

# EXPERIENCIA Y REFLEXIÓN

Escritura de crónicas  
pedagógicas

Alicia Esther Pereyra  
COORDINADORA

Alicia Esther Pereyra  
Denise Cuesta Wodicka  
Talía Jeanette Mamani



Alicia Esther Pereyra  
Denise Cuesta Wodicka  
Talía Jeanette Mamaní

# **Experiencia y reflexión. Escritura de crónicas pedagógicas.**



EDITORIAL AUTORES DE ARGENTINA

Pereyra, Alicia Esther  
Experiencia y reflexión : escritura de crónicas pedagógicas / Alicia  
Esther Pereyra ; Denise Cuesta Wodicka ; Talía Jeanette Mamaní ;  
coordinación general de Alicia Esther Pereyra. - 1a ed. - Ciudad  
Autónoma de Buenos Aires : Autores de Argentina, 2022.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-87-3058-5

1. Ensayo. I. Cuesta Wodicka, Denise. II. Mamaní, Talía Jeanette. III.  
Título.  
CDD 370.15

EDITORIAL AUTORES DE ARGENTINA

[www.autoresdeargentina.com](http://www.autoresdeargentina.com)

[info@autoresdeargentina.com](mailto:info@autoresdeargentina.com)

# Tabla de contenidos

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO I: EN TORNO DE LA CONSTITUCIÓN DE EXPERIENCIAS FORMATIVAS

CAPÍTULO II: ANÉCDOTAS EN CLAVE DE APRENDIZAJES

Denise

Daiana

Talía

Gisela

Walkiria

Victoria

CAPÍTULO III: “MI EXPERIENCIA EN RESIDENCIA” Denise Cuesta Wodicka

CAPÍTULO IV: RESIDENCIA. CRÓNICA PEDAGÓGICA. Talía Jeanette Mamaní

## **PRESENTACIÓN**

Nuestra intención al gestar y publicar esta obra, atendiendo su contenido organizado en la pluralidad de las voces que aquí podemos encontrar, se orienta hacia la socialización de parte central de la tarea desarrollada durante el ciclo académico 2019. La misma se despliega desde un espacio curricular en particular, Residencia, inscripto en el Profesorado para la Educación Primaria, y dictado en la Unidad Académica Caleta Olivia, al interior de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Específicamente, aquello que la sostiene reside en el abordaje y la profundización en torno de uno de los “textos en género” de la práctica, la crónica pedagógica, y algunos de los múltiples significados asignados por parte de residentes, estudiantes que transitan el último año del profesorado.

Siguiendo los lineamientos prescriptos, por una parte, y por otra resituando desde la empiria la resonancia de una voz propia, nutrida de los saberes construidos desde diversas vertientes y distintos órdenes, damos a conocer y poner a su consideración, lector-a interesadx, cómo se configura y despliega este tipo y calidad de propuesta escritural desde dispositivos formativos específicos.

Podemos detenernos inicialmente en la prescripción, a modo de contexto ampliado. En el Plan de Estudios de la carrera, y a su interior en la estructura de su diseño curricular, se enuncia el atravesamiento de dos ejes vertebradores, “El docente como profesional del conocimiento” y “El docente como profesional que interviene en la práctica educativa”. Es este último el que remite a la reflexividad y las competencias para la intervención en y desde las realidades escolares. Tales ejes,

y orientando la generación de las condiciones para una formación que promueva el desarrollo autónomo, remarcan la construcción de la malla curricular en tres trayectos, Conocimientos para la formación general, Conocimientos relacionados con la formación específica, y Conocimientos para la formación del campo de la práctica profesional.

En el tercer trayecto se inscriben los espacios formativos que involucran las prácticas. En Práctica I y Práctica II, correspondiente al Primer y Segundo Año, se establece el acercamiento a la escuela a través de Trabajos de campo y Ayudantías áulicas, y en Práctica III, correspondiente al Tercer Año, se estipula la realización de “prácticas de enseñanza docente”. En esta línea, en Residencia, durante el Cuarto año, se explicita el desarrollo de Ayudantías áulicas y “prácticas de la enseñanza y la tarea docente”, las que implican, bajo el acompañamiento del equipo docente, la anticipación, fundamentación y proyección del desempeño del sujeto de formación, como así también la presentación y debate de las experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado.

De esta manera, pensar las prácticas en su sentido pleno en tanto dispositivo formativo, e instituir la reflexión desde su dimensión dialógica, requieren del uso y puesta en acto de la palabra, que permitirá transformar las vivencias en experiencias, es decir, nutridas de sentido propio y, a la vez, de problematizaciones de lo acontecido. De allí que parece casi imprescindible constituir continuidades entre dispositivos formativos en relación con acciones y prácticas; a su interior, se destaca uno de los contenidos mínimos del espacio que precede Residencia, Práctica III, la escritura de “crónica de clases”. Al respecto, consideré relevante modificar la idea que la sostiene, centrada en clases, para ampliarla y resituarla en relación con “la” práctica en toda su complejidad al interior de la trama escolar, permitiendo que el género sea reformulado a partir de su urdimbre

pedagógica y se instale como producción final del espacio curricular Residencia.

La docencia, con independencia de las propuestas formalizadas e implementadas, posee como eje central la enseñanza, de allí que la formación debería encontrarse orientada a la construcción de presentes y futuras buenas prácticas de enseñanza situadas. Esta afirmación, más allá de obviedades, nos señala el sentido más profundo de un profesorado; desde algunas apreciaciones etimológicas, remite a profesar, a modo de declaración pública; en este sentido, constituiría una enunciación del saber y, podríamos agregar, del saber en torno de ese saber.

Para ordenar tal declaración pública, en el Capítulo I se encontrarán elementos que remiten a la constitución de la propuesta pedagógico didáctica, dando cuenta del sentido y valor de la escritura en primera persona, en sus múltiples articulaciones con la práctica docente, y las nociones que sostienen la constitución genérica, referidas a su modelización, en términos de reconocimiento de sus características particulares en diálogo con las producciones de las residentes. El Capítulo II ofrece anécdotas, portadoras de ejercicios de objetivación y problematización, que permiten rastrear los sentidos adscriptos al aprendizaje, tarea propuesta como uno de los insumos básicos para la construcción de la crónica. Finalmente, los capítulos III y IV constituyen la obra particular de dos residentes en ese entonces, Denise y Talía, ya colegas, quienes ofertaron sus escritos de manera desinteresada y entusiasta, y contribuyeron así con el propósito mencionado inicialmente.

Agradecemos su atenta lectura.

ALICIA ESTHER PEREYRA

## **CAPÍTULO I**

# **EN TORNO DE LA CONSTITUCIÓN DE EXPERIENCIAS FORMATIVAS**

### **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, desde el espacio curricular Residencia 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 áulicas; entre ellas, solicitamos la escritura de anécdotas en tanto ejercicios problematizadores.

Luego de avanzada la cursada, y a mediados de la misma, período en el que se había cumplimentado una Primera Etapa de prácticas en una escuela primaria pública, 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 propuestas pedagógico didácticas bajo el género de planificaciones diarias, junto con los recursos y materiales, así como en las dificultades que al respecto detectaron, para finalmente enfocarnos en instancias que resignifiquen lo enseñado y aprendido. 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 incorporamos el de 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, planteándose específicamente el retrabajo en torno de conceptos como configuración didáctica y construcción metodológica, entre otros.

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 conforma 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 lxs docentes, iniciada en los momentos de creación de los sistemas educativos y 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, aluden 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 prácticas. Allí se inscribiría un modo de construir conocimiento, un conocimiento empírico y experiencial que pone en cuestión los límites genéricos, así como los institucionales y formativos.

Entendemos que, a fines de puntualizar en un camino posible para su enseñanza, la crónica pedagógica posee características distintivas, 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” o se “relata” una experiencia, sino que se crea, laboriosamente, al recordar, dialogar, escribir y reescribir. 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 proponemos y buscamos, la relevancia de explicaciones y argumentaciones que propician la objetivación de lo vivido.

Al respecto, como dificultad presentada año a año, si no se trabaja en detalle y de manera minuciosa, 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 conceptualización o problematización. 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 requerimiento de la construcción de insumos como objeto de análisis teórico por parte de expertxs, ya que no integran lineamientos y propuestas para el desarrollo de investigaciones en la universidad.

Las vinculaciones entre la escritura de crónicas pedagógicas y la reflexión, ese concepto que deviene práctica demandado insistentemente, se desdoblan en dos sentidos; por una parte, podemos pensarlas como acción individual, ya que, aparentemente, se realizan en solitario, y pertenecen a la manera en que la o el residente vive el tránsito por las dos etapas que aparecen desarrolladas en el programa de cátedra. Pero la dimensión dialógica, sea para cuestionar, negar o aceptar, se encuentra presente, ya que las voces autorizadas y-o reconocidas hacen su aparición, filtrándose en esos pareceres y quehaceres que conforman el cotidiano escolar. Esa “vuelta obligada” hacia ellas, cuando 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, a la construcción de escritos breves que son socializados, analizados y comentados, e instancias formativas de conversación guiada y discusión respecto de lo observado y vivido que, por sus resonancias, requieren de un detenimiento específico.

Cuando lxs estudiantes avanzadxs plantean, con una recurrencia preocupante, la significativa falta de relación entre lo estudiado arduosamente (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 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 conforma el cotidiano escolar. 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.

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 situadas, 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 desde los postulados de Philip Jackson (1988)-, sumados, asimismo, 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 unx dónde y cómo estar, en coordenadas de vulnerabilidad e incertidumbre, no alienta en demasía 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 plenamente.

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 abordado 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.

## **Delineando 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; escrito de otra manera, nos interesa ahondar en ellas recuperando sus señales en los mismos escritos. Estos no fueron corregidos atendiendo aspectos gramaticales, y por ello presentan algunos errores menores. Esperamos que usted, lector-a, no detenga allí la mirada, sino que se centre en el contenido, ya que es en esa zona en la que se inscribe lo que es verdaderamente relevante en función de nuestro propósito.

La primera particularidad, como aspecto que recorre y moldea la crónica pedagógica, consiste en su constitución en primera persona; en el marco brindado desde el espacio curricular, da cuenta de aquello que diversxs autorxs 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) la 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 construcciones identitarias. 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 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 expresado, la constituyen. Pareciera que existe algo que contar, decir, transparentar, 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 inscrita 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 apelando a su dimensión retórica, 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 o quizás dación, 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 a modo de desprendimiento de su origen militar, expresiones que encuentran en el uso histórico y habitual de amplia difusión en el ámbito escolar.

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 prácticas 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 predispuesta y con toda la energía positiva de que me vaya bien, me ayudaron a quitar esos miedos e inseguridades respecto de mis clases. Mi señora 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 frustro y desanimo.” (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*