y pienso ¡aaah esto claro! Les entrego una consigna, se las explico, me resulta bastante difícil explicarles la actividad; puedo decir claramente que no todos están prestando atención y que algunos/as de ellos/as no entendieron nada. En ese momento decidí que lo más oportuno era ir banco por banco para explicarles la consigna; no sé si fue una buena idea o no, pero me permitió acercarme a cada chico/a.

Esta constante sensación de estar perdida me invade en múltiples ocasiones, tal vez es el hecho de no saber cómo actuar o qué decir, pero me asusta un poco que sea una inseguridad que estoy emanando y transmitiendo. Cuando los/as chicos van terminando la actividad me doy cuenta que ha pasado más de una hora y muchos de ellos/as están todavía haciéndola, otros/as incluso no han hecho nada. Este momento marcó una enorme importancia, creo que en esta situación tuve que decidir si darles más tiempo para que terminen la tarea o seguir con lo planificado; esto fue difícil, pero prioricé sus tiempos. Me di cuenta enseguida que mis clases habían sido pensadas en un tiempo que no coincidía con los de ellos/as, incluso noté que cada uno/a posee sus propios ritmos, tiempos de hacer la tarea. Esto me hizo pensar la importancia que tiene para ellos/as el comprender, analizar según sus tiempos personales.

Reflexiones Finales

Esta clase fue un inicio muy interesante porque me despertó muchos interrogantes, principalmente, cómo hago para organizar los tiempos; pero no sólo mis tiempos sino los de los/as chicos/as de la institución. Es como si fuera una carrera constante contra algo que no puedo controlar, me resultó bastante difícil darme cuenta que hay cosas que no puedo manejar, y que a veces, de lo espontáneo suceden cosas muy buenas que generan una especie de sintonía con el medio, con lo que va aconteciendo.



Comprendí que la duda, la incertidumbre, abre una puerta hacia lo desconocido, no podemos ver realmente si estamos constantemente afirmando y suponiendo sobre el otro; aquel que por más que lo estuviste observando por meses, nunca vamos a conocer en profundidad. Mirar y observar se torna algo fundamental en un escenario escolar, porque las miradas, los gestos, los silencios dicen mucho, hablan sin decir palabras.

Lo más interesante de todo es lo que sucede en nuestro interior, nos vemos atrapados/as en una rutina escolar que es totalmente desconocida: tiempos propios de una institución escolar, de un determinado grupo de estudiantes, de tiempos que corren y son personales. En ese momento cobra menos importancia lo que uno planificó tanto; no desmerezco su importancia, por supuesto que sí la tiene. Pero resulta tan difícil y automatizado guiarse solamente por eso, porque los imprevistos, lo que sucede espontáneamente no puede ser planificado, son cosas que suceden en el mismo lapso que van aconteciendo los hechos y situaciones que transcurren dentro del aula.



Autoridad Pedagógica





TIENE PINTA DE CURSO PERFECTO

Avila, Melina Lorena¹¹
avilamelina264@gmail.com

Tenía toda la pinta de ser un curso perfecto, tal vez lo era o la mayoría lo creía así. Era en un colegio nocturno para adultos, un curso hermoso, de esos que todos deseamos tener; donde cada uno de los estudiantes participan, dan su opinión, aportan en cada clase de manera muy espontánea. Si das una actividad te la resolvían sin drama alguno, le aportaban humor y frescura a la clase.

Cada vez que llegaba, era maravilloso saludarlos y que todos respondieran con una sonrisa que te alegraba el día, lo que generaba que disfrutara mucho cada una de las clases desarrolladas.

Hasta que un viernes llegué, saludé como de costumbre y en ese momento pude notar que había dos estudiantes nuevos. Era una pareja, de quienes no voy a revelar sus verdaderos nombres así que los llamaré Juan y María, que cursaba desde antes que yo comenzara con las prácticas en ese grupo. Hasta ese momento no habían podido asistir a mis primeras clases. Luego de saludarlos, comencé la clase consultando si recordaban el tema visto anteriormente. Como de costumbre no faltó participación por parte de los estudiantes y entre todos refrescamos el tema de “las ITS provocadas por bacterias” como la clamidia, término que le causó intriga a Juan y preguntó “¿Qué es la Clamidia?”, así que con ayuda de sus compañeros aclaramos su duda y luego comenzamos con el tema correspondiente a ese día. Fui realizando preguntas y así poder dimensionar los conocimientos previos que tenían del tema e ir aprendiendo entre todos.

Hasta que, en un momento, inconscientemente utilicé de manera incorrecta el término “mucosa”. En ese instante Juan, muy eufóricamente y en un tono de voz elevado dijo: “¡La mucosa no es eso!” y María lo acompañó. Esta situación me resultó muy chocante y sentí como

¹¹ Estudiante de la carrera de Profesorado Universitario en Biología de la Universidad Nacional de San Luis



si me estuviera retando no sólo por su tono de voz y la forma en que lo dijo, sino también porque Juan es una persona de una edad mucho mayor a la mía y me puse demasiado nerviosa. Perdí el enfoque y mi mente se llenó de pensamientos tales como “¿Cómo vas a decir eso, no ves que está mal? Si vos sabías que era eso y lo estudiaste un montón de veces”.

Pero antes de perder el control de la situación me dije a mi misma “sólo fue un pequeño error, soy humana y me puede pasar, se puede corregir”, así que miré al resto de los estudiantes y les dije: “Disculpen, Juan tiene razón. Lo que dije fue incorrecto”. Luego miré a Juan y le dije “¡Muchas gracias por haberme corregido!” Pero cuando quise continuar la clase no pude hacerlo con normalidad como lo venía haciendo en las clases anteriores, aun sentía los nervios en mí y no recordaba en qué había quedado. Mi mente aún estaba nublada por la situación que había pasado con Juan y tuve que terminar preguntando: “¿En qué quedamos?” y ahí pude retomar con la clase, pero en el fondo ya no volví a sentirme tan cómoda como antes, o a pensar que ese fuera un curso perfecto, porque había alumnos que me hablaban diferente y tenían una actitud imponente conmigo.

Conforme fue avanzando la clase en el momento en que los estudiantes estaban resolviendo actividades, me tomé un momento para pensar en lo ocurrido y me dije a mi misma: “Si Juan no hubiese intervenido como lo hizo, posiblemente los estudiantes habrían recibido una información errónea”.

La clase finalizó y, cuando iba de camino a mi casa, seguía pensando en la situación vivida con Juan y me decía a mí misma: “La clase fue un desastre, me dejé llevar por los nervios y tal vez perdí el control del momento”. Pero luego, cuando finalmente llegué a mi casa y lo analicé de manera más tranquila, concluí que fue una experiencia útil para mi aprendizaje y que, a partir de eso, es incorrecto pensar que existe el curso perfecto y que quizás por eso la situación me tomó de manera tan desprevenida. Sólo por pensar que, al ser perfectos, ninguno se pondría de forma imponente ante mí.

Al mismo tiempo entendí que tengo que mantener la autoridad (Blanco García, 2001) frente al curso sin importar la edad que tengan los estudiantes. Generando una relación de respeto con ellos, ya que el hecho de estar enseñando a personas mayores no significa que puedan ser irrespetuosos conmigo. Porque, ¿qué clase de autoridad tiene una persona de 21 años ante una de 30 o 40?, ¿cómo llamas la atención de alguien que quizás pueda ser tu padre?



En la clase siguiente ingresé con nerviosismo y preguntándome cómo iba a ser el vínculo con Juan después de lo sucedido en la clase anterior, me encontraba temerosa de que volviera a suceder lo mismo. Por ende, me propuse cambiar esa situación y acercarme más a Juan. A medida que transcurrían las clases le prestaba más atención a Juan que a sus compañeros y si participaba yo decía en voz alta “¿Escucharon lo que dijo Juan?” o simplemente “¡Gracias Juan por tu aporte!” y así fui acortando distancias con mi estudiante de las antípodas del curso perfecto.

La relación iba mejorando. Recuerdo que, en unas de las últimas clases, mientras realizamos una actividad, se dio una charla con el sobre VIH. Aproveché esta oportunidad para contarles al resto de los alumnos las ideas que mi estudiante crítico me había aportado. Un día Juan me sorprendió porque junto a María, me hablaron de su hija y me compararon con ella porque también estaba en la universidad, con una edad parecida a la mía. Me contaron la alegría que sentían porque había aprobado un parcial y me hicieron parte de esa experiencia, de la felicidad que atravesaban. En ese momento mi corazón saltaba de la emoción, sentía que lo estaba logrando.

En las semanas siguientes dejé de verlo, pues faltó a varias clases y me quedé con la intriga de cómo podría haber terminado ese vínculo que recién se estaba formando. Sentí que me faltaba tiempo para desarrollarlo por completo. Finalmente entendí que aquel grupo que tanto había amado desde un principio, el mismo que me había recibido con los brazos abiertos para completar mis prácticas, sí era el curso perfecto, lo era en parte gracias a personas como Juan.

De esta manera, pude redefinir aquella idea de curso perfecto que tenía y asociarlo a la diversidad. El curso con estudiantes cumplidores, respetuosos, callados, sentaditos y obedientes, no es el curso perfecto. Es aquel que presenta estudiantes como Juan, que te corrigen, que son imponentes o que alteran la normalidad de una clase y te lleva a replantearla. Los estudiantes que son únicos y especiales no son un problema, son los encargados de ayudarte a crecer y es muy bueno que existan. La diversidad nos hace crecer, nos mantiene activos y despiertos, nos proporciona la adrenalina que nos aleja totalmente de la rutina y la monotonía. Nos obliga a reflexionar, a ser empáticos, a volvernos más cercanos con los alumnos; que fueron los objetivos principales de mis prácticas docentes.



Finalmente voy a decir ¡Gracias Juan!, gracias por presentarme piedras en el camino, porque gracias a vos tengo más herramientas, después de esa situación las adquirí. Me volviste más fuerte, me ayudaste a redefinir la idea de curso perfecto y me volviste una persona más reflexiva, tal vez más empática. Ahora sé cómo actuar si esta situación se me presenta en un futuro como docente, porque estoy segura que volverá a suceder. Gracias porque también, por todo esto, aumentó mi amor por la profesión de ser docente (Esteve, 1998) y me hizo dar cuenta que jamás me equivoqué de carrera, que todo el tiempo me encontraré con alumnos diferentes, únicos y especiales.

Referencias

- Blanco, N. (2002). Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en la educación. En *Sofías, Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?*, (pp. 113-124). Madrid.
- Esteve, J. M. (1998). La aventura de ser profesor. *Cuadernos de pedagogía*. (Núm. 266, pp. 46-50).



LOS LUGARES INCÓMODOS DE LA ENSEÑANZA: VIOLENCIA, DISCIPLINA Y PODER

Claveles, L. Daniela¹²
danielaclaveles@gmail.com

El relato de esta experiencia tiene que ver con una serie de hechos encadenados en torno a un eje que me ha resultado sumamente problemático y movilizador, que es la violencia escolar. Creo que a nadie le resulta sorprendente los problemas de violencia que como sociedad estamos viviendo actualmente; desde los poderes instituidos en el Estado en forma de crisis y pobreza, hasta las relaciones familiares e interpersonales que reproducen una serie de opresiones en forma de patriarcado, adultocentrismo y tantas más. Y todo esto llega inevitablemente a la escuela pero, al mismo tiempo, la escuela se esfuerza por construir una contraofensiva que muchas veces es ineficiente por falta de presupuesto, por falta de formación o sencillamente por sobrecarga de tareas.

Muy en el fondo de lo que he venido construyendo en estos años como estudiante, siempre ha estado en mí una misma idea que ha alimentado todas mis decisiones: el destierro de toda forma de opresión. Y soy consciente de que suena sumamente grande y ambicioso, rozando quizás lo trillado, pero es una verdad que a mí me ha orientado en mis decisiones y mi perfil docente. Por eso me fue sumamente difícil construir mi lugar como docente practicante en el aula, porque para poder sostener la autoridad pedagógica tenía que estar todo el tiempo corriéndome de lo que mis estudiantes entendían como “autoridad”, las maneras en las que ésta se desenvuelve y lo que ellos esperaban de mí. Lo problemático fue ¿cómo lograr la disciplina en el aula, el respeto hacia mí y entre ellos, el compromiso con las tareas, sin caer en las acciones que circulan habitualmente: el grito, la orden, el señalamiento, el reto, la estereotipia? Mientras cursaba, una de mis docentes dijo algo muy simple pero que me pareció sumamente revelador: la disciplina que ustedes van a construir es una disciplina pedagógica, tiene que ver con un saber

¹² Estudiante de la carrera de Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Luis.



específico que ustedes tienen y que los estudiantes no, y por eso es posible la enseñanza. Ese fue mi reto, lograr construir un dispositivo pedagógico-didáctico que me permitiera establecer un vínculo y un espacio áulico con mis estudiantes donde sea posible dialogar, tratarnos con respeto, escucharnos, reconocernos, valorar los conocimientos que ya traíamos y los que estábamos aprendiendo. Porque, al fin y al cabo, mi formación es como docente de Lengua y Literatura, ese es mi campo de acción y en función de esto se establecen mis límites.

La problemática que deseo plantear (se me) fue apareciendo en distintas situaciones que se encadenaron consecutivamente y que de alguna forma fueron marcando el campo sobre el que iba a realizar mis prácticas. Éstas fueron realizadas en una escuela pública autogestionada de la ciudad de San Luis, situada en un barrio que recibe a estudiantes de zonas aledañas, la mayoría de sectores populares. El curso que me tocó fue 1° D, un grupo de chicas y chicos que venían de terminar la primaria en pandemia, con todas las problemáticas a nivel educativo que esto implicó: dos años sin cursar o de cursada intermitente, una gran cantidad de contenidos que quedaron a medio camino ya que dependían del acceso a Internet, la falta de formación docente en educación remota, y la crisis económica que se ha ido agudizando en estos últimos años y que ha generado un clima social donde resulta difícil confiar en que los estudios sirvan para algo.

Las primeras entrevistas con directivos y docentes de la escuela me fueron perfilando un grupo de estudiantes con quien debería tener una postura firme y que, a su vez, demandaban mucha atención y contención. Ahora me pregunto, ¿qué otra cosa es la contención sino la firmeza, un lugar donde apoyarse?

En las observaciones notaba un sinnúmero de agresividades que se iban reproduciendo en el aula, algunas más sutiles en formas de chistes y comentarios, otras más obvias en forma de gritos o insultos. Notaba que estas violencias afectaban a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, lógicamente.

Finalmente me tocó dar clases. Ya durante la ayudantía había empezado a construir el vínculo con los estudiantes, me concentraba en aquellos a quienes más les costaba y en quienes mostraban más rebeldía o desinterés. Y aunque mi fuerte eran los vínculos individuales y directos, mi flaqueza estaba a la hora de poder trabajar grupalmente, de que todos se sintieran partícipes de la clase y trabajaran en las actividades.



El tema que me tocó fue el texto expositivo y a través de él trabajé la lectura y fundamentalmente la escritura. Y de manera secundaria, la ortografía, ya que por cuestiones de tiempo no logré desarrollarla del todo. Elegí dar este tema desde la construcción de un pensamiento científico e investigador; el objetivo secreto era revalorizar los intereses de los estudiantes y despertar la curiosidad por la escritura.

Luego de presentar una serie de textos sobre temas como la vida en otros planetas y la contaminación ambiental, realizamos una serie de actividades para que cada cual pudiera elegir un tema de su interés, investigarlo y escribir al respecto. Considero que ésta fue la apuesta clave de mi práctica a la hora de construir esa autoridad pedagógica que tanto buscaba.

Si bien las clases tenían una dinámica inquieta y charlatana, notaba que la mayoría del curso estaba trabajando, que charlaban entre ellos sobre lo que iban a escribir, que realmente se habían puesto a pensar qué cosas les interesaban. Pasaban la hora entera leyendo un texto sobre la tecnología, la música, el origami, los helados, preguntándose qué significaba, qué era lo que quería decir. Un alumno pasó toda la hora sin hacer nada, dibujando en una hoja, cuando le llamé la atención al respecto me dijo: “Estoy pensando, profe” y, cuando terminó la hora, había escrito un primer párrafo sobre los mitos antiguos.

Cada clase avanzábamos un poquito más sobre la escritura, costaba mucho pero en esa dificultad estaba el aprendizaje. “Yo lo hago a esto por usted nomás, profe, porque me cae bien”, me decía una alumna agotada de leer un texto sobre el impacto ambiental. Había un ida y vuelta entre lo disciplinar y lo afectivo, entre el cariño y el interés.

Coincido con Meirieu (2005) que al hablar de la disciplina, la plantea en primer lugar desde la labor docente: cómo se enmarca el trabajo, cómo se elaboran consignas ordenadas y rigurosas, cómo se presenta un contenido disciplinar significativo y relevante, cómo se trabaja día a día en la coherencia entre las palabras y los actos. ¿Qué sentido tiene pedir a gritos que hagan silencio? Pero hay un elemento más que resulta clave para que la disciplina funcione y es que todas las personas involucradas encuentren su lugar de trabajo.

Desde mis observaciones me había percatado de que si bien era un grupo relativamente unido, que se llevaba bien, había grupos más dominantes que otros; alumnos que básicamente hacían lo que querían y que frente a la docente o a los pedagogos que entraban al aula mantenían una postura que luego se desdibujaba, y también alumnos y alumnas que silenciosamente soportaban a otros, a fuerza de chistes y bromas.



“Me robaron los lápices y no pude trabajar”, me dijo un alumno un día al finalizar la clase. Me sentí muy mal porque el problema del chiste de robar lápices venía siendo una constante en el aula que ya estaba naturalizada y como no era un problema que me afectara a mí, como no era un acto de rebeldía hacia la autoridad por excelencia del aula que es la docente, no me había afectado. Pero entré en la contradicción de pensar de qué manera podía pedirles que hagan silencio, me escuchen y trabajen, si yo no estaba en primer lugar escuchándoles. A esto se le venían acumulando otras situaciones de varones molestando a sus compañeras, chistes racistas y formas agresivas de decirse las cosas.

Frente a esta situación, le planteé el problema a mi coformadora y luego de pensar una serie de medidas disciplinarias (desde cambiar a todo el curso de sus lugares habituales o bien, pedir la intervención de Convivencia y sancionarlos), me pareció mejor generar una instancia de diálogo y finalmente hablar del *elefante en la habitación*. Decidí el diálogo en lugar de cambiar a todo el curso de lugar porque me acordé de mi propia experiencia como estudiante, cuando me separaron de mi grupo de amigas y realmente no sirvió de nada. No cambié mi forma de actuar, ni de pensar, solo le agarré más bronca y rencor a mi escuela. Pensé en el sentido y los propósitos de las sanciones que normalmente circulan en la escuela: ya sea enviarles a un aula aparte donde pierden el hilo de los procesos de aprendizaje o directamente sancionarlos por varios días de no asistir a la escuela, donde se les aparta aún más de un espacio que se supone debe ser de contención.

Realmente no sé qué medidas se pueden tomar en estos casos, creo que es algo que tiene que ser mirado con más detenimiento y pensamiento crítico, observando qué resultados dejan las decisiones que se toman y si es realmente eficaz que siempre tenga que ser una autoridad externa que, basada en la desigualdad de poder, sea quien diga qué sí y qué no. ¿De qué manera nos planteamos que les estudiantes interioricen la disciplina, el respeto, el cuidado y la responsabilidad? Ya que está tan en boga la autoevaluación, ¿no sería también posible empezar a pensar en la autorregulación?

La clase siguiente la empecé manifestándoles mi preocupación y mis dudas. Lo planteé como algo que me tenía sin encontrarle respuesta y que consideraba que entre todos debíamos encontrarle una solución. Conté las sucesivas situaciones que venía observando en el grupo, siendo la última la del robo de los lápices. Les manifesté que algo deja de ser un chiste cuando empieza a molestar a la otra persona. Les pregunté si estaban de acuerdo con esto, si querían



decir algo, si les parecía bien. El curso estuvo en silencio toda la clase. Fue la clase más tranquila de todas las que di, trabajamos un montón. Admito que tanto silencio no me gustó, pero sí me pareció que lo que les había dicho les había interpelado de una forma que no era un reto o una orden, era una sincera preocupación. Ante una situación de violencia había respondido de una forma pacífica que no esperaban y eso era incómodo.

En las clases siguientes se volvieron a dar algunas situaciones similares y esta vez pudimos hablar al respecto, contaron otros casos que habían sucedido y que incluso generaron que una compañera tuviera que cambiarse de colegio. Insistí con la exigencia del buen trato entre ellos, dije algo que generó muchas críticas: van a estar un montón de años más compartiendo el mismo espacio, tiene que ser un espacio cuidado. Se enojaron. ¿Qué cuidado?

Luego de sentirme muy mal al respecto, entendí mis límites como practicante y también quizás como docente, porque no se trata de una tarea individual sino de un serio cuestionamiento a la manera que construimos la autoridad en el aula, de cuidar que no sea una manera de reproducir violencias que luego nos llenen de contradicciones cuando tomemos una medida disciplinaria.

Reflexiones Finales

Mirando retrospectivamente mis prácticas puedo concluir que lejos de ser coincidencias, aquellos aspectos que me quedaron resonando en un principio fueron los que terminaron siendo los más problematizadores de mi experiencia, y han sido los que me han acompañado durante toda la carrera. Considero que la escuela tiene que ser un espacio de transformación, que no puede ser meramente reproductivista de la estructura social. Son demasiados los recursos, el tiempo, las personas que pasan por allí como para que no aprovechemos esa oportunidad de intentar vincularnos de otra manera, de poner en cuestionamiento las ideas que sostienen al mundo, de poder pensar otra forma de habitar en él.

Me esforcé mucho para poder transmitirles el entusiasmo por la lectura y la confianza en sí mismos respecto a sus gustos, intereses, conocimientos y producciones. Creo que sobre esa base pude construir un vínculo que sostuvo una autoridad pedagógica algo tambaleante, ya que hubo situaciones que me desbordaron y me llenaron de incertidumbres. No creo haber logrado las transformaciones que me propuse, pero sí pude hacer que la hora de Lengua sea un momento para leer, escribir y reconocernos como productores de conocimientos valiosos. Y creo que esa



confianza personal y ese respeto por los demás puede ser una buena base para trabajar la disciplina. Creo que a esto se refiere Larrosa (2019) cuando nos habla de aquellas separaciones necesarias que es valioso sostener en la escuela; si bien es inevitable que ingrese el mundo, también podemos decidir a qué cosas como docentes le cerramos la puerta de nuestra aula.

Referencias

- Larrosa, J. (2019) Separaciones. En: *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Meirieu, P. (2005) *Carta a un joven profesor*. Barcelon: Graó.



DOS MÓDULOS EN EL VALLE DEL ECO

Pereyra, Ariana Agustina¹³
pereyraariana96@gmail.com

El suceso elegido para mi narración en este encuentro ocurrió en la tercera clase de prácticas en un colegio para adultos, en un primer año de nivel secundario. Los temas a trabajar durante mis prácticas fueron métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual (Ley Nacional de ESI, 2006). Transitar las prácticas docentes en este curso me llevó a enfrentarme con situaciones difíciles que suceden normalmente en la docencia; pero que personalmente, en las primeras prácticas no me habían ocurrido. Lo importante de haber vivido tales experiencias, es que pude llevar a cabo el ejercicio reflexivo sobre qué decisiones tomar para poder desarrollar una clase en un curso desafiante y obtener consecuencias fructíferas para una docente practicante.

El curso está formado por pocos alumnos. Durante las tres observaciones que realicé, previo a mis prácticas, asistían entre diez y trece alumnos. Sin embargo, en el momento de realizar mis prácticas el número oscilaba entre seis y nueve. Cada clase veía rostros que faltaban y rostros nuevos, en el medio demasiadas interrupciones, ya sea por la semana del estudiante, por jornadas docentes, paro de colectivo; sentía que cada clase estaba iniciando de nuevo. La continuidad en el desarrollo de la temática era casi imposible y lo más importante, no confiaba en poder generar un vínculo entre mis estudiantes y yo, con tantos obstáculos en el medio.

Por otro lado, el grupo de alumnos, adultos entre 18 y 22 años fue desafiante. Adultos que se comportaban como adolescentes rebeldes que no quieren ir a la escuela. Mi intención fue generar en ellos mayor participación durante la clase, y mayor desarrollo de trabajo grupal. El día 20 de octubre, asistí a la escuela a dar mi tercera clase de prácticas, pero se podría decir que en realidad me encaminé a realizar trekking para viajar hacia el Valle del Eco; con mis

¹³ Estudiante de la carrera de Profesorado en Biología de la Universidad Nacional de San Luis



bastones, mochila y mi botella de agua, comencé mi aventura de senderismo.

Ingresé al aula con mi compañera de prácticas, quien estaba ahí para observarme, unos pocos alumnos, que fueron ingresando incluso hasta cuarenta minutos después de iniciada la clase, suceso que se repetía en cada encuentro. Hacía dos semanas que no veía a los estudiantes, por lo que inicié con un repaso. Luego, propuse como actividad realizar una lámina de manera grupal para trabajar el diálogo, el trabajo colectivo y la participación en clase, ya que son factores que los alumnos de este curso deben desarrollar y potenciar.

Ingresar al aula era como estar en plena pandemia, en donde la distancia era obligatoria, los alumnos se distribuían en cada punta del curso evitando contagiarse de lo que yo llevaba al aula, por ende, también debía luchar contra el enorme espacio físico entre ellos y yo.

Considero que mi formación ha estado fuertemente marcada por el intercambio de saberes, sobre todo en las materias del último año de la carrera, marcada también por la escucha hacia los estudiantes; y es lo que pretendo llevar siempre como guía en mi ejercicio docente. Teniendo en cuenta que las formas de dar contenidos básicos de ESI, en las instituciones educativas, ha sido y sigue siendo escasa y simplista, mi intención era desarrollar una propuesta totalmente diferente.

Cuando la actividad inició me enfrenté a la etapa de mayor pendiente del Valle, quedaba un módulo de clase y lo que desconocía es que esa pendiente iba a ser uno de los momentos más complicados a los que me enfrentaría durante mi formación docente; porque iba más allá de desaprobar o aprobar un examen, se trataba de encontrarme de frente con la indiferencia de mis estudiantes. Sin embargo, intenté sacar fuerzas de mis piernas y seguí escalando. Durante la subida batallaba contra las enormes rocas que se interponían en el camino, “chicos el trabajo es evaluativo y grupal, todos deben participar”, “¿qué vimos la clase pasada?”, “¿qué título le pondrían al afiche?”, “¿cómo les parece pegar estas imágenes?”; constantemente preguntando, intentando generar en los alumnos la participación. No sólo recibía silencio sino gestos de indiferencia total por parte de una alumna, y así las preguntas iban pero las respuestas no volvían. Internamente ya sentía una gran frustración y cansancio de batallar contra la empinada del cerro.

Para este punto, ya había escalado la pendiente y llegué a la máxima altura del cerro Valle del Eco. La conversación dentro de esa aula le hizo honor al nombre de la geoforma, conversación que se realizaba entre mi persona y mi eco, porque eso era lo que recibía, un eco



constante; las vibraciones emitidas por mis cuerdas vocales rebotaban en el segundo pizarrón que se encontraba en el fondo del aula y volvían hacia mi conducto auditivo, haciéndome sentir en solitario entre esas cuatro paredes.

La actividad que consideraba que me iba a requerir la mitad de la clase para iniciarla y finalizarla, terminó por extenderse los dos módulos. El problema no es la demora en sí, sino que ese tiempo no fue productivo ni para los alumnos, ni para mí. Los alumnos no intercambiaban opiniones entre ellos y muy vagamente recibía uno que otro aporte. De repente, observé una pequeña luz, mi alumna super tímida e introvertida se animó a pasar el frente y contribuir al desarrollo de la lámina grupal, por lo que me invadió una sensación de bienestar durante unos segundos.

La clase llegó a su fin, la lámina pudo ser desarrollada y finalizada básicamente por mí. Al no recibir respuestas de los alumnos, preguntaba y respondía en voz alta, ¿qué figura podríamos colocar acá? SILENCIO... yo opino que podría ir ésta... ¿Qué título les parece colocar para indicar los síntomas?... SILENCIO... nuevamente volvía a auto responderme “yo les doy como opción: ante estos síntomas debes acudir al médico”. Luego de ochenta eternos minutos saludé a los alumnos y traté de hacerlo de la manera más simpática posible, sin que se notara mi desazón.

De repente, en la cima del Valle del Eco comenzó a llover, ya dentro del auto de mi novio, quien me pasaba a buscar en cada clase, no pude contener las lágrimas y comencé a llorar. La clase la sentí como un martirio, y comencé a realizarme mil y un interrogantes, ¿qué hice mal?, ¿qué hice bien?, ¿qué actividad tendría que haberles dado?, ¿cómo revertir esta situación? Para sumar una preocupación más, a esa clase asistió mi profesora de la materia a observarme, por lo que tenía una gran presión por hacer las cosas bien y demostrar que mejoré desde las Prácticas Docentes I. Cuando me retiré de la escuela pensaba “me van a llamar muchísimo la atención por la clase que tuve”.

Durante la consulta sobre la planificación para la clase siguiente, me propusieron romper con la estructura del grupo, realizar actividades evaluativas, sentar a mis alumnos en bancos diferentes, marcar más mi autoridad en el sentido de no darles suficiente libertad en que ellos tomen decisiones durante el desarrollo de las actividades, sino que sea yo quien les indique qué hacer. Estos desafíos generaron en mí una gran inquietud, por no confiar suficiente en que iba a poder lograrlos.



El día llegó, aún me encontraba en la cima del Valle del Eco, debía buscar estrategias para transitar la cuesta abajo lo mejor posible; ya había descansado lo suficiente, mis músculos estaban preparados para realizar su trabajo nuevamente. Los recursos que llevé a la clase eran mis nuevos bastones de trekking, internamente los nervios tomaron un gran protagonismo, externamente llegué al aula sonriendo. La motivación, consejos y herramientas que me brindaron mis profesores y compañeras se convirtieron en el piso sólido de la elevación geográfica por el cual iba a emprender mi caminata.

Debía terminar mi aventura, no podía quedarme para siempre en donde el eco de mi voz resonaba a grandes decibeles. Estando allí comencé con algunos imprevistos, algo que no había sucedido hasta el momento. En el aula se encontraban solamente tres alumnos, me generaba problemas ya que comenzaba con tema nuevo e incluso tenía planificada una actividad evaluativa. Ya sabía desde ese momento que iba a tener que realizar un repaso en la próxima clase, por ende, iba a seguir atrazándome en los contenidos y actividades que tenía que realizar durante la totalidad de mis prácticas.

La actividad consistía en pegar imágenes de los métodos anticonceptivos en distintas clasificaciones en base a sus conocimientos previos, como sólo había tres alumnos, cada uno tuvo que pasar varias veces al pizarrón. Al principio rezongaban de que tenían que volver a pasar, pero a los minutos de iniciar la actividad, el ambiente comenzó a tornarse divertido, surgieron chistes, surgieron debates y cuestionamientos entre ellos “¿cómo vas a pegar ahí ese método anticonceptivo!”. Luego de pegar todas las imágenes, comenzamos a corregir errores, el eco ya no se hizo escuchar, yo preguntaba y mis alumnos me respondían; los nervios ya habían desaparecido, y estar parada en el aula era puro disfrute.

Para el final de la actividad llegaron dos alumnas más, para mi sorpresa se contagiaron de la dinámica de la clase y participaron de la primera actividad. Luego llegó la actividad evaluativa, en donde los nuevos grupos armados por mí, se concentraron, trabajaron y consultaron dudas. Para el final de la clase se llevó a cabo una puesta en común. Debido a que el tema era sobre métodos anticonceptivos, mis alumnos tenían varias dudas, por lo que se desarrolló un gran ida y vuelta entre ellos y yo.

Reflexiones Finales

Puedo decir que durante esta clase comencé a ver como posibles de concretar, las



intenciones educativas que tenía para este grupo, como el construir saberes de manera colectiva (Contreras Domingo, 2016) y desarrollar mayor participación.

Me encontraba cada vez más cerca de terminar la escalada hacia el Valle del Eco, de concretar todo el recorrido; la cuesta abajo me llevaba a todo trote pero las piernas no pesaban, todo lo contrario, me sentía liviana. La soledad que sentí durante la cima de esa dura pendiente se esfumó y pude comenzar a dilucidar la posibilidad de generar un vínculo con mis estudiantes. Mi cuerpo transitó por distintas emociones, cual competencia de trail, en donde a veces las ganas de abandonar están cerca, pero se sigue corriendo, se sigue escalando para llegar a la meta.

Dos clases con tantos contrastes, pero que dejaron en mí grandes aprendizajes. Con el acompañamiento de mis profesores pude hacer frente al curso desafiante que me tocó; al realizar las observaciones erróneamente pensaba que no iba a poder con este curso, pero sí que pude.

Considero que, si hay algo que hice bien, fue seguir el consejo de mis profesores, de nunca perder la sonrisa, de no perder el control y que me ganen emociones que me podrían haber jugado en contra; por lo que quizás no hubiera podido llegar a desarrollar una clase como aquella en la que todos mis estudiantes participaron. En este curso en el que los alumnos se sentaban religiosamente en el mismo banco y con los mismos compañeros, planificar actividades que requieren levantarse del banco, caminar por el aula, dialogar y trabajar con compañeros que no compartían, rompieron con la monotonía del clima áulico y funcionaron de manera muy positiva.

Si algún día vuelvo a escalar otro Valle del Eco con pendientes difíciles, tendré la certeza de que el recorrido no tiene que ser un sufrimiento, y que bajaré los decibeles a cero del posible eco con el que me pueda encontrar para escuchar las voces de mis estudiantes.

Referencias

Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral. (2006).

Contreras Domingo, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica*. (pp. 14-30).



LA AUTORIDAD VISTA COMO UN SINFÍN DE POSIBILIDADES

Ricartes, Camila Del Mar¹⁴
mar.ricartes28@gmail.com

En este relato les comparto una experiencia que viví durante mi residencia en Jardín Maternal del profesorado de Educación Inicial, carrera que se encuentra en la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Nacional de San Luis. La misma tuvo lugar en la sala de 2 años de un Jardín Maternal estatal, que contaba con tres docentes y quince pequeños.

He elegido esta experiencia porque me marcó y me sigue movilizándolo, a tal punto que siempre que me reencuentro con ella veo cuestiones diferentes para seguir pensando. A su vez, porque me parece importante e interesante reflexionar sobre cómo es generalmente la relación entre colegas, cómo vemos los posibles cargos a ocupar y consecuentemente las responsabilidades que tenemos y sobre todo la concepción de autoridad que poseemos; puesto que todo esto hace a la vida cotidiana en las instituciones educativas y obviamente es percibida por las infancias.

En este relato les contaré lo que viví una mañana, cómo me impactó y luego les compartiré lo que pude construir a partir de uno de los tantos análisis y reflexiones que he hecho, recuperando algunos aportes teóricos de diferentes autores.

Una mañana con gritos y retos

Esa mañana, al igual que todas, comenzamos con una propuesta de expresión corporal con cintas de colores; es un momento propio para cada niño y niña, donde van bailando al ritmo de alguna canción. Para terminar, nos reunimos todos/as en una ronda y luego guardamos las cintas en su caja. A medida que vamos guardando las cintas siempre vamos hablando sobre cómo les resultó la actividad. Hay tres pequeños y una pequeña que participan mucho más que el resto de sus compañeros/as.

¹⁴ Estudiante de la carrera de Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Luis



Después de esta primera propuesta tuvieron un momento de juego libre, mientras ellos y ellas jugaban fui preparando los materiales para la siguiente tarea, acomodando las tizas y las hojas negras. Una vez que tenía todo listo, les pedí que se acercaran a la mesa para hacer la actividad y así se fueron acompasando; una vez que estaban todos y todas comencé a cantar la canción “Saco una manito”, ya que la propuesta era dibujar sus manos en las hojas negras. Lo hice de acuerdo a como yo la sé, no alcancé a terminar la primera parte, que fui interrumpida por una de las señoritas de la sala diciendo que así no era, que ellos/as no la conocían así; lo hizo en un tono de voz fuerte y sus expresiones de desaprobación se hicieron presentes. La forma en que sucedió todo me dejó helada por unos minutos, como me gritó y me miró fijamente me sentí muy pequeña, más que todo expuesta y no entendía el porqué de la forma, dado que yo en su lugar no hubiera hecho lo que ella hizo. Me quedé tan mal que les pedí a las otras señas salir un ratito, cuando quise ver ya estaba fuera del aula e invadida por lágrimas. Lo cuento y parece que todo esto pasó en media hora pero fueron minutos nomás, todo sucedió muy rápido.

Esta experiencia me marcó mucho porque terminé haciendo algo que no quería hacer, que era dejar a mi grupo solo, tener que salir por no poder controlar mis emociones. Cuando me percaté de lo que hice, de mi reacción frente a esto, volví al aula inmediatamente, sin embargo, sentí y siento que les fallé a mi grupo. Esto que viví hasta el momento sigue muy presente en mí. Al principio no quería saber nada con recordar esa escena porque me dolía mucho mi reacción, aun me duele un poco, pero he ido regulando todo lo que me provoca. Hay diversas cuestiones que he podido identificar del porqué esto me marcó tanto, del porqué reaccioné así, pero hay una en específico en la que me gustaría focalizarme, que es de la que voy hablar.

¿Los roles que cada uno ocupa distancian o posibilitan un mejor desempeño?

Yo en esta experiencia tenía un rol y las docentes de la sala obviamente tenían el suyo. Era la residente y estaba justamente en mi etapa como responsable de la sala, entonces, era quien coordinaba las propuestas y los horarios del día. Pese a que tenía todas estas responsabilidades las docentes de la sala seguían con sus roles, sólo que con menos protagonismo. Para mí, ellas representaban una figura de autoridad, por lo cual yo nunca desvaloricé o ignoré sus presencias e ideas, siempre motivé la comunicación, el trabajo en equipo, escuché sus devoluciones y sobre todo sus sugerencias; por ende, ellas estaban al tanto de cada propuesta y era incluidas en todo.



Quiero destacar que, si bien yo las veía como una figura de autoridad dentro del aula, no sentía que necesitaba la aprobación constante de ellas.

Cuando hablamos de autoridad aparecen dos concepciones, una de ellas ligada a la obediencia y otra a la cual yo decido pensarla más como “posibilidad”. Gabriela Diker (2008) establece que el concepto de autoridad aparece generalmente asociado al poder, por lo cual se considera a la autoridad como un modo de ejercer poder; entonces, la autoridad provoca una obediencia incondicional. Esto genera un distanciamiento entre quienes ocupan diferentes roles o cargos, de manera tal que no permite el trabajo en equipo ni se tiene en cuenta a todos/as; sólo se escucha a aquella persona que representa la autoridad y es válida toda acción que ésta realice.

Por otra parte, aquella concepción de autoridad ligada más a la posibilidad creo que es la que deberíamos propiciar. Lejos de la concepción anterior, ésta nos invita a reubicarnos, a repensar cómo podemos relacionarnos. María Beatriz Greco (2007) dice:

Este lugar de la autoridad emparentada con la transmisión, el crecimiento y la palabra, más allá de una figura, un sujeto determinado, es una articulación que nos permite encontrar una perspectiva diferente, no ya de una dominación sino de creación, de habilitación “a los que vienen”; no de imposición y reclamo de obediencia, sino de apertura de espacio intergeneracionales. (p. 160)

Considero que esta segunda perspectiva es la que se debería privilegiar en todos los espacios, no solamente en las instituciones educativas, puesto que nos permite relacionarnos desde otro lugar, desde la posibilidad, desde el crecer en conjunto con otros/as y como dice Hannah Arendt (1962) desde el “poder juntos”, un poder de actuar, pensar y crear en comunidad. Las formas de actuar, de expresarse y vincularse desde esta concepción serán diferentes a las de la primera; sin duda alguna la empatía, la solidaridad y el cuidar al otro no va a faltar.

Asimismo, desde esta perspectiva los roles o cargos a ocupar no van a distanciar a unos/as de otros/as, sino que van a permitir un rendimiento mejor de cada uno/a, porque está la posibilidad de acudir al otro/a, de aprender del otro/a, de validar los saberes del otro/a y cada experiencia.

Reflexiones Finales

Siempre hablamos de lo que implica la tarea docente desde el vínculo con las infancias; de aquellos aspectos en los que debemos ser sumamente cuidadosas, de estar realmente en el



aula y poner el cuerpo en su totalidad, de la disponibilidad que debemos propiciar, de mirar realmente a cada niño y niña; de educar y cuidar al mismo tiempo. Pero hablamos poco de lo que nos pasa con nuestros compañeros/as, los tratos que muchas veces se desarrollan en las instituciones educativas con los pares o con los padres. En toda mi formación nunca ví algo que tenga que ver con esto y creo que deberíamos tenerlo, porque suceden situaciones como la que viví que nos afectan y que sin duda alguna son percibidas por las infancias. Sin embargo, me parece que esta concepción de autoridad nos va ayudar, nos va a permitir posicionarnos desde un poder juntos, de encontrar otras herramientas.

Como ya he expresado, fue una experiencia que me marcó, por ende, me acompañó en el resto de mi residencia y todos los aprendizajes que construí me ayudaron a enfrentar otras situaciones, pero, sobre todo, lo que yo sentí y que aún siento me ha ayudado a no cometer de vuelta el mismo error. He aprendido que, al ingresar al Jardín, a partir del momento en que estoy con mi grupo, no hay nada más importante que estar verdaderamente y propiciar un clima acorde para estar ahí, para que cada niño y niña tenga ganas de estar ahí y que cada persona que esté en mi sala esté cuidada; aprendí un poco más a manejar mis emociones y que para cada cosa hay un momento.

Referencias

- Diker, G. (2008). Autoridad y transmisión: algunas notas teóricas para repensar la educación. En: *Revista Educación y Humanismos* (Núm. 15)
- Greco, M. (2007). Autoridad, ley, palabra. Tres conceptos para pensar la práctica docente. En: *Violencia y Escuela. Propuestas para comprender y actual.* (pp. 157-168). Buenos Aires: Aique.



Identidad docente





LOS SUEÑOS FUERA DE LA ZONA DE CONFORT

Annencchini, Silvia¹⁵
silviaannencchini@gamil.com

Cuando terminé el secundario tenía como proyecto de vida estudiar algo relacionado con la Biología. Por circunstancias de la vida no pude elegir demasiado y estudié Análisis Biológico; me recibí y, luego de varios años, empecé el profesorado de Biología.

El título de Analista Biológico, me dio la posibilidad de empezar a dar clases en una escuela y hace doce años que soy docente sin haber terminado el profesorado, algo que me ha pesado mucho durante todo este tiempo. No había un día en el que no me reprochara el hecho de no haberlo finalizado, cada vez que pasaba frente a la Facu los nudos en el estómago eran inevitables y cómo no. Tenía una cuenta muy importante pendiente. Todos los años decía: “Éste es el año”.

Y después de muchos, al fin llegó.

Con la pandemia y dentro de todo lo negativo, pensé en rescatar algo positivo. La virtualidad me permitió, teniendo en cuenta mis obligaciones, cursar nuevamente las materias que me habían quedado. Averigüé, envié notas y me lancé a esta altura de mi vida, en esta desafiante aventura. Debía cerrar un círculo, una prueba de superación personal y profesional.

¡Era el momento! En un principio creí que sería interminable. Con ganas, apoyo y mucho sacrificio fui batallando y acá estoy finalizando la Práctica Docente II; a punto de conseguir lo que tanto he ansiado.

¿Cómo llego a la Práctica Docente?

A pesar de mi experiencia y edad, llegué con la incertidumbre de encontrarme nuevamente en el rol de alumna, un poco de inseguridad (que tiene que ver con mi forma de ser) y con entusiasmo, sabiendo que la práctica me serviría para seguir aprendiendo y creciendo.

¹⁵ Estudiante de la carrera de Profesorado Universitario en Biología de la Universidad Nacional de San Luis.



Nunca pensé que siendo docente ya lo sabía todo, al contrario, siempre consideré que me faltaba mucho por aprender; seguramente me nutriría de nuevas herramientas brindadas por los profesores y de la creatividad e innovación que ofrecerían mis compañeras. Tomé a la Práctica Docente como un desafío que me permitiría reflexionar sobre mi experiencia e impulsarme aún más en mi trabajo diario.

¿Qué me Movilizó de la Práctica?

La salida de la zona de confort que ocupaba en las escuelas, de ahí el título de mi relato. Los vaivenes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo estos impactan en el estado de ánimo y en las emociones del docente.

A pesar de mi experiencia en las escuelas, siento que lo planificado no me funcionó demasiado. Cuando hice las observaciones antes de comenzar con la primera clase, vi un grupo muy dinámico, participativo, colaborativo y con un nivel académico sorprendente, si lo tuviera que comparar con las escuelas donde trabajo.

En el momento de planificar las clases, organicé un cronograma con muchas ganas y entusiasmo pensando que me alcanzaría el tiempo para dar los contenidos previstos: “Los cuatro sistemas de la nutrición”. El tiempo pasó de una manera impresionante. No pude cumplir con todo lo que me había imaginado y siempre con el peso de mi experiencia a cuestas.

Empecé mi práctica con muchas expectativas, la inseguridad asomaba y algunos nervios también, más allá del tiempo que llevo como docente. La primera clase se tornó muy dinámica, los alumnos respondieron de una manera espectacular. Salí realmente muy satisfecha. Entre medio de las clases aparecieron los primeros imprevistos: clases suspendidas, interrupciones que acortaban el tiempo disponible. Tuve que romper con la estructura de lo planificado, hecho que me desestabilizó por mi forma de ser, reconociéndome una persona bastante estructurada.

Hacia la tercera semana surgieron altibajos en las clases, algunas acompañadas de creatividad, imaginación y otras en las que predominó la desmotivación, el cansancio, el bullicio y la queja frente al planteo de ciertas actividades como la realización de maquetas. Eso generó gestos de fastidio de los alumnos y caras no muy contentas. Ante la situación, tenía que buscar soluciones rápidas y respuestas concretas frente a esta caída y, en esta búsqueda, logré adquirir herramientas tecnológicas que desconocía para aplicar en el aula. Mis grandes expectativas se alternaban con frustraciones. De a ratos sentía que llegaba a la cumbre y tocaba el cielo con las



manos, contenta, esperanzada y de repente todo se desvanecía y me encontraba al ras de piso, muy frustrada y con pocas esperanzas.

¿Y dónde quedó mi experiencia? ¿Qué pasó? Me sentía realmente desconcertada. La práctica me estaba mostrando la otra cara de la moneda, me estaba sacando de la zona de confort de la que estaba acostumbrada en mis escuelas, en las que me sentía segura, con propuestas no tan desafiantes y en las que hoy entiendo no me permitían crecer.

Reflexionando sobre mi práctica docente, la considero una herramienta fundamental de cambio en mis producciones, en mis prácticas rutinarias y, lo más importante, en la forma de desenvolverme en el aula frente a los alumnos con el fin de generar mejores vínculos con ellos.

Más allá del desconcierto y de la sensación de descontento, la riqueza que he logrado al cursar la Práctica II es cautivante. ¿Por qué digo esto? Más de una vez intercambié mis vivencias en el aula con una de mis compañeras que dio clases en otro curso y hubo muchos momentos en los que ella se sentía frustrada, sobre todo al comienzo, y yo no tanto; pero al finalizar se dio la situación inversa, ella terminó muy satisfecha y yo con la sensación de frustración.

¡Tan cambiante todo! ¡Cuántos vaivenes! Incomodidad y poco confort ante mis doce años dando clases.

En mi trabajo como docente siempre he sido muy autocrítica y nunca he estado conforme del todo con mi desempeño; siento que con los años logré una seguridad que hoy en la práctica no pude demostrar. A partir del cierre de la Práctica Docente, me surgieron más cuestionamientos: ¿Dónde estoy parada? ¿Qué me falta? ¿Tengo llegada a los alumnos? ¿Por qué no logré suficiente motivación con mis actividades que fueron variadas y entretenidas? ¿Qué debo cambiar? Y miles de preguntas más sin demasiadas respuestas.

Entre las pocas que encontré, puedo inferir que la práctica es como la vida misma, a veces uno planifica y propone, pero hay circunstancias dentro de la realidad que hacen que puedas llevarlas a cabo o no. Considero también que lo importante es intentarlo más allá de los obstáculos, el contexto o entorno en el que nos encontremos. Analicé todas las posibilidades y una de las conclusiones a las que arribé es que la Práctica Docente II me sacó del confort, me obligó a replantearme como docente, me permitió retomar el camino abandonado, encontrarme con cosas nuevas, reubicarme e insertarme en un modo de enseñar innovador. Me brindó recursos y herramientas superadoras para trabajar en el aula, me dio la posibilidad de tener



compañeras que me han animado e impulsado con su frescura y energía y profesores que me han alentado en todo momento.

El salir del confort me ha hecho sentir por un lado que está todo mal y, por otro, me ha hecho reaccionar y me ha estimulado a implementar clases atractivas y entretenidas en mis escuelas y proponerlas en otras donde la monotonía ha arrasado con el interés, la imaginación y la creatividad fundamentales en estos tiempos. Salí del confort, crecí profesionalmente. Me voy preparada y colmada de ideas, estrategias y aprendizajes para intentar ser el tipo de docente con el que siempre soñé (Contreras Domingo, 2010).

Referencias

Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. (Vol. 24, num. 2, pp. 61- 81) Universidad de Zaragoza. España.



ME SOLTÉ EL CABELLO Y ME VESTÍ DE PROFE

Báez, Violeta¹⁶
violebaez00@gmail.com

En el siguiente relato, se desarrollará una experiencia personal vivenciada en el marco de la asignatura Práctica Docente, para la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de San Luis. Dicha experiencia fue transitada como un momento fatal durante mi práctica, más adelante les contaré el porqué. Mientras tanto... imagina o pregúntate ¿por qué pudo haber sido tan fatalista? ¿Cómo nos percibimos a nosotros mismos en el ejercicio de nuestro rol docente? ¿Cuáles son los procedimientos a los que tendemos a acudir en nuestra práctica cotidiana? ¿Existen momentos en que nuestra cabeza nos hace un “click” y podemos cambiar la situación? ¿En verdad cambiamos la situación o hacemos de cuenta que cambiamos? ¿Cambian las cosas y cambiamos nosotros? Muchas preguntas, mejor te invito a que leas mi relato.

Este año realicé la práctica docente en una escuela Generativa, para mí era la oportunidad de conocer una nueva institución ya que sólo había sentido hablar de ellas. Me resultaba todo un desafío ya que no sabía cómo funcionaba esa modalidad, pero para eso están los desafíos, para superarlos. En dicha escuela me encontré con mis estudiantes, adolescentes de primer año que recién ingresaban a la misma. Mis prácticas pedagógicas se desarrollaron sobre la materia Formación Ética y Ciudadana dentro del área Ética y Política. La institución está organizada en cuatro áreas: Salud y Bienestar, Arte y Cultura, Ciencia y Tecnología, Ética y Política. Al inicio del año, cada área presenta un proyecto que se desarrolla durante el ciclo lectivo y en el cual trabajan diferentes asignaturas para la consecución del mismo. En este caso mi proyecto se llamaba “escuela censada” y trabajaba con las asignaturas de Historia y Lengua. La modalidad de trabajo por proyectos por área era una de las características de la escuela, que en su momento fue muy difícil de entender; había otras que también la distinguían.

¹⁶ Estudiante de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis.



Al comienzo todo era raro, distinto a lo que estamos acostumbrados de una escuela secundaria común, pero poco a poco me fui amoldando a esta nueva modalidad. Los tiempos institucionales fueron muy lentos, a mitad de año no sabía qué año y asignatura me iba a tocar. Los tiempos de clase fueron fugaces, de una hora a 45 minutos. Al comienzo se había estipulado desarrollar cuatro clases, al final terminaron siendo seis. Día a día las planificaciones se iban modificando, lo planificado se iba acortando para que el tiempo alcanzara. Finalmente, entre tanta desesperación y desacuerdo con el tiempo... ¡alcanzó!

¿Mis estudiantes? ¡Soñados! Quince en total; participativos, buenos, graciosos, curiosos, inteligentes, con ganas de aprender. Desde mi punto de vista en pocos meses logramos una conexión muy linda, no sólo compartimos momentos de clase sino también recreos, gustos, actos y experiencias de vida. Siento que con ellos crecí como persona, ya que eran muy empáticos, todos me saludaban con un beso y abrazo, me preguntaban cómo estaba; eso lo tomé y lo hice mío para con ellos. También crecí como futura docente, ya que en cada clase me desafiaban a estudiar más y a buscar contenidos y recursos que sean útiles para ellos. La propuesta estaba pensada para Zoe, Uli, Alex, Mateo y demás.

La experiencia que les voy a contar trata sobre ellos, sobre lo que provocaron en mí. Hasta el momento iba en una bicicleta muy rápido y me choqué con una pared: LA REALIDAD. La realidad que me mostraron mis estudiantes. Había estado cuatro años leyendo mucho, estudiando, reprochando mi experiencia formativa del nivel secundario; creía estar lista para esta experiencia, creía tener todo bajo control, creía que con la entrega de la planificación ya estaba, pero, obvio no.

Lo gracioso de esto es que el choque con la realidad fue en mi primera clase. Esto que voy a contar es significativo para mí, porque tiene que ver con mi experiencia de estudiante de secundaria. En mi paso por la misma los docentes exclusivamente se detenían en dar el contenido planificado a como diera lugar. No nos formaron para ser sujetos críticos, para preguntar, no nos incitaban a movilizarnos. En las clases parecía no interesar nuestros conocimientos previos y el docente nunca se sentía en “jaque” por una pregunta que fuéramos a hacerle, porque no había preguntas. Esto marcó y marca mi formación, un sujeto pasivo. Fue una educación tradicional que se olvidó que con las preguntas comienza el conocimiento; históricamente en educación hemos tenido el predominio de una pedagogía de la respuesta sobre una pedagogía de la pregunta, en la que los modelos de aprendizaje se apoyan en meros



contenidos ya elaborados que deben ser transmitidos por el profesor. Este sistema no permite que el niño ni el joven piensen, ni hagan preguntas, ni sean críticos.

En la universidad nos movilizan a preguntar, a pensar más allá, pero a uno le cuesta salir de su zona de confort, de esa pasividad. Admiro y admiré a todos aquellos docentes que son capaces de volarte la cabeza, de permitirte que salgas de su clase pensando sobre lo que hablaron, que te sigas cuestionando.

Contra esta pared choqué, mis estudiantes eran un mar de preguntas, participativos y curiosos. Cuando salía de las clases pensaba en que me hubiera encantado ser en primer año ese tipo de estudiante, pero no tengo la máquina del tiempo. Hoy puedo aportar desde otro lado. ¿Podré generar en los estudiantes eso que a mi tanto me costó y me angustia? ¿Cómo hago para movilizarlos? Este miedo siempre estuvo. No quiero estudiantes pasivos, no quiero recordarme a mí en ellos. Parece fácil generar preguntas, pero no aquellas que verdaderamente te movilicen.

El primer día de clases, iba toda confiada; esperaba, quería, rogaba que todo saliera como en la planificación. Por cierto, esa planificación en la que no había tenido en cuenta las posibles preguntas de mis estudiantes. El tema era Derechos Humanos, la explicación iba fantástica, parecía haber captado la atención de los estudiantes; todo normal, bien, como lo planificado. Pero de repente se escucha una voz que dice: Profe, ¿por qué suceden las guerras? Una cámara tendría que haber captado mi cara de ¿y esa pregunta?, ¿de dónde salió? ¡Esto no estaba planificado eh! Me descolocó. Si bien es una pregunta fácil, que uno sabe la respuesta, en ese momento no la vi de esa manera. Claro, nunca pensé en que los pibes harían preguntas, mi secundario no me enseñó a hacer preguntas. Rápidamente la docente coformadora respondió a la duda del estudiante, su respuesta fue instantánea, no me dejó ni pensar, ni recuerdo qué le respondió. Luego de haber respondido a la pregunta del estudiante continuamos.

Al salir de la clase me quedé pensando en esa situación y me di cuenta que estas cosas podían pasar, con las características que tenían mis estudiantes, seguro iba a seguir pasando. Después, para mis siguientes clases, me puse a pensar y recordé las que había observado de la coformadora; éstas se basaban en preguntas, en indagar sobre lo que sabían los estudiantes de dicho tema, y dije: ¡por acá, por acá es donde quiero ir, quiero ser como ella! En ese momento, *me solté el cabello y me vestí de profe*, esa profe que busco ser, que quiero alimentar en cada experiencia. Que intenta movilizar, llegar, que invita a curiosear. Si hoy me pongo a pensar en esto, es un montón para mis primeras seis clases, una utopía podría decirse, pero lo quise



intentar. Asumir una vez más el miedo, engendrar nuevas opciones, provocar rupturas, decisiones y nuevos compromisos.

Durante este proceso, desde el momento en que entré a realizar las observaciones al aula, me encontré en una cuerda floja entre el docente que quería ser y el docente que no quería ser, y varias veces me sentía más de un lado que del otro, intentaba huir de un lado al otro. Las exigencias para conmigo misma estaban a la orden del día, todo tenía que ser perfecto. Sabía que eran estudiantes participativos, que siempre tenían preguntas para hacer, pero ¿cómo hacía para alimentar eso? Quería alimentar “la curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, que forma parte integrante del fenómeno vital” (Freire. P., 2004, p. 16). Mi intención estaba en formar sujetos capaces de cuestionar todo lo que los rodeaba, por eso mismo trabajaba con ejemplos de su vida diaria, para que surgieran preguntas, pero no preguntas sobre lo que sucede en Francia sino preguntas sobre lo que sucede en San Luis, en ese barrio, en esa escuela. Curiosidad con la que podemos defender nuestros derechos....

Todo esto me llevó a estudiar mucho más, a buscar cosas que tal vez no tenían mucho que ver con lo que iba a dar en la clase, pero con estos pibes nunca se sabe. Y así fui dándole una vuelta más a esa planificación, teniendo en cuenta cada vez más la inteligencia y sabiduría de mis estudiantes. Como dice Paulo Freire (2004)

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñé continué buscando, indagando. Enseñé porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (p. 14)

A lo largo de las clases mis estudiantes me hacían sentir este proceso, cómo esas preguntas me animaban a buscar más, a intercambiar ideas con compañeros, docentes; ellos me alimentaban a mí, y yo quería devolverles eso.

Esta experiencia es significativa porque la falta de estímulo a generar preguntas a lo largo de mi formación me ha marcado, y porque hoy en día sé que la pregunta tiene un fundamento pedagógico que va a orientar mi práctica. Retomo al autor Zuleta Araújo (2005, p. 116), quien dice que “El uso de la pregunta es importante porque propicia la reflexión, el



planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece, además, la expresión oral y/o escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje”. Siempre debemos recordar que el origen del conocimiento está en la pregunta, con la pregunta nace también la curiosidad, y con la curiosidad se incentiva la creatividad.

Seguro me faltó un montón, uno siempre se queda con ganas de más, y aún más si tenés clases de una hora o 45 minutos. Seguro sucedió que muchas de las preguntas no movilizaron a mis estudiantes, de diez tal vez una o ninguna lo hizo; pero me vi enriquecida por lo que los estudiantes lograron sin querer en mí. Intenté sacarle frutos a cada una de las preguntas que mis estudiantes me hacían, tanto para aprender como para promover la duda en ellos respecto de lo que sabían y así generar nuevas preguntas. En mi práctica docente no quiero silenciar la curiosidad de mis estudiantes, como fue en mi propia experiencia, porque si vuelvo a transitar por este camino sé que también estaría silenciando mi curiosidad. Como profesora debo saber que sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no aprendo ni enseño. Lo fundamental es que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos adoptan es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha, y que lo principal es fomentar el deseo de aprender. Estuve tanto tiempo diciendo que *un profe me vuela la cabeza*, que hoy digo que *mis estudiantes me volaron la cabeza*.

A lo largo de este relato intenté comentarles cómo haber transitado por un nivel medio basado en la educación tradicional, en el que predominaba una pedagogía de la respuesta más que una pedagogía de la pregunta, marcó mi paso por el resto del nivel secundario, la universidad y mi práctica docente. Sin embargo, en esa práctica docente me di cuenta que no quería que esa pedagogía de la respuesta me acompañe por el resto de mi labor docente, sino que busco incentivar una pedagogía de la pregunta, que tenga en cuenta a los estudiantes como sujetos capaces de cuestionar lo que sucede a su alrededor, de desnaturalizarlo todo, y quiero ser parte de ese cuestionamiento, animarlos y acompañarlos. Por eso, ante haber chocado con una realidad distinta a la que estaba acostumbrada decidí cambiar, cambiar de rumbo, asumir una vez más el miedo, engendrar nuevas opciones, provocar rupturas, decisiones y nuevos compromisos.

Referencias

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y Tierra.



Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta: Una contribución para el aprendizaje. Revista *Educere*, 9(28), (pp. 115-119). Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. Recuperado en 17 de noviembre de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100022&lng=es&tlng=es.



LA EXPERIENCIA DE ESCRIBIR FICCIÓN

Peiretti, Agustina Liseth¹⁷
agus010289@gmail.com

La siguiente experiencia se desarrolló en una escuela secundaria ubicada en el centro de la ciudad de San Luis. El curso asignado para la realización de las prácticas docentes en Lengua y Literatura fue un primer año perteneciente al Ciclo Básico, división “A”, conformado por veintinueve alumnos. El tema asignado para enseñar fue el cuento de terror del cual se desprende la experiencia elegida: la habilidad y la destreza de los estudiantes en la producción escrita.

De acuerdo a lo realizado en mi práctica considero importante analizar y compartir la experiencia que resultó de lo trabajado sobre la escritura de textos literarios, en este caso, el cuento de terror y cómo éste pudo darse en el aula con dinámicas apropiadas para despertar el interés hacia la producción escrita. El motivo por el cual decidí elegir esta experiencia tiene que ver con demostrar la importancia de animarse a trabajar con la escritura literaria en el aula; esto lo hice con el fin de promover la autonomía de los estudiantes y que se vean a sí mismos sujetos capaces de comprender y producir textos.

Cuando estuve en la etapa de observaciones el profesor del aula me había comentado que él no trabajaba mucho con la escritura sino más bien se centraba en la lectura y que, además, no producían textos. Con estas falencias, marcadas desde un principio por el coformador, me había propuesto trabajar durante mi paso por las prácticas; y si bien sentía miedo porque no sabía si iban a poder escribir, seguí adelante con mis planificaciones. Tomé la decisión de trabajar con la escritura de ficción en este curso porque esto ayudaría a mis estudiantes a posicionarse de forma activa, imaginativa y propicia para la reflexión. En este sentido dirá Bombini (2007, p. 13) “No participan de la misma manera el estudiante cuando se escribe un cuento, un ensayo o un grafiti que cuando responden a un cuestionario que avanza paso a paso

¹⁷ Estudiante de la carrera de Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Luis.



sobre el texto fuente”. Planteada de este modo la escritura, permitiría que mis estudiantes se posicionen de otra forma frente a la cultura escrita.

A partir de esto pensé mi proyecto de prácticas. En las primeras tres clases las claves que guiaron a mi propuesta pedagógica fueron en principio, trabajar con actividades que me permitieran recuperar los conocimientos previos que tenían los estudiantes acerca del género que estaban por aprender y, de este modo, vincularlo con la teoría. En segundo lugar, elegí una multiplicidad de textos literarios escritos acompañados con ilustraciones con el fin de promover la lectura en el aula y habilitar espacios de conversación literaria. Esta secuencia de trabajo en el espacio áulico durante mis primeras tres clases, permitió que los chicos se apropiaran de los aspectos teóricos del género y así poder trabajar la escritura en proceso con el fin de crear un cuento de terror.

Para abordar la producción literaria en el aula opté por realizar una guía con actividades y orientaciones para acompañar el trabajo de los estudiantes. Como pensaba en un principio que esta actividad iba a resultar dificultosa para los alumnos, destiné esa guía para las últimas tres clases; en la cuarta clase me centré en la construcción de personajes y ambientes que aparecen en los cuentos de terror. Los chicos debían crear un personaje de miedo, indicando qué maldades iba hacer, cómo sería físicamente y qué tipo de personaje era; esta consigna me permitiría verificar si los chicos habían comprendido el nuevo género y, por otro lado, también tenían que marcar con una cruz en qué escenario iba a transcurrir su historia. En la quinta clase los estudiantes siguieron con el trabajo práctico, ese día tenían que rellenar el esquema con el nombre del personaje que habían creado, describir el escenario que habían elegido la clase anterior, poner la situación de riesgo que atravesaría el protagonista y, por último, elegir los elementos de miedo que irían apareciendo en su relato. Esta guía tenía el propósito de ayudar a los chicos en el armado de su cuento teniendo en cuenta todos los elementos de terror que sí o sí debían aparecer en su escrito. Una vez que rellenaron el esquema, empezaron a poner en marcha su imaginación, creatividad y los conocimientos que habían adquirido del tema para realizar su producción literaria. A medida que ellos iban realizando las actividades fui atendiendo de forma personalizada las necesidades de cada uno. Siento que este acompañamiento permitió que todos trabajaran y se concentraran en lo que debían hacer, si bien el curso era muy bullicioso y se distraía muy rápido, ese día pasó lo contrario, se pudo lograr el clímax para que los chicos escribieran y terminaran su cuento de terror.



En el momento de revisar y corregir los escritos me llevé una sorpresa, los chicos sí escribían y muy bien, a decir verdad, en este curso en particular pude vislumbrar que tenían facilidad para la producción literaria. Sus escritos eran coherentes, las ideas estaban claras, ordenadas y lograron crear el suspenso y el efecto de miedo que se había pedido en la consigna. Y la verdad es que hay que dejarse sorprender porque uno no puede prever las ideas y creaciones maravillosas que pueden asomarse al aula.

Por último, en la sexta clase cuando ingresé al curso les dije a mis estudiantes que había traído corregidos los trabajos prácticos y que iba a estar llamando uno por uno para darles su devolución de forma oral (también se los escribí en un papel abrochado al cuento) y explicarles lo que tenían que mejorar ya que era su primer borrador. Una vez que los chicos se reencontraron con el cuento, empezaron a modificar y agregar lo que se pedía. Lo bueno fue que los alumnos siguieron concentrados en sus producciones, realizando la escritura y al final del módulo de 40 minutos, la gran mayoría ya había terminado. En este momento de la clase fui verificando quiénes iban trabajando y leyendo nuevamente lo que habían cambiado.

Como dije anteriormente, esta propuesta pedagógica tuvo muy buenos resultados, los chicos lograron crear cuentos fascinantes respetando la estructura y las características del género. A los estudiantes se los vio comprometidos e interesados con la actividad, los 29 estudiantes lograron culminarlo a tiempo y fueron leyendo en voz alta para compartirlos con sus compañeros.

Si bien a esta propuesta la había vivido como un desafío, cuando logré que los chicos escribieran y se posicionaran en ese rol de escritor, pensé en que esta experiencia había sido muy fructífera tanto para ellos que lograron un aprendizaje y pudieron vincularse de otra forma con la escritura, como para mí que aprendí muchísimo de ellos. Aprendí a establecer vínculos y guiarlos en la construcción de los nuevos conocimientos; por otro lado, aprendí que no debemos dar por hecho que los estudiantes no producen textos y no están interesados en esta tarea. Hay que dejar de lado ese estigma y poner en marcha una propuesta que los incentive y hacerlos parte de la cultura escrita.

Maite Alvarado (2013) en su escrito *Escritura e invención en la escuela* sostiene “La importancia de trabajar la escritura de ficción como un espacio privilegiado para la formación de escritores autónomos” (p.132). Para lograr el desarrollo de escritores autónomos, como docente me posicioné como mediadora de lecturas; ser mediador implica ayudar a construir



historias lectoras, ofreciendo diversidad de textos que generen intereses múltiples. Generar estos espacios para tales fines, fueron muy decisivos e influyentes al momento en el que mis estudiantes construyeron sus propias historias. En este sentido, el día que los estudiantes estuvieron construyendo a su antagonista aparecieron personajes que se asemejaban al “Terrible anciano” o a “Drácula” mientras que las maldades que hacían eran diferentes al cuento original.

En conclusión, considero que como docentes tenemos que estar dispuestos y animarnos a trabajar sobre las dificultades que se nos presentan en el aula. Si bien fue un gran desafío pensar y diseñar una propuesta pedagógica que sea adecuada para promover la producción literaria con este grupo en particular, los resultados obtenidos fueron muy fructíferos ya que considero que mis estudiantes pudieron vincularse de otra forma con la cultura escrita y, además, pudieron asumir ese rol de escritor que tanto deseaba que ocuparan. Por lo tanto, al final me llevé un gran asombro porque los estudiantes poseían grandes destrezas y habilidades para escribir textos ficcionales que no los hubiera podido detectar sino me animaba a trabajarlo.

En este sentido, esta experiencia me deja como aprendizaje la importancia de comprometernos, interesarnos y actuar sobre los problemas que se presentan en el aula, porque somos los únicos encargados de resolver y revertir esta situación. Debemos trabajarlos diariamente escuchando a nuestros estudiantes, prestando atención al ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos y sobre todo ayudarlos en el proceso de aprendizaje.

Referencias

- Alvarado, M. (2013). Tomar distancia. La escritura en la escuela como forma de conocimiento. En *Escritura e invención en la escuela* (pp. 123-141). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bombini, G. (2007). *Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura. Cuaderno de trabajo para los docentes*, Buenos Aires, Ministerio de Educación. Disponible en www.me.gov.ar/artisup/mat/LiteraturaparaDocentes.pdf



Relaciones pedagógicas





UN CAMELITO DULCE PARA QUITAR EL SABOR AMARGO

Baigorria Gimenez, Karem Ruth¹⁸
karembaigorriagimenez31@gmail.com

El ser amado es reconocido por el sujeto amoroso como átopos, es decir como inclasificable, de una originalidad imprevisible. Es átopos el otro que amo y que me fascina. No puedo clasificarlo puesto que es precisamente el único, la imagen singular que ha venido milagrosamente a responder a la especificidad de mi deseo. Es la figura de mi verdad
Roland Barthes

El siguiente relato se sitúa en una escuela pública autogestionada y barrial, donde realicé mis prácticas como docente de Letras en el ciclo básico secundario y el tema asignado fue “la noticia”. La escuela se caracteriza por ser comprometida con el bienestar de los/as alumnos/as, atenta a sus demandas y necesidades, así como también cooperativa al momento de trabajar con los docentes. Esto hace al buen clima áulico y quehacer docente. Y, en cuanto a los/as alumnos/as, es un grupo que requería constantemente atención de mi parte tanto al momento de dar explicaciones sobre el tema como al momento de realizar actividades. Era -y es- un grupo unido entre ellos/as, compañeros/as y a veces cariñosos/as, aunque a veces se generaban conflictos donde era necesaria la intervención de las docentes.

Al principio mi preocupación giró en torno al tema de la autoridad, ya que en mis observaciones había evidenciado un constante desafío, desinterés e indiferencia a la propuesta que la docente a cargo les llevaba a los/as estudiantes y, por otro lado, el mal comportamiento que era un obstaculizador del proceso de enseñanza y promovía la falta de atención a las explicaciones de la docente. La verdad es que en esta etapa no fui una simple observadora, ya que me movía por el aula, le preguntaba a cada uno/a sus nombres, sobre lo que opinaban de la

¹⁸ Estudiante de la carrera de Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Luis.



materia, otras materias o simplemente algo personal que quisieran compartir. Nunca me quise quedar quieta porque yo los quería conocer, simplemente eso: conocerlos. Y, sin darme cuenta, iba construyendo junto con ellos el respeto, la confianza y la seguridad mutua; pero aun pensaba que podían llegar a ocurrir en mis clases las mismas situaciones que sucedían en las clases de la docente a cargo. Entonces comencé a pedirle ayuda a mis profesoras de Práctica Docente, a mis compañeras e incluso a las docentes de mi familia con el fin de prever estas situaciones. Pero inesperadamente, cuando comencé a dar mis clases, mi tema de preocupación cambió por el del vínculo con los sujetos del aprendizaje. Sujetos que precisaban de atención personalizada e individual, debido a que cada uno/a venía con sus vivencias, sus historias y situaciones cotidianas que se trasladaban al aula. Por ello, debo decir que hubo muchas situaciones en donde tuve que parar mis clases, tomarme un momento para involucrarme de forma afectiva y responder a esos llamados de atención que ellos/as me hacían. Con el cariño que les tenía -y les tengo aún- y paciencia detuve peleas, gritos, formas de contestación no adecuadas entre ellos, lágrimas y frustraciones. Debo decir que algunas peleas no pude detener, pero sí llegar a calmar, con mucho esfuerzo, el tsunami de insultos y golpes. Ese cariño me permitió volver a traerlos a cada clase y, gracias a la construcción continua y constante del vínculo de confianza y respeto que tenía con los/as estudiantes, pude opacar la falta de atención y desinterés.

Como dije anteriormente, tengo de ejemplo muchas situaciones, pero elegí una que, para mí, es la más representativa de todas ellas:

El 30 de septiembre del presente año fue mi sexta clase, había llegado a esta clase después de muchas otras de bullicio, de angustias y miedos de ser una mala docente. Les gustaban mucho los juegos y, por eso, había planificado hacer un crucigrama para trabajar con los conocimientos aprendidos sobre las secciones de la noticia. Esta actividad también fue propuesta de manera grupal -es decir, todos juntos a la vez-, ya que observé que favorecía la participación de todo el grupo, así que en esta clase cedí a esos pedidos.

Presenté la actividad y todo parecía estar funcionando bien. “Funcionando”, pensé, “palabra asociada a la maquinaria”, pero -como sabemos- las clases no funcionan bien o mal y no estamos fabricando productos. De repente, mi compañera Irina, quien transitó mis prácticas desempeñando su rol como acompañante pedagógica, me llama para avisarme que una de las alumnas no estaba realizando la actividad. Miro a la alumna, pensando en por qué no me había dado cuenta de que Milagros no estaba haciendo la tarea, busqué excusas en mi cabeza como



creo que lo hace cualquier persona para salvaguardarse de una responsabilidad que le atañe: en mi caso, la responsabilidad de no dejar a sujetos afuera del proceso de enseñar e involucrarlos.

Milagros estaba sentada, moviendo de un lado para el otro la lapicera que tenía entre sus dos manos, con la mirada fija en ella, encapuchada y su rostro serio, como si algo le molestara. La hoja del crucigrama que le había dado estaba sobre el escritorio de su compañera de al lado, quien aparte de realizar su tarea también realizaba la tarea de Milagros. Me acerqué su banco, puse mi mano en su espalda para solicitar su atención y le pregunté si la actividad no le gustaba. No hubo respuesta. Hice otras dos preguntas: “¿Te pasa algo, Mili? ¿Te duele algo?” pero de nuevo no hubo respuestas por parte de ella, hasta que respondió Brisa su compañera de al lado: “Se peleó con la Meli, está enojada y por eso no quiere hacer nada”. Mientras, la clase parecía seguir sin mí y yo me sentía, junto con Milagros, como paradas en el tiempo. Escuchaba las voces de los/as chicos/as que me llamaban para consultarme algo sobre el tema, pero les hacía la seña con la mano para que esperaran un momento. Otros/as, que estaban atentos a eso que sucedía, le restaban importancia al enojo de Milagros diciéndome “déjela, profe, déjela”, “no le haga caso, no le dé bola, que se la aguante”. No niego que me puse nerviosa por las muchas voces: las voces de mis alumnos/as, la voz de Milagros que gritaba hacia sus adentros que necesitaba un poco de comprensión en ese momento y la voz en mi cabeza que trataba de solucionar la situación. Me quedé mirando al escritorio en donde estaban mis cosas. Hasta que me acordé que en mi bolso tenía un caramelo de frutilla, esa fue la solución. Le hablé de nuevo a Milagros y le pregunté “¿Mili, querés un caramelo? Por ahí eso te alivia un poco y después en el recreo hablas con Meli para que lo solucionen”. Milagros levantó su cabeza para mirarme con una repentina sonrisa y me dijo “sí, sí, profe”. Fui a buscar el caramelo, se lo di y de repente su postura cambió por completo. “Gracias, profe”, me dijo Milagros, desenvolviendo el envoltorio del caramelo de frutilla. “Bueno, ahora vamos a hacer la tarea ¿te parece?”, le dije. “Sí, sí, profe” me respondió ella, mientras agarraba la fotocopia del crucigrama y ponía en uso esa lapicera que había estado revoloteando entre sus manos. La clase había vuelto a su estado normal, pero incorporando una voz más que había estado callada por un ratito: la de Milagros, que con un caramelo dulce pudo opacar esos momentos amargos que a veces vienen a la clase cuando se quiere aprender. Ahora me pregunto ¿qué hubiese pasado si le restaba importancia a lo que sentía Milagros y sólo le hubiera llamado la atención? ¿Se podría decir que igual cumplí con mi tarea de enseñar?



Recordándolo todo, pareciera que este relato duró más de quince minutos, pero no, no duró esto. Esto transcurrió en menos de 2 minutos, aunque para mí va a perdurar por siempre.

Este relato lo elegí porque representa y caracteriza mis prácticas, cuyo eje central fue mi vínculo afectivo con los/as alumnos/as (ese caramelo). Eje fundamental para una buena enseñanza, ya que enseñar no es solamente presentar un tema, sino seguir la asimilación del tema y estar atentas/os a la comprensión. Sin ese caramelo dulce, sin esa relación forjada de respeto y afecto es imposible enseñar. Y eso, es porque está dentro de nuestra tarea docente - que es una profesión de lo humano- lograr vincularnos y estar atentos a lo que acontece en el aula, ya sea algo mínimo porque eso que para nosotros es mínimo puede afectar toda la clase y, como consecuencia, el enseñar de la/el docente.

De acuerdo con Verdera y Sánchez (2010, p. 3), “la profesión de la docencia es una práctica relacional”, porque nos tenemos que relacionar con otros/as. Es decir, se trabaja con los vínculos humanos para que ese/a otro/a se interese por el proceso de enseñanza y reconozca como autoridad al docente que imparte, en ese momento, las clases. Y el generar un vínculo con los/as alumnos/as basado en el afecto y el respeto, promueve que se sientan en un espacio donde son comprendidos y están cómodos, plantando raíces fuertes en la construcción y continuidad del proceso de enseñanza.

Como seres humanos, siempre necesitamos de un/a otro/a que nos auxilie, proteja y cuide. En el ámbito educativo, el/la docente es quien ha ocupado ese rol de protector/a desde la afectividad de la labor pedagógica en el aula. Todos somos sujetos necesitados, el ser humano siempre requiere de otro/a para satisfacer alguna necesidad (afectiva, biológica, cultural, social, educativa) y, por ello, se forman vínculos de afecto. Afecto que se demuestra a través de nuestros discursos, acciones, la buena comunicación y escucha atenta hacia ellos/as.

Los sujetos a lo largo de nuestra vida construimos tramas vinculares conformadas, según Villazón (2012, p. 2), por “relaciones intersubjetivas (entre sujetos) que se transforman en relaciones internas, o sea se inscriben en la interioridad del sujeto, transformándose en relaciones intrasubjetivas (al interior del propio sujeto) configurantes del mundo interno”. Los/as docentes, por supuesto, no quedamos excluidos de la construcción de estos vínculos y los forjamos con cada palabra o gesto en esa interacción con los/as estudiantes, dejando un impacto, una huella en su mundo interno.



Este vínculo afectivo que formamos no sólo es un vehículo privilegiado para los docentes, sino que es imposible dejar de lado la cuestión afectiva. Por ello, concuerdo con Ana Abramowski (2010), quien dice:

Preferimos afirmar la presencia inerradicable de los afectos en las prácticas educativas, con todos los riesgos que esto implica. Parafraseando a Germán García, diríamos que no es sin amor que sucede la educación; es con amor que las transmisiones ocurren y que los encuentros pedagógicos se consuman. Los afectos están ahí: a veces no nos queda otra posibilidad que lidiar con ellos, pero a veces vienen a hacernos las cosas más fáciles, más alegres (Spinoza) y disfrutables. (p. 167)

Advierto que no se trata de estar obligados/as a querer a todos/as nuestros/as alumnos/as, sino de tener la empatía y responsabilidad; un espacio en donde los sujetos, nuestros/as estudiantes, puedan expresar lo que les sucede para que nosotros/as sepamos qué es lo que acontece durante ese proceso de enseñanza y ayudarlos/as. Y entender que cada uno/a entra al aula con sus particularidades, características e historicidad, porque nunca se trabaja con grupos homogéneos.

En conclusión, el otro/a siempre debe interesar en tanto sujeto presente y valioso para nuestras clases, porque enseñar es asistir, es estar. Y, muchas veces, con nuestras buenas actitudes les podemos demostrar que nos importan, que no nos da igual que no aprendan. Además, los/as docentes aprendemos y nos nutrimos de esas interacciones con los/as estudiantes porque el vincularnos y conocerlos ayuda a la construcción de nuestra propuesta metodológica; teniendo la ventaja de tomar decisiones más acertadas al considerar las características de los sujetos del aprendizaje.

Es decir, es mejor transitar los procesos pedagógicos cuando hay una construcción de un vínculo porque hay más predisposición a la enseñanza y es un facilitador para generar un buen ambiente en el aula. Es indispensable llevar en nuestras mochilas ese “caramelito dulce” para darle un sabor a todo lo que implica hacer y dar una clase.

Referencias

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* (1.^a ed.). Paidós.



Vázquez Verdera, V. y Escámez Sánchez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado.

Revista Electrónica de Investigación Educativa.

Villazón Sola, A. (2012). La constitución de la subjetividad desde la Psicología Social de E.

Pichón Riviére. Documento de Cátedra: Taller: Sujeto de Aprendizaje (Prof. y Lic.

Educación Inicial. Subjetividad y Prácticas de Aprendizaje (Prof. Educación Especial).

Taller: Los Sujetos de la Educación es sus Prácticas de Aprendizaje (Prof. y Lic. en

Ciencias de la Educ. y Prof. Universitario en Letras).



NI SARGENTO, NI SOLDADOS

Contreras, Mariana¹⁹

marianak3012@gmail.com

Este relato se basa en las experiencias vividas en un Jardín de Infantes de la zona periférica del centro de la ciudad de San Luis, en sala de cuatro años, la cual tuvo una duración de 55 días entre observaciones y prácticas.

En los siguientes párrafos hablaré acerca de los modos de vincularse que pude observar y luego poner en práctica, sobre la disponibilidad educativa y sobre todo afectiva que fui capaz de brindar; algo que surgió de manera natural y fue gratamente recibido en la sala por los niños. Además de cómo a partir de esto, se fueron generando los vínculos necesarios y fundamentales para promover nuevos aprendizajes y nuevos modos de relacionarse.

Al llegar al Jardín, llena de ansiedad, miedos e incertidumbres sobre muchos aspectos de la práctica que estaba a punto de comenzar, uno de mis miedos más grandes era si lograría “controlar el grupo” ya que entre compañeras se hablaba mucho de ese tema.

Me sentía completamente insegura, ya había tenido una experiencia anterior, en Jardín Maternal, donde el tan nombrado control del grupo no había sido mi mejor aspecto en la práctica. Esto me llevaba a cuestionarme: “¿Cómo hago para controlarlos?”, “¿y si son muy revoltosos?” “¿y si no me hacen caso?”, “¿Cómo capto su atención?”. Todos estos interrogantes daban vueltas en mi cabeza.

Ya en la sala, la docente nos presentó con los niños y luego pasamos a sentarnos atrás, alejadas de los mismos. Eso me ponía un poco incómoda, sentía que estábamos invadiendo, que molestábamos en la sala, que interrumpíamos la clase porque los niños no podían contener su curiosidad: “¿Por qué vienen estas señoras?” “¿Qué van a hacer acá?” “¿Las podemos saludar?” “¿Las podemos abrazar?”.

¹⁹ Estudiante de la carrera del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Luis.



Desde el primer día empecé a notar actitudes y modos de relacionarse de las docentes con los niños que me llamaron mucho la atención. No veía gestos de cariño, las docentes eran muy serias al dirigirse a ellos y hasta a veces un poco autoritarias. Notaba el tan mencionado control de grupo, pero esto era consecuencia de retos, gritos o castigos como ser apartado del resto del grupo, sentarlo al lado de la docente, ignorarlo o decirles a los compañeros que no le hablaran o no escucharan a ese niño que rompía con el orden establecido en la sala.

Todo esto me generaba una gran confusión: “No es como pensé. Pensé que las docentes serían diferentes, ¿así tengo que ser yo con los niños?”. Me molestaba, me generaba angustia y hasta rechazo que trataran así a los niños. Existía cierta justificación, eran docentes que ya se estaban por jubilar, que trabajaban en dos escuelas, que los niños eran “terribles”, etc.

Para mí nada justificaba ese accionar. Al igual que las etiquetas para cada niño, nos indicaban al “molesto”, al “terrible”, al “que nunca hace nada”, al que “vive en una nube”, al que “es una luz”; etiquetas por aquí y por allá. ¿Por qué? Si cada uno tiene su nombre, cada uno tiene su identidad, cada uno es una persona con sus vivencias, experiencias, formas de ser.

Por suerte, no me dejé llevar por este tipo de comentarios, me permití conocer a cada niño en particular, sin forzar el vínculo, dándole a cada uno su tiempo para que se acercaran a mí si así lo deseaban y, sobretodo, ponerme a disposición para ellos, mantenerme cerca por si me necesitaban, con ojos bien abiertos y oídos bien atentos.

Así, al pasar los días me fui dando cuenta que no eran necesarios los gritos y los castigos; sólo bastaba con dedicarles tiempo, mirarlos a los ojos, mostrarles que los escuchaba, que les prestaba atención y que estaba ahí para compartir con ellos, para enseñar y para aprender, para contener, para acompañar, para guiar.

No voy a negar que por momentos resultó difícil, a veces costaba que me escucharan o se hacía difícil lograr el silencio pero siempre con cariño, con respeto y paciencia se lograba. Porque al fin y al cabo yo no era un sargento, ni ellos eran mis soldados. Yo era su docente, y ellos, NIÑOS.

Las actitudes de las docentes me hicieron ver cómo no debo actuar en mi rol. ¿Dónde estaba *la pedagogía del buen trato* de la que nos hablaba Elena Santa Cruz (2020)? La importancia de entrar en la vida de los niños de manera amable, con un interés genuino, conociéndolos, sabiendo qué les gusta, qué no les gusta, cuáles son sus necesidades. Todas estas



cuestiones por momentos desaparecían en la sala, no eran tenidas en cuenta y me llenaba de angustia pensar ¿siempre será así?

Me propuse que durante los días que yo estuviera, no sería así. Traté de brindar esa disponibilidad para que cada niño y niña encontrara en mí, además de actividades que les permitieran explorar nuevas posibilidades de acción, ese amor, ese acompañamiento, esa contención que muchas veces necesitaban y no encontraban.

Porque ser docente no sólo implica estar formados a nivel académico, sino que va más allá de eso. Mucho más allá, en una sala donde los niños a tan corta edad comienzan a construirse como sujetos de pensamiento, sujetos de aprendizaje y fundamentalmente sujetos que tienen necesidades que deben ser visibilizadas y atendidas.

Así encontré mi lugar, a partir de esa disponibilidad, tratando siempre de comprender y percibir qué le pasaba a cada niño o niña o qué necesitaban. Un lugar que me llenó de satisfacciones, me movilizó en lo más profundo, al punto de llegar a casa y no parar de pensar y hablar de esos gestos, miradas, palabras, descubrimientos que cada día los niños y niñas me iban mostrando.

Si bien, cada día era agotador pensar actividades y preparar materiales, sabía que esto requería su tiempo y dedicación, que no debía ser algo al azar; y al otro día, cuando abriera la puerta de la sala, me esperaban manos curiosas que recibirían estas actividades y materiales con alegría y sorpresa.

Y se trataba de eso, además de las actividades didácticas, demostrarles que había pensado en ellos, que había preparado algo para compartir con ellos, de estar ahí, disponible para dar y recibir afecto. Contenerlos cuando lloraban, limpiar narices cuando era necesario, arreglar cabelleras despeinadas, ayudarlos a lavarse las manos, bailar con ellos, jugar, saltar, crear, descubrir. Todo eso desde el afecto, desde la ternura, desde la paciencia y desde la empatía.

Reflexiones finales

Al fin y al cabo, había que dejarse llevar. Mi miedo de no saber qué hacer o no saber cómo tratarlos, se fue haciendo pequeño cuando comencé a escuchar que se dirigían a mí con esas vocecitas diciendo “¡seño!”, y a notar esas miradas que me buscaban cuando tenían necesidad. Y, si bien queda mucho por aprender y la formación docente nunca termina,



considero que en esta experiencia, la disponibilidad afectiva fue lo mejor que pude brindar y lo que hizo que esta experiencia quede grabada por siempre en mí.

Referencias

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. En: *Aloma. Revista de Psicología y Ciencias de la Educación*, Núm. 19. (pp. 87-112). Universidad de Barcelona.

López, M. (2005). Didáctica de la ternura. En: *Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el Jardín maternal*. Revista Punto de partida. Año 2 N°18. Buenos Aires: Del Sur.

Noveduc.com (2 de Mayo del 2020) *Elena Santa Cruz desde casa - Objetos lúdicos mediadores de ternura* [Archivo de video] Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=-U8ROFVpm0o&t=5008s>



APRENDIZAJES QUE MARCAN

Prado, María Gimena²⁰
gimenaprado@outlook.com

Mi experiencia se llevó a cabo durante el desarrollo de las prácticas de residencia, del profesorado en Educación Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Las prácticas las realicé en el jardín de infantes ubicado en el barrio Rawson, de la ciudad de San Luis. Se nos asignó la sala de cinco años, donde teníamos una cantidad de diecisiete niños y niñas.

Durante el desarrollo de una actividad en la sala uno de los niños terminó la actividad rápidamente y comenzó a deambular, alterando el clima del grupo. En ese momento le llamé la atención varias veces, le pedí que se sentara y le ofrecí si quería seguir completando la actividad, pero el niño no aceptó.

En un momento, el niño tomó todos los lápices de colores que estaban en la mesa que utilizaban sus compañeros y compañeras, seguido de esto los/as demás comenzaron a acusarlo. En ese momento, cuando me dirigí a llamarle la atención, el niño me dijo que quería repartirlos a medida que cada uno o una le fuera pidiendo el lápiz que necesitaba. Al principio no me pareció buena idea, pero después pensé “lo voy dejar” y les dije a los y las demás que él iba a tener los lápices y se los iba a ir alcanzando. Cuando dije eso pude darme cuenta cómo cambió su expresión y se puso muy serio con la tarea que tenía.

Pude darme cuenta que, durante esos pocos días que llevaba siendo auxiliar de mi compañera, siempre me había centrado en calmar al niño para que la clase pudiera desarrollarse como queríamos y no había prestado atención a la necesidad de él.

Empecé a tomarme el tiempo para escucharlo y escuchar sus historias, siempre que pudiera. Me percaté que era un niño que le gustaba contar historias fantásticas y hablaba como los dibujos animados. Pensé, tal vez sea eso, solamente busca alguien que lo escuche, que lo

²⁰ Estudiante de la carrera del Profesorado en Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Luis.



entienda, donde pueda tener una respuesta a sus historias y a sus emociones, donde no sólo se encuentre una pantalla del otro lado, que no le responde, que no lo escucha.

Con el correr de los días, fuimos conociéndolo cada vez más. Un día preguntamos a la maestra por él y nos contó su historia de vida, la cual fue impactante para mí. Si bien, durante la carrera siempre se habló de cómo nos íbamos a enfrentar a estas situaciones, a niños y niñas con historias difíciles, creo que siempre nos resaltaron eso para que de alguna manera estuviéramos preparadas, pero qué distinta es la experiencia.

Después de esto pude darme cuenta de cómo yo, desde que comencé la residencia, me centraba y me preocupaba sobre cómo iba a dar la clase, qué estrategias iba a utilizar, la contención del grupo, las actividades, pero nunca había pensado en cómo todo eso iba a ir acompañado de la historia de cada uno y cada una.

Reflexiones Finales

Esta experiencia me llevó a reflexionar y me dejó varias enseñanzas en cuanto al rol docente. Pude ver aquí la importancia de la reflexión sobre la práctica de la que tanto hablamos en la carrera. Poder tomar distancia y reflexionar sobre la práctica es algo que debe trabajarse continuamente. Posicionarme desde la escucha, una escucha activa teniendo presente que frente a mí tengo a un sujeto de aprendizaje atravesado por un contexto, una historia de vida, un sujeto con sentimientos y emociones que trae al jardín para que sean escuchados; posicionarme desde el lugar que le demuestre que hay una docente abierta a atender sus intereses y necesidades.

Entonces me pareció enriquecedor rescatar esta experiencia, ya que fue la que me permitió cambiar mi posicionamiento frente a la práctica. En realidad, podría decir que la teoría la tenía presente, y fue justamente esto lo que me permitió ponerla en práctica.

Con respecto a esto, voy a tomar a Freire (1993, p. 30), que expresa: “Pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar la propia práctica. Pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella.” Me parece importante rescatar esta frase, ya que refleja lo que quiero expresar, en cómo a partir de esa experiencia podemos enriquecer la práctica misma, es decir tomar la práctica para seguir formándonos, como una teoría de la que siempre vamos a estar aprendiendo.



Referencias

Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.



CONSTRUYENDO VÍNCULOS DESDE LA MIRADA

Tello, Julieta Dolores²¹
tello.julieta.15@gmail.com

Hubo una vez que me comentaron que lo que se hace y lo que sucede en las prácticas funciona como una oportunidad de crecimiento y deja huellas. Hoy en día, después de que mi experiencia como residente finalizara, puedo decir que coincido y comparto esas palabras.

La experiencia que voy a contar en este relato ocurrió mientras desarrollaba mis prácticas como residente de la carrera del Profesorado en Educación Inicial en un Jardín de Infantes estatal, ubicado en un barrio de la ciudad de San Luis, en una sala de cinco años, compuesta por diecisiete alumnas y alumnos.

Quiero compartir las palabras de este relato con ustedes porque lo que pude vivenciar durante estos tres meses me hizo reflexionar para mi futuro como docente responsable de una sala. Ya que surgieron reflexiones personales sobre las fortalezas y los aspectos a mejorar; y, sobre todo, tuve la oportunidad de pensar en la importancia de que exista una herramienta que funciona para construir vínculos.

Toda persona que se está formando y va transitando el camino para llegar a la meta final de ser docente, alguna vez escuchó por ahí diversas y múltiples experiencias, historias y vivencias que la llevó a imaginar por mucho tiempo cómo podría llegar a ser la vida en las aulas y qué pasa en ellas. La realidad es que no sabemos lo que realmente ocurre en esos espacios hasta que no llega el momento de estar en vivo y en directo en las aulas con las niñas y los niños y pasar por todo lo que conlleva ese proceso.

Hablo de esa incertidumbre de lo que sucede en las aulas, porque justamente durante mis prácticas como residente pude notar algo que llamó inesperadamente mi atención, la importancia

²¹ Estudiante de la carrera Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Luis.



de la mirada del docente hacia sus alumnas y alumnos para lograr el vínculo, que a veces no es una tarea muy simple.

Las miradas tienen mucha carga emocional, además de ser una herramienta para poder acercarnos a una persona que es desconocida por nosotras y nosotros, funciona para establecer vínculos; refleja lo que llevamos en el alma y en la mente y sirve para atender y recibir lo que la otra persona contiene y quiere transmitirnos a nosotras y nosotros. Las miradas son únicas. Todas y todos tenemos nuestras propias miradas. Las miradas nos identifican y nos representan. Al entrar en el mundo de esa sala pude conocer y experimentar distintas personalidades de las niñas y los niños; sin embargo, a medida que iban pasando los días y los/as conocía un poco más, noté que hay un punto muy particular en el que todas y todos coinciden y comparten, les gusta ser escuchados/as y mirados/as.

Así fue como, momento a momento, confirmaba más lo que yo pensaba; a medida que iba compartiendo y generando un vínculo más profundo con todos/as ellos/as tenía presente que era importante que sintieran y supieran que yo los/as escuchaba y los/as miraba cuando lo solicitaban. Día a día me iba con la idea del gran significado que tiene esa mirada de los/as docentes hacia las niñas y los niños, porque para ellos/as sentirse escuchados/as y mirados/as ayuda a que tengan la seguridad suficiente de transitar sus etapas en el Jardín de Infantes sabiendo que alguien los/as acompaña, que está y los/as sigue con la mirada, que no van a ser minimizados y siempre van a tener un lugar en esa mirada.

Muchas veces en las salas nos encontramos con docentes que tienen distintos modos de concebir y entregar sus saberes. Están aquellos que defienden sus metodologías de enseñanza y se enfocan en transmitir contenidos y dejan de lado cuestiones más importantes. Mientras que otros/as piensan que la tarea educativa va más allá de lo que pasa en el ámbito del aula; porque siempre se encuentran con otras variables como los contextos, las culturas, las ideologías y las realidades de las niñas y los niños, donde la educación no se limita solamente al espacio del aula, sino que engloba todo lo que rodea la escena educativa.

No podemos enfocarnos en solamente enseñar contenidos y dejar de lado y olvidar todo lo que traen las niñas y los niños a las salas; con esto, lo que quiero decir es que las personas necesitamos que otra/o nos reconozca como sujetos, más en el ámbito escolar donde las y los docentes se encargan de formar niñas y niños. Si yo te miro, acepto y reconozco que vos podés mirarme.



Y de eso se trata, porque en un futuro esos mismos sujetos van a hablar y mirar gracias a las huellas que fueron recibiendo; y habrá resultados positivos si antes fueron hablados y mirados por sus personas significantes, sus docentes.

La maestra canta, abraza, palmotea, juega, dialoga, marca ritmos. La maestra hace vínculos, se ofrece al vínculo, teje vínculo. A la maestra le importa mucho que los chicos de su grupo aprendan, por eso, canta, vincula, se vincula, acaricia, abraza y se deja abrazar”. (María Emilia López, 2005, p. 3).

Compartiendo la cita, me parece que en los tiempos en los que estamos inmersos, la tarea de educar es todo un desafío, cada docente elige el rol que va a portar en las salas, yo elijo ser esa docente que abraza, acompaña, canta, comparte, escucha, está, habla, juega, mira, pregunta, recibe y responde.

Las niñas y los niños son capaces de hacer lo que desean, buscan aprender, conocer y saber, nos deslumbran con sus ganas, iniciativas y participaciones; por eso, necesitan de una mirada profunda y presente, que se asombre y se interese por lo que transmiten. Es necesario que esa persona que mire sea capaz de entender y ver lo que ellos dicen y muestran y es así como las miradas, un gesto que parece tan mínimo y pequeño, le funciona a las niñas y los niños, esas miradas son suficientes para que puedan sentir que pueden lograr lo que desean y si se equivocan, tienen la valentía de volver a intentarlo.

¿No es loco? Un gesto que es tan simple como una mirada puede hacerle saber a la otra persona que hay alguien que le presta atención y escucha todo lo que desea transmitir.

Reflexiones Finales

Como futuras docentes tenemos que tener en cuenta las necesidades de las niñas y de los niños porque, ante todo, son sujetos de derechos que de a poco van constituyendo su identidad y su subjetividad. Por lo que hay que velar por el bienestar de cada niña y niño que llega a la sala y pasa por nuestras vidas, acompañar y guiar con amorosidad y ternura. Hay que estar disponibles, aunque la demanda no se relacione con lo pedagógico. No hay que fragmentar y jerarquizar las realidades y ocuparnos solamente de lo educativo. Esta postura nos va a definir como docentes, y a su vez, como seres humanos éticos y también íntegros.



Referencias

López, M. (2006). Didáctica de la ternura. En: *Revista Punto de Partida N°6*. (pp. 1–8). Buenos Aires: Editora del Sur.



CONECTAR MIRADAS PARA ESCUCHAR

Velo Gabriela Gisel²²

giselgve@gmail.com

La experiencia que quiero compartirles tiene lugar en una sala de 5 años perteneciente a una institución pública de la provincia de San Luis. Considero importante darla a conocer, desde mi experiencia a través de esta residencia, para preguntarnos como futuras/os docentes y repreguntar a aquellas/os que ya ejercen, sobre nuestro vínculo con las/os niñas/os, y específicamente con la mirada. ¿Cuánta importancia le damos a la palabra de las/os niñas/os?, ¿les brindamos su espacio?, ¿las/os escuchamos verdaderamente o caemos siempre en las mismas rutinas?, ¿los/as miramos a los ojos para escucharlos/as y comprenderlos/as? Con todos estos interrogantes comenzaré mi experiencia.

Durante mi práctica pedagógica en el Jardín de Infantes, desde el lugar de titular, recuerdo un momento particular junto a un niño, más precisamente una conversación que tuvo conmigo. Cabe aclarar que esta conversación surgió en un momento de la clase donde el resto de sus compañeros/as jugaban con juegos de mesas y debido a que, durante las actividades, varias veces se le ha llamado la atención a este niño por su comportamiento.

En nuestra charla, desde mi lugar como docente, me interesé en preguntarle qué le estaba pasando, el porqué de su comportamiento para con sus compañeros. Allí me manifiesta que se siente un personaje secundario, expresando que no se siente acompañado desde el entorno que lo rodea. Asimismo, me comunica que "todo salía mal en su vida", "seño todo sale mal, todo es malo, se rompen cosas en casa entonces mi papá debe estar ocupado arreglando, mi mamá trabaja mucho y cuida a mi abuela", fueron sus palabras cargadas con algunas lágrimas y solicitando abrazos míos y consuelo. Mi respuesta automática fue abrazarlo, explicarle que él es importante al igual que el resto de sus compañeros/as y que siempre que él tenga necesidad

²² Estudiante de la carrera del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Luis.



de llorar o quiera contar algo puede acercarse y conversar para no tener reacciones que no se deben, ya que expresó que sus comportamientos eran por sus enojos con momentos que estaría atravesando de manera familiar.

Quise intentar poder brindarle el cariño que sentí que en ese momento necesitaba al igual que la atención, pero también tratando de establecer una comunicación clara, con ciertos límites a modo de aprendizaje para sí mismo. Sin embargo, fue un momento donde me llené de preguntas internamente como por ejemplo ¿qué valor tiene la palabra de los/as niños/as?, ¿realmente tienen su espacio? Desde este punto, tomando a la escuela como espacio de subjetivación, a veces la escuela también se resiste. Como cuando quienes tienen responsabilidades y toman decisiones no pueden escuchar el malestar de un sujeto, cuando no se detienen a preguntarse qué le sucede al niño/a; cuando por inercia, siguiendo la rutina, por respetar un manual de procedimientos, se termina poniendo oído, miradas y atención sólo a las normativas, es decir a la escuela en sí misma. Me movilizó con cierta tristeza porque mirándolo a los ojos llegué a comprender la atención que estaba necesitando y que a veces desde casa no llega a ser suficiente por varios motivos; sin dudas es el jardín donde las/os niñas/os la buscan, ya que es el lugar al que concurren cada mañana y en el que están acompañados/as con la docente. Con todo lo que se había generado en mí decidí conversar con mi compañera pedagógica y, a la vez, hacer una autorreflexión como futura docente pensando en qué estrategias podría utilizar ante estas situaciones. Tomando aportes de Zelmanovich (2003) podría hablar de un espacio de amparo, de protección; lo que denomina construir un “velo”.

Es importante destacar que, varios días después, este mismo niño se acerca hacia mí, con un cálido abrazo y a modo de secreto, diciendo “seño yo le cuento todo porque para mí es como mi mamá, mi mamá a veces no me escucha”. Siguiendo a la autora, es importante pensar que, así como un educador ofrece palabras que anudan a un relato simbólico, hay ocasiones donde las palabras se hacen necesarias, imprescindibles. Son esas situaciones en las que un sujeto se enfrenta a una durísima realidad, difícil de simbolizar, quedando vulnerable, desamparado. Frente a ella, puede intervenir simbólicamente un/a docente desde el lugar de Otro/a, e intentar construir un velo. Como mencioné anteriormente, un tejido de palabras que ofrezcan una simbolización parcial, provisoria, en la tramitación de eso que irrumpe; al mismo tiempo que atempera, pone distancia con esos hechos vivenciados como insoportables.



Reflexiones Finales

Estos puntos que mencioné al principio resonaron en mí como futura educadora... ¿Será que falta mirar un poquito más allá cada contexto? ¡Cuán importante es acercarnos de esta manera a los niños! Todo lo que ellos/as tienen para decirnos y que a veces las docentes caemos en la cotidianidad de enseñar contenidos, cumplir rutinas, y no nos damos cuenta cómo se descuida la palabra del/a niño/a, y hasta qué punto pierde su valor ¿No sería lo correcto brindar más espacios de charlas con ellos/as para que nos cuenten sus historias o cómo se sienten en el día?

Me parece interesante poder compartir esta pequeña experiencia donde, tomando a Zelmanovich (2003), podemos hablar de la necesidad de un “otro” que tiene una función constituyente para el sujeto. Entonces, según la autora, existe una asimetría o distancia con los/as adultos/as que habitan las escuelas; la cual resulta imprescindible reactualizar y ejercitar en su faz de amparo y protección, no de autoritarismo. Pensar las dificultades que tenemos los/as adultos/as para sostener la asimetría, cuando la conmoción también nos toca, constituye un recaudo; en tanto que obviar esa distancia, pone en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo de quienes portan, además, la vulnerabilidad propia de su condición infantil. Se trata de evitar que los/as chicos/as queden librados a su propia suerte, no haciéndoles faltar esa distancia en la que una trama de sentidos pueda alojarse bajo la forma de palabras, de números, de relatos, de pinceles y de juegos.

De esta manera poder, como docentes, tomarnos un tiempito para dedicar un lugar a la palabra de los/as niños/as desde lo emocional, lo que sienten, lo que les pasa cada día. Acercándonos, poder mirarlos/as a los ojos, brindándoles confianza, respeto por lo que ellos/as quieren decirnos y que eso nos permita a nosotras/os también aprender de ellos/as; escucharlos/as, tomando dimensión de lo importante que es esta acción para ellos/as y para nosotros/as. Ya que cada niño es diferente, con contextos distintos y cada día tienen cosas nuevas que compartir queriendo que nosotros/as seamos parte de ello.

Referencias

Zelmanovich, P. (2003) *Contra el desamparo. Revista Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Educación a fondo de cultura económica



Cuello, M. (2021) La escuela como espacio de subjetivación. Subjetividad y prácticas de aprendizaje. Documento de cátedra. FCH-UNSL



LA PRÁCTICA DOCENTE ES COMO ESE AMIGO QUE TE MANDA AL FRENTE

Suarez, Sofía Belén²³
Suarezsofia975@gmail.com

Al inicio de este escrito pensaba que el título no era el más adecuado para presentar en un encuentro de estas características. Sin embargo, después de tanto pensarlo llegué a la conclusión de que es la forma más representativa para mí. Listo, avanzamos.

Mi proceso de formación en el marco de las prácticas docentes fue sin duda un antes y un después para mí, ya que era una persona sumamente introvertida y callada en clases. Comenzar a transitar este camino implicó revisar mis concepciones construidas en torno a la enseñanza y el aprendizaje, problematizar (me) constantemente en cada clase que asistía, hacer y rehacer; en fin, fue desafiante. Sin embargo, no había ni imaginado lo desafiante que iba a resultar ser, aún más, la “segunda parte”: La construcción de mi planificación con el previo acercamiento al equipo de cátedra (en mi caso, ya que realicé mi residencia en el Nivel Superior) y el desarrollo de las clases.

En este gran proceso anual, mi práctica docente la realicé en la Universidad Nacional de San Luis, en 1° año de la carrera de Ciencias de Educación. Como huella formativa recuerdo el inicio del 2° cuatrimestre con la primera reunión de cátedra. Al inicio se acordó con el equipo docente que todos los lunes nos reuniríamos a las 9 de la mañana para realizar el temario de las clases semanales, los trabajos centrales de la materia, definir la forma en que iba a evaluarse, el contenido, entre otras tareas. Hasta que en un momento, el docente responsable del espacio nos asigna, a la otra practicante de la materia y a mí, que coordináramos una actividad para trabajar con los estudiantes. Particularmente eso me movilizó y sentía mucho miedo de no poder estar a la altura de las circunstancias, considerando el imaginario construido acerca de la enseñanza en

²³ Estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis.



el Nivel Superior (la idea de un docente erudito que puede ante la marcha coordinar y llevar adelante los procesos pedagógicos).

Sin embargo, así y todo, aceptamos. Al comienzo de la clase, sentía unos nervios inexplicables. La clase transcurría y transcurría hasta que llegó nuestro momento de coordinar la actividad de presentación de la materia. Debo decir que no sé cómo fue que lo realizamos o al menos yo, pero logramos coordinar. La propuesta pudo desarrollarse satisfactoriamente. Cabe agregar que esa no fue la única vez que, horas antes de la clase, el equipo nos asignaba alguna coordinación de tarea, por lo que fueron más de uno los momentos de nerviosismo inexplicable. ¡Todo esto fue a meses previos de comenzar a dar clases en el marco de mis prácticas!

Todos estos momentos me causaban mucho nerviosismo y sentía que no estaba a la altura. Era un equipo de cátedra que confiaba en sus practicantes recientemente insertas. En algún momento del cursado estudiamos la propuesta de Pichón Riviere desde la psicología social y en su abordaje trabaja la cuestión del “*reconocimiento al otro*” y en todo el transcurso de mi práctica me sentí reconocida por los docentes coformadores. Y eso fue de suma ayuda. Ese acompañamiento con el que contamos fue importante y clave en la construcción de nuestro oficio docente. Oficio que tal como expresa Emilio Tenti Fanfani (2011)

(...) sería casi una aventura personal cuyo desenlace es una función de la relación entre ciertas características ligadas a la trayectoria (social, de formación, experiencia profesional, etc.) y el contexto de ejercicio del trabajo docente (el nivel educativo, características de los establecimientos escolares, de los alumnos, etc.). (p. 40)

Este trayecto de formación inicial, al haber acontecido en el nivel superior, fue totalmente distinto al de mis compañeros/as que lo realizaron en el nivel secundario. Las características del espacio institucional, del grupo de estudiantes, las tareas, entre otras. Muchas veces lo podía vivenciar con mucha carga por la demanda de tareas, pero al final era un proceso de aprendizaje constante que todo el tiempo te llevaba al frente y tomar la posta del equipo.

Finalmente, al momento de dar formalmente mis clases, pude sentir que esa primera vez que el docente nos asignó la tarea de intervenir fuertemente en el aula, y no ser meras observadoras que esperan que llegue el momento de dictar su clase, fue una pieza clave para comprender que el oficio que estoy construyendo se basa en creer en uno mismo siempre.



Referencias

Fanfani, E. (2011). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En: Aprendizaje y desarrollo profesional docente. (p. 39-48). España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



EL REGALO MÁS GRANDE

Sosa, Virginia Pamela ²⁴
virgihenderson79@gmail.com

El siguiente relato busca recuperar la experiencia en las prácticas realizadas como docente practicante de Lengua en una escuela pública ubicada en la zona céntrica de la ciudad capital, más específicamente, en el curso de 2do año del Nivel Secundario.

Las prácticas constaron de tres momentos posteriores a mi presentación en la institución, la cual consistía en conocer al centro educativo, al coformador (profesor de Lengua del curso) y al grupo de estudiantes.

Estos momentos fueron:

1. Aproximación al contexto institucional y áulico (observación y registro de las clases impartidas por el docente de Lengua, recopilación de información de la institución y del espacio curricular a través de entrevistas).
2. Aproximación al trabajo de enseñar (asistencia regular y continua a las clases, colaboración en actividades áulicas, armado del proyecto de prácticas).
3. Puesta en práctica de la propuesta de enseñanza en el curso (la practicante ejerce como docente durante un mes, impartiendo aproximadamente, seis clases; observación y registro de las clases por parte de las docentes de la cátedra, coformador y pareja pedagógica).

Habiendo explicado esto, puedo decir que el relato de experiencia que compartiré se sitúa en el tercer y último momento, cuando comencé a desempeñarme como docente de Lengua.

Considero que es interesante compartir y analizar esta experiencia porque lo ocurrido en este momento, me invitó a reflexionar sobre cómo se sienten los estudiantes que habitan nuestras aulas y lo importante que es para ellos sentirse descubiertos y escuchados.

²⁴ Estudiante de la carrera de Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Luis



Al adentrarme al espacio áulico me encontré con un grupo de estudiantes que no esperaba, desde la primera clase, los alumnos tenían un comportamiento esplendoroso: eran educados, participativos y cumplían con las tareas que se les proponían en el horario de clase. Ante eso, no pude evitar pensar que el “panorama” era demasiado bueno y fructífero para mis prácticas y, debido a las características del grupo, tenía que aprovechar ese potencial que noté en los estudiantes. Por ello, elaboré una planificación de clases destinada a aprovechar sus facultades de escritura, lectura y oralidad mientras aprendían contenidos sobre el cuento policial; teniendo así, clases teórico prácticas los jueves y taller de escritura los viernes.

Durante las seis clases que ejercí como profesora de Lengua en este curso, pude notar que los estudiantes respondían ante las actividades propuestas y que, paulatinamente, iban haciendo un manejo adecuado de los contenidos teóricos (cuestión que se pudo evidenciar en los aportes que hacían durante las horas de clase y en el cuento policial que escribían ya que respetaban la estructura, personajes y características del género).

En estas clases, tuve como prioridad crear y cuidar un ambiente áulico donde los estudiantes se sintieran escuchados y apoyados, quería que me vieran como una docente que pudiera auxiliarlos en cualquier cosa que necesitaran. Por esta razón, me dediqué a ayudar a la mayor cantidad de estudiantes posible, respondiendo sus dudas y ayudándolos con las dificultades que se le presentaran.

En mi última clase, luego de realizar las actividades que les darían finalización a mis prácticas, me tomé un momento del módulo para darle al grupo de alumnos una devolución oral sobre su desempeño a lo largo del mes. Allí les hice saber lo espectacular que me había parecido el curso y lo cómoda que me había sentido, además, manifesté el cariño que les tenía. Luego de terminar de hablar, los estudiantes aplaudieron, rieron e incluso a algunos se les vieron algunas lágrimas.

Seguido a esto, los invité a que me hicieran una devolución a mí, la cual consistía en tres preguntas que serían respondidas de forma escrita y anónimamente, así podían sentirse libres de expresar sus opiniones. Los estudiantes escribieron en una hoja las respuestas y me las fueron entregando.

Debido a que se estaba terminando el módulo y que la mayoría de los alumnos me había dado la devolución, me fui al escritorio a empezar a guardar los materiales que había utilizado durante la clase. Mientras hacía esto, dos alumnas se me acercaron, me dieron sus devoluciones



y me dijeron: “Profe, ella y yo le queremos hacer un regalo”, yo sonreí y les pregunté de qué se trataba, una de las estudiantes continuó “queríamos decirle que usted da mejores clases de Lengua que el profesor, nos gustaron mucho sus clases y queríamos pedirle si puede volver a darnos Lengua porque la queremos mucho”. Ante esto, no pude evitar emocionarme y abrazarlas, les di las gracias y les dije que esperaba poder volver como su profesora; ellas respondieron el abrazo y luego se fueron.

Luego de eso, se propuso sacar una foto para inmortalizar el momento. Mientras nos acomodábamos para la foto, un estudiante se me acerca, me abraza y me dice “la quiero mucho profe”, a lo que yo le respondí que también lo quería mucho. Seguidamente, nos sacamos la foto, saludé por última vez al grupo y me retiré del aula, dando por finalizada mis prácticas.

Ese día yo recibí el regalo más grande que se le puede dar a un docente: el reconocimiento y el amor de sus estudiantes. Las palabras de los alumnos no sólo denotaban afecto, sino que reconocían mi trabajo como su profesora al decirme que les habían gustado mis clases y que volviera. Fue inevitable para mí no sentir emoción por esto porque, a pesar de haber tenido inconvenientes y que muchas veces dudé si estaba haciendo un buen trabajo, provoqué en ellos algo especial, algo que los motivó a decirme cómo se sentían.

Elegí esta experiencia porque quería remarcar la importancia que tiene el tener presente como docente, la atención, el amor y la reflexión. Pienso que tal vez elegí llevar a cabo mis prácticas con estos sentimientos tan “a flor de piel” porque pude volver a mi historia como estudiante de secundaria (cómo me sentía respecto a las materias y a los profesores) y pude reconocer que, a este grupo de estudiantes en específico, les faltaba un docente que fuera capaz de brindarles la atención y la escucha que merecían, un docente que pudiera aprovechar verdaderamente sus facultades y capacidades.

Considero que los alumnos que habitan nuestras aulas están acostumbrados a que se los trate con poco tacto, que se los trate como sujetos que comparten el mismo espacio que nosotros y que es nuestro trabajo (solamente) enseñarles contenidos sobre el área de conocimiento al que le hemos dedicado tantos años de estudio, pero nos olvidamos de hacernos preguntas muy importantes: ¿Cómo se enseña?, ¿desde qué lugar? ¿El compromiso del docente sólo abarca el enseñar contenidos?, ¿y la parte humana de tratar con personas que poseen determinados contextos personales y sociales? ¿Qué lugar tienen los estudiantes en nuestra labor como docente?



Tal vez es difícil tener una respuesta única y certera para todas estas preguntas, pero, tengo la creencia que, podemos encontrar respuesta si nos convertimos en docentes capaces de reflexionar sobre nuestra propia práctica. En este mismo sentido, me es pertinente rescatar lo dicho por Sardi (2012) con respecto al docente como artesano:

El profesor artesano para llegar a elaborar un dispositivo didáctico como artesanía debe abandonar las soluciones apresuradas, ser paciente, mirar su práctica como un extranjero; leer entre líneas las pistas que dejan los estudiantes en sus intervenciones orales, en la lectura y la escritura, establecer relaciones dialógicas con ellos y con colegas y construir el espacio del aula como una comunidad de indagación ya que una característica de la pedagogía artesanal es la cooperación y el trabajo colaborativo. (p. 227)

Sé que hablar sobre reflexionar y brindar atención y amor parece poético y romántico y que será dificultoso de llevar a cabo cuando se trabaja en más de una escuela, en más de un curso, pero creo firmemente que sí podemos convertirnos en docentes reflexivos de nuestra propia labor (de la manera en que damos contenidos, de cómo nos relacionamos con los estudiantes, de los errores y aciertos que cometemos, etc.). Así, vamos a lograr construir un ambiente donde dar clases sea algo ameno y los estudiantes se sientan acompañados mientras aprenden.

Referencias

Sardi, V. (2012). De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura. *Texturas. Estudios interdisciplinarios sobre el discurso. En: Memorias Académicas. FAHCE. UNLP.* (Núm. 12); (pp. 217-228).

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9505/pr.9505.pdf



Saberes pedagógicos





LA ENSEÑANZA ES UN VIAJE Y EL APRENDIZAJE TAMBIÉN

Fernández Zabala, Julieta Sofía²⁵
fzabala.julieta@gmail.com

El siguiente relato surge producto de un año de cursada de la Práctica docente de la carrera Ciencias de Educación de la UNSL, también de cuatro años de carrera que me dan un bagaje teórico capaz de no sólo complejizar el mundo educativo, sino también simplificar, que es lo más difícil en esta esfera, para hacer de lo aprendido acciones concretas.

Llevé a cabo mi práctica docente en una escuela autogestionada de un barrio urbano marginal de la ciudad de San Luis. Allí me recibieron cálidamente estudiantes de primer año de secundaria y un coformador en la disciplina de Historia, abriéndome las puertas a los inicios de mi docencia, valorando mi dedicación y enseñándome mucho.

Para contar lo que contaré necesariamente debo partir de ciertos conceptos clave, y como no quiero interrumpir reiteradas veces mi relato, he decidido que hagamos base común en esta sección aparte, a partir de la cual podamos emprender el viaje al que les he invitado. Les invité a un viaje, ¿no les dije? Nos vamos al aula.

En primer lugar, es pertinente decir que al momento de enseñar no da igual la forma de hablar, no da igual la actividad propuesta, no da igual la selección de contenido; no es azar, es *postura*, es sincerarse con la docencia, decir -hay política, la política es herramienta-. Así a través de diversas elecciones podremos ir generando una postura pedagógica, rasgos de un enfoque de enseñanza, generalizaciones que nos indican tendencias, dirección (Feldman, 2010).

Hay un proceso del cual es necesario hablar, que permite llevar a cabo la democratización del conocimiento, convirtiéndolo desde el saber sabio hacia un saber listo para ser enseñado; es decir, sacar a ese conocimiento de grupos selectos para acercarlo a la población de las formas más convenientes para su aprehensión, esto es la transposición didáctica (Chevallard, Y., 1991). En la práctica es primordial atender a estas cuestiones, acercándonos al

²⁵ Estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis.



conocimiento para *didactizarlo*, atendiendo a las particularidades del grupo de estudiantes, de la escuela, etc. En este proceso entendí que hay un mundo acerca de la *egiptología* y que era necesario navegar un poco en él para poder ofrecer una propuesta de trabajo en el aula. Claro que, una herramienta para el cuidado de la transposición didáctica es la vigilancia epistemológica, que atiende al proceso de transposición, vigilando que la distancia entre el objeto científico y el objeto a enseñar sea adecuada. Esta vigilancia es algo difícil, pero a su vez necesaria, es la herramienta de auto-observación epistemológica y de regulación de las prácticas de transposición.

Así también, el momento de encuentro con la disciplina de enseñanza debe ser cuidadoso, resultado de ello será el contenido de enseñanza, que como lo expresan Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998) es “una indicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a los alumnos (...) existe porque dentro de la complejidad de la tarea de enseñanza, es preciso tener objetos identificados, secuenciados y ordenados” (p.18). Todo esto no es fácil y el largo proceso de estudio, transposición, vigilancia y generación de contenido es la chance de encontrarnos con el sentido de lo que enseñamos, y me animo a decir que no es sólo la chance, sino la parada obligatoria de este largo viaje. No se trata de enamorarnos del contenido o romantizarlo, es pensar -doy esto porque lo considero necesario, porque entiendo a qué necesidad social responde y acuerdo con ella-; hacernos dueños del proceso es evitar la hipocresía de enseñar cosas a las que vemos despojadas de sentido.

El espacio de las prácticas docentes es una cercanía, afianza de alguna forma nuestras posturas pedagógicas, nos vemos delante de nuestros contextos conceptuales teniendo que hacer útiles equilibrios entre aquello que hemos estudiando y lo que efectivamente permite el trabajo y sus cotidianidades.

Hay muchas cosas de la praxis que me han llamado el interés, sin embargo, aunque parezca obvio, me parece práctico e importante decir: *la práctica se construye*; de ninguna forma puede ser algo predeterminado. Sí hay lineamientos y cosas esperables, como en todo, y también, ¿por qué no?, hay cosas que pueden verse como puramente azarosas; pero a lo sumo éstos son condicionantes. Estar frente a un aula es “tomar las riendas”, coordinar, guiar, proponer, construir; pero se toman las riendas de un viaje colectivo, no se construye en soledad, no se impone. El aula toma formas increíbles, y ustedes no lo van a creer porque no lo vieron, pero Egipto fue mi tema y alguna que otra vez viajamos a Egipto, nos reímos de lo mucho que



le gustaba la cerveza a los egipcios y nos asombramos de lo grande que eran las pirámides, que son las pirámides.

El aula sufre metamorfosis, el ambiente cambia ante las propuestas, los aciertos y desaciertos, las actividades y sus momentos. Cuando uno viaja, se despoja poco a poco de las obviedades, y eso nos pasó. Para ejemplificar puedo decir que andábamos por Egipto, ese día había viento, la arena del desierto nos golpeaba la piel y con las ropas blancas nos cubríamos, caminábamos por los angostos pasillos que dejaban las casas, es una buena estrategia para cubrirnos del sol, lo aprendimos de los egipcios; cuando de pronto, a lo lejos vimos alzarse por fin a la enorme pirámide, cubierta por fuera de una piedra blanca que dejaba ciegos de esplendor a los ojos que sobre ella se posaran, los estudiantes exploradores, el profesor Diego y yo nos quedamos durante unos segundos contemplando. En ese paisaje, debajo de un grupo de palmeras me dediqué a contar a los estudiantes cómo era la organización social del Antiguo Egipto y cuando yo preguntaba “¿quién creen que era la máxima autoridad?” y los estudiantes respondían “el faraón”, aparecía un faraón, sus collares y sus ropas; y yo comentaba “o la faraona”, y el faraón se transformaba a mujer y tomaban otras formas sus ropas y luego, mientras hablábamos, veíamos aparecer esclavos que la abanicaban, y el pueblo que trabajaba, y los sacerdotes que adoraban, y así. Ante nuestros ojos se levantaba, se construía todo un imperio, mientras los cocodrilos nos miraban apenas asomando los ojos desde el Nilo. A esto quiero llegar, estábamos descubriendo, explorando, fuimos forasteros, apenas argentinos del siglo XXI. En cierto momento, mientras yo les contaba de la pirámide social con escalones y jerarquías, Brian el explorador, mientras levantaba su cantimplora para tomar un sorbo de agua, me preguntó: “pero profe, yo no entiendo ¿cómo es que estaban enterrados estos arriba de estos?” (haciendo referencia a dos clases sociales distintas). Yo quedé un poco confundida y le pregunté a qué se refería, y Brian que ya había tomado agua me respondió: “no entiendo cómo puede haber tantas personas enterradas en una pirámide”.

Ahí comprendí que el explorador había pensado que los grupos sociales que yo clasifiqué dentro de la pirámide social se enterraban tal cual en las pirámides de piedra y mientras lo decía, vimos un Egipto distinto, donde los esclavos tenían sarcófagos de oro al igual que la faraona y donde las manos de los campesinos eran masajeadas con ungüento al igual que la de los sacerdotes antes de ser momificados. Por un olvido mío de que las cosas no son obvias, Egipto ¡se había transformado!, y tuve que decir que no, que eran cosas distintas. Una era una pirámide



abstracta, social y otra era una de piedra, y que las tumbas eran sólo de la realeza; y mientras lo aclaraba, la procesión que llevaba el cuerpo de una campesina en un fastuoso carro empezó a despojarse de lujos hasta que la tumba fue apenas un pozo en el centro del desierto, y Egipto volvió a su jerarquía.

Así es como hoy les puedo decir, que un 15 de septiembre del año 2000 a.C, durante breves minutos, la pirámide de Guiza tuvo enterradas a todas las clases sociales del antiguo Egipto, contuvo en ella no solamente a la faraona, sino a quien cosió sus sandalias, a quien abanicó su lecho y alimentó a sus mascotas. Porque todas las personas que estábamos en el aula ese día construimos a Egipto pero depende del docente, así como dependió de mí, guiar esa construcción y reencauzar la clase, explicar que no, que yo me refería a clases sociales y muchos estudiantes dijeron: “ahhh”; y ante nuestros ojos Egipto volvió a ser de la forma en la que se lo conoce en los libros, y nosotros seguimos caminando hacia donde un mapa nos indicaba un Oasis.

Para resolver la situación que se nos presentó en aquel viaje fue necesario, como guía exploratoria, tener claros los principales conceptos sobre el tema, tener manejo de contenido constituyendo el objeto, el qué de la enseñanza, sino ¿quién me hubiera elegido para guiar un viaje tan importante? Fue necesario dar sentido a mis relatos sobre Egipto, y vincularlos unos a otros, porque yo estaba re-construyendo con mi grupo de exploradores, algo que ya estaba construido por una disciplina. Yo tomé de la historia mucha información y la reconstruí, y con los exploradores volvimos a moldear los contenidos y viajamos, y las arenas nos golpearon los rostros.

Reflexiones Finales

En el aula estoy yo, pensando en cómo presento los conocimientos mientras relato, mientras cuento, mientras propongo; pero por sobre todo están mis estudiantes, quienes al oírme construyen un mundo, que no puedo desatender.

Referencias

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Tercera edición. Buenos Aires: AIQUE grupo editor.



Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.

Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (Vol. 1). Buenos Aires: AIQUE grupo editor.



EL ALUMNO EN SU ROL DE LECTOR-PRODUCTOR

Garro, Alicia Gabriela²⁶
garro.gaby@gmail.com

El siguiente relato de experiencia se desarrolló en una escuela pública autogestionada de la ciudad de San Luis. El curso asignado para la realización de las prácticas docentes en Lengua y Literatura fue 2do. D del Ciclo Básico, con una matrícula de veintisiete estudiantes. El tema asignado fue la noticia periodística, del cual se desprende la experiencia elegida: el desempeño del rol de lector-productor del alumno.

En el desarrollo de mi práctica y en una clase específica surgió como emergente una dificultad pedagógica que manifestaron los alumnos al momento de comprender y producir un texto. Considero relevante analizar y compartir la experiencia sobre una actividad, en apariencia sencilla, pero que les presentó dificultad a los alumnos al momento de resolverla. Considero que la importancia de presentar esta experiencia radica en la relevancia de la vinculación entre la lectura y la escritura, y cómo la enseñanza de la lengua y la literatura debe propiciar experiencias que fomenten en el alumno el rol de lector-productor como habilidades que no deben estar distanciadas.

Al pensar cómo enseñar la producción escrita de una noticia periodística, decidí trabajarlo en etapas, dadas las características del grupo, el tiempo áulico reducido y las escasas experiencias de producción que tuvieron los alumnos durante mi estadía en el aula como observadora, previo al desarrollo de mi intervención.

Para iniciarlos en el proceso de producción escrita elaboré un instrumento, una presentación de Power Point, con la finalidad de que me facilitara la explicación, la participación y captar la atención de los estudiantes. En la presentación incluí una breve teoría de repaso sobre la volanta, el titular y el copete; elementos de la noticia que íbamos a producir a partir de un cuento policial. Introduje ejemplos de volantas, titulares y bajadas de diversas temáticas de

²⁶ Estudiante de la carrera de Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Luis.



actualidad, de diarios de tirada local y nacional. A medida que íbamos leyendo los ejemplos, fuimos trabajando en la comprensión lectora de los mismos. A pesar de que eran textos muy cortos, fue necesario reforzarla. También incluí en la presentación la realización de ejercicios de producción escrita.

Después de haberles delimitado los pasos de cómo realizar una volanta, haberles explicado y ejemplificado el proceso, presenté a los alumnos un titular y les solicité que realicen dos volantas respondiendo a dos de los interrogantes planteados. Además, les entregué una fotocopia con los pasos de cómo elaborarla.

Pasados unos minutos, después de haber presentado la actividad, los alumnos me manifestaron que “no entendían lo que debían hacer”. Esto me condujo a tomar microdecisiones en el momento, focalizar el trabajo en la comprensión lectora y ayudarlos a comprender ese rol de lector-productor que debían ejercer. De manera colectiva se hizo el análisis minucioso de cada titular, se lo relacionó con otros elementos de la noticia periodística, se elaboraron partes de la noticia de forma oral y también se trabajaron las dudas puntuales de forma individual. De a poco los alumnos fueron avanzando en el desarrollo de la actividad.

Esta experiencia me invitó a pensar la importancia de enseñar estas habilidades lingüísticas como procesos articulados entre sí, de manera tal que el leer y el escribir estén en una interacción permanente. Así de esta forma y mediante una práctica diversa y reiterada de lectura (comprensión) y escritura (producción), los estudiantes lograrían construir una representación dinámica de sí mismos como sujetos que leen y escriben.

Dada la circunstancia expuesta anteriormente, se me dificultó la posibilidad de comenzar a trabajar la primera etapa de producción escrita de la noticia periodística a partir de un cuento policial. No obstante, el último día de mi práctica docente, propuse la realización de la producción escrita del texto periodístico. Los resultados fueron bastante alentadores, un 50% de los alumnos logró producir la noticia periodística y el otro 50% logró producir la volanta, el titular y el copete de la noticia, en unos 40 minutos de clase. También lograron superar el desafío de cambio de género al momento de realizar la producción. Considero que fue muy importante haber focalizado el trabajo en la “dificultad” que manifestaron los estudiantes para el logro de estos resultados.

Leer y escribir requiere de un conjunto de procesos lingüísticos, cognitivos y socioculturales. En efecto, en el ámbito de la educación secundaria, se deben enseñar estos



procesos de manera simultánea, promoviendo experiencias en las que los estudiantes puedan desarrollar estas habilidades. Justamente, Finocchio (2013) habla de la posibilidad de que los estudiantes encuentren ocasiones de leer y escribir en todas las disciplinas y en todos los niveles de su trayectoria escolar, como otra forma de pensar la enseñanza de la lectura y la escritura en muchas direcciones. Asimismo, Alvarado (2013) expresa la posibilidad de otorgar un nuevo significado a la práctica de la escritura en la escuela, en la que ésta expresa su carácter singular como herramienta de la cultura y del pensamiento. Es decir, mediante la práctica de la lectura y la escritura se puede acceder a nuevos modos de conocer y, al mismo tiempo, de acceder a nuevas formas de pensar y razonar. Desde esta perspectiva, según las autoras, se debería reformular las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de las diversas disciplinas, como otro modo de enseñar y favorecer la práctica de estas habilidades lingüísticas en la escuela.

A modo de conclusión puedo decir que esta experiencia en particular, dejó en evidencia que el alumno puede pasar muchos años leyendo y escribiendo, sin que esas acciones intelectuales lo posicionen como lector y escritor protagonista de la construcción de su pensamiento. Por lo tanto, para que los estudiantes logren construir una representación dinámica de sí mismos como sujetos que leen y escriben, la escuela debe propiciar experiencias de lectura y escritura que las promuevan. A su vez, deben pensarse como procesos simultáneos al momento de planificar su enseñanza.

Por último, esta experiencia me deja como aprendizaje la importancia de trabajar las dificultades pedagógicas en el momento que se presentan en el aula. Además, como docente se debe tener la capacidad de ir leyendo lo que va sucediendo en el espacio áulico y actuar en consecuencia.

Referencias

- Alvarado, M. (2013). Tomar distancia. La escritura en la escuela como forma de conocimiento. En *Escritura e invención en la escuela*. (pp. 123-141). México, Fondo de Cultura Económica.
- Finocchio, A. (2013). Leer y escribir en la escuela. En Brito A. *Lectura, escritura y educación*. (pp.121-162). Rosario: Homo Sapiens.
- Serrano S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicancias pedagógicas. Disponible en: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>



LA MEDIACIÓN LITERARIA Y LOS ENCUENTROS QUE POSIBILITA

Guzman Paez, Gabriela Rocío²⁷
gabriela.guzmanpaez@gmail.com

La experiencia aquí narrada se llevó adelante en una escuela pública autogestionada, situada en la periferia de la ciudad de San Luis, en octubre de 2022. El curso donde tuvo lugar es el 3° año del secundario, perteneciente al ciclo básico, en el turno mañana con estudiantes entre los 14 y 15 años. La escuela cuenta con dos orientaciones: Bachiller en Educación Física y Bachiller en Ciencias Sociales. Esta última responde a la necesidad de que los alumnos puedan expresarse y comprender su contexto, según mencionó un coordinador en la reunión sobre el proyecto educativo institucional destinada a quienes desarrollaríamos nuestras prácticas allí.

A lo largo de mis prácticas uno de mis principales focos de atención fue el diálogo interpretativo con los estudiantes, de modo que juntos pudiéramos realizar una lectura más profunda de las obras literarias y la teoría para vincularlas con su realidad. Durante el periodo de observación pude ver ciertas dificultades en la lectura de textos escritos vinculadas a la falta de práctica, en lo que se veía implicada la comprensión lectora, aspecto que la profesora conformadora me confirmó en varias oportunidades. Establecer un diálogo horizontal con los estudiantes resultó primordial en el andamiaje hacia los nuevos saberes, lo cual se cristalizó durante mi última clase de prácticas.

Durante la selección del corpus literario para mis prácticas, siempre fue una preocupación constante despertar interés en los estudiantes por las lecturas. Por lo que me sumergí en una búsqueda de diversos autores, en obras de distintas modalidades, extensión y temática pertenecientes al género fantástico y la ciencia ficción, temas que debía desarrollar en mis prácticas. Considero que, en general, en mis clases había logrado ese objetivo: despertar el

²⁷ Estudiante del Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Luis.



interés por la literatura. Lo veía en la participación de los estudiantes, quienes podían por sí mismos vincular las lecturas que les compartía con la teoría presentada en clase.

Para la última clase de mis prácticas, elegí trabajar con la lectura del libro álbum *La cosa perdida* de Shaun Tan (2017). Elegí este cuento porque me pareció una lectura híbrida entre los géneros trabajados a lo largo del mes. Además, al ser mi última clase con ellos, quería hacerles una devolución breve y encontré en el libro álbum un paralelismo simpático: una cosa que evidentemente está perdida, no sabe bien de dónde viene o a dónde va y, gracias a la ayuda de un amigo-aliado, encuentra un lugar donde, quizás, no pertenece pero que la hace feliz; eso último es lo que constituye su sentido de pertenencia al nuevo hogar.

Era un reflejo de lo que me pasó al entrar al aula: un lugar nuevo al que no pertenecía, con gente desconocida donde debía integrarme y, a medida que los fui conociendo y trabajando con ellos, me sentí feliz, sentí que pertenecía al aula. Entonces, había planificado una actividad que apuntaba a la comprensión lectora, y en el momento de la puesta en común oral durante el cierre de clase, les preguntaría si alguna vez se sintieron perdidos como la cosa y les contaría mi experiencia para agradecerles el haberme integrado al aula.

Ese día me tocaba en un segundo módulo. Después del recreo, los chicos solían volver más alborotados y dispersos, por lo que me tomé unos momentos para charlar con ellos sobre el trabajo de la clase anterior y, luego, les contextualicé la obra y el autor, con el fin de preparar el clima para la lectura. Para narrar, conecté la computadora al televisor disponible en el aula con el fin de proyectar las imágenes mientras leía. Mientras narraba la historia, iba circulando por el aula y fue ahí cuando me percaté de que varios chicos no prestaban atención, estaban con la cabeza baja, miraban para otro lado, alguno miraba el celular, parecían desinteresados. Se me pasaron mil cosas por la cabeza, pero el pensamiento más contundente fue que había elegido mal. Elegí mal la última lectura para el último día de clases. Con un sentimiento de desesperación, que intenté disimular, seguí leyendo, entonando con más énfasis, actuando más los diálogos y de vez en cuando, ante una palabra desconocida, les preguntaba qué entendían para llamarles un poco más la atención.

Terminé de leer. Como solía hacer, les pregunté qué les pareció, varios respondieron que estuvo bueno, que les gustó, varios seguían callados. Ahí me adelanté a mis planificaciones y me animé a preguntarles: ¿Alguna vez se sintieron perdidos como la cosa? ¿Alguna vez les pasó? Se produjo un silencio que rompí, les dije: “A mí me pasó cuando llegué acá y no los



conocía, me sentía perdida”. Uno de los chicos se animó a contar una experiencia universal: le pasó en el supermercado, su papá lo había dejado solo y no supo qué hacer, varios se rieron y dijeron que también les pasó. Otro de los estudiantes, inmigrante sirio, se animó a contar que eso le pasó cuando llegó al aeropuerto de San Luis. Otro, que le pasó en el club de fútbol. Un grupo comentó que “volver a la escuela presencial se sintió así”. Incluso el grupo de chicas que rara vez participaba dijo que siempre les pasaba, que siempre se sentían así. Salieron aportes muy interesantes que fui escribiendo en el pizarrón para que todos se sintieran escuchados. Después de este intercambio, noté un cambio en la dinámica del aula: los chicos estaban más atentos, más predispuestos a participar en las actividades y a dialogar entre ellos y conmigo sobre el tema de la clase.

El motivo por el cual decidí compartir esta experiencia es porque puso en crisis una concepción sobre la enseñanza de la literatura: que lo fundamental era que la obra les despertara placer estético por sí misma, que les interesara. En esta ocasión, pude ver que el rol del docente como mediador en la lectura es fundamental para “hacer emerger el deseo de aprender” (Meirieu, 2007, p. 44). A través de una pregunta que apeló a sus respuestas afectivas y dando lugar a sus voces para que compartan en el aula sus experiencias previas, fue posible motivarlos a tomar un rol activo frente a la lectura.

Como docentes de lengua y literatura es nuestra responsabilidad ayudar a los estudiantes a interpretar con mayor profundidad los textos. Pero interpretar no es simplemente poder recordar el argumento de forma coherente, interpretar implica un esfuerzo consciente por parte del lector para integrar el texto a su mundo, poblar esos espacios vacíos que caracterizan a la literatura con significaciones propias, leerlo y reelaborarlo desde su contexto de recepción. Por lo tanto, habilitar sus lecturas personales en el espacio del aula, escuchar sus ideas, opiniones, sentimientos y experiencias forman parte de nuestra tarea para formar lectores activos, críticos que puedan leer e interpretar su realidad, “la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquel.” (Freire, 1991, p. 6). Leer nos ayuda a recordar, a ampliar y resignificar el universo de vivencias previas que tenemos del mundo. Después de leer, abrimos un diálogo con los estudiantes donde cada uno pudo traer al aula situaciones en las que reconocieron el sentimiento que trataba la obra, apropiándose de él e integrándolo a su vida, es decir, lo interpretaron.



En consonancia, estas interpretaciones no se dieron de forma aislada, ni privada. Si bien la resignificación de los textos es producto de un proceso íntimamente ligado a la subjetividad de cada lector, las distintas interpretaciones tuvieron lugar en el seno de la comunidad de lectores que constituye el aula. En esta comunidad es donde los docentes desenvolvemos nuestro papel como mediadores, organizando el encuentro, provocando la curiosidad, tendiendo un puente no sólo entre las obras y los lectores, sino también entre ellos. Preguntarles no sólo para verificar la comprensión sino para indagar, conocerlos más, saber más sobre su posicionamiento frente al mundo implica forjar un espacio donde los interlocutores se sientan validados mediante el respeto y la escucha atenta hacia lo que tienen para decir (Chambers, 2007, citado en Hermida, s/f). Fomentar la conversación literaria a través de una pregunta de la cual todos puedan participar como “¿Alguna vez les pasó?” constituye una pequeña intervención para lograr un diálogo abierto y sincero entre pares, se produce la sensación de “despegue” que describe Chambers (2007) “de volar hacia lo que hasta ahora era desconocido [...], nos vemos recompensados con una riqueza de sentidos en el texto que no sabíamos que nos ofrecía antes de compartir nuestros entendimientos individuales.” Todos nos reconocimos en la anécdota del supermercado, en el sentimiento que produjo la vuelta a la presencialidad o, incluso, coincidimos en que sentirse perdidos es algo que “pasa siempre”. Escucharnos a nosotros mismos en la voz de un otro, reconocernos en ella y encontrarnos ahí, coincidir, implica que la lectura es una actividad social en la que estamos inmersos, que formamos parte de una comunidad de lectores con sus acuerdos y desacuerdos, en la que los docentes debemos mediar para que se desenvuelva de manera que todos los integrantes se sientan parte.

Reflexiones Finales

Uno de los mayores logros que podemos alcanzar como docentes de Lengua y Literatura es ver a nuestros estudiantes apropiarse del texto, llenarlo con sus experiencias y significaciones porque simboliza que cuentan con una nueva herramienta para leer su realidad. No es menor el hecho de que lo hayan logrado de forma conjunta porque compartiendo las diversas interpretaciones se pueden construir puentes entre los integrantes de la comunidad de lectores, descubrir nuevas lecturas posibles del texto antes impensadas o, mejor dicho, antes no verbalizadas. Habilitar el aula como un espacio de diálogo con preguntas, respeto e interés hacia lo que los otros tienen para decir implica ejercer el rol de mediadores necesario para colaborar



en la formación de lectores críticos. El desafío ahora no se trata de encontrar las lecturas acertadas, que les gusten, que les interesen a los estudiantes, sino más bien de encontrar las preguntas necesarias, intervenciones que los alienten a participar, a tomar un rol activo frente a la lectura, a preguntarse a sí mismos, incluirlos dentro del texto para que ellos lo incluyan en sus vidas, en palabras de Meirieu (2007, p. 44), “crear situaciones que favorezcan la emergencia de este deseo” de leer.

Referencias

Chambers, A. (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.

Hermida, C. (s/f). *Lecturas irreverentes. Sobre la conversación literaria durante las prácticas docentes del Profesorado en Letras de la UNMdP*. UNMdP – ISFD N° 19

Meirieu, P. (2007). *Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender en: Cuadernos de pedagogía*. Núm. 373. No IDENTIFICADOR: 373.010.



TODOS SOMOS JUAN

Ortiz, Telly Janet²⁸
tellyjanet@gmail.com

La experiencia que les voy a contar tiene como escenario un primer año del ciclo básico de una escuela pública ubicada en la zona céntrica de la ciudad de San Luis. Mi coformadora me había asignado como tema “cuento de terror y adjetivos”. Durante seis encuentros trabajé con veintitrés estudiantes que a lo largo de mi estadía me demostraron sus habilidades y competencias, pero sobre todo el gran compromiso que tenían conmigo y la asignatura. Tengo mil anécdotas, momentos y situaciones que considero que pueden ser enriquecedoras e interesantes para nosotros, sin embargo, creo que es importante hablar sobre esos sujetos que habitan el aula y suelen ser “inesperados”. Graciela Favilli (2017) en su escrito *De la enunciación a la concreción de una escuela secundaria obligatoria* sostiene que “El dispositivo escolar de la selectividad y la meritocracia preparó a sus docentes para trabajar con estudiantes que llegaban a la escuela secundaria ya dispuestos para ser educados” (p.148). A lo largo de su escrito la autora pone en tensión esta mirada y el lugar que ocupan los docentes frente a los desafíos que surgen dentro del aula cuando los sujetos no cumplen con ciertas características. Les contaré mi historia con “Juan”, quien no sólo me dio una gran lección, sino que trajo con él miles de interrogantes que vinieron a mover mis cimientos como docente.

Recuerdo que en la entrevista que le hice a la coformadora, antes de ingresar por primera vez al aula, me habló sobre las características generales del grupo de estudiantes, pero particularmente sobre Juan. Me comentó que en el curso había un estudiante que tenía dificultades para aprender y que estaban tratando de trabajar en conjunto con la familia y el Departamento Interdisciplinario de Apoyo Escolar de la institución. Si bien no tenía una planificación personalizada de las clases, le habían asignado una docente integradora para que

²⁸ Estudiante del Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Luis.



lo ayudara a ordenarse; para que pueda copiar a tiempo, para que no se distraiga o se termine durmiendo en hora de clase, para que pueda aprender y seguir el ritmo del grupo del cual formaba parte. Sin embargo, esta maestra tenía muchos estudiantes en la misma situación, por ende, no podía estar todo el tiempo con él y a su vez, Juan no quería trabajar con ella. Luego de esta charla aparecieron nuevos interrogantes que en ese momento me atormentaban: ¿Cómo iba a hacer para poder ayudarlo sin perder de vista el grupo? ¿Y si no deja que me acerque? ¿Y si no logro que aprenda? Sin duda, apareció un nuevo desafío que hasta ese entonces no estaba en mis planes.

Primer día de observación, entro al aula, me presento y procedo a sentarme al fondo para poder visualizar todo el curso. Claramente lo primero que hice fue tratar de distinguir a este estudiante en particular. Pasaron cuarenta minutos desde mi ingreso al curso y aun no lograba ponerle cara a su nombre. Esto me hizo pensar que quizás no era tan diferente como me habían dicho. Pasaron setenta minutos, seguía sin saber quién era. Pasaron ochenta minutos, mi tiempo se había agotado y no había podido identificarlo. Finalmente pude resolver el enigmático cuando la docente me comentó quién era el estudiante de quien me había hablado. No les voy a negar que el hecho de no reconocerlo a partir de la caracterización que me habían hecho sobre él me dio un poco de tranquilidad. Quizás Juan no era tan distinto a sus compañeros, sin embargo, esto iba a saberlo con profundidad en el momento que me tocara estar a cargo del curso.

Comencé con mi periodo de prácticas, con muchos desafíos y con muchas ganas de aprender de ellos. Mis planificaciones estaban pensadas para poder llegar a los propósitos que me había planteado y para poder acompañarlos en este proceso de aprendizaje que íbamos a comenzar juntos. Durante los seis encuentros Juan me fue demostrando las diferentes herramientas que tenía pero que durante mi periodo de observación y ayudantía estuvieron ausentes. El primer día les comenté cómo íbamos a trabajar, él me escuchaba silenciosamente, al igual que sus compañeros. Comenzamos con las actividades, todo se iba dando con normalidad, me fui acercando a todos, pero especialmente me acerqué a él para ver cuál era su postura y si al igual que con su maestra integradora no iba a querer trabajar o lo contrario, iba a hacerlo como cualquier otro estudiante. Recuerdo que le pregunté si había entendido y si necesitaba ayuda, a lo cual me respondió “Sí señor, entendí, sólo estoy pensando para saber qué contestar”. Era nuestra primera charla y nuestro primer logro, él no sabía que con esa pequeña respuesta había sacudido todos mis miedos. Una vez que supe que me reconocía como su



profesora de Lengua, decidí ir tomando microdecisiones durante las clases para que él sea la voz, ya que siempre era el que escuchaba a los demás. Leímos el *Gato Negro* de Edgar Allan Poe, un cuento un poco largo para ellos y que implica un gran nivel de concentración. Mientras iba leyendo iba preguntando quién quería leer, tenía varios postulantes pero ninguno era Juan, si bien tenía muchas ganas de escucharlo, no iba a exponerlo u obligarlo. Luego de terminar de leer el cuento procedí a preguntarles qué les pareció, varios contestaron y mientras los fui escuchando logré visualizar en el fondo una mano levantada, era Juan que quería hablar sobre los diferentes momentos del cuento que le habían parecido muy interesantes. Era él, el estudiante que no podía seguir el ritmo de sus compañeros, el que se quedaba dormido mientras leían, el que nunca quería copiar, el que solo iba a "calentar el banco".

Finalmente, Juan, en mis clases, dejó de estar encasillado en las características que le atribuían y empezó a tener voz. Facilité espacios en donde trabajaron en grupo, en donde todos eran escuchados y todos participaban a partir de sus conocimientos, opiniones y emociones. Escribió su propio cuento de terror y no sólo eso, sino que también leyó en voz alta sin que yo se lo pidiera. Sí, quizás era diferente y para algunos docentes no era el estudiante esperado, pero ¿quién dijo que todos debemos ser iguales?

En mi paso por el aula pude visualizar que no sólo Juan tenía otro tiempo y modo de aprender, sino que cada uno de mis estudiantes tenía diferentes tiempos para hacer las actividades, para leer, para entender, para copiar; pero Juan era el único que habían clasificado como ese sujeto que todos los docentes temen tener en sus aulas. Esto me lleva a reflexionar sobre lo importante que es reconocer el potencial de cada estudiante y trabajar desde sus habilidades y no desde sus falencias. Damos por sentado que todo primer año tiene que aprender sobre cuento de terror y adjetivos durante seis clases, pero nos olvidamos que estamos ante un curso heterogéneo y que el objetivo no es que todos aprendan al mismo tiempo y que puedan resolver una evaluación por sí solos, sino el acompañar cada proceso, cada situación, cada duda, cada momento para que finalmente el aprendizaje sea significativo para ellos. Considero que nuestra postura ante estos casos es clave para el futuro del aprendizaje de nuestros estudiantes. Me pregunto, ¿qué hubiese pasado si daba por sentado que Juan no iba a poder hacer nada de lo que yo tenía pensado y le negaba y me negaba la posibilidad de crear espacios en donde podamos comunicarnos y acompañarnos?



Retomando a Favilli (2017), si bien los alumnos deben tener responsabilidad a la hora de aprender, los docentes tenemos la responsabilidad de darles las herramientas necesarias para lograr que aprendan. Es decir que estamos ante una responsabilidad compartida. La presencia de Juan me hizo comprender las diferentes aristas que tiene el rol docente. Sí, tenemos que enseñar, pero también tenemos que ser capaces de situar nuestras prácticas y permitirnos hacer cambios o mejoras durante el trayecto. Todos fuimos Juan en algún momento, por ejemplo, yo fui Juan en mis clases de Matemáticas, mi mejor amiga fue Juan en sus clases de Lengua, seguramente en este momento están pensando en qué clases formaron parte del equipo de Juan o en qué clase fueron sus docentes quienes los encasillaron desde el primer momento en este grupo.

A partir de mi experiencia, considero que como docentes tenemos que ser capaces de poder surfear este tipo de situaciones. Seguramente es mucho más fácil quedarnos con la idea de que no podemos hacer nada con los “sujetos inesperados” y seguir nuestras planificaciones, pero tenemos que ser capaces de poder leer entre líneas, de confiar en nuestros estudiantes y sobre todo en nuestra capacidad de identificar estas situaciones y no seguir con el mandato establecido, sino animarnos a crear en nuestra aula un espacio compartido en donde todos somos escuchados y reconocidos.

Referencias

Favilli, G. (2017). De la enunciación a la concreción de la escuela secundaria obligatoria. En Rattero, C. & San Román C. (comps.), *La escuela secundaria disputa de sentidos* (pp. 141-150). Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.



AUTISMO Y EDUCACIÓN INICIAL

Szybisz, Melisa²⁹
Szybiszmelisa@gmail.com

Este relato parte de mi experiencia como alumna de la carrera de Profesorado en Educación Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, en un Jardín de Infantes público ubicado en la zona céntrica de la ciudad de San Luis, específicamente en una sala de cuatro años.

Para la realización del mismo tomé una experiencia en relación con un niño que hoy en día está diagnosticado con autismo. La elección de dicha experiencia se debe al grado de incidencia que tuvo en mí, cómo me marcó y los aprendizajes que me dejó. Considero relevante analizar y compartir este relato ya que se relaciona con una problemática que todo docente puede llegar a atravesar en algún momento de su rol profesional; y que, en el caso de los docentes de Educación Inicial, nos encontramos inmersos, en cierta medida, en incertidumbre debido a que no recibimos una formación previa en relación a este tema.

Si bien se predica el lema de educación inclusiva, esta desinformación conlleva a que no se genere la inclusión de manera efectiva desde el primer momento. No obstante, como docentes comprometidos con nuestro rol profesional, buscamos una formación continua que nos ayude a saber llevar y salir adelante ante estas situaciones. En este caso en particular por medio de capacitaciones y búsqueda de información acerca del trastorno de espectro Autista.

Dicho esto, puedo decir que, desde mi perspectiva constructivista, al compartir esta experiencia se puede generar una retroalimentación donde podamos ayudarnos entre todos.

El primer día en que comencé mis prácticas de residencia en el Jardín de Infantes recuerdo que, con mi compañera, durante una conversación, le consultamos a la docente conformadora si había un niño/niña con alguna problemática (cognitiva, física, motriz, etc.) para

²⁹ Estudiante de la carrera del Profesorado en Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Luis.



tenerlo presente a la hora de realizar la planificación y las actividades durante el periodo de docente responsable. En ese momento nos comentó acerca de un nene y una nena que ella venía notando ciertas actitudes o comportamientos que podrían relacionarse a algún trastorno cognitivo, siendo uno de ellos el niño con el que vivencié esta experiencia que tanto me marcó.

La seño nos dijo que era de faltar mucho y que, además de posiblemente tener autismo, también tenía problemas gastrointestinales; lo que hacía que no pudiese acudir habitualmente y que a su vez se dificultara su adaptación a las rutinas del Jardín. A veces venía alegre y otras triste y directamente no participaba de ninguna actividad.

Al comienzo de la segunda semana en mi período de observación vino este niño al Jardín. Apenas ingresó al SUM parecía estar contento, la seño se acercó a él lo recibió y saludó; luego me acerqué lo saludé y me presenté, durante todo ese día este niño estuvo bien. Pero el día siguiente todo fue distinto, entró llorando, durante la formación estuvo enojado, pero ya no lloraba. Sin embargo, cuando ingresó a la sala volvió a llorar, la seño del Jardín se acercó a él y le habló, pero este niño salió corriendo a un rincón del salón. En ese momento la seño comenzó con la clase, confiando en que junto con mi compañera la ayudaríamos a contenerlo.

La seño comenzó con la clase y este niño seguía llorando entonces decidí acercarme para hablarle y contenerlo, pero él no se dejaba, yo no sabía cómo actuar; justo en ese instante resurgieron en mi ser todos esos miedos e incertidumbres. Nunca en la carrera se nos enseñó cómo actuar ante estas situaciones con niños con capacidades especiales; yo quería abrazarlo, pero él no se dejaba, al contrario, me rechazaba y se alejaba más. Entonces decidí que lo mejor sería darle su espacio y alejarme un poco, volví a sentarme en mi lugar, pero este niño seguía llorando y los minutos seguían pasando; durante esos minutos venían a mi mente pensamientos de inseguridad, me sentía incompleta porque no sabía cómo hacer para que él se tranquilizara y sea parte de la clase. Después de dos actuaciones más donde el niño rechazó mi apoyo y contención, al observar que estaba más tranquilo, decidí acercarme una última vez, le pregunté si quería venir conmigo a participar de la clase, y él aceptó.

Después de mucho tiempo el niño vuelve nuevamente al Jardín, yo ya no estaba en período de observación, sino que cumplía el rol de auxiliar de mi compañera pedagógica. Durante todo el día estuvo bien, descubrí que le gustaban las actividades de Educación Física ya que disfrutaba de la actividad planteada por mi compañera pedagógica, pero le costaba más



realizar actividades de otras asignaturas como Matemáticas o Lengua; siempre intentaba ayudarlo, pero él por momentos, estaba en otra realidad y yo no sabía cómo actuar.

Nuevamente volvieron a pasar varios días desde la última vez que lo vi, todavía seguía durante mi rol de auxiliar, después de una situación que viví junto a él, volvieron esos miedos. Todo surgió cuando vino un compañero y me dijo que lo estaba molestando y que le metió el dedo en el ojo. En ese momento le dije que eso no estaba bien, siempre con un tono de voz bajo, pero él se enojó conmigo, salió corriendo al SUM de Jardín y se fue a un rincón del mismo. Decidí ir a buscarlo y acercarme a él, pero no quiso saber nada conmigo porque estaba enojado, entonces una de las chicas de seguridad (del plan de inclusión) se acercó a él y lo llevó a la sala; cuando ella entra junto con el niño, le comento la situación y ella también le explica que eso estaba mal, entonces entendió que lo que había hecho estuvo mal.

Después de una semana, vuelve al Jardín en mi período de docente responsable; yo ya me había estado informando acerca del TEA (por medio de vídeos, documentos provistos por el Ministerio de Educación, entre otros) y por eso tenía mayor confianza en mí misma. Comienzo con las actividades rutinarias y él participa, en esta semana pude aprender a ver qué actividades eran las que más les gustaban, siendo robótica, educación física y plástica en las que más participa. Durante toda la semana estuvo viniendo alegre y participaba de algunas actividades. Si bien hubo momentos en los que lloraba o gritaba, fueron de corto lapso y se relacionaban a un cambio en la estructura del día, como por ejemplo que algún compañero ocupe su asiento. No obstante, supe accionar rápido y todo se solucionó. Yo ya sabía que las personas con autismo tienen una estructura que se debe seguir, entonces que, si otro compañero ocupaba su asiento, debía decirle que ese asiento era de este niño y que él debía sentarse en su silla; que debía respetar las rutinas y actividades diarias. Ya que si se rompe con esta estructura se puede generar esta angustia en el niño.

Estas últimas semanas donde estuve como docente responsable, este niño empezó a venir más seguido. Además, se le diagnosticó autismo y la institución junto con la señora del Jardín, recibieron un informe acerca de cómo trabajar y generar que se vaya formando, aprendiendo. Luego de esto y al ver que ya estaba con un equipo médico (fonoaudióloga, pediatra y neurólogo), pude notar grandes cambios en él, mejoras en el lenguaje, en la acción-reacción, entre otras.



Reflexiones Finales

Hoy en día, luego de todo lo vivenciado, con nuevos aprendizajes adquiridos, puedo volver a verme y cuestionar ciertos aspectos. Por un lado, el tema de la contención en todos sus aspectos, preguntándome ¿A qué llamo contención?, ¿contener es sólo físicamente o por medio de la palabra también se puede?, ¿por qué tendemos a creer que cuando un niño está mal, triste hay que abrazarlo? Quizás no quiera que lo abrace en ese momento, tal vez podemos contener por medio de la palabra, en el silencio, pero estando presente; o quizás, sólo necesita ser escuchado, siendo la escucha, algo tan importante que los adultos dejamos de lado. Acá me detengo nuevamente y me pregunto ¿qué es escuchar? Para escuchar debemos darle la palabra a otro, estar presente, y oír qué nos dice y qué no. Cuando escuchamos al otro no sólo está la palabra oral sino también lo gestual, los silencios, lo físico, uno cuando habla se expresa con el cuerpo. Si escuchamos nos va a permitir entender lo que le pasa al otro sujeto, por qué actúa así.

Por otro lado, me llevó a cuestionar y reflexionar ¿de qué hablamos cuando nos referimos a la inclusión?, ¿cómo poder sobrellevar la tarea teniendo en cuenta que desde la sociedad y el Estado se nos exige cumplir con nuestro deber que es el de enseñar y propiciar aprendizajes significativos?, ¿cómo dividir el tiempo para estar disponible para todos los niños teniendo presente que los niños con capacidades especiales a veces requieren de una mayor predisposición de parte de la docente pero los otros niños también nos necesitan y a su vez cumplir con lo planificado, siempre pensando que en la mayoría de los casos las docentes de Educación Inicial nos encontramos solas en una sala con 25 niños o más? Entonces, ¿cómo hacemos para cumplir con todo?

Referencias

- Taborda, A. (2010). *Un recorrido por el Nivel Inicial desde la Psicología Educativa*. (1era. Edición). San Luis: Nueva Editorial Universitaria. UNSL.
- Lovari, C. y equipo (comp.). Educación Inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión. Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con trastorno del espectro autista (2019). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

