

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 11 Núm. 1 / 2024

Prácticas docentes: Desafíos en la construcción de la autoridad pedagógica. Experiencia de una triada pedagógica.

Noelia Anahí Acevedo

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
acevedonoeliaanahi@gmail.com



Yuliana Soledad Cejas

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
yulianacejas67@gmail.com



Ailín Ledesma

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
ailinledesma212@gmail.com



Resumen:

En el presente artículo académico se han estructurado las experiencias de prácticas docentes, a partir del abordaje de incertidumbres sobre la construcción de la autoridad y vínculo pedagógico. Trabajamos juntas como triada pedagógica en la Práctica Docente II y Residencia, residiendo en el Instituto Superior de Educación Física de Catamarca en diferentes cátedras de formación docente. Compartiremos precisiones de nuestras experiencias que reflejan la redefinición de nuestros supuestos y perspectivas que se vieron trastocadas en la realización de clases, relación con conformadores y estudiantes. Dichas experiencias en calidad de practicantes en el Nivel Superior tensionan la autoridad pedagógica, puesto que la institución presenta características particulares a las cuales no estamos familiarizadas, tales como: dinámicas de secundarización; un vínculo muy cercano con los docentes y comunidad educativa; prácticas dentro y fuera del aula comprometidas con la realidad local, sumado a que la carrera profesional contiene disciplinas diferentes a las que estudiamos en la Facultad de Humanidades. Consideramos que en el desarrollo y búsqueda de tal legitimación pedagógica se articulan: el contexto institucional; la mediación pedagógica que se ve afectada por diversos elementos que componen a los sujetos, como su edad, sus biografías escolares y su formación profesional. En el cursado de la cátedra se nos propuso escribir un Diario del Aprendizaje, que nos permitió reflexionar sobre los desafíos que enfrentamos durante la residencia.

Palabras claves: Residencia docente/vínculo pedagógico/autoridad pedagógica.

Teaching practices: Challenges in the construction of pedagogical authority. Experience of a pedagogical triad

In this academic article, the experiences of teaching practices have been structured, based on the construction of authority and pedagogical relationship. We worked together as a pedagogical triad in Teaching Practice II and Residency, teaching at the Higher Institute of Physical Education of Catamarca in different pedagogical disciplines. We will share details of our experiences that reflect the redefinition of our perspectives that were affected in the conduct of classes, relationships with co-teachers and students. These experiences as practitioners at the Higher Level make difficult the pedagogical authority, since the institution presents particular characteristics to which we are not familiar, such as: dynamics of secondary schooling; a very close relationship with teachers and the educational community; practices inside and outside the classroom related to the local reality, added to the fact that the professional career contains different disciplines from those we study in the Faculty of Humanities. We consider that in the development for such pedagogical legitimation are articulated: the institutional context; pedagogical mediation that is affected by diverse elements that make up the subjects, such as their age, their school biographies and their professional training. During the course, we were asked to write a Learning Diary, which allowed us to reflect on the challenges we faced during the residency.

Keywords: Teaching residence/pedagogical link/pedagogical authority.

Introducción:

En el 4to año de la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación, realizamos nuestra residencia y conformamos una tríada pedagógica donde trabajamos juntas en el Instituto Superior de Educación Física de Catamarca, en diferentes cátedras de formación docente. En el cursado de la Práctica Docente II y Residencia se nos propuso escribir un Diario del Aprendizaje, Pozo Flórez (2013, p. 46) define a este como *“un documento que muestra las reflexiones de un estudiante sobre su proceso de formación”*, tal elaboración de narrativas pedagógicas de cada residente junto a la visualización compartida públicamente (por los miembros de la cátedra anteriormente referenciada) posibilitó la reflexión y registro sobre los desafíos, tensiones, vivencias, intereses y problematizaciones desarrolladas durante cada residencia, logrando mirar de manera colectiva, desde diferentes perspectivas las situaciones particulares y alternando posibles maneras de gestionarlas, mediante la revisión, recreación y reconstrucción de tales registros en clases, o recuperando en la anticipación para el desarrollo de planificaciones, reseñas o construcción de hipótesis.

El primer momento de trabajo fue el ingreso institucional con la finalidad de obtener datos, tales como: la historia de la institución, perfil del egresado, particularidades generales del alumnado y la cultura escolar que la caracteriza, entre otros elementos que configuran las prácticas pero no las determinan. Para ello, realizamos entrevistas al cuerpo docente, no docente y directivos, obteniendo información necesaria para el posterior desenvolvimiento, siendo primordial para la contextualización de la enseñanza. Encontramos dinámicas de funcionamiento con características renovadas y repensadas, partiendo desde el formato institucional, ya que el Instituto Superior de Enseñanza, en palabras de la rectora Lic. Mgtr. María Eugenia Carrizo *“está atravesando una transición hacia nuevos paradigmas educativos”*. Los cuales se ven reflejados en los cambios de los diseños curriculares con la redefinición de las asignaturas con abordaje teórico; en el perfil del egresado que apunta sobre todo a la *adecuación de los cambios sociales*; en el ingreso de nuevos formadores con diferentes propuestas y perspectivas, cuya urgencia es la desmitificación sobre la tradicional frase de *“un buen deportista va a ser un buen profesor”*; como así también en la constitución democrática de

un reciente equipo de gestión y centro de estudiantes (Registro de entrevistas realizadas en el ingreso institucional. Mayo 2023). A lo largo del desarrollo del artículo brindaremos más información sobre la conformación del Profesorado, sus matrices tradicionales a lo largo del país y de qué manera se ha desenvuelto la currícula y gestión en Catamarca.

Nuestro rol de practicantes se desarrolló mediante una jerarquía de saberes, comprendiendo este contexto desde diversos autores de las pedagogías críticas, como Freire (1968, p. 33) quien expone que las prácticas docentes tradicionales se desarrollan en un marco donde el conocimiento del educador se posiciona como superior al del educando. Esta asimetría, según Freire, genera una relación de dominación-sumisión, donde el estudiante se convierte en un mero receptor pasivo de información, imposibilitado de desarrollar su propio pensamiento crítico y creativo. Freire critica este enfoque educativo, argumentando que *"no hay saber neutro"* (1970, p. 43). Todo conocimiento está impregnado de valores e intereses, y el saber del educador no es una excepción. Al presentar su conocimiento como único y verdadero, el educador perpetúa las estructuras de poder existentes y limita la capacidad del educando para transformar su realidad. Es decir, que el aula se presenta como un espacio de creación de significados, con intencionalidades y propósitos específicos, trazados por experiencias y creencias influenciadas por el docente. En relación con lo anterior, inevitablemente el vínculo pedagógico es asimétrico, donde nos diferencian el conocimiento, la experiencia, oficios y poder. Ante estos esquemas tradicionales, Freire propone pedagogías que acudan al diálogo y reflexión crítica de la realidad, en pos de brindar herramientas a los estudiantes para comprenderlas, transformarlas y liberarse.

También, el contexto de las prácticas docentes se caracteriza por la intervención de otros sujetos sobre nuestras prácticas siendo observadas-evaluadas por docentes de la cátedra, coformadores y parejas pedagógicas en la toma de decisiones a nivel macro y micro; a ello corresponde la noción de "prácticas complejas" (Feldman. 2001, p. 51), donde las mismas solo son aprendidas en la realización de tales prácticas, ya que todas las experiencias son diversas entre sí.

Souto aporta sobre la residencia, *"el no lugar"* en cuanto al rol de residente, situándolo en un espacio de pasaje (Souto, 2011) entre el rol de ser estudiante y ser docente, sostenido en una línea temporal, transitoria y espacial entramadas con la cultura institucional, como un conjunto de reglas, valores, normas que son significativas al funcionamiento organizacional de la institución, pero ante la mirada del residente son ajenas, nuevas y desconocidas.

En este sentido, compartimos nuestras experiencias, las cuales nos convocaron a realizarnos diversos interrogantes, ubicándonos en situaciones de incertidumbre en diferentes momentos que tienen relación directa con el relato de cada una ligadas a; la falta de acompañamiento por parte de los coformadores quienes no asumieron su rol; la carencia de certeza en cuanto si las clases desarrolladas eran adecuadas a los objetivos de aprendizaje, la carencia de devoluciones de los coformadores. También surgieron preguntas como *¿Realmente se está, como residente, a la altura de la complejidad del desafío?*, *¿En qué momento de todas las transiciones institucionales, se está preparado para sentirse validado ante los estudiantes?* O *¿Qué tiene que pasar para que los estudiantes te validen?*

A su vez, estas incertidumbres son concebidas como inseguridades, que en sí, no fueron materializadas como preguntas explícitas, sino que son propias de vivenciar las primeras prácticas que nos invitan a construir nuestra autoridad pedagógica, y a su vez, en relación al desafío de la construcción de la identidad docente y la vinculación con los estudiantes.

Cada una tuvo experiencias diferentes, que iremos entrelazando mientras abordamos categorías conceptuales, secuenciadas en cuatro tópicos. Empezando por las preguntas iniciales en las que el foco está puesto en el sentido de la autoridad pedagógica, mediación y vínculo pedagógico, y en las inseguridades derivadas de ello. Un segundo tópico en relación a la historia del instituto y tradición de la disciplina, que luego se contextualiza en la cultura institucional como tercer tópico, para luego finalizar con el relato de las experiencias y conclusiones.

Preguntas iniciales: ¿Cómo se construye la autoridad pedagógica siendo residentes? ¿Cómo nos vinculamos con los estudiantes de Nivel Superior siendo residentes en nuestras primeras experiencias docentes?

Abordaremos las inseguridades anteriormente mencionadas, que nos provocaron incertidumbres y diversos interrogantes sobre la construcción de la identidad docente, la autoridad pedagógica y el vínculo pedagógico, donde iniciamos la indagación de la falta de certezas; o el exceso de estas, en el proceso de construcción de hipótesis de trabajo desarrolladas en el diario del aprendizaje, con el fin de profundizar teóricamente en problemáticas o tópicos de interés para llegar a conclusiones desde nuestras experiencias en cada práctica. Tales premisas o incertidumbres subyacen de cada subjetividad, expectativas, temores, dudas que eran planteadas previamente al inicio del proceso de residencia, en este sentido, apelamos a una revisión crítica y teórica de tales interrogantes e incertidumbres a fin de consignar una respuesta, conclusión o explicación en cierta medida, cabe aclarar que durante este proceso de residencia la praxis educativa estuvo acompañada por una constante reflexión crítica, con interrogantes que fluctuaban acordes a cada situación que se presentaba como problematizadora.

Las experiencias como practicantes en el Nivel Superior tensionan la autoridad pedagógica; nuestra experiencia fue un sutil recorrido que se desplaza del ejercicio de una función de dominio mediante el saber, de unos sobre otros, hacia el compromiso de la nueva construcción del encuentro con otros, a través del delicado trabajo de educar en igualdad y asimetría didáctica. Se trata de un trabajo con otros y no sobre otros.

La autoridad pedagógica es un componente fundamental de la enseñanza, ya que determina la forma en que los estudiantes perciben y valoran al docente. Esta autoridad no se basa únicamente en la posición jerárquica del docente, sino que se construye a partir de la legitimidad que este adquiere ante sus alumnos. En ese sentido, Jacques Rancière (2005, p. 12) sostiene: *"creo que es necesario hacer una disociación, desde el punto de vista del maestro, entre el ejercicio de una autoridad y transmisión de un saber"*, lo que quiere decir es que la legitimidad del docente no se deriva únicamente de su rol como transmisor de conocimientos, sino que se construye a partir de su capacidad para guiar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Esta distinción entre voluntad e inteligencia del docente es crucial para comprender la naturaleza de la autoridad pedagógica. La voluntad del docente se manifiesta en su compromiso con la enseñanza y en su capacidad para crear un ambiente de aprendizaje fructífero. Un docente con una fuerte voluntad se preocupa por el bienestar de sus estudiantes, se esfuerza por comprender sus necesidades y busca constantemente mejorar sus prácticas pedagógicas. Mientras, que la inteligencia del docente se refleja en su dominio del conocimiento y en su capacidad para transmitirlo. Un docente inteligente no solo posee un amplio conocimiento en su área de especialización, sino que también sabe cómo comunicarlo de manera clara, concisa y atractiva para sus estudiantes. La legitimidad del docente surge de la conjunción de su voluntad e inteligencia. Un docente que demuestra un fuerte compromiso con la enseñanza y un profundo conocimiento de su materia, naturalmente surgirá la confianza y el respeto.

En resumen, la autoridad pedagógica no es una posición de poder inamovible, sino que se construye y se renegocia constantemente en el marco de la relación entre docente y alumno. La legitimidad del docente, que es la base de esta autoridad, se fundamenta en su voluntad para guiar a los estudiantes y en su inteligencia para transmitir conocimientos de manera contextualizada y clara.

En este sentido, María Beatriz Greco sitúa la autoridad pedagógica *"en una trama de encuentros, allí donde al menos dos -en relación asimétrica- entrelazan sus subjetividades en un tiempo y espacio cultural, histórico, social en común, para perpetuarlos y recrearlos."* (2007, p. 4);

comprendiendo que está ligada a un vínculo pedagógico desigual en términos de saberes y de potestades tales como el rol del docente de enseñar mediante su capital de conocimiento a otro aprendiz.

Consideramos que en la construcción de la autoridad pedagógica se cruzan y articulan: el contexto institucional; la mediación pedagógica que se ve afectada por diversos elementos que componen a los sujetos, como su edad, sus biografías escolares y su formación profesional. En especial, la relación pedagógica pensada en la transición paradigmática que está vivenciando el Instituto Superior de Educación Física, la cual coincide con la antinomia descrita por la autora Abramowski (2011, p. 74) “*el maestro estricto de antes vs el maestro amoroso de ahora*”, las diferencias están en la construcción del vínculo y los afectos (intencionales o no) más allá de los conocimientos. Hoy se trata de acortar las distancias, contar con un conocimiento profundo del alumno, generar vínculos afectivos, lo cual, pareciera presentarse como lo estable (o la búsqueda de estabilidad) en un mundo inestable, sin dejar atrás que necesariamente se trata de una relación asimétrica, que debe equilibrarse desde la formación docente hasta en las prácticas profesionales. Sin embargo, la centralidad en lo afectivo se presenta en un claro contrapuesto al autoritarismo vertical, porque el maestro ya no ocupa un lugar de saber incuestionable, tampoco impone reglas disciplinarias estrictas; por el contrario, “lejos de enviar a sus alumnos al rincón de castigos, ahora los comprenden y tratan de erigir estrategias institucionales de aprendizaje y contención” (Narodowski, 1999, p. 73). Se ha vuelto más eficaz “seducir y convencer” (motivar) y más factible de concretarse, en lugar de imponer.

Las relaciones pedagógicas construidas en los diferentes ámbitos de formación contienen características que las distinguen sobre otras, es decir, en la universidad nos encontrábamos adecuadas a un vínculo distante, en un formato que requiere de competencias individualistas para diferenciarnos, porque no existe la necesidad de que seamos todos iguales. Totalmente distinto al panorama que visualizamos en el Instituto Superior de Educación Física, donde los valores fundamentales son el compañerismo, la solidaridad y la fraternidad, que sin dudas tienen un mensaje implícito propio de la disciplina. Aún así la competencia primaba en la cotidianidad de la carrera, por más de que se regían por la igualdad, en estos paradigmas educativos se tiende a premiar a “*los mejores*”, en busca de la excelencia y el constante perfeccionamiento de la conducta.

Por ello, fue un desafío internalizar en las costumbres escolares muestras de afecto genuinas entre los estudiantes y docentes, ya que lidiamos con la cercanía a la que no estábamos acostumbradas. Sin embargo, logramos adaptarnos, ya que, tal forma de vincularse coincide con los modelos de enseñanza que intentábamos construir y apropiar, es decir, dejando atrás aquellos modelos educativos tradicionalistas, donde el rol del alumno era pasivo, caracterizado por una enseñanza mecanicista; por lo tanto, gestionamos climas lúdicos, dinámicos y colaborativos, donde los estudiantes pudieran opinar, reflexionar y participar en las propuestas pedagógicas que diseñamos para cada clase.

Historia sobre el Instituto de Educación Física y paradigmas de enseñanza.

La primera institución encargada de formar profesores de Educación Física fue el Instituto Nacional Superior de Educación Física, creado en el año 1912 a partir de distintas experiencias previas que se habían desarrollado desde principios de siglo alrededor de la figura del Dr. Enrique Romero Brest. Esta Institución fue radicada en la Capital Federal, y estaba encargada “*no solamente de la formación de maestros sino al mismo tiempo del estudio de las cuestiones y problemas conexos de la enseñanza física, de acuerdo con las orientaciones científicas que informan actualmente esta disciplina*” (Romero Brest, 1916, p. 18). La formación impartida era tanto para varones como para mujeres, donde cada uno de los géneros tenía su propia propuesta formativa. Por otro lado, la corriente que llamaremos militarizada, es representada por el sector perteneciente al ejército y que estuvo presente en las decisiones políticas que involucraron a la educación física nacional.

El Sistema Argentino de Educación Física estuvo constituido por tres características que lo definieron y lo dotaron de sentido: su cientificidad como única apelación a la verdad, su higienismo como única forma de justificación racional y su eclecticismo como elemento distintivo con relación a los otros sistemas de ejercitación física imperantes.

Estos rasgos fueron los aspectos estructurales del sistema para la formación de los sujetos. Se convirtieron en parte de su fortaleza y, también con el tiempo, potenciaron sus debilidades en los métodos y organización de enseñanza. Todas las preocupaciones por educar a los cuerpos en movimiento en la escuela argentina se valieron de la ciencia y el método racional al amparo de un conjunto de discursos médicos siendo el eclecticismo el rasgo distintivo, o si se quiere, la cualidad *propriamente* argentina (Scharagrodsky. 2015, p. 8).

Por la resolución ministerial N° 1749 de fecha 18 de noviembre de 1982 quedó institucionalizada la carrera del Profesorado en Educación Física, en la Capital de la Provincia de Catamarca; su duración es de 4 años, cuenta con 42 materias y 4416 horas cátedras. El espacio asignado para su funcionamiento es el Polideportivo Fray Mamerto Esquiú, debiéndose compartir sus instalaciones con la Dirección Provincial de Deportes, la Secretaría de Deportes y también con estudiantes secundarios de último año que utilizan las instalaciones para ensayar sus presentaciones de buzos.

El Instituto Superior de Educación Física está sustentado en una gestión integral y participativa que implica a la institución acercarse desde múltiples perspectivas: desde lo institucional-administrativo, lo curricular y lo socio comunitario. Provocando una interacción institucional con la comunidad social de Catamarca estableciendo lazos de redes internas y externas, a fines de conformar redes cooperativas de trabajo.

El paradigma de la enseñanza que prevalece está vinculado con la disciplinarización del cuerpo y la conducta, logrando la hegemonía en el grupo de clases, borrando diferencias, con el propósito de fabricar sujetos mediante el autoritarismo, debido a sus orígenes bélicos a lo largo de los años. Focalizado en observar y evaluar lo correcto e incorrecto, recurriendo a procedimientos racionales que den resultados perfectos, nuevamente se presenta la disputa de la igualdad ante condiciones físicas muy diversas de los sujetos. Esa otredad corporal, que siente, piensa y difiere era mucho más que los iguales, es así como la currícula de Educación Física fue adquiriendo una mixtura en la acreditación de ejercicios o fortaleciendo el proceso para lograr un objetivo. Sin embargo, no hay dudas de que los discursos perduran, hay continuidad, rupturas y discontinuidad, hubo invención tanto en la gimnasia que deben realizar los estudiantes, como en los contenidos pedagógicos para enseñar la Educación Física.

Cultura Institucional

El instituto de formación docente en Educación Física tiene una particular cultura institucional que la diferencia del resto de las instituciones de Nivel Superior, ya que está fuertemente marcado en su inicio por un sesgo militarista con concepciones de disciplinamiento del cuerpo por sobre la enseñanza y la importancia de su imagen física, posteriormente traspasados a una caracterización higienista hasta la actualidad, donde están surgiendo nuevas concepciones sobre la didáctica y la enseñanza de la Educación Física referidas al cuidado del cuerpo, creación de prácticas colaborativas que se enfocan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además encontramos determinados ritos escolares atípicos como *el bautismo y apadrinaje*, entrega de insignias a alumnos ingresantes, campamentos y acciones interactivas socio-comunitarias. La distribución del espacio contaba con la presencia de imágenes y símbolos religiosos, banderas e iconos del instituto, publicidades de actividades físicas realizadas por la institución o de las diversas oficinas que funcionaban en la misma institución.

Parafraseando a Pablo D. Vain (2010) mediante estos ritos se tiende a legitimar y subrayar las diferencias entre alumnos, sin reconocer diversidades. Es así que se comprende a la cultura escolar según Deal y Peterson como “*la cultura escolar está compuesta de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permea todo: la manera en que la gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, etc*”. (Deal y Peterson, 2009, p. 287) por lo tanto, conforma a la identidad subjetiva y comunitaria que representa a cada institución educativa. Se le asocia la caracterización de *secundarización* a los Institutos de Enseñanza Superior, siendo abordado por Davini desde el análisis de los planes de estudio donde a pesar de su autonomía en materia política de desarrollo referente al ámbito académico como institucional han sido desplazados por falta de accionar participativo a la construcción de procesos políticos relevantes “manteniéndose en el imaginario de la «*formación para la escuela*», como marca diferenciadora respecto de las universidades” (Davini 1989; Braslavsky y Birgin 1994). Referido desde la institución se materializan en el vínculo pedagógico, el plan de estudios y ritos escolares adquiriendo así una significación singular tanto a sus miembros como a la institución educativa. Sin embargo, tal carácter de secundarización se ve desplazado igualmente en las Universidades Públicas, desde el traspaso de trayectorias educativas del nivel secundario al nivel superior, reluciendo las tensiones a partir de cómo es pensado el sujeto joven como sujeto pedagógico en las instituciones de Nivel Superior.

Nuestra presencia, también daba cuenta de la aparente reducción nombrada anteriormente, la falta de experiencia nos hacía ver para el resto de la institución como estudiantes universitarias van a conocer lo que realmente pasa en las instituciones de Nivel Superior de la provincia. Fuimos acompañadas por el equipo no docente en nuestra estadía, quienes nos brindaron información sobre sus funciones y cuándo debíamos acudir a ellos, generalmente era cuando había una nueva e imprevista ubicación de las aulas, o para solicitar materiales como un proyector o útiles. Nos interiorizaron en las discusiones respecto al cambio que se encontraba afrontando el instituto, su reciente modernización de recopilación de datos en una plataforma propia de la provincia, les facilitaba el trabajo presencial, por lo que ellos solo debían cargarlos a estos sitios. Destacamos el ambiente distendido que prevalecía, más allá de los supuestos que teníamos sobre la institución después de haber leído sobre su historia, nos encontramos con un clima totalmente diferente, donde se podía asistir a dar clases sin códigos estrictos de vestimenta, sin supervisiones incómodas, ni revisiones externas a los docentes adjuntos en las cátedras.

Recuperación del proceso: Las experiencias y su recopilación en Diarios del Aprendizaje

Adentrarnos a este nuevo entorno fue una experiencia compleja y enriquecedora que requirió el despliegue de todo conocimiento, adecuación y redefinición de supuestos para la construcción de nuestras planificaciones de clases. A su vez, nos encontramos diferentes a ellos desde lo académico debido a la especificidad curricular de nuestra profesión, en comparación a la suya, en la cual claramente se postulan otros saberes priorizando lo práctico sobre lo teórico debido a su formación técnica profesional, donde se advierte una relación asimétrica mediada en una tríada por docente-conocimiento-alumno.

Tales tensiones fueron abordadas en nuestras clases de práctica y en la re-construcción de nuestras experiencias, ya que, se trata, en la formación y enseñanza, de ayudar a que las personas, los sujetos, se modifiquen en un sentido vital y social que les permita participar, formar parte de una comunidad, de una sociedad, desarrollar capacidades para formar a otros. La formación y reflexión ayuda a transformar al sujeto, el que, a su vez, transformará la realidad socio-cultural, su entorno, al participar en ella activamente. Así, las prácticas transformadoras modifican a la práctica docente misma. Se realizan en un medio ambiente, en situaciones concretas de la vida, las prácticas se entran en ellas, no existen en el aislamiento ni en la soledad, ni tampoco en la teoría abstracta, necesitan de otros seres vivos y de materiales con los que establecer relaciones, lazos, vínculos, con los que hacer trama. Surgen formando

parte de una urdimbre compleja, ponen en relación habilidades técnicas, por un lado, con modos de hacer compartidos, con significados, con tradiciones, con instituciones, con personas, por otro (Souto, 2021, p. 7).

Nuestras experiencias, reseñas de clases, observaciones, apuntes de clases, entre otros elementos fueron sistematizados en Diarios del Aprendizaje, propuesto por los profesores de cátedra con el sentido que relata Suarez (2007) documenta experiencias pedagógicas, habilita la comunicación y circulación de ideas, conocimientos, saberes que nos interpelan respecto del ejercicio de la docencia y de nuestro lugar como protagonistas centrales de las prácticas pedagógicas y de la historia curricular de las escuelas. Supone, al mismo tiempo, reconocer el carácter cambiante y particular de estas prácticas de acuerdo con los contextos en los que se desarrollan, así como atender a las potencialidades de transcripción y traducción de esas experiencias en otros contextos y situaciones escolares, con el propósito de hacer posible la construcción de una memoria pedagógica de la escuela, de las prácticas escolares y docentes, pero de otro modo y desde otra mirada. Revisitando las prácticas educativas.

De esta manera, también identificamos nuestras diversas formas de actuar en situaciones imprevistas que reflejan nuestra personalidad, los caminos que elegimos transitar. A esta diferencia la llamamos *esencia*, que se trata de la marca creativa que se halla en cada una de nuestras planificaciones, que nos sirvieron para acompañarnos y presentarnos nuevas perspectivas. Podemos dar certeza de que las prácticas de residencia son y serán experiencias de aprendizaje de carácter imprescindibles para la formación profesional de los estudiantes. Cada residente construye significados propios de la experiencia, aunque se vivan situaciones con rasgos similares. Se trata de lo singular en cada uno, de las relaciones con el ambiente próximo y lejano que cada uno establece, de los vínculos que se van construyendo en las situaciones, con las personas con las que se dan los encuentros, de los rasgos propios, idiosincrásicos del residente mismo (Souto. 2021, p. 12).

Las modalidades de enseñanza y vinculación pedagógica conocidos en nuestros espacios de aprendizaje son muy diferentes a los que encontramos en el Instituto Superior de Educación Física. Teniendo en cuenta las cátedras en la que estábamos, los formatos influyeron en las decisiones curriculares que debimos tomar, como así también la actitud que debimos asumir y transmitir, por ejemplo Ailín al residir en “Taller II: Programación de la enseñanza, organizadores escolares y ambientes de la práctica docente”, sus clases debían tener un desarrollo que articule abordajes teóricos y actividades en torno a las prácticas como campo fundamental para la apropiación de las capacidades generales en la formación docente (Resolución N° 337/18. Consejo Federal de Educación). El desafío fue la integración de contenidos previos e invitar a la reflexión de la práctica docente, reiterando que el taller plantea la resignificación de la “Educación Física Escolar”.

Un gran interrogante que se despliega sobre su residencia, según Ailín es: “¿La trayectoria alcanzada en el profesorado de Ciencias de la Educación me permite afrontar cierta construcción metodológica para que la clase salga bien?”, cuya pregunta no solo interpela la capacidad de dominar un saber a enseñar, sino la *seguridad* que poseemos para parecer/verse ante todos lo suficientemente creíbles e invitar a reflexionar.

En palabras de Solé-Blanch (2024, p. 1-17) se trata de un:

Escenario de transformación y cuestionamiento del saber como fuente exclusiva de autoridad en la educación” por ende, “se hace imperativo explorar nuevas formas de legitimidad y construcción de la autoridad pedagógica”, estos interrogantes nos “abre la puerta a una reflexión más profunda sobre el propósito y la dinámica del proceso educativo y la reconstrucción del lazo social en la sociedad contemporánea.

El docente a cargo del taller imponía una metodología y figura que encajaba con los valores tradicionales nombrados al principio, que a su vez coinciden con los paradigmas que la institución intentaba reformar, pero que aún persisten. Esto interfiere en el desarrollo del

estilo de enseñanza que aún estaba descubriendo la residente. Las inseguridades de este tipo son abordadas en el trabajo de investigación de Marta Souto, se trata de ansiedades primitivas, paranoides, frente a una situación imaginariamente amenazante. Los "no lugares" caracterizan la falta de familiaridad que padeció Ailín, que generan soledad, miedo y un pasaje de pruebas que dramatizamos. Es por eso, que el acompañamiento de los pares tiene un papel importante de sostén, tanto de la tríada pedagógica, como profesores de cátedra y coformadores. La desvalorización que puede llegar a suceder, es parte de una disputa de poder, una aceptación de condiciones que la institución y cátedra impone. "Se trata de la angustia primaria de sentirse deprovisto de una asignación dentro de un conjunto coherente de relaciones" (Souto 2013, p. 12-13). Ante la incertidumbre y supervivencia, Andrea Alliaud relata que el aprender haciendo es fundamental para la adquisición de cualquier habilidad. El docente aprenderá a enseñar enseñando o, mejor, inserto en el proceso en el que se produce la enseñanza, ya sea en escenarios reales o en condiciones especialmente creadas en los distintos espacios de la formación. No se trata de puro hacer, es preciso hablar, escribir, pensar, narrar y producir saber a partir de lo hecho o vivido en determinadas circunstancias (Alliaud 2009, p. 10- 20). En este momento, a "distancia" de lo que se hizo o se vivió, se intentará problematizar las evidencias y aprender de todo aquello que acontece por fuera de lo esperado, de la norma, de lo naturalizado. En términos de Gloria Edelstein (2000, p. 4-9) es preciso lograr una "reconstrucción crítica de la experiencia". Entonces, el obstáculo no radica en los practicantes, sino en la percepción que tenemos de la realidad y de nosotros mismos, también comprometerse a emplear herramientas que fomenten la articulación de sugerencias colectivas para mejorar nuestras prácticas.

Por otro lugar, al iniciar el proceso de prácticas docentes el residente se encuentra inmerso en diversos interrogantes e incertidumbres, en nuestros casos, se focaliza en la construcción del vínculo pedagógico y la autoridad pedagógica, la cual se encuentra anteriormente establecida por el docente coformador con los estudiantes, parafraseando a Souto un "núcleo duro de difícil modificación" (2020, p. 4) consolidado a su vez, por las prácticas de enseñanza y de formación, donde gradualmente los residentes se irán *subjetivando* en la socialización con los miembros de la institución educativa y el campo de trabajo, suponiendo además una base gestacional que estaría determinada en grandes o menores medidas por la impronta del docente coformador, incluyendo su rol de guía para el residente influyendo en la toma de decisiones didácticas.

En este sentido, abordamos la experiencia de la residente Yuliana quién tuvo mayores posibilidades de acción en su desenvolvimiento en la cátedra de "Sujetos del Aprendizaje II Secundaria y Ámbitos no Formales", sin embargo la ausencia en el acompañamiento despertó interrogantes como "¿De qué manera sé si las clases planificadas y dictadas son las adecuadas a los objetivos de la cátedra, cuando no fue posible recibir una retroalimentación continua de la coformadora?" o "¿Estoy tomando las decisiones adecuadas para los alumnos?"

De tal modo, la forma de crear la autoridad y vínculo pedagógico fue de manera autónoma e hilada conjuntamente conforme se iban desplegando en aciertos y desaciertos en cada clase, lo cual significó un margen de libertad sobre la toma de decisiones didácticas a emplear desde: las metodologías de enseñanza, uso y manejo de la oralidad en las retroalimentaciones con los estudiantes, entre otras; es decir, se requería un cierto balance entre lo teórico- práctico (el acto de transmisión de contenidos tradicionalmente concebido) y lo vincular (un lado subjetivo que se pregunta por el otro al cual se educa) para que la autoridad y vínculo pedagógico sean construidos desde la singularidad de cada educando y la diversidad que conforma el alumnado, desde esta perspectiva, se parte de la noción que se tiene sobre el alumno, situado como un sujeto activo que posee sus propios saberes previos, reconociendo sus trayectorias escolares individuales y respetando sus intereses.

A su vez, tales libertades permitieron el desarrollo de su propio estilo de enseñanza, que a pesar de que estuviera sujeta determinados parámetros de evaluación podía prevalecer su esencia, intencionalidades definidas por un tipo de aprendizaje mutuo, donde ella aprendía de

las prácticas docentes, de sus alumnos y viceversa, propiciando propuestas que invitaban a la reflexión y construcción de conocimiento. En este sentido, para Philippe Meirieu el contrato pedagógico establece un trabajo de común acuerdo entre el educador y el educando, posibilitando un vínculo de reciprocidad “No hay más pedagogía que la del contrato: cuando un intercambio permite esbozar una solución que no es una derrota ni una victoria para nadie; cuando se construye una relación de reciprocidad a pesar de la diferencia que separa al educador del educando; cuando se establece un diálogo para encontrar conjuntamente soluciones” (Meirieu, 2005, p. 54).

Por otro parte, también le dejaba incertidumbre sobre si tales decisiones eran empleadas correctamente debido a que se ejercieron en un espacio curricular con determinados objetivos de enseñanza planteados por la docente titular, sin embargo, no se planteaba seguir al pie de la letra tal forma de enseñanza, sino la confirmación, orientación de que las metodologías de enseñanza puestas en acto por ella eran las adecuadas. No obstante, no significó que estuviera sola en dicho proceso de residencia, encontró el acompañamiento en su tríada pedagógica, profesores, en la autorreflexión crítica y en sus saberes, los cuales le brindan la certeza e indicativos de un camino correcto, a partir de aquellas fuentes de retroalimentación es que pudo encontrar el modo de planificar y realizar la puesta en acto de cada clase.

Además, Yuliana recuperó y reconstruyó experiencias biográficas debidamente contextualizadas para los estudiantes, siendo así para Andrea Alliaud “Las situaciones escolares vividas influyen a diario en lo que transmitimos debido al aprendizaje significativo que queda guardado en mí” (2011, p. 51) y como tal aquellas *huellas* terminaron emergiendo de forma esporádica en las prácticas de la residente.

Tanto los estudiantes del Instituto Superior de Educación Física como las residentes afrontaron y vivenciaron de modos diferentes esta travesía; en ella pudieron ver reflejada la subjetividad de la institución y de los estudiantes, evidentemente relacionado a la disciplina Educación Física, los valores adquiridos, los tintes militares en el vínculo de algunos profesores con los alumnos. En cuanto al vínculo pedagógico y autoridad pedagógica, el autor Daniel Korinfeld (2014), muestra los efectos y revela los desafíos al momento de pensar la cuestión de la subjetividad en la vida institucional educativa. El autor trata de dar cuenta acerca de qué significa esta posibilidad y en qué consiste la cuestión del sujeto en el lazo pedagógico, el cual lo visibiliza a través de los siguientes preceptos: la subjetividad del alumno, la mutua afectación del lazo pedagógico, los límites de saber sobre lo subjetivo y la institución como productora de subjetividad, algunos supuestos que se encuentran en el discurso pedagógico tradicional dificultando el abordaje complejo de las relaciones, de la enseñanza y el aprendizaje.

Siguiendo esta cuestión, aportamos la experiencia de la residente Noelia que se pregunta: ¿De qué depende la validación de los alumnos a un residente? ¿Es una cuestión de conocimiento, o solo depende de establecer reglas en vínculos, o de la personalidad individual? ¿Se trata de un posicionamiento personal?. La residente nos aporta su experiencia, ya que transitó por tres grupos de estudiantes diferentes, dos grupos de 1er año, uno perteneciente al Instituto Superior de Educación Física en la cátedra de “Didáctica General”, uno al Profesorado de Ciencias de la Educación en el “Taller de Narrativas Pedagógicas”, y un tercer grupo en 2do año del ISEF en la misma cátedra donde residió su compañera. Su interrogante giró en torno a dos cuestiones; el vínculo pedagógico, con respecto a la confianza y cercanía que estamos dispuestos a conceder a los estudiantes con el propósito de generar un ambiente cómodo y sobre la autoridad pedagógica, ya que en diferentes escenas de las clases se vió cuestionada, puesta en tensión.

La autoridad pedagógica se constituye en un saber ligado a la propia reflexión, sobre el lugar que ocupamos como adultos educadores, un saber ligado a los gestos y actitudes, a lo que otros pueden enseñar y aportar en la construcción de una autoridad democrática (Beatriz Greco, 2007, p. 7). Al prestar mayor grado de atención al vínculo con los estudiantes, condicionó su relación pedagógica. Ella no había tenido la oportunidad de un primer acercamiento antes con un grupo de alumnos, con la responsabilidad de llevar a cabo la tarea docente.

En su primer recorrido en el Instituto Superior de Educación Física, con los alumnos de primer año, le interpelaba más la posible relación que podría forjar con ellos, el vínculo pedagógico; posiblemente se esforzó demasiado y acabó brindando mayor confianza de la hubiera querido mantener, ya que sus gustos personales y chistes acapararon toda la atención, razón por la cual la situación se volvió difícil de sobrellevar no solo con los estudiantes sino también con la coformadora. Tuvo que migrar a una carrera diferente, para dictar otra materia y así poder trabajar en la mejora de sus prácticas de enseñanza, necesitaba un *lugar seguro*, donde pueda expresarse con facilidad, un cambio drástico en cuanto al contenido a dictar, un espacio propicio para la reflexión y búsqueda de la autoridad pedagógica. Quería que los alumnos la validen y sentir que estaba haciendo su mejor esfuerzo, sabía que sus clases no iban a ser perfectas pero si deseaba unas simples felicitaciones. Significaba un crecimiento personal, un aprendizaje sobre los desaciertos cometidos en su primera aparición desde el rol docente.

Último recorrido; vuelta al Instituto Superior de Educación Física, otra cátedra, otros estudiantes. Esta vez había algo distinto en ella, producto de la experiencia, del acompañamiento y del mejor manejo del contenido. Las clases se llevaron a cabo de manera positiva, en la primera comprendió que no toda actividad fructífera con un grupo, significa lo mismo en otro. En palabras de Araujo *“La construcción de la autoridad supone buscar un balance entre hechos y normas sociales, trabajo constante y delicado de creación y ajuste de normas para cimentar una autoridad eficaz y compartida”* (Araujo, 2021, p. 187-192).

Hubo un proceso de reflexión e introspección, en el que la residente descubrió que siempre se trató de limitaciones personales principalmente causadas por las edades cercanas y el problema de raíz, producto de las vacilaciones ante posicionamiento del rol docente, el cual acabó en una puesta en tensión con respecto a la autoridad pedagógica. En su camino se encontró con tres grupos muy heterogéneos, con contextos áulicos muy diferentes, donde su carácter, la manera de dirigirse a ellos fue mutando, no siempre fue la misma, aunque nunca perdió la esencia de realizar chistes o hablar de lo que le gusta vinculándolo con el tema a enseñar.

Finalmente, el recorrido por las experiencias de cada una, demuestran que son totalmente diferentes, sin embargo compartimos el entendimiento por autoridad pedagógica, que efectivamente debía ser cuestionado y construido de otra manera, a su vez generando nuevas formas de vincularnos con los estudiantes. Nos presentamos ante este desafío en nuestra residencia mediante las particularidades de nuestras personalidades e historias.

Cabe destacar, que participamos en el desenvolvimiento de cada una a través de las observaciones de clases documentadas en el Diario del Aprendizaje, como así también en las conversaciones por diversos medios de comunicación; las clases con nuestros profesores se convirtieron en foros donde drenamos absolutamente todas las inquietudes, inclusive las que aún no podíamos formular del todo como una duda. Tal pensamiento reflexivo coincide con lo planteado por Steiman (2018, p. 93), que en este proceso se reconocen dos momentos: *un estado de duda, de vacilación, que da origen a la reflexión y un estado de búsqueda, de indagación*, porque esas fueron las etapas compartidas en triada pedagógica y en un espacio colectivo de reflexión, con un *otro autorizado*. Resultó importante la actitud del equipo de cátedra, habilitando la reflexión con instrumentos como las hipótesis, narrativa, reconstrucción de clases, entre otras actividades que nos permitieron accionar después del reconocimiento de lo que ya pasó, lo que no salió, cómo podría haber sido, entre otros nuevos interrogantes que nos mantenían en constante exploración de mejoras en nuestras prácticas.

Conclusiones

Los interrogantes que presentados sobre la construcción de la autoridad pedagógica mientras cursamos la práctica y residencia, giran en torno a la reflexión consciente de nuestras prácticas docentes, producto de un proceso de reconfiguraciones sobre nuestras expectativas y la

manera en la que debimos ir realizando determinadas adecuaciones, optando por diferentes posicionamientos.

Como residentes buscamos la validación de los estudiantes, necesitamos que no nos vean como un compañero, sino, tal vez, como una figura parecida al docente, o paralela pero distinta; en resumen, queremos conquistar la disputa de ser *autorizadas* sobre y en la práctica docente, pese a que todavía no contamos con un título profesional, se trata de algo que va más allá, pensamos en una actitud, carácter, personalidad o más bien lo que nombramos *esencia*. La mayor parte de ese respeto/validación recae en el manejo competente de los temas, contenidos y saberes que se tratan en las clases. Parafraseando a Jorge Steiman (2018), el dominio del contenido se nos aparece como una *figura desafiante* y esa dimensión cobra mayor volumen aún si lo que se percibe es que el saber, define la posición en el aula, ya que es a través de las prácticas que damos cuenta del conocimiento.

Ser residente es una entidad difícil de construir, una posición delicada, porque requiere como condición ganar un lugar sintiendo que no es ese su lugar, es asumir un protagonismo que antes no habíamos tenido: el de enseñar.

Este proceso de aprendizaje realizado durante la residencia docente fue sumamente enriquecedor en todos los aspectos que aluden a nuestra formación profesional. En definitiva hemos encontrado sentidos del “que hacer docente” que no figuran en los textos bibliográficos, aspectos tales como establecer el vínculo pedagógico siendo residentes, asumiendo otro lugar en relación al espacio áulico, el posicionamiento y compromiso ético con los estudiantes con respecto al abordaje del contenido a enseñar, el resolver problemas o situaciones que no estaban previstas en la planificación, cómo dividirse en la puesta en acto para estar presentes en todos los lugares posibles, cómo gestionar la clase, las retroalimentaciones a los alumnos; entre otras características que solo se aprenden en la práctica, en el mero accionar, y a su vez todas aquellas suposiciones que se generan en la planificación (sentidos emocionales como también teóricos) son materializados.

Sin embargo, en la materialización de estas ideas surgieron nuevos desafíos, nos encontramos en una dicotomía entre la teoría y la práctica docente, ya que, en la praxis se desenvuelven diversas problemáticas que a veces son impredecibles. Cada residencia fue caracterizada y efectuada desde la particularidad del contexto áulico, tales como la autoridad y los vínculos pedagógicos han atravesado diferentes estadios.

Coincidimos en que el aprendizaje debe ser en conjunto, porque en algunos casos notamos la empatía de ellos hacia nosotras. Porque ambos nos encontramos en un proceso de aprendizaje simultáneo y colaborativo, cuyo proceso requiere de la flexibilización y contextualización de nuestra práctica. La cual comprendemos desde las conceptualizaciones de Elena Achilli (1986, p. 7), que concibe a la práctica docente como un trabajo sociohistóricamente situado, con implicancias de sentido personal y social y con referencia tanto a la tarea de enseñar como a aquellas que aparecían invisibilizadas; administrar, controlar, organizar, documentar, etc. (...) También compartimos la definición de Edelstein (2002) y Steiman. (2018, p. 23):

La práctica docente es un tipo de práctica que no se circunscribe a las prácticas de enseñanza, aunque, por cierto, las incluye, y como tal, es un tipo de práctica que no permite generalizaciones fáciles ni simplificaciones rápidas ya que se desarrolla en escenarios marcados por la complejidad que implica lo singular surcado por el contexto.

En ese sentido, la contextualización la diseñamos a partir de la asistencia a clases previas para observar y participar en las propuestas didácticas que ofrecían los profesores a cargo de las asignaturas que seleccionamos para residir. También, de esta manera caracterizamos a los docentes y estudiantes para que en las planificaciones no estemos tan alejadas de su estilo, aunque las libertades en las construcciones de clases fueron limitadas; sin embargo la disputa del quehacer nos llevaba a debates entre lo nuevo y lo tradicional (lo válido y lo no valioso de

aprender/enseñar), quiere decir que vivenciamos procesos de reformas y transformaciones situadas en una misma clase, en diferentes periodos. Que a su vez, conllevaba un contrato con los coformadores, donde se enfrentaban sus esquemas, metodologías y formas de enseñanza tradicionales contra nuestra formación, supuestos y perspectivas cargadas de diversas expectativas. Los consensos requieren una comunicación clara, un debate metodológico que esté a la altura de las decisiones, como así también retroalimentaciones pertinentes.

En cuanto a los estudiantes, nos comprometimos a conocerlos para referirnos a ellos en los intercambios de clases, utilizando herramientas como encuestas sobre sus intereses, invitándolos a participar, aprendiéndonos sus nombres, su grupo de trabajo, su distribución en el aula, etc. ; nos parece que nuestra residencia también fue fructífera para ellos, ya que en su proceso de formación presenciaron estos intercambios en cátedras, lo cual amplía sus horizontes de actuación, es decir, que queda comprobado que no hay una sola forma de ejercer la autoridad. Lo cual se vio reflejado en sus predisposiciones para resolver las actividades propuestas, cada vez que participaron en nuestras clases, en las preguntas que nos realizaban al final de la clase, cada encuentro se iban interesados en saber cuál sería la nueva propuesta de las practicantes, o como ellos nos reconocían: "*las chicas*".

Esta es nuestra experiencia, la de una tríada pedagógica que se encontró con diferentes escenarios, que resolvieron según lo que les pareció más propicio, luego de charlas interminables, suposiciones, expectativas, falsos escenarios. Las respuestas no aparecieron por arte de magia, o a partir de la lectura con instrucciones para crear una clase perfecta, ¿Lo hay? Hay que vivenciar la experiencia de asumir el rol de residentes, se puede disfrutar el proceso o padecerlo, pero efectivamente se aprende; se trata de una reflexión permanente y consciente sobre nuestras prácticas docentes. Nosotras construimos nuestro relato, pero cada uno debe vivir su propia experiencia.

Bibliografía

Andrea Alliaud (2009). Cuadernos del IICE N° 1 | ISSN 2618-5377- El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras.

Anijovich, Rebeca (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad. 18 ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Araujo, K. (2021). ¿Cómo estudiar la autoridad? USACH. Recuperado de: <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/2076/3272>

Davini, María (s.f). El curriculum de formación del magisterio en la Argentina. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/23925>

Edelstein, Gloria (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila.

Elías, M. E. (Mayo-agosto, 2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. Revista Electrónica Educare, 19(2), 285-301.

Greco, María Beatriz. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Editorial Homo Sapiens.

Greco, M. B. (2011). Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación. En R. Maliandi (Comp.), Actas de las III Jornadas Nacionales de Ética y I Jornadas Interdisciplinarias UCES: sobre la Autoridad: perspectivas interdisciplinarias y

prácticas sociales (pp. 85-90). FUCES. Recuperado de: <https://catalogo.uces.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=96cf7ec862b3c4887ef23db00eac5832>

Lozano, A. B., & Castro, V. A. (2014). Rascovan, S., Levy, D. y Korinfeld, D. Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época Editorial Paidós (2014). Praxis Educativa (Arg)

Scharagrodsky, Pablo Ariel (2015). El Sistema Argentino de Educación Física: entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. Revista brasileira de Ciências do esporte, 37 (2), 158-164. En Memoria Académica. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13789/pr.13789.pdf

Solé-Blanch, J. (2024). Autoridad, vínculo y saber en educación. Transmitir un testimonio de deseo. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, e31537. Recuperado de: <https://doi.org/10.14201/teri.31537>

Souto, Marta. (2021). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. Praxis Educativa, 25(1), 1-16. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5552>

Souto, Marta; Manrique, María Soledad; Martínez, Sandra (2013). La residencia un “no lugar” para el residente- VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado – Mar del Plata, 2013. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/328346494_La_residencia_Un_no_lugar_para_el_residente

Suasnábar, J., & Salvi, C. (2011). Abramowski, Ana. Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Editorial Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Argentina. 2010, p. 176.

Steiman, Jorge (2018). Las prácticas de enseñanza- en análisis desde una didáctica reflexiva- Miño y Dávila editores

ACERCA DE LAS AUTORAS

Noelia Anahí Acevedo: Estudiante avanzada en el Profesorado de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Participó en calidad de expositora en las XII Jornadas de Investigación en Educación en el año 2023, presentando en coautoría, un artículo titulado "Prácticas docentes: Desarrollo de esencias".

Yuliana Soledad Cejas: Estudiante avanzada del Profesorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Humanidades. Ayudante Alumno en la cátedra de Pedagogía del Profesorado en Ciencias de la Educación.

Ailín Ledesma: Estudiante avanzada del Profesorado de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades, UNCA. Participante del Programa “La Facultad de Humanidades en la Cárcel” como tutora de las cátedras Pedagogía y Teoría Curricular en el Servicio Penitenciario N° 1 de varones de Catamarca. Miembro del consejo estudiantil del Departamento de Ciencias de la Educación UNCA (periodo 2021-2023).