

Evaluar en las prácticas: un nuevo desafío para el profesorado de Historia

Elvira Isabel Cejas^{*}
Ana María Brunás^{**}

Reseñas n° 17

[pág. 95-114]

Recibido: 30/6/2019

Aceptado: 7/8/2019

ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

Este artículo tiene como propósito recuperar experiencias de la Cátedra de Práctica II y Residencia, en el contexto de una nueva normativa que entró en vigencia en el año 2015 en la Facultad de Humanidades UNCa y permanece. Nuestra preocupación se instala en los modos de evaluar las prácticas de la enseñanza en la carrera de Historia durante ese año, revisando los obstáculos, las nuevas demandas, los sentires y las primeras producciones de los practicantes/residentes en este nuevo desafío de las prácticas. Precisamente en esto reside el mayor cambio de aquella normativa, pasar de una lógica evaluativa aplicacionista a un proceso evaluativo que combina la hetero-evaluación, la co-evaluación, la auto-evaluación, y especialmente la reflexión. Para analizar retrospectivamente esos procesos experimentados por las cátedras de prácticas trabajamos con dos casos tomando

* Prof. en Historia. Especialista en Metodología de la Investigación en las Ciencias Sociales. Doctoranda en el doctorado en Ciencias Humanas. Docente Investigadora. Profesorado en Historia. Facultad de Humanidades UNCa. eecejas@gmail.com

** Prof. en Historia. Especialista en Docencia Universitaria. Magister en Docencia Universitaria. Docente Investigadora. Profesorado en Historia. Facultad de Humanidades UNCa. abrunas@yahoo.com.ar

como fuentes, las narrativas elaboradas por los residentes como producciones de ese proceso.

Palabras clave: Prácticas, Hetero-evaluación, co-evaluación, autoevaluación, reflexión.

Abstract

This article aims to recover experiences of the Chair of Practice II and Residence, in the context of a new regulation that came into force in 2015 at the Faculty of Humanities UNCa and remains Our concern is installed in the ways of evaluating the teaching practices in the History career during that year, reviewing the obstacles, the new demands, the feelings and the first productions of the practitioners / residents in this new practice challenge. Precisely in this lies the greatest change in that regulation, moving from an applicationist evaluation logic to an evaluation process that combines hetero-evaluation, co-evaluation, self-evaluation, and especially reflection. To retrospectively analyze these processes experienced by the practice chairs, we work with two cases based on the narratives elaborated by the residents as productions of that process.

Keywords: Practices, Hetero-evaluation, co-evaluation, self-evaluation, reflection.

En esta oportunidad ponemos a consideración los modos particulares que realizó la Cátedra de Práctica II y Residencia, en la carrera de Historia a la luz del Marco Acuerdo (2015), que dejaba atrás el Reglamento de práctica (1999) existente en la institución. Interpelados por la propuesta, el equipo repensó y se interrogó, puso en tensión los supuestos, tomó decisiones y realizó acciones que narramos como experiencia, que recupera la memoria sobre la experiencia vivida y que a su vez, quien la lea y escuche lo tome como una experiencia

narrada a otros. De este modo, enseñar a enseñar, los cambios y las continuidades experimentadas en estos últimos años, es lo que nos proponemos poner en escena, a la luz de nuestras experiencias como formadores, como enseñantes, como aprendices de nuevas miradas en la construcción de saberes, aportes, experiencias y conocimiento en y sobre las prácticas docentes.

Transitando nuevos sentidos

Desde la UNCa, durante el 2015 se convocó a los docentes de las cátedras de Prácticas de la Enseñanza para poner en discusión la posibilidad de revisar el marco regulatorio que existía desde 1999 (Resolución C.D.F.H. N° 090-Reglamento Práctica). Las diferentes reuniones con los colegas posibilitaron, en primer lugar, advertir las problemáticas que se viven en las cátedras de práctica y en su correlato analizar entre las problemáticas, la presencia de una clase final que al término de un proceso de práctica y residencia producían un verdadero quiebre entre una lógica que se posicionaba desde la ponderación y luego, la clase final y una instancia de pro mediación para llegar a la nota definitiva. Todo esto ponía en evidencia verdaderas fracturas. Ante esto, los modos de evaluar, requerían revisar y proponer un nuevo lineamiento y/o acuerdo, un instrumento acordado que pudiera servir a la acción de las prácticas en los diferentes profesorado que competen a la Facultad de Humanidades. Esta decisión era necesaria, oportuna y en ello todos los profesores/ras de las cátedras de prácticas de los profesorado coincidíamos.

Fue así que, convocadas, el trabajo se inició en 2014, al principio en formas esporádicas; durante el 2015 los encuentros guardaron mayor regularidad. Estas reuniones tenían metas a alcanzar, no explícitas, pero sí implícitas. Entre las problemáticas advertidas, los docentes coincidían en señalar los tiempos de las prácticas, los criterios evaluativos que se incorporarían a las prácticas, y cómo actuar frente a algunos imponderables. De este modo, el principal aspecto era la cuestión de la evaluación. Todos los presentes referían el proceso, indicaban los retrocesos, las idas y las vueltas, los modos de solución, los quiebres y finalmente la clase final esta decisión colapsaba la

intencionalidad primera de origen. Asimismo se mantenía una lógica que se inscribía en un paradigma aplicacionista, la clase final era similar a aquellas clases modelos, la mejor clase que un docente podía dar en una proceso en el que la teoría se volvía práctica.

Hacer mención a la implementación del Marco Acuerdo vigente, nos posicionó ante una re-estructuración y desestructuración de una lógica evaluativa que promovía la puesta en escena de los practicantes, frente a sus capacidades observables durante el desarrollo de una clase final en pos de generar propuestas de trabajos que re-signifiquen, a partir de la reflexión, las experiencias de prácticas docentes.

La puesta en marcha de la nueva propuesta de trabajo implicó, asimismo al interior de las cátedras, pensar en procesos que involucraban nuevas dinámicas de trabajo, protagonizar un nuevo “modus operandi” en el “enseñar a enseñar enseñando” (Edelstein. Salit, Domjam y Gabarini. 2014. P.6) que conjugaba un proceso de implicación subjetiva por parte de los practicantes, quienes deben volcar la mirada hacia sus propios procesos constructivos del hacer en la práctica, poniendo distancia de las formas de evaluación como un resultado.

¿Cuáles eran los sentidos en la práctica institucionalizada?

Los jóvenes, en su formación docente, tienen una cátedra que los posiciona como docentes, la práctica de la enseñanza, algo muy diferente a toda las materias que estaban en su formación, es en esta instancia de la formación donde van a vivenciar la complejidad de la práctica docente en las instituciones educativas, tomando contacto directo con la realidad, enfrentándose por primera vez con lo que será su futuro desempeño profesional. De este modo, el ingreso a esta cátedra en las instituciones de formación docente (universidad y/o Institutos de formación docente), posicionan al estudiante frente a tres prácticas sociales: la práctica de la enseñanza como cátedra; la práctica

pedagógica¹, en la que el estudiante trabaja con el conocimiento (antes, durante y posteriormente) asumiendo el rol de docente junto a sus estudiantes y la práctica profesional², como instancia de construcción de su identidad como docente acorde a su perfil formativo.

En este trabajo nos focalizamos en la práctica de la enseñanza como cátedra, entramos a desandar este proceso cargado de “homogeneidades y diversidades; certezas e incertidumbres, de los conjuntos de perfiles claros a otros borrosos”, recuperando los conceptos de Gloria Edelstein. (Edelstein, 1999, p.17).

El sentido de la acción transitiva: “estar siendo para dejar de ser”

En el contexto de esta práctica de la enseñanza, el estudiante trasunta de ser practicante a residente y a medida que realiza esos cambios en su rol, el apoyo de los docentes del equipo de cátedra, se manifiesta a través de diferentes dispositivos: la observación, el registro, las memorias, los textos de reconstrucción, y re contextualización de lo trabajado. De ese modo, se crea un vínculo y /o convenio didáctico, que se entrama entre el estudiante-practicante- residente y el equipo de cátedra.

En la lógica de la clase final, se tensiona ese vínculo con la llegada de otros docentes, que operaban como “tribunal” en el aula. Estos docentes “nuevos”, ajenos al proceso de prácticas y al mismo tiempo, parte de la carrera del profesorado en Historia, aparecen como especialistas en la temática que se abordaba y con una fuerte impronta

¹Elena Achili. (...) al referirse a estas prácticas la primera tendencia es reducirla a la actividad de enseñanza de un determinado contenido a través de un proceso de comunicación interpersonal producido entre el docente y el alumno, esto es un concepto restringido respecto de estas prácticas, porque existe un conjunto de funciones que cumple el docente y que por supuesto van más allá de la clase, como por ejemplo la preparación o el diseño de la propuesta de enseñanza, que es una tarea realizada fuera del horario y del espacio de la clase

²Pérez Gómez. Concebir la práctica como profesional, es a su vez aceptarlo como eje de la formación docente. (...) los futuros docentes deben disponer del conocimiento necesario para enseñar y poseer competencias y habilidades analizar su práctica y estar conscientes de las implicaciones éticas valorativas de la enseñanza.

de evaluar a quien imparte la clase. Al frente el estudiante “residente”, quien ha virado de “estudiante- practicante a estudiante-residente, el paso de la institución facultad (universidad) a la institución escuela (publica/privada), de los docentes del equipo de práctica a compartir con el colega del curso, con otros sujetos de la escuela, y poner fin a este mundo nuevo de muchas tensiones. En este contexto, el momento de la clase final se convertía en un polvorín, en el que se condensaban los nervios por finalizar la práctica, el aprobar o no esta etapa, ¿y si no apruebo?, ¿tengo que hacer todo de nuevo? todas estas inquietudes seguramente sobrevolaban la mente de los residentes y la evaluación dirimiendo entre una constante en la multiplicidad o en búsqueda de nuevos sentidos.

Poner a rodar nuevos procesos nos situaba nuevamente en un punto de partida ¿Cómo llevamos adelante esta propuesta? ¿Qué estrategias seleccionamos? ¿Cómo evitamos la improvisación para generar un proceso anticipado y evaluado de modo permanente?

Todas esas sensaciones y urgencias que movilizaban a los sujetos de la práctica, era oportuno revisar y las preguntas se sucedían ¿Cómo terminamos la práctica sin una clase final?

¿Cómo se evalúan las prácticas en otras instituciones? .Buscamos antecedentes en otras universidades, había grupos que se habían preocupado por revisar cómo evaluar las prácticas. La mayoría de los antecedentes nos conducían a pensar una defensa de las decisiones de los alumnos practicantes residentes a lo largo de este proceso, la reflexión y la meta cognición, las decisiones, los tropiezos, la teoría y la práctica. Todas coincidíamos en que, lo mejor era la narrativa pedagógica porque permitía repensar y reflexionar sobre la propia práctica.

En el mes de junio de 2015, la Facultad de Humanidades daba a conocer una resolución que reconocía el Marco Acuerdo de las prácticas de enseñanza y propiciaba la creación del Centro de Práctica de la Facultad de Humanidades UNCA. (Marco Acuerdo. Res CDFH N° 098/2015).

La primera cuestión que requiere atención es la que al enunciar un marco acuerdo y no un reglamento, implica un cambio. El mismo considera otras formas de regulaciones que no son la prescripción de las prácticas sino más bien la construcción de acuerdos de trabajo. Y en su texto también, hay otro aspecto a analizar respecto del paradigma de evaluación, de una concepción cuantitativa a una evaluación cualitativa, que reconoce que cada persona aprende de modo diferente, atento al desarrollo personal y social, la evaluación es una construcción entre docentes y estudiante, e implica avances y retrocesos, priorizando el diálogo la comprensión y el aprendizaje.

La implementación de un nuevo dispositivo de evaluación propuso, como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que evidenciaba un paso de cambio entre la evaluación como fases de pro mediación del conocimientos y la evaluación como ponderación, y progresión de un proceso de construcción, implicando un momento de reflexión y análisis de las propias decisiones asumidas en instancia de enseñanza y de aprendizaje.

Y ahora ¿qué hacíamos? ¿lo poníamos en práctica? ¿cómo? Hasta este momento, ¿qué pasaba con nuestros alumnos? ¿debían rendir la clase final? o bien ¿enseñarles a construir una narrativa?

Las cátedras de práctica tienen una particularidad, los estudiantes deciden sobre sus cursadas, podían llegar hasta el ensayo y luego hacer la residencia en el año siguiente. Precisamente esos sujetos estaban finalizando ¿qué hacemos con ellos? Acorde a lo establecido al principio de su residencia debían hacer su clase final. Ahora el instrumento que regulaba esta práctica ha dejado de existir y debemos trabajar con el marco acuerdo. ¿Cómo continuábamos? ¿Tendrían que convivir durante este año los dos instrumentos?

Nuestro equipo de cátedra ante la nueva normativa, debía resolver:

- aquellos acuerdos que se hicieron a principio de año tenían que cumplirse y esos dos estudiantes debían culminar con la clase final;
- los seis estudiantes “ingresantes” en este año 2015 realizarían una defensa oral de sus procesos de práctica, esto implicaba darles a conocer el nuevo

Marco Acuerdo, abrir un nuevo horizonte de construcción, desestimar algunos comentarios maliciosos, que los cambios traerían aparejados y también, las posibles resistencias a este cambio.

La implementación de la nueva propuesta de evaluación acordada en el Marco Acuerdo reconoce en su formulación la articulación tanto de instancias de *hetero-evaluación*, *co-evaluación* y *auto evaluación*. (Anijovich, Rebeca, 2009, p. 38). A través de ellas el practicante-residente puede ir evaluando su propio aprendizaje junto con el de otros compañeros, ser evaluado tanto por el equipo de cátedra y evaluarse a sí mismo, evaluar a los demás y ser evaluado por otros, según objetivos conocidos y criterios establecidos de antemano lo que le permite reflexionar acerca de aciertos y equivocaciones, re significando y orientando nuevos aprendizajes.

¿Qué características asumen las modalidades de evaluación antes mencionadas?

El momento de hetero-evaluación, donde en diálogo permanente con los residentes, gira en torno a la co-construcción y a la revisión de los procesos desarrollados en situación de práctica así como en la socialización de los resultados, propiciando un proceso dialéctico entre teoría y práctica. Aquí no sólo juegan un papel relevante en la evaluación de los practicantes- residentes los docentes del equipo de cátedra, sino también los co-formadores o "...docentes de nivel medio con vasta experiencia profesional que de manera voluntaria aceptan la incorporación de practicantes en sus clases". (Edelstein y Coria, 1999, p. 58).

La función de ambos es realizar un seguimiento individualizado de la formación en terreno de los futuros docentes.

En esta oportunidad, se consideran para evaluarlos una variedad de instrumentos:

- ✓ Presentación del proyecto, corrección y puesta en escena: en dicha instancia se tiene en cuenta: responsabilidad en la elaboración y en la presentación del trabajo, estructura y organización, coherencia interna, coherencia externa,

creatividad y originalidad, pertinencia de la bibliografía seleccionada.

- ✓ Informes del profesor a cargo de las prácticas en los que se evalúa el conocimiento del tema, la presentación del contenido, la capacidad de mantener la atención del estudiante, la creatividad y pertinencia de recursos didácticos, la interacción con los ellos, el uso del tiempo, entre otros; aspectos éstos que hacen al desempeño del residente-practicante frente al grupo de trabajo.

En el momento de *co-evaluación* los practicantes- residentes, junto a sus profesores y compañeros de prácticas, a través de distintos espacios de encuentro (Talleres pos-práctica, devoluciones de las observaciones), reflexionan acerca de sus producciones, vivencias, dificultades, desde los marcos conceptuales analizados durante las clases. Como preparación para la realización de la *Memoria de Práctica*, se socializan los registros de observaciones micro y macro institucionales en los que se han consignado las actividades realizadas en la institución, la valoración de actividades, opiniones y comentarios como así también registran la asistencia a las prácticas y los acompañamientos con el docente a cargo de la asignatura. En esta reconstrucción de las prácticas jugaban un papel relevante no sólo los practicantes- residentes y los docentes del equipo de cátedra, sino que están presentes los co-formadores, quienes desde sus experiencias profesionales y de manera voluntaria, aceptaban acompañar a los practicantes en sus clases.

La multiplicidad de voces que interactúan en este proceso, las múltiples decisiones que se iban asumiendo, los múltiples escenarios que emergen desde lo institucional hasta lo áulico, generan el cruce entre las condiciones subjetivas, que se van forjando entre los sujetos al momento de las prácticas, y las condiciones objetivas que se determinan desde lo normativo en las institucionales.

El itinerario y/o recorrido llevado a cabo por cada practicante al momento de realizar su práctica, los posicionaba frente a recorridos

que trazaban el hacer y el planificar, el hacer y re-pensar en aquello que se había hecho en la clase para proyectar la siguiente, el hacer y el registrar, el hacer y el evocar su experiencia.

Poder tener un seguimiento continuo en el desarrollo y la formación en terreno “in situ” de los futuros docentes, nos habilitaba a poner en acción diferentes dispositivos y estrategias, que resulten propicios para “el movimiento dialéctico que se producen entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Hernández, 2015, p.84) pero que también buscábamos que, en ese pensar sobre el hacer, nos habilite para poder generar instancias de hetero-evaluación. Por lo que se propuso:

- ✓ El diseño y la presentación de un “proyecto áulico”, como dispositivo de organización de las decisiones construidas, por un lado al momento de planificar la enseñanza, pero también al momento de volver sobre esa planificación puesta en acto. Desde este proceso lo que se propiciaba era problematizar los modos de abordaje de los contenidos, teniendo presente no sólo la creatividad ante la utilización de los recursos y la selección bibliográfica, sino otros procesos de implicación que aluden al clima del aula, las dinámicas de participación y apertura en la clase, la influencia de lo institucional en la configuración o re-configuración de lo planificado. Esto nos permitía que sean ellos quienes luego de cada clase, volcaran la mirada sobre lo planificado para poder reconstruir lo que Salit, describe “...del pasaje contenidos “objetos de conocimiento/ aprendizaje” a “contenidos objeto de enseñanza”; objetos pensados “para sí”, transformados en conocimientos pensados “para otros. (Edelstein, G. Salit, C. y Otros. 2014, p.03).
- ✓ La elaboración de los registros de clases, nos permitió al mismo tiempo evocar lo sucedido en las clases, desde la mirada del docente de la cátedra o del docente co-formador, para confrontar con el plano de la mirada subjetiva del practicante, buscando en sus prácticas el transitar de relatos descriptivos-objetivos a registros subjetivos-etnográficos, que reflejen los modos de abordar y construir el conocimiento desde la implicancia personal en la fase activa-reflexiva del proceso,

pero también a lo realizado en la clase, y las relaciones con las decisiones asumidas en instancias pre activa. Sus memorias o registros se consolidaban como referentes imponderables en nuestro trabajo.

Consideramos que estos modos de abordar la práctica nos permiten que la palabra escrita testimonie lo actuado, la reescritura de la experiencia vista desde diferentes aristas, la mirada del formador explícita en el registro, que busca la fidelidad de lo que sucede en el aula. La mirada del propio protagonista, el residente desde lo posterior a lo actuado, el recuerdo, el olvido, lo que se cree que sucedió. Como aquel momento que Salit, propone para

“... reconstruir episodios o situaciones de “clases” desde la memoria se vuelve invite como otros modos de hacer hablar las prácticas. Proceso que desafía un juego de espejos de claros, oscuros, luminosidades y opacidades, disímiles imágenes, encuentros y desencuentros con la experiencia de sí...” (Edelstein y Salit, p.04-05).

En la continuidad de nuestro relato pensado y sostenido desde las multiplicidades, también cobra presencia el trabajo con *la co-evaluación*. Para ello, el aula-taller post-práctica nos permitía socializar, compartir y reflexionar sobre los trabajos que se venían realizando de sus producciones (memorias y registros de las clases), con el plus de empezar a construir marcos conceptuales que les permita ir transitando lentamente del pasaje de las escenas del aula a la narrativa de su *Memoria final de Práctica*.

Este nuevo dispositivo nos ayudaba a comprender la implicancia del acto pedagógico que se transmite a través de los procesos de escritura, poniendo en escena la comunicación, la escucha y el reconocimiento de nuevos sentidos que emergían de lo que los residentes expresaban. Convirtiéndose, nos dirá Caporossi en un valioso dispositivo transformador de los modos de evaluar pero también de reflexionar. Entendiendo la reflexión en los términos que la define la autora: “... como una reconstrucción crítica que no sólo es individual, sino que también se da en los espacios de interpretación colectiva,

potenciándose al producir la interrelación con otros, la discusión, los intercambios cooperativos...” (Caporossi, 2015, p.134).

Las narrativas tenían la impronta de permitirnos potenciar sus procesos y nuestros propios procesos, de poder analizar y resignificar las prácticas desocultando el orden de lo privado para poder hacerlo público. Esta instancia constituía el “cierre” del proceso realizado durante el cursado de la asignatura, en esas Memorias de Prácticas se podía condensar un relato pedagógico que nos permitía poder avanzar al momento de la auto reflexión, era el momento de la *autoevaluación*.

Los alumnos practicantes-residentes ponen en tensión el rol de ejercer una auto-mirada sobre sus propios procesos educativos, sobre sus propios aprendizajes. La materialización de esta práctica-reflexiva, muchas veces se ve condiciona por la marca de la evaluación, intentando evitar evadir esta herramienta al momento de plantear sus prácticas tanto en los aspectos positivos como aquellos que han sido críticos.

La de-construcción del dispositivo de evaluación como una herramienta aplicacionista es lo que nos ha permitido pensar en otros mecanismos al momento de poner en escena modos posibles de configurar los aprendizajes y conocimientos, teniendo presente el reconocimiento de vivencias, aprendizajes, dificultades, desde en una propuesta de reflexión sobre lo actuado. Desde este posicionamiento nuevamente Caporossi nos brinda su aporte cuando sostiene que:

“... la narrativa escrita tiene un valor referencial que hace posible volver sobre lo actuado, en un intento de comprensión histórica de las acciones, constituyendo la escritura de narrativas un instrumento clave para comprender los procesos de construcción del conocimiento profesional y mejorar la práctica profesional docente...” (Caporossi, 2015, p. 134).

En estos años también se ponía sobre el escenario nuestros procesos formativos, nuestros interrogantes, nuestros modos de trabajos, que venían siendo configurados con otros criterios; debíamos también reorganizar nuestros modus operandi para construir aperturas a

dinámicas de trabajo que nos llevan a revisitar nuestra mirada sobre los procesos de formación docentes.

Las narrativas evaluativas ayudan a comprender el acto pedagógico de nuevas maneras, favorecen la comunicación de diferentes ideas a los demás, permiten reconocer nuevos sentidos al relatar lo sucedido desde la similitud de los acontecimientos, convirtiéndose así en un valioso instrumento transformador. Sirven, además, para incluir a los otros, porque convidan al trabajo colaborativo, a través del cual se hace posible reconocer qué se sabe, cómo se aprendió, qué se tiene que seguir aprendiendo, qué es viable modificar.

Finalmente es en los momentos de *autoevaluación*, donde los estudiantes tienen la posibilidad de analizar su propio aprendizaje, son evaluadores y evaluados al mismo tiempo, implicando el desarrollo de la autocrítica sobre los propios procesos educativos. Supone, en consecuencia, “una mirada crítica y la posibilidad de su extensión gradual a distintos aspectos de la realidad institucional con un alto grado de implicación de los actores”. Aquí se les solicita a los practicantes-residentes una reflexión escrita de autovaloración donde se tienen presentes algunos criterios de evaluación tales como el grado de aprovechamiento de las actividades realizadas, la posibilidad de transferencia de los conocimientos académicos, la preparación obtenida durante la formación de grado en relación a las exigencias de la práctica, la capacidad de iniciativa frente a la incertidumbre de la práctica docente, la actitud positiva hacia el trabajo, la disponibilidad e interés, el cumplimiento con el calendario y los horarios convenidos, la capacidad de empatía con los alumnos, entre otros.

El corolario de este proceso se concreta con la presentación de una Narrativa acerca de la memoria de práctica: Integra vivencias, aprendizajes, dificultades, en relación al cursado de toda la asignatura, desde en una propuesta de reflexión sobre lo actuado. Esta instancia constituye el “cierre” del proceso realizado durante el cursado de la asignatura. La escritura de *Memorias de Práctica* propone, según Foresi, interrogarse sobre las problemáticas con un modo de reflexión muy personal. (Foresi, 2009).

Este instrumento consiste en la producción de relatos escritos como un medio para acceder a la experiencia subjetiva de los practicantes-residentes, “para que estos puedan tomar como objeto de reflexión su propia historia escolar, sus creencias, sus prejuicios, sus conocimientos previos y sus esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no” (Anijovich, 2009, p. 38).

Así comenzamos en los últimos días del cuatrimestre, nos encontramos con personas muy predispuestas y críticas. Desde la cátedra de práctica, decidimos aumentar y profundizar los talleres post prácticas, el momento de pensar lo que habíamos proyectado, lo que hicimos en el aula y recuperar las miradas de nuestros pares, del equipo de cátedra, de los docentes que nos acompañaban en las escuelas, consideramos que fue una etapa de construcción y deconstrucción constante.

De los seis alumnos cursantes y embarcados en esta nueva empresa, condicionados por los tiempos, y los compromisos ya asumidos en su trayecto formativo, dos decidieron continuar hasta la construcción de la narrativa final y los otros cuatro, dejaron esta etapa de residencia y defensa para el año venidero.

Los valientes transitaron el mes de agosto y septiembre, entre las escuelas y la facultad, la preparación de proyectos, dar las clases y encontrarnos en los talleres pos prácticas en donde viabilizamos los sentires, las dificultades, los aciertos y los errores, básicamente estos momentos servían para analizar, reflexionar, delinear nuevas estrategias y volver a emprender el camino a la escuelas. Finalmente a fines de septiembre, terminamos. Era el momento de escribir, era el momento de reflexionar este proceso. Creemos que la ansiedad era compartida por los que debían escribir, nuestros alumnos practicantes, residentes y también por el equipo de práctica. ¿Cómo llegábamos al final? ¿Habría servido todo este periplo? ¿Podremos cumplir con lo nuevo? ¿Qué van a escribir nuestros jóvenes? La incertidumbre nos invadió y permanecimos hasta Octubre. Por fin llegaron los escritos.

Las narrativas nuevos sentidos frente a nuestras miradas

Al retrotraer nuestra mirada en ese tiempo no lejano, consideramos que fue una etapa de construcción y deconstrucción constante, condicionados por los tiempos, por una nueva metodología de trabajo y nuevos modos de repensar el o los programas posibles que se van construyendo conjuntamente con el nuevo dispositivo.

En estos trayectos nos hemos visto interpelados también por los trayectos formativos de nuestros alumnos cuando quedan en la encrucijada de las reformas y modificaciones que se establecen desde lo institucional. Y ante esta situación también la ansiedad se había establecido como un sentir común, como algo compartido entre ambos, debíamos conocer y compartir la escritura.

La evocación, los cuestionamientos, las interpretaciones eran instancias permanentes que pusimos en práctica, debíamos planificar las formas de trabajo que les permitan poner en escena aquello que empezaba a ser visualizado en la mirada retrospectiva y proyectiva de los registros de las clases, en las escrituras de sus propios procesos reflexivos sobre aquello que acontecía en el aula y en las instituciones.

La enunciación de las narrativas de los alumnos residentes marcaba una impronta en la definición del momento que estamos vivenciando y lo que implicaba transitar por estos nuevos procesos. Destacamos a continuación algunos de los títulos presentados por ellos:

“Construyendo puentes: entre historias y proyectos”. Johanna

“El curioso caso de un residente llamado Arturo”. Arturo

Las lecturas de las narrativas constituyeron un momento de alta reflexión, una mirada del proceso que nos llenó de satisfacción en forma individual y colectiva, la posibilidad de encontrar en nuestros futuros colegas una mirada profunda sobre la práctica, su práctica y en especial sentir que este momento no fue en vano. Es muy ilustrativo el final de la narrativa de Arturo, quien expresa:

Para terminar quiero compartir un fragmento de un cuento de Eduardo Sacheri, llamado “Jugar con un Tango es algo mucho más difícil de

lo que a primera vista se podría suponer”, el fragmento dice lo siguiente:

“Cuando teníamos ocho, nueve a lo sumo, la autonomía de nuestro vuelo aventurero era escasa. Las madres exigían, todavía, la molesta condición de poder vernos al asomarse a la vereda. De modo que la vuelta, o sea el mundo, el universo, quedaba todavía prohibitivamente lejos. Pero a los once, a los doce, las madres ya empiezan a resignarse a salir a la vereda y a no vernos, a confiar en el Espíritu Santo, a aceptar el dolor y la angustia de sabernos a la vuelta, o a la vuelta de la vuelta, o vaya a saber dónde. Como mucho pueden exigir el retorno a la hora de la leche, a más tardar. Pero no pueden pretender, Dios nos libre, que uno siga en la vereda propia, o en la cuadra de casa, habiendo tanto mundo más allá esperándonos. Cuando uno tiene ocho, o tiene nueve, vaya y pase. Pero a los once, la cosa cambia, y cambia para siempre.”(Sacheri, 2011).

Este fragmento además de recordar mi infancia me hizo pensar en la residencia. Porque para mí la residencia fue pasar de tener 8 años a tener 11 o 12 –como dice el cuento–, la cátedra me permitió adentrarme a la vuelta de la vuelta de esas calles desconocidas de la práctica de la historia, me dio confianza y libertad para opinar y escribir las clases como yo quería. Me brindó seguridad a la hora de entrar a las aulas, de armar una prueba, de hacerme cargo de un curso cuyo docente se había ausentado. Pero sobre todo, lo que más valoro, es la posibilidad de haberme dado herramientas para empezar a desenvolverme en el universo de la enseñanza de la historia, me permitió darle un giro a mi formación, madurar cuestiones, y animarme a proyectar ideas que las tenía reservadas para más adelante. Considero que este proceso me permitió construir una base sólida que servirá para crecer en todos los aspectos que me vinculan a la historia y la sociedad en la que estoy inmerso. Hay muchas cosas para mejorar, muchas cosas para aprender, muchos libros para leer, muchos ensayos para escribir y muchas aulas para recorrer, pero ese aporte brindado por la práctica junto con el de otras materias, me cambió, y me cambió para siempre.

Para seguir reflexionando...

Desde lo planteado en el presente trabajo consideramos que las condiciones institucionales nos han permitido poder habilitar y generar procesos de reposicionamiento, por parte de los equipos de cátedras, frente a los modos de proceder sobre la formación en las prácticas docentes. Teniendo presente en este andar la búsqueda de nuevas formas de evaluar. En ese sentido consideramos oportunos los planteos de Salit quien manifiesta que:

“La construcción de sentido acerca de la evaluación... involucra la búsqueda de la posibilidad de “salirse del juego” y volver a entrar “desde otra mirada”, tanto respecto de aquello que se evalúa como del proceso de evaluación mismo – y a partir de qué se evalúa...” (Edelstein, Salit y otros, 2014, p.07).

Esta fue la nueva tarea que se nos presentaba, debíamos salir de la mirada clásica, de lo que implicaba la clase modelo, para poder construir otra mirada y otros procesos que nos permitan resignificar el proceso mismo de evaluación. El entrar de nuevo en el juego ameritaba reflexionar sobre otros dispositivos de acompañamientos, otros modos de proceder que no dependían de la plantilla a completar con calificaciones objetivas. Romper con esa estructura lógica era lo que se convertía en un desafío, poder alcanzar lo que Salit, establece al diferenciar: “qué se evalúa y a partir de qué se evalúa a la vez que considerar el tiempo, que intersecta o funciona como espacio de reflexión”.

El marco acuerdo nos inquietó, nos interpeló y nos cuestionó ante la demanda de generar nuevos modos operandi que adherían a instancias más reflexivas sobre el quehacer en la práctica. Estos nuevos sentidos que vamos foliando, desde las experiencias que se van construyendo, en nuestros andares desde las cátedras, nos permitió descubrir en la escritura de la Narrativa “ese juego de espejos–de claros oscuros, luminosidades y opacidades- ... con la experiencia en sí...”. Poniendo en escena la construcción de Memorias colectivas como testimonios que aluden al aula, pero donde también aparecen en sus narraciones otros componentes que forman parte de sus trayectos formativos. De

ese modo, los vínculos con los actores institucionales, el extrañamiento frente a los ingresos institucionales, el participar de los actos escolares como así también de actos institucionales, forman parte de sus experiencias antes acallada por un desempeño direccional. Sin dudas, la elaboración de las narrativas nos permitió poder documentar sus experiencias para preguntarnos sobre los procesos que desarrollamos como formadores en el marco de la reconstrucción de nuestras propias prácticas.

Referencias Bibliográficas

Achilli, E. L. (1985). *La práctica Docente: Una interpretación desde los saberes del maestro*, Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales-CRISO- y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Anijovich, R. (2009). *Transitar la Formación Pedagógica*. Buenos Aires: Ed Paidós.

Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (Coord.), *Los dispositivos para la Formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-147). Rosario: Homo Sapiens

Davini, C. (2015). *La Formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Foresi, M. (2009). “El Profesor co-formador: ¿es posible la construcción de una identidad Profesional?” En Sanjurjo, L. (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 223-269) Rosario: Ed. Homo Sapiens.

Edelstein, G. y Coria, A. (1999). *Imagen e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, Colección Triangulo pedagógico.

Edelstein G., Salit C. y otros (2008). *“Un gesto de interrupción: reconstrucción de sentidos, razones desde una experiencia de Residencia universitaria”*. III Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente FFyH. UNC. ISBN: 978-950-33-0743-4.

Edelstein G., Salit Celia y otros (2000). *“La problemática de la residencia en la Formación inicial de Docentes. El caso de los residentes en Ciencias de la Educación”*. Serie Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación. CIFYH. FFYH. UNC. N ° 1.

Hernández, A (2014). El taller como dispositivo de formación y de socialización en las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (Coord.), *Los dispositivos para la Formación en las prácticas profesionales*. (pp.71-106). Rosario: Homo Sapiens.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Ed. Paidós.

Sacheri, E. (2011). *Esperándolo a Tito y otros cuentos*. Buenos Aires: Ed. Galerno.

Documentos oficiales. Consultados y citados

Marco Acuerdo. Resolución CDFH. N° 098/ 2015.
Reglamento de práctica. Resolución CDFH N° 090.