

**LA FORMACIÓN EN PRIMERA PERSONA: DECIRES SOBRE EL APRENDER.** Alicia Esther Pereyra<sup>1</sup>

Ponencia presentada en JORNADAS DE PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES DE LA PATAGONIA AUSTRAL "Formación para el trabajo docente en escenarios contemporáneos". Organizada por Unidad Académica San Julián, en coordinación con Unidad Académica Río Turbio y Unidad Académica Caleta Olivia (Escuela de Educación e Instituto de Educación y Ciudadanía de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral). Sede de la Unidad Académica San Julián (UNPA).  
7, 8 y 9 de octubre de 2019.

Eje N° 2. Propuestas de formación / de análisis / de reflexión / de evaluación / en las prácticas pre-profesionales: perspectivas teórico-metodológicas, encuadres, dispositivos, criterios, instrumentos.

**Resumen:** El escrito presenta como propósito central aspectos clave de anécdotas, escritos iniciáticos desarrollados por los sujetos de formación como sujetos de prácticas, durante las instancias de recuperación de lo vivido. Su escritura supone un paso necesario para la constitución de una auténtica experiencia, ya que una revisión atenta permite identificar el conocimiento que integra y reformula los aportes pedagógicos y didácticos abordados durante los recorridos formativos precedentes. Si bien no responden directamente al dominio completo y acabado de conceptos y teorías, dejan notar de qué modos son significados y reelaborados en función de contextos concretos. De allí que desentrañar cómo se han construido la mirada y la palabra relativas al habitar la escuela desde una posición intermedia y por ello novedosa, y realizar el ejercicio de colocar el foco en las formas del aprender desde esa perspectiva, permitiría constituir elementos de análisis y de juicio en torno de las modalidades de presentación de situaciones que habilitan la dialéctica teoría y empiria, además de contribuir en la construcción del conocimiento del futuro maestro o maestra.

**En los pasos iniciales del recorrido a realizar**

En el marco de la propuesta de Residencia, espacio que integra el Profesorado para la Educación Básica, en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia, el recorrido se encuentra organizado en dos etapas, en las que el sujeto de formación-residente, bajo el acompañamiento de una integrante del equipo de cátedra y guiado por la

---

<sup>1</sup> Profesora Adjunta e Investigadora. Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia. Correo electrónico: [APereyra690@gmail.com](mailto:APereyra690@gmail.com)

maestra o maestro de grado, desarrolla prácticas de ayudantía, y posteriormente de enseñanza, enmarcadas en prácticas docentes al interior de escuelas primarias.

Pensar las prácticas, reconociendo que los problemas que plantean son singulares y requieren de acciones construidas para su resolución, como señala Sanjurjo (2009: 19), e instituir la reflexión desde su dimensión dialógica, requiere del uso y puesta en acto de la palabra. A fines de transformar tales vivencias en experiencias, es decir, nutridas de sentido propio y, a la vez, de problematizaciones de lo acontecido, se plantea la escritura de crónicas pedagógicas, en términos de continuidad con el espacio que lo precede, Práctica III, en el que constituye un contenido mínimo- es decir, establecido en el mapa curricular.

Tal incorporación responde, en palabras de Davini (2015: 18), a una de las concepciones, denominada naturalista, presente en el movimiento que se ha ido configurando desde la revisión del enfoque tradicional sobre las prácticas, y que ha encontrado un espacio propio en la carrera de referencia. De acuerdo con Anijovich y otros (2009: 11), el análisis de las prácticas apunta a reconocer la propia experiencia en la que se inscriben historias personales y laborales, recuperando el interjuego de teoría y empiria y atendiendo a su vez procesos cognitivos y afectivos, en el marco de un contexto institucional y sociopolítico. Por su parte, la creación de las condiciones para la instalación de procesos reflexivos que las ubiquen como objeto de indagación, siguiendo a Edelstein (2015: 7), permitirían otorgar visibilidad a la experiencia, analizándola desde una doble lectura, en relación con el aprendizaje y los procesos metacognitivos, las memorias y los relatos de formación, y los vinculados con la enseñanza, desde narrativas meta-analíticas. En este sentido, vale rescatar el cuestionamiento de Alliaud (2006: 19) a las propuestas de formación docente sostenidas desde la aportación de conocimientos e información, y por ello, afirma el valor de acuñarlas como narraciones, marcadas por las huellas del que narra porque ha experimentado e inscriptas en novedosas formas de producción, transmisión y circulación del saber pedagógico.

En este devenir, resulta relevante detenerse en la dimensión epistémica de la escritura, abordada por Alvarado y Cortés (2001: 19), quienes señalaron que, en tanto promueve procesos complejos de objetivación y descentramiento, permite la revisión crítica de las ideas propias, y posibilita, por ello, su transformación. Esta potencialidad debiera ser sistemática y metódicamente desarrollada ya que, de acuerdo con Carlino (2005: 22), en las instituciones de

educación superior se destaca como supuesto cuestionable aquel que afirma que la lectura y la escritura consisten en habilidades generalizables, descontextuadas de una matriz disciplinaria, y carentes de relación con cada disciplina, de allí que no suelen consistir en objetos de conocimiento. Al respecto, vale tener presente que, si bien la escritura en torno de las prácticas porta en sí misma un potencial formativo amplio y sensible, también cabe señalar algunos de sus obstáculos. Tal como afirma Terigi (2012: 62), existen recaudos respecto de las reglas epistémicas que rigen los conocimientos producidos en la práctica, en relación con su articulación en marcos conceptuales y metodológicos; asimismo, y en un terreno más específico, algunos de sus textos pueden centrarse en el recuento enunciativo de lo pasado, como advierte Caporossi (2009: 136-137) en relación con los diarios de clase, de manera tal que no contribuirían a la revisión y análisis reflexivo orientado hacia la construcción del conocimiento profesional.

Los señalamientos mencionados advierten que, en tanto componente clave del dispositivo formativo, la elaboración de un escrito de tales características supone la puesta en juego de saberes inscriptos en múltiples órdenes. En términos sintéticos, se reconocen aquellos relativos a aspectos escriturales vinculados con la normativa básica, así como con el uso de las funciones morfosintácticas de nuestra lengua, y otros con mayor grado de complejidad, entre ellos las relaciones cohesivas y sus procedimientos. Se agregan los referidos a las particularidades genéricas; en tanto uno de los “géneros de la práctica”, siguiendo a Bombini (2018: 14), la crónica pedagógica posee características específicas, como el desarrollo de diversas secuencias textuales, no exclusivamente narrativas, y su organización temporal, por ejemplo.

Tales saberes, a su vez, se articulan estrechamente con los propios de los campos pedagógicos y didácticos y sus múltiples vertientes en relación con los procesos de enseñar y aprender. Al respecto, conviene visitar el análisis de Sanjurjo (2011: 79), en el que menciona como una afirmación errónea aquella presente en las instituciones formadoras, en relación con las articulaciones de teoría y práctica concebidas por separado y sin requerimientos de una especial enseñanza, basadas en la presunción de que este abordaje es suficiente para que el estudiante, adulto que no necesita ayuda pedagógica específica, pueda construir sus relaciones y actuar recuperándolas ante problemas complejos y situaciones inesperadas.

### **Recreando las voces de las residentes**

Enseñar y aprender la escritura de crónicas pedagógicas, atendiendo las consideraciones explicitadas, requieren de la elaboración de recorridos que generen las condiciones para su posibilidad. En el ciclo académico actual, los primeros acercamientos a la escuela y el aula generaron en las residentes una movilización significativa, y en el siguiente encuentro de cátedra las voces desbordaron, con diversos grados de entusiasmo, explicitando múltiples situaciones desconocidas hasta entonces. El ingreso al establecimiento, el recibimiento por parte del personal directivo y docente, y los alumnos y alumnas, el acceso a las aulas junto con una docente, desde los aportes de Souto (2016: 52), pueden ser concebidos como un pasaje entre roles, temporalidades, espacialidades, culturas, modos de socialización y posiciones. Ese “entre”, caracterizado por Davini (2002: 15) por la inestabilidad, la provisionalidad y la ambigüedad, contiene claves de significado e interpretación, susceptibles de análisis para su desvelamiento, que permiten situar desde un contexto ampliado las voces que de allí surgen. Atendiendo la dialéctica teoría y empiria, se delimitó la orientación de la tarea iniciática, marcada por la definición de tópicos que recuperen esas vivencias, para su retrabajo posterior y escrito en términos de anécdota, tomando como premisa su vinculación estrecha con el aprender y sus formas. Con posterioridad, estos escritos se revisarían, y vertebrarían la crónica pedagógica.

Los textos se encontraron enmarcados por la mirada introspectiva de corte intimista, que indagaba en las propias sensaciones, oscilantes entre temores, sorpresas y alegrías, pero siempre matizada por el extrañamiento en el sentido etnográfico, instalado en la cercanía y lejanía a la vez. Entre los descubrimientos y redescubrimientos, pueden mencionarse los “turnos” de las maestras y maestros y el saludo al ingreso, el reconocimiento del residente por parte de los “alumnos y alumnas”, lo imprevisible en el día a día respecto de los espacios y sus usos, las necesidades de acompañamientos individualizados en los primeros grados, ciertos momentos específicos del abordaje de los contenidos, la incorporación de actividades poco usuales y las reacciones ante ellas, la exploración y utilización de un recurso en particular, la explicitación de la posición de aprendiente de la residente, la toma de la palabra por parte de algunos niños y niñas en determinadas áreas- y sus silencios en otras-, la lectura como lectura de imágenes en un libro de cuentos, y otras situaciones y aspectos que remiten al devenir escolar.

A fines de analizar las presencias en las anécdotas presentadas, se enuncia un recorte posible, materializado en dos de ellas. Así, en relación con la tarea colectiva bajo la guía de la residente, puede leerse:

*“(…) tenía miedo (de) que mi recurso, la carta, no funcionara. Pero fue todo lo contrario, le entregué la carta (...) (a) cada uno en un sobre y se detuvieron a abrir (la) de una manera en la que (...) no se rompiera. Luego, escucharon con mucho detalle la carta leída por mí (...) Al realizar algunas preguntas para saber si (...) lograron entender, la mayoría me contestó y descubrí que estuvieron atentos. Hasta me preguntaban nuevamente en dónde vivía este pequeño nene que había inventado, “Luciano Sálidas”.*

*Una clase anterior, habíamos comenzado a ver los servicios y ellos comentaron que aquel nene no vivía igual que nosotros. Fue(ron) tan gratificantes aquellas respuestas, “Luciano no saca agua de la canilla”, “Luciano usa leña para cocinar”, “Ayuda a su papá a buscar leña”. (...) me incentivaron (...) (para) dar comienzo a la creación de una carta entre todos. (...) Si bien la docente me ayudó preguntando si conocían las cartas, yo procedí a preguntarles: ¿Cómo comenzamos saludando a Luciano?, mientras mostraba (...) (como) guía en un afiche la carta presentada. Uno de los niños (...) (dijo) “Podemos decir: Querido Luciano”. Fue una respuesta que guió (...) la construcción de la carta y de lo que habían aprendido. Seguidamente fueron nombrando los servicios de la ciudad (...). Al terminar, otro de los niños dijo algo así como: “Esperamos conocerte algún día, te saludamos 1ero A”. (...). Asimismo, se lo vivenció cuando dibujaron desde su perspectiva la manera de comentarles a Luciano cómo era la ciudad (...) (que) quería conocer. Me hallé con increíbles creaciones en la que pusieron en juego lo aprendido. Una experiencia que no se puede olvidar.” (Anécdota A)*

En este extracto de la anécdota, se mencionan los saberes y contenidos- el espacio urbano y los servicios básicos, el espacio rural, la carta- que fueron ofertados y trabajados en un primer grado. Aquello que provoca en la residente, por una parte, la recuperación de las nociones trabajadas previamente, es decir, lo aprendido a partir de lo enseñado, y por otro, el reconocimiento de las características genéricas de la carta- bastante insospechado, por cierta cuenta del aprender en una doble vía, ya que remite tanto a los niños y niñas como a ella. Se evidencian así particularidades de la tarea educativa, que en ocasiones suelen pasar desapercibidas: al enseñar, también se aprende, porque se resignifica lo conocido al instalarse en una instancia formativa en sentido pleno; los saberes previos están allí, a condición de que el sujeto sea interpelado, y que su voz se atienda; se aprende con otros, adoptando una perspectiva dialógica que implica lazos de colaboración, afinando la escucha y haciendo lugar a la toma de la palabra.

*“La última pero no la menos rica, el área de las Ciencias Naturales, (...) la que más acerca a los chicos al conocimiento porque el interés en ella es genuino. Biomas en la Provincia de Santa Cruz era lo planificado, y por el lado audiovisual nada falló, en el aula el afiche con sus ideas previas esperaba ser retomado y un mapa de la provincia (...). Ese mapa que parecía ser*

*presentado (...) la admiración por la escala con la que se representan las ciudades. (...) lo que de ellos se escuchaba cuando se acercaron a inspeccionarlo:*

*“Qué chiquita es Argentina.”*

*“¿Esa es Caleta, cómo puede ser que estemos ahí en un punto?”*

*“Seño, ahí encontré el golfo que aparecía en el video, San Jorge.”*

*Acercarlos al mapa fue planificado y era necesario, ante la noción que se les presentaba en ella, la de bioma, (...) que volverán a encontrar más adelante en sus estudios. Ese momento en el que los recursos desplegados fueron varios, tan solo una clase dio mucho para pensar y creo, no tan solo a mí.” (Anécdota B)*

En este recorte de lo sucedido desde la voz de la residente, vinculado con la tarea previa al abordaje de contenidos y saberes, puede notarse que un interés genuino cuenta con el potencial para encauzar ciertas construcciones del conocimiento, en referencia lateral a la exploración y manipulación; repensando esta enunciación, es lícito recordar aquellas afirmaciones coincidentes sobre las carencias que al respecto demostrarían niños y niñas en su escolarización como generalización inexacta. Complementariamente, la alusión a los recursos y sus usos en relación con la espacialidad en sus formas de representación en términos cartográficos, puntualizando en el mapa como instrumento de generalización y análisis, permitieron una aproximación a la noción de escala. La sorpresa en esas identificaciones y reconocimientos de marcas específicas alude no sólo a formas de mirar la representación del mundo en que habitamos, sino también a imaginarlo, ya que, de acuerdo con Hollman (2010: 180), miraron aquello que no es posible ver.

### **Apreciaciones a compartir**

Los interrogantes implícitos respecto de los mecanismos de habilitación y generación de un conocimiento que articule e integre los aportes pedagógicos y didácticos abordados durante los recorridos formativos pueden ser parcialmente respondidos al revisitar las anécdotas escogidas, a condición de bucear entre líneas, dialogando con las palabras y avanzando sobre la mirada más preocupada en encontrar las carencias que en rastrear sus posibilidades. Si bien parecieran no destacarse en términos de recuperación completa y perfectamente distinguible de conceptos y teorías, dejan notar de qué modos son significados, reelaborados y colocados en contextos concretos.

Pueden perfilarse, de esta manera, dos cuestiones a considerar y sostener desde la posición de formadores en el terreno. La primera remitiría al retrabajo conceptual en los espacios académicos, en términos teóricos y metodológicos, para hacer lugar y encauzar este conocimiento en proceso de construcción, que requiere de propuestas orientadas a habilitar

diversas modalidades de rememoración y puesta en cuestión de lo vivido, desplegadas en análisis reflexivo. La segunda, a la tarea inacabada de enseñar a leer, tanto los documentos usuales como aquellos otros, producidos por sujetos de prácticas y docentes en ejercicio, como así también en un sentido amplio- situaciones, contextos, modalidades, eventos- además de escribir en el marco de los géneros de la práctica.

Se entiende que no es condición ineludible que estas propuestas se inscriban en proyectos de investigación, ya que pueden realizarse desde otras posiciones y prácticas académicas- en el caso mencionado, desde el espacio de cátedra, relativo a la formación de grado-. Contribuirían, en un futuro posible y tal como plantea Alliaud (2017: 67), a revisar los supuestos que distinguen separando las prácticas pre-profesionales, concebidas como espacios vinculados con el hacer, de las demás, consideradas destinadas al saber.

### **Bibliografía**

ALVARADO, Maite y Marina Cortés (2001). "La escritura en la universidad. Repetir o transformar". En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la Lengua y la Literatura*, Año 1, N° 1. Buenos Aires, El Hacedor.

ALLIAUD, Andrea (2006). "Experiencia, narración y formación docente". En *Revista Educación y Realidad*, Vol. 31, N° 1 [en línea]. Disponible en: <https://www.seer.ufgrs.br/educacaoe realidade/article/viewFile/22997/13269>

ALLIAUD, Andrea (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Paidós.

ANIJOVICH, Rebeca, Graciela Cappelletti y Silvia Mora (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.

BOMBINI, Gustavo (2018). "Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación". En *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol. 11, N° 4 [en línea]. Disponible en: <https://revistes.uab.cat/article/download/v11-n4-bombini/784-pdf-es>

CAPOROSSI, Alicia (2009). "La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes". En Liliana Sanjurjo (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens.

CARLINO, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica*. México, Fondo de Cultura Económica.

DAVINI, María Cristina (2002). “La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas”. En *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Educadores.

DAVINI, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.

EDELSTEIN, Gloria (2015). “La enseñanza en la formación para la práctica”. En *Revista Educación, Formación e Investigación*, Vol. 1, N° 1 [en línea]. Disponible en: [ppct.caicyt.gov.ar > index.php > efi > article > download](http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download)

HOLLMAN, Verónica (2010). “Imágenes cartográficas del mundo e imaginarios geográficos en la geografía escolar en Argentina”. En *Revista ETD Educação Temática Digital*, Vol. 11, N° 2 [en línea]. Disponible en:

[https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/889/pdf\\_93](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/889/pdf_93)

SANJURJO, Liliana (2011). “La clase. Un espacio estructurante de la enseñanza”. En *Revista de Educación*, Año 2, N° 3. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

SOUTO, Marta (2016). “Algunos problemas y sentidos que la formación en residencia plantea”. En *Revista del Cisen Tramas/Maepova*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, Año 4, N° 2 [en línea]. Disponible en: [ppct.caicyt.gov.ar > index.php > cisen > article > download](http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/download)

TERIGI, Flavia (2012). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana.