

COLECCIÓN

**Trayectorias  
en diálogo**

 Universidad  
Nacional  
de San Luis

**neu**  
NUEVA EDITORIAL  
UNIVERSITARIA



# LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA

Sujetos, Saberes y Dispositivos

---

COMPILADORAS

Angélica Gil

Luciana Santía

Mónica Clavijo

Susana Villagra



# La Formación en la Práctica: Sujetos, Saberes y Dispositivos

## AUTORÍA

---

LUCIANA SANTÍA: Docente en la cátedra de Práctica Docente IV: La Práctica Docente. Profesorado en Ciencias de la Educación FCH - UNSL.

MÓNICA CLAVIJO: Docente jubilada en la cátedra de Práctica Docente IV: La Práctica Docente. Profesorado en Ciencias de la Educación FCH - UNSL.

ANGÉLICA GIL: Docente en la cátedra de Práctica Docente I y II. Profesorado Universitario en Biología FQByF - UNSL.

MARÍA SUSANA VILLAGRA: Docente jubilada en la cátedra de Práctica Docente I y II. Profesorado Universitario en Biología FQByF - UNSL.

ROMINA NIEVAS: Docente en la cátedra de Práctica Docente I y II. Profesorado Universitario en Biología FQByF - UNSL.

MARÍA JOSÉ PORTA: Docente en la cátedra de Didáctica y Currículum. Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación FCH - UNSL.

SOLEDAD OLMEDO SOSA: Docente en la cátedra de Práctica IV: Didáctica y Práctica docente en el aula. Profesorado en Educación Especial FCH - UNSL.

ALEXIA MOLINA: Docente en la cátedra de Práctica Docente IV: La Práctica Docente. Profesorado en Ciencias de la Educación FCH - UNSL.

SUSANA SALVETTI: Docente en la cátedra de Práctica Docente I y II. Profesorado en Química FQByF - UNSL.

PAOLA GUZMÁN QUINTAR: Docente en las cátedras de Residencia Pedagógica en Jardín Maternal y Residencia Pedagógica en Jardín de Infantes. Profesorado en Educación Inicial FCH - UNSL.

MARCELA URIBE: Docente en el Área de Biología FQByF - UNSL. Cofomadora en la asignatura Biología de la Escuela Técnica N° 8 Mauricio Pastor Daract. Cofomadora en la asignatura Biología de la Escuela Juan Pascual Pringles

PAOLA ANDINO: Docente en la cátedra de Psicopatología. Orientación Psicoanalítica FAPSI - UNSL. Cofomadora en las asignaturas Formación Ética y Ciudadana y Sociología General de la Escuela N° 6 "Santa María Eufrasia"

**PROICO 04-0420 - Universidad Nacional de San Luis San Luis - Argentina - 2025**

---

**COMPILADORAS**

Angélica Gil, Luciana Santía,  
Mónica Clavijo y Susana Villagra

# La Formación en la Práctica: Sujetos, Saberes y Dispositivos

La formación en la práctica: sujetos, saberes y dispositivos / Angélica Gil... [et al.]; Compilación de Angélica Gil... [et al.]. - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2026. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-733-491-3

1. Formación Docente. I. Gil, Angélica II. Gil, Angélica, comp.

CDD 370

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

**Rector:**

Dr. Raúl Andrés GIL

**Vicerrectora:**

Mgtr. María Claudia BRUSASCA

**Secretario de Imágen y Comunicación Institucional:**

Téc. Ramiro Gabriel REZZANO KLEMENT

**Nueva Editorial Universitaria**

**Coordinación General:**

Lic. Mariano Daniel PEREZ

**Dpto. Administrativo:**

Tec. Silvia GARRO

**Dpto. Edición:**

Tec. Enrique SILVAGE

Lic. Cecilia RODONI

**1ª Edición Julio de 2026**

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

ISBN: 978-987-733-491-3

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723. Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU

© 2026 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - Rectorado - 2º piso - D5700HHW

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

## Índice

Autoría .....	2
Introducción .....	7
Narrar, esa extraña costumbre .....	17
Dispositivos: Caminos que fluyen al encuentro del ser docente .....	25
Las prácticas docentes iniciales en las carreras de Profesorado: Desde las voces de los/as practicantes/residentes .....	61
Vivir la construcción del ser docente: relatos desde las primeras incursiones en el aula de Biología .....	79
Eso que me pasa: Experiencias y saberes pedagógicos construidos en las prácticas docentes .....	101

Los vínculos presentes en las prácticas de residencia del Profesorado en Educación Inicial .....	115
Ser coformadora como experiencia subjetivante .....	131
Transformar-nos para transformar las prácticas docentes del Profesorado en Biología .....	143

## Introducción

Lo que se encuentra en las páginas que siguen a esta introducción es un conjunto de textos breves en los que intentamos responder a los objetivos planteados en el Proyecto de Investigación “La construcción del oficio docente en la experiencia de formación en las prácticas profesionales en Profesorados de Educación Superior de la UNSL. Dispositivos, saberes y sujetos” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (FCH – UNSL). Estos objetivos pueden resumirse en: la intención de estudiar (y transformar) los espacios de formación en la práctica profesional docente, indagando en los saberes de experiencia que allí se construyen, en los vínculos que se dan, y en los dispositivos narrativos que posibilitan la formación en el oficio de enseñar.

Esta publicación, por su parte, es fruto de un recorrido que es necesario contar. Nuestro camino de reflexión e investigación sobre la formación en los espacios de práctica docente, se inicia en el año 2011 a partir de encuentros entre equipos de prácticas y residencias del Departamento

de Educación y Formación Docente, de la FCH - UNSL. Con el pasar de los años fueron participando otros profesorado, incluso del Instituto de Formación Docente San Luis. El objeto de estudio se mantuvo a través del tiempo, haciendo foco en los sujetos, saberes y dispositivos que son parte de los procesos de formación en la práctica.

Quienes escribimos estas páginas integramos un equipo que trabaja en la formación de docentes de distintos campos disciplinares de diferentes facultades de la Universidad Nacional de San Luis. A lo largo de la historia del proyecto se fueron incorporando docentes investigadores de los profesorado en Ciencias de la Educación, Letras, Educación Inicial, Biología, Química y Educación Especial; pertenecientes en su mayoría, a asignaturas de prácticas y/o residencia. Por tanto, esta publicación es el resultado de investigaciones y años de práctica profesional docente a partir del trabajo de reflexión pedagógica sobre nuestras propias acciones de enseñanza. La búsqueda de un nexo o puente que uniera todas esas disciplinas se transmutó en sensibilidad y apertura a la posibilidad de construir en colectivo desde la especificidad de cada una de ellas.

Nuestro posicionamiento en relación con la práctica docente, nos ha permitido construir desde la complejidad que esta tarea representa. En este sentido, son múltiples los escenarios de prácticas; los sujetos que participan, acompañan y hacen posible el proceso de formación ini-

cial de estudiantes de profesorados; los formatos de estructuración que adopta la intervención en instituciones educativas particulares; las modalidades de seguimiento y evaluación del proceso. Al mismo tiempo, reconocemos la disrupción que acontece respecto del lugar que ocupan la teoría, la disciplina, lo pedagógico y la instancia de concreción en la práctica institucional-áulica.

La formación en el oficio de enseñar, requiere de la re-creación de nuevos espacios en el que cada uno y cada una pueda desplegar el saber que surge de la experiencia; lo que representa la posibilidad de que los y las practicantes puedan explorar-se, pensar-se en primera persona. Esto requiere de lugares de formación donde puedan reconocer aquello que los/as moviliza, inquieta y/o produce satisfacción en el desarrollo de sus prácticas, dando lugar al saber de sí y la reflexión pedagógica. Pensar la tarea educativa como experiencia, conlleva preguntarse por lo que allí sucede, el sentido que tiene, la huella que deja.

Teniendo como cimiento la narrativa para reconstruir el proceso de formación, partimos de buscar espacios de encuentro para dar cuenta del valor que escribir y narrar tienen en la posibilidad de ensamblar lo disciplinar, lo pedagógico y lo subjetivo. Asumir la narrativa como dispositivo ha constituido una decisión desde el equipo de investigación que ha ido adoptando múltiples formatos al interior de cada profesorado, atendiendo a las particularidades de cada uno de ellos. Sin embargo, existen acuer-

dos y premisas comunes que sostienen la elaboración de cada protocolo, consigna, instrumento que define el equipo específico de prácticas y/o residencia en cada carrera. La riqueza de todos los dispositivos puestos en escena nos permitió profundizar y enriquecer cada propuesta particular desde el intercambio fluido entre los/as integrantes del proyecto.

Los relatos de experiencia de practicantes y residentes, se constituyeron en el documento/corpus empírico/nudo/la evidencia donde la experiencia se concretiza, se materializa, dando lugar a la reflexión y construcción de saber pedagógico. Aquel saber que sostiene el hacer educativo, que surge de la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y lo adecuado (Contreras Domingo, 2012).

La impronta que se construye con la participación en un grupo de investigación de campos disciplinares disímiles, genera una riqueza incalculable. En este caso la coexistencia de investigadoras/es procedentes de diferentes facultades, de ciencias exactas y humanas, con diferentes grados de formación, disímiles trayectorias académicas entre otras fueron gestando una amalgama donde el aprendizaje fue el protagonista por excelencia.

El presente libro inicia con el capítulo 1: “Narrar, esa extraña costumbre”, donde Luciana Santía intenta plasmar qué es aquello que hacemos al escribir, y por qué insistimos en acompañar la tarea docente reflexiva, con las

narrativas. Advierte que, en un mundo plagado de inmediatez, fragmentación y desconexión, escribir se vuelve un acto disruptivo. Así, detenerse a pensar, escribir y compartir es recuperar nuestra dimensión humana y política. Narrar, en la academia, se vuelve una manera de poner lo subjetivo en el centro, pero también de transformar nuestras prácticas. Retoma algunas palabras de estudiantes practicantes para dejar evidencia del entramado que se da, en las prácticas docentes, entre escritura, reflexión y formación.

El capítulo 2, cuyo título es “Dispositivos: Caminos que Fluyen al Encuentro del Ser Docente”, está escrito por Mónica Clavijo, Angélica Gil, Susana Villagra y Romina Nievas. Allí, las autoras se detienen a transparentar sus propias prácticas como formadoras de docentes, recuperando aquellos dispositivos puestos en juego en los espacios de prácticas docentes o residencia. Entienden al dispositivo como una herramienta pedagógica profundamente intencional, que permite hacer posible la experiencia, el vínculo y la construcción de saberes, para formar en y a partir de la práctica reflexiva. En las últimas páginas realizan una exhaustiva descripción de los dispositivos pensados y utilizados, diferenciando aquellos centrados en las narraciones, de los que privilegian la interacción.

En el capítulo 3, “Las Prácticas Docentes Iniciales en las Carreras de Profesorado: Desde las Voces de los/as Practicantes/Residentes”, María José Porta y Soledad Ol-

medo Sosa, parten de relatos de practicantes y residentes para construir una compleja caracterización de las prácticas docentes o residencia. Encuentran, en las palabras de los/as futuros/as docentes, expresiones de saberes, expectativas, emociones y desafíos al “enfrentarse con la realidad del aula”. Describen a esta instancia de la formación docente como un momento de transición entre el ser estudiante y ser docente, que se distingue de la tarea que realizan los/as profesores/as en el ejercicio de su oficio. En este sentido, y desde el decir de los/as practicantes y residentes, caracterizan y conceptualizan a las prácticas docentes desde su singularidad, entre exigencias, expectativas, tensiones, compromisos.

El trabajo “Vivir la construcción del ser docente: relatos desde las primeras incursiones en el aula de Biología”, correspondiente al capítulo 4, está escrito por Romina Nievas, Angélica Gil y Susana Villagra. Aquí, las autoras, docentes de prácticas del Profesorado Universitario en Biología (UNSL), comienzan mostrando cómo, en una carrera que privilegia lo disciplinar, es vital hacer lugar al sujeto. El trabajo se reparte en tres relatos en los cuales tres estudiantes practicantes comparten situaciones vinculadas a los vínculos, la autoridad, la cotidianeidad escolar, la reflexión sobre sí. A partir de la escritura narrativa, la metáfora, la pregunta, van acercándose a su propio “ser docente”.

Alexia Molina y Susana Salvetti, en el capítulo 5, se detienen a escuchar/leer relatos escritos por practicantes y lo plasman en: “Eso que me Pasa: Experiencias y Saberes Pedagógicos Construidos en las Prácticas Docentes”. A partir de esas palabras, expresiones de sentires y pensares, distinguen y analizan los diferentes saberes que, a partir del hacer, el reflexionar y el escribir, los/as estudiantes practicantes van construyendo en el transcurso de sus prácticas. Sentidos de la enseñanza, transformación y vínculos, son palabras claves que sintetizan lo que aparece allí.

El capítulo 6, denominado “Los Vínculos Presentes en las Prácticas de Residencia del Profesorado de Educación Inicial”, cuya autora es Paola Guzmán Quintar, gira en torno a los necesarios vínculos que tienen lugar en el Nivel Inicial, tanto desde lo afectivo como desde lo pedagógico. Además de definir el concepto de vínculos, la autora recupera lo dicho por las practicantes, compartiendo la complejidad que se da en la articulación entre el jardín, la familia, la enseñanza y el aprendizaje; así como lo decisivo que resulta prestar atención a los modos de relacionarse con los y las niños/as, para llevar adelante las prácticas docentes. Finaliza analizando, entre la teoría y la práctica, las diferentes dimensiones del vínculo: el lenguaje, el modelo comunicacional, y los afectos y emociones.

Ya llegando al tramo final, Marcela Uribe y Paola Andino, escriben el capítulo 7: “Ser Coformadora como Ex-

perencia Subjetivante”, desde la propia mirada y experiencia como docentes coformadoras. Inician este trabajo volviendo sobre sus propios pasos como practicantes, recuperando las huellas que dejó su propia vivencia en las prácticas docentes o residencia, así como el vínculo con sus formadores/as y coformadores/as. Lo vivido en los inicios de la formación se entrelaza con la construcción cotidiana de su identidad docente, así como con las formas y sentidos que le dan a su tarea como coformadoras. Además de lo afectivo y subjetivante del acompañamiento, rescatan el componente político que este encarna, porque confiar en los/as futuros/as docentes implica, no solamente formar sujetos autónomos y reflexivos, sino también defender la educación como un derecho para todos y todas.

El capítulo 8, el último de esta compilación, se titula: “Transformar-nos para transformar las prácticas docentes del Profesorado en Biología”, y está escrito por Romina Nievas, Angélica Gil y Susana Villagra. Las autoras narran aquí su propio proceso de transformación, ligado a la pertenencia a un nuevo proyecto de investigación y a la relación con colegas de las ciencias humanas. En este camino, parten de la necesidad de modificar cuestiones propias de las prácticas del Prof. Universitario en Biología: la centralidad de los conocimientos disciplinares, en detrimento de las subjetividades. A medida que van intentando provocar cambios, encuentran que es indispensable revisarse ellas mismas. Utilizan dispositivos narrativos, y compar-

ten algunos fragmentos de lo escrito por sus estudiantes practicantes para dar testimonio de esta transformación en dos aspectos, entrelazados: su propuesta pedagógico didáctica, y sus propias matrices. Concluyen diciendo que, en definitiva, el proceso de transformación del espacio de las prácticas, es una construcción colectiva.



# Narrar, Esa Extraña Costumbre

---

LUCIANA SANTÍA

*...la práctica del relato,  
la más extendida y democrática de la humanidad...  
(Roland Barthes, 1974)*

Habitamos un mundo signado por la inmediatez, la eficiencia, la productividad. Todo aquello que no trae aparejado un pronto rendimiento en términos económicos pareciera no tener sentido, incluso el descanso se concibe como recuperación de energías para producir más y mejor.

En este contexto, las personas difícilmente pueden “bajar de ese tren”. Yves Citton (2023) analiza el extractivismo de la atención, como aquella faceta del capitalismo actual que consiste en apoderarse de nuestra posibilidad de prestar atención. Las redes, los algoritmos, la publicidad buscan saber qué nos interesa y simplemente nos muestran más de eso. Distraerse es anacrónico, lo que percibimos como desconcentración que nos impide conectar con ciertas tareas y personas es, en realidad, hiper concentración en aquello que el mercado manda.

Así, insistir en construir y sostener espacios para detenernos a pensar, escribir y compartir, puede considerarse anacrónico, pero también disruptivo.

Habitamos, además, la Academia. Este campo nos ha impuesto una escritura despojada de lo humano, objetiva, neutral, alienada. Desde esta perspectiva, emociones, afectos, percepciones, matices, son señalados elementos

que atentan contra la validez del conocimiento considerado científico.

Reconociéndonos como habitantes de esta academia, que ejercemos la tarea de enseñar y, a su vez, la de formación de docentes, pretendemos aportar intersticios por donde se cuecen nuevas formas de escribir. Hermida y otras (2017, p. 18) toman a Larrosa para señalar que, en el ámbito de la educación superior “... la escritura del yo no es frecuente... ya que las políticas de la verdad dominantes en el mundo académico, imponen determinados modos de escritura y excluyen otros”, y en esta operación lo que se restringe es mucho más que lenguaje. La docencia es una tarea plagada de actividad humana, por lo que no encontramos la forma de comprenderla y transformarla, sin apelar a formas de escrituras narrativas, que legitimen las historias y experiencias humanas como centro de lo educativo, y no que las dejen por fuera.

Se nombra “escribir”, pero esta acción dista radicalmente de la acción de plasmar un código en un papel. Se habla de narrar, narrativa, narrativas, por dos posibilidades fundamentales del lenguaje narrado (Austin, 1982):

- Su *fuerza ilocutoria*, porque el lenguaje siempre dice más allá de lo dicho, nunca la palabra habla exactamente de los hechos, siempre hay algo “mas”: sujetos, cuerpos, afectos, desvíos, ambigüedades, etc.

- Su *fuerza performativa*, ya que crea realidades, construye mundos (no le es posible, tan solo, representarlos con exactitud)

Narrar implica, así, dejar aparecer, y legitimar lo complejo de la docencia como tarea humana y social (enseñar no es simplemente una tajada de nuestra vida, forma parte de ella); así como poner el acento en la comprensión y transformación de esas prácticas. Dice Ricoeur (1981) que “al contar historias acerca de la enseñanza, hacemos algo más que registrar el surgimiento de las prácticas; potencialmente estamos alterándolas” (citado por McEwan, 2012, p. 256).

Nuestro equipo de investigación (PROICO 04-0420), conformado por formadorxs de docentes de diversas procedencias disciplinares, confluye en la intención de prestar atención a las narrativas puestas en juego como herramientas de formación. Los objetivos del proyecto incluyen el conocimiento y análisis de los dispositivos narrativos que intervienen en la construcción del oficio docente, así como la relación de éstos con la construcción de saberes pedagógicos.

Dice Angela Pradelli (2006),

... son pocos los docentes que enseñan a construir relatos, a narrar una historia que hable de nosotros, a contarnos y contar a los otros. Por qué no intentarlo... Y que esa narración sea como el

destello para aclarar lo que todavía no alcanzamos a comprender. Un relato que, tal vez, nos hable también de nuestros propios deseos... Por eso, porque estamos atravesados por las historias que nos contaron y, al mismo tiempo, podemos decir que las historias que narramos nos constituyen en buena medida. (p. 147-148)

En este camino de docencia e investigación, desde hace ya varios años, decidimos abrir y sostener espacios para la escritura narrativa, como oportunidad para la reflexión, la construcción de saberes y la propia transformación de las prácticas. Creemos que es mucho lo que pasa narrando, y lo que narrando nos pasa. Reflexionamos narrando, comprendemos, conocemos y construimos; actuamos nuestras propias narraciones y narrándolas reconstruimos lo vivido; lo narrado invita a compartirse; y es narrándonos docentes, que vamos aproximándonos a ser ese docente que queremos ser.

Hemos ido así, con aciertos y errores, encontrando en el ejercicio de narrar una forma de conectar prácticas con teoría, lo profundo con la superficie, la persona con la tarea, los sentidos con las acciones, en definitiva, transitar esos inicios en la tarea docente de manera más reflexiva con la práctica, más amable con los propios errores, y más coherente con los propios principios. Siempre con la certeza de que, al decir de Paulo Freire (1968), docente no se “es”, sino que se “está siendo”.

A manera de fin de este apartado inicial, quisiéramos dar lugar a la palabra de nuestros estudiantes practicantes, que refleja en sus propias y genuinas escrituras, potencias, significados, sentidos acerca de la escritura reflexiva.

La escritura reflexiva aportó a mi formación el arraigo de mi identidad como futuro docente, me permitió entender que mi transcurso convive con retrocesos, y también con la necesidad de pensar hacia dónde voy. Una escritura reflexiva que cuando comencé a realizar mis prácticas me permitía construir desde las pausas... (D., practicante del Prof. en Ciencias de la Educación, relato de experiencias, 2023)

La escritura reflexiva me aportó en mí formación como docente la posibilidad de revisar mis prácticas y las estrategias de enseñanza que desplegó en el aula. Me lleva a hacerme preguntas que no necesariamente tengan una respuesta... (I., practicante del Prof. en Ciencias de la Educación, relato de experiencias, 2023)

...me permitía poner en palabras las emociones, que creo que es una forma de sacar afuera las emociones, que también son muchas, que son muy variadas, que son muy intensas. Y creo que escribirlas permite, en un primer momento, sacarlas, compartirlas, hacerlas conscientes, valorarlas, ponerle la palabra a eso que estamos sintiendo. Creo que no es algo menor. (J., practicante del Prof. en Ciencias de la Educación, relato de experiencias 2023)

Quedan resonando en este cierre algunas palabras: Identidad docente, pausa, reflexión sobre la práctica, le-

gitimar las emociones. Dejamos para los siguientes apartados el seguir pensando en qué hacemos con eso que se escribe. Creemos, con Bruner (2013) que “la narrativa es un instrumento no tanto para resolver problemas cuanto para encontrarlos” (Citado por Hermida y otras, 2017, p. 21), es decir, es inicio, no final.

Entre idas y vueltas, enseñanza y aprendizaje, aulas y aulas, seguimos insistiendo en la tarea de contar y contarnos, “...cuenta, porque contando usted está horadando los muros, ganando espacio...” Encontrar laboriosamente, después de mucha introspección, algo para contar y tejer desde ahí un pequeño relato personal, que no tenga formato televisivo, constituye una aventura extraordinaria. (Graciela Montes, citada por Hermida y otras, p. 73)

## Referencias

- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María, Argentina: Eduvim.
- Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Buenos aires: Novedades Educativas.
- Hermida y otras (2017). *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- McEwan, H. y Egan, K. (1995). (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Madrid: Amorrortu editores.

Skliar, C. (2023). *Cartas educativas. Una correspondencia pedagógica con los colectivos docentes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

## Dispositivos: caminos que fluyen al encuentro del Ser Docente

---

ANGÉLICA GIL  
MÓNICA CLAVIJO  
ROMINA NIEVAS  
SUSANA VILLAGRA

La transición de estudiante a docente se transmuta en un proceso ambiguo, conflictivo y “expectante”. En este sentido, hacer posible la experiencia como vivencia que afecta en lo profundo, no es una tarea sencilla. Tampoco la consecuente construcción de saberes. No obstante, como docentes a cargo de las prácticas, consideramos determinante proponer y sostener espacios de libertad y reflexión en los que la experiencia ocupe el lugar que merece en la formación de los y las futuros/as docentes.

Si consideramos que formarse significa darse la propia forma en relación con otros, se hace imprescindible la utilización de dispositivos que permitan el necesario retorno sobre sí y al mismo tiempo, favorezcan las relaciones pedagógicas necesarias en la construcción del oficio (Ferry, 1997). Asimismo, estas herramientas contribuyen a construir la identidad de los y las docentes, quienes se aventuran a reinventar sus prácticas en forma artesanal, de acuerdo a saberes, sujetos y contextos diversos. En estas prácticas, nos cuestionamos acerca de nuestros propios dispositivos de formación como posibilitadores de saberes, de experiencias y de vínculos.

El término *dispositivo*, está relacionado con diferentes disciplinas o campos del quehacer humano como la economía, la arquitectura, la ingeniería, la medicina, el derecho, la sociología, entre otros. Este objeto, metodología o instrumento fabricado para un fin, requirió para su producción, el conocimiento del oficio y profesión que lo de-

manda: habilidad, destreza, arte y técnica (Souto, 2019). En pedagogía alcanza nuevas dimensiones. Fanlo (2011) en su trabajo donde analiza los aportes de diferentes autores sobre el concepto de dispositivo, citando a Deleuze, los describe como “máquinas para hacer ver” y también “para hacer hablar”. Esta definición refuerza la asimilación del significado de dispositivo con el de herramienta, al referirse a técnicas o estrategias tales como las que se emplean en las asignaturas de prácticas docentes.

Desde los equipos responsables de prácticas docentes y de residencia de los Profesorados en Educación Inicial, Ciencias de la Educación, Biología, Química y Letras de la Universidad Nacional de San Luis, proponemos diferentes instancias y actividades que promueven el análisis y la reflexión en los y las practicantes, haciendo posible detenerse a mirar y mirarse en el desarrollo de sus prácticas. De este modo, el empleo de diversos dispositivos nos permite observar lo que acontece internamente en el proceso de formación de cada practicante.

### **El carácter de intencionalidad de los dispositivos**

Un apartado especial merece el tema de la intencionalidad cuando hablamos de dispositivos en relación a la educación. Al decir de Souto (1999), en la enseñanza la intencionalidad pasa por provocar cambios en los sujetos sobre el sentido de los aprendizajes, que permitan a los y las es-

tudiantes incorporarse a la cultura y a la sociedad. Estas modificaciones inciden en los modos de relación cognitiva, afectiva, instrumental, en las formas de organización del conocimiento, con los y las otros/as y consigo mismo. Los dispositivos de formación no tienen la intencionalidad de transmitir saber, sino de facilitar el desarrollo personal de las formas de ejercer un oficio. Un dispositivo puede convertirse en: *un revelador* de significados implícitos y explícitos, derivado de lo subjetivo, lo intersubjetivo y lo social; *un organizador técnico* de las condiciones, espacios, tiempos y recursos; y finalmente, *un “provocador de transformaciones*, de relaciones interpersonales, de conocimientos, de pensamientos, de reflexiones...” (Souto, 2019, p. 12).

De allí que la sumatoria de diferentes propuestas individuales sin integración o la linealidad como lógica predominante no es dispositivo. Se trata, por lo tanto, de una lógica de conjunto, de una combinatoria que requiere ser elaborada y pensada en sus articulaciones como propuesta global. Combinatoria, diversidad, articulación, flexibilidad, caminos distintos posibles dentro de una misma materia identifican a un dispositivo. (Souto, 2019, p. 10)

En este sentido, en las propuestas metodológicas de las asignaturas de Prácticas Docentes y Residencia, intentamos anticiparnos a las demandas de la futura labor docente, estructurando dispositivos que contemplan numerosos

y variados entornos pedagógicos para aprender el oficio de enseñar: clases teóricas, trabajos prácticos, ateneos; el contacto con profesionales de trayectoria como los coformadores, docentes con sólida experiencia, representantes de la cultura en diversos ámbitos; visitas de observación e intervención en instituciones educativas en contextos diversos (privados de libertad, de la periferia y del centro, escuelas de gestión pública y privada, y de diferentes niveles). Además, se producen encuentros hacia el final de la cursada, donde interactúan con otros y otras practicantes de profesorado, de carreras de la Universidad Nacional de San Luis.

La constante búsqueda para mejorar las propuestas formativas durante la práctica siempre involucra la reflexión, es decir, se intenta que los/as practicantes sean capaces de pensar y registrar desde lo personal eso que acontece en cada instancia del proceso de formación en la práctica. La variedad de las propuestas empleadas puede organizarse entre dispositivos centrados en las narraciones y dispositivos centrados en la interacción, según involucre una producción personal, individual o requiera de la participación del grupo con representantes de diferentes actores de la práctica para trabajar en conjunto.

Los dispositivos narrativos consisten en la producción de relatos escritos para acceder a la experiencia subjetiva de los estudiantes para que éstos puedan tomar como objeto de reflexión su

propia historia escolar, sus creencias, sus prejuicios, sus conocimientos previos y sus esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no. (Anijovich y Cappelletti, 2014, p. 38).

Los dispositivos basados en las interacciones ponen el acento en el intercambio, la colaboración y la confrontación entre pares. Se trata de propuestas que favorecen la escucha, la reflexión, el desarrollo de competencias comunicativas, la retroalimentación entre pares y formadores y la construcción de saberes.

En este sentido, al interior de las prácticas, implementamos los siguientes dispositivos narrativos, cuya diferenciación no es taxativa: la autobiografía, el diario de clase, los autorrelatos, la observación como registro etnográfico, la carta a un ser querido, el guion conjetural, la bitácora, narrativas evaluativas, entre otros.

Entre los dispositivos de interacción trabajamos con microclases, talleres de reconstrucción de experiencias, devoluciones de coevaluación, el encuentro de practicantes y residentes, entre otros. Consideramos que cada una de estas herramientas tienen su intencionalidad y hacen posible detener la vorágine de la práctica, abriendo la oportunidad para que la clase se constituya en un espacio que se piensa, se relata, se comparte, dando lugar a la experiencia y la construcción de saber pedagógico.

## **¿Por qué narrar-se, narrar-nos?**

Las narrativas se constituyen en el pilar de la formación, porque sostienen a las herramientas empleadas en la enseñanza de las prácticas. Desde esta perspectiva, se parte de considerar a la formación como un proceso de indagación narrativa, que busca convertir a través de la escritura reflexiva, los acontecimientos vividos en experiencias (Pañagua et al., 2019).

Todo proceso de formación se desarrolla en y a partir de la reflexión en la práctica, dando la oportunidad de mirarnos, distanciarnos de lo evidente, interrogarnos, decir qué interpretamos, escribir para comprendernos y aprender. Richert (2003) va a decir que, “Se trata de un pensar y escribir en compañía, como modo de relacionarnos con y de explorar nuestra experiencia como enseñantes para aprender de y sobre el oficio educativo, que es el modo de aprender de ella” (como se citó en Molina et al. 2016, p.3).

Con los recursos narrativos que vamos poniendo en juego a lo largo de la cursada de manera articulada y recursiva, promovemos la escritura reflexiva como un espacio de indagación de sí (Contreras, 2013).

Transparentar la propia práctica no resulta una tarea fácil, se trata de un proceso por demás complejo, que requiere conectarnos con lo oculto, lo que no se deja ver,

para luego develarlo, aunque a veces preferiríamos negarlo y ocultarlo. Implica la búsqueda de sentido, relacionado con la experiencia de ser. Se trata de la construcción de un saber pedagógico vinculado a la experiencia, aquello que nos afecta, moviliza e invita a pensar el acto educativo (Contreras Domingo y Quiles Fernández, 2017).

De acuerdo con algunos autores, se asume que la vivencia “no existe mientras no la relatemos” (Rivas Flores, 2014, p. 103); nunca es exclusivamente individual, se convierte en experiencia cuando la compartimos y es parte del relato colectivo con el que construimos la realidad. En otras palabras, la experiencia es el relato que se hace de la vivencia y para acceder a la misma se requiere su reconstrucción.

Según Contreras y Pérez de Lara (2010), las narrativas permiten una mejor relación entre el saber de la experiencia y el ser docente que se constituye. En este sentido, partimos de considerar su valor epistémico, entendiendo que escribir posibilita construir conocimiento a partir de aquello que se escribe y, sobre todo, buscamos atender y desplegar su valor formativo en relación a la reflexión y exploración de las propias ideas y actuaciones pedagógicas. Las prácticas se convierten en un momento esencial para que los y las practicantes se pongan en juego en primera persona; para que reflexionen sobre su actuar y puedan descubrir sus sentires (Sierra Nieto et al., 2017).

A continuación, describimos algunas herramientas que forman parte de los dispositivos narrativos y de interacción puestos en juego en la formación de los profesorado.

### **Dispositivos narrativos y de interacción. Herramientas para construir y repensar la formación**

Según Contreras y Pérez de Lara (2010), las narrativas permiten una mejor relación entre el saber de la experiencia y el ser docente que se constituye. En este sentido, partimos de considerar su valor epistémico, entendiendo que escribir posibilita construir conocimiento a partir de aquello que se escribe y, sobre todo, buscamos atender y desplegar su valor formativo en relación a la reflexión y exploración de las propias ideas y actuaciones pedagógicas. Las prácticas se convierten en un momento esencial para que los y las practicantes incursionen en la lectura de relatos de pares en los talleres de reflexión y en la escritura de la propia experiencia al pasar por las aulas.

#### *Relatos autobiográficos*

En nuestra actividad docente respaldamos el trabajo reflexivo, en la utilización de una serie de dispositivos, entre los cuales revalorizamos el uso de las autobiografías, por considerarlas instrumentos que permiten a las y los

practicantes, atravesar por la descripción para pasar a la narración y concluir en la reflexión. Las autobiografías les permiten observar, conocer y hasta entender su propio comportamiento como docentes. De este modo, conectan el saber pedagógico-didáctico-disciplinar con el desarrollo de sus vidas personales a través del proceso de auto-narración, junto con la construcción de la identidad profesional, al mismo tiempo que profundizan el conocimiento sobre sí mismo (Alliaud, 2006).

Esta actividad se constituye en el primer encuentro de los y las practicantes con el relato escrito en primera persona. Por tanto, lo consideramos como la piedra fundante que habilita otra relación con la escritura, con la propia formación y con el saber y permite liberarse de temores provenientes de la evaluación o el juicio externo.

Al decir de Anijovich et al. (2009, p. 89) “las autobiografías representan una forma de autoexpresión de la propia vida escolar y como tal son contradictorias, conflictivas, llenas de sucesos, de búsquedas, de cambios, de reflexiones”. Estos relatos, son referenciales de las imprevistas de su paso por la escolaridad primaria y secundaria que pocas veces la formación universitaria puede modificar. Según lo manifestado por Lorda et al. (2015) tantos años de recibir modos de enseñar, refuerzan una

*matriz de aprendizaje*<sup>1</sup> anclada en un estilo tradicional de enseñanza. Las escasas asignaturas que plantean otro modelo de enseñanza y aprendizaje, no son suficientes para revertir el modo y estilo adquirido en las “huellas” dejadas por las anteriores fases de la escolaridad.

En este sentido, es muy valioso desde nuestras asignaturas invitar a las y los practicantes a rescatar de la memoria sus historias escolares para estimular el ejercicio de la reflexión, propio del ser docente y que intentamos fortalecer durante el trayecto por las asignaturas de prácticas. Se trata de tomar distancia de los modelos propios de aprendizaje y trabajar en el logro de una mayor apertura a nuevas formas de aprender, comprender y relacionarse con los otros y las otras y el mundo. De modo que, los modelos se pueden modificar si se asumen como criticables y objetos de revisión, dando lugar así a nuevas experiencias y posibilidades de transformación de lo dado.

---

<sup>1</sup>Ana Quiroga (1986, p. 49) define como “matriz o modelo interno de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento”. Es una estructura compleja y contradictoria, socialmente determinada pero con una infraestructura biológica. Esta matriz incluye aspectos conceptuales, pero también emocionales, afectivos y esquemas de acción. Es un modelo que se construye en la propia trayectoria de aprendizajes, sintetiza en cada aquí y ahora los obstáculos y potencialidades del sujeto. Es una estructura en movimiento, susceptible de transformación.

De esta manera, este dispositivo se convierte en el primer intento, en su carrera universitaria, de narrar su trayectoria escolar, haciendo hincapié en los profesores que dejaron huella o los interpelaron por sus estilos de enseñar. Aquí, los estudiantes reflexionan acerca del “docente que quieren ser” y la influencia de la formación recibida a lo largo de su trayectoria.

En este momento de las prácticas, queda de manifiesto que los modelos de los “buenos profesores” tienden a ser replicados inconscientemente; por ejemplo, los rasgos y características docentes más valorados, se tornan modalidades adoptadas en la práctica, como el compromiso e interés por la docencia, la apertura a la escucha, la afinidad por las clases de laboratorio y de campo, entre otras. Sin embargo, recién después de registrar sus experiencias, surge la necesidad de alejarse del accionar de aquellos profesores evocados en su autobiografía como “malos docentes”, caracterizados por la incapacidad de realizar transposición didáctica, generar distancias emocionales con la o el estudiante y desconexiones entre los contenidos y la realidad cotidiana.

En nuestra experiencia docente en las prácticas, vimos que la trayectoria escolar de los y las practicantes, marcaba una gran influencia en tópicos como la elección de la carrera, la formación del vínculo con sus alumnos y alumnas, la comunicación fluida, entre otros. Asimismo, la huella del enciclopedismo y de otros rasgos adquiridos durante la es-

colaridad, pudieron ser reflexionados en el transcurso de las prácticas, y expresados en sus relatos finales.

### *La observación como registro narrativo*

La observación es una tarea ineludible de la práctica docente y se constituye en un dispositivo transversal en la formación (Anijovich et al., 2009).

Si bien se trata de un hecho espontáneo, nos permite formar nuestra idea del mundo, conocerlo e interpretarlo. Pero la observación del hecho educativo se debe entrenar. Del trabajo con las observaciones se comprenden y transparentan lo más íntimo y complejo de la práctica. Así, la observación reclama apelar a una posición reflexiva permanente.

La observación de pares se vuelve necesaria para aprender a ser actores y observadores a la vez. Permite al/a la observador/a verse reflejado en una persona que está atravesando las mismas vivencias. Además, amplía la experiencia ya que cada uno/a de los/as practicantes está inmerso en su propia aula, y a veces en diferentes instituciones. Por lo tanto, observar a un/una compañero/a en un ámbito diferente al propio, posibilita acrecentar el número de experiencias (Dzul Escamilla et al., 2010).

Esta actividad en la práctica docente es irremplazable, la comparación de las respuestas del/la practicante, con

las que el/a observador/a hubiese elegido dar en esa circunstancia si estuviera a cargo, actúa como simiente para la reflexión y eje vertebrador de estos espacios. Esta duplicidad (observador-observado) se enriquece aún más en el relato y provoca un debate entre las partes durante los talleres en donde todos y todas los y las practicantes se reúnen.

Por otra parte, los espacios de devolución al final de cada observación de práctica de un/a practicante, representan una puesta en común de diversas miradas de lo acontecido y la posibilidad de repensar la próxima clase. No solamente se trata de una instancia de revisión de lo realizado, sino también enriquecimiento con los registros etnográficos que cada uno/a de los y las observadores/as entrega al/la practicante.

### *El guion conjetural*

Entre estos recursos narrativos, los Profesorados de Ciencias de la Educación y Universitario en Letras utilizan el guion conjetural (Bombini, 2012), que los/as practicantes desarrollan al momento de pensar la enseñanza e intervenir en el aula donde realizan sus prácticas. En el guion, cada uno/a planifica sus clases narrativamente, esto es, escribiendo en primera persona al imaginarse enseñando los contenidos que les asignan o eligen como temas a enseñar, argumentando sus decisiones didácticas

e inscribiendo en sus intencionalidades educativas, sus expectativas, el deseo que moviliza el propio hacer docente; también la incertidumbre y la dificultad que viven, al pensarse enseñando con un grupo concreto. Se trata de un texto con carácter de borrador -siempre abierto y en elaboración- desarrollado en un espacio virtual que facilita el intercambio con el equipo docente de Práctica, en un ir y venir que busca orientar y acompañar el desarrollo de sus clases.

Una vez que inician las prácticas de enseñanza, comienza la escritura de los autorregistros, que se centran en la reconstrucción de lo que (les) aconteció en el aula, en relación con el grupo y los conocimientos y saberes que pusieron en juego al enseñar. Allí tienen la posibilidad de repensar sus decisiones didácticas para la siguiente clase y también reflexionar, haciendo lugar a las tensiones que viven entre lo que desean ser y hacer como docentes y, entre lo que pasa y les pasa en el encuentro con el grupo de estudiantes a quienes enseñan.

### *El diario de clase o diario de formación*

La escritura del diario de clase o de formación, se inicia al comenzar la asignatura de práctica en el Profesorado en Biología, cuando los y las practicantes registran lo que pasa y les pasa en el transcurrir del curso, tanto en la universidad como en las instituciones educativas de prácti-

cas. Con ello buscamos hacer lugar a la experiencia, atendiendo cómo lo vivido les afecta y abre a pensar y habitar la docencia; conectando las propias historias y vivencias con las lecturas y clases compartidas en la universidad. Así, van explorando los propios modos de aprender, de relacionarse con el saber, de enseñar y asumir(se) en la propia formación, como algo inacabado.

En el diario de clase, los y las practicantes apelan a elementos descriptivos, necesarios para captar el sentido de los acontecimientos y apoyarse en ellos para dar recorrido a sus pensamientos. Les sugerimos que, además, incorporen preguntas (no necesariamente con respuestas); vivencias relevantes; dudas y miedos que experimentan en diversas situaciones.

Asimismo, desde los equipos docentes les informamos que el diario no puede ser corregido en su contenido por tratarse de dichos propios. Pero su importancia es de un alto valor ya que permite visualizar de manera espontánea, las fortalezas y debilidades de la cursada, en las palabras de los protagonistas. También recordamos que en un diario no cabe todo; en él recogemos lo relevante, siendo conscientes de que, precisamente, hemos de aprender a captar lo importante. Todo ello permitirá desarrollar otra mirada sobre los contextos de práctica profesional y las personas con las que nos relacionamos; también a cultivar la disposición reflexiva y a conocerse mejor.

### *Carta a un ser querido*

En las prácticas docentes del Profesorado en Biología, las formadoras percibimos la falta de actitud reflexiva en los y las estudiantes al momento de su ingreso a este espacio preprofesional. Sumado a esto, otra de las características identificadas, es una disposición a la escritura científica, académica, sintética, plana y en tercera persona, como reflejo de formas aprendidas en asignaturas disciplinares. Ante nuestro requerimiento de escribir sobre sus propios sentires o reflexionar acerca de lo acontecido en las aulas, sólo producían enumeraciones descriptivas de los hechos concretos.

La formación tan fuerte desde lo disciplinar, sólo les hacía “ver” (Fanlo, 2011) como limitante para poder enseñar a sus futuros/as estudiantes, aquellos contenidos biológicos desconocidos, o los datos imprescindibles (medidas, nombres científicos, variables fisicoquímicas). En las instancias de socializar las observaciones áulicas previas a sus prácticas, sólo eran capaces de describir superficialmente lo advertido.

A partir de esta realidad, comenzamos a trabajar con diferentes dispositivos tendientes a revertir esta situación, para favorecer y estimular el hacer ver a los y las practicantes, aquello que no estaban acostumbrados a percibir. Como consecuencia lograr que pudiesen perder el miedo a

la exposición ante sus pares, al socializar sus experiencias y sentimientos, o sea hacer hablar según Fanlo (2011).

Con la idea de acercarlos a la escritura de sus sentires, provocados por la experiencia de dar clases y teniendo en cuenta su dura formación disciplinar, incorporamos como herramienta narrativa, relatar la experiencia áulica a un ser querido por medio de una carta. Como respuesta surgieron esquelas dirigidas a hermanos/as, abuelas/os, novios/as, amigos/as, entre otros, donde pudieron saltar la brecha técnica de una consigna académica en la formación inicial del profesorado y ponerse en contacto con sus sentimientos. Creímos necesario hacer este ejercicio como primer encuentro con la escritura profunda, que luego sería plasmada, antes sentida, reflexionada y analizada, en el diario de clase.

En este ejercicio los y las practicantes lograron abrirse y mostrar sus sentires al dirigirse a un ser querido. Este tipo de narrativa, les permitió contar con más detalle aquello que los y las atravesó en esa experiencia. Al momento de la lectura de las cartas, se creó un clima relajado y de confianza con el equipo docente, en el que se (nos) dejaron sentir la hermosa sensación de dar clase.

### *Bitácora de viaje del camino de formación*

La noción de bitácora derivada del francés bitacle, hace referencia a un armario utilizado en la vida marítima. En

él antiguamente, se solía guardar un cuaderno donde los navegantes relataban el desarrollo de sus viajes, dejando constancia de todo lo acontecido en el mismo y la forma en que resolvían los problemas que debían afrontar. En la actualidad, este cuaderno permite registrar diversas acciones, en general de modo cronológico, lo que facilita la revisión de su contenido.

Para registrar el proceso de formación en el Profesorado en Ciencias de la Educación, elegimos, a través de la metáfora del viaje, nombrar bitácora a esta herramienta en la que, mediante la escritura, los y las practicantes pueden ir relatando el recorrido por la práctica docente, con sus idas y vueltas, sus avances y retrocesos, sus errores y aciertos. Esperamos que en ella las intervenciones sean libres, atesorando cada aprendizaje, reflexionando sobre cada paso y construyendo saberes para ser recuperados y compartidos en otro momento. Al mismo tiempo, buscamos que promuevan la reflexión acerca de lo que pasa y lo que les pasa en ese proceso. En tal sentido propiciamos algunas instancias particulares, con protocolos específicos que permitan volver sobre lo ocurrido, la propia experiencia y hablar acerca de ella. Se busca ayudar a construir “una disposición a mantener una relación pensante con lo que hacemos y nos pasa” (Contreras Domingo, 2010, p. 74); movilizar la inquietud pedagógica que se pregunta por el sentido y lo adecuado en el hacer educativo, dando lugar al saber pedagógico.

La propuesta busca aprovechar la riqueza de la escritura narrativa y reflexiva, acompañándola con evidencias de su propio proceso (imágenes, fotos, videos, poesía, entre otras), permitiendo la documentación de la experiencia.

Acordamos con Contreras Domingo (2010) en que,

...lo que necesitamos en la formación docente son saberes que puedan servir como constituyentes de la experiencia, esto es, como mediadores para encontrar palabras con las que expresar lo vivido, para descentrarnos, para darle luz a la experiencia, pero también para problematizarla, para poder ver otras cosas en ellas y no sólo confirmar lo que ya sabíamos, para ponernos en disposición de vivir nuestras propias experiencias. (p. 71)

### *Las microclases*

Las microclases son una modalidad dinámica puestas en juego en los Profesorados en Biología y en Ciencias de la Educación, donde analizamos la aplicación de estrategias en la formación docente, ensayando clases que disminuyan las tensiones e inconvenientes propios del inicio de los y las docentes noveles. Desde allí, a través de la identificación de obstáculos y facilitadores, intentamos replicar la complejidad del proceso de enseñanza de los ámbitos reales de la actividad educativa. Implementamos la inclusión de microclases como experiencias didácticas

anticipatorias al ingreso a las instituciones educativas, que facilitan el análisis desde uno mismo y desde los y las otros/as, y permiten el planteo de alternativas o sugerencias para mejorar las posibles acciones de enseñanza.

Las microclases representan, en algunos casos, la primera oportunidad de coordinar un grupo de aprendizaje; esta situación permite poner a prueba estrategias y técnicas preparadas con el objeto de promover la construcción de conocimiento; poner a disposición algún material didáctico para estimar su potencialidad y facilitar el abordaje de algún contenido; organizar actividades grupales de análisis, resolución de problemas, entre otras, estando expectante respecto a su valor en la enseñanza y la identificación de obstáculos posibles.

Con el devenir de las prácticas simuladas, los y las practicantes comienzan a manifestar gradualmente los sentires que los atraviesan y su profundización afianza la reflexión como pilar fundamental del ser docente. Para ello, los y las acompañamos como equipo docente, generando momentos de encuentros, también con sus pares, a través del diálogo sentido que les permita mirarse, encontrarse en su tarea docente y permitirse estar en ese mundo, con mayor apertura y sensibilidad. De esta manera, intentamos cultivar en ellos y ellas la apropiación de la alteridad, para que se animen a explorar vínculos y relaciones con el enseñar y el aprender, el saber y el entorno.

Los y las practicantes relatan como fortalezas de esta experiencia de microclases, la contribución a la construcción de un quehacer reflexivo, con posibilidades permanentes de revisión y de resignificación no sólo de contenidos, sino de ser y transitar el primer escalón en el oficio docente.

*Narrativas evaluativas: la evaluación, autoevaluación y coevaluación como instancia metacognitiva y de aprendizaje*

Se asume que la evaluación es aprendizaje ya que por ella adquirimos conocimiento (Álvarez Méndez, 2017). El y la practicante aprende para conocer y mejorar la práctica docente en su complejidad. Toda evaluación puede pensarse en términos de aprendizaje formando parte de ese proceso global, y no como una instancia diferente y separada de éste.

Esto nos lleva a pensar las modalidades de evaluación en función del protagonismo que se le da al sujeto mismo del aprendizaje. La autoevaluación y la coevaluación, tienen como propósito orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las prácticas docentes, desde un posicionamiento socio-crítico democrático.

Teniendo en cuenta que la autoevaluación implica un proceso de autocrítica reflexiva, se genera en el docente

una inevitable ansiedad puesto que están en juego su autoestima y todas sus estrategias de enseñanza (Camilloni, 1998). La autoevaluación es un proceso reflexivo en el que cada sujeto es a la vez, observador y objeto de análisis. Así, el *quién evalúa* corresponde al propio docente; *el qué se evalúa*, es el punto más problemático porque exige una mirada retrospectiva del propio ejercicio profesional. El *cómo*, refiere a numerosos instrumentos y procedimientos de investigación que pueden ponerse en juego al momento de evaluar.

Con la autoevaluación pretendemos que los/las practicantes tomen conciencia de lo que se está haciendo y de los propósitos que se pretenden alcanzar; para realizar las modificaciones correspondientes.

Por su parte, la coevaluación promueve la retroalimentación entre pares, y a través de ella, se propicia la elaboración de compromisos, estimulando la formación de valores. Con este dispositivo, pretendemos que los/las practicantes identifiquen logros personales y grupales. En el caso del Profesorado en Educación Inicial, las residentes en parejas pedagógicas realizan una autoevaluación y coevaluación diaria como responsable de la práctica, y semanal en su papel de auxiliar. Para esto les indicamos algunos tópicos que permiten focalizar en lo realizado (actividades, juegos, planificados o no); otros, para recuperar emergentes emocionales y afectivos; algunos, para

reflexionar sobre la experiencia identificando el cumplimiento de expectativas, atención de imprevistos, acompañamiento pedagógico y asistencial; finalmente, criterios de reflexión sobre la praxis (aprendizajes, aspectos a cambiar, a completar, necesidades, entre otros). En general en los diferentes profesorados se habilitan diversas instancias de autoevaluación y coevaluación. Estas producciones constituyen una experiencia enriquecedora, que posibilita volver sobre la práctica, mirarla desde una perspectiva crítica y construir saber pedagógico.

### *La narrativa y la grupalidad en el espacio de taller*

Recuperando la clasificación propuesta, la otra categoría de dispositivos se centra en las interacciones entre los diferentes actores de las prácticas docentes. En este sentido otros dispositivos de formación empleados en las asignaturas de Prácticas son los grupos de reflexión. Éstos permiten recuperar la experiencia desde el relato y posibilitan su análisis a partir de encuadres teóricos, constituyéndose en talleres donde los y las practicantes comparten su experiencia de práctica en las diferentes instituciones educativas; permitiendo conocer otras formas de trabajar en la enseñanza e ir construyendo el propio estilo.

Entendemos la grupalidad como una construcción, donde cada uno/a trae su historia, su cultura, su recorrido

que es puesto a disposición de todos y todas y cada uno/a de los y las integrantes. De esta manera se establece un interjuego en el que el sujeto, en este caso cada practicante, es activo y dinámico dentro del grupo.

...la interacción implica procesos de comunicación a la vez que fenómenos de aprendizaje, en tanto se da una modificación interna de cada uno de los actores, modificación emergente del reconocimiento del otro, de su incorporación, de lo que tendrá por efecto un ajuste – en mayor o menor grado- del comportamiento de ambos a esa realidad que significa la presencia del otro (Quiroga, 1986, p. 84)

Tal lo expresado por diferentes autores, el trabajar y aprender en grupo es mucho más que aumentar la cantidad de contenidos aprendidos. Se aprende leyendo y analizando textos, pero también se aprende del otro, de su experiencia, de su razonamiento, de sus gestos. Se aprende a escuchar, respetar y aportar ideas cuando todos los integrantes del grupo tienen un objetivo en común.

El contar la experiencia vivida en un aula a alguien que no la vivió, nos obliga a repasarla, explicarla y resignificarla. Permite, además, reconocer emergentes en común, así como también pensar en forma colectiva posibles soluciones a las problemáticas, y al mismo tiempo realizar a conciencia la revisión de las prácticas.

### *Diferentes lenguajes para reconstruir el proceso de formación*

En el Profesorado de Ciencias de la Educación, el dispositivo de formación organiza talleres que ponen en juego diversas herramientas para pensar la construcción metodológica, al mismo tiempo que se constituye en el lugar de intercambio y reflexión colectiva acerca del camino transitado. Los últimos talleres de cada año tienen como objeto la reconstrucción de las prácticas. Para ello le proponemos a los y las practicantes identificar aquellas situaciones o acontecimientos de sus prácticas que los y las hubieran movilizadо e interrogado, presentándolos a sus compañeros y compañeras. Es fundamental reconocer que la enseñanza y el aprendizaje no son procesos exclusivamente mentales y racionales, sino que implican a nuestro cuerpo y a nuestra subjetividad; por esta complejidad es que, tal vez, no resulta suficiente el lenguaje verbal para explicitar una experiencia tan movilizadora como la práctica docente. En tal sentido, se trata de pensar la tradicional estrategia de narración desde nuevas *formas*: el arte, el humor, el juego, las tecnologías de información y la comunicación, entre otras; entendiendo que éstos constituyen *lenguajes* capaces de transmitir la riqueza de la vivencia, protagonizada como docentes practicantes de manera original dándole una impronta personal. Se conjugan allí procesos de diálogo y reflexión profunda acerca de las decisiones tomadas en relación a la enseñanza, integrando

la mirada de quienes fueron parte de dicha práctica: parejas pedagógicas, compañeras y compañeros observadoras y observadores, coformadores y docentes del equipo que acompañaron a cada una y cada uno.

Estas presentaciones han ganado año a año en creatividad, riqueza y aportes para la construcción de la identidad pedagógica. Representan una instancia de alta movilización y toma de conciencia de los propios procesos, identificando aprendizajes, logros, así como también limitaciones y obstáculos. En una oportunidad el corolario fue la elaboración de una publicación que permitió dar a conocer las múltiples maneras de objetivar el camino de formación en la práctica. La instancia de volver sobre el camino transitado desde la construcción de una producción personal, de carácter creativo, implica poner a disposición del otro y la otra, aquello que resultó movilizante y otorga sentido a la experiencia vivida.

### *Memorias de la formación inicial*

Por su parte, en el Profesorado Universitario en Biología, las memorias finales se erigen como documentos de revisión, valoración y resignificación de todo el proceso seguido; al mismo tiempo que promueve una instancia de autoevaluación y evaluación de la propuesta de formación y del equipo docente responsable de prácticas.

En la elaboración de las memorias de formación se propone la recuperación de descripciones y reflexiones vertidas en las bitácoras, diarios de clases y otro material considerado de valor por las y los practicantes para sintetizar el proceso de formación y el valor que cada instancia pudo tener en la construcción de la identidad docente. Al mismo tiempo representa un material de alta significación para replantear el dispositivo de formación propuesto, así como también para fortalecer aquello que se considera valioso y promueve aprendizajes profundos. En definitiva, aporta para la construcción de un proceso de metacognición y reposicionamiento respecto a la tarea docente.

Advertir el camino transitado permite al/a la practicante valorar los conocimientos y saberes adquiridos, apreciar la distancia entre las perspectivas iniciales y los logros recogidos al transitar esa experiencia.

### *El encuentro de practicantes y residentes*

El “Encuentro de practicantes y residentes” representa la instancia final de prácticas que convoca a estudiantes de diversos profesorados (Educación Inicial, Ciencias de la Educación, Letras, Matemáticas, Educación Especial, Ciencias de la Computación, Física, Biología y Química) correspondientes a diversas unidades académicas (Facultad de Ciencias Humanas, Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales y Facultad de Química, Bioquí-

mica y Farmacia) de la Universidad Nacional de San Luis y en años anteriores también participaron practicantes de Ciencias Políticas, Geografía e Historia del Instituto de Formación Docente Continua San Luis.

¿Cuál es la finalidad de estos encuentros? De acuerdo con lo que Contreras Domingo (2010) expresa, la experiencia educativa tiene como fin ocuparse de lo que la educación da que pensar a sus protagonistas, se buscan diversas instancias para que los y las practicantes recuperen sus vivencias. En tal sentido se organizan estos encuentros anuales donde tienen la oportunidad de escribir sobre la propia experiencia y elegir aquello que se desea compartir con otros y otras practicantes. Este dispositivo no sólo los y las invita a repensarse, sino que a la vez se constituye en una alternativa de formación.

La invitación a la escritura de relatos de experiencia se renueva año a año en torno a ejes de reflexión, permitiendo identificar puntos de encuentro desde situaciones movilizantes, vivencias y saberes, a pesar de la especificidad que otorga la carrera de formación.

El protocolo que orienta la tarea, es compartido y construido entre los equipos docentes de las diversas carreras. Se plantea como desafío “detectar”, “elegir” situaciones que hayan dejado una huella formativa, porque salió “bien o no”, permitió solucionar un problema, un conflicto, aquello que sorprendió, que impactó; y que se desea com-

partir con otros y otras. Rescatamos los criterios de Alliaud (2006, p. 17) para elegir y producir relatos de experiencias pedagógicas: relatos significados, marcados, que pretenden transmitirse, compartirse, publicarse, conservarse, continuarse en otros; relatos que den cuenta de cómo se hizo, lo que le pasó al y a la protagonista, el proceso y los resultados. Relatos que contengan reflexiones producidas a partir del curso de los hechos y de las acciones. Es aquí donde suelen expresarse cambios de pareceres, creencias y se exponen nuevas maneras de pensar, percibir y de actuar en función de lo experimentado; relatos que brinden consejos, moralejas, indicaciones prácticas que puedan servir para orientar acciones y decisiones de otros y otras. En este nivel, la narración se aleja de la situación y alcanza una generalidad tal que promueve cursos de acción para situaciones diversas.

Esta instancia colectiva de intercambio permite resignificar el lugar del otro y la otra en la construcción del propio relato. No sólo el dar a leer lo escrito, sino también leerlo para ese otro y otra, representa una instancia altamente movilizadora. Asimismo, la actividad de escuchar lo escrito por otro y otra, nos interpela y nos hace pensar en el propio escrito, buscando comparaciones entre lo realizado y lo escuchado. La idea de conversación según la definición del diccionario de la Real Academia Española (s.f.) dice: “habitar en compañía de otros”. Acostumbramos a entablar conversaciones sólo oyendo para saber

qué responder, no para escuchar, priorizando convencer, demostrar, prevalecer, más que permitir que algo de todo eso nos toque. Al colocarnos en el lugar del otro estamos autorizando, atendiendo, escuchando y dejándonos tocar. No salimos de una conversación igual que como entramos, de este modo la experiencia se completa, desde los interrogantes que el otro y la otra despierta, por la necesidad que se genera de ampliar y completar lo escrito para que sea comprensible y que pueda transmitir lo deseado.

### **Reflexión final**

Los dispositivos analizados hasta acá, representan un reduccionismo en relación a la complejidad y sutileza de lo que realmente pasa y significa, aquello que ocurre y viven los diferentes actores de la formación inicial en las prácticas docentes.

Queremos destacar el valor que representa el trabajo colectivo entre los/as integrantes del proyecto de investigación que nos permite intercambiar, debatir, poner a discusión no sólo diversas propuestas, sino también poner en diálogo la multiplicidad de campos disciplinares y de formación con características y prácticas propias. Esto permite el enriquecimiento mutuo promovido por la apertura dialógica y profesional que se pone en juego desde cada uno/a. Se trata de un proceso en continua transformación y crecimiento con un horizonte común orientado a la com-

prensión y mejoramiento permanente de la formación en la práctica profesional docente.

Transitar las prácticas es “en primer lugar, estar inmersos en sucesos o actuaciones que nos han dejado impronta por lo que tenemos algo que decir, algo por relatar, algo que lleva consigo sus propias lecciones, su propio aprendizaje, su propio saber” (Contreras Domingo y Pérez de Lara, 2010, p.21).

## Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2017). Aprender con la evaluación. *Contextos: Estudios De Humanidades y Ciencias Sociales*, (10), 19–39.
- Alliaud, A. (2006). Experiencia, narración y formación docente. *Educação & Realidade*, 31(1), 7-22.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. J. (2009). Autobiografía escolar: reconocer la propia historia de vida, en Rebeca Anijovich et al. (Ed.), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias* (pp. 83-99). Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (comp.) (2014). *La práctica como eje de la formación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bombini, G. (2012). *Escribir la metamorfosis*. Escritura y formación docente. Buenos Aires: El Hacedor.
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran, en Alicia Camilloni et al. (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-92). Buenos Aires: Paidós.

- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* 68 (24,2), 61-81.
- Contreras Domingo, J. (2013). Saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), 125-136.
- Contreras Domingo, J. y Quiles Fernández, E. (2017). Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa, en José Contreras Domingo (Coord.), *Enseñar tejiendo relaciones: una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y primaria* (pp. 19-33). Madrid: Morata.
- Dzul Escamilla, M., Funderburk Razo R. M. e Hidalgo Avilés, H. (4-6 de noviembre de 2010). Aprendiendo del otro a través de la observación de pares. VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Lima, Perú.
- Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?; Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei Revista De Filosofía* 74, 1-8.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Lorda, A., Prieto, N. y Krasner, B. (29-31 de octubre de 2015). Recuperación de la Biografía Escolar para la construcción del ser docente. VIII Jornadas Nacionales y Primer Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado "Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas". Mar del Plata, Argentina.
- Molina Galvañ, M., Blanco García, N. y Arbiol i González, C. (2016). Dejarse tocar para que algo nos suceda, en José Contreras Domingo (Comp), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del*

*profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 111-150). Barcelona: Octaedro

Pañagua, L., Martín Alonso, D. y Blanco García, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (33) 3, 11-28.

Quiroga, A. (1986). El sujeto en el proceso de conocimiento (Modelos internos o matrices de aprendizaje) en Ana Quiroga, *Enfoques y perspectivas en psicología social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichón Riviere*. (pp. 47-57). Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Quiroga, A. (1986). El concepto de grupo y los principios organizadores de la estructura grupal en el pensamiento de Pichón Riviere en Ana Quiroga, *Enfoques y perspectivas en psicología social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichón Riviere*. (pp. 77-98). Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Real Academia Española. (s.f.). Conversar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 12 de octubre de 2023, de <https://dle.rae.es/conversar>

Richert, A. (2003). La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto en Ann Lieberman y Lynne Miller, (Eds), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 193-208). Barcelona: Octaedro.

Rivas Flores, J. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (14), 99-112.

Sierra Nieto, J.E.; Caparrós Martín, E.; Molina Galvañ, D. y N. Blanco García. (2017). Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28

(3), 35-52. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.4970](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.4970)

Souto, M. (1999). Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica, en Martha Souto et al. (Eds), *Grupos y dispositivos de formación* (pp.89-111). Buenos Aires: Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.

Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad* EIS, 16 (16), 1-16. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>



**Las Prácticas Docentes Iniciales  
en las Carreras de Profesorado:  
Desde las Voces de los/as Practicantes/Residentes**

---

**MARÍA JOSÉ PORTA  
SOLEDAD OLMEDO SOSA**

## **Primeras Consideraciones sobre las Prácticas de los/as Practicantes/ Residentes**

Las singularidades que encontramos durante la lectura de los relatos de las prácticas vividas por los/as practicantes/residentes de distintas carreras de profesorado de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), sus saberes disciplinares y pedagógicos, sus expectativas, emociones y desafíos al enfrentarse con la realidad del aula nos permiten coincidir con Souto (2021), en el cuestionamiento que realiza sobre la noción de “la práctica” entendida en singular y en vinculación con un pensamiento de lo único. En cambio, en plural, “las prácticas”, anticipan lo múltiple. Adhiriendo a un enfoque de la complejidad, la autora afirma que “las prácticas son únicas, singulares, tienen sus características y movimientos propios” (p. 6). Son únicas considerando el espacio, el tiempo y el entorno en que se desarrollan; y múltiples, dado que, en lo singular, se halla la variación y la diversidad en los diferentes modos hacer.

Por ser únicas, las prácticas tienen la particularidad que transcurren en un momento “intermedio” de la formación docente en donde el/a practicante/residente se encuentra en una instancia de transición en donde va dejando de ser estudiante para convertirse en “profesor/a”, cuando aún no es docente. Es decir que su rol es ambiguo (Davini, 2002), el/la practicante simula el ejercicio de las tareas docentes, sigue las reglas del oficio pero sin contar con la autoridad y legitimación docente.

Contreras (1987), también concibe al período de prácticas iniciales o de residencia como una fase intermedia y distintiva entre ser estudiante y ser docente, en donde los/as estudiantes tienen que realizar tres difíciles transiciones: de la universidad a la escuela, de estudiante a profesor/a y de la teoría a la práctica. Y agregamos una cuota más de dificultad, en algunas carreras, en el cuarto año, es la primera vez que se desenvuelve en el espacio áulico (Contreras, 1987). Tomando las palabras de un residente podemos apreciar lo que significa contactarse con esta experiencia,

...es (ésta) mi experiencia en la primera práctica de residencia (...) en mi cabeza sólo resonaba una pregunta ¿será posible que uno madure, salga del pupitre en el que estuvo toda su vida y sea capaz de cumplir con el rol docente? (practicante del profesorado de Biología, 2019).

Por su parte Edelstein (2019), destaca a las residencias como un espacio de formación académica para el estudiante, “... como el período de profundización e integración del recorrido formativo, que intenta vehicular un nexo de mayor continuidad y profundidad con las prácticas profesionales” (s/p.). En los relatos cobra relevancia para los/as practicantes el darse cuenta que “lo visto en las teorías me sirvieron en mi práctica” (practicante del profesorado de Educación Especial, 2019), “los conocimientos obtenidos en algunas materias me permitieron poder decidir qué hacer ante distintas situaciones que se

me presentaron” (practicante del profesorado de Educación Especial, 2019).

Estas primeras aproximaciones, delinean un panorama acerca de que las prácticas iniciales de/la practicante/residente de las carreras de profesorado podrían reunir características singulares y diferentes a las que desarrollan los docentes en ejercicio. A partir de esta conjetura, fuimos buscando antecedentes referidos a las prácticas de los/as practicantes/residentes y encontramos investigaciones y experiencias vinculadas con la evaluación de los dispositivos de formación en el momento de la práctica pre-profesional; las alternativas metodológicas como narraciones que posibilitan indagar en la historia escolar de los/as practicantes y en sus prácticas; la formación académica en la práctica docente; sobre el acompañamiento de los/as coformadores/as en esta instancia, entre otros. Esta aproximación nos permite percatarnos que, por el momento, existen escasos antecedentes específicos sobre las características particulares que adquieren las prácticas de los/as practicantes/residentes de las carreras de profesorado.

### **Delineando Algunas Características de las Prácticas Docentes Iniciales de Profesorado**

Las experiencias plasmadas, las palabras íntegras y las reflexiones leídas en cada relato nos habilitan a encontrar

características comunes y, a su vez, particulares de las prácticas docentes iniciales que, entre otras cuestiones, reafirman la importancia de este período de residencia en la formación académica. Además de la relevancia para el/la practicante/residente de un diálogo activo con la experiencia, tomando distancia de la misma para reflexionar acerca de ella, entenderla y reconocer distintas miradas (de compañeros/as, docente coformador/a, profesores responsables de la práctica) que le permitan a futuro comprender las realidades escolares y recurrir a nuevas formas de actuación pedagógica. Sólo así se gesta un “saber de las prácticas”, inherente a ellas, que emerge del reflexionar sobre las mismas, un saber que proviene de la experiencia y de la reflexión (Souto, 2021; Contreras, 2013). En este sentido, el saber ligado a la experiencia, corresponde a una clase de saber pedagógico también denominado saber experiencial o práctico, que actúa como núcleo vital sobre los que se asientan los distintos saberes que los/as practicantes/residentes movilizan en sus prácticas.

Asimismo, para continuar indagando la idiosincrasia de las prácticas docentes iniciales, acudimos a distintos autores que han realizado tanto aportes teóricos como investigativos acerca del concepto de práctica docente en los docentes en ejercicio. Entre estas contribuciones, destacamos la noción acuñada por Achilli (1986). De acuerdo con la autora, la práctica docente puede entenderse:

...como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa... (p. 6)

En la perspectiva de la autora, la práctica docente trasciende el ámbito del aula y comprende actividades tales como: la preparación de planillas, planificaciones, armado de documentación de los y las estudiantes; reuniones con colegas y el equipo directivo; reuniones con los padres; organización de actos; colaboración para juntar fondos que precise la institución educativa, entre otras. Achilli a su vez, diferencia a la práctica docente de la práctica pedagógica, concebida como “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento-alumno centrada en el enseñar y en el aprender” (p. 7). La práctica pedagógica, por lo tanto, define el trabajo del docente y es constitutiva a todo profesor/a.

Los aportes de Achilli nos permiten inferir que las prácticas que desarrollan los/as practicantes/residentes, en general, se circunscriben preferentemente a la práctica pedagógica sin estar afectados a la práctica docente. El foco en las prácticas pedagógicas presenta fortalezas

y debilidades. Comenzando por las primeras, el tiempo y dedicación le posibilita al/la practicante/residente estar abocado al estudio y preparación del contenido, de la transposición didáctica, la relación contenido/forma y a la planificación de sus clases, que realiza con suficiente antelación. Además, le permite pensar en prácticas de enseñanza novedosas en relación a las observadas en el/a docente coformador/a y posiblemente, diferentes a las vividas en sus trayectorias y biografías escolares.

También, recuperamos como fortaleza que los/as practicantes/residentes hayan podido “ver” la clase como un todo (que no es sencillo), entendiendo que está conformada por distintos factores conectados entre sí. La clase es el ambiente donde los sucesos acontecen y en donde “se produce sentido a las interacciones en torno al saber; se dan formaciones específicas, peculiares configuraciones de tarea, de relaciones, etc.” (Souto, 1996, p. 136). Al comienzo, el/la practicante/residente visualiza la clase como algo fragmentado, en donde el énfasis está puesto en las actividades y la presentación de éstas por sobre otros componentes de la planificación, situación que comienza a cambiar a lo largo de las clases que van desarrollando y que se puede leer así en algunos relatos: “me parecía lo más importante el encontrar actividades innovadoras y divertidas pero no pensé en qué debía pasar en el aula para poder gestionarlas” (practicante del profesorado de Educación Especial, 2019), mientras que otra estudiante destaca, “las

clases fueron mucho más que actividades” (practicante del profesorado de Educación Especial, 2019).

Y siguiendo con las debilidades, se trataría de una situación “ideal o artificial”, dado que, en el ejercicio del oficio docente, la institución y sus dimensiones (organizativa, administrativa, pedagógica - didáctica y comunitaria según Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo, 1993) que enmarcan la práctica docente, tienen injerencia y condicionan o entorpecen la práctica pedagógica cotidiana. Es decir que se trata de un “ambiente cuidado”, de antemano, por los/as profesores de la práctica y el/a docente-coformador/a en donde el/la practicante no se encuentra abocado/a a la práctica docente con tareas vinculadas a reuniones de padres, entrega de planillas, preparación de actos y mesa de exámenes, actividades con la comunidad, entre otras. En palabras de Souto (2021):

... la práctica pierde su connotación social, está reducida, simplificada, es entendida como lo que concierne al hacer de la enseñanza en forma restringida, al dar clase, y no al aprender a ser docente y, en el aprender a dar clase, se incluyen algunas variables y se excluyen otras. (p. 10)

Por su parte Davini (2016), aporta otras notas al concepto de práctica docente que nos posibilitan acercarnos a las particularidades de las prácticas de los/as practicantes/residentes. La autora la entiende no sólo como el desarrollo de habilidades técnicas o para el hacer,

... sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. (p. 29)

De esta manera, Davini (2016) destaca como nota distintiva la capacidad reflexiva del/a docente y el aspecto moral ante la complejidad de situaciones y problemas reales que suceden en su práctica cotidiana en el escenario de la clase. En palabras de una practicante:

... 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 antes de irme a dormir. (practicante del profesorado de Ciencias de la Educación, 2022)

Consideramos que ambos componentes, reflexivo y moral, se encuentran presentes en varios relatos, interpe-  
lando a los/as practicantes/residentes en sus subjetividades, removiendo sus biografías escolares y re/visando sus siguientes planificaciones a partir de la movilización que les dejó la práctica de enseñanza; atendiendo a las intervenciones o emergentes de ese otro/a que deviene en un estudiante en particular o en un grupo, observando al/la docente que les permitió repensar/se en cuanto al vínculo

con el contenido, con las estrategias didácticas a considerar, con la clase y sus múltiples factores e incidencias. Sin duda, estas situaciones, influyeron en su ser docente.

Entre otras características, halladas en los relatos, surge el impacto que tiene la escuela en la construcción implícita de concepciones y valores que identifican a los/as docentes. Antes del desarrollo de sus primeras clases, los/as practicantes/residentes comienzan a tomar conocimiento de la escuela como institución educativa, de su equipo directivo, propuesta educativa y curricular, características de los/as estudiantes, cultura institucional, comunidad inmediata, etc. Todo ello les permite regresar de nuevo a la escuela, pero en esta oportunidad, como futuro/as docentes y re/contextualizar, re/comprender el aula como microespacio en el cual desarrollan la práctica de enseñanza. Cabe destacar que cada institución presenta características propias que, a la mirada de los/as practicantes/residentes determinan implícitamente aquello que debe suceder en el aula y en cómo se debe pensar la enseñanza. En relación a ello, una estudiante reflexiona:

... en la escuela, el juego, no sólo puede ser utilizado en las clases de Educación Física, recreo o cuando el docente no tiene otra actividad contemplada para sus alumnos, sino que en la enseñanza de algún contenido didáctico se lo puede implementar como una metodología ... (Practicante del profesorado de Educación Especial, 2019)

Coincidimos con diferentes autores y estudios en otorgar una gran relevancia a las primeras experiencias de inserción en la práctica docente durante la formación inicial y al aprendizaje posterior en la escuela, como contexto laboral (Davini, 2016; Ferry, 1997). En este sentido, las escuelas se constituyen en “instituciones formadoras de docentes”, modelando las formas de pensar, percibir y actuar de los/as practicantes/residentes. También, aquí cobra relevancia el papel de los/as “docentes orientadores” que trabajan en las escuelas como referentes o nexos. Así el/a docente orientador/a se convierte en un coformador/a que contribuye a la transmisión del oficio docente, además adquiere “... un papel ‘modelizador’ que representan las prácticas de los docentes formadores a cargo de los espacios de las prácticas” (Alliaud y Feeney, 2014, p. 131). Desde esta visión, las clases que imparten los/as coformadores/as constituyen una poderosa experiencia de aprendizaje para los/as futuros/as docentes. Entre las expresiones que resaltan el papel de los/as docentes coformadores/as rescatamos las siguientes: “fueron para mí el pilar principal de mi labor dentro del aula” (practicante del profesorado de Educación Especial, 2019), “siempre dispuesta a cualquier consulta y lista para brindarnos su ayuda” (practicante del profesorado de Educación Especial, 2019); y en varios casos, destacan la importancia de la guía durante la planificación y las clases del/a docente para poder darse cuenta de aquello que ellos/as aún no lo-

gran advertir. También, se puede sumar que sienten como gratificante el poder generar un vínculo con el/la coformador/a.

### **Expectativas, Emociones y Desafíos de los/as Practicantes/Residentes**

A partir del desarrollo previo, se puede apreciar la complejidad que conlleva el proceso de las prácticas, pero es necesario rescatar qué sucede con el/la practicante, sujeto de las prácticas y qué se espera de él/ella: dominio didáctico y actualizado, liderazgo, creatividad, compromiso, comunicación asertiva, que esté en situación de aprendizaje permanente de forma que haya una reflexión activa de su quehacer. En otras palabras, percibimos que existen exigencias y expectativas sociales que se proyectan sobre los/as practicantes/residentes y que en los relatos se evidencian a través de los dilemas que manifiestan:

Este recorrido nos llevó a transitar por situaciones inesperadas, por altos y bajos, alegrías y tristezas, diferentes experiencias. (...) en el preciso momento en el que cada una tuvo que ocupar el lugar “al frente” (haciendo referencia al lugar del docente), intentamos ser diferentes a un docente desinteresado, poco lúdico, aburrido. (Practicante del profesorado de Educación Especial, 2019)

Esta situación a su vez genera tensiones y compromisos en los/as practicantes/residentes, dado que las prácticas

no dejan de ser una situación de evaluación y de gran expectativa para ellos/as, porque “vienen de la universidad”, es su “debut” frente a un grupo que no es el de sus compañeros/as de cursada y lo considera como un momento muy esperado e importante, autoexigiéndose para demostrar “lo mejor” en sus prácticas de enseñanza. Es decir, que estas primeras prácticas están cargadas de altas expectativas (personales y sociales) y emociones que pueden derivar en alegrías, frustraciones, enojos, incertidumbres. Así se refleja en uno de los relatos:

(...) días antes ya experimentaba un estado de ansiedad como nunca antes, (...) Al principio son más los miedos e inseguridades que la propia confianza, miedo a equivocarse, a no entablar un vínculo con los estudiantes, a aburrir, a no poder dominar un tema para poder explicarlo o no tener plasticidad para explicar, o no ser una buena autoridad frente a un curso lleno de estudiantes. No es fácil imaginarte parado delante de muchas personas que te miran atentamente y esperan algo de vos. Pero, aun así, algo me decía que todo iba a salir bien. De pronto sentía una gran emoción por saber que mis prácticas se acercaban y ya quería comenzar. (Practicante del profesorado de Biología, 2019)

En el “por qué” y “para qué enseñar” los/as practicantes/residentes se esmeran en promover el aprendizaje, la participación y motivación en los/as estudiantes como así también tienen el desafío de trabajar en la “transforma-

ción” de un contenido específico para la enseñanza, es decir la transposición didáctica (Chevallard, 1991); que varía según el nivel educativo: Educación Inicial, Secundaria y Universidad. Para algunos/as, el trabajo con el contenido es un desafío debido al campo del saber del cual provienen, considerando que proceden de formaciones en donde la disciplina predomina, por ejemplo, los profesorados de Química y de Biología. En estos casos cuentan con solvencia disciplinar, pero tienen que pensar en los saberes pedagógicos que comprenden la dimensión didáctica (Tardif, 2014). Sin embargo, hay otros casos, en donde los/as practicantes/residentes tienen que preparar con antelación su contenido, dado que su formación no recae en una sola disciplina, como por ejemplo, el profesorado en Ciencias de la Educación. Entonces, en estos casos, poseen los saberes pedagógicos, sin embargo, adolecen en parte de los saberes disciplinares (Tardif, 2014). Esto nos lleva a preguntarnos, ¿Qué lugar ocupa el conocimiento en sus prácticas?; ¿Qué desafíos se les presentan al momento de planificar las clases?; ¿Pesa más el vínculo afectivo con los/as estudiantes o el aprendizaje de los contenidos?

Además, en la lectura de los relatos percibimos que las prácticas/residencias de formación docente cuentan con características particulares en cuanto a: tiempo de duración de las mismas, algunas un cuatrimestre y otras durante todo el año; cantidad de practicantes que pueden participar en las clases, algunas son individuales y otras

de a pares (en pareja pedagógica); algunas transcurren en el Nivel Inicial, otras en el Secundario, en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) o en la Educación Superior; entre algunas singularidades.

Para ir finalizando, a lo largo del trabajo, a través de la lectura de relatos de los/as practicantes/residentes de distintas carreras de profesorado de la UNSL y en diálogo con los aportes teóricos e investigativos, llegamos a una hipótesis: Las prácticas que llevan adelante los/as practicantes/residentes adquieren características singulares y diferentes de la práctica docente que realizan los profesores en el ejercicio de su oficio, de forma tal que resulta necesario conceptualizarlas de un modo particular.

Si bien las prácticas iniciales de los/as practicantes/residentes presentan características singulares, que las hacen únicas e irrepetibles, sin embargo, es posible identificar cuestiones compartidas. Entre las mismas destacamos la capacidad reflexiva y el aspecto moral que se encuentran presentes en varios relatos, interpelando a los/as practicantes en sus subjetividades, quehacer y ser docente; las exigencias y expectativas personales que pueden derivar en alegrías, frustraciones, enojos, incertidumbres; las escuelas como “instituciones formadoras de docentes” con sus idiosincrasias particulares, van modelando las formas de pensar, percibir y actuar de los/as practicantes/residentes. Otros aspectos que caracterizan estas prácticas refieren a: el acompañamiento (durante el proceso de for-

mación) del/a profesor/a de prácticas y el/a docente conformador/a; la duración de las residencias; la individualidad o cantidad de practicantes que pueden participar en las clases, entre algunas singularidades.

Los relatos nos brindaron un panorama acerca de situaciones particulares que transitan los/as practicantes/residentes al momento de realizar sus prácticas, sus inquietudes con la planificación, sus saberes disciplinares y pedagógicos, sus expectativas, emociones y desafíos con el conocimiento al “enfrentarse con la realidad del aula”. Por otra parte, el reconocimiento sobre la necesidad de ciertas habilidades para la resolución de problemas que surgen en situaciones concretas, nos dejaron algunas inquietudes como docentes formadoras. Sus voces nos interpelan en nuestras propias prácticas generando empatía, acuerdos e interrogantes sobre cómo re-pensar las prácticas de formación docente a la luz de las experiencias relatadas.

Para finalizar, compartimos una de las reflexiones que consideramos representa el pensar y sentir de la mayoría de los/as practicantes/residentes:

Uno como estudiante de un profesorado, comienza la universidad queriendo ser el mejor profesor de todos, ese docente que luego de haber pasado años de no ver a sus alumnos sea siempre recordado por cómo fueron sus clases. Esto lleva tiempo, dedicación, estudio y amor por esta hermosa profesión, que día a día se enfrenta a nuevos retos, nuevas fortalezas, nuevas debilidades, y es en este

punto donde uno nota y valora el amor por su profesión, pues si realmente estás interesado en ella y en tus alumnos, vas adaptándote y creciendo por ellos y por vos. (Practicante del profesorado de Biología, 2019)

## Referencias

- Achilli, E. L. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de formación docente. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior en Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1, pp. 125-134. [https://www.isel.edu.ar/images/biblioteca\\_digital/relapae\\_1\\_1\\_alliaud\\_feeney\\_formacion\\_docente.pdf](https://www.isel.edu.ar/images/biblioteca_digital/relapae_1_1_alliaud_feeney_formacion_docente.pdf)
- Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282. pp. 203-231.
- Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3, pp. 125-136. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>
- Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Davini, C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Davini, C. (2002). Capítulo I. La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas, en Cristina Davini (coord), Alliaud, et. al. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (pp 13 - 34). Papers editores.

- Edelstein, G. (2019). Para repensar las prácticas en la formación docente: recuperar, reafirmar y profundizar construcciones colectivas de sentido que asumieron el riesgo de pensar lo impensable. *Voces en el Fénix*, 75. s/p. <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/para-repensar-las-practicas-en-la-formacion-docente-recuperar-reafirmar-y-profundizar-construcciones-colectivas-de-sentido-que-asumieron-el-riesgo-de-pensar-lo-impensable/>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerrondo, I. (1993). *Las instituciones educativas: Cara y ceca*. Troquel Educación. FLACSO-Acción.
- Souto, M. (1996). Capítulo 5. La clase escolar. Una mirada desde la Didáctica de lo grupal, en Alicia Camilloni et al. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp. 117 - 154). Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2021). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. *Praxis Educativa*, 25(1), pp. 1-16. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5552>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## Vivir la construcción del ser docente: relatos desde las primeras incursiones en el aula de Biología

---

ROMINA NIEVAS  
ANGÉLICA GIL  
SUSANA VILLAGRA

La característica común que traen nuestras y nuestros estudiantes del Profesorado Universitario en Biología (PUB) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (FQB-yF), es una fuerte formación estructurada, que prioriza las cuestiones formales como las calificaciones, los exámenes, la asistencia y los horarios. Al decir de Rivera Garretas (2005) el conocimiento universitario se construyó históricamente sobre la separación entre el conocer y el sentir, lo que está sobredimensionado en este profesorado. De este modo, se sobrevalora el conocimiento científico sobre el ser docente, perdiendo de vista el oficio de enseñar que pertenece a lo que Cifali (2005) denomina profesiones de lo humano. Debido a que se conforma con los saberes más humanos, aquellos que ponen en juego la integralidad de lo que somos y que nos permiten repensarnos interconectando lo social y lo personal que nos relaciona con la otra persona y su cuidado.

Teniendo en cuenta ambos saberes indispensables, disciplinares y pedagógicos, en la formación del PUB en la Universidad Nacional de San Luis, se adoptaron en la asignatura “Práctica docente” (del último año de la carrera) diversos recursos narrativos, tales como cartas, autobiografías, diarios de clase, entre otros, intentando buscar en las huellas de las propias experiencias educativas. La narrativa estimuló el encuentro de las y los practicantes con “su” propio ser docente y sus vivencias. Esa escritu-

ra les permite volver sobre sus experiencias, interrogarse, conmovirse, rescatando los sentires, los deseos y sueños de su futura profesión, comenzando a volcar en el papel, la reflexión cotidiana de la experiencia áulica, única e irreplicable.

### **Las Clases como una Escalada Incierta**

El siguiente suceso narrado por Ariana ocurrió en las prácticas en una escuela para adultos. Los temas desarrollados fueron: métodos anticonceptivos e Infecciones de Transmisión Sexual (Ley N° 26. 150, 2006). A continuación, recuperamos fragmentos de su relato:

Transitar las prácticas docentes en este curso, me llevó a enfrentarme con situaciones difíciles que suceden normalmente en la docencia. Pero pude llevar a cabo el ejercicio reflexivo sobre qué decisiones tomar para poder desarrollar una clase en un curso desafiante con resultados fructíferos para una docente practicante. El curso estaba formado por pocos alumnos. Rostros que faltaban y rostros nuevos, en el medio, demasiadas interrupciones, que me hacían sentir que cada clase estaba iniciando de nuevo.

Por otro lado, el grupo de alumnos, adultos entre dieciocho y veintidós años fue desafiante, ya que se comportaban como adolescentes rebeldes que no quieren ir a la escuela. Fue así que asistí 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 bastones, mochila y mi botella de agua, comencé mi aventura de senderismo. (Ariana P., relato de experiencia, 2022)

Ariana, con una trayectoria incipiente en relatos, pudo emplear una metáfora adecuada para dar cuenta de la fría y poco confortable experiencia con adultos. Es de destacar que esta experiencia la sacaba de su zona de confort, ya que en su primera incursión como practicante interactuó con estudiantes de 12 y 13 años de una escuela pública del centro de la ciudad.

Propuse como actividad realizar una lámina de manera grupal para generar el diálogo, el trabajo colectivo y la participación en clase.

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

Teniendo en cuenta que las formas de dar contenidos básicos de Educación Sexual Integral (ESI) en las instituciones educativas han sido y siguen siendo escasas y simplistas, 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, “recuerden que 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 la participación. Sólo recibía silencio y gestos de indiferencia. Las preguntas iban, pero las respuestas no volvían. Yo sentía una gran frustración y cansancio de batallar contra el empinado cerro. (Ariana, relato de experiencia, 2022)

Durante las prácticas se les invita a los futuros docentes, a generar vínculos con sus estudiantes, siendo esto muchas veces más importante que el contenido disciplinar a enseñar. De aquí estas observaciones acerca de la frialdad en las respuestas y de las distancias en el aula, eran para Ariana, obstáculos de vital importancia. Al decir de Arnaus, R., Arbiol, C. y Serra, A. (2016, p. 64) “el trabajo de mediación, conversar y saber más de la necesidad de la alumna o del alumno que no nos reconoce consigue abrir la posibilidad de un camino de relación, pero a veces no”.

Para este punto, ya había escalado la pendiente y llegué a la máxima altura del cerro Valle del Eco. La conversación en el 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, terminó por ocupar 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.

La lámina pudo ser desarrollada y finalizada básicamente por mí. Al no recibir respuestas de mis estudiantes, 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 les saludé y traté de hacerlo de manera simpática, para que no 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 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 anteriores. Me retiré de la escuela pensando, me van a llamar muchísimo la atención por la clase que brindé. (Ariana, relato de experiencia, 2022)

Otra de las herramientas empleadas en la Práctica Docente consiste en instar a nuestras y nuestros estudiantes a la reflexión permanente, donde inevitablemente se vuelve sobre la experiencia personal vivida. Por ello, es necesario detenerse, observar qué pasa, qué cosas resuenan, por qué y cómo repercuten (Martínez, 2016). Ariana manifiesta esa reflexión intrínseca cuando se encuentra ante una encrucijada pedagógica (Clavijo, Gil, Nievas, Perrotta y Villagra, 2025). La reflexión la encamina a buscar salidas posibles para revertir esa situación.

Para la clase siguiente los desafíos por venir generaron en mí una gran inquietud, por no confiar suficiente en que iba a poder lograrlo. 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 profes 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. La nueva 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. A los minutos de iniciar la actividad, el ambiente comenzó a tornarse divertido, surgieron chistes, surgieron debates y cuestionamientos entre ellos. Luego de pegar todas las imágenes, corregimos errores y el eco ya no se hizo escuchar, yo preguntaba y mis estudiantes me respondían; los nervios ya habían desaparecido, y estar parada en el aula era puro disfrute.

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, tenían varias dudas, por lo que se desarrolló un gran ida y vuelta entre ambos. (Ariana, relato de experiencia, 2022)

Los recursos implementados por Ariana, su capacidad reflexiva, el vínculo generado con sus compañeras y docentes, dejan ver que las prácticas, durante la formación inicial de profesores, constituye un puntal importante que va forjando en compañía al nuevo ser docente.

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.

Clases con tantos contrastes que dejaron en mí grandes aprendizajes. Con el acompañamiento de mis profesoras pude hacer frente al curso desafiante que me tocó, nunca perder la sonrisa, no perder el control y que no me ganen emociones que me podrían haber jugado en contra. 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 compañeras y 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. (Ariana, relato de experiencia, 2022)

En este relato metafórico se ponen en juego la reelaboración de lo que pensamos y sabemos cuándo existe un intercambio con otras y otros, para poder repensar nuestra versión de las cosas. Al decir de Contreras Domingo (2013), el saber de la experiencia es la necesidad de un saber que no solo se posee, sino que se siente en vinculación personal y abierto a la experiencia siempre naciente y contingente del mundo, en particular del mundo de las relaciones y prácticas educativas. Aprender y saber de este intercambio, no significa que el proceso de realización de clases y la vivencia de estas ideas sea siempre con todos, fácil y fluido. Ni que lo vivido en las clases alcance a cobrar el significado que se quería comunicar. Aprender es siempre una experiencia que se vive desde la historia personal y que confronta con lo que se interpreta y vive de la realidad (Contreras Domingo, 2016).

### **En el Camino de la Construcción de la Autoridad**

En el territorio de la educación y la escuela, las y los profesores intentan en el cotidiano escolar, construir una autoridad trabajando consigo mismos, en el espacio ínti-

mo de su singularidad y en el compartir colectivo con sus colegas. Actualmente, se la piensa ausente en ocasiones, debilitada y derrumbada en otras; no reconocida, en crisis, impotente, devaluada, desarmada, violentada, desencarnada. Algunos discursos la reclaman nostálgicamente en su formato habitual, asociado a un orden jerárquico inmovible, hecho de lugares de superioridad instalados sobre lugares de inferioridad. Otros, la abandonan a su suerte en tiempos difíciles argumentando que ya nada puede sostenerla, con cierta melancolía resignada, o bien dejándose llevar por un individualismo irresponsable. Es que hablar de autoridad es también hablar de lazos, de relaciones, de dos o más de dos y de lo que entre ellos ocurre en el espacio del “vivir juntos” (Greco, 2007, p. 4).

Como docentes tenemos la posibilidad de pensar a la autoridad ya no como un ejercicio individual, como la tarea de una en particular o como aquel mandato que se dirige desde una –que decide, determina, exige– a otro que acepta, obedece, responde (o se rehúsa a todo esto). Podemos situar a la autoridad en una trama de encuentros, allí donde al menos dos –en relación asimétrica– entrelazan sus subjetividades en un tiempo y espacio cultural, histórico, social en común, para perpetuarlos y recrearlos.

El siguiente relato corresponde a Melina quién realizó sus prácticas en una escuela nocturna para adultos en la ciudad de San Luis. Allí tuvo la oportunidad de reflexionar acerca de la construcción de autoridad.

Era en un colegio nocturno para adultos, un curso hermoso, de esos que todos deseamos tener; donde cada una, cada uno de las y los estudiantes participan, dan su opinión, aportan en cada clase de manera espontánea. Cada vez que llegaba, era maravilloso saludarles y que todos respondieran con una sonrisa que te alegraba el día. Hasta que un viernes llegué, saludé como de costumbre y en ese momento pude notar que había dos estudiantes nuevos. Era una pareja, Juan y María, que cursaba desde antes que yo comenzara con las prácticas en ese grupo. Luego de saludarles, comencé la clase y, como de costumbre, no faltó participación por parte de las y los estudiantes. En un momento, utilicé, de manera incorrecta, el término “mucosa”. En ese instante Juan, con un tono de voz elevado dijo: “¡La mucosa no es eso!” y María lo acompañó. Esta situación me resultó muy chocante y sentí como 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 del grupo de 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, no pude hacerlo con normalidad. Conforme fue avanzando la clase me tomé un momento para pensar en lo ocurrido y me dije a mi misma: “Si Juan no hubiese intervenido como lo hizo, posiblemente este grupo de estudiantes habrían recibido una información errónea”.

Cuando iba camino a 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 lo transcribí en mi diario de clase y lo analicé de manera más tranquila, pudiendo reflexionar sobre la situación, concluí que fue una experiencia útil para mi aprendizaje y que es incorrecto pensar que existe el curso perfecto. Al mismo tiempo entendí que tengo que mantener la autoridad frente al curso sin importar la edad que tengan mis estudiantes. Generando una relación de respeto, 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. A medida que transcurrían las clases le prestaba más atención a Juan que a sus compañeras y 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. 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. Estudiantes que son únicos y especiales no son un problema, son quienes se encargan de ayudarte a crecer y es muy bueno que existan. La diversidad nos hace crecer, nos permite mantener la atención, 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 las alumnas y los alumnos.

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, que me ayudó a encontrar mi ser docente y me hizo dar cuenta que jamás me equivoqué de carrera, que todo el tiempo me encontraré con estudiantes diferentes, especiales (Melina, relato de experiencia, 2022).

En el relato, Melina pone en juego la interacción pedagógica y la interacción didáctica como constituyentes de la autoridad educativa. Teniendo en cuenta que la interacción pedagógica se relaciona con la construcción de confianza con las y los estudiantes, el trato humano, el cuidado y la justicia. A su vez, la interacción didáctica consiste en escuchar al grupo de estudiantes como una forma de enseñar e interactuar, motivarlos a que estudien y aprendan, y finalmente apoyarles en el desarrollo de sus habilidades (Acuña Zuñiga, Parra Cisterna, Aguayo Cisternas y Díaz Larenas, 2022).

## **Reflexiones de lo Cotidiano**

El siguiente relato corresponde a Silvina, quién realizó sus prácticas en un colegio del centro de la ciudad de San Luis, allí tuvo la oportunidad de valorar la reflexión en la construcción del ser docente, ya que ella trabajaba como docente aún sin haber finalizado su formación, principalmente sin haberse expuesto a la reflexión de los acontecimientos del aula.

El título de Analista Biológico, me dio la posibilidad de empezar a dar clases en una escuela y hace 12 años que soy docente sin haber terminado el profesorado, algo que me ha pesado mucho durante todo este tiempo. Con la pandemia y dentro de todo lo negativo, pensé en rescatar algo positivo. La virtualidad, me permitió cursar el profesorado, y

me lancé a esta altura de mi vida, en esta desafiante aventura. Debía cerrar un círculo, una prueba de superación personal y profesional.

A pesar de mi experiencia y edad, llegué con la incertidumbre de encontrarme nuevamente en el rol de alumna, con 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. Nunca pensé que siendo docente ya lo sabía todo, al contrario, siempre consideré que me faltaba mucho por aprender y que seguramente me nutriría de nuevas herramientas brindadas por las profesoras, de la creatividad y de la innovación que seguramente ofrecerían mis compañeras.

Ya en las Prácticas, 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. La primera clase se tornó muy dinámica, el grupo de estudiantes respondieron de una manera espectacular. Salí realmente muy satisfecha. Posteriormente, aparecieron los primeros imprevistos: clases suspendidas, interrupciones que acortaban el tiempo disponible, entre otros. 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. 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.

Pude reflexionar sobre mi práctica docente, para considerarla 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 las y los estudiantes con el fin de generar mejores vínculos con el grupo. A partir del cierre de la Práctica Docente, me surgieron más cuestionamientos: ¿dónde estoy parada? ¿qué me falta? ¿tengo llegada con el estudiantado? ¿por qué no logré suficiente

motivación con mis actividades que fueron variadas y entretenidas, a mi criterio? ¿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 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 profesoras que me han alentado en todo momento. 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. (Silvina, relato de experiencia, 2022)

La movilización de su ya establecido rol docente, le mostró a Silvina que la reflexión cotidiana nos demuestra que somos aprendices permanentes. El aula es un espacio de experiencia en el que buscamos tener la oportunidad y

la necesidad de pensar sobre su sentido en la educación. Generalmente, se tropieza con grandes dificultades que tienen que ver con nuestro modo de pensar la formación, con la forma de sostener la relación educativa y las contradicciones diarias en las que nos movemos. También existen cualidades que tienen que ver con el contexto formativo, con las que entramos en diálogo pero que no siempre es el lugar para encontrar interlocutores viables (Molina, D., Blanco García, N. y Arbiol, C. 2016). Las prácticas en la formación inicial pretenden brindar un abanico de situaciones áulicas que forman los cimientos de la experiencia educativa y consolidar una actitud reflexiva fundamental del ser docente.

Por su parte, la formación narrativa en las prácticas constituye un dispositivo vertebrador que se despliega como una trama entrelazada que va creciendo y configura una historia particular para las y los estudiantes. La conexión con sus propias experiencias a través de sus propios relatos en el diario de clase, les permite relacionarse consigo mismo y con el saber disciplinar y el saber pedagógico.

Al atravesar las prácticas, conectando su ser con el saber a través de los diferentes dispositivos trabajados, entre estos las narrativas, se favorece el encuentro entre lo disciplinar y lo relacional generando nuevos lazos y nuevos sentidos a la enseñanza de la biología.

## Referencias

- Acuña Zúñiga, C, Parra Cisterna, J, Aguayo Cisternas, G y Díaz Larenas, C. (2022). La autoridad pedagógica: una visión desde la formación inicial docente. *Páginas de educación*, 15 (1), 93-111.
- Anaus, R., Arbiol, C. y Serra, A. (2016). Cuidar y cultivar la relación educativa como experiencia de formación. Una búsqueda de sentido libre en lo que hacemos, en José Contreras Domingo et al. (Comps.), *Tensiones fructíferas explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 55-80). Barcelona: Octaedro.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura, en Léopold Paquay et al. (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). España: Fondo de Cultura Económica.
- Clavijo, P. M., Gil, M. A., Nievas, R. P., Perrotta, L. M. y Villagra, S. E. (2025). Encrucijadas pedagógicas, simiente y cimiento de saberes en la formación inicial. *Revista Análisis de las Prácticas*, (4), 341-356.
- Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27 (3), 125-136.
- Contreras Domingo, J. (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Homo Sapiens.
- Ley Nro. 26.150. (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial N°31.017.

- Martínez, S. (2016). Una mirada hacia el interior. Estudio de autoexploración en compañía. en José Contreras Domingo et al. (Comps.), *Tensiones fructíferas explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 33-54). Barcelona: Octaedro.
- Molina, D., Blanco García, N. y Arbiol, C. (2016). Dejarse tocar para que algo nos suceda, en José Contreras Domingo et al. (Comps.), *Tensiones fructíferas explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 86-117). Barcelona: Octaedro.
- Rivera Garreta, M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Universitat de Valencia. España.



## **Eso que me Pasa: Experiencias y Saberes Pedagógicos Construidos en las Prácticas Docentes**

---

ALEXIA MOLINA  
SUSANA SALVETTI

Es a partir de lecturas, análisis de los relatos de experiencias de practicantes de los profesorados en Educación Inicial, Química y Ciencias de la Educación, presentados y expuestos en 2021, 2022 y 2023, que surge el interés por indagar sobre aquellos saberes pedagógicos que se construyen a partir de las vivencias en sus prácticas docentes.

Desde la perspectiva de la indagación narrativa, según Connelly y Clandinin (1994), su propósito es significar y profundizar la experiencia mediante el proceso de contar y recontar lo vivido, “entrando” en los fenómenos, participando en ellos, más allá de mera aplicación de técnicas académicas.

En tanto Daniel Suarez (2000) nos habla de la relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias pedagógicas por parte de docentes, para que, escribiendo, conversando entre pares, puedan mostrar, reflexionar acerca de lo que pasa y lo que les pasa en la escuela. Es una comprensión y reconstrucción de la memoria escolar y de un currículum en movimiento.

En este sentido logramos motivar a nuestros/as practicantes a elaborar relatos de sus prácticas profesionales en las aulas. Allí pudieron plasmar vivencias, emociones, sentimientos a veces alegres otras enfrentando dificultades, problemas que encontraron, descubrieron y resignificaron. Para Jerome Bruner (2014, p. 24) “la narrativa

es una invitación a encontrar problemas, no una lección acerca de cómo resolverlos”.

Es a partir de estas narraciones que podemos mediar, para identificar y analizar los saberes pedagógicos construidos por los y las practicantes, que se producen en el acontecer de la experiencia, que requieren recuperar vivencias, narrarlas e identificar aquello que dejó huellas, para luego compartirlo con otros/as. Estas narraciones explicitan los aprendizajes, descubrimientos y los sentidos que se despertaron, “...mostrando en todo ello cómo nuestra subjetividad entra en relación constitutiva con la propia experiencia, incluyéndose mutuamente” (Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 46). No es sólo pensar en cómo afecta subjetivamente, sino entender el significado propio en relación a lo que se tiene como experiencia educativa. Son cada una de las situaciones que vivencian los y las practicantes, las que deben recuperarse, recreando su sentido pedagógico.

### **Saberes Construidos en los Relatos: Interrogantes, Sentidos y Vínculos**

Con respecto a las conceptualizaciones de los saberes pedagógicos mencionamos algunas expresiones de los relatos de experiencia de practicantes, donde se evidencian construcciones de los mismos.

Una practicante del Profesorado en Química, nos cuenta:

... en este relato voy a mencionar una frase que me remarcó en mi práctica, la manifestó un estudiante, en mi primera clase, ¿profe, para qué nos sirve la Química?, la pregunta me hizo redireccionar la actividad 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. (Vanesa, relato de experiencia, 2022)

Por otra parte, una practicante de Ciencias de la Educación ante la pregunta de un estudiante que surge durante la clase, expresa:

Ese día, en el momento de la clase, mientras se estaba charlando, un alumno me pregunta, ¿Y usted profe qué piensa sobre esto? Y fue a partir de esa pregunta que quedé con muchísimas dudas, incertidumbres, el no saber qué contestar; no saber qué contestar para no dar una respuesta que ellos tomaran como única. ¿Qué decir en ese momento?, ¿cómo dar una respuesta?, ¿qué podía decir para que el tema o las dudas que ellos tenían no quedaran ahí, sino que por el contrario los movilizara a seguir pensando, investigando, viendo las redes, las noticias, a informarse? Todos ellos son algunos de los interrogantes que me surgieron en esa situación (...) 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 (...) Entendiendo que es imposible que sepamos todo, pero lo que sí es posible es generar espacios donde se pueda charlar, debatir y reflexionar sobre aquellas inquietudes que nuestros alumnos nos presentan, porque considero que es justamente ahí, en esa pregunta, en esa duda, donde comienza el aprendizaje. (Cinthia, relato de experiencia, 2022)

En estos fragmentos lo que se pone en el centro es la pregunta, propia y del otro/a, la escucha necesaria, y la reflexión posterior, inmediata y diferida, en la escritura que interpela a los/as practicantes en relación a los sentidos acerca de lo que enseña, los modos, incluso el lugar de sus propios posicionamientos (“¿Y ud. profe qué piensa...?”). Podría decirse que los saberes recuperados, eso que los/as futuros/as docentes se llevan como huella, se relacionan con la necesidad de darle espacio a la pregunta, como modo de repensar y transformar las prácticas.

En estos relatos el interrogante de un otro, los/as invita y ayuda a volver sobre las ideas, pensamientos, actividades, finalidades de las clases, entre otras. Promoviendo a realizar y comenzar, un ejercicio reflexivo profesional, y de esta manera ir resignificando el accionar en la práctica docente. Aparece un doble movimiento, por un lado, una

permanente reflexión desde el preguntarse por qué pasó tal cosa, adquiriendo una postura reflexiva y por el otro el cuestionarse sobre ciertas representaciones y saberes que poseen que impactan en sus propuestas pedagógicas. Entonces la pregunta de ese otro, los/as interpela a reconocer la importancia en el oficio docente de los procesos reflexivos, y cómo el accionar experimentado se complementa con los mismos, proponiendo cambios y transformación en las propuestas de sus prácticas pedagógicas.

Otro practicante del Profesorado en Química, mientras desarrollaba sus observaciones en el curso que posteriormente iba a realizar sus prácticas, nos narra:

...iba pensando respecto a cómo escribiría mis planificaciones, y a medida que pasaban los días vinieron a mi mente diversas preguntas tales como: ¿Cómo hacer más atractiva la química? ¿Cómo puedo hacer que este grupo se interese por la ciencia como un modo de vida y no como algo abstracto? Con respecto a la primera pregunta, al ver qué tema tenía que explicar, me propuse llevar a los alumnos a reflexionar más allá de las fórmulas y de las nomenclaturas, el hecho de jugar en la pizarra con “sopa de fórmulas”, observé que “se prendieron” al juego, jugando con colores y trasladando con mucho interés a sus carpetas las anotaciones de la pizarra, tal vez como lo hacían como niños tiempo atrás. (Germán, relato de experiencia, 2021)

Nuevamente podemos ver cómo, en la pregunta, los/as practicantes identifican aquellas experiencias que marcaron su práctica, y que los/as llevaron a reflexionar sobre sus actividades; allí surge el saber pedagógico mediante el cual pudieron volver a su experiencia para mejorar y transformar su práctica pedagógica. Advertimos que, en el caso del último practicante, el interrogante surge mientras realizaba las observaciones previas, en el curso donde realizaría su práctica docente y repensando el contenido disciplinar a desarrollar en el mismo; mientras que en los dos primeros/as, ya es en el transcurso de sus propias clases. Este cuestionarse sobre las propias prácticas, nace de la inquietud de la enseñanza de la química para ir más allá de las fórmulas muertas tradicionales, requería generar nuevas estrategias para motivar el interés, la curiosidad de aprender, desarrollando como una de ellas, el juego grupal en la pizarra. Se puede entrever en charlas informarles que, previo a sus clases, se planteó que quería derribar mitos y creencias sobre cómo dar esta disciplina científica en adolescentes, animándose a proponer nuevas estrategias en lo lúdico.

Uno de los saberes construidos es en relación a la importancia de las estrategias lúdicas como propuesta de enseñanza. Es probable que, como a muchos de los alumnos del PUQ, futuros profesores de Química, le genere miedo y angustia, perder las herramientas tradicionales de enseñanza y aprendizaje. En palabras de Paula Chacon (2008)

la relación entre juego y aprendizaje es natural, los verbos “jugar y aprender” confluyen. Ambas palabras son para superar obstáculos, encontrar el camino, entrenarse, adivinar, para pasarlo bien, avanzar y mejorar. La actividad lúdica es atractiva y motivadora, capta la atención de los alumnos hacia la materia.

Otro de los relatos seleccionados para compartir es el de una practicante de Educación Inicial, quien, a partir de una situación que vivenció en la sala de Jardín Maternal, expresa:

...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 atentos y oídos bien abiertos. 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. (Lara, relato de experiencia, 2021)

Su preocupación por el modo de vincularse con las infancias y con su posicionamiento docente, le permitió a la practicante reflexionar, y a su vez, generar nuevos modos de relacionarse y de estar con un otro/a, atendiendo las

necesidades particulares de los niños/as para acompañar y contener durante el proceso de aprendizaje.

Su relato continúa,

... 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. (Lara, relato de experiencia, 2021)

Aparece en la practicante la inquietud de mirar más allá de la propuesta pedagógica elaborada, pensar, idear maneras de vincularse con ese otro que está allí esperando compartir y explorar juntos. Al enseñar a niños y niñas pequeños/as particularmente, el vínculo es un aspecto fundamental, no se puede enseñar y aprender si previamente no se establece esta relación con las infancias, sólo desde la afectividad y el reconocimiento de los sujetos que están frente a cada educador es que se dará esta posibilidad.

Otro practicante en Ciencias de la Educación, nos expresa:

... mis intenciones educativas eran generar espacios de participación, mi pregunta era ¿Cómo construir

un espacio en donde se promueva la participación?, desde el inicio mi posición era la de un educador que buscaba construir vínculos que habiliten a la participación en relación a los distintos temas que se abordaron.

¿alcanza con la participación de lxs otrxs?, pienso que mis clases no sólo fueron dinámicas por el material que brindé, sino que me propuse escuchar y recuperar lo que decía cada estudiante, en término último es poder valorar la palabra del otrx. Sin duda fue una tarea difícil, porque hay algunas preguntas u opiniones que no pude aclarar en el momento, pero luego en la próxima clase recuperaba algunas cuestiones que no habían quedado claras, mediante una evaluación que ellxs me realizaron reconocieron lo que buscaba proponer y en parte creo que lo logré.

Escuchar me permitió mejorar en cada actividad que proponía, siento que he puesto más el foco en cada paso que puede llevar una actividad, la elaboración de consignas, la formación de grupos, el acompañamiento realizado a cada grupo, y cómo democratizar una clase sin que se falten el respeto, tal vez se me dificultó que se permitan escucharse entre ellxs. (Diego, relato de experiencia, 2021)

Ante lo expuesto por el practicante vemos como la pre-ocupación por lo que quería lograr en sus clases, el construir vínculos para promover la escucha, le permitió interrogarse en relación a ¿Cómo generar la participación en los estudiantes y que al mismo tiempo se respeten? ante

esta pregunta aparecen posibles respuestas. Una de ellas es volver sobre las diferentes dinámicas, consignas y actividades planteadas en sus propuestas. Otra fue no dejar de lado el sentido que tenía para él democratizar las clases, esto requería generar espacios de escucha y diálogo en el aula, es decir, no resignarse en esta búsqueda de la “participación democrática”. En palabras de Meirieu (2006) lo que se trata desde esta perspectiva, es proponer la participación y el trabajo con un otro para “aprender a ser ciudadano” ocupando un lugar, donde se considera valiosa la participación.

Esta inquietud constante de la búsqueda de construir nuevas formas de vínculos, nos permite hacer una lectura de las experiencias que se narran, observando a sujetos con apertura para su propia transformación o la transformación de sus ideas, sentimientos y representaciones (Meirieu, 2006)

Aparece en estos relatos, cómo la preocupación por la construcción del vínculo, lleva a reflexionar sobre el acto de enseñar. El darse cuenta, el grado de afectación que tiene el repensar el valor que tiene la participación en la clase, el respeto y la escucha del otro, en donde lo vincular adquiere gran relevancia en ese encuentro. Donde lo importante es, no ver a ese “otro” estudiante solo como un objeto en la programación, sino asumiendo la responsabilidad y el deseo que sea formativo, en palabras de Contreras es la apertura a “una experiencia nueva de ser y de

saber” (2016, p.10). Es en este acto de educar el origen de la experiencia, invitando a prestarle atención a lo que pasa en ella, ya que como tal tiene poder de interpelar sobre el ser y sobre el otro, en las prácticas de enseñanza.

De esta manera lo que se espera propiciar a partir de la escritura, es la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, intentando recuperar los sentidos que van marcando la formación. Uno de los aspectos clave en el proceso de construcción del saber pedagógico, es entonces, la escritura. Como expresa Jorge Larrosa (2011, p. 45) “La escritura es la que le otorga condición de existencia al saber pedagógico, lo que no está escrito no existe”. Ya que ésta interpela a la práctica dando la posibilidad de volver a mirar los modos en que la misma se llevó a cabo; transformando, a la vez, el ser docente.

La construcción de saber es lo que promueve producciones y creaciones, un saber que no se estabiliza, sino que está en permanente recreación. En palabras de Contreras Domingo y Pérez De Lara (2010, p. 50), “Es así un saber en primera persona: nace de la experiencia y cobra sentido volviendo sobre ella”. Se requiere de una disposición sobre lo acontecido como experiencia desde la práctica.

## **La Pertinencia de Reflexionar sobre los Saberes Pedagógicos**

Algunas reflexiones que emergieron y se evidenciaron en los distintos relatos de las/os practicantes, tienen que ver con la necesidad de hacer pensable lo que les pasa; abriéndose a relacionarse con las experiencias que viven y despertando una nueva forma de transformación personal en sus prácticas docentes.

Este hábito de reflexionar e interrogarse sobre lo sucedido con otros y otras es una tarea primordial que se debe promover en la formación; así como también, destinar espacios de intercambio, permitiendo focalizar en el valor de aquellos saberes pedagógicos que resultan de sus experiencias y que, sin este ejercicio, pasarían desapercibidos.

Según Andrea Alliaud (2011, p. 442) “Al conversar, reflexionar y escribir desde su quehacer educativo, los docentes producen sentidos y significaciones pedagógicas acerca de la experiencia singular y contextualizada”. Dando a conocer de esta manera cuál fue el valor que esa vivencia dejó en su formación y que se construyó como conocimiento de algo nuevo.

Lo que se narra sobre lo vivido hace que los saberes construidos sean comunicables a otros/as, atribuyéndole significaciones nuevas. Para Contreras Domingo y Pérez de Lara (2010, p. 52), “lo que cuenta del saber pedagógico no es su acumulación, sino su reactualización”. Es el preguntarse por el sentido pedagógico que nace en la realidad

educativa, abrirse a la escucha, y escribirlo para contarlo y provocar nuevas conversaciones.

## Referencias

- Alliaud, A. (2011). *Pedagogos, docentes y relatos de experiencias. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Proyecto UBACyT.
- Busquets Silva, Larrosa Paulina, Silva Marta. (2016). *Reflexiones sobre el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Nuevas aproximaciones y desafíos*. Revista Estudios Pedagógicos, vol.42 N°. Especial Valdivia. ISSN 0718-0705.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1994). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En J. Larrosa (Ed.). Déjame que te cuente, Ensayos sobre narrativa y educación (11-59). Barcelona: Laertes.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras Domingo, J. (comp.) (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro.
- Larrosa, J. (2011). *Sobre la experiencia*. Universidad de Barcelona. Aloma.
- Meirieu, P. (2006). *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar*. Barcelona: Graó.
- Suarez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). *La Documentación narrativa de la experiencia*. Manual de Capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.

## Los Vínculos Presentes en las Prácticas de Residencia del Profesorado en Educación Inicial

---

PAOLA GUZMÁN QUINTAR

Este trabajo está pensado luego de la lectura de los diferentes relatos producidos por las alumnas que han cursado las asignaturas de Residencia Pedagógica en Jardín Maternal y Residencia Pedagógica en Jardín de Infantes que pertenecen al cuarto año de la carrera del Profesorado en Educación Inicial.

Los relatos con los que hemos trabajado son los correspondientes a los años que van entre el 2018 y 2023 inclusive, haciendo foco en la formación de los vínculos de todos los actores involucrados.

En los últimos años, en diferentes investigaciones realizadas en torno a los vínculos, se ha demostrado que un ambiente compuesto por los cuidados afectivos recibidos en la primera infancia, desempeña un papel importante en el desarrollo de los/as niños/as como así también en sus futuros logros y oportunidades.

Es así que, la calidad de los vínculos de apego que establecen los/las niños/as con los adultos es de vital importancia, dado que los mismos se construyen paulatinamente y forman parte del fundamento indiscutible de la tarea docente para con las primeras infancias.

De este modo, podemos decir que el establecimiento de vínculos es una *necesidad primaria y fundamental*, presente desde el inicio de la vida de todo sujeto donde, para el sostenimiento de la misma, es necesario que una persona se constituya como el principal cuidador que brinda su

apoyo para la supervivencia del/la menor y que se pone en juego en la atención y los cuidados de la madre o de quien ejerce dicha función.

La satisfacción de las necesidades del/la niño/a demanda una particular disponibilidad por parte de los adultos a cargo. Disponibilidad que no se reduce a una simple provisión de cuidados físicos. Aprender a interpretar estas necesidades es una tarea a la cual, en general, padres y familiares suelen destinar un significativo esfuerzo.

Freud (1905) plantea que el sentimiento de desamparo es el motor con el que nace el/la bebé y la dependencia del ser humano durante su prolongada infancia determina la necesidad de otra persona para sobrevivir. Este estado de desamparo e indefensión dejará una marca en el psiquismo que fomenta, de cierta manera, la necesidad de vinculación en el sujeto.

El mismo esfuerzo que deben efectuar los padres y familiares de los/las niños/as, es realizado por el/la docente cuando se encuentra a cargo de un grupo de niños/as. Él/ella es quien debe aprender a atender las necesidades que tiene cada uno de los/las pequeños/as en todo sentido. Un ejemplo claro de esto es lo relatado por una residente, quien debe establecer un vínculo con un niño para poder comprender lo que le sucede.

“Lo abrazo de nuevo, por lo que después de un soltameño, alcanzo a decirle ZZ, escuchame, mirame ¿qué ne-

cesitas? ¿por qué empujaste a tu compañero? y él me responde lo que pasa seño es que yo necesito amor”. (Cecilia, relato de experiencia, diciembre de 2018)

De acuerdo a lo expresado por la alumna en este fragmento, podemos llegar a entender que no se está formando un buen vínculo entre este niño y sus padres, ya que el establecimiento de los mismos de manera temprana es esencial para el desarrollo saludable del niño/a, la supervivencia, la subjetivación y como matriz básica de las relaciones sociales y cognitivas.

El/la niño/a se desarrolla a partir de los cuidados del adulto, momentos privilegiados por excelencia para la interacción adulto – niño/a. En este sentido, son significativos los momentos de la alimentación, el cambiado, el juego, el sueño, etc., que se dan primordialmente en el Jardín Maternal y en los cuales, el equipo docente, puede cumplir un papel importante, acompañando y asistiendo a la familia.

Pensando en el espacio escolar, el cual está atravesado por las particularidades que se viven en el momento, resulta indispensable re-pensar los vínculos como nuevos modos de desarrollo y construcción, posibilitando un espacio de reflexión. Por ejemplo:

Luego de una conversación relajada en la que la mayoría se expresaba, una nena levanta la mano ante la pregunta ¿por qué nos cuesta escuchar a las señoras cuando

quieren explicarles algo nuevo?, y ella contesta “...en mi casa me pasa lo mismo, yo le hablo y le hablo a mis papás y ellos no me escuchan porque están con el celular...”, a lo que otros/as niños/as comentan que pasan la misma situación. las miradas se cruzaron entre las docentes y las residentes de la sala, ante una respuesta tan cruda y sincera de los/as pequeños/as. (Julia, relato de experiencia, 2018)

Comenzando desde los Jardines Maternales o los Centros de Desarrollo Infantil (CDI)<sup>2</sup>, y siguiendo luego en los Jardines de Infantes, estas instituciones ocupan un lugar central en el fortalecimiento de vínculos debido a las posibilidades que los/las docentes tienen de trabajar de forma directa con los/las niños/as durante varias horas del día, donde es el/la mismo/a docente que se constituye en el adulto de referencia y propone una modalidad de vinculación diferente a la familiar.

“Ante tales situaciones vividas como equipo de compañeras de Residencia pudimos sostenernos una a la otra para pensar en otras formas de vincularnos con los pequeños para acercarles conocimiento y también contención emocional”. (Julia, relato de experiencia, diciembre de 2018)

---

2 Forma de denominar a los Jardines Maternales en la provincia de San Luis dependientes del gobierno. Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardín Maternal del Nivel de Educación Inicial. Resolución N 149-ME-2023. Ministerio de Educación. Gobierno de San Luis.

Según los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, tanto de Jardín Maternal del Nivel de Educación Inicial (2023) como el de Jardín de Infantes de la Educación Inicial (2019) de la provincia de San Luis, los cuidados cotidianos que se imparten a los/las niños/as deben considerar la centralidad que ocupan conceptos tales como el apego, la autonomía, el valor de las rutinas, la autoridad y el límite. Cuando estos conceptos forman parte de la propuesta educativa, los/las docentes están en condiciones de construir una modalidad de apego segura con los/las niños/as, favoreciendo su crecimiento y desarrollo.

A partir de la observación cotidiana que efectúan los/las docentes podemos detectar dificultades vinculares y factores protectores de los vínculos primarios. Lo cual llevará a formular oportunas estrategias de intervención docente que permitan el fortalecimiento vincular de cada familia particular.

Entre estos meses encontré abrazos, besos que me llevo en una cajita, también guardé los “te quiero”, la vez que sin querer me dijeron “mamá” y el “fue el mejor día de mi vida” que me dijo la pequeña cele, también atesoré cada abrazo final acompañado de “no te vayas seño”, “no quiero extrañarte, quiero que estés conmigo” y todas las miradas de ternura que se aferraron a mi memoria. (Jennie, relato de experiencia, diciembre de 2018)

De acuerdo a lo expuesto, Ritterstein (2008) tomando lo que plantea Pichón Riviere (1985), establece que el aprendizaje y el vínculo están implicados por medio de la acción y que la misma se lleva a cabo a través de un objeto.

Aquí entran en juego los modelos comunicacionales que determinan las vivencias a través de las experiencias de satisfacción y frustración, donde el vínculo es central tanto como la comunicación.

Del Jardín Maternal, no tuve devolución por parte de los niños y niñas, lo poco que me alcanzó a contar la Señora, los padres no estaban muy predisuestos a realizar las actividades que se les mandaban desde el Jardín. En cambio, del Jardín de Infantes sí tuve devolución por parte de los niños y niñas, y cuando los vi me llenó de alegría y emoción. (Lara, relato de experiencia, diciembre de 2021)

Es así que ambas perspectivas, tanto los vínculos como la comunicación, se enfocan en la situación de interacción entre los sujetos a través del diálogo, en la relación que respeta las diferencias.

El vínculo es un concepto instrumental en la Psicología Social que toma una determinada estructura y que es manejable operacionalmente. El vínculo es siempre un vínculo social, aunque sea con una persona; a través de la relación con una persona se repite una historia de vínculos determinados en un tiempo y espacios determinados. Por

ello el vínculo se relaciona posteriormente con la noción de rol, de status y de comunicación. (Pichón Rivière, 2003)

Dentro de las características que tiene el vínculo es su condición de supervivencia, dado que, por las condiciones del nacimiento, es imposible que el/la niño/a sobreviva sin la asistencia de otro que lo cuide y que reconoce cuáles son las necesidades para lograr su buen desarrollo y para que éste sea integral, ya que un humano sano tiene su base en un/a niño/a que inicia su vida con la adecuada nutrición, los cuidados emocionales necesarios y un ambiente seguro y confortable.

En palabras de Freud (1905) es lo que se denomina como un “vínculo de indefensión” o “vínculo de desamparo” puesto que la madre, o quien cumple con la función materna, tiene el objeto de satisfacer las necesidades del niño.

Podríamos decir que los primeros años de vida constituyen un período crítico para que las bases de un buen vínculo se establezcan, ya que no sólo se construye su desarrollo psicomotor, sino además se forma su cerebro, sus matrices de aprendizaje, su capacidad de pensamiento y su posterior equilibrio emocional.

Cuando iniciamos la observación, conocimos a un niño interesado por todas las actividades, participativo, encantado con las narraciones de cuentos, risueño y algo perfeccionista. Unos días

más tarde, cuando comenzó la titularidad de Nicole, notamos un cambio abrupto; enojo constante, por ejemplo, cuando Nicole no lo llamaba para que cuente a los amigos presentes, o cuando algo no le salía perfecto como él quería; realizaba berrinches extremos, lloraba, pataleaba, gritaba y hasta se escondía debajo de la mesa. Nos mirábamos entre las dos y no entendíamos el por qué, qué le estaba pasando, qué lo estaba atravesando que le provocaba una emoción de enojo incontrolable. Indagamos, hablamos, escuchamos y notamos que estaba sufriendo una situación de separación de los padres. Previo a eso, tuvimos sentimientos encontrados sin poder controlar la situación. (Nicole y Triana, relato de experiencia, diciembre de 2019)

De acuerdo a lo expuesto anteriormente sobre el vínculo que se relaciona con la noción de rol, status y comunicación, podemos dar como ejemplo:

“Yo necesito que hagan silencio porque no me gusta el ruido”, “quiero que aprendan a escribir el nombre así no les cuesta tanto en primer grado”, “me gusta este artista, pero este otro no, así que no lo llevo al Jardín”, “las familias para mí son: la mamá, el papá y los hijos así que es el único modelo que enseño”, son alguna de las frases que si prestamos atención se escuchan en la cotidianidad de las

salas y los pasillos de un Jardín. (Evelin y Lucía, relato de experiencia, diciembre de 2019)

Tomando las palabras de Pichón Rivière (1985), podemos decir que el vínculo y aprendizaje constituyen un devenir y un proceso que contempla el sentir, el pensar y el hacer, los cuales están interrelacionados y se dan simultáneamente. Cuando el sujeto, vivencia de manera disociada, habrá que indagar en los modelos comunicacionales aprendidos y en las matrices de aprendizaje configuradas en su historia a partir de las distintas experiencias de satisfacción o frustración. La forma en que fueron percibidas, representadas y vivenciadas operará al momento del vínculo con el nuevo objeto.

Por otro lado, Abramowski, A. (2010) traza un recorrido acerca de la centralidad de la cuestión afectiva y el vínculo entre docente y alumnos/as, considerándolos como históricos, cambiantes, construidos y aprendidos.

Para ella, el tema de los afectos se ha puesto en evidencia en la pedagogía, ya que el mundo educativo está plagado de emociones, puesto que es imposible que esos vínculos se mantengan en un terreno impersonal y sin afectos. Los/as docentes en el transcurso de su formación y en el ejercicio de su tarea van aprendiendo a sentir como docentes.

Hay un qué, un cómo, un cuándo y un dónde afectivo que auxilia a los/as docentes a fomentar sus afectos, a apelar a ciertas emociones en determinados momentos;

mientras que existe un cómo, un cuándo, un porqué y un para qué que serán siempre, e inevitablemente, el resultado de lo que cada uno pueda hacer con lo afectivo – pedagógico disponible de su época.

Esto sacudió bastante mis esquemas ya que era la primera vez que me encontraba con una situación así. En un primer momento me inmovilizaba el no saber qué le estaba sucediendo a este niño, pero pronto reflexioné en torno a ello: me puse en el lugar de un niño que se enoja de manera desmedida durante una clase o que muestra una gran ira al no recibir el reconocimiento que desea. Este niño sólo está expresando su frustración y con su actitud casi podía traducir que estaba pidiendo a gritos un poco de comprensión y algo de consistencia en ese presente tan cambiante que estaba viviendo en su casa. Inmediatamente tomé la decisión de acercarme a él más a menudo, desde lo afectivo y junto a mi compañera Nicole, ser para él una figura firme y no cambiante, en el sentido de no dejarnos afectar por su dolor, o rechazarlo, sino respetarlo e intentar aliviarlo. (Triana, relato de experiencia, diciembre de 2019)

Por último y siguiendo lo que expone Abramowski, A. (2010), podemos decir que el vínculo puede presentarse en varias dimensiones dentro de las instituciones educativas, las cuales, a su vez, poseen sus propios indicadores, esto es:

-La dimensión del lenguaje es donde encontramos el lenguaje verbal que es la forma de dirigirse a los/las niños/as (ya sea individual o grupalmente; como “nenes/as”, “chicos/as”; por el nombre propio; tratándolos como amigos/as), el tipo de vocabulario utilizado (formal o informal), de acuerdo al tono de voz, las formas de expresión, el uso de diálogos breves, cordiales, explicativos. También se observa un lenguaje corporal donde se pone en juego lo postural, la proximidad frente a los/las niños/as, los afectos demostrados con caricias y/o besos, la contención física frente a situaciones conflictivas junto con las miradas y gestos.

-La dimensión de los modelos comunicacionales que da lugar al diálogo y a la discusión conjuntamente con la escucha, reflexión, participación grupal y/o individual, junto con el adulto quien conversa y realiza diferentes intervenciones. Acá se presentan los estereotipos infantiles del/la docente por medio de bromas, apodos, sobrenombres, de acuerdo al género, clase social, familiar; aparece el etiquetamiento en cuanto al rendimiento, aspecto intelectual y evaluación diaria.

-La dimensión de los afectos y emociones se relaciona con los vínculos de apego reflejada en la seguridad observada en el/la niño/a, los cuidados, contención, confianza y actitud frente a situaciones conflictivas, logros y experiencias compartidas de los/las niños/as hacia los/las docentes.

Teniendo en cuenta estas dimensiones realizamos un análisis de las mismas.

En la dimensión del lenguaje, observamos un/a docente que se refiere a sí mismo/a en tercera persona (“¡Ah, no me hable con la mano en la boca, que la señorita no te escucha!”), denominándose en ocasiones por su nombre propio y llamando por los nombres y apellidos a muchos de los/las niños/as, a pesar de que ellos la llaman “seño”.

Al analizar el lenguaje verbal podemos interpretar que existe una comunicación a través del humor como parte de la participación grupal, el léxico utilizado es acorde a la edad, sin ser aniñado. Prevalece el diálogo en los diferentes intercambios de manera grupal e individual, destacándose la dinámica de preguntas y respuestas.

El lenguaje corporal se aprecia a través del uso de miradas y risas entre los diferentes actores, la forma de posicionarse frente a las actividades y los lugares ocupados en las mismas.

Particularmente en ambas residencias, pero sobre todo en la de maternal pude notar ciertas cuestiones trabajadas, que a veces parecen muy sencillas, pero resultan fundamentales como lo es el sentarnos en el suelo, colocarnos a la altura, al alcance de los chicos para poder interactuar con ellos, jugar en el suelo, que nos puedan tocar y demás. (Ximena, relato de experiencia, diciembre de 2021)

En la dimensión de los modelos comunicacionales, el diálogo y la reflexión son utilizados para poder resolver situaciones conflictivas y conversaciones, las que se desarrollan a través de preguntas problematizadoras por parte de las docentes, alentando a los/las alumnos/as mediante incentivos verbales que destacan las posibilidades de cada uno y utilizando un lenguaje acorde a la edad de los/las niños/as.

Nos encontramos permanentemente con batallas que tenemos que ganar y otras que tenemos que saber perder, porque hay algo de lo que poco se habla, y es que las 'seños' no siempre tienen la razón absoluta y los chicos tienen el total derecho de ser escuchados y así expresar y fundamentar puntos de vista que muchas veces son más simples y sabios que los de nosotras. (Evelin y Lucía, relato de experiencia, diciembre de 2019)

En tanto que en la dimensión de los afectos y emociones se puede tener en cuenta si los docentes tienen un buen registro de cada uno de los/las alumnos/as en cuanto a sus particularidades, situaciones familiares y cotidianas, donde se visualiza el afecto y cariño a través del lenguaje corporal y verbal.

En las dinámicas de trabajo, las actividades parecen estar atravesadas por el vínculo, lo que genera un buen clima de trabajo.

“Nosotras tratamos de que el día a día con los niños/as fuera armonioso, interactivo, dinámico, sin perder la paciencia, respetando el tiempo de cada uno y haciéndolos sentir que estamos para ayudarlos a superar sus propias limitaciones”. (Vanina y Carolina, relato de experiencia, diciembre de 2019)

Como reflexiones finales, al analizar los fragmentos de los relatos de las diferentes alumnas podemos deducir que los vínculos que logran entablar los/las niños/as con los adultos, ya sean sus familias o los/las docentes con las que están en las instituciones educativas a las que asisten, son variados y dependen de los lazos que se establecen al compartir espacios y tiempos en común.

Siguiendo esta línea de pensamiento, cuando se establece un buen vínculo con los /las niños/as se logran tener excelentes respuestas por parte de ellos/as, las cuales se manifiestan en sus demostraciones de cariño, de comprensión hacia lo que se quiere realizar con ellos/as dentro de las instituciones (actividades, tareas de rutina, etc.), teniendo en cuenta las edades de los/as niños/as con los que interactuamos.

Por otro lado, en oposición a lo dicho anteriormente, cuando no se establecen los vínculos adecuados, tenemos niños y niñas que constantemente se encuentran en un estado de frustración ante lo que se le presenta, sin poder encontrar una forma de acercarse a los demás de manera segura.

## Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardín de Infantes de la Educación Inicial. Resolución N 250-ME-2019. Ministerio de Educación. Gobierno de San Luis.
- Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardín Maternal del Nivel de Educación Inicial. Resolución N 149-ME-2023. Ministerio de Educación. Gobierno de San Luis.
- Diseño Curricular. Nivel Inicial (1997) Gobierno de la Provincia de San Luis. Ministerio de Gobierno y Educación. Subsecretaría de Cultura y Educación.
- Pichón Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Ritterstein, P. (2008). *Aprendizaje y vínculo. Una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichón Rivière y Paulo Freire*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.

## Ser Coformadora como Experiencia Subjetivante

---

MARCELA URIBE  
PAOLA ANDINO

Deseamos recuperar en este capítulo aquellas experiencias que, a lo largo de nuestra tarea docente, nos han convertido en las docentes coformadoras que somos hoy. Desde cada uno de nuestros relatos, se irán entrelazando nuestros anhelos, reflexiones, intentaremos ir tejendo nuestras vivencias para describir de manera coloquial, el recorrido que fuimos realizando para encontrarnos en esta etapa de nuestra vida y profesión siendo coformadoras de estudiantes que aspiran a ser docentes.

Se nos ocurre comenzar esta plática imaginaria, con las palabras que para nosotras fueron esbozando la tarea que nos ocupa desde hace algunos años, cuando recibimos la invitación por parte de la Cátedra de Práctica Docente de la Universidad Nacional de San Luis: desafío, gozo, responsabilidad, respeto, futuro, co-creación, construcción, visión, amor por la docencia, lucha, acompañamiento, etc.

Como docente en ejercicio que recibe a docentes en formación, la o el coformador/a es quien posee un conocimiento irreemplazable de su grupo de estudiantes y de la comunidad educativa e institucional que va a albergar a las/os estudiantes del profesorado en un momento tan sensible de su vida. Durante la formación se priorizan aspectos más relacionados a lo vincular y emocional que sobre lo estrictamente disciplinar o académico (Uribe et al., 2024); lo que conlleva a que en esta etapa de formación quede plasmada una huella del/de la coformador/a.

Nos permitimos en este trabajo, ahondar en los sentidos y significados que hacen al entramado subjetivo de nuestra tarea como coformadoras. En definitiva, nos animamos a escribir, para detenernos, dar un respiro al acontecer, y así poder recordar, pensar... encontrarnos.

### **Desandar los Caminos Transitados, para Esbozar el Sentido de una Práctica**

Paola Andino

Narrar mi experiencia como coformadora, me lleva a aquellas mañanas en que yo misma caminaba por los pasillos de la Escuela Normal de Niñas para llegar al aula de tercero y dar mis clases de Formación Ética y Ciudadana como “residente” del Profesorado en Ciencias de la Educación. Los sentimientos de miedo, ansiedad, felicidad, angustia, alegría se estorbaban uno a uno durante esos minutos para llegar a la puerta del aula. Siempre llegaba unos minutos antes, por lo que podía ver cómo se acercaban a ella, la docente del curso y mi profesora de residencia. En ese momento un nudo en el estómago se apoderaba de mí.

Ya en el aula, ver a las dos profesoras observando la clase que mil veces habíamos pensado, planificado, soñado, era un momento que reunía emociones encontradas. En realidad, saberlas escribiendo sus registros y valoraciones de lo que pasaba allí, era sobrecogedor. Creo que en algún baúl guardo las anotaciones que realizaron, aunque a to-

das las llevo en un rincón de mis recuerdos. Sus letras, sus expresiones.... Sus valoraciones... Parece que la memoria graba a fuego aquellas cosas que nos marcaron...

Y creo que sí... el momento de tus primeras prácticas en una escuela como docente se inscribe como un sello, que durará para toda la vida. ¿Será por la emoción que la acompaña?, ¿será porque se reúne en ese momento la síntesis de lo que concebiste e imaginaste en esos cuatro o cinco años?, ¿será porque uno intuye que al poquito tiempo de esas prácticas se convertirá en algo que fue constituyéndose durante toda la vida hasta ese momento?

Creo que son todas esas razones... y más... pero me quiero quedar un instante en esa última... Sí... tengo la férrea concepción que la docencia, se va gestando en nuestro ser desde los primerísimos momentos de nuestra vida. Siempre hay un porqué intrínseco... una razón inconsciente... que nos hace elegir dedicar toda una vida a la pasión de poner nuestro granito de arena para que otro pueda descubrir dentro suyo la alegría de conocer.

Desde aquellas mañanas de “Residencia” han pasado más de veinte años... aunque parece que fue ayer... y en el “entre”, tanta vida en escuelas, colegios, estudiantes, lecciones, registros, actos, tareas, actividades, proyectos, lecturas, fracasos, aciertos... desaciertos...

Parece una eternidad, pero ... sencillamente, en la docencia cada instante tiene la frescura de lo nuevo... la no-

vedad de lo efímero, pero a la vez la esperanza en el futuro que no caduca...

Y es por eso que la invitación a ser parte de los/as conformadores/as de los/as practicantes del Profesorado de Ciencias de la Educación, fue un acontecimiento en mi práctica. Con todo el sentido y la profundidad de acontecer... como producción de algo que cincela el propio ser.

De repente, estaba ocupando aquellos lugares tan idealizados en mi juventud, cuando en mis noches de “Residencia”, preparaba las clases pensando en las estudiantes del grupo de adolescentes mujeres que el destino me preparó ... pero a la vez con la expectativa por la “mirada” de las profesoras. Ellas me iban a observar... pero también a evaluar. Y al recordarlo, nuevamente llegan como un tintineo el sonido ruidoso de mi corazón cada vez que entraba en el aula por aquellos días. Es en ese punto en que se entrelaza el pasado y el presente. Las emociones del ayer y los afectos de hoy.

Ahora nuevamente iba a ser observada... por estudiantes deseosos de finalizar con sus prácticas, la tan ansiada meca de ser docentes. ¿Qué pensarán?, ¿con qué expectativas vendrán?, ¿las podré cumplir?, ¿les ayudaré en su tarea?, ¿podré brindarles una buena acogida?, ¿desde qué perspectiva teórica analizarán mis clases? Todos esos interrogantes sobrevolaban por mis pensamientos. Luego de más de veinte años en la tarea docente, el aula pasa a

ser parte de nuestros días. Uno entra en ella, como quién entra en su hogar. Pero en los primeros días de recibir a los estudiantes del profesorado, se siente esa cosquilla en el estómago que canturrea frente a lo nuevo.

Ya son tres años en los que recibo diferentes futuros profesores, y cada año, al comenzar vuelvo a sentir esa sensación de acontecimiento. Tal vez me pasa por saberme parte de un momento trascendente en sus vidas (nadie se olvida los días de las prácticas). Y la verdad que lo disfruto sobremanera. Porque estoy convencida, que al abrir a un/a practicante las puertas de nuestras aulas, estamos dejándolos/as participar de todo lo que nos sale bien, de lo no tan bueno, de los éxitos y las frustraciones cotidianas. De la alegría de estar ahí siendo y también de los sinsabores de la tarea. Hacerlos/as partícipes de todas las situaciones diferentes que pasan al unísono en un aula, para que puedan percibir cómo tenemos que estar entre los contenidos disciplinares, las entradas y salidas, las prece que entran, los que se están molestando, el que está triste o el que ese día vino sin ganas de no hacer nada, el tratar de ganarle a los teléfonos el foco de atención. Todo... en definitiva cada detalle... nos interpela en ese mundo convulsionado, complejo y único, que se ciñe entre los ochenta minutos de una clase.

Para mí esa es la tarea del/de la coformador/a... tratar de hilar con cada estudiante del profesorado un sentido único de ser docente, mostrando nuestra propia trama,

esperando que con alguno de nuestros hilos construyan su propio tejido. Y en esto estimo, radica el verdadero significado de la palabra formar. Es “dar forma”, pero no en un sentido externo, sino esculpir la esencia de aquello que se busca desde el corazón mismo del ser. Tengo la convicción que el “ser” de cada docente, se va construyendo desde los primerísimos años de su vida, es un llamado vital dispuesto para algunos. El que lo escucha... sabrá lo que es la felicidad.

## **El Sentido Ético de la Práctica Docente**

Marcela Uribe

Para comenzar a relatar mi experiencia, debo recordar la EDUCO 2022 San Luis (Tercer Congreso Nacional y Primero Latinoamericano de Educación, Universidad y Comunidad. “Pensando y Construyendo la Educación en Tiempos Complejos”). Durante el acto de apertura del congreso, Fernando Napoli (2022) distinguía, con palabras muy precisas, la diferencia entre “responsabilidad social del docente” y “compromiso social del docente”. Entre el primer concepto mencionaba las cuestiones que hacen a nuestra responsabilidad como asistir a su lugar de trabajo en tiempo y forma, el interés en la formación continua, etc. Mientras que destacaba entre el segundo concepto, el asumir una actitud política constante como

una herramienta en pos de lograr un mundo más humano y más justo.

En este extenso camino recorrido como coformadora aún me persiguen algunos planteamientos que surgen de la propia experiencia. Preguntas como *¿cómo se enseña ese compromiso social del docente?* y *¿cómo trabajarlo desde el espacio de formación del futuro docente?* Estas inquietudes han ido mutando a lo largo de los años, pero persisten como grandes intereses a resolver.

En este sentido, el trabajo colaborativo entre el/a docente responsable de la cátedra y el/a coformador/a resulta sumamente valioso durante el acompañamiento del futuro profesional. Ya que en la práctica profesional no sólo se ponen en juego los contenidos, habilidades, metodologías, estrategias didácticas que maneja el futuro profesor sino también la construcción de un espacio que permita el crecimiento personal tanto del/de coformador/a como el/a practicante. En ese preciso espacio y tiempo, impregnamos como un sello personal el futuro hacer del/de la estudiante en formación, pues en el espacio áulico actuamos lo que somos.

Recordando la etapa de mis propias prácticas, mi coformador, un docente e investigador universitario, entendía este espacio de manera diferente y, por lo tanto, su sello personal fue su ausencia. Igualmente, en ese nuevo escenario, lejos estaba de sentirme abandonada o incómoda, y pude sobrellevar la tarea.

Años más tarde, pude resignificar esta vivencia y rescatar las improntas de aquellos docentes que pasaron por mi trayectoria y que dejaron otras huellas, otros sentidos, otra humanidad. En este ejercicio, recordé a mi profesor Eduardo, que nos esperaba amorosamente con mate cocido hecho en los laboratorios de química, durante las mañanas frías de aquel San Luis.

Hoy como coformadora, me interesa compartir algunas ideas con los futuros profesionales, más allá de qué contenido a abordar y cómo, me interesa saber y tener en cuenta ¿por qué lo abordaría?, ¿desde dónde me sitúo para enseñarlo?, ¿a quién enseño?, ¿con quiénes me encuentro en esa aula en particular?, ¿en qué contexto enseño?, ¿qué puede sumar este conocimiento a la vida personal de mis estudiantes? Creo poner en tensión estas cuestiones, primero porque somos docentes (tal vez el actor político más importante dentro de una sociedad) y luego por nuestro compromiso social como garantes de derechos.

Para finalizar, voy a citar un párrafo de Paulo Freire (2016) en “El maestro sin recetas”. En ese momento se inquietaba por la mayoría de los currículum de formación docente, y decía:

Casi nunca incluyen la oportunidad de que los futuros profesionales participen en una discusión seria y profunda o sobre lo que significa ser ético en un mundo que está volviéndose profundamente aético, en la medida en que los seres humanos se vuelven cada vez más deshumaniza-

dos por obra y gracia de las prioridades del mercado (...) Y advertía a menos que sean muy cuidadosos y muy reflexivos, los docentes pueden adoptar con mucha facilidad el papel de máquina de conocimiento. (p. 61)

Así acompañó en mi función como coformadora, integrando algunas preguntas e invitando a la reflexión a los/as futuros/as profesores/as de Biología. Sin perder el sentido ético de la práctica, donde, a pesar de las vicisitudes de estos tiempos, hagamos el ejercicio de reflexionar y asumir nuestro compromiso social.

Al recordar las experiencias podemos advertir que si bien, nuestra formación fue dada en otro contexto, en ambas ocasiones dejaron huellas que hoy podemos resignificar, volver a traer y retomar. Estas experiencias, como menciona Contreras y Pérez (2010), lo serán en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella.

## **Reflexiones Finales**

Después de estos momentos de resignificación, podemos advertir que fueron marcas que alentaron a ser lo que somos hoy. En el acontecer cotidiano, fuimos construyendo nuestra identidad como docentes.

La subjetividad no es una característica que se da por la sola tarea de existir, es una categoría que se va conformando en el devenir de los acontecimientos. Es la apropiación

por parte del sujeto de su propia vida. Pero tiene sus raíces en todos los vínculos y tramas que atraviesan al ser humano. Nosotras somos transversalizadas cada año, por cada residente que llega a nuestras aulas y sabemos que nuestra labor como coformadoras cobra un sentido particular ya que estamos convencidas que dejaremos impronta en los y las docentes que se convertirán. Y ese es el desafío ético que nos interpela en todo momento.

En estos tiempos que transitamos, sostenemos que es fundamental el proceso que nos toca acompañar. En este proceso de enseñanza y aprendizaje no podemos ser indiferentes a la encrucijada que transita todo el Sistema Educativo actual. En donde la política pone en jaque el lugar de la educación en la conformación de nuestros pueblos.

Sabemos que no son tiempos fáciles. Son tiempos de una enorme convulsión social. Sin embargo, confiamos en que el rol del/de la coformador/a hoy cobra un sentido extra el poder, no sólo acompañar en la formación, sino de sostener en este contexto a los y las futuras generaciones de docentes a no claudicar en sus convicciones, en poner luz al sentido ético de nuestra profesión, a no dejarse avasallar por los discursos de odio. En palabras de Perrenoud (2011), hoy se vuelve vital fortalecer la confianza en cada estudiante, estimulando y sosteniendo la construcción de su propio posicionamiento, autónomo y reflexivo, bajo la bandera de la educación como un derecho para todos y todas.

## Referencias

- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2019). *El maestro sin recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Napoli, F. (2022). *Pensando y construyendo la educación en tiempos complejos*. [Sesión de conferencia]. EDUCO Tercer Congreso Nacional y Primero Latinoamericano de Educación, Universidad y Comunidad. Universidad Nacional de San Luis.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Uribe, M., Santía, L., Nieves, R. (2024). *Coformadores en la Práctica Docente del Profesorado Universitario en Biología de la UNSL*. 5° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública La enseñanza en cuestión: preguntas sobre su condición transformadora. Universidad Nacional de La Plata.

# Transformar-nos para transformar las prácticas docentes del profesorado en biología

---

ANGÉLICA GIL  
ROMINA NIEVAS  
SUSANA VILLAGRA

*En el encuentro con el otro mediante sus narraciones, se produce una modificación tanto de nuestra propia realidad como la del otro, lo que nos sitúa en el ámbito de las relaciones y sus implicancias en la modificación de la realidad que construimos por medio de los relatos. De ahí que, cambiamos el relato, transformamos nuestra realidad (Rivas Flores, 2014, p.103).*

El Profesorado en Biología, caracterizado por una formación con preeminencia de lo disciplinar, culmina con la Práctica Docente II, en el segundo cuatrimestre del último año. En el Plan de Estudio anterior, esta asignatura consistía, básicamente, en una formación tradicional que hacía hincapié, principalmente, en los conocimientos de biología, planificaciones y evaluación, cumpliendo con lo esperable tanto por docentes como por estudiantes.

Cuando se produce la incorporación del equipo docente al Proyecto de investigación sobre la práctica docente, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, se genera un fuerte estímulo para modificar estas prácticas en el Profesorado en Biología, cambiando la perspectiva de trabajo, incorporando el “ser” además de los conocimientos disciplinares. De esta manera, comenzamos a desarrollar nuevos dispositivos de trabajo (Souto, 2019) importantes para un docente en formación, que tuvieran en cuenta los vínculos, la construcción de saberes y aquellos que contribuya a la formación de docentes reflexivos.

Este equipo pudo encontrar una nueva mirada corriéndose de los cánones establecidos en los profesorados de ciencias exactas y naturales, donde se prioriza el “objeto de estudio”, la disciplina, y se subestiman las subjetividades que se ponen en juego en el ser docente.

Gracias a la integración con docentes de Ciencias Humanas, hubo un trabajo hacia el interior del equipo, una revisión de las biografías escolares transitadas y un nuevo registro de los significados que se ponen en juego en las prácticas, una forma diferente de sentir y vincularnos con nuestras y nuestros estudiantes. Incursionamos en las narrativas, microclases, observaciones de pares, talleres de intercambio que iban reemplazando paulatinamente las horas de teoría de la asignatura, previas al ingreso en las escuelas, acompañando a las y a los estudiantes (Sanjurjo, 2020). Fue un proceso de formación (o transformación) que nos volvía sentipensantes para así poder colaborar con las y los estudiantes en su propia formación.

Teniendo en cuenta que nuestras y nuestros estudiantes se caracterizan por una fuerte formación estructurada, que prioriza las cuestiones formales como las calificaciones, los exámenes, la asistencia y los horarios, no nos resultaba un camino fácil de transitar, ya que la hegemonía visible y nuestra propia trayectoria de aprendizaje desde el conocimiento situado (Montenegro y Pujol, 2003), nos mantuvo en vilo.

Pero sin perder el sentido de las docentes que queremos ser y de los/las docentes que intentamos guiar en su formación para modificar la realidad educativa, es que pretendimos (y pretendemos) transformar esos obstáculos en desafíos, por lo que nos pusimos manos a la obra y planteamos nuevas alternativas de trabajo.

Traíamos una pequeña trayectoria “desde los sentires” y si se nos permite la confesión, nuestras ganas de transformación muchas veces nos hicieron actuar casi “intuitivamente” dejándonos transportar por los deseos de esos cambios.

En ese marco es que con anterioridad y siguiendo nuestros deseos internos de generar cambios en nosotras y en nuestras prácticas, incursionamos en los diarios de clase (Sierra Nieto et al., 2017) con las y los estudiantes de Práctica Docente I (primer cuatrimestre de cuarto año).

Vaya sorpresa cuando leímos los diarios y vimos que escuetamente se limitaban a escribir “los chicos se portaron bien”, “alcancé a dar toda la clase”, “fui interrumpido por la preceptora y no pude terminar las actividades previstas”, es decir, meras descripciones de sucesos ocurridos en el aula, sin mostrar encuentros constructivos y dialógicos con sus estudiantes de prácticas.

Lo primero que pensamos fue que lógicamente no habíamos logrado movilizar en ellas y ellos el aspecto emocional y humano que nos atraviesa cuando estamos frente

a alumnas y alumnos, y hete aquí que no nos dimos cuenta que aún permanecíamos ancladas fuertemente en el conocimiento sedimental (Rivas Flores, 2014) que nos había forjado como docentes.

Si bien nuestra propuesta apuntaba a la reflexión que les permitiera deshacer muros y estrechar vínculos con sus estudiantes, para lograr una transformación en el decir y el hacer docencia, esa proposición estaba enclavada dentro de la misma estructura hegemónica con la que nos habíamos formado, tanto ellas y ellos como nosotras: planificaciones estrictas, asistencias a las clases, determinado número de prácticos, con consignas inamovibles, evaluaciones cuya calificación daba cuenta de los logros, entre otros. No conseguíamos desprendernos de nuestra propia impronta academicista y por lo tanto no movilizábamos los sentires de nuestras y nuestros estudiantes.

Las clases nos generaban conflictos, incertidumbres y disonancias, ya que sabíamos a dónde queríamos llegar, pero no cómo hacerlo, porque estábamos ancladas a la realidad aprendida. Buscábamos romper los modelos adquiridos en lo que se refiere a formas de pensar, de hacer, de buscar cierto tipo de información, hasta la forma de estar en una clase y de participar (o no) relacionándose (o no), pero nos faltaba algo.

A su vez, contábamos con ciertos recursos contra hegemónicos que estábamos aplicando por esta necesidad

inconsciente de salir de estas tradiciones académicas pre-establecidas, cuyos resultados están a la vista. Es así que nuestras y nuestros estudiantes trabajaban con autobiografías en las que se les alentaba a reconstruir-se a partir de ese conocimiento sedimental (Rivas Flores, 2014), realizando un diálogo entre lo individual y lo colectivo.

No logramos grandes cambios en ese trayecto y concluimos la asignatura con pocas modificaciones a las estructuras dominantes, pero al menos les hicimos incursionar en las reflexiones en sus diarios de clase. Estos dispositivos fueron de gran ayuda, tanto para los y las estudiantes como para nosotras al leerlos. Permitieron una conexión satisfactoria para poder retomar y profundizar las reflexiones en las prácticas siguientes. Cabe la analogía de que tanto las y los estudiantes como nosotras “nos pusimos en remojo”, para tratar de escapar de la deshumanización de la realidad tradicional.

Ya en Práctica Docente II, después de una profunda reflexión como equipo, donde compartimos los diferentes componentes de la experiencia, luego de habernos dejado atravesar por los encuentros y seminarios del proyecto de investigación, nos animamos a usar una nueva brújula. Además, nos propusimos salir a buscar un nuevo horizonte, más “blando”, más animadas a ser libres, más comprometidas con el desafío, donde se pudiese establecer una comunicación real entre las diferentes subjetividades presentes (nosotras y las y los estudiantes).

Si bien ya habíamos incursionado en el diario de clase, ahora nos sentíamos más confiadas que ese dispositivo sería el eje que guiaría estas prácticas. Y nos sorprendimos a nosotras mismas, al vernos seguras y convencidas delante de nuestras alumnas de la siguiente cohorte para trabajar con reflexiones y relatos.

Entonces pudimos, desde nuestro propio convencimiento, orientar a las estudiantes que estuvieron cursando esta materia. Al mismo tiempo, “convencidas” pudimos fundamentar las ventajas de las reflexiones diarias (porque las pusimos en práctica con nosotras mismas) y lo primero que les acercamos fueron relatos en educación recopilados por otras y otros docentes, para que estuvieran en contacto con las formas y las características propias de ese campo.

Aquí hay que tener en cuenta que no nos resulta para nada fácil desprendernos de lo aprendido, “esto es lo que tienen que hacer”, pero intentamos día a día transformarlo en sólo guía para que no sea una imposición de formas ni tampoco un “dejar hacer” sin acompañamiento.

Y siguiendo con nuestra motivación interna de querer cambiar para poder transformar, pusimos en marcha autorreflexiones en las microclases, antes de la propia práctica en las aulas por parte de nuestras estudiantes, las que fueron compartidas en el colectivo, y ahí, ya un paso más adelante, pudimos integrarnos a la escucha tratando de

desprendernos de los juicios propios de las conductas docentes aprendidas.

Llegó el momento de escuchar los relatos de nuestras estudiantes, y ¡Oh, sorpresa! Les pudimos transmitir nuestras sugerencias. De esta manera, superaron nuestras expectativas y nos movilizaron a manifestar nuestra emocionalidad.

Nuestras estudiantes nos abrieron el portal autorizándonos a bajarnos de la postura aprendida de ser docente, para vincularnos desde otro lugar, el de guía y acompañamiento, ese que estábamos proponiendo, pero que nunca lo habíamos vivenciado porque nos faltaba nuestra propia entrega. Si bien sabemos que aún nos falta mucho camino por recorrer, ya que no pudimos desprendernos de las “consignas” y las planificaciones estructuradas, entre otras “normas”, ya estamos andando.

Lo bueno es que nuestra intención está clara. Reconocemos que aún nos falta rato, sabemos que nuestro proceso puede ser paulatino y acorde a nuestras posibilidades de cambios de paradigmas, pero realmente sentimos que por fin pudimos abrir la puerta para salir. Por supuesto, para dar cuenta de los cambios de esta experiencia, nada mejor que desde la “voz” de tres de las actoras, partícipes directas en nuestro inicio de transformación:

Carolina, dando clase de Biología en una escuela pública de la ciudad de San Luis, con estudiantes de dieciséis y

diecisiete años de edad, propuso una actividad lúdica con la intención de generar y fortalecer el vínculo entre las y los estudiantes, a través de la biología. Era la primera vez que implementaba un juego en el curso y sintió la adrenalina del desconocimiento a los resultados.

Surgieron tantas preguntas, tantas inquietudes, debates asociados a escenarios que les pasan en su diario vivir, que a algunas de ellas pude responder desde el punto de vista biológico y de esa posición estructurada que a veces uno impone como docente; pero otras, no las pude contestar y me sentía en plena libertad de decir -eso verdaderamente no lo sé-. Creo plenamente que en ese momento pude responder así porque ellos me habían dado la confianza y comodidad para que así fuera; tal vez en otro momento o espacio me hubiese sentido frustrada por imponer la postura de ¿cómo un docente no va a saber determinada cosa? (Carolina, relato de experiencia. 2018).

Ahí nos dimos cuenta que Carolina reconoce inconscientemente su postura hegemónica, pero a la vez, se permite sentirse en libertad de aceptar que no todo puede estar bajo control. A la vez, registra que esa libertad que se permite, está otorgada por la confianza y “autorización” de sus estudiantes.

Emilia realizó sus prácticas también en una escuela pública de la ciudad de San Luis, con estudiantes de dieciséis y diecisiete años de edad y dando clases de Biología propuso a sus alumnos realizar un relato acerca de su canción

favorita. Así, ella podría relacionarlo con el sentido de la audición y posteriormente incursionar en la descripción anatómica del oído. Hasta ese momento, Emilia reconoce que no había logrado vincularse emocionalmente con sus alumnas y alumnos, ya que su propia tarea de estudiante del último año del profesorado la tenía inmersa en una fuerte rutina académica.

Hoy, habiendo finalizado mis prácticas, puedo decir que nunca esperé que una actividad pudiera marcar un antes y un después en mi residencia. Cada relato me hizo, por un momento, ver el mundo con ojos de adolescente. Aunque esa época ya pasó hace rato en mi vida, estas y estos 23 estudiantes me hicieron volver a una etapa, en este momento añorada, donde las desilusiones de la vida no te impedían volver a intentarlo desde cero. Las nuevas oportunidades en cada situación eran sinceras. Y algo que ya había olvidado, esa belleza de no tener miedo a equivocarte y dejarte llevar por esos sentimientos tan extremos a veces, tan sinceros siempre, sean buenos o malos, siempre dejarlos salir. (Emilia, relato de experiencia, 2018).

Ella incursionó en la sugerencia de los relatos, y pudo comprobar que la esencia adolescente es la misma en cualquier escuela, no importa su contexto social, y que cuando se permite esa apertura, se fortalecen los vínculos, lo que implica sin lugar a dudas, un mejor y fluido aprendizaje.

Antonella, por su parte, eligió hacer sus prácticas en una escuela privada religiosa de esta ciudad, donde la edad de

sus estudiantes era de 15 años, aproximadamente. Al igual que sus compañeras, fue motivada por nosotras a realizar actividades extracurriculares como el taller socio-comunitario de actividades lúdicas; presentación de trabajos en encuentro de practicantes de profesorados en ciencias exactas y naturales en la Universidad de Buenos Aires y presentación de relatos de experiencias en el encuentro de practicantes de profesorados de esta universidad.

En la escuela, a pesar de no haber podido desarrollar el tema de Educación Sexual Integral como lo plantea la Ley Nacional N°26.150 pudo reflexionar acerca de esos impedimentos que la ayudaron a identificarse con lo que no quiere ser, y revalorizar la importancia del vínculo con las alumnas y los alumnos.

Mucho más la ayudó a pensar-se y a trascender de la experiencia personal al saber pedagógico, su travesía por el taller socio-comunitario (“Jugate Jugando”) donde tuvo la oportunidad de jugar con las infancias, que la transmutaron a esa etapa de la vida. Así, recuperó experiencias de vínculos desprejuiciados y de sonrisas plenas, como la de aquellas niñas y niños.

También hizo lo suyo en el salto cuántico desde su niñez a su presente “casi” docente, el encuentro con pares de todo el país, quienes, con el mismo entusiasmo y pasión, contaban sus experiencias en las prácticas. No fue poca la incidencia de los relatos compartidos con el colectivo de

practicantes de la universidad local, donde plenamente se sintió atravesada por el común de las historias.

Estos espacios me ayudaron a pensar distinto, generar conocimientos nuevos, escuchar al otro y aprender de ellos. La reflexión de cada vivencia y mi propia autocrítica me ayudaron mucho a prestarle atención a mis sentires, a que el otro me atravesase llenándome de emociones y sentimientos logrando marcar mi experiencia como residente. Me gusta mucho sumarme a las prácticas sociales, siento que devuelvo lo que cada ciudadana/o me da, permitiéndome estudiar en una Universidad Pública. Siento que debemos llevar la educación a todos lados y que es allí donde vamos a ser grandes profesionales ayudando a ese otro u otra y conociendo su realidad. Somos responsables de la educación del futuro y eso es un gran desafío personal y social. (Antonella, relato de experiencia 2018).

Estos relatos, sin lugar a dudas, nos han transformado. Podemos visibilizar cambios en nuestras estudiantes y en sus alumnas y alumnos. Ya no somos las mismas, ya no estamos en el mismo lugar donde nos encontrábamos al principio. Nuestra realidad ha sido transmutada gracias a la escritura. No se trata de escribir para explicar qué sucede en el aula o en la escuela. El relato nos permite estar ahí, pero de otra manera. Además, nos permite dar cabida a lo sentido y así acompañarnos y sostenernos a nosotras mismas primero, para acompañar y sostener a nuestras y

nuestros estudiantes luego. Al decir de Rivas Flores (2014) la práctica docente es una construcción colectiva, que nace del relato que los distintos sujetos, en diferentes contextos, construimos, de manera histórica y social.

## Referencias

- Montenegro, M. y Pujol, J. (2003). Conocimiento Situado: un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 295-307.
- Rivas Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112.
- Sanjurjo, L. (Coord.). (2020). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.
- Sierra Nieto, J.E.; Caparrós Martín, E.; Molina Galvañ, D. y Blanco García, N. (2017). Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 35-52.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad* EIS, 16(16), 1-16. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>