

Patricia Mónica Clavijo,\*  
María Angélica Gil,\*\*  
Romina Paola Nievas,\*\*  
Luciano Martín  
Perrotta\*\*\*\*  
y Susana Eva Villagra\*\*\*\*\*

# Encrucijadas pedagógicas, simiente y cimiento de saberes en la formación inicial

---

## Resumen

El proceso de formación en la práctica docente implica enfrentarse a situaciones inesperadas en el aula del nivel secundario. Estos acontecimientos que denominamos

\* Especialista y magíster en Didáctica (UBA), especialista de nivel superior en Educación y TIC (2016), diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías (Flacso) y profesora en Ciencias de la Educación (UNSL). Se desempeña como profesora titular en Praxis IV La Práctica Docente (FCH-UNSL). Es directora de la Especialización y Maestría en Educación Superior (FCH-UNSL). Es investigadora y directora del Proyecto acreditado por Coneau Proico 0404-20 (FCH-UNSL). Filiación: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

\*\* Magíster en Educación Superior (UNSL), especialista en Educación en Contexto de Encierro (INFoD), licenciada en Ciencias Biológicas (UNSL) y profesora en Biología (UNSL). Se desempeña como profesora adjunta en Práctica Docente I y II. Ha dirigido tesis de Maestría y Especialidad en universidades nacionales y es integrante investigadora del Proyecto acreditado por Coneau Proico 0404-20 (FCH-UNSL), directora: M. Clavijo. Filiación: Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

\*\*\* Magíster en Ambiente y Desarrollo Sustentable, mención Educación Ambiental (UNQ), especialista en Educación Superior y TIC (INFoD), licenciada en Ciencias Biológicas (UNSL) y profesora en Biología (UNSL). Se desempeña como jefe de trabajos prácticos en Práctica Docente I y II y como integrante investigadora del Proyecto acreditado por Coneau Proico 0404-20 (FCH-UNSL), directora: M. Clavijo. Filiación: Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

\*\*\*\* Profesor en Biología (UNSL). Se desempeña como auxiliar de primera en Práctica Docente I y II, como auxiliar de primera en Epistemología y Metodología de la Biología y como docente investigador del Proyecto acreditado por Coneau Proico 0404-20 (FCH-UNSL), directora: M. Clavijo. Ocupa el cargo de profesor auxiliar en Unidad Curricular de Ciencias Naturales y su Didáctica 2 del Profesorado en Educación Primaria (IFDC-VM). Filiación: Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

\*\*\*\*\* Magíster en Ciencias Químicas Farmacéuticas (UNSL), química (UNSL), profesora en Química (UNSL). Se desempeñó como profesora adjunta en Prácticas de Residencia I y II del Profesorado en Biología (UNSL) hasta 2019. Es integrante investigadora del Proyecto acreditado por Coneau Proico 0404-20 (FCH-UNSL), directora: M. Clavijo. Filiación: Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

*encrucijadas pedagógicas* desafían el conocimiento adquirido en la formación inicial de los practicantes, provocándoles desasosiego y obligándolos a buscar salidas que requieren la toma de decisiones originales en la urgencia de sus prácticas. Las encrucijadas pasan a ser experiencias pedagógicas cuando atraviesan el obturador de la reflexión. Requieren detenerse a pensar lo acontecido, buscando significar el impacto en la práctica. En este trabajo, se examina cómo los practicantes de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) registran las encrucijadas y reflexionan mediante dispositivos narrativos, con el fin de construir saberes pedagógicos que sustenten sus futuras prácticas docentes.

### Palabras Clave

Encrucijadas pedagógicas • prácticas docentes • experiencia • saberes pedagógicos

Pedagogical crossroads, seed and foundation of knowledge in the initial training

### Abstract

The process of teacher training involves facing unexpected situations in the secondary school classroom. These events, which we call *pedagogical crossroads*, challenge the knowledge acquired in initial training, causing discomfort and forcing practitioners to seek solutions that require original decision-making in the urgency of their practices. Crossroads become pedagogical experiences when they undergo the shutter of reflection. They require pausing to think about what happened, seeking to understand the impact on practice. In this work, we examine how practitioners at Universidad Nacional de San Luis (UNSL) record and reflect on these crossroads through narrative devices, in order to build pedagogical knowledge that supports their future teaching practices.

### Keywords

Pedagogical crossroads • teaching practices • experience • teaching knowledge

## Introducción

En el desarrollo de las prácticas docentes es posible distinguir lo que hemos dado en llamar *encrucijadas pedagógicas*, que se constituyen en simiente/cimiente del saber pedagógico. El término encrucijada se define, según la Real Academia Española (s/f), desde diferentes acepciones: “lugar donde se cruzan dos o más calles o caminos”, “situación difícil en la que no se sabe qué conducta seguir”. Entre sus sinónimos, es posible designarla como bifurcación, travesía, intersección, confluencia, alternativa, disyuntiva.

La simiente define al grano contenido en el interior de un fruto que, puesto en las condiciones adecuadas, germina y da origen a una nueva planta. En este trabajo, consideramos simientes a ciertos acontecimientos ocurridos durante las prácticas docentes de estudiantes del Profesorado Universitario en Biología (PUB) y del Profesorado en Ciencias de la Educación (PCE).<sup>1</sup> Estos hechos, bajo la luz de la reflexión, que representa la condición adecuada, promueven una nueva relación con el saber en la formación inicial. Estos acontecimientos, cual una semilla en germinación y crecimiento, permitirán, en el futuro laboral de los actuales practicantes, sumar confianza en la toma de decisiones en el aula.

Por su parte, los consideramos cimientos al compararlos con la parte del edificio que está debajo de la tierra y sobre la que descansa dicha construcción. Estos cimientos serán la base para soportar las múltiples respuestas ante lo que pudiera acontecer.

Llevado al terreno pedagógico, denominamos encrucijadas pedagógicas a las situaciones de carácter complejo e inesperadas, que irrumpen, se presentan como desafiantes e invitan a pensar en lo sucedido; imprevistos que ocurren en el aula y que colocan tanto a docentes experimentados como a noveles en una sensación de inseguridad que los aleja de todo lo planificado. En esta línea de pensamiento, Sardi (2013) ofrece el constructo de *incidentes críticos* para designar a

1. Si bien en esta oportunidad recuperamos los relatos de experiencia de estos dos profesados, en el marco del Proyecto de Investigación “La construcción del oficio docente en la experiencia de formación en las prácticas profesionales en Profesorados de Educación Superior de la UNSL. Dispositivos, saberes y sujeto de la UNSL”, abordamos los procesos de prácticas correspondientes a diversos profesados (Educación Inicial, Química y Letras). Quienes conformamos este Proico somos a su vez docentes de las asignaturas de prácticas y residencias.

aquellas zonas grises e intersticiales de la práctica donde se produce un desajuste, aparece lo inesperado, se rompe con lo instituido, se quiebra, por decirlo de algún modo, el *status quo* de la intervención docente y la participación de lxs estudiantes, situación del orden de lo imprevisto deviene en una zona de incertidumbre para el residente e instala una sensación de estar desubicado, incómodo en la práctica situada. (p. 28)

Lo imprevisto genera una sensación de desasosiego, en tanto el ideal esperado se desvanece por las tensiones fortuitas, para lo cual no es posible predecir los modos de intervención, que por primera vez se advierten como múltiples y complejos y ya no como simples bifurcaciones. Abren el juego de pasar de pensar en solitario a hacerlo en compañía con un otro o una otra, ya que el propio relato de la situación habilita al grupo de practicantes a proponer alternativas para el hecho en cuestión en la socialización de experiencias en incidentes críticos para un mejor manejo de estos.

Por tanto, requiere de la toma de decisiones originales en la urgencia de la práctica. Aquí se visualiza el juego dialéctico entre lo que se espera y lo que realmente sucede, entre lo planificado y lo que efectivamente se lleva a cabo.

Hacia el final de la formación inicial de las respectivas carreras, en las prácticas docentes, comienza a forjarse la construcción de un saber experiencial resultante no solo de la intervención en el aula en el papel de docente, sino también de los dispositivos de recuperación y reflexión acerca de lo vivido. Estas instancias de reflexión y deconstrucción de lo acontecido en el aula se constituyen también en posibilidad para la construcción de saber pedagógico. Para Contreras Domingo (2013),

El saber de la experiencia remite a un modo siempre en movimiento, de preguntarse por el sentido de lo vivido y de lo que significa y supone la relación educativa [...]. No es tanto un saber que se transmite, sino que es necesario ayudar a elaborar y a contar con él como bagaje y disposición fundamental de la tarea educativa. (p. 125)

Como parte de estos procesos, en los espacios de formación en la práctica de estos profesorados abrimos instancias de recuperación de la propia historia, de intercambio y

diálogo, con dispositivos narrativos que promueven una mirada reflexiva y profunda de la experiencia. En este sentido, ponemos en juego herramientas tales como el diario de clases, la bitácora, autobiografías escolares, talleres de revisión y reconstrucción de lo vivido, entre otras. Estas dinámicas contribuyen a agudizar la observación y su sensibilidad para apartarse del registro meramente descriptivo, dando lugar a relatos de experiencia que contienen situaciones que las y los conmocionan y conmueven. Se espera desde aquí generar un modo de pensar en relación con lo vivido, buscando ampliar la conciencia acerca de lo sucedido en la propia práctica.

Son estas circunstancias inesperadas en el aula para las cuales la formación recibida no las y los había preparado, a las que identificamos como encrucijadas pedagógicas. Abordarlas permite iluminar el camino que ayuda a sortear las oscuridades de lo imprevisto que desconcierta. Explorar la experiencia desvela el misterio del vínculo con la o el otro, la aceptación de los propios límites. Preguntarnos sobre lo educativo, sobre el sentido pedagógico, nos permite ingresar en el juego de la interrogación, pensando y dilucidando caminos alternativos que nutren la formación del oficio.

## **¿En qué sentido consideramos que las encrucijadas pedagógicas se constituyen en simiente/cimiento como oportunidad de generar experiencia?**

Sobrevive en las y los estudiantes, cuando ingresan a las prácticas, sobre todo en el PUB, la idea de que la tarea consistirá en demostrar el dominio de los temas disciplinares, escindiendo la teoría de la reflexión. La formación académica recibida actúa como un conocimiento estanco y será la experiencia de la práctica la que irá flexibilizando, creando e innovando salidas para las que se requiera un nuevo saber, basado en la praxis y que pone en juego la propia sensibilidad.

Las encrucijadas pedagógicas, tal como los incidentes críticos, se constituyen en la antesala o instancia que puede promover la experiencia. Hablar de experiencia nos remite a lo que Larrosa (2006) expresa: “la experiencia es eso que me pasa. No eso que pasa, sino eso que me pasa” (p. 3). Las vivencias suponen una novedad, movilizan, dejan su impronta y requieren ser pensadas desde un nuevo lenguaje. “Una

experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella” (Contreras Domingo y Pérez de Lara, 2010, p. 24). Cada historia se inscribe en un tiempo y espacio determinados, pero también en un cuerpo singular, donde se ponen de manifiesto sensaciones, imágenes, sentimientos y pensamientos; necesita ser leída para construir sentido.

En ese marco, la experiencia siempre es subjetiva, singular, única; necesita de un sujeto abierto, sensible, que deje que algo le pase. Allí ocupa un lugar fundamental la reflexión, en tanto posibilidad de volver sobre aquello que afecta, que se piensa y siente. Por tanto, representa una oportunidad para la transformación. “De ahí la idea de que el resultado de la experiencia sea la formación o transformación del sujeto de la experiencia” (Larrosa, 2006, p. 4). Estas situaciones inesperadas son tensiones que provocan, que desestructuran y exigen revisar lo realizado para dar continuidad a la clase. Se constituyen en simiente/cimiento de experiencia, porque requieren detenerse a pensar lo acontecido, buscando significarlo para comprenderlo, identificando aquello que las y los afecta y deja una huella; que al mismo tiempo se instaura como la base de intervención ante futuras situaciones pedagógicas.

En las instancias finales de los procesos de formación en las prácticas, como parte de los dispositivos narrativos, invitamos a las y los practicantes a recuperar, narrar y compartir aquellas situaciones que se transformaron en experiencias movilizantes. El estudio de estos relatos lo abordamos considerando diversas dimensiones que pueden dar cuenta del hecho pedagógico reconstruido, tales como aspectos contextuales, personales, vinculares, epistémicos, didácticos, entre otros. En este sentido, las narraciones refieren a múltiples objetos de reflexión. Algunas de ellas resaltan la importancia de los vínculos pedagógicos, otras refieren a la construcción de la identidad docente, así como también hablan de los condicionantes institucionales y de contexto. En esta instancia, nos encontramos con experiencias que coincidían respecto a situaciones pedagógicas que resultaban desafiantes, desestabilizantes, que las y los dejaban sin respuesta inmediata y que, a partir de una profunda reflexión, les permitían poner en palabras lo sucedido y otorgar sentido, encontrando salidas posibles.

Estas experiencias narradas que hacen foco en aquello que las y los dejó perplejos, que implicaron repensar lo decidido, nos permiten reconocerlas como encrucijadas

pedagógicas y comprender el modo en que fueron abordadas y significadas para tomar decisiones y dar continuidad a la enseñanza.

## Las encrucijadas pedagógicas en los relatos de experiencia y la construcción de saber pedagógico

Los relatos que tenían como núcleo acontecimientos desestructurantes, imprevistos y desafiantes nos permitieron advertir que no solo describían lo sucedido, sino también proyectaban una reflexión que visualizaba el saber pedagógico, dando sentido al propio aprendizaje como docente.

Contreras Domingo (2013) y Blanco García (2006), quienes refieren al *saber de la experiencia*, expresan que se trata de un saber paradójico, dado que es a la vez un saber sedimentado en lo vivido y que proporciona orientación para la acción. Sin embargo, es un saber “siempre naciente, un saber siempre en renovación” (Domingo, 2013, p. 129). Tiene la cualidad del saber pedagógico que ayuda a asumir la novedad de las circunstancias cambiantes de la tarea educativa, que se presenta permeable a las preguntas de quienes son parte del acto pedagógico, pero también abierta a las transformaciones necesarias para una educación anclada en la realidad.

A continuación, recuperamos algunos fragmentos de las narrativas construidas por las y los practicantes, en las que podemos encontrar diversos modos de significar lo sucedido, para dar respuesta a la situación particular y tomar la experiencia como proveedora de aprendizaje pedagógico.

En mi tercera clase, la profesora encargada del curso me había informado que en la escuela había jornadas para trabajar sobre violencia de género. En mi casa estuve leyendo sobre el marco legal y otros conceptos que me ayudarían para acompañar a las y los estudiantes en la actividad.

Llegué al aula y la profesora me dejó el texto, los materiales, la consigna de la actividad y se retiró a tomar exámenes. Nos tocó el texto de violencia en los vínculos de parejas.

Me quedé sola por primera vez con las y los estudiantes. Les animé a participar y entre risas comenzaron a señalar a dos compañeros: Profe ¡Ellos son muy celosos! Seguimos hasta que Thomas, con tono preocupado y angustiado dijo: “Profe, ¿cómo puedo hacer para dejar de ser tan celoso?”. Me quedé unos segundos en silencio. Buscaba las palabras justas y cuidadas para responder. Thomas y el resto de los compañeros me miraban ansiosos, esperando la respuesta. Así fue que comencé a hablar sobre visualizar qué nos pone celosos, tanto en el noviazgo como en la amistad, hablar sobre emociones, cómo educar aquellas que podían herirnos o herir a los demás y que no debemos normalizar los celos. No me sentía preparada para esa pregunta, pero traté de ser muy cuidadosa con todo lo que decía. Una estudiante me llamó en privado y también me preguntó sobre los celos y las relaciones tóxicas y de la misma manera traté de responder lo mejor posible. Luego tocó el timbre y las y los estudiantes se fueron al recreo. Mi tiempo con ellos había terminado.

Participar de esta jornada, siendo practicante, me ayudó a reflexionar y comprender que no importa la materia que uno dicte: existen temas que involucran a toda la institución y que combinar educación emocional y el desarrollo académico hace posible que se creen experiencias de aprendizajes de calidad y ayuda a las y los estudiantes en la construcción de su bienestar personal y también social (Anabela J., relato de experiencia, 20 de noviembre de 2022).

Generalmente, lo que planeamos o pensamos que puede suceder en un aula no sucede como lo imaginamos. En el diseño de las secuencias didácticas o en la presentación de clases simuladas se esperan respuestas o devoluciones a las propuestas, pero, como en el caso narrado por Anabela, aleatoriamente se generan encrucijadas pedagógicas que ponen en tensión, además de los saberes aprendidos en la universidad, todo el recorrido subjetivo transitado hasta llegar a ese momento. Más que enseñar lo aprendido, en esas circunstancias, enseñamos quiénes somos. La encrucijada, cual una semilla que germinó, permitió advertir las inquietudes de sus estudiantes e ir más allá del conocimiento específico por enseñar. Puso en juego sus convicciones en tensión con lo instituido. Además, al socializar su experiencia, pudo comprender que mostrarse sensible a la pregunta genera acercamiento y confianza.

Al decir de Schön (1992, p. 2), en la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes donde los problemas son fáciles de controlar y se solucionan aplicando teoría y técnica. También existen las tierras bajas donde los problemas son confusos y se resisten a las soluciones teóricas prescritas. Es allí, en esos terrenos resbaladizos, donde debemos construir en un subir a las tierras altas de la teoría y bajar a las propias vivencias para generar un nuevo saber pedagógico.

Muchas veces afrontar momentos críticos, en los que se pone en juego lo moral y lo personal, nos permite avizorar los fundamentos que deberían sostener la propia tarea docente. Así queda expresado en el siguiente relato:

Cuando llegó la hora de realizar mis clases, el tema abordado fue métodos anti-conceptivos. La primera actividad consistió en un taller de salud sexual y reproductiva. El objetivo era obtener información sobre las dudas estudiantiles y así orientar mis próximas clases. En la clase, la docente responsable había salido del aula y aproveché a charlar de forma más cercana con los chicos y las chicas. Uno de ellos comenta que le había sacado el celular a un compañero y entró en su historial de navegación, donde encontró numerosas páginas pornográficas, pero resaltaron que la temática era de gays. Ese día, el dueño del celular no estaba, y sus compañeras/os, entre carcajadas, me comentaban lo sucedido. En ningún momento me salió siquiera una mueca de risa que acompañara sus carcajadas. Traté de relacionar lo sucedido con el tema de sexualidad, con el derecho a la privacidad, con el daño que somos capaces de provocar con nuestras acciones. Traté de no hacerlos sentir como que los retaba, simplemente me salieron palabras en un tono de voz apacible, que de a poco mermaron esas risas y las transformaron en expresiones de duda. Esta fue la mejor manera que encontré para enfrentar la situación, y generar en ellas y ellos un cuestionamiento en su forma de accionar. En la charla que tuvimos, hablamos de la diversidad, para lo que la mayoría me decía que es normal. Esta respuesta me hizo pensar en cómo la mayoría somos conscientes de determinadas temáticas, pero las contradecemos con nuestros hábitos, dialectos, chistes, etc., lo que me lleva a preguntarme: ser consciente de una realidad... ¿basta para cambiarla? En esta clase sentí una conexión más fuerte con esos estudiantes. Me sentí más libre, más seguro y con el deseo de que les llegue lo que les quería transmitir.

Este paso por la institución, con sus idas y vueltas, me dejó muchos aprendizajes nuevos, entre ellos que mi propio objetivo docente es el de educar para sentir, desarrollar la empatía y la comprensión. Quizás deba enfrentarme a diferentes situaciones en un futuro, pero, por lo menos, sé que trataré de contribuir lo más que pueda (Franco, relato de experiencia, 4 de diciembre de 2022).

Contreras Domingo y Pérez de Lara (2010) dicen que la disposición para la experiencia supone abrirse a lo que sucede para dar lugar a lo inesperado. La apertura a la experiencia implica “dejarse tocar: reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegue sin imponer la propia mirada” (p. 31).

La pluralidad en la intersubjetividad sale a la luz al narrar los acontecimientos vividos en el aula como algo que nace en un mundo que ya existe (Caporossi, 2020). El practicante logra construir un saber de experiencia alejándose de lo prescripto curricularmente, pero cimentando principios de respeto entre sus estudiantes. Es capaz de apartarse del reto o llamada de atención y, ante la encrucijada pedagógica, optar por el diálogo y el tono suave que invite a la reflexión y el respeto por la diversidad. La construcción de saber tiene que ver con la decisión política de dar, comprender y articular las voces de las y los estudiantes frente a temas que las y los involucran como sensibles ciudadanos en la convivencia áulica. Constituye, además, la oportunidad para posicionarse respecto a su ser docente y su perspectiva respecto a la educación. Es un relato que permite advertir la germinación de un aprendizaje orientado a la sensibilidad y la empatía.

La expectativa respecto a la tarea de dar clases pone en evidencia la ilusión de que todo resultará según lo previsto, a pesar de aceptar que no se conoce de antemano lo que sucederá. La realidad parece ser mucho más disruptiva de lo que se espera. Una practicante de Ciencias de la Educación a cargo del espacio de Filosofía expresa:

En la cuarta clase, estaba planificado un juego para salir de la evaluación tradicional. Hasta ese momento, las y los chicos venían con evaluaciones escritas que integraban en varias preguntas el tema visto. Entonces, pensé esta nueva propuesta de evaluación mediante un ludo filosófico por equipos. Les indiqué temas y bibliografía, no sin antes repetirles que no dejaba de ser una evaluación

y que debían estudiar y comprometerse con eso. En el momento, percibí entusiasmo, pero en el día de la clase, al hacer un repaso general, pude observar que no habían estudiado lo suficiente para ser evaluados. Dimos paso al juego y, tras ver que había estudiantes que no habían leído, que contestaban incorrectamente o solo mencionaban partes aisladas, comencé a sentirme mal, triste, desorientada. ¿Qué hacía? No había pensado en un plan b, mi planificación no estaba pensada para algún imprevisto y, por lo tanto, no me podía dar una respuesta; dependía de mí, de mi decisión para ese momento. ¿Y si lo que yo decidía no era lo mejor o más indicado? Estas preguntas pasaban por mi cabeza mientras me ocupaba de distintas tareas dentro de la clase, como leer las preguntas, poner puntaje, cronometrar el tiempo, ver qué grupo seguía, controlar los casilleros que se movían y elegir las preguntas más fáciles o tratar de reformularlas ante la situación de no estudio. En un momento dado, tomé la decisión de parar el juego antes del tiempo previsto, porque consideré que no se estaba aprovechando y no me estaba sirviendo para evaluar. Decidí darles un recreo y reorganizar la clase, cambié el orden de las actividades y elegí darle prioridad a una autoevaluación; y comenzar el tema nuevo. Les anuncié para la próxima clase un trabajo escrito e individual para poder obtener una nota de los temas dados.

Salí agotada mentalmente, al terminar la clase solo quería estar en mi casa... Me sentía muy perdida, desorientada, no entendía qué había pasado, por qué no habían estudiado; no sabía si las decisiones que había tomado eran las mejores y no era un buen momento para seguir pensándolo ahí, dentro del aula... Al terminar la clase, recibí una buena devolución de mis observadores, con comentarios positivos, pero a mí no me alcanzaba; fue una clase que me movilizó y siento que me marcó al hacerme enfrentar a una realidad, la realidad de lo imprevisto, lo impensado, propio del trabajo docente en que se relacionan distintos sujetos. Me fui reflexionando todo el camino a mi casa, incluso lo seguí haciendo antes de irme a dormir. Releyendo mi bitácora se destacan los siguientes pensamientos: les expliqué tantas veces que era una evaluación, con forma de juego, pero que tenía ese sentido y por ser juego no se lo tomaron en serio, pensaba en que no aprovecharon la oportunidad, también oscilaba entre que me falló el juego, que no servía o no les había gustado porque veía timidez o desánimo y yo me sentía tan mal

para poder alentarlos... Me sentí frustrada porque es un juego que reformé, que me llevó mucho tiempo preparar, pero la decepción era que no funcionara lo que había pensado. Esto me abrió un panorama de reflexión. Tal vez, uno espera clases perfectas y actitudes soñadas de los estudiantes y hay días de sorpresas tanto para bien o como para darle lugar al error... Fue una experiencia importante, porque me marcó más que esas clases perfectas darle lugar al error como aprendizaje.

Entendí que la planificación no es una camisa de fuerza, sino una guía, un mapa de ruta donde puede haber imprevistos y que esto no es nada malo ni grave, sino una posibilidad más para crecer y aprender, que no somos perfectos y que, aunque hayamos preparado todo, la educación se hace con un otro que, al igual que nosotros, no es perfecto (Paola F., relato de experiencia, 5 de diciembre de 2022).

Con frecuencia, la encrucijada no es un lugar de encuentros, sino de desencuentros. Los pensamientos van en una dirección, en opuesto corren las emociones y los acontecimientos. Desde lo afectivo, se ponen en evidencia múltiples sentires: miedo, angustia, dolor, ansiedad; pero también ocupan un lugar importante la ilusión, la esperanza, la oportunidad para aprender del error y creer que las cosas pueden cambiar. De allí que la falta de estudio, el escaso compromiso con la tarea de las y los estudiantes, llevó a la suspensión del juego, a pesar del interés despertado en ellas y ellos, pero provocó procesos reflexivos que le permitieron a la practicante reubicarse y encontrar razones para orientar sus futuras prácticas. Asimismo, se constituyó en el germen que le permitió resignificar su saber pedagógico acerca de la planificación, asumida como hipótesis de trabajo que puede adquirir múltiples caminos. Por otro lado, pero en el mismo sentido, reconoce a la y el otro y a ella misma como sujeto capaz de equivocarse, advirtiendo su valor para aprender.

La primera clase como docente suele representar la puerta que habilita la confirmación de la expectativa que se tenía respecto a ese momento tan trascendente o, por el contrario, para confrontarla, desvirtuarla y dar paso a una búsqueda permanente. Así lo podemos ver en el siguiente fragmento de relato:

Cuando llegamos al aula indicada, después de poder encontrar mesas para los observadores y a la espera de que todos los chicos y las chicas volvieran del

recreo, comenzó por fin mi tan ansiada y esperada puesta en escena; la cual estaba transcurriendo de forma caótica y bulliciosa, en contra inclusive de todo lo que a la fuerza me había obligado a afirmar y sostener que pasaría, como si yo pudiera predecir el futuro. Me decía a mí misma hasta el cansancio: “los chicos y chicas siempre te escuchan, aunque sea durante la primera clase, el tema es poder cautivar y sostener esa atención, ese interés por lo que tenés para transmitir”. Todo esto no estaba pasando [...]

Cuando me encontraba en medio de la clase y habiéndoles pedido a los y las estudiantes infinidad de veces que guardaran silencio, que participaran, que no se pegaran, por una cuestión de segundos me paré en el centro del aula, miré a los ojos a mis compañeras y sus caras eran de espanto, desconcierto y seriedad, y fue donde comencé a sentir que ese bullicio y caos se apoderaban de mi cuerpo, se me comenzó a tensionar la espalda, sentía que me hacía cada vez más chiquita en el aula y que ese caos me pasaba por arriba del cuerpo, era como si estuviera en una realidad paralela, pocos eran las y los estudiantes que me registraban, el resto estaban en otra. Sin embargo, junté fuerzas desde lo más profundo de mi ser, y respiré todo lo que pude un par de veces y continúe con la clase.

Elegí compartir esta situación porque logró paralizarme y desestructurar todas las clases siguientes para repensarlas. Si bien fue una cuestión de segundos, considero que fue mi puerta de entrada hacia esa tan mencionada praxis constante que conlleva la profesión docente, en donde siempre hay que tomar microdecisiones ante esas circunstancias que siempre emergen, sorprenden e irrumpen en el aula y sobre las que hay que actuar (Florencia G., relato de experiencia, 7 de diciembre de 2023).

Situaciones como estas que paralizan pueden constituirse en la razón para pensar que la tarea docente no es para ellas o ellos, hacerles sentir que no tienen las herramientas para abordarlas. Sin embargo, también pueden representar, como en este caso, la oportunidad para aprender, el desafío que abre el pensamiento, advirtiendo el poder de la praxis en la acción pedagógica. Se pone en evidencia una actitud pensante, que le permite dar un giro a la propuesta de enseñanza y elegir qué caminos seguir en la encrucijada emergente. Se trata de un saber en permanente recreación, en conversación

con lo que se vive, en la búsqueda de su sentido y de lo que se considera adecuado en cada situación. Esta experiencia inicial, tan dura desde las respuestas de sus estudiantes, podrá actuar como cimiento para una futura práctica docente, atesorando las construcciones didácticas que pudo elaborar la practicante para afrontarla y superarla.

[...] un saber pedagógico así no predetermina cuál es la realidad de la educación, sino que ayuda a estar atento a lo que acontece; como tampoco determina lo que hay que hacer, pero ayuda a prestar atención a lo que debe ser cuidado (Contreras Domingo, 2016, p. 5).

## Conclusiones

Las y los practicantes deben atravesar las aulas escolares en su doble papel, en el que son docentes y estudiantes al mismo tiempo. Esto implica transformarse desde facilitadores en la apropiación de conocimiento a productores de saber pedagógico.

Avanzar en la conceptualización de encrucijadas pedagógicas como instancia reveladora de búsqueda de caminos alternativos, más allá de atender a la emergencia de un *incidente crítico* tal como lo plantea Sardi (2013), interesa en su potencialidad para la producción de experiencia que habilita volver sobre lo vivido para construir sentido y dar paso a la reflexión pedagógica, y desde allí a la posibilidad de dar lugar al saber pedagógico.

Cuando logran racionalizar lo vivido y sentido, si se conserva el ejercicio de la reflexión, germinará la simiente: la semilla del saber pedagógico crecerá a la luz de la experiencia. Volver sobre el hecho educativo para recrearlo y avanzar en su comprensión desde el interjuego con saberes constituidos (Cifali, 2005) posibilita la construcción de un saber emergente que orienta futuras prácticas. Esto será posible siempre y cuando cada practicante sea capaz de estar alerta a sus sentires y emociones, eso que provoca la relación educativa, para transformar su propia vivencia docente en experiencia. Proceso este que, si bien tiene un carácter personal, se pone en tensión en el intercambio y discusión colectiva que se propicia desde los talleres, así como también en la instancia de socialización de los relatos en el Encuentro de

practicantes y residentes que se organiza todos los años al final de las prácticas docentes de diversos profesorados de la UNSL.

Esta experiencia a veces no se transforma en saber pedagógico, sin antes atravesar encrucijadas que alejan de un recorrido rectilíneo, regular y sin sobresaltos. Por el contrario, la dinámica de las aulas está llena de sorpresas, vacíos, contradicciones y, como tal, requiere considerarla y reverla.

Cada practicante sumará a su bagaje de conocimiento académico las necesidades de generar vínculos, asumir la autoridad, reconocer las normativas institucionales, establecer nuevas relaciones humanas en un ámbito desconocido. Las situaciones diarias del aula las y los enfrentará a sucesos inesperados, tales como una falta de respeto, una noticia disruptiva, actitudes de apatía, desvalorización de la tarea docente, entre otros. Seguramente, tratarán de encontrar una salida adecuada, una respuesta, una decisión rápida y, en el mejor de los casos, efectiva. Sin embargo, en la medida en que se vuelva, desde lo individual y colectivo, sobre lo acontecido, reflexionando y preguntándose por su sentido pedagógico, estas vivencias podrán constituirse en simiente de un nuevo saber. Las encrucijadas se transforman en saberes pedagógicos cuando los y las practicantes no solo acuden a su creatividad para resolver el evento, sino que lo incorporan como saberes para afrontar las próximas circunstancias que se les presenten, funcionando como cimiento de la futura labor docente. Como integrantes de equipos de prácticas y residencias docentes de profesorados universitarios, nos vemos interpeladas e interpelados por las voces de las y los practicantes que narran sus experiencias, lo que nos convoca a revisar nuestra propia propuesta de formación. Asimismo, esto representa la oportunidad para que las instituciones que forman formadores y formadoras propicien procesos de reflexión y fortalezcan los aspectos más descuidados de la formación, que se ponen en evidencia en el estudio de casos que ofrecen estas encrucijadas, donde las y los practicantes necesitan tomar decisiones pertinentes.

La docencia es un oficio originalmente humano que nos enfrenta constantemente a lo imprevisto, a lo inexplicable, favoreciendo la construcción de saberes personales que permiten abrirse a un proceso incierto al finalizar la formación (Contreras Domingo y Orozco Martínez, 2016). Las encrucijadas sorteadas serán, en definitiva, las que como cicatrices en la piel irán dando cuenta del camino recorrido.

## Referencias

- Blanco García, N. (2006). Saber para vivir. En A. M. Piusi y A. Mañeru, *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Octaedro.
- Caporossi, A. (2020). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En L. Sanjurjo (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-149). Homo Sapiens Ediciones.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay (coord.), *La formación profesional del Maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Contreras Domingo, J. (2013). Saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125-136.
- Contreras Domingo, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de pesquisa (Auto)biográfica, Salvador*, 1(1), 14-30.
- Contreras Domingo, J. y Orozco Martínez, S. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. En J. Contreras Domingo (comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 11-31). Octaedro.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, (19), 87-112.
- Real Academia Española (s/f). Encrucijada. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/encrucijada>.
- Sardi, V. (coord). (2013). *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. UNLP- EDULP.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Recepción: 03/06/2024

Aceptación: 14/10/2024