

CRÓNICAS PEDAGÓGICAS, HUIDIZO OBJETO

La presente clase se organiza en torno de un borrador de un capítulo del libro que me encuentro coordinando- falta la corrección más fina, más detallada. Me pareció oportuno, primero, que observen y analicen una obra en proceso, y segundo, que desde ella reconozcan algunos de los aspectos y elementos que organizan y direccionan la crónica pedagógica. Finalmente, incorporé algunas esculturas elaboradas con libros, que colaboran en el sentido global de esta producción, elaboradas por Emma Taylor, una artista británica.

Alicia

Merodeos en torno de la propuesta y su desarrollo

Durante el ciclo académico 2019, y siempre desde la perspectiva de mejorar y enriquecer las modalidades de trabajo en torno de análisis reflexivo y escritura, amparadas en la dialéctica teoría y empiria, decidimos que la propuesta en términos de producción específica fuera iniciada con la construcción de escritos breves, que dieran cuenta de aquellas situaciones, vivencias, escenas más relevantes transcurridas durante las instancias de ayudantías; entre ellas, solicitamos la escritura de anécdotas en tanto ejercicios problematizadores.



Fotografía extraída de: <https://mymodernmet.com/book-sculptures-emma-taylor/>

Luego de avanzada la cursada, y a mediados de la misma, período en el que se había cumplimentado la Primera Etapa, planteamos una mirada inicial centrada en aspectos relativos a la lógica de organización y desarrollo de las prácticas de enseñanza, focalizando en los aprendizajes de lxs alumnxs, para posteriormente proponer que las residentes se sitúen en la tarea de elaboración de las planificaciones, junto con los recursos y materiales, así como en las dificultades que al respecto detectaron, y finalmente nos centramos en lo enseñado y aprendido en la instancia final. Estipulamos, asimismo, la recuperación y recontextualización de algunos de los conceptos abordados durante los encuentros, particularmente los de biografía escolar, cultura y gramática escolar, e incorporar identidad docente. Por último, solicitamos la

explicitación de elementos de análisis respecto del tipo y calidad de relación con la docente, así como con sus pares, y las autoridades escolares.

Una vez revisadas esas primeras versiones de la crónica pedagógica, se hacía necesaria su reformulación y ampliación con lo vivido y experimentado durante la Segunda Etapa. Durante ese período, consideramos que no era necesario volver a presentar lineamientos a seguir, ya que los habíamos precisado previamente, y las devoluciones habían focalizado en aquellos aspectos desatendidos o ricos en posibilidades de ampliación y revisión.

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 y con distintos grados de complejidad. Podemos reconocer aquellos relativos a aspectos escriturales vinculados con la normativa básica, como el empleo de reglas de acentuación y puntuación, desde las funciones morfosintácticas de nuestra lengua, y otros con mayor grado de complejidad, como el despliegue de la organización temática o la utilización de procedimientos específicos relativos a las relaciones cohesivas.

Desde otro nivel de análisis, se agregarían aquellos saberes relativos a las características o particularidades genéricas; en tanto uno de los “géneros de la práctica”, siguiendo a Gustavo Bombini (2018). Al respecto, el experto, junto con Paula Labeur (2013), refiere a la existencia de toda una tradición en la escritura de los docentes, iniciada en los momentos de creación de los sistemas educativos, organizada en torno de producciones de índole más informal y personal, tales como cartas y artículos publicados en revistas educativas, y otros formalizados, relacionados con las exigencias administrativas, tales como la carpeta de actividades y las planificaciones, pero que coinciden en la exploración de saberes acerca de la práctica. En ese sentido, los expertos hacen alusión a la invitación a la producción inventiva, que recupere rastros de esa historia, y en simultáneo se estipule dentro de ciertas condiciones propias de las escenas de formación, tales como el desarrollo de las primeras clases. Allí se inscribiría un modo de construir conocimiento, un conocimiento empírico y experiencial que pone en cuestión los límites genéricos.



Fotografía extraída de: <https://mymodernmet.com/book-sculptures-emma-taylor/>

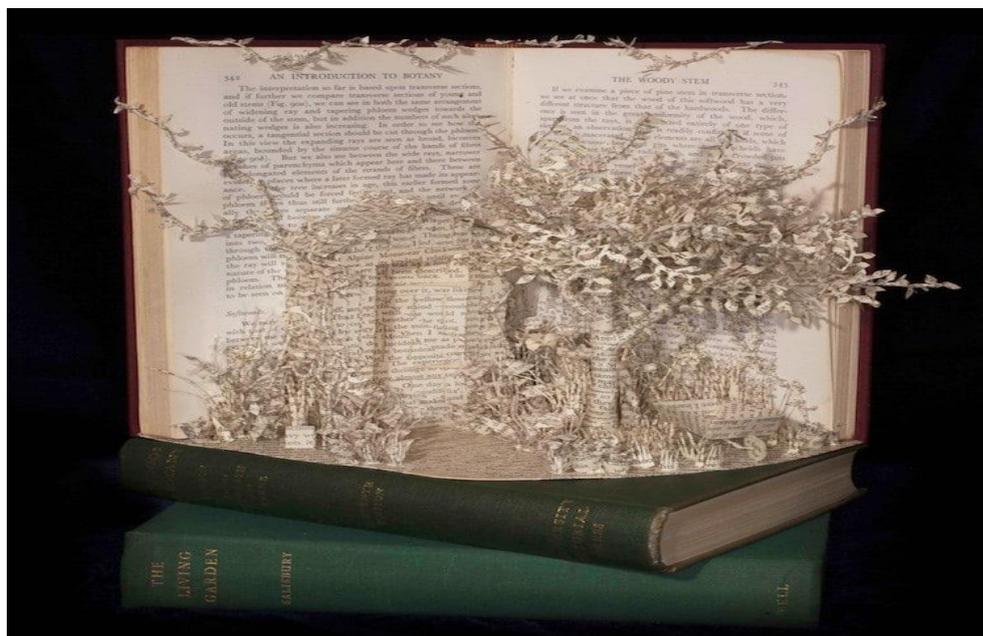
Entendemos que, a fines de puntualizar en un camino posible a su enseñanza, la crónica pedagógica posee características distintivas y específicas, como el posicionamiento diferenciado de la primera persona o el desarrollo de diversas secuencias textuales y su organización temporal, por ejemplo, que permite reconocerlas y bordearlas, tentativamente, como “marcas del género”.

Aquí, a diferencia de otras prácticas en cuanto al sentido y valor de la escritura, no contemplamos la noción de “relato de experiencia”, basado en general en las elaboraciones de docentes con otros propósitos y horizontes, más orientados hacia la valoración de su discurso en torno de su posición respecto de la construcción del conocimiento y la transmisión como tarea específica. Consideramos que es en y a través del mismo proceso de escritura, de puesta en palabras de lo vivido, que deviene experiencia; entonces, no es que se “cuenta” una experiencia, sino que se crea, laboriosamente, al recordar, dialogar y escribir. Tampoco adherimos a la noción, quizás algo imprecisa, de “narrativa” o “narrativa pedagógica” ya que, si bien la secuencia narrativa resulta predominante, en ocasiones puede obstaculizar el acercamiento a aquello que buscamos, la relevancia de explicaciones y argumentaciones al objetivar lo vivido. Al respecto, como dificultad presentada año a año, si no se trabaja en detalle, los escritos de lxs residentes suelen limitarse a narrar las prácticas en el sentido de contarlas, incluso en ocasiones a modo de cuento, excluyendo toda posibilidad de conceptualizar o problematizar. Retomamos, por ello, el análisis de Irene Klein (2017), quien citando a Hustvedt afirma que los relatos cuyo propósito reside en dar cuenta de las acciones humanas no juzgan ni argumentan, sino narran, ya que el conocimiento narrativo intenta revelar lo particular, no dar cuenta de universalidades; desde la aceptación de lo expresado, se presentaría la contracara del valor mismo de la noción de relato o narrativa en términos de experiencia y reflexión. Finalmente, este proceso escritural no responde al reclamo por la construcción de insumos como objeto de análisis teórico por parte de expertos, ya que las crónicas no integran lineamientos y propuestas para el desarrollo de investigaciones de la universidad.

Las vinculaciones entre la escritura de crónicas pedagógicas y la reflexión, ese concepto que deviene prácticademandado insistentemente, se desdoblan en dos sentidos; por una parte, podemos pensarlas como acción individual, ya que, aparentemente, se realiza en solitario, y pertenece a la manera en que la residente vive el tránsito por las dos etapas que aparecen desarrolladas en el programa de cátedra. Pero la dimensión dialógica, sea para cuestionar, discutir o aceptar, se encuentra presente, ya que las voces autorizadas y/o reconocidas hacen su aparición, filtrándose en esos pareceres y quehaceres que hacen el cotidiano escolar. Esa “vuelta obligada” hacia las voces expertas que enuncian, sistematizan, analizan y sintetizan, y con asiduidad prescriben, a través de conceptos y teorías junto con sus desarrollos, se convierten en interlocutores invisibles pero presentes, con potencialidad de interpelación mutua; de allí es que creemos que se consolida la consideración respecto de cierto análisis reflexivo en el proceso escritural. Por otra parte, en tanto práctica, el ejercicio realizado remite, con diferencias en relación con el devenir curricular, en la construcción de escritos breves que son socializados, analizados y comentados, e instancias formativas de conversación y discusión respecto de situaciones, escenas, momentos particulares y escamoteados del aula y la escuela que, por sus resonancias, requieren de detenimiento en ellas. Nos permiten, entonces, realizar el ejercicio de problematizar.

Cuando lxs estudiantes avanzadxs plantean, con una recurrencia preocupante, la significativa falta de relación entre lo estudiado ardorosamente (y acreditado como aprendido) y lo que efectivamente ocurre y transcurre en las aulas de las escuelas, se produce un quiebre, que a título de supuesto y entre otros, se instala en torno del peso

concedido a la prescripción o mandato de muchas de las orientaciones brindadas desde las cursadas en términos de posicionamientos epistemológicos, disciplinares y pedagógico- didácticos. Otro supuesto relevante reside en las limitaciones en torno de saberes operacionales, contextuales o situados, que engarzan en los escasos acercamientos sistemáticos y metódicos a aquello que cotidianamente ocurre y transcurre en las aulas. Hacemos referencia aquí a los constitutivos del oficio docente, recuperando la voz de Andrea Alliaud (2017), respecto del aprendizaje como un saber hacer que refiere a capacidades, un sentir o saber ser vinculado con el compromiso y la confianza, y un saber estar propio de este trabajo en relación con las personas sobre las que se actúa, se interviene, se transforma y a la vez transforma a quien lo lleva adelante. Tiempo y práctica son las condiciones para la constitución de tal artesanía, en la que la segunda remite a la combinación de pensamiento e imaginación, en un desarrollo colectivo y cooperativo.



Fotografía extraída de: <https://mymodernmet.com/book-sculptures-emma-taylor/>

Centrándonos en el primer supuesto, conviene tener presente que toda teoría, con sus conceptos estructurantes, supone generalidad, en tanto la práctica, y más aún cuando hacemos referencia a prácticas docentes pre- profesionales, requiere la atención de su especificidad en su carácter de unicidad; esta obviedad puede perder sus contornos cuando lxs residentes asisten a las escuelas e ingresan en sus aulas.

La perentoriedad, simultaneidad e inmediatez, marcas temporales distintivas de los ambientes escolares reseñadas con precisión y vigencia por José Gimeno Sacristán (2007), articuladas con las dificultades de distinto grado al momento de colocar en disposición los conocimientos generales, disciplinares y pedagógico- didácticos en las fases de la enseñanza (preactiva, interactiva y postactiva), sumados, a la vez, a cómo vive la o el residente aquello que define Marta Souto (2016) como un “no lugar”, negación de un lugar donde se le asignaría a cada uno dónde y cómo estar, en coordenadas de vulnerabilidad e incertidumbre, no alienta en demasía el detenimiento y el distanciamiento necesario para resituar y resignificar lo estudiado y aprendido, además de que se torna imprescindible construir con rapidez cierto bagaje de conocimiento experiencial o situacional, de oficio, en el que la formación del profesorado no ha incidido.

Complementariamente, no podemos olvidar que, como menciona Susana Barco (2008) recuperando a Bourdieu, tiempo de práctica y tiempo de teorización, así

como sus lógicas constitutivas, difieren; de allí que lxs residentes no detecta contradicciones entre las propuestas desarrolladas y los lineamientos formativos instituidos en el tránsito por el profesorado, o entre sus declaraciones respecto de la educación, la enseñanza y el aprendizaje y sus propias acciones. A su vez, señala José Contreras Domingo (2013) en relación con el quehacer docente y la formación, que el saber con el que el profesorado sostiene su tarea no posee las mismas cualidades ni características que el conocimiento teórico disciplinar ni se resuelve con su aplicación, ya que existen dimensiones y facetas de la realidad con la que lxs maestrxs se ponen en relación en su práctica, tales como paradojas, dilemas, incertidumbres, intuiciones, presentimientos, improvisaciones, entre otros, que no se inscriben en disciplinas o campos científicos, y no se dejan captar ni comunicar como conocimiento proposicional. Es en este terreno fértil que todo espera ser descubierto.

Distinguiendo las marcas del género

Para la construcción de las características genéricas, optamos por definir los lineamientos de análisis e incorporar fragmentos y párrafos de los escritos que componen las crónicas pedagógicas elaboradas por las residentes que transitaron el espacio durante el ciclo académico 2019; es decir que nos interesa ahondar en ellas recuperando sus señales en los mismos escritos. Estos no fueron corregidos, y por ello presentan algunos errores menores. Esperamos que ustedes, lectores, no detengan allí la mirada, sino que se centren en el contenido, ya que es en esa zona en la que se inscriben lo que es verdaderamente relevante en función del nuestro propósito.

La primera particularidad, como aspecto que recorre y moldea la crónica, consiste en su constitución en primera persona; en el marco brindado desde el espacio curricular, da cuenta de aquello que diversos autores han denominado “narrativas del yo”, entre ellos y en el terreno nacional Leonor Arfuch (2008), quien estipula que las narrativas resultan consustanciales al campo de la educación, dando cuenta del valor de pequeños relatos, historias de vida, experiencias, autobiografías, testimonios que nos conducen a búsquedas identitarias y trayectorias.

Tales narrativas se encuentran inscriptas y generadas, de acuerdo con María Di Franco (2014), en y desde la investigación social de corte cualitativo en función del relato autobiográfico y la historia de vida; al respecto, Daniel Suárez (2019) lo reconoce como movimiento (auto) biográfico y narrativo, que remite a alianzas y zonas de contacto entre el mundo de la investigación académica y el mundo de las escuelas.

En la toma de la palabra, se van colocando en evidencia aspectos de la interioridad, e incluso intimidad, que brindan, entre otros, elementos relativos al proceso de constitución de la identidad docente, y anclan en la propia historia, refiriendo a la historia escolar. Este constituye un dato significativo, porque al mirar hacia atrás y enunciarla, de maneras insospechadas se recrean articulaciones entre práctica de enseñanza y construcción identitaria. Creemos, siguiendo los aportes que trascienden en el tiempo de Cristina Davini (2002), que aprender a ser maestrx no alude exclusivamente a aprender a enseñar, cuestión no menor de todos modos, sino que también supone aprender las características y significados, como así también las funciones sociales de la ocupación.

Si indagamos en un espectro más amplio, encontraremos que se reitera de manera llamativa la notación de las voces de practicantes y residentes dando cuenta de que es durante sus propias prácticas de enseñanza, que comienzan, finalmente, a percibirse, pensarse y sentirse como futuros maestrxs. Notamos, entonces, que

operan como dos procesos simultáneos que estructuran y sostienen esa palabra, o, mejor dicho, la constituyen. Pareciera que existe algo que contar, decir, enunciar, que se ha encontrado obturado en otras propuestas formativas, y que pugna por ganar un espacio propio; en la escritura de la crónica pedagógica, encuentra algunas de sus posibilidades.

“En mi caso, siempre que debía recordar momentos relevantes en mi proceso escolar se me dificultaba, recordaba momentos poco agradables, sin embargo fueron significativos en mi carrera. Pensaba que esas situaciones no debía repetirlas en un futuro, por la experiencia propia, por cómo me sentí en esos momentos. Todas las vivencias nos dejan aprendizajes y nos van formando en lo que queremos y/o anhelamos ser, en mi caso en qué docente quiero ser.” (Denise)

“En cuanto a la vicedirectora recordé que fue mi profesora de primaria en Lengua, al verme ella igualmente me preguntó al respecto y me deseo muchos éxitos en esta etapa.” (Gisela)

“ (...) como dije en una de las clases de Residencia, yo aprendí de ellos y me enseñaron más de los que yo les haya enseñado, ya que como dice Freire (2002) al enseñar, no como un burócrata de la mente, sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad, razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad, el educador tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar.

En este sentido, había escrito en mi cuaderno algunas palabras que expresan con claridad a lo que me refiero: *“Como empieza la canción de Mercedes Sosa “no será tan fácil” y es algo que me resuena. Venir con algo planeado y que los estudiantes sean todos distintos, en cuanto a su forma de ser, de jugar, de hacer amigos, de compartir. Asimismo, recibo la diferencia en el aprendizaje, de sus tiempos, de su predisposición y sin olvidar de su confianza”.*

Con esto me refiero a que “dejar huella” era mi intención, que se lleven algo de mí, sin embargo, ellos me dejaron su huella.

Incluso en otra parte de la canción dice: “No será tan simple como pensaba. Como abrir el pecho y sacar el alma, una cuchillada de amor.” En otras palabras, implica ser nosotros mismos, con todo lo que aprendimos durante la carrera y con lo que no. Afrontar situaciones inesperadas en la que debe poner en juego el alma y nuestro ser como personas.” (Talía)

“Otra experiencia que fue muy enriquecedora para mis practicas fue la invitación a una nutricionista (era la mamá de uno de los estudiantes), ella fue para complementar mi clase sobre los alimentos buenos y malos para nuestra boca, y de pasó dio una charla sobre cómo estos afectan nuestra salud.

Esta fue una situación muy satisfactoria debido a que a la hora de pasar por las diferentes estaciones, los estudiantes iban comentando que se parecía lo que habíamos visto en clases. Entonces en ese momento sentí un gran orgullo porque ya venía pensando en que no servía para la docencia y ahí me di cuenta de que si porque habían entendido todo.” (Walkiria)

“Si tengo que poner de ejemplo mi biografía escolar siempre tuve como referente de “un buen docente” a mi maestro de cuarto grado llamado Ramón, él tenía una manera de ser divertida, entregado a su labor, siempre predispuesto a ayudarte las veces que fuera necesario, era comprensivo en situaciones como por ejemplo cuando no entendía algo o una actividad, no se molestaba en volver a explicar. Se llevaba bien con sus demás colegas y los alumnos de los otros cursos también lo querían. Todo el tiempo te daba una palabra de aliento para que no decaigas en creer que no podías

lograr hacer la actividad. Esa imagen o representación que me quedo de mi maestro marcó a fuego lo que hoy veo a la hora de hacer mis prácticas. Yo misma noto y he notado que he tomado como modelo a un docente con esas características y que a mí me ha funcionado, no solo por mi carisma y llegada a los chicos sino porque de este modo encontré la manera de poder trabajar con los ellos desde un lugar más lúdico, participativo y activo.” (Mariela)

En tanto inscripta en ese cruce entre género de la práctica y narrativa del yo, en los escritos y por momentos, el destinatario se vislumbra apenas, resultando difuso; pareciera que no es ya la profesora, única lectora habitual lamentablemente... En este sentido, para las residentes suele confluír la percepción irrestricta en términos de género, ya que en ocasiones se despliega a modo de diario personal, y otras como crónica pedagógica; entendemos que, por posicionarse desde la primera persona, se confunde su sentido, hacia dónde y hacia quién se orienta, lo que implica, en ocasiones, la variación en el empleo del registro.

De allí, inferimos, la incorporación de algunas alusiones como constantes, respecto de la denominación “mi seño” o “mis alumnos”, en las que el posesivo señala un retorno y en simultáneo una nueva posición, o la expresión “dar clase”, equiparando enseñanza con acto de entrega, e incluso “lo visto en clase” (como el “visto” que se colocaba en los cuadernos, hace muchos años, a modo de visado) o “refuerzo” cuando se alude a revisión o consolidación, expresiones que encuentran en el uso histórico y habitual amplia difusión. Se dialoga así con la propia historia escolar, como reactivación de la memoria de manera implícita en su imbricación con la biografía escolar, junto con los significados implicados en la instancia formativa en sí misma. Refieren, en general, a un ejercicio autoperceptivo, a través del que se mencionan, entre otros, situaciones de las que se desprenden estados de ánimo.

“La predisposición de mi seño fue la mejor, sin palabras, noté un total cambio desde lo que fue mi primera etapa a esta segunda, porque me sentí más acompañada y eso logró en mi relajar un poco mi cabeza de los nervios. Ingresar al aula fue hermoso, todos ansiosos por conocerme y alegres de saber que luego de diez días me tocaba a mi darles clases.”

“Es por eso, que cuando inicié mis practicas fue muy evidente notar cuando pasé de ser practicante a sentir lo que era ser una docente a cargo de un curso y de áreas específicas que debía dar, el reconocimiento de los chicos y su respeto frente a mí fue el momento en que pude descubrir esa línea tan fina entre ser practicante y proyectar a futuro cómo sería yo como docente. La sensación tan vívida, tan real de poder decir “éste es mi lugar, esto es para lo que estuve estudiando y preparándome tantos años” estar en las aulas de sexto con esos alumnos fue la experiencia más hermosa, desafiante y alegre que pasé en esta segunda etapa, tener a una docente tan dispuesta y con toda la energía positiva de que me vaya bien, me ayudaron a quitar esos miedos e inseguridades respecto de mis clases. Mi seño Patricia, me comentaba que ella había tenido una mala experiencia respecto de sus prácticas, cuando le tocó ser residente, y me decía que no quería que a mí me pasara lo mismo porque esa no era la idea.” (Mariela)

“Todos los días, todo el día tenía algo para hacer, y me llevaba a pensar muchas veces si podría continuar, si podría seguir, me sentía sola porque en casa sólo estaba, mi marido y “No le gustan mucho las tijeras”, luego llegaron mis suegros de Tinogasta, provincias de Catamarca, y ellos me ayudaban en lo que podían además de cuidar a mi hijito.

Pero sí, hubo tiempo para disfrutar como se podía, había momentos en que todos en casa estaban abocados a mis ocurrencias y escuchar sus halagos era una caricia al corazón y al cansancio que me agobiaba. Tenía que continuar, quizás algunos que me conocen lo ven como defecto, pero trato siempre de terminar lo que comienzo, de lo contrario, me frustró y desanimó.” (Denise)

“Analizando el “no me sale” creo que se debe a dos cuestiones, la principal es mi biografía escolar y la segunda se encuentra ligada a mi identidad. Por qué digo esto, pues a lo largo de mi trayectoria escolar he tenido una formación que si la posicionamos desde una pedagogía se la podría vincular a la de los objetivos, por qué, pues la manera en la que me enseñaron siempre fue muy lineal, las clases eran magistrales, no habían momentos para pensar, simplemente se copia de un libro y se respondían preguntas unidireccionales, el único recurso utilizado por la maestra era un libro, entonces, desprenderme de este modelo me cuesta bastante porque siento que ya he construido mi identidad a base de esa trayectoria escolar que he tenido (a pesar (de) que estoy joven). Es en este sentido, como mencionan Dubar, Cattonar (2001; 2007) “la identidad es un proceso biográfico continuo y la identidad puede ser vista como el resultado de una negociación entre una identidad heredada del pasado y una identidad dirigida por el individuo o impuesta por la situación presente”. Con esta cita hago referencia sobre cómo estoy tratando de negociar con mi identidad heredada del pasado con la que estoy intentando imponer en el presente.”

“La maestra de grado tuvo que salir de viaje con los estudiantes del club de ciencias, entonces dejaron a cargo a una de las asistentes pedagógicas. La asistente no entendía la carpeta de la docente del grado entonces me pidió ayuda para que “improvisáramos” la clase. Yo no sabía si estaba bien o mal lo que iba a hacer pero lo único que tenía en mente era que estaba en la escuela y no podía dejar a los estudiantes sin hacer nada, tampoco quería demostrar que yo no sabía qué hacer en esa situación. Así que le pedí a la asistente que me indicara el tema que iban a trabajar e improvisé. El tema era las diferencias entre el campo y la ciudad entonces como no tenía ningún tipo de recurso para trabajar las ideas previas de los estudiantes, se me ocurrió empezar con preguntas de tipo: cuando vienen a la escuela ¿Qué suelen ver? Entonces a través de esta pregunta le rogaba a Dios que me contestaran casas, edificios, muchos autos, negocios, la escuela, muchas personas. Para así poder introducir las cosas que se encuentran en la ciudad. (...)” (Walkiria)

“Ahí fue donde “se me prendió la lamparita en mi cabeza” para tratar de relacionar aquella aproximación de los Tehuelches trabajado en Ciencias Sociales, comentarles antes de la lectura de la leyenda, pero de una manera que resulte misteriosa: “Estas leyendas eran utilizados por los tehuelches para explicar cómo apareció el mar, los animales, el sol.... ¿Se acuerdan la película de la familia, “Los Croods”? ¿Se acuerdan cómo hacía el padre para contar sus historias? Bueno, los Tehuelches hacían algo parecido al contar las leyendas, había un anciano o anciana que contaba las historias a los más jóvenes. Para que no se perdieran las historias contadas oralmente se las escribieron, convirtiéndose en leyendas.” (Talía)

“En esta semana particularmente en Ciencias Sociales tenía una clase magistral, de esas que rogás que te vengan a evaluar porque sabés que te vas a lucir. Modestia aparte, esto se logró y escuchar de una docente la aprobación fue a la par de la respuesta de los chicos lo más satisfactorio desde el comienzo de este camino.” (Victoria)

Otro elemento central e iniciático conduce a la explicitación de aspectos contextuales, relativos al espacio y tiempo en el que se configura el desarrollo de las

prácticas, realizándose el ejercicio de situarlos, como aspectos clave del contexto de producción de la crónica pedagógica. Por ello, también suelen mencionarse algunas características de la o las instancias, que permiten visualizar elementos vinculados con el tipo y calidad de tareas a desarrollar.

Si se tratara de una novela, o de un cuento extenso, constituiría la situación inicial, aunque las descripciones y caracterizaciones suelen ir desglosándose hacia adelante en el escrito; su incorporación previa suele remitir a impresiones, sensaciones, percepciones generalizadas pero que van modificándose a medida en que se avanza en términos de constitución de presencia en las aulas.

*“El presente escrito aborda aspectos significativos acerca del recorrido de mi primera y segunda etapa en la cursada de Residencia, la cual se encuentra dentro del plan de estudios de la carrera del Profesorado para la Educación Primaria. Para el abordaje de ambas etapas se me asignó asistir a la EPP N°43 (grado 1ro “C” turno tarde de 13: 20 a 17: 20 hs) para llevar a cabo mis prácticas. Ambas etapas se dividieron en dos instancias: “ayudantía y prácticas de enseñanza” con la diferencia de que en la **primera etapa** debí realizar diez días de ayudantía y observación del grado; y realizar quince días de prácticas de enseñanza (de las cuales realicé dieciocho debido a que quería culminar mi última planificación y también quería asistir al acto del 9 de julio) y en la **segunda etapa** debí realizar diez días de ayudantía (de las cuales realicé 14 debido a que la maestra necesitaba culminar sus clases) y veinte y cinco días de prácticas de enseñanzas (de las cuales realicé 20 debido a los paros y falta de docente en el aula que me acompañe).” (Walkiria)*

“(…) se encuadra dentro del plan de estudio de la carrera del Profesorado para la Educación Primaria, específicamente en el 4° año, cuenta con horas de teorías y horas de prácticas. En esta última, la carga horaria estipulada incluye las horas de ayudantías y prácticas de enseñanza docente en escuelas primarias de gestión pública y privada.

Una vez iniciada la cursada se me asignó una escuela para llevar adelante la primera etapa. En este caso la EPP N°14, ubicada en Juan Álvarez 263, Caleta Olivia. En esta primera etapa, realicé mis prácticas de enseñanza en 3° grado, turno tarde, de 13:20 a 17:20 hrs.” (Gisela)

“En la presente crónica, se describe la información recabada y puntos destacables durante las experiencias de ayudantía y práctica comprendidas en los meses de mayo-junio y en los meses de septiembre – noviembre del año 2019, llevada a cabo en la Escuela Primaria N°14 “20 de Noviembre” ubicada en la ciudad de Caleta Olivia, Prov. de Santa Cruz.” (Talía)

Una marca distintiva de este género en texto reside en su estructuración organizada a través de diversas secuencias textuales. Establece Dora Riestra (2006, 2008), desde el interaccionismo sociodiscursivo, la existencia en textos situados en una práctica comunicativa, como sitio de encuentro entre contexto e intertexto, que a su vez son portadores de una composición genérica que permite la ligazón entre contexto y situación.

El género, siguiendo a la autora, constituye un instrumento comunicativo determinado y producido en la práctica, y se organiza desde ciertas formas regulares como secuencias prototípicas de base textual, que son producidas dialógicamente, ya que siempre participa un otro. La narrativa se organiza en el tiempo, y su finalidad es contar; la descriptiva se organiza el espacio y su finalidad es ordenar con la mirada; la

explicativa se organiza en la relación causa- consecuencia y su finalidad es responder a los porqué; la argumentativa se organiza en fundamentos, y su finalidad es defender posiciones; la dialogal se organiza en intercambios, su finalidad es interactuar; y la instruccional se organiza en el ordenamiento de procesos, en tanto su finalidad consiste en guiar la acción.

Se trata, por ello, de formas como estructuras sintácticas que incorporamos y automatizamos a lo largo de nuestras actuaciones, involucrando así lenguaje y pensamiento, y que aparecen en combinaciones lineales o se incrustan unas en otras, aunque siempre es posible reconocer una secuencia dominante.

En la crónica pedagógica, la secuencia narrativa predomina, claramente, ya que es la elegida como responsable del ordenamiento desde una perspectiva cronológica, de allí que se organizan en torno del pretérito, empleándose organizadores textuales que expresan secuencialidad, aunque en ocasiones irrumpe el presente, activándose en la misma escritura. El tiempo en el relato, por tanto, permite ocasionalmente la incorporación de analepsis como referencias que sostienen aquello que se da cuenta a modo de retrospección, o prolepsis, anticipándose un momento o suceso que podría ocurrir. A su vez, adoptan una perspectiva que da cuenta del punto de vista – o la vista desde el punto, parafraseando a Bourdieu- , incorporándose descripciones y diálogos.

Los elementos que la estructuran depende de la manera elegida para exponer el proceso en general, inscripto en la realización de la Primera y Segunda etapa, y a su interior las instancias de ayudantías y prácticas de enseñanza, junto con los sucesos particulares vividos en cada una de ellas, incorporando aspectos relativos a la presentación de las personas involucradas y de los espacios, específicamente la escuela y la universidad y, en algunos, también el hogar, y de las acciones realizadas por las personas involucradas, especialmente lxs alumnxs del grado en el que se desempeñan, así como las docentes y otros referentes institucionales. En esas acciones ubicamos el desarrollo en el que se despliega el devenir del tramo formativo, y finalmente hacen su aparición ciertos elementos que remiten a una conclusión, como cierre provisorio o parcial, para culminar con la bibliografía referenciada. La crónica pedagógica, por ello, se organiza bajo títulos y subtítulos de acuerdo con el tipo y calidad del tránsito por etapas e instancias.

“INTRODUCCIÓN:

En esta segunda etapa de mi experiencia escolar como residente, quiero dar cuenta a través de esta crónica, mi paso por la segunda unidad didáctica trabajando esta vez con sexto grado, a cargo de la docente Patricia Santillán, quien es la encargada de dictar clases en los tres sextos del turno mañana, en las áreas de Cs. Sociales y Cs. Naturales, la fecha en que se dio inicio a mis prácticas fue el 7 de septiembre hasta el 22 de noviembre de 2019.

En este escrito voy tratar conceptos como biografía escolar, identidad docente, cultura y gramática escolar, construcción metodológica y configuración didáctica para relacionarlos con mi experiencia escolar en esta segunda etapa de mi residencia.

Si bien escribir sobre nuestra experiencia como practicantes en clases u otros contextos, es una excelente manera para hacerse conscientes de aquellos patrones de trabajo que se dan. Es una forma de descentramiento reflexivo que me permite ver en perspectiva el modo particular en que se actúa, es un nuevo modo de aprender.”
(Mariela)

“SEGUNDA ETAPA PRÁCTICA DE AYUDANTIAS

Luego de la primera etapa de residencia, llegaron las vacaciones de invierno. Se convirtió más que en un momento de descanso sino en un espacio de reflexión en cuanto a mi experiencia y a mi propio ser.

Volvimos a aquel primer día de residencia y recuerdo la siguiente frase: “La búsqueda de la otra manera”. Quedaba claro que aquello que quedaba “deambulando” en mi pensamiento era hora de ponerlo en juego y esa era la realización de la segunda etapa. Etapa que me provocaba las mismas sensaciones de ansiedad que la anterior, ya que como dice Elías, María E. (2011) la formación en sí, constituye un desarrollo personal, a la par profesional, cuya trayectoria configura una determinada identidad.” (Talía)

“A modo de conclusión rescato la relevancia de la tarea docente que estoy construyendo desde un pilar como es el de la transmisión cultural. La que se dirime entre la conservación y la renovación, a la que se la puede pensar entre el pasado y el futuro rescatando desde esa postura los valores, la cultura y los saberes a transmitir. El legado heredado que nos otorgan las generaciones que nos anteceden puede ser la repetición de lo ya conocido como también el puntapié para reescribir y construir la propia historia. (Transmisión Cultural. Canal Encuentro).

Por lo dicho me pareció más que significativa la imagen que, en la última clase de residencia, tuve que analizar. Concluyendo mi crónica, veo cuanta fuerza toman las palabras, pensamientos y aportes teóricos alrededor de la “transmisión cultural” en compañía de esta obra.

En el espacio de reflexión de residencia pude comentar qué es lo que observé en ella y qué significaba en relación a mi experiencia durante los días de ayudantía y práctica docente. Pensando nuevamente, las imágenes que me representan a adultos dentro de la obra podrían constituir ese pasado en relación con la infancia que proyecta futuro y el legado heredado que de una generación a otra puede ser una repetición sin concientización o, “el puntapié para reescribir y construir la propia historia.”



Laberinto, 1991, Leonora Carrington

Destaco este concepto como central en la tarea docente siempre y cuando se lo piense no como estático, sino como ya destaqué, un concepto dinámico que dependiendo de cómo un docente piense esta transmisión es que se podrá realizar una educación que persiga un aprendizaje crítico, como el que creo fui construyendo por medio de estos años de estudio. Teniendo como cierre de esta etapa mi crónica pedagógica que recaba los pensamientos, las acciones, las reflexiones (siempre con otras/os) que fueron construyendo la toma de conciencia sobre mi práctica como docente.” (Victoria)

Amparadas en el marco más amplio, encontramos las anécdotas, secuencia narrativa particular que irrumpe en el discursar escrito, colocadas en evidencia a modo de breve parábola. Aquí agregaré una, personal, relativa a mi pasaje por la asignatura Residencia como estudiante; la solicitud de quienes eran en ese entonces las responsables de cátedra era que no incorporemos anécdotas en el informe final (ese fue el género elegido en ese entonces), ya que, de acuerdo con sus palabras, era algo que hacían las maestras... La expresión que emplearon consistió en "son un rosario de anécdotas", analogía muy interesante.

Esta breve secuencia posee densidad semántica; cuando las maestras o maestros las verbalizamos, estamos ejemplificando o aclarando, de allí la referencia a la parábola, que opera por analogía o semejanza. No se conciben como externas a nuestros pensares y sentires en torno de nuestras prácticas, sino que, a modo de síntesis, enuncian y a la vez aportan bordes de significados en torno de una problemática educativa inscrita en el cotidiano escolar.

"Recuerdo a una profesora de secundaria, que me dijo "Siempre nosotros nos acordamos de los que se portaron mal y nos olvidamos los nombres de los que se portaron bien". Creo que esto sucede, pero no diría "los que se portaron mal o bien" sino que uno recuerda aquellos que desestructuran la clase ideal y la convierten en inesperada, inusual. Un ejemplo claro fue que en una de las clases, "E." me preguntó, "¿Vas a seguir viniendo?" Yo contesté, "Sí, por varios días más". Luego, me dijo "Yo no quiero que vengas algunos días". Me dejó sorprendida, no sabía qué responder, no recuerdo cuál fue mi respuesta en ese momento. Puedo suponer que lo habrá dicho porque había momentos en los que me acercaba diciéndole que copiara lo que había en el pizarrón y él era uno de los que no quería copiar o realizar las actividades. Es decir, al parecer no le gustaba que yo le repitiera lo que tenía que hacer. Sin embargo, me asombró mucho más cuando al finalizar la jornada me pidió ayuda para guardar sus cosas y me miró con una cálida sonrisa. Creo que cambió la visión de mí cuando lo ayudé a desprenderse el guardapolvo para educación física." (Talia)

"Un día hubo un imprevisto donde me encontré sola con el grupo de estudiantes, allí apareció la vicedirectora avisándome que me quedaría a cargo del grupo solo por ese día, debido a que los dos asistentes estaban ocupados, de igual manera me dijo que si necesitaba o pasaba algo mandara algún estudiante a Dirección. Ese día tuve sentimientos encontrados ya que por un lado me sentía más libre ya que no pasaba por la constante observación por parte de la docente, pero por otro lado con cierto temor por si pasaría algo." (Gisela)

"Parte de este pensar la práctica desde aportes teóricos hizo puntualizar mi atención en la meritocracia del acto de arriar la bandera, en el que en una ocasión la vicedirectora al elegir quién/es podrían pasar a la bandera decidió, con estas palabras: "Vos no pasás porque no tenés el guardapolvo" desestimar su elección por algo superior a su decisión. Es que, como aporta Inés Dussel al pensar la gramática escolar, los guardapolvos también son elementos fundamentales de la cultura institucional de las escuelas. En los actos pude notar y confirmar que las docentes guardaban sus mejores guardapolvos, pero y sobre todo debían ser exclusivamente blancos para esas ocasiones, ya que durante los días no festivos cualquier color era aceptado para la jornada laboral. La carga simbólica de los guardapolvos se resinificó en mi práctica como un dato central en la relación teoría/empiría." (Victoria)

Como mencionamos previamente, la secuencia narrativa enmarca, ordena y organiza el escrito. Se incorporan, a su vez, secuencias descriptivas, que dan cuenta

de los espacios, los tiempos y algunos rasgos de las personas involucradas, coexistiendo marcas objetivas y subjetivas, en relación con esas construcciones en las que predomina cierto distanciamiento, tanto como aquellas en las que la adjetivación es connotada en términos de percepciones anímicas, como el entusiasmo o el asombro, dando cuenta de una intención emocional.

Se esbozan, de esta manera y sin que se solicite específicamente como lineamiento de la crónica, espacios como el aula o el SUM en el paisaje como imagen física, o delineaciones de retratos, enlazadas por una descripción en la que se carga la impresión y las sensaciones que de ellos la residente va construyendo. Podemos pensar que, quizás, se vincule con la historia externa del espacio curricular, y en ese sentido, con la concepción de “observación”, cara a la historia del profesorado, que en nuestro caso ha sido sustituida, ampliada y resignificada en términos de “ayudantía”.

“El día continuaba, el docente se disponía a dictar su clase de Ciencias Naturales, la cual se inició con muchas miradas. Estaba la cámara, pero en ese momento la cámara eran ellos/as, éramos completamente desconocidos, sabían mi nombre pero yo no sabía nada de ellos. Observé la dinámica del aula, me llamó la atención las paredes vacías de apoyos visuales, no habían láminas, cuadros, no había nada que me permitiera tener un acercamiento al trabajo de las/os estudiantes. La pantalla digital se usó inmediatamente, el docente proyectaba el trabajo que disponía abordar ese día, haciendo uso de las notebooks, las cuales retiraron cada uno de un mueble donde se hallaban numeradas. (...) Más tarde, pude notar que había un pequeño jardín con algunos juegos, los cuales utilizaban sólo cuando el clima se los permitía, siempre bajo la vigilancia de sus docentes, me comentó el docente.”(Denise)

“En relación a mi recorrido por la escuela, observé que los recreos en esta institución se llevaban a cabo en dos lugares distintos, un lugar era el gimnasio y el otro el Sum o pasillos del colegio. En el primer timbre de recreo, los niños de primer grado utilizaban el gimnasio, mientras que segundo y tercer grado los pasillos y Sum del colegio.

En el segundo recreo se intercambiaban. Los juegos eran diversos, jugaban al fútbol, a la rayuela, a la sogá, pintaban, leían en la biblioteca diversos cuentos, libros, armaban rompecabezas.”(Gisela)

“Lo primero que observé y me llamó la atención del aula y la distribución del espacio, fue que la docente se ubicó –y me invitó a ubicarme a su lado- en un banco al fondo del aula, no al frente y en el tradicional escritorio que por años y años determinó el lugar del docente en el aula. Resulta que la maestra le permitía a uno de los estudiantes, que se sienta en el escritorio delante del pizarrón ya que presentaba dificultades en la visión a la hora de copiar.

También observé que todos los días al ingresar al aula, la docente era quien se encargaba de acomodar los bancos y sillas, formando una fila al lado de las ventanas exteriores, otra fila en el centro del aula y armando un grupo para 1 alumno y 3 alumnas del lado de las ventanas interiores. Este grupo era el que necesitaba refuerzos, tiempos prolongados y actividades adaptadas para sus tiempos de aprendizaje (como por ejemplo escritura en imprenta, ayuda para no escribir en espejo, actividades reformuladas haciéndolas más sencillas de comprensión con la ayuda de la maestra, entre otros) por lo tanto la docente los agrupaba para que en los momentos de intervención pudiera hacer un trabajo más personalizado con ellos.”(Daiana)

Una particularidad de la crónica pedagógica es que las secuencias explicativas y las argumentativas suelen encontrarse fuertemente articuladas, y generalmente ligadas a la cita de autoridad como estrategia privilegiada. Esto se debe a que, ya que la explicación se presenta en relación con una escena o evento que presenta elementos propios de un problema a elucidar, requiere su discusión desde la argumentación, basada en opiniones fundadas en reinterpretaciones de lo expresado por voces expertas. Complementariamente, no debemos desatender que las mismas fronteras entre unas y otras resultan conflictivas por las porosidades de sus bordes.

Si atendemos las características de la explicación, reconocemos que se orienta a mostrar y desarrollar información puntual en torno de una temática, por tanto se despliega en torno de una situación o problema, en función de preguntas a modo de cuestionamientos, que dan lugar a respuestas posibles a partir de ciertas razones. Algunos de sus rasgos consisten en la preferencia por los verbos en presente, la utilización de nociones propias del campo de las ciencias de la educación, y la presencia de procedimientos tales como la reformulación, la definición, el ejemplo y la comparación.

Por su parte, las secuencias argumentativas se articulan, como mencionamos, con las explicativas, pero a modo de apoyo o soporte, dando cuenta de aquello que se plantea y aportando elementos a favor de la posición adoptada, que, de esta manera, colabora en la obtención del efecto de objetividad. Entendemos que la elección de tales estrategias se desprende, a modo de referencia, de los postulados generales que planteamos y abordamos desde el dictado de la cátedra, en relación con la búsqueda de objetivación, la constitución de aquello que ocurre en el mundo escolar como objeto a escudriñar, cuestionar, revisar y, de ser posible, comprender e interpretar poniendo en juego lo aprendido durante el trayecto formativo. Se trataría, por tanto, de ejercicios de problematización incipientes, que postulan de manera explícita cierta intersección entre elementos teóricos y vivencias escolares.

El propósito de la argumentación reside en conseguir la adhesión del lector en tanto destinatario, desde lo expresado respecto de una determinada situación; por tratarse de un escrito que porta un valor específico, en tanto evaluativo en el sentido sumativo, las residentes realizan un gran esfuerzo intelectual y emocional para sostener lazos relevantes entre lo vivido y las voces expertas. Allí, en esa zona de confluencia, es que se va construyendo, laboriosamente, la experiencia.

Las premisas se apuntalan en inferencias, en general, desde esas voces expertas, y las conclusiones, en ocasiones poco delineadas o en tensión, basadas en enfoques, teorías y conceptos, que otorgan aceptabilidad al argumento y residen en acuerdos implícitos o explícitos en torno de los desarrollos teóricos y los posicionamientos epistemológicos y metodológicos ofertados en la formación en general o desde el espacio curricular en particular. Asimismo, los procedimientos habituales remiten a relaciones de causa y consecuencia, empleándose la analogía, la ejemplificación, la generalización, la comparación o la pregunta retórica, entre otros, dejándose notar el uso del presente, las expresiones de carácter valorativo, y la reiteración en el uso de pronombres personales de primera persona para marcar la posición personal de la residente como autora.

“Lo mencionado anteriormente no ocurrió con el tema desarrollado en Lengua el cual fue “Lectura comprensiva y reflexiva de textos literarios”. En este caso se trabajó sobre la novela del autor Julio Verne “La vuelta al mundo en 80 días”. La dinámica durante las clases fue la lectura compartida, actividades respecto a los capítulos que se leían y las conversaciones. Había momentos en los que se tornaba tediosa la lectura, pero

traté siempre de atenerme a la sugerencia hecha por el docente. Entendía que tiene toda una trayectoria enseñando y que quizás esa era la manera que a él le funcionaba. Particularmente, no me funcionó, no lograba avanzar con las actividades y eso me frustraba. Por momentos pensaba en salir corriendo, pero trataba de centrarme en cómo leían, intentaba marcar la entonación, las marcas que la propia lectura nos presenta, respetar los signos de puntuación para entender lo que el autor quería remarcar. Como menciona Gloria Edelstein, cuando hace alusión a la concepción tradicional del método, la cual deja en la periferia al docente como simple ejecutor, es decir remitirse a seguir pasos ya elaborados por otro. Y creo que fue lo que me sucedió en este caso, me quedé con lo que el docente me planteó como posibilidad única y en eso me cerré. Quizás por la propia inseguridad respecto del área, porque creo que siempre creemos tener fortalezas y debilidades, y en lo particular no fue la Lengua mi especialidad.” (Denise)

“Al respecto Pablo Trueba (1999) explica que “el ambiente en el ámbito educativo hace referencia a la organización del espacio, disposición y distribución de los recursos didácticos, el manejo del tiempo y las interacciones que se permiten y se dan en el aula...un lugar en donde el niño y cada niño encuentre su espacio de vida”. Relacionándolo con mi experiencia, muchas veces cuando dicté mis clases, tuve que hacer un manejo específico del grupo en cada curso, teniendo en cuenta sus peculiaridades y necesidades, adaptar los contenidos para aquellos niños integrados, incluso con la escritura en el pizarrón que debía ser en imprenta mayúscula para que pudieran anotar las actividades en sus carpetas.”

“La gramática es el marco que incluye las tradiciones y regularidades instalados a lo largo de la historia del centro educativo, es el modo de hacer y de pensar transmitido de maestro en maestro a través de la experiencia e incluye los supuestos compartidos que no se cuestionan.

Esos supuestos son las formas en que las escuelas dividen el tiempo (los horarios de entrada y salida, los horarios en que se dicta cada área) y el espacio (como por ejemplo los recreos y el manejo del grupo en el aula), la organización de los alumnos en grupos según la edad, (en mi caso el trabajo con aquellos alumnos integrados y a su vez la división de los grupos según los alumnos que son revoltosos y distraen a los demás se los sentaba al frente o atrás para evitar distracciones) y por último las maneras de promoción y acreditación, que en este caso se evidenciaban en aquellos alumnos que estaban clasificados por los maestros en “alumnos en E.P”, es decir en proceso. Si los alumnos no aprobaban algún área o tema dictado debían asistir con la seño de refuerzo que se llamaba Á., quien era la encargada de trabajar con ellos”.(Mariela)

“De cierto modo pude ver las distintas personalidades que se daban en el grupo de estudiantes, por ejemplo, ya podía identificar (por así decirlo) cuáles eran los más tranquilos, los chistosos, los peleoneros, etc. Y se me hacía muy interesante recordar lo que había visto una vez en clases, cuando decían que en primer grado es muy fácil poder ver las personalidades de los niños debido a que, al ser tan pequeños, recién están construyendo sus subjetividades. Como dice la autora Sandra Carli (2006): “El niño es un sujeto en crecimiento, un sujeto que se está constituyendo, que vive, juega, sufre y ama en condiciones más completas, diversas y desiguales”. (2006:158).”

“A partir de lo dicho se puede llegar a pensar ¿Qué creen y entienden los maestros y maestras sobre ser residente? ¿Qué habrán vivido ellos cuando estudiaron? ¿Qué lugar se le habrá asignado? El hecho de que la maestra en este caso me haya asignado dichas tareas puede deberse a su biografía escolar, es decir, Como dicen los autores Runge Peña y Maurillo Arango (1929: 408) es “Cuando hablamos de saberes de experiencia”. Es ese trayecto que ella recorrió por el paso de la escuela a lo largo

de su vida. Capaz que cuando ella estudió se le asignaron tareas de esta índole y hoy en día las refleja a través de las tareas que me va asignando para realizar en el aula. Esta situación también se la puede analizar a partir de la idea de que muchas veces se suele pensar que ser residente es ser un ayudante, una persona destinada a recibir tareas para agilizar los distintos trabajos que se van realizando en el aula. Pero en realidad ser residente es poder articular los conocimientos teóricos que fuimos adquiriendo a lo largo de la cursada con la práctica en el aula. Es por ello que el espacio de residencia busca “promover o mejorar las prácticas de intervención (de enseñanza, de formación, de alfabetización)”. (Walkiria)

“Por otro lado, Dussel (2003) señala que las prácticas corporales, las apariencias o la higiene son parte fundamental de los criterios por los cuales se asigna a los alumnos a ciertas clases y no a otras, se define su promoción y su calificación y, sobre todo, son parte central de la enseñanza de ciertos saberes sobre el cuerpo, sobre la sociedad y sobre la autoridad que muchas veces termina siendo más efectiva que aquellos que transmiten las disciplinas escolares. En definitiva, en su conjunto dichas cuestiones que darían forma a la “gramática escolar”, estarían contribuyendo en la definición de qué es una escuela, quiénes pueden estar en ella y cómo pueden hacerlo.” (Gisela)

Otras voces autorizadas, y sus presencias, pertenecen a las docentes que brindaron el espacio para la realización de la Etapa, en términos de apertura y disposición para la incorporación de un otro. Cuestión no menor es aquello que dicen o callan, porque bordea el tipo y calidad de relación, así como de la valoración que adscriben a elementos clave del proceso formativo de un futuro par. Como supo reseñar Gloria Edelstein (1995), el o la docente que abre su aula habilita toda una serie de situaciones posibles, en las que se destaca la de ser mirado, mostrar o dejarse ver y, a la vez, mirar a otro, lo que significa un acto de entrega en términos de compartir un tiempo y espacio de trabajo. Asimismo, y al decir de María Foresi (2009), al recibir residentes se ponen en juego y movilizan las propias contradicciones, las marcas de las propias biografías escolares y las huellas de las tradiciones formativas.

“En cuanto a la relación con la docente de grado fue muy buena, al principio se acercó hacia mí y me pidió que la ayudara con tres estudiantes, los cuales le costaba situarse en la materia correcta.

Recuerdo cuando en el área de Ciencias Naturales me preguntó qué me parecía la realización de juguetes para jugar en el recreo, le comenté que en mis prácticas anteriores realicé juguetes y que a los/as estudiantes le había encantado la propuesta. Es por eso que optamos por trabajar en la elaboración de juguetes, al día siguiente llevé varios materiales por si algún estudiante se olvidaba y también dos juguetes realizados.

Al pasar los días la docente me hablaba en hora libre, diciéndome “Vas muy bien, te das cuenta que a medida que pasan los días los chicos te prestan atención, es solo cuestión de tiempo, vas organizando cada vez mejor el grupo y se nota la diferencia de los primeros días, seguí así”; estos comentarios me llenaban el alma de tan solo saber que iba mejorando.” (Gisela)

“De ella aprendí mucho. Cada vez que me tocaba llevar a cabo mis planificaciones, ella siempre me daba consejos sobre la postura, el habla, cómo controlar la voz; me sugería buenas actividades, me ayudaba a formular buenas preguntas para realizarle a los estudiantes; me recomendó textos para saber el por qué los niños escriben de tal manera; negociaba conmigo para organizarnos y dar las clases, siempre me informaba sobre cada acontecimiento de la institución, e incluso me agregó al grupo de padres en el WhatsApp; me ayudó mucho en cuanto a mi inseguridad y personalidad, pues yo

soy una persona muy ansiosa y siempre me desvalorizo, entonces ella siempre me motivaba y eso me ayudó a creer un poco más en mí. Si bien al principio yo pensaba y sentía que a la docente no le agradaba debido a que ella ponía su distancia (pues ahora comprendo que era porque no me conocía) todo cambio, pues solo era cuestión de esperar.” (Walkiria)

*“En la **relación con la docente**, desde el primer día de ayudantía estuvo dispuesta a ayudarme, “a tranquilizar mis nervios”. Recuerdo que me hacía varias preguntas con la intención de conocerme y tranquilizar los nervios que se veían a kilómetros, ya que temblaba como una hoja literalmente.*

Desde el día uno, se creó un ambiente de trabajo muy enriquecedor, proporcionándome en primer momento la explicación sobre asuntos específicos de cómo funciona la escuela a partir de un recorrido en la hora especial, conociendo la sala de maestros, biblioteca, dirección, sala de música y sala de plástica, entre otras. Recuerdo que después de la primera semana logré orientarme ya que veía a la escuela como un laberinto.

También el conocimiento de las políticas que se rigen en la institución, en lo que refiere al registro, el conocimiento las autoridades educativas, algunas pautas que se deben tener en cuenta. Igualmente, las prácticas escolares que lleva a cabo durante la clase, compartiendo con ellos sugerencias, métodos y materiales didácticos que podría utilizar durante mis clases.

Recuerdo un día en particular que la docente sostuvo de mi brazo por el pasillo dirigiéndonos a la sala de maestro y en el trayecto iba alardeando de su residente, yo. En ese instante me di cuenta que la relación iba de maravilla. A pesar de que honestamente a la hora de socializar me considero una persona que piensa mucho antes de hablar y a veces había momentos que no sabía qué decirle o qué chiste contarle, por ejemplo.

Siempre me ofreció con gusto su ayuda cuando lo requería en problemas inesperados, su intervención cuando algo se me salía de control y sus consejos. La considero como una “mentora” que me ayudó a descubrir el día a día en la escuela, el pensamiento del alumno y a desarrollar sólidas razones para fundamentar el actuar docente.” (Talía)

La aparición de secuencias dialogales dan cuenta de los intercambios verbales y el sentido de su incorporación al interior de la crónica pedagógica, ya que, por una parte, supone la valoración positiva de la voz de ese otro, hacedor clave en el desarrollo de la instancia inscripta en etapa formativa, y por otro coloca en consideración del lector la minuciosidad del registro.

“Fueron muy interesantes las acotaciones que realizaron los y las estudiantes, cada uno daba un aporte distinto de lo que veía las imágenes. Por ejemplo: en la imagen donde se visualizan la caza de guanacos, Z. decía que los Tehuelches estaban cazando ciervos, D., por otra parte, decía que era una llama. Sin embargo, me desconcertó cuando V. dijo que era una jirafa. Para que puedan descubrir realmente cuál era el animal que cazaban, traté de relacionarlo con cuando iban a Comodoro Rivadavia o hacia Pico Truncado: “¿Alguien viajó a Comodoro o Pico Truncado? ¿Qué animales vemos por la ruta?” Todos comenzaron a contar sus experiencias y recuerdos, ese momento fue lo que se vuelve “ruidoso” ya que no dejaban hablar, provocaban un “caos”.

Fue el momento de intervenir y le di la palabra a M.: “Esperen, esperen, de a uno. Dejen hablar a M.” [...]. Bajaron el tono, pero había algunos que continuaban hablando hasta que tuvo que salir la docente a intervenir: “Un, dos, tres, todos en silencio. Solamente se debe escuchar la voz de la Seño y de M. Después, la Seño Tali elegirá quién va a hablar” [...]. Fue de esta manera que M. pudo comentar que cuando había

vijado a Comodoro, su mamá visualizó un guanaco al costado de la ruta y le mostró a ella.

Había conseguido la respuesta, pero sin decirla todavía, le pedí a P., J., E., que también comenten sus experiencias para que no se haga tan extenso. Entonces, una vez que se descubrió el animal correcto, escribimos entre todos: Los tehuelche cazaban...Y todos dijeron: “¡Guanacos!”.” (Talía)

“Parte de la rutina diaria, era tomar asistencia, fue algo que no me gustaba. Había una estudiante que ya no asistía y que siempre la nombraba y todos me miraban y sonreían diciendo: “¡Seño, ella ya no viene más!”. Debía buscar el momento propicio para corregir los trabajos que realizaban ellos/as buscaban siempre que así sucediera. Terminaban y me llamaban para que revisara lo que hacían. En todo momento me acercaba a sus bancos, preguntado: “¿Se entendió?”, “¿Tienen alguna duda al respecto?”(Denise)

En ocasiones, a condición de un acercamiento intensivo a aquello que ocurre o se va construyendo en clases, hacen su aparición las secuencias instructivas. Por lo general, remiten a escenas clave del desarrollo de fase interactiva, en la que se verbalizan expresiones ligadas al hacer.

“Después del recreo se continuó con la visualización del film y en las últimas de las jornadas se presentó como actividad: Pinto, ordeno y pego la secuencia.” (Talía)

“Al finalizar la lectura se realizaron preguntas, las respuestas de los/as estudiantes fueron respondidas oralmente, al preguntar ¿Cuáles son las tareas que realiza la familia de Martina? Se me complicó debido a que en el relato no había ítems o enumeración que indique las tareas a realizar. Es por eso que reformulé la pregunta ¿Qué tarea realizan primero? ¿Y después?” (Gisela)

Otro lineamiento que interesa reside en la elaboración de referencias de diversos órdenes, aludiendo a los conocimientos y saberes construidos desde los trayectos ofertados, desde el Plan de estudios de la carrera al interior de los espacios curriculares, constituidos en relación con la formación general, la específica y la que remite al campo de la práctica profesional. Por su parte, dentro de los conocimientos inscriptos en la formación específica podemos distinguir aquellos vinculados estrechamente con los contenidos, y los que articulan contenidos con su didactización. De allí que optamos por diferenciar los saberes disciplinares, pedagógico- didácticos y contextuales, como aproximación provisoria.

Empresa complicada la primera búsqueda, ya que casi no se encuentran elementos que remitan a ese tipo y calidad de saberes en las crónicas pedagógicas. Es decir, el contenido a enseñar no aparece problematizado, salvo algunas dificultades para situarlo en relación a un área, por ejemplo, o en relación con la precisión conceptual, lo que difiere notoriamente de lo observado y analizado por mi colega y yo misma en relación con parte de la pretarea, la elaboración de las planificaciones diarias. En esas instancias, una y otra vez debemos reiterar tanto la necesidad de estudiar en torno de nociones, conceptos y teorías propios del campo de saber, como así también de requerir la revisión de supuestos propios del orden epistemológico en términos de transposición didáctica. Por ello, queda pendiente, pero el dominio conceptual y teórico, o las dificultades que presenta, se concibe como zona elidida en las crónicas pedagógicas.

Al respecto, podemos arriesgar algunos supuestos, entre ellos el interés por evadir posibles confrontaciones de enfoques y teorías desarrolladas por los expertos a cargo de esos espacios en la formación, como los relativos a Contenidos y Didácticas específicas, y los que sostenemos las dos docentes a cargo de Residencia, ya que necesariamente difieren. Otro residiría en el sentido de la narración en la crónica pedagógica, ya que ella habilita elecciones sobre incorporaciones, con sus consecuentes renunciaciones. Es decir, sus porosidades genéricas alientan un recorte que privilegia una particular imagen del sí mismo en tanto narrador interesado, y la selección de aquello de lo que se da cuenta ya que, al decir de Irene Klein (2009), nunca puede contarse todo, y por tanto se eliden hechos. Se elige qué y cómo decir por escrito, lo que indefectiblemente conduce a la instancia y la etapa, y en el marco más amplio, se anclan en la cursada de la asignatura desde el que se define la regularidad, y a su vez, la continuidad del profesorado con vistas a su acreditación.

Debido a lo expresado, la selección de párrafos de las crónicas pedagógicas muestra relaciones distinguibles entre ellos en términos de didactización, es decir, el anclaje de saberes disciplinares y pedagógico- didácticos. Las concebimos siguiendo los postulados de Flavia Terigi (2014), quien plantea que el saber producido sobre la transmisión no suele ser reconocido como tal, a pesar de que en la formación constituye su objeto central, ya que sus procesos se estructuran sobre la base del saber sobre la enseñanza y sobre el trabajo docente.

“Específicamente en el área de **Lengua y Literatura** aparecía el trabajo con distintos tipos textuales. El Texto Instructivo era el primer tema a abordar. Alves indica que, *“si nosotros hacemos un trabajo de resignificación, de desnaturalización, de mirar la práctica, de revisar lo que cotidianamente pasa en la escuela, lo que va a aparecer con más claridad son las intencionalidades, que muchas veces están por debajo, y que son las que efectivamente mueven nuestra práctica.”* (2006: 3). Por tal motivo, comencé a revisar textos escolares, a leer los cuadernos de aula, páginas web, entre otro. Hasta que vi el dibujo de una zapatilla y me acordé de que había varios de los niños y niñas que, en el recreo, no sabían atarse los cordones. Era una idea fuera de lo común, ya que había muchas páginas que hablaban mayormente de las ensaladas de frutas para trabajar el texto instructivo, no obstante “atarse los cordones” resultaba “dos aprendizajes”: La primera noción de texto instructivo y aprender a atarse los cordones por sí solos.

Me resultaba una gran idea, pero, ¿cómo sería su orden pedagógico didáctico? Necesitaba claridad conceptual, y las estrategias que utilizaría en relación a las características del grupo. Si bien (como mencioné en la Primera etapa) en Didáctica de lengua y literatura no tuvimos la posibilidad de adquirir las herramientas posibles para trabajar los contenidos de esta área, busqué relacionar la mayoría de mis planificaciones con lo aprendido en Didáctica de Ciencias Sociales. Un claro ejemplo es la actividad de inicio, donde me proponía a trabajar las ideas previas de los y las alumnas, y/o despertar la curiosidad del tema que se trabajaría en toda la jornada de clases. Por esta razón, decidí, en este caso, partir de diversas imágenes de situaciones que muestran las consecuencias de los cordones desatados. Luego, me preguntaba ¿cómo abordar estas imágenes? La respuesta era la realización de preguntas que orienten al tema en concreto, es decir, que relacionen lo que visualizarán con las situaciones cotidianas, ya sea en el recreo, en actividades extraescolares o en simples jugos de niños. A su vez, que estas preguntas que ayuden a buscar soluciones para que no les ocurran lo mismo que las imágenes. Una de esas respuestas que buscaba como residente, era aprender a atarse los cordones a partir de un texto que indique como hacerlo.

El armado de las guías de preguntas en la planificación era un trabajo de mucha reflexión, ya que como me habían indicado en Didáctica de Ciencias Sociales no debían ser cerradas o de simples repuestas como sí y no. Necesitaba crear preguntas que lleven a los estudiantes recordar alguna situación que hayan visto o vivido, también que puedan expresar con detalles sus repuestas sin importar si son correctas o no, que todos puedan ser escuchados. Dedicué el tiempo de escribir, borrar, volver a escribir hasta encontrar aquellas preguntas deseadas: ¿Qué creen que sucedió en la última imagen? ¿A alguien le pasó algo parecido como lo que le ocurrió al jugador? ¿Cómo sucedió? ¿Cómo creen que se podría solucionar para que nadie se caiga? Ahora necesitaba desarrollar la actividad de desarrollo, ¿Cómo enlazar estas ideas previas con el texto instructivo? Era la hora de la intervención de la residente para aproximarlos al tema, por ende, volví a leer aquella hoja donde la docente me había marcado cuestiones particulares a trabajar: La lectura con seguimiento por repetición y la producción escrita del texto instructivo.

Ya tenía una idea de lo que era la lectura por repetición durante la ayudantía, ya que la docente les repartía o escribía una poesía o canción y lo leían entre todos. Esta última me ayudo a buscar “algo” que llevará a construir el texto instructivo, una poesía llamada “¿Me atás los cordones?” de carácter anónimo. La misma mostraba en una forma estética la forma de atarse los cordones por lo que buscaría la lectura de una manera pausada y entre todos para llegar a los objetivos propuestos. Como actividad de cierre, en la totalidad de las planificaciones, me propuse a que los y las estudiantes puedan reflexionar de lo trabajado en toda la jornada. En este caso, que realicen los pasos que fueron elaborados entre todos, a través de zapatillas de goma eva. Esta organización, la actividad de inicio, desarrollo y cierre muestran como dice Litwin (1997) *la configuración didáctica, la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.*” (Talía)

“En todas las áreas se intentó trabajar en la comprensión de las consignas dadas pero es algo que aún los alumnos y alumnas no lograban entender, ya que estaban acostumbrados sólo a copiar lo que estaba en el pizarrón pero luego no volvían a leer para hacer una interpretación de la consigna. La manera de intentar trabajarlo desde mi persona fue solicitando que copien y luego hacer una lectura individual y otra colectiva, haciendo pausas y retomando a medida que les preguntaba si alguien sabía qué significaba tal o cual palabra (siempre redactando con palabras sencillas para la edad del grupo clase) (...) en caso de utilizar alguna palabra un poco más compleja se les preguntaba si alguno la conocía y si sabía que quería decir, de manera que en conjunto con otro alumno se explicaba su significado y lo que debían realizar en la actividad. Las pocas oportunidades en que sucedía esto, había alumnos o alumnas que tenían nociones de su significado y lo expresaban a través de explicaciones de elaboración propia en que expresaban “Es como” o “Es cuando” por ejemplo.” (Daiana)

“No existe un método único, ya que este exige ser una construcción para cada situación particular, teniendo en cuenta el contenido, el grupo de alumnos y la intencionalidad como dije anteriormente. Los recursos didácticos en este caso son los materiales que utilicé como apoyo a la enseñanza, láminas, afiches, copias de textos y rompecabezas y juegos. El trabajo con trabajos prácticos como el armado de la maqueta del sistema digestivo, en el cual nos organizamos por grupos y cada uno de ellos debía llevar los materiales necesarios para la realización del mismo en clase. Luego de que los alumnos terminaran sus maquetas, se acordó la fecha de su exposición oral para darles tiempo de estudiar y organizarse entre ellos, teniendo en cuenta la responsabilidad y compromiso de cada uno. La presentación de situaciones problemáticas como en el área de sociales, a través de las narrativas o relatos elaborados para dar cuenta de aquellas características que tenía la Argentina

agroexportadora y la llegada de los inmigrantes, para poder contextualizar a través de la lectura, cómo era la vida en esa época.” (Mariela)

Finalmente, podemos ubicar saberes contextuales, o, como sería más interesante dilucidarlos, experienciales en proceso. En ellos, se da cuenta del sentido de la colaboración del otro, la irrupción o aparición de lo conocido y a la vez inesperado, no significado aún, que en ocasiones muestra aspectos del propio proceso de construcción de conocimiento situado.

“También tengo que mejorar mis estrategias didácticas ya que si bien a la hora de planificarlas me parecían enriquecedoras, no siempre lo eran porque sentí que algunas cosas estaban por estar, por ejemplo una de las actividades que me había sugerido la docente era que los estudiantes clasifiquen los porotos en blancos y negros para que los peguen dentro de un círculo. Yo en el momento lo vi como algo entretenido pero luego me puse a pensar y no le encontré el sentido a dicha actividad. Y de esta manera es que comprendí que a la escuela no se va a entretener, si bien suelo utilizar mucho la palabra “entretener” no es lo que quiero hacer o decir, sino más bien pienso en alguna estrategia que me permita captar la atención de los estudiantes pero a que a la vez involucre el aprendizaje o no de dicho contenido. Entonces yo quiero hacer eso pero me sigue costando, no me sale.” (Walkiria)

“Recuperar construcciones acerca de lo que se cree que es la escuela, sus actores, sus prácticas habituales contribuyó a pensar los caminos recorridos y habilitó la relectura de cuestiones que creía como verdades absolutas, como es el caso de la evaluación, desde los aportes de teorías de la educación.

Un instrumento de evaluación fue solicitado por la docente del grado para, en base a él resumir los aprendizajes alcanzados por las/os alumnos. Construí dicho instrumento y el mismo fue adaptado por la docente integradora para dos de los alumnos de la clase, algo que era habitual en el día a día para coordinar la enseñanza con el acompañamiento que ella y otra docente hacían dentro del aula para algunos chicos.” (Victoria)

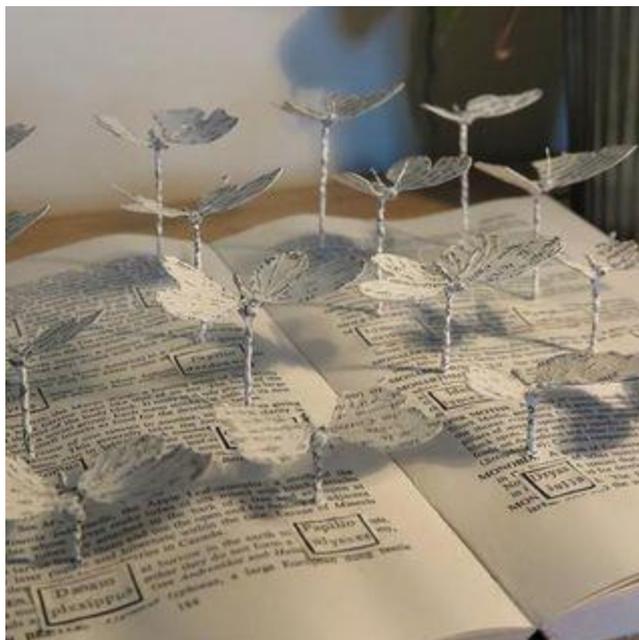
“Creo interesante mencionar, en este apartado, las situaciones que se presentaban en el ingreso. El Colegio hace un fuerte hincapié en el trabajo sobre los valores, y cada semana se seleccionan un valor para ser trabajado a partir de video, frases, etc. a cargo de los docentes que estén de turno esa semana. Particularmente, los estudiantes de Séptimo pocas veces participaban del momento reflexivo, el cual era colectivo. Ocurrió un día que un docente preguntó qué opinaba sobre el video a uno de los estudiantes y este respondió: “No sé”. Esto provocó un revuelo, les llamaron la atención y como castigo, debieron preparar ellos las reflexiones de la semana siguiente.

Durante esos días hablamos con ellos de lo importante que es hablar, decir lo que pienso aunque nos equivoquemos, nadie está en la institución para juzgarnos. Todo esto me llevó a reflexionar lo difícil que se vuelve hablar cuando se trata de mostrarnos tal cual somos, porque de eso se trata el opinar, dejamos al descubierto cuestiones que se refieren a cómo somos, qué creemos, y de alguna manera eso nos vuelve vulnerables a las críticas de los demás. Por otro lado, el permitirnos socializar aquellos que pensamos, que nos interesa cuestionar, nos permite enriquecernos de lo que los demás puedan aportar. No está mal permitirnos pensar juntos, reflexionar cuestiones que nos implican a todos, no está mal sentirnos implicados, no está mal dudar, opinar, pero tampoco está mal callar. Muchas veces el silencio también nos significa algo y debemos aprender a escuchar esos silencios.” (Denise)

“Mi intención era que pudieran conocer variados cuentos tradicionales, más que nada del disfrute de la lectura. Al ver que ellos conocían los cuentos cada vez que pasaban las imágenes realizaban acotaciones de los que iba contando. Por ejemplo, recuerdo que uno de ellos dice: “Ahí el lobo sopló la casita de paja y después va a soplar la casa de madera”. Surgían saberes lectores inesperados, que de algún modo ya contaban la historia. Para evitar que sean respuestas correctas, intenté convertirlas en preguntas cuando aparecía la imagen: “Ustedes qué creen, ¿está bien lo que dijo X o sucedió algo distinto?” Considero que lo que se llevan de esta área es un momento distinto a aquel donde se contempla el silencio, la concentración, el disfrute por ver lo que ocurre en cada imagen, y la participación de cada uno durante la lectura. Asimismo, para unos pocos, se trata de conocer nuevos cuentos o que la misma lectura que hace la docente se convierte en un momento, no sé cómo decirlo, pero en el caso de E. parecía como si fuera la primera vez que le contaban un cuento de tal manera, prestaba mucha atención a cada palabra que decía.” (Talía)

“Cuando escribí el día por ejemplo 19/05/19, los niños me dijeron que mi 5 se parecía a una S, comenzaron a reírse, y un niño dijo “No se burlen de la seño, ella está aprendiendo igual que nosotros”. Mi comentario al respecto fue “Sí, estoy aprendiendo, todos nos confundimos...”

A partir de los comentarios de los/as estudiantes puedo decir que luego me di cuenta de que ellos tenían razón, que mi número se parecía más a una letra, si ellos no me hubiesen avisado no lo hubiese borrado, y con respecto al comentario “Está aprendiendo igual que nosotros”, me sorprendió que lo dijera, como se sabe la formación docente se lleva a cabo día a día, todos los días se aprende cosas nuevas.” (Gisela)



Fotografía extraída de: <https://www.housebeautiful.com/design-inspiration/a28435869/emma-taylor-paper-book-sculpture-art/>

La exploración en torno de las marcas genéricas no es exhaustiva, ya que constituye para nosotras el primer acercamiento sistemático y escritural. Tal como se ha expresado, la crónica pedagógica se presenta como contenido mínimo y, extrañamente, exclusivo, en la asignatura precedente, Práctica III, bajo la consignación de “Escritura de crónica de clase y su análisis reflexivo”, a la que se agrega en términos escriturales “Diseño de propuestas didácticas”. En otros espacios curriculares, se hace mención a “Elaboración de propuestas de enseñanza y

evaluación”, en Didáctica de la matemática; “planificación”, en Didáctica de la lengua y Didáctica de las ciencias naturales, incorporándose en esta última “Elaboración de proyectos”; “diseño de propuestas didácticas” en Didáctica de las ciencias sociales; y “Diseño de la propuesta de intervención didáctica”, en Residencia. Este simple rastreo coloca en evidencia la centralidad de la escritura direccionada hacia la elaboración de propuestas didácticas y la escasísima valoración de la escritura en primera persona en relación con las prácticas, sea cual fuese el dispositivo empleado, así como su presencia a modo de islote, separado de las potencialidades en término de articulaciones flexibles al interior del trayecto, y en simultáneo nos permite captar, siquiera superficialmente, algunas aristas del curriculum como campo de luchas.

Nuestra intención inicial, precisar algunas de las marcas de la crónica pedagógica en tanto características genéricas, requiere de mayores y mejores aproximaciones a tal compleja tarea de enseñanza en diálogo con las posibilidades de aprendizaje. Cuestión pendiente, entre tantas otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, Andrea (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós
- Arfuch, Leonor. (2008). El espacio teórico de la narrativa: Un desafío ético y político. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13 (42), 131-140. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162008000300008&lng=es&tlng=es
- Barco, Susana (2008). Prácticas y residencias docentes: viejos problemas ¿nuevos enfoques? Historias con Matrioshkas, en Raúl Menghini y Marta Negrin, *Prácticas y residencias docentes viejos problemas: ¿nuevos enfoques?* Bahía Blanca: Ediuns
- Bombini, Gustavo (2018). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol. 11 (4), 5-20
- Bombini, Gustavo y Paula Labeur (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación* (18), 19-29
- Contreras Domingo, José (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27, 3), 125-136. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>
- Davini, María Cristina (2002). La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas, en María Cristina Davini (coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores
- Di Franco, María (2014). La narrativa en la formación y desarrollo de la profesión docente. *Praxis Educativa*, 18 (2), 9-11. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/896>
- Edelstein, Gloria, y Adela Coria (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz
- Foresi, María Fernanda (2009). El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional?, en Liliana Sanjurjo (coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens
- Gimeno Sacristán, José (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Klein, Irene (2017). ¿Qué vuelve “narrable” a un relato? Narratividad y ficción, en Irene Klein (comp.) *Escritura y creatividad en comunicación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/16/2018/07/klein.pdf>
- Klein, Irene (2009). *La narración*. Buenos Aires: Eudeba

Riestra, Dora (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Riestra, Dora (2008). *Las consignas en la enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio- discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Suárez, Daniel (2019). Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente. *Voces en el Fénix*, (78), 116-123. Recuperado de: https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/15_31.pdf

Souto, Marta (2016). Algunos problemas y sentidos que la formación en la residencia plantea. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, 4 (2), 49-64

Terigi, Flavia (2014). Priorizar la producción de saberes sobre la enseñanza, el trabajo docente y la formación. *Prácticas y Residencias. Memoria, experiencias, horizontes*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/6671/9144-24541-2-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>