



REVISTA DE DIFUSIÓN ACADÉMICA

ISSN 2718-6318

Número 12 | Año III | Diciembre 2022

## Narrar las prácticas docentes

Coordinadora: Daniela Ottolenghi<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Mag. en Educación Digital, Doctoranda en Educación, Directora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y del Profesorado Universitario en nivel medio y superior, USI.

## Narrativas pedagógicas en el Nivel Superior: una invitación a explorar las experiencias y saberes de docentes y estudiantes

Agustina Argnani <sup>2</sup> y Lucía Fiorino <sup>3</sup>

¿Qué saben y qué hacen las y los docentes en su trabajo pedagógico cotidiano? ¿De qué formas es posible dar cuenta de ese saber que portan y que construyen al ras de la experiencia educativa? ¿Qué hacen con él cuando enseñan en una institución educativa en particular, con un grupo de estudiantes singular? ¿Cómo podemos promover y estimular instancias de trabajo en las cuales ese saber sea indagado, reflexionado, criticado en el lenguaje de la práctica?<sup>4</sup> Si bien no es la intención de esta publicación dar respuestas acabadas a estos interrogantes, pensamos que este corpus de relatos de experiencias de docentes y estudiantes bien puede ofrecernos algunas pistas, indicios y resonancias para explorar y profundizar en la reflexión pedagógica sobre la formación y la enseñanza en el Nivel Superior.

En medio de discursos que buscan estandarizar el trabajo docente y cuantificar la información sobre el día a día de las aulas, las interpretaciones pedagógicas de quienes las habitan se tornan vitales para dar lugar y visibilizar diversas maneras de nombrar, pensar y hacer educación. Entendemos que al reflexionar sobre sus experiencias y al explorar los registros narrativos, docentes y estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, la Licenciatura en Trabajo Social y el Profesorado Universitario en nivel medio y superior de la USI, nos ofrecen aportes para cuestionar aquellas perspectivas que buscan deslegitimar los saberes pedagógicos que los educadores construyen, portan y ponen en juego en su cotidiano quehacer en las escuelas<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Doctoranda en Educación por la UBA, Magíster en Educación, pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora UBA/USI.

<sup>3</sup> Maestranda en Educación, pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora UBA/USI.

<sup>4</sup> Estos interrogantes vienen acompañando y orientando el trabajo pedagógico que desarrollamos en el equipo docente y de investigación dirigido por Daniel H. Suárez en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>5</sup> En nuestra región, son amplios los antecedentes y variadas las experiencias de formación y desarrollo profesional docente que apelan a la investigación de la propia práctica y a la reflexión

El valor de narrar las prácticas, de contar aquello que acontece en los mundos pedagógicos, lo que ello les da que pensar y sentir a quienes las relatan, reside en su formidable potencia para problematizar pedagógicamente la propia tarea docente. El relato transmite el sentido que su autor/a (docente o estudiante) ha construido y ha otorgado a su vivencia y las interpretaciones pedagógicas acerca de lo sucedido<sup>6</sup>. Y es así que, a través de dicha escritura reflexiva, se torna protagonista de ese saber, cuya materia prima ha sido ni más ni menos que su propia experiencia.

Sin embargo, vale advertir que, al igual que otras formas de saber -inclusive las científico técnicas- los saberes que construyen desde la experiencia docente están anclados en prácticas discursivas y comprensiones sociales de diverso tipo y cargados de supuestos que operan de forma efectiva al momento de definir prácticas, de tomar decisiones, de intentar comunicarlas (SUÁREZ, DÁVILA Y ARGNANI, 2017). Se trata de saberes de la experiencia que escapan y exceden, también, a las recetas, los manuales y los intentos de transferirlos, trasplantarlos o replicarlos. Pero, no por ello, dejan de ser plausibles de ser reconstruidos, debatidos y problematizados como aportes a la pedagogía y a la formación docente. Como movimiento que oscila y se subsume entre el saber y el campo profesional.

Es así que distintos trabajos sostienen la necesidad de que las experiencias y saberes reconstruidos por docentes “entren en conversación” con referentes teóricos, formalizados, de la pedagogía: la práctica sería formadora sólo en la medida en que fuese objeto de una práctica reflexiva y de un diálogo productivo. Asimismo, alertan sobre la importancia de contextualizar las producciones docentes acerca de sus prácticas y trabajarlas colectivamente.

---

sobre los saberes profesionales como eje articulador de la propuesta formativa. Asimismo, reconocen la importancia de visibilizar, problematizar y validar el saber pedagógico construido al ras de la experiencia escolar (ALLIAUD Y SUÁREZ, 2011; CONTRERAS, 2013) para la producción participativa de conocimientos críticos (ANDERSON; HERR, 2007), en tanto conciben que la formación tendrá lugar en la medida en que se generen nuevos conocimientos y comprensiones.

<sup>6</sup> Al narrar las experiencias que los tienen como protagonistas, seleccionan determinados aspectos, secuencian los momentos de la historia, dan cuenta de decisiones, inquietudes y reflexiones de un modo particular configurando una cierta unidad de sentido - “intriga” en términos de Ricoeur (1995).

De allí la importancia de la circulación de estos relatos y el valioso acontecimiento que la publicación de este Dossier significa.

Entendemos que el concepto de experiencia no refiere a un simple “vivir los acontecimientos”, sino más bien a la forma en que “la gente construyó los acontecimientos al tiempo que los vivía” (NOVOA, 2003, p. 65). No toda acción, entendida como práctica asociada a un saber, es en sí misma y por sí sola una experiencia: una vivencia se torna experiencia al momento de prestar especial atención a lo que sucede y nos sucede, a la situación en la cual estamos implicados (SOUZA, 2010). Los saberes pedagógicos no se dejan “atrapar” fácilmente: ligados estrechamente a la acción, se trata de saberes heterogéneos, discontinuos, fragmentados que no pueden coincidir con los recortes formales de los saberes disciplinarios (DELORY-MOMBERGER, 2009). Precisamente, por sus particularidades, sostiene Larrosa (2003, p. 3), ese saber ha sido invisibilizado y desestimado:

[...] ambiguo, ligado siempre a un espacio y a un tiempo concreto, subjetivo, paradójico, contradictorio, confuso, siempre en estado de traducción, un lenguaje como de segunda clase, de poco valor, sin la dignidad de ese logos de la teoría que dice, en general, lo que es y lo que debería ser.

Además, el lenguaje narrativo no discurre tan sólo acerca de las prácticas, sino que además las constituye, tiende a esclarecer sus propósitos, y colabora a producirlas y transformarlas (SUÁREZ, DÁVILA Y ARGNANI, 2017). Esa valorización de la experiencia individual vincula íntimamente a quienes se están formando con el proceso formador. Sin perder de vista que, como plantea Alliaud (2019), la formación se inscribe en un proyecto educativo y social que trasciende las perspectivas técnicas o instrumentales y a sujetos particulares en la medida que convoca a involucrarse en una comunidad de prácticas y discursos compartidos por los formadores.

Sin embargo, lejos de pretender distanciarse o rechazar las dimensiones subjetivas, biográficas, situacionales de los procesos de construcción de saberes, ellas son concebidas como parte central y constitutiva de los relatos. Así, al indagar sobre sus experiencias, los relatos construidos permiten

recuperar, de formas más sutiles que otros formatos textuales<sup>7</sup>, el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a sus protagonistas.

Los escritos aquí reunidos nos permiten encontrarnos con el vértigo de la primera clase y de las decenas de miradas que se posaban sobre Juan Cruz; transitar los avatares de “pasar al otro lado”, como cuenta María Teresa al referirse a su primer día como observadora en una institución de Nivel Superior; hallar pinceladas sobre la vida en las aulas luego de la pandemia, como narra Cristina; sumergirnos en los cambios de perspectivas y posicionamientos que las observaciones de prácticas generan, desde la voz de Jonathan; hallar referencias a las biografías escolares de los estudiantes y a biografías de mujeres memorables que recupera María Gabriela. También, nos inquietamos con las incertidumbres que acechan “como una nube negra que va cubriendo el cielo celeste de colores oscuros”, como ilustra bellamente Rosario; nos incomodamos con algunas frases, tal como le sucedió a Mariana al escuchar que “los chicos de hoy no toman apuntes”; o nos dejamos sorprender y guardamos en la memoria, como comparte Milagros, los vínculos estrechos que docentes y estudiantes logran construir.

De este modo, a partir de la lectura de los relatos aquí recopilados, podemos advertir claramente ciertos matices y realces. Pero podemos afirmar también que en su conjunto tienen algunas características semejantes. En efecto, de diversos modos, sus autores/as enuncian problemas pedagógicos surgidos al ras de su práctica; expresan reflexiones y se preguntan sobre esos problemas, sus causas y sus abordajes posibles; plantean estrategias de intervención pedagógica y didáctica; delinean una caracterización de los sujetos pedagógicos y sus relaciones con los procesos de formación. También abordan las tensiones que provocan esas experiencias frente a otras prácticas educativas; las incertidumbres que les generan; así como permiten poner de

---

<sup>7</sup> Desde su formación inicial, los docentes, por lo general, cuando escriben lo hacen siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, diseñando planificaciones didácticas, llenando planillas administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos del aparato escolar. Pero estos datos, informes y documentos muchas veces no ofrecen materiales adecuados para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos, ni para la toma de decisiones pedagógicamente informadas en los ambientes inciertos y cambiantes que se conforman en las escuelas y las aulas.

relieve algunos de los saberes y aprendizajes que fueron construyendo en torno de la experiencia relatada.

Justamente, son las dimensiones personales, subjetivas, particulares las que posibilitan el enlace singular con el escenario en que las prácticas pedagógicas son desplegadas. Al leer este Dossier nos encontraremos, entonces, con textos que exploran diversas prácticas pedagógicas, que ofrecen indicios y reflexiones sobre desarrollos institucionales; sobre desafíos y tensiones, sobre inquietudes pedagógicas en el marco de prácticas de enseñanza y de formación en el Nivel Superior. Pues sus narrativas versan sobre la educación desde la experiencia, con lenguajes, palabras y sentidos contruidos desde un hacer indagado y reflexionado, desde la perspectiva de quienes protagonizan los encuentros pedagógicos.

Tenemos la certeza de que la escritura y lectura de relatos de docentes y estudiantes contribuye a construir problemas y preguntas para la formación pedagógica. También, tenemos el convencimiento de que esa posibilidad de (trans)formación viene de la mano de otras maneras de interrogarse(se) e investigar(se). Para quienes nos dedicamos a la docencia y la investigación pedagógica, la publicación de relatos representa una razón para celebrar. Y esperamos que estas narrativas se conviertan en una invitación y estimulen a más colegas y estudiantes a sumarse a la escritura, a la lectura, a la interpretación y a la conversación en torno de relatos de experiencias educativas.

## Referencias

ALLIAUD, Andrea. Experiencia, saber y formación. Revista de Educación, Mar del Plata, año 1, n. 1, p. 141-157, 2010. Disponible en: [https://fh.mdpedu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/11](https://fh.mdpedu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/11). Acceso en: 15 nov. 2019.

ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel (coord.). El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA y CLACSO, 2011.

ANDERSON, Gary; HERR, Kathryn. El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. In: SVERDLICK, Ingrid (comp.). La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007. p. 47-69.

CONTRERAS, José. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Nuria (comp.). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata, 2010. p. 21- 85.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: CLACSO-Facultad de Filosofía y Letras/UBA, 2009

LARROSA, Jorge. La experiencia y sus lenguajes. Seminario internacional La formación docente entre el siglo XIX. Teatro Nacional Cervantes, 28 y 29 de noviembre de 2003. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2003.

NOVOA, Antonio. Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de 'nuevas' historias de la educación. In: POPKEWITZ, Thomas; FRANKLIN, Barry; CASTRO, Miguel (comp.). Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona: Pomares Corredor, 2003. p. 61-84.

Ricoeur, P. (1995) Tiempo y narración. México: Siglo XXI, 1995.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencia y formación. In: PASSEGGI, María C.; SOUZA, Elizeu Clementino de (coord.). Memoria docente, investigación y formación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/UBA, 2010. p. 153-172

SUÁREZ, Daniel; ARGNANI, Agustina; DÁVILA, Paula. Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, n. 42, p. 43-56, jul./dic. 2017

## Aprender a observar y poner foco en la enseñanza como eje central

Jonathan Donag<sup>8</sup>

Los estudiantes de cuarto año de Licenciatura en Ciencias de la Educación y del primer año del profesorado para nivel secundario y universitario realizaron sus observaciones y prácticas simuladas en distintas carreras de la USI, el Instituto Pedro Poveda, el Colegio Marín y el Colegio Labarden. A partir de dicha experiencia es que aprovecho esta instancia para narrar mi experiencia como profesor de las prácticas.

Aprender a observar no es tarea sencilla. Desde hace varias décadas, numerosos autores, especialistas en el campo de la educación, la sociología y la psicología sostienen que la mirada del practicante o del observante constituyen una de las perspectivas más complejas en el proceso de construcción de la autoridad pedagógica.

Mirar, observar, registrar y entender la realidad del aula desde un recorte acotado también es una experiencia compleja por la que muchos docentes, profesores y supervisores del sistema educativo han pasado. No obstante, y desde el punto de vista inicial, la observación parte de un problema, una situación compleja que a su vez está asociada a la posibilidad que tiene el sujeto de pensar y repensar su práctica reflexiva.

Tomando como ejes nucleares las herramientas y soportes pedagógicos tradicionales que propone la práctica, se trabajó principalmente con el registro narrativo, la planificación y el armado de la clase, y la reflexión crítica puesta en debate y confrontada en el interior de la misma cátedra.

¿Cómo pensar el aula en términos de justicia social y de igualdad de oportunidades? ¿Qué vínculos e interacciones se producen entre estudiantes y profesores en el interior y afuera del aula? Algunos de estos interrogantes planteados por los y las estudiantes llegaron al aula a modo de premisa y de

---

<sup>8</sup> Profesor y especialista en Currículum y prácticas escolares por FLACSO. Maestrando en gestión de la Educación FLACSO.

recorte luego de una acotada, pero intensa participación en las diversas aulas que visitaron.

Entre los meses de agosto y octubre de este año, los estudiantes comenzaron la tarea. Varias son las actividades que incluyen la observación y práctica. En primer lugar, contactarse con las instituciones, entrar en estas y conocer a los profesores y formadores. En segundo lugar, aprender a poner foco y organizar el material de indagación en el campo, que por momentos constituyó un obstáculo. Sin embargo, pudieron enfrentarlo y sobrepasarlo, principalmente por su compromiso y constancia en la asistencia en las escuelas y diversas instituciones. Finalmente, enfrentar los propios miedos y debilidades que cada trae consigo también fue un desafío que debieron construir y administrar.

### **Los relatos son narrados desde una mirada**

El registro narrativo es un modo de organizar las observaciones (Anijovich, 2009). La observación en la formación de docentes puede entenderse no sólo como una estrategia de enseñanza, sino también como un espacio curricular propiamente dicho. La observación de clases es de vital importancia en la formación de un profesor, implica astucia y perspicacia.

Existe la autoobservación y observación de pares, docentes, alumnos e instituciones. En palabras de Alliaud (2012), en la formación docente inicial, la propia biografía escolar tiene un peso importante en la identidad docente<sup>9</sup>. Con esto problematizamos que, en el propio recorrido y trayecto como alumno o estudiante, uno observa múltiples profesores, diferentes entre sí, y a partir de las observaciones va construyendo su propia identidad, imitando modelos (o no) de lo que uno ya vivió. En este sentido, se aprende a pensar el diseño y armado de actividades, seleccionar los diversos ejes a enseñar y pensar la clase como un problema.

---

<sup>9</sup> Construir la identidad profesional para la autora implica repensar los modelos pedagógicos a enseñar y alejarse de la propia biografía escolar. Mirar con ojo crítico también resulta un andamiaje necesario en la construcción del rol.

En la formación docente propiamente dicha, la observación está al servicio de una formación centrada en el análisis. Analizar las situaciones observadas implica, para Anijovich, tomar distancia de las mismas y es justamente con el ejercicio del análisis que comienza el trabajo de formación: observar a otros y analizarlos para aprender a ser observadores y actores a la vez.

### La palabra de los estudiantes

¿Qué sensaciones, experiencias e impresiones dejó esta experiencia? ¿Cómo fue el recibimiento de las Instituciones de los profesores coformadores y coordinadores institucionales? Los estudiantes dijeron que la práctica les permitió repensar la clase y aprender a organizarla, entender la planificación desde los objetivos. Señalaron, también, que observar supone un posicionamiento tanto del estudiante como del docente, alcanzaron a entender la complejidad del oficio. Finalmente, observar y dar clases en el nivel superior les mostró las fortalezas, pero también las debilidades que se reflejan en el aula.

Estos fueron algunos de los tantos comentarios e impresiones que mostraron los estudiantes luego de transitar su recorrido formativo. Podemos decir, entonces, que es necesario pensar la docencia, como ejercicio cotidiano, entendiendo la complejidad inherente a esta. Finalmente, pensar el aula como “oportunidad” y espacio de “cooperación y aprendizaje” es una práctica que requiere de reflexión, discusión y constante revisión de las propias prácticas. Un trabajo que los estudiantes comenzaron y que probablemente continúen en su desarrollo profesional.

### Referencias

- Alliaud, A. (2012). *Formar buenos en la artesanía de enseñar*. Trabajo presentado en VIII Foro de Santillana «Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué», Buenos Aires.
- Anijovich et al (2018). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.

## La sala de maestros, ¡perdón! De profesores

Muchos años de profesión, muchos patios asistiendo niños que necesitan abrir botellitas, atarse cordones, solucionar conflictos de pelota, entre otras cosas. Horas y horas de clase, de correcciones, planificaciones pensando en la construcción de aprendizajes significativos, entrevistas con padres, actos, campamentos, viajes. Los últimos doce años, estuve ocupando el rol docente desde la gestión, organizando, acompañando, generando nuevas propuestas, armando equipo y atajando penales inesperados.

Con tanta historia y tanta vida en la escuela, algo que muchos llaman “experiencia”, ¿por qué estaba nerviosa por hacer las prácticas? Sin embargo, ahí estaba yo, con mi cartera en el hombro, parada delante de la secretaría del Instituto Terciario con la frase en los labios: “Hola, vengo para hacer observaciones y prácticas”.

Hace muchos años, antes de casarme, antes de ser mamá, hace toda una vida, pasé por la misma experiencia. Entonces no tenía canas, llevaba orgullosa mi guardapolvo blanco recién estrenado y el corazón lleno de ilusiones pero también de temores, de preguntas, de inseguridades. ¿Quién pensaría que tanto tiempo después podría sentirse “parecido”?

No me preocupaban las clases que tendría que preparar, ni cómo manejar los grupos. Me di cuenta de que lo que me generaba ansiedad era entrar en ese mundo nuevo del nivel superior, del otro lado, del lado de profe. A pesar de tantos años de maestra y directora, para esta experiencia en particular, yo estaba dejando el rol de alumna universitaria para “pasar al otro lado”.

Ese día, mi primer día de observación, justo se jubilaba la secretaria, que había trabajado allí muchos años. Al lado de la secretaría se encuentra la sala de profesores, en donde se estaba realizando una pequeña fiesta de despedida.

“Pasá, sentate acá” me dice la nueva secretaria, más desorientada que yo. “La profesora ya se desocupa”. Entraban y salían profes de la sala, se escuchaban muchas conversaciones simultáneas, risas, un clima de fiesta. Al rato, una persona que sólo conocía de vista (la secretaría que se jubilaba, supe después)

sale y me dice: “¿quierés un pedazo de torta? ¿un vasito de Coca? Mirá que hoy hay de todo”. No me animé a pasar del otro lado. Todavía no, como intrusa en fiesta ajena, aunque me ofrecían un lugar. Agradecí y esperé sentada a que la profe se desocupara.

A la semana siguiente, segundo día de observación, habíamos acordado reunirnos con la profesora un poco antes del inicio de la clase para realizar una entrevista. Para ella era el momento de recreo entre una clase y otra. Llego tempranito (¡Bah! Tempranito para iniciar la observación, serían las 18:45 más o menos) y vuelvo a situarme en el pasillo delante de la secretaría. Esta vez ya me reconocen, me saludan, “Karina ya viene, ¿quierés pasar?” “No, gracias. La espero acá”. Al rato la profe sale de un aula, me saluda en el pasillo y me invita a la sala de profesores para realizar la entrevista.

Por fin ingreso en la dichosa sala. Una mesa demasiado grande para un espacio tan reducido. Sillas, una pava eléctrica, tazas todas diferentes, una cartelera de telgopor forrado con friselina que dice “profesorado”. Allí están las fechas de cumpleaños y todo tipo de información. Se nota que la misma sala la utiliza también el nivel primario. Un par de armarios de chapa con el ya conocido papel contac de colores pegado en las puertas, un intento que hacemos todos los maestros por amenizar esas estructuras metálicas para que no parezca una oficina, sino una escuela. Una sala con las mismas características de tantas otras en las que compartí un mate, corregí pilas de cuadernos, recorté papelitos. Solo que al mirar por la ventana no entraba la luz del sol, era de noche.

La entrevista fue una hermosa conversación que se grabó con el celular puesto sobre la mesa, entre las dos, sentadas en la punta de la mesa. Mientras tanto, los profes entraban para hacerse un cafecito, ajenos a que la sala tenía otro uso en ese momento. Entraban hablando en voz alta, entre ellos y cuando registraban la situación, se deshacían en disculpas realizadas por señas, risas ahogadas, codazos y shhhhhh al que venía atrás. La grabación de esa entrevista es también un testimonio de la vida de la sala.

Tercer día, ya mi primera práctica. Llego temprano y vuelvo a quedarme en la puerta de secretaría. La profe me ve y me invita a pasar. “No, está bien, yo espero acá”. “Dale, vení y sentate un ratito”. A la mesa ya están sentados otros profes. Una caja grande, de esas de plástico transparente, con el rótulo de “Profesorado”, contiene frascos, que alguna vez fueron de dulce, pero que ahora están llenos de azúcar, saquitos de mate cocido, leche en polvo... Algunos profes andan con su termo y su mate, otros preparan su infusión en una taza y todos charlan. Conversan sobre las alumnas, comparten sus impresiones sobre las planificaciones entregadas, quién está demorada, quién va bien, cómo pueden ayudar a otra que está muy trabada. Las conocen por sus nombres, saben de sus trayectorias, mencionan con alegría sus logros o se preocupan por aquellas que no están pudiendo cumplir con los plazos de entrega o sus producciones necesitan revisión. También conversan sobre algunos aspectos de las escuelas en las que las alumnas realizan las prácticas. En algunos casos les preocupan los diferentes posicionamientos entre “lo que el instituto enseña” y “lo que las escuelas les piden a las practicantes”. En definitiva, reflexionan sobre educación, cuestionan y se cuestionan, se posicionan. También se organizan para usar la sala con proyector, buscan y no encuentran el único alargue con zapatilla, se pasan el mate, firman el libro de asistencia, se interesan por cuestiones de la familia, del país...

Ese día, al salir de la sala, sentí que lo que allí dentro sucedía, no difería demasiado de la dinámica que yo conocía. Esos profesores del nivel superior sentían lo mismo que todos los que nos dedicamos a ejercer esta maravillosa profesión, sólo que sus estudiantes tienen otra edad. Tras la estructura académica o la formalidad del nivel, siguen siendo los docentes los que humanizan la profesión, atentos a los procesos individuales, respetando cada trayectoria, acompañando la profesionalización de cada estudiante, de cada futuro colega. Y lidian con las mismas dificultades y se alegran en los logros de aquellos a quienes acompañan en la formación.

Ese día me fui reafirmando mi decisión de seguir formándome para ejercer en el nivel superior. De continuar proyectando mi vocación, ampliando los ámbitos de intervención, porque allí donde se transmiten las teorías y las

didácticas que definen nuestro trabajo, también se acompañan los procesos formativos, en un entramado muy humano y muy profesional. Porque es allí donde quiero estar.

## Mi incursión en el camino de la docencia

Cursaba ya las últimas materias de la carrera y me empezaban a resonar algunas preguntas, que siempre habían estado ahí... latentes, pero distantes. Ahora se hacían cada vez más reales y pasaban a ser una preocupación cercana

¿Pero cómo que sos educadora pero no sos docente?

¿De verdad vas a asesorar sin estar en el aula?

¿Qué puede decir alguien desde afuera sin haber estado ahí?

Todos estos interrogantes se me venían a la cabeza como una nube negra que va cubriendo el cielo celeste de colores oscuros, y que consigo trae una brisa fresca que obliga a repensar la dinámica con la que hasta hace poco estabas bien. Esa nube, sin duda, hablaba de muchas inseguridades personales pero también traía consigo algunas verdades que era hora de afrontar.

¿Quiero ser docente o no? Hoy la respuesta todavía no es clara. Siento que es necesario, pero a la vez me da miedo... a que sea mucho, a quedar muy pequeña frente a tremendo desafío, a lo desconocido. Es desconocido en parte, porque varios fueron los años de ejercer la docencia en un colegio, pero era distinto... trabajaba con chicos, esa experiencia fue casi instintiva. Ser maestra de niños/as fue algo que parecía salirme naturalmente, sentía que venía conmigo en el ADN, quizás por mis antepasados docentes o quizás tan solo porque era mi vocación.

¿Es mi vocación? Y otra vez la pregunta que me paraliza y me deja sin respuestas. Siempre supe que la educación era algo que me apasionaba, que de hecho ahora mientras escribo estas líneas vuelvo a reafirmar por la emoción que me genera recordar aquel momento en que decidí estudiar la carrera.

Creo que la educación no puede efectivamente estar desapegada de la docencia, y por eso es que después de estudiar Ciencias de la Educación, decidí ser también docente. Aunque me de miedo o me provoque momentos

de angustia, en el fondo me entusiasma y me apasiona. Preparar las clases, leer y releer apuntes de donde uno se nutre, armar el material con que vas a trabajar, diseñar una presentación, intentar generar momentos interactivos, y cuando te querés acordar, estás ahí en el aula, frente a tus alumnos. Me gusta también pensarlo como estar al lado, no solo al frente, a la par, construyendo nuevos conocimientos, diálogos que intercambian ideas nuevas y poderosas, consolidando aprendizajes.

### ¿Cómo llegué hasta acá?

Me recibí de Profesora de Educación Primaria en el 2016 y hoy soy futura Licenciada en Ciencias de la Educación. No imaginé que el último cuatrimestre de la Carrera, que comencé por allá en el 2019, esté transcurriendo en este momento.

¿Por qué elegí estudiar esta carrera y no otra? ¿Por qué continuar en el camino de la docencia y no otro rumbo? Muchas preguntas y algunas respuestas.

En el año 2012, comenzó mi camino hacia la docencia. Me encontraba cursando el último año de la secundaria, sexto año, y desde la institución ofrecieron a los estudiantes realizar pasantías en diferentes ámbitos. Aparecía el colegio donde estudiaba como opción para dar clases en Educación Primaria. Inmediatamente me anoté e inicié con observaciones en segundo grado. A la mañana estudiaba y a la tarde realizaba la práctica. Comencé a observar y luego, me dieron la oportunidad de dar clases una semana ¡Estaba muy nerviosa! Al principio, miraba todo detalladamente, juzgaba algunas respuestas de la docente, que hoy en día, las entiendo un poco más. Recuerdo que me daba miedo no tener todas las respuestas que me hicieran los estudiantes o dar alguna sugerencia y que sea errónea. Por suerte, no pasó nada de eso y la clase fluyó muy bien ¡Jamás olvidaré a ese primer grupo con el que llevé a cabo mi primera clase a los diecisiete años!

Después de vivenciar esa experiencia, y al terminar el colegio, me anoté en el Profesorado de Educación Primaria en San Isidro. Tuve la suerte de tener una mamá docente que desde el comienzo, me incentivó y me motivó a seguir el

camino educativo sin decir la típica frase “Te vas a morir de hambre trabajando en colegios”. Con ella fui a inscribirme y a conocer el Profesorado. No tuve una primera buena impresión. Se podía ver mucha desorganización en la parte burocrática. Me acuerdo que por la inicial del apellido decidían si eras la división A o B. Éramos muchos estudiantes en primer año, aproximadamente, sesenta y tres. Fui a un curso de ingreso por una semana en marzo, y en abril, empezaron las clases ¡Que nervios ese día! No sabía qué aula me tocaba, con quién iba a conversar, las personas con las que me iba a rodear por cuatro años. En fin, no estuvo TAN mal porque sirvió mucho la semana intensiva. Me había armado un “mini” grupo que al principio no me convencía del todo, porque era gente que tenía muchas responsabilidades y pensaba ¿Cómo vamos a hacer para juntarnos a hacer los trabajos? ¿Cómo voy a asegurarme de que no les surja algo con sus hijos y falten a las exposiciones? Cuestión que tenía muchas preocupaciones y por suerte, pude tener un grupo muy lindo que nos acompañamos durante cuatro años y nos recibimos las tres el mismo día.

El primer año (2013) en el que estudiaba, no tuve mucho contacto con la realidad que sucede en las aulas, sino que fue más marco teórico y experiencias que escuchaba de forma alejada. A la mitad de ese primer año, empecé a asistir a una fundación sin fines de lucro en donde estaba más en contacto con niños/as y me dio la posibilidad de conocer conductas y actitudes en ese ámbito no formal.

En el año 2014, di mis primeros pasos en la propia práctica en el ámbito áulico. Comencé como docente auxiliar de primer grado en un colegio y eso me sirvió un montón para ver diferentes estrategias y también conocer cómo se daban ciertos contenidos curriculares que los conocía como estudiante, pero no los conocía del lado de la didáctica. Fue un año movido, porque iba de colegio en colegio, hacía suplencias esporádicas y tenía que enfrentarme a contenidos que no me acordaba o me los daban en el momento. Si tenía mucha suerte y me avisaban con anticipación, podía tener ese momento de preparación.

En el año 2015, una compañera del profesorado me recomendó en unos de los colegios que estoy actualmente trabajando. Ahí primero estuve como docente titular de auxiliar en primer grado y al año siguiente, empecé como docente

titular en segundo grado. El primer año como docente titular me generaba mucha ansiedad llegar a dar todo lo que se tenía que dar. Había muchas cuestiones burocráticas que no me las decían y las tuve que aprender en la práctica misma.

En el año 2016, me recibí como profesora y me dio mucha alegría ese momento! Trabajar y estudiar al mismo tiempo, a veces, se hacía complicado, especialmente el tema de organizarme para llegar a hacer cuestiones laborales y académicas. Pasé muchos fines de semana abocada al profesorado ¡No me arrepiento, lo disfrutaba! Pero llegó algún momento en que me sentí agotada.

Al terminar el profesorado, empecé a pensar y también a investigar la posibilidad de conocer otros ámbitos educativos. La elección de la licenciatura se basó en ampliar el conocimiento en el ámbito educativo y también contar con herramientas para poder desempeñarme en la formación tanto universitaria como terciaria.

En el 2019, inicié este camino en la USI. Mi próximo objetivo a cumplir sería poder transmitir mis experiencias y conocimientos en la práctica a otros docentes o personas que se están formando en la educación superior o universitaria.

### Practicante en el Diván

Realicé mis prácticas docentes en la Casa Salesiana Santa Isabel, la institución en la que trabajo solo que esta vez estuve en el nivel Secundario. Específicamente 4to año, la materia fue Psicología.

Antes de siquiera empezar a cursar la materia de las prácticas, ya había apalabrado a la docente de Psicología, porque es una materia que a mí siempre me gustó mucho. Una vez formalizado el asunto de las prácticas, ella me compartió un apunte de 16 carillas que desarrollaba todos los temas de la Unidad 4 (unidad que yo debía dictar en clase). Estudié ese apunte como si fuera a rendir un final de la facultad. Me resultó muy fácil hacer la secuenciación de contenidos y armar las clases. Realicé un PPT para cada clase que además de los contenidos, tenía juegos y una lista de las temáticas a trabajar durante la unidad. A la docente, que me observó y acompañó durante todo el proceso, le gustó tanto mi planificación que me preguntó si podía utilizarla con los otros cursos. Me puso contenta sentir que confiaba en mis ideas y mi trabajo, obviamente le dije que sí.

La primera clase que di estuve un poco nerviosa, no voy a mentir, pero después de que pasaron varios minutos, me sentí más tranquila, a algunos estudiantes ya los conocía, y eso me facilitó entrar en confianza con el grupo. Esa primera clase estuvieron bastante callados, pero en las siguientes clases ya era imposible cortar la charla.

Durante las clases que compartí con aquel grupo pude notar que prestaban mucha atención porque el tema les interesaba, se entusiasmaron con los juegos, trajeron varios ejemplos de su vida cotidiana, y preguntaron muchísimas cosas. Sin embargo, no tomaban apuntes. Esto llamó tanto mi atención que le consulté a algunos profes del nivel y me dijeron que “los chicos de hoy no toman apuntes, son un desastre”. Me acordé rápidamente de mi paso por el secundario, hace ya 5 años, y me vinieron los recuerdos sobre los profesores y profesoras diciéndonos la importancia de tomar apuntes.

La docente de la clase a la que fui a hacer las prácticas me recomendó que durante mi explicación remarcará la importancia de anotar algún que otro concepto. La clase siguiente, entonces, decidí no poner algunas definiciones en el PPT que estábamos usando, para pedirles a ellos que hicieran el esfuerzo de anotarlo. A pesar de la indicación y el aviso, no todos anotaron. Personalmente no me molestó ni me enojó ya que se notaba que estaban prestando atención más allá de la toma de apuntes y me preguntaban constantemente si les iba a compartir el PPT.

Al final de la clase me quedé charlando con un profe de otra materia que compartía conmigo su opinión. Él me decía que “los chicos de ahora no anotan nada, no leen y no toman apuntes, que su concentración dura muy pocos minutos”. Utilizó de ejemplo a su hijo de 15 años, que “se aburre demasiado rápido cuando se sienta a estudiar”.

Las palabras del profesor me hicieron pensar que tomar apuntes no es la única forma de estudiar o prestar atención en clase. Actualmente los adolescentes están acostumbrados a otras formas de aprender, sobre todo después de la pandemia. Aunque entiendo la preocupación de los docentes, ya que, no toman apuntes, no leen la bibliografía explicada y, les va mal en los exámenes o por lo menos el que presencié durante mi práctica.

Me pregunto si estas cuestiones son secuelas de la pandemia en los adolescentes que hoy están transitando el secundario. ¿Es una problemática del nivel? ¿Es necesario que los docentes nos adaptemos a este “cambio” generacional o hay que volver a “acostumbrar” a los chicos a los hábitos de estudio que se sostenían antes de la pandemia?

Estos son algunos de los cuestionamientos que fueron apareciendo durante mi experiencia práctica en el nivel. Espero poder encontrar alguna alternativa que favorezca el aprendizaje de los adolescentes actuales, más allá de la toma de apuntes.

## Sorpresas en un nuevo nivel

Hace bastante tiempo que en mi mente rondaba la idea de cómo sería ser docente en el nivel universitario. ¿Qué implicaría? ¿Cuánto hay que saber? ¿Cómo se combinan los saberes teóricos y los saberes prácticos en esta instancia? ¿Cuáles son los modelos que tengo yo sobre los profesores del Nivel Universitario? ¿Cómo me gustaría ser como docente?

Acostumbrada a dar clases en la Escuela Primaria, creí que la experiencia en otros niveles del sistema podría llegar a ser similar, pero me intrigaban las diferencias que podría encontrar.

Tuve la oportunidad de observar dos clases, de dos materias diferentes: una en la universidad y primer año de la Escuela Secundaria. En el secundario, noté a los alumnos muy inquietos. La clase era pequeña y hacía calor. Eran las 13 hs y los alumnos son treinta. A mi parecer, el contexto en el cual la profesora tenía que dar su clase no favorecía la atención de los estudiantes. Ahí mismo me pregunté cómo sería organizar una clase de calidad, que fuera atractiva, interesante, con materiales diversos y donde los alumnos estén motivados. ¡Un desafío enorme!

Mi primera clase en el secundario fue una experiencia muy positiva. Desde el momento en el que la profesora me asignó los contenidos a enseñar, tuve que investigar y leer, más de lo que pensaba. Construcción de la Ciudadanía es una materia que me gusta mucho y me parecía interesante para pensar en una clase. Durante la práctica, me sentí muy cómoda y me encontré con que mucho de lo que había pensado no era así. Supuse que quizás los alumnos iban a estar inquietos o iban a hablar todos al mismo tiempo: para mi sorpresa, nada de eso sucedió.

En la universidad, las cosas no salieron igual que como había planeado. Tuve la oportunidad de hacer prácticas en la misma institución donde estoy estudiando y además, con pareja pedagógica. En el momento de elegir una materia, con mi compañera, decidimos contactarnos con la profesora de la materia Teoría y Diseño Curricular: a mi parecer, la materia que más disfruté

como estudiante. Si bien no conocíamos a la profesora, al conocer la universidad y la materia, sentí que volvía a un lugar seguro, familiar.

Observamos una clase a la que asistieron tres alumnas. El trato ameno de la profesora y el buen vínculo con las estudiantes son aspectos que no voy a olvidar. Más que los contenidos propios de la clase, guardo en mi memoria cómo la profesora conoce a cada una de las alumnas que asisten a su clase: sus trabajos, familias, incluso qué les gusta hacer o con qué actividades se sienten más cómodas.

En cuanto a la planificación, con mi compañera habíamos planeado una clase donde los rasgos observados estuvieran presentes: el diálogo compartido, preguntas para pensar y un material digital que sea atractivo, simple y útil para los alumnos. Leímos los textos, los debatimos y estudiamos para sentirnos formadas y firmes en la parte expositiva de nuestra clase. ¿Qué nos preguntarán? ¿Qué pasaría si no tenemos respuestas a las preguntas de los estudiantes?

Lejos de ser una clase magistral ni de sentir que teníamos todo el saber, nos guiamos por los conocimientos previos de las estudiantes y debatimos a partir de preguntas que a todas nos resonaban.

Acostumbrada a ser docente en clases de 28/29 alumnos, me vi sorprendida cuando llegamos al aula, al ver que ese día solamente había dos alumnas en la clase: el juego de roles que habíamos pensado y diagramado no podía llevarse a cabo. Sin embargo, rápidamente nos amoldamos a la situación: la profesora, mi compañera y yo nos convertimos en participantes del mismo juego, simulando ser inspectoras o ministras de educación.

Esta experiencia nos enseñó sobre flexibilidad, adaptación a los cambios, pasión por la tarea de enseñar, creatividad, y el deseo de compartir lo que sabemos con otros educadores. En el nivel del sistema que sea, todos los profesores poseen un “Plan B”, “Plan C”, “Plan Z”, sabiendo que en educación nada es como uno lo planifica desde un principio. Sigo pensando que la mejor

forma de aprender es construyendo conocimientos, debatiendo, compartiendo experiencias.

En definitiva, en estas prácticas, mucho de lo vivido fueron sorpresas y adaptaciones a nuevos contextos que no conocía y que pude descubrir durante este tiempo.

### Relato de un alumno disfrazado de docente

Al comenzar la clase en el profesorado, un jueves frío del otoño porteño, me vi en la situación de tener que lidiar con la modalidad híbrida, ya que contaba con un grupo reducido de alumnos presenciales pero una gran cantidad que estaban de manera virtual. Al ver el número de 90 estudiantes del otro lado de Zoom me agarró una ansiedad que intenté controlar de la manera más rápida y eficaz para que no afecte en el desarrollo de la tecnologías de la información en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La titular de la cátedra comenzó a dar una introducción sobre la dinámica de la clase y me presentó a los alumnos, quienes hasta el momento no me habían visto. El segundo desafío del que fui consciente una vez que empezaba la clase (aunque ya lo tenía presente antes del día de la práctica) fue la diversidad de edades y trayectos profesionales que tenían. Al ser cien alumnos, esto era algo predecible, pero estar frente a ellos lo volvió más real. El vértigo de saber que decenas de miradas me estarían viendo sin que yo pudiera hacerlo con ellas de manera directa me invadió durante las primeras palabras que pudieron salir de mi boca

Comencé a hablar, reforzando la presentación que la profesora había hecho de mí, mencionando que estaba en la misma situación que ellos (era una materia dentro del profesorado universitario), tratando de empatizar desde ese lado. Para introducir el tema que íbamos a trabajar aquel día, los invité a que piensen en algún profesor o profesora que los hubiera marcado en su trayecto escolar o universitario. Les propuse que piensen en situaciones concretas en donde ellos pudieran identificar claramente qué es lo que los marcó de esa persona. Luego de unos minutos, los invité a que compartieran esa experiencia que pensaron. Para romper el hielo, yo compartí primero y luego fueron hablando los estudiantes, esa vieja estrategia que responde muchas veces al miedo de que no haya un ida y vuelta. Sin embargo, se generó un intercambio de escucha y respeto, en donde se tocaron temas muy interesantes para pensar el rol docente. Este momento de intercambio fue especialmente enriquecedor con los alumnos presenciales. Esta cuestión era una de las que más preocupaba porque la tentación más fuerte es la de olvidarse de los estudiantes virtuales que en este caso eran el 90% de la

totalidad. Por suerte, la cátedra tenía una persona encargada especialmente del chat que se ocupaba de moderar el mismo. Esto hizo que los alumnos virtuales no fueran desatendidos, ya que si hubiese estado solo habría sido un verdadero obstáculo. De hecho, creo que la clave para que dicha modalidad funcione es el trabajo en equipo dentro del, valga la redundancia, equipo docente.

Esta actividad hizo que se generase, de entrada, una identificación con el rol docente, propósito que estaba en el centro de los objetivos propuestos, debido al tema principal que debía tratar en esa clase: la enseñanza poderosa. El desafío de articular dicho concepto, con la idea de pensar docentes significativos terminó siendo un camino llano, sin grandes obstáculos. Pero me estoy adelantando a lo que vino después. Una vez finalizada la actividad, comenzó la parte más teórica, en la que usé de soporte visual, una presentación interactiva con Genially. La imagen utilizada de fondo me permitió transmitir la idea que se instaló en la cabeza de cómo explicar la enseñanza poderosa: la imagen de un piano. Esta imagen me dio pie a decir que este concepto se asemeja a dicho instrumento, cada rasgo representa una nota y la totalidad del mismo es la canción que suena como un todo. Sentí que la recepción de dicha metáfora fue bien recibida por los alumnos, esto me animó a continuar con confianza. Mi tarea consistió en poder desarrollar cada rasgo y utilizar ejemplos que ilustren lo dicho. Así prosiguió la clase, con interesantísimas vetas de color que los alumnos fueron aportando, desde ejemplos de sus vidas hasta ideas que ellos consideraban valiosas. Aquí sí la participación fue equitativa entre modalidades, presenciales y virtuales participaron de igual manera, siempre gracias, por supuesto, a la gran gestión de los moderadores del chat. Estos fueron avisando cuando había algún estudiante virtual con la mano levantada, o con algún comentario escrito que valía resaltar. Me hizo pensar mucho en la necesidad de poder trabajar de manera comunitaria entre el equipo docente y qué importante es contar justamente con un equipo. Hace la diferencia.

Una vez finalizada la parte más teórica vino el momento en el que, personalmente, encontraba más desafíos. Se trataba de articular todo lo hablado con la aplicación tecnológica, porque hasta entonces yo tenía dudas de si era posible establecer un vínculo entre todos los rasgos y una aplicación genuina de la tecnología. Por suerte, una vez más, los aportes de los estudiantes marcaron la diferencia. En cierto sentido, no tenía tan en claro este punto hasta que los empecé a escuchar. Fue ese momento en el cual el docente, por un rato, se siente alumno, ya que se hace ese “click” interno que permite darse cuenta de una nueva relación entre los conceptos que hasta ese instante era desconocida. Una vez finalizada la relación entre ambos conceptos, una alumna, varios años mayor que yo, prendió el micrófono para agradecer el desarrollo de la clase. Quizás, recién en ese momento, me di cuenta de que estaba haciendo la práctica docente, cuando la alumna me reconoció como tal. Ahí vuelvo a confirmar esa vocación que alguna vez elegí.

## Invisible

Cuando ingresé con el docente al aula de Construcción de la Ciudadanía de 3er año para hacer la primera observación de clase, me llamó la atención la falta de hábitos de los alumnos. El profesor a cargo del curso, con bastante experiencia y con buen vínculo con el grupo (algo que pude comprobar después), demoró alrededor de diez minutos para poder iniciar la clase.

El grupo se compone de 22 alumnos, según lo que el docente me había informado. Cuando llegamos, algunos de ellos ya estaban en el aula: jugando con sus celulares o charlando entre ellos; algunos sentados y otros de pie. No se percataron de nuestro ingreso hasta que el docente saludó enfáticamente. Cuando lo hizo, solo unos pocos contestaron; el resto ni siquiera miró, fue como si nada hubiera ocurrido. El docente comenzó a caminar por el aula y a hablar con los alumnos con mucha tranquilidad y paciencia. De a poco, todos se fueron acomodando, se cambiaban de lugar y se sentaban. Sin embargo, y a pesar de que todo parecía ordenarse, no se lograba un nivel de silencio que permitiera dar inicio a la clase.

Elevando un poco la voz, el docente me presentó y les explicó el motivo de mi presencia ese día y los siguientes. Me senté en el lugar asignado para mí, sobre uno de los laterales del salón, en frente a la puerta de entrada. Los alumnos me saludaron amistosamente y dirigieron la mirada directamente al docente, como olvidándose de mí, como si yo me hubiera esfumado.

Durante los próximos minutos y mientras el docente conversaba con los alumnos sobre temas triviales (como para entrar en clima), ingresaron más alumnos al aula, que estaban llegando tarde. Entraban ruidosamente como si quisieran que todos los viéramos y supiéramos de su incumplimiento en el horario. Se iban acomodando donde encontraban un lugar mientras iban saludando y hablando con los compañeros que ya estaban sentados. Para este grupo de alumnos que fueron entrando a cuenta gotas al aula, yo era definitivamente invisible. Ninguno de ellos me miró y tampoco preguntó quién era, como si definitivamente no me vieran.

Finalmente, y pasados casi diez minutos desde el inicio formal de la clase (indicado por el timbre), el preceptor entró al aula y tomó lista. Los 22 alumnos estaban presentes y ninguno de ellos fue registrado como tarde.

Mientras observaba a este grupo de alumnos de 3er año, me pregunté lo difícil que sería para ellos estar en el secundario. Estamos en 2022. Estos alumnos ingresaron al nivel en el año 2020. Hicieron 3 días presenciales en primer año y, a partir de ahí, su secundario comenzó a transcurrir en la virtualidad, sin llegar a conocer el edificio de su escuela secundaria hasta casi doce meses después. El año 2021 fue un poco mejor en este sentido pero tardaron un cuatrimestre en encontrarse como grupo ya que recién en agosto se reunificaron las burbujas que, hasta ese momento, solo se cruzaban en la vereda -y no todos se conocían-. Cuando unos salían, otros entraban. Entendí en ese momento por qué les costaba tanto escuchar al docente todos al mismo tiempo y la falta de hábitos para acomodarse sin perder tiempo. Así como también comprendí el problema de la impuntualidad... Durante dos años, tanto la asistencia a clase como la puntualidad no fueron requisitos para permitir la continuidad pedagógica de los alumnos. Y, además, en el nivel primario, no existe el límite de inasistencias.

Pensaba en eso mientras estaba en clase, en esa observación, en un rincón del aula. Yo veía a todos pero nadie parecía verme, me pregunté entonces cuánto les llevaría a estos alumnos retomar el ritmo de la escuela. Pero sobre todo, me pregunté cuánto tiempo nos llevaría a todos encontrar un nuevo estilo, una nueva forma de estar en el aula, después de la pandemia.

## El inicio

María Gabriela Poletti<sup>10</sup>

Lunes 14 de marzo de 2022, primera clase, del primer cuatrimestre, de primer año, de la primera cohorte de estudiantes de Trabajo Social en la USI. La emoción es grande y siento que me corre por las venas un sentido de responsabilidad que, por una parte me preocupa, pero sobre todo me llena de ánimo y energía para intentar hacer de esta propuesta formativa una experiencia positiva y entusiasmante para quienes recorran este camino.

La materia de los lunes es Trabajo Social I, vale decir que es la base fundamental para introducirnos en la disciplina del Trabajo Social. A la hora de organizar el programa, las clases y la bibliografía me encuentro volviendo sobre la biografía de mujeres geniales: Mary Richmond (1861-1928); Jane Addams (1860-1935) y Eva Perón (1919-1952).

Richmond y Addams son consideradas las fundadoras del Trabajo Social. Ambas norteamericanas y, si bien tenían puntos de vista diversos, las dos entendieron y trabajaron por profesionalizar y complejizar lo que hasta el momento se denominaba “la ayuda social” llevada adelante sobre todo por “Sociedades de beneficencia”.

A Eva Perón no hace falta que la presente. Es de esas figuras tan relevantes que una buena porción de la sociedad la considera Santa y otra parte justo lo contrario. Desde el Trabajo Social no podemos dejar de reconocer el cambio de paradigma que se originó a partir de la Fundación Eva Perón: de la dádiva o beneficencia al reconocimiento de derechos vulnerados.

Preparando las clases me reencuentro con Evita, con Mary y con Jane, y vuelvo a maravillarme. Tres mujeres jóvenes, inquietas, cuestionadoras; en tres contextos distintos pero con un denominador común: buscar modos de favorecer el acceso a condiciones dignas para cada hombre y mujer. Sin duda, de las tres habría mucho por opinar, seguro cometieron varios errores que

---

<sup>10</sup> Licenciada en Trabajo Social, Directora de la Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad de San Isidro.

podríamos discutir largamente, pero de lo que sí estoy segura es que las tres dejaron huellas marcadas, profundas, trascendentes. Retomando las vidas de estas tres gigantes me convengo aún más de que ese es el objetivo del Trabajo Social: buscar todas las estrategias posibles para que la vida –social, comunitaria, familiar, personal- sea digna y en condiciones humanas.

## Es tan solo el principio

Daniela Ottolenghi<sup>11</sup>

Escribir no es fácil y enseñar tampoco. El proceso es aún más complejo cuando se intenta reflexionar por escrito sobre las propias prácticas. Se enredan las ideas, al mismo tiempo que buscamos el verbo adecuado y el adjetivo que nos permita reflejar exactamente eso que sentimos y pensamos. La escritura, como la enseñanza, tiene algo de entrega. Podemos planificar, prepararnos, pero siempre algo nos sorprende. Para escribir, como para enseñar, hay que soltarse, ser más desestructurado, aunque se crea lo contrario.

Propusimos desde el Profesorado Universitario este dossier sobre memorias narrativas, para cerrar el año y para dar cuenta de lo aprendido durante este camino, en el que abrimos este ciclo, al que muchos graduados, estudiantes y profesionales, se animaron a sumarse con el objetivo de seguir formalmente el camino de la docencia.

Teniendo en cuenta los argumentos que esbozan Agustina y Lucía en la introducción, quisimos darnos el gusto de jugar con la escritura de nuestras experiencias en el aula, en todas sus formas y estadios. Nos encontramos en estas páginas con las experiencias de quienes se inician en el camino de la docencia y de quienes la transitan hace tiempo. De los dos lados hay cosas para contar, recordar y repensar. Desde ambas perspectivas, la docencia sigue siendo a veces un terreno pantanoso, inestable, que nos pone de frente con la necesidad de recalcular constantemente. Igual que la escritura.

Finalmente, podemos decir que escribir y animarse a rememorar la práctica cotidiana es una forma de aminorar la marcha, apreciar el recorrido, ajustar lo que haga falta y tomar impulso para seguir viaje. Como señala Alvarado (2013), “la práctica de la escritura es una práctica placentera pero ardua. Es un magno

---

<sup>11</sup> Mag. en Educación Digital, Doctoranda en Educación, Directora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y del Profesorado Universitario en nivel medio y superior, USI.

trabajo a emprender. Tan magno y arduo es que solo entre todos podemos llevarlo a cabo. Tan placentero y vital, que merece que lo afrontemos” (p. 94).

Les propongo que reemplacemos “escritura” por “enseñanza” en la cita anterior. ¿Tiene sentido, no?

Esperamos que este sea tan solo el principio, el primer dossier, las primeras narrativas de un extenso recorrido. Que sea solo el principio de mirar la enseñanza con profundidad y detenimiento, y de escribir con paciencia y entrega. Combinemos ambas prácticas, con un espíritu lúdico, y verán que siempre el resultado será enriquecedor.

### **Referencias:**

Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica Argentina.

## Agradecimientos

Participaron de este dossier los y las estudiantes: Mariana Arzubi, Rosario Belaunde, Cristina Couceiro, Juan Cruz Munilla, María Fernanda Olha, Milagros Pacheco y María Teresa Söding.

Un especial agradecimiento a Agustina Argnani y Lucía Fiorino por introducirnos en el mundo de las narrativas escolares, y a Jonathan Donag y Gabriela Poletti por incluir sus narrativas como docentes de la casa.