

## IV. Las narrativas y las prácticas docentes

### Pensar las prácticas de enseñanza a partir de los informes narrativos

por *Verónica Andrea Gatti y Marcela Elizabeth Zatti*

Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina.

veangatti@yahoo.com.ar, marceezatti@hotmail.com

Recibido: 07|04|2015 · Aceptado: 27|04|2015

---

#### Resumen

En el presente artículo expondremos un experiencia que estamos realizando desde la Cátedra Taller de Acción Educativa del Profesorado en Historia perteneciente a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, que nos está advirtiéndolo acerca de la importancia que tiene la escritura como espacio de anticipación y análisis de las prácticas que deben realizar los estudiantes que cursan el último tramo de la mencionada carrera.

Desde la tarea de formación docente en el Taller de Acción Educativa venimos realizando una propuesta que acompaña la intervención didáctica y de las prácticas centradas en la producción de informes narrativos como producciones individuales y finales a través de los cuales, los/as futuros/as docentes se leen a partir de sus experiencias didáctico–pedagógicas en las escuelas secundarias de la ciudad de Paraná. Así, los propios relatos, en primera persona, se convierten en espacios de reflexión en torno a sus trayectos docentes y en la construcción de sus propias identidades.

#### Palabras clave

informe narrativo, prácticas docentes, reflexión, taller



### Thinking about teaching practices from narrative reports

#### Abstract

In this article we give an experience we are undergoing from the Workshop Chair in Teacher Education Action in History belonging to the Faculty of Humanities, Arts and Social Sciences of the Autonomous University of Entre Rios, which is warning us about the importance of writing as a field of anticipation and analysis of practices to be performed by students in the last part of this career.

From the task of teacher training in the Educational Action workshop, we have been making a proposal that goes with the teaching and practices focused on the production of narrative reports as individual and final productions through which the prospective teachers are read from their own didactic–pedagogical experiences in secondary schools in the city of Parana as well on the upper level. Thus, the stories themselves (in first person) become spaces of reflection on their educational paths and in the building of their own identities.

#### Keywords

narrative report, teaching practices, reflection, workshop



### 1. Pensar las prácticas

El presente artículo trata de repensar un estilo —entre otros— de relación con el saber a la hora de planificar y poner en acción las prácticas docentes. Algunas experiencias que estamos realizando desde la Cátedra Taller de Acción Educativa del Profesorado en Historia perteneciente a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, nos están advirtiendo acerca de la importancia que tiene la escritura como espacio de anticipación y análisis de las prácticas que deben realizar los/as estudiantes que cursan el último tramo de la mencionada carrera.

Desde la tarea de formación docente en el Taller de Acción Educativa venimos realizando una propuesta que acompaña la intervención didáctica y de las prácticas centradas en la producción de informes narrativos como producciones individuales y finales a través de los cuales, los/as futuros/as docentes se leen en sus experiencias didáctico–pedagógicas en las escuelas secundarias de la ciudad de Paraná. Así, los propios relatos se convierten en espacios de reflexión en torno a sus trayectos docentes y en la construcción de sus propias identidades.

Con este trabajo nos proponemos analizar esas zonas de escritura que se vuelven un ámbito a través del cual los/as futuros/as docentes revisan su relación con el conocimiento, con la historia y con algunas prácticas y representaciones cristalizadas en su memoria escolar. El/la estudiante practicante debe hacerse cargo del uso de la primera persona gramatical para otorgarle un sentido a esa experiencia tomando como indicios para esa interpretación los enunciados propios en el marco de su experiencia y ajenos, en relación a la bibliografía referencial.

Es nuestro objetivo generar en el/la estudiante un proceso que lo involucre en su totalidad y lo lleve a indagar sus concepciones, representaciones e imágenes, así como recuperar los recorridos personales, historias escolares y modos de aprender, construidos en interacción en los contextos sociales que permiten analizar y comprender el propio devenir, develando huellas que han de transformarse en elementos estructurantes de la futura tarea docente.

Por esta razón y tomando los aportes de Sanjurjo entendemos que las problemáticas que atraviesan nuestras acciones como docentes formadoras de futuros docentes, implican una doble cuestión. En primer lugar, considerar que la complejidad de la intervención pedagógica en la situación concreta del aula exige un proceso específico de construcción teórica, de

esquemas interpretativos que pueden apoyarse tanto en teorías como en ideas previas y en segundo lugar, sobre el esfuerzo que se requiere para analizar las prácticas y poder provocar en los/las futuros/as docentes la reconstrucción del pensamiento pedagógico acrítico. En definitiva, la pretensión es señalar la importancia en la formación inicial de la práctica reflexiva que permite por un lado, revisar esos modelos acrítricos de «hacer docencia», internalizados en la trayectoria de escolarización o instituidos socialmente y por el otro, posibilitar el ejercicio de revisión y apertura (Sanjurjo, 2009:10).

Con esta meta pensamos la intervención docente en las aulas desde el Taller, como una instancia de quiebre entre los saberes teóricos y prácticos recibido por los/las estudiantes durante el transcurso de su formación, como también desde sus biografías personales y el encuentro con la realidad institucional escolar que compromete a diversos actores. A partir de allí la resolución de problemáticas relacionadas a las preguntas qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar se tornaran clave en la toma de decisiones en los futuros profesionales. El taller, siguiendo a Ana Hernández (2009), nos permite proponer acciones pedagógicas tendientes a lograr la circulación de significados, la toma de conciencia, la comprensión de interpretaciones y la iniciación de procesos de reflexión. El taller se vuelve de esta manera, un dispositivo estratégico de construcción y reconstrucción permanente para la formación docente basado en diferentes marcos teóricos a partir de situaciones prácticas concretas, permitiendo un trabajo conjunto y articulado de experiencias compartidas con momentos individuales y otros de socialización grupal de diálogo y discusión.

Por lo antes expresado, es que los/las estudiantes que cursan el Taller, deben situarse en el reconocimiento de *la práctica en sí*. De ello se desprende que a la hora de pensar sobre el *rol docente* dentro del aula y como parte de una institución, es necesario visualizar las diferentes problemáticas que se presentan tales como: la fragmentación del sistema educativo, la pérdida del sentido o rumbo de la tarea pedagógica, el desencuentro entre los modelos educativos familiares y la cultura escolar, la erosión de la autoridad docente, la proliferación de subculturas juveniles, que trazan nuevos contornos de acción para la práctica educativa, por tanto, suponen retos inéditos para quienes asumen la tarea de enseñar historia. Frente a este escenario, resulta necesario hacer observar a los/las estudiantes que cursan el Taller de Acción Educativa que la formación docente está estrechamente relacionada con los conocimientos disciplinares, sin embargo, no alcanza con el dominio de la disciplina sino que son necesarios los aportes y miradas pedagógicas que repongan sentidos a la tarea áulica, a través de articulaciones entre la reflexión teórica, los abordajes empíricos y las propuestas concretas que recuperen la complejidad de enseñar en la actualidad.

Finalmente, si entendemos a la realidad educativa como un microcosmo que porta las herencias del sistema, las de la propia formación docente y las marcas históricas que los sujetos acarrear en sus años de escolarización, el/la futuro/a docente se debe formar en el enfoque etnográfico que le permitirá poder mirar y reflexionar su propia práctica, observando, contrastando y analizando el contexto sociocultural en el cual se desenvuelve y desde ahí poder dar cuenta de las representaciones, categorías cognitivas, emotivas e imaginarias y las significaciones que entran en juego en las prácticas y sus vinculaciones en cada contexto. Es decir que

el enfoque etnográfico les proporcionará las herramientas teóricas para la reconstrucción de estos procesos por medio de la descripción de la trama de la evidencia posibilitando el planteo de interrogantes, hipótesis y problematización que solo se hacen visibles y posibles desde el mirar y poder mirarse (Edelstein y Coria, 1995).

En síntesis, la observación de las acciones permite su interpretación y develar sus significados y ello contribuye a la comprensión del sentido de las acciones propias y ajenas y quienes se reconozcan en esa interpretación, podrá modificarla, nos indica Sanjurjo (2009).

De esta manera, el tejido de significados y representaciones no sólo es producto del conocimiento pedagógico sino también de la historia personal escolar, de las representaciones de la vida cotidiana sobre el rol docente en un escenario singular como es la escuela y, particularmente el aula. Todo ello en su conjunto, conforma un contexto social de comunicación atravesado por una multiplicidad de dimensiones y relaciones, que se ponen en juego entre docente y estudiantes, caracterizado por la incertidumbre, singularidad, inestabilidad y conflictividad.

Entendemos que ello debe ser así porque creemos que las prácticas se han de generar en un proceso de construcción que reconozca el pasado, las biografías individuales, los modelos, las representaciones enmarcadas históricas, cultural y socialmente. Por tal razón, la práctica docente en la formación de grado debe ser reflexionada desde las teorías como también desde sus aspectos prácticos. Esto implica conceptualmente, la construcción de un espacio de diálogo en el Taller, comprendiendo por ello, la confrontación de ideas, el intercambio, la negociación de significados, con el objeto de generar una propuesta del futuro docente atenta a diferentes miradas, disímiles contextos e instituciones como asimismo de los sujetos involucrados.

En este marco, y entendiendo que la narración es una herramienta fundamental para comunicar y dar forma a esa experiencia y que la facultad de narrar e intercambiar experiencias es una característica peculiar de los individuos y que nos distingue de otras especies, la propuesta de los informes narrativos invita a problematizar aquello del orden de las prácticas que se nos presenta como *naturalizado* y del orden de lo *obvio*. Estos informes narrativos van acompañados en algunos casos de una encuesta, que tiene como meta profundizar este proceso de reflexión y auto reflexión.<sup>1</sup>

Este entramado se constituye en una instancia de autoregistro y nos revela de qué modo el relato se transforma en la herramienta para abordar tanto el conocimiento como las emociones, de qué modo la imaginación de los actores de esta trama contribuye a generar un pensamiento crítico que desnaturalice las representaciones acerca de la relación que los sujetos pueden mantener con la historia como objeto de conocimiento y, por último, que habilite pensar que otras prácticas son posibles en el contexto de enseñanza.

En tal sentido los informes nos revelan reflexiones y discusiones que estas experiencias propiciaron, las dificultades que encontraron en su desarrollo y las estrategias que seleccionaron para obtener ciertos aprendizajes y logros en un caso institucional particular. Narrando las prácticas escolares es que los/as practicantes se tienen como sus propios protagonistas, nos están contando sus biografías personales, nos confían sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran sobre el papel de la escuela en la sociedad contemporánea —también en su pueblo o localidad—, la práctica de enseñanza, el aprendizaje significativo,

sus propios lugares en la enseñanza y en la escuela, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayan, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen en las formas con que evalúan, los desempeños de los/as estudiantes y los suyos propios, en definitiva, el ser profesor.<sup>2</sup> Esas creencias rescatadas de su propia experiencia, incluyen valoraciones, que sirven para que cada futuro/as profesor/a se formule preguntas acerca del docente que quiere llegar a ser y la toma de conciencia sobre lo que saben respecto del enseñar y el aprender y el modo singular en que lo saben.

Por lo expuesto anteriormente, un estudio de estos informes narrativos nos acerca a una historia escolar distinta, una historia vivida a partir de la construcción de las prácticas cimentadas en la experiencias de nuestros/as futuros/as docentes que nos aportan una multiplicidad de historias sobre el hacer y pensar en términos pedagógicos según su propia formación. Estaríamos develando la propia formación docente a partir de las narrativas en sí misma, donde los/as practicantes son los actores con guiones prefigurados y con capacidades para resolver conflictos no previstos.

## **2. Formación docente y narrativas. Aportes de la narrativa para pensar la práctica docente**

Desde hace un tiempo y basándose en los aportes de la teoría social parece apreciarse un interesante giro de la educación hacia la consideración de la narrativa como una estrategia que invita a pensar las prácticas educativas (Caporossi, 2009). Lo que se busca, en definitiva, es devolver al contenido curricular y a otros aspectos de la enseñanza y del aprendizaje, las emociones humanas puesto que solamente a través de ellas se puede brindar significación y realización a las acciones del individuo. Las narraciones se constituyen de esta manera, en un espacio de creación de significado, de manera tal que no sólo ayuda a perfeccionar las herramientas con las que se le da sentido al mundo y a la experiencia, sino que obran como una plataforma a partir de la cual se desarrollan nuevas capacidades, ayudan a dar significado a los hechos al estar convenientemente contextualizados. Por medio de la narrativa nos indica González (2010) les ponemos nombres a las cosas, a los personajes y los ubicamos en un tiempo y en un espacio, a la vez que permite dar cuanta de los sentimientos, los deseos, las dudas, las incertidumbres, los temores de los personajes involucrados.

Todo ello es posible porque la narrativa es una capacidad inherente de los seres humanos y un atributo compartido por todas las culturas. A través de la narración, los pueblos conforman, transmiten y perpetúan sus culturas. Crean, negocian y renegocian los significados. Por medio de la narratividad, los seres humanos generamos conocimiento. Es decir que, solemos dar sentido a las cosas que nos rodean en forma de narración, que nos permite comprender en muchos casos, aquello que Bruner (1998) denomina psicología popular compuesta por creencias o premisas que ostentan cierta coherencia, sobre nosotros mismos, sobre los demás y sobre cómo es el mundo o cómo debería ser.

Entendiendo a la narrativa como una cualidad de la experiencia vivida propia de los seres humanos y retomando los lineamientos de Bruner (1998), ésta se transforma en una manera de construir la realidad puesto que no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia

vivida, sino que media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un *yo dialógico*, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. Es en definitiva, una trama secuencial argumentada y contextualizada en un particular proceso de reconstrucción permanente de la experiencia mediante la reflexión sobre lo sucedido o vivido nos indica Ricoeur (1995). Narrativizar la vida en un autorregistro, dicen Bruner y Ricoeur, es un medio que permite inventar el propio yo y darle una identidad narrativa.

La narrativa es entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor y debido a que la actividad educativa es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiada por determinadas intenciones, parece que los autorregistros narrativos son una forma de comprender y expresar la enseñanza. Es en este marco que los/as estudiantes nos están mostrando parte del saber pedagógico, práctico —muchas veces tácito o silenciado— que poseen, que construyeron y reconstruyen a lo largo de su biografía en la infinitud de experiencias y reflexiones que realizan sobre su futuro trabajo, sus certezas y dudas, sus preguntas, sus inquietudes, deseos y posibles logros.

Al poner el foco en la reconstrucción narrativa de las prácticas escolares de nuestros/as futuros/as docentes y en sus experiencias pedagógicas que desarrollan en cada escuela, obtenemos una versión inédita, de una parte importante del currículum que se construye cotidianamente en las aulas, en el encuentro entre docentes y estudiantes, en la interacción de la escuela con las familias y las comunidades en las que se encuentran insertas. En esta versión del currículum, más próxima a una memoria pedagógica de las prácticas escolares que a un recetario prescriptivo y unívoco de la buena enseñanza, conocemos la historia polimorfa, plural, diversa, de las decisiones, discursos y prácticas que se entretajan en el día a día y le imprimen un sentido particular, situado y personal a la experiencia de la escolaridad.

### **3. El informe narrativo en el trayecto de formación docente**

De acuerdo a lo que venimos planteando, desde el Taller se les propone a los/as estudiantes que realizan sus prácticas educativas la elaboración de informes narrativos desde el enfoque etnográfico, puesto que este enfoque requiere, como decíamos anteriormente, de un posicionamiento interpretativo de sus propias prácticas en el nivel secundario. La reconstrucción de la experiencia de la práctica, pensada desde la perspectiva etnográfica permitir —mediante la estructura narrativa— combinar dos componentes: la subjetividad y la reflexión. Los informes narrativos se convierten en autorregistros variopintos de sus prácticas ya que actúan como un dispositivo para comunicar y reflexionar acerca de la propia experiencia. Este autorregistro actúa como un «espejo deformado» (Colussi, 2009:8), una memoria dialoga con la imaginación para elaborar una versión posible de los hechos y avanzar hacia la construcción de un conocimiento respecto de la práctica de enseñanza.

El carácter narrativo de los informes se evidencia mediante los comentarios de los/as estudiantes y les provee de una imagen para significar la práctica y su propia práctica de enseñanza.

En ellos dialogan fuertemente con su memoria escolar y con el sentido común acerca de qué es esto de enseñar historia. Posibilitan, además, la emergencia de una voz y de una mirada que presenta una determinada construcción de la realidad, una posible versión de los hechos. Esta mirada recupera el sentido de la experiencia entretrejiendo las emociones con los enunciados propios y ajenos. El/la futuro/a docente se convierte en el/la narrador/a de sus prácticas de enseñanza y su lugar en la escena construida en ese relato. Revisan su relación con el conocimiento, con los modos de enseñar historia y con ciertas representaciones de prácticas áulicas cristalizadas en su memoria escolar que incluye, por supuesto, la memoria de la formación disciplinar de los/as practicantes que se ven compelidos/as a revisar constantemente a través de sus propias palabras.

En el proceso de la práctica y de la escritura de las prácticas parece darse una apropiación del conocimiento diferente a la que rigió durante la formación académica. En este proceso surge un texto polifónico en el que su escritor, va cruzando su voz permanentemente con su biografía y la entrelaza con las de las docentes que estamos a cargo del Taller, la de los/as docentes a cargo del curso dónde hacen sus prácticas y con la sus compañeros de cursada. En los informes, convertidos en autorregistros, las narraciones incluyen explicaciones y el desarrollo de argumentos en los que el/la practicante cuenta e interpreta qué pasó mientras estuvo dando clase. En definitiva, dan cuenta en el terreno de la práctica, en un tiempo y espacio real, sobre qué caminos marcados en el mapa se siguieron y dónde concluyeron, de los golpes de timón que se fueron dando para acomodar lo planificado a los sucesos imprevisibles del día a día en el aula.

Se trata nada más y nada menos que de un proceso que permite instancias de objetivación y distanciamiento del propio recorrido seguido en las prácticas y pensar desde ahí otras posibles, originando una descentración y revisión crítica de las representaciones e ideas previas. Es una invitación a describir y pensar nuevos caminos, a cuestionar imágenes y expectativas que se poseen sobre lo que sucede en el aula, experimentar modelos de análisis, reflexionar acerca de las consecuencias de determinadas escenas y conjeturar acerca de la complejidad de la clase en general y de la docencia en particular. Sería aquello que McEwan y Egan proponen en cuanto a que «...los relatos tienen un importante papel que desempeñar en la comprensión del currículum, las prácticas docentes, los procesos del aprendizaje, la resolución racional de cuestiones educativas y la práctica de una enseñanza que sea rica y sutil» (1998:8).

Mediante estos informes narrativos de autorregistro estamos ante relatos de experiencia pedagógicas que poseen una doble connotación: por un lado, se nos narran aspectos de las prácticas docentes, enfatizando en puntos considerados positivos en la planificación y realización, pero al mismo tiempo, omiten, desconocen o niegan otros aspectos dándole al relato un sentido propio. Es en el proceso de socialización de los informes narrativos que los/as practicantes se ven forzados a reconocer sus destrezas, progresos y aciertos como también sus errores, debilidades y limitaciones y fortalecer sus conocimientos expresados a partir de la subjetivación como escritores. Esto último requiere reflexión y sentirse situados a partir de su propia experiencia. En tal sentido las docentes a cargo del Taller nos preguntamos ¿fueron capaces de reconocer las decisiones que han tomado a la hora de enseñar historia?, ¿pueden

reflexionar sobre ellas y transferirlas u omitirlas en la escritura del informe narrativo?, ¿qué aspectos enfatizarán en sus relatos? Problemáticas que nos permiten favorecer las prácticas del Taller y utilizarla como herramienta didáctica para promover los cambios y el tratamiento de temáticas dentro de la cátedra.

#### **4. Algunas consideraciones finales**

La experiencia de los/as practicantes arranca con una intervención de lo obvio: la institución educativa, que deben recorrer, tratar de identificar los espacios, los sujetos, las *marcas* que porta cada escuela y amigarse con ella para luego comenzar con el ciclo de observaciones y prácticas de clases. En estas observaciones las narrativas pasan por el aula misma, dejan espacio a la inventiva para proyectar sus próximas experiencias como futuros practicantes. Es el momento en que se piensan como docentes, cuando también se entrecruzan las experiencias previas, sus biografías y los sustentos teóricos trabajados desde espacios académicos como son Didáctica general, Pedagogía o Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Los informes narrativos a esta altura de las prácticas les permiten comunicar quiénes son, qué hacen, cómo se sienten y por qué deben seguir cierto curso de acción y no otro (McEwan y Egan, 1998). Dan cuenta de la mirada de quien narra, incluyen decires, pensares, haceres y sentires desde la perspectiva del relator.

Desde la tarea de formación docente en el Taller de Acción Educativa, ¿qué leemos en los informes narrativos de nuestros/as practicantes? En la materialización de la práctica los/as practicantes se constituyen como actores que deben formalizar sus guiones prefigurados. Mediante pautas externas y revisiones de planificaciones didácticas sienten la necesidad de ser orientados en un trabajo conjunto —docente y estudiante practicante— de corrección y autocorrección. En tal sentido creemos que la importancia del informe narrativo radica en la capacidad de reflexionar y auto reflexionar, como un ejercicio permanente que mediante la escritura de su práctica, les permite auto comprenderse, debatir con sus pares y recuperar lo que sucedió y les sucedió como protagonistas de la acción. Como docentes del Taller, nos sentimos obligadas permanentemente a utilizar herramientas y mecanismos que incentive la intervención de práctica docente en este orden.

Desde otra perspectiva, los/as futuros/as docentes realizan sus prácticas en espacios institucionales muy diversos y complejos, con ambientes inciertos, polimorfos y cambiantes, para los cuales la toma de decisiones pedagógicas deben ajustarse a los actores existentes y a las revisiones de sus prácticas. Por ello deben tomar decisiones para mejorar su eficiencia en la enseñanza, pensar en espacios alternativos —el aula en otros espacios—, en clases no tan sistémicas, en salidas didácticas programadas y en recursos didácticos creativos que despierten el interés por conocer y aprender historia, en definitiva, considerar que la enseñanza es un acto inherentemente incierto en sí mismo. Al respecto, los informes narrativos los interpelan situándolos como futuros profesionales, aceptando fortalezas y debilidades como actores vivenciales. Elaborar una narración implica, de este modo, seleccionar hechos o episodios de lo que vivieron y configurar con ellos una unidad de sentido que otorga significado a aquello que, de otra manera, parecería disperso y sin relaciones mutuas.



Y si bien parten de experiencias preexistentes, originadas muchas de ellas en otras cátedras de la carrera que consisten en observaciones de clases, de instituciones, entrevistas a docentes en ejercicio y/o directivos, esta instancia de las prácticas ubica a los/as practicantes en el rol docente. En la narrativa de sus experiencias aparece un marcado interés por contar su *propia historia*. Se evidencia una necesidad de explicar, de transmitir algo significativo a una persona que no ha tenido la misma experiencia. Quizás sea esa cualidad autorreflexiva lo que permita al narrador darle un sentido nuevo, distinto o más profundo a su propia práctica. Ese camino de la narración es el que será, en definitiva, significativa para él o ella como futuro docente.

Otro aspecto significativo que aparece en los informes es poder recuperar y desocultar las teorías implícitas y explícitas que configuran los/as practicantes, tanto en el momento de pensar y planificar la clase como en la concreción de la misma. Es aquí donde se pone en marcha un proceso reflexivo que parte del nivel descriptivo, que intenta superar la anécdota para posicionarse en un trabajo verdaderamente analítico, desde una mirada multicausal, instalando interrogantes, formulando hipótesis y estableciendo relaciones con referentes teóricos. Es el momento de pensarse como docentes más o menos crítico en relación a la implementación de recursos —los cuales pueden ser tradicionales o innovadores—, a la propuesta de actividades para la enseñanza de la historia —tendientes a una actitud pasiva del estudiante de la escuela secundaria o hacia la problematización del contenido que promueva la construcción de aprendizajes significativos—, de la evaluación —pensada desde presupuestos cualitativos o cuantitativos—. En definitiva, pensarse como docentes en relación a una propuesta concreta de enseñanza de la historia que contenga fundamentos teóricos/epistemológicos de la historia y su enseñanza en el nivel secundario. Para este punto es muy interesante lo que nos plantea Caporossi cuando sostiene que:

*la escuela no enseña tanto por sus contenidos «curriculares», formalizados, sino mediante la inculcación de una lógica en cuando a cómo actuar, cómo aprender, cómo enseñar. La exposición prolongada a formas de enseñar de los docentes, a formas de ser, de habitar y de actuar en el espacio escolar es algo que se vive, y también se sufre, se padece y a veces se disfruta. (Caporossi, 2009:114)*

Con ello queremos significar que algunos de los/as estudiantes planifican sus clases y las llevan a cabo desde rutinas cristalizadas que circulan en las instituciones educativas. Son las marcas del sistema que portan en sus biografías y reaparecen una y otra vez. Es aquello que, retomando nuevamente a Caporossi nos dice respecto a que durante la formación académica los/as practicantes pueden aprender distintas corrientes pedagógicas y asumir postura tanto sobre el pensamiento en el campo didáctico como historiográfico, pero a la hora de enseñar historia en situaciones concretas del aula, aflora con fuerza formatos de enseñanza que ellos/ellas mismos/as pusieron en tela de juicio. Se trata de saberes internalizados en sus experiencias de escolarización que «se convierten en aprendizajes fuertes porque vuelven y se hacen acto en el momento de la práctica docente» (120).

En el proceso de escritura y revisión de sus prácticas docentes los/as estudiantes del Taller de Acción Educativa reconocen que además de reflexionar sobre este aspecto, también entienden lo difícil que les resulta la reconstrucción de la práctica, a tal punto que en algunos casos se

vuelve un duro desafío en sus comienzos pero en otros, se mantiene durante todo el ejercicio de la misma. En estos últimos, nos encontramos con practicantes que no logran cerrar el proceso de reflexión y autorreflexión sobre sus trayectorias por lo que las docentes del Taller los invitamos a continuar el trabajo de reconstrucción de los aprendizajes acrílicos y que por esta razón, son necesarios continuar revisándolos y contextualizándolos para lograr un futuro desempeño acertado.

Leer, volver a leer y revisar los informes narrativos es un camino que iniciamos conjuntamente con los/as estudiantes no para resolver los problemas sino para identificarlos, puesto que durante la formación docente, resulta necesario recuperar y develar las teorías implícitas de los/as estudiantes. Sanjurjo es muy clara cuando indica que «la reflexión facilita la permanente confrontación y análisis entre la práctica impuesta, una práctica deseada y la práctica asumida» (Sanjurjo, 2009:21–22). En este punto nos queremos detener, puesto que nos interesa sobremanera, nos ocupa y preocupa encontrarnos con estudiantes que no logran concretar el proceso de objetivación. En estos casos es evidente que los aprendizajes adquiridos en sus trayectorias escolares previas se mantienen fuertes y resistentes porque, como ya indicamos, vuelven y se hacen acto en el momento de la práctica docentes. Como profesoras del Taller de Acción Educativa sabemos de lo omitido, lo no reflexionado, lo no reconocido, lo no dicho en y de sus propias prácticas. Por ello, trabajar sobre este aspecto nos parece nodal e intentamos que reconozcan el impacto que tienen los «modelos docentes internalizados» (Caporossi, 2009:121) y que se materializan en formas y modos de planificar la clase y la enseñanza de la historia. Buscamos instancias de trabajo grupal e individual con el fin de generar preguntas para comprender por qué no se comprende, reconocer qué aprendizajes acrílicos atraviesan y se mantienen en las prácticas, reconocer «qué sabemos, cómo lo aprendimos, qué tenemos que seguir aprendiendo, qué tenemos que modificar» (145).

Se trata de casos puntuales, pero en definitiva de casos de practicantes que no se ven a sí mismos, ni a las circunstancias contextuales institucionales y específicas actuales de las aulas en las que se desenvuelven. En estas narraciones de clases se dicen cosas acerca de lo que ellos/ellas creen que es enseñar y enseñar historia en particular, de lo que creen que es ser profesor y lo que debe hacerse o no y de lo que creen que es aprender en una clase, a partir de sus propias vivencias como estudiantes. En tal sentido, surge la necesidad de generar en ellos/ellas herramientas conceptuales, teóricas y metodológicas para poder aplicarlas a sus propuestas de enseñanzas y otorgarles de esta manera una voz propia.

Finalmente y para cerrar el presente artículo diremos que también, en los relatos de los informes narrativos, que se mueven entre escenarios institucionales e individuales, entre lo afectivo y lo teórico, se desprenden algunas —entre otras— recurrencias que están vinculadas a lo emocional y a los sentimientos que emergen al realizar la instancia de prácticas y se vinculan a los *miedos, temores, ansiedades, sinsabores, esfuerzos, logros, avances y progresos*. Estas vivencias van de la mano de cuestiones prácticas sobre el manejo del tiempo áulico en la clase: si son muy expositivos el tiempo no alcanza, sobran recursos, actividades y la clase queda inconclusa al momento que suena el timbre indicando el fin del módulo; en cambio, si tienen dificultades para trabajar la oralidad, lo planificado no es suficiente y el tiempo sobra. Algo similar

acurre en cuanto al manejo de los grupos de estudiantes secundarios, por un lado destacan la necesidad de provocarles interés para aprender historia, pero por el otro, tienen que ajustarse a los ritmos de trabajos que traen implícitos o explícitos según la cultura institucional de cada contexto educativo y/o las pautas acordadas con los profesores en ejercicio. Estas situaciones les permiten o no el cumplimiento de los objetivos y del camino trazado para su propia práctica.

Es justamente en estos aspectos donde aparecen y afloran los aportes teóricos incorporados en el ámbito académico en los años de formación previos, pero también en las biografías personales, los supuestos y los modelos cristalizados acriticamente en las culturas escolares y es sobre ellos, como profesoras a cargo de las prácticas docentes donde ponemos la mirada e intentamos que los/as practicantes aprendan a mirar y a mirarse. Dar cuenta primeramente de que las decisiones que toman y concretan en la práctica áulica son producto de las acciones de quienes las realizan y en segundo lugar, poder entender el significado que tienen dentro de un contexto y tratar de comprender la estructura de inteligibilidad que poseen con el fin de poder modificarlas, mejorarlas, ampliarlas o transformarlas. En definitiva, poner a discusión que las situaciones complejas que se les plantean en la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que reconozcan y evalúen la situación, la construyan como problemática y elaborar nuevas respuestas para cada situación particular.

### Notas

<sup>1</sup> Los informes narrativos consisten de un escrito guionado que cada estudiante practicante debe elaborar al finalizar la práctica educativa en el nivel secundario dando cuenta de cómo fue su recorrido en su propio trayecto de prácticas.

<sup>2</sup> Aclaremos que asisten al Taller de Acción Educativa estudiantes de diferentes localidades del interior de la provincia de Entre Ríos y que se trasladan a la ciudad de Paraná para cursar el Profesorado en Historia donde tiene la sede la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, unidad académica dependiente la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

### Bibliografía

**Achilli, E. (2008).** *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.

**Anijovich, R. & Mora, S. (2010).** *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

**Bombini, G. (2002).** Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. *Actas de las Primeras Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes*, Universidad Nacional de Córdoba.

**Bruner J. (2003).** *La fábrica de historias*. Buenos Aires: FCE.

**Bruner, J. (1998).** *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- Capa, B. & Agueda Cruz, A. (2005).** *Nuevas claves para la docencia universitaria: en el espacio europeo de Educación superior*. Madrid: Narcea.
- 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* (107–149). Rosario: Homo Sapiens.
- Colussi, R. (2009).** Narrativa y formación docente: desafíos para el «saber». *Actas de las V Jornadas sobre la formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Coronado, M. (2009).** *Competencias docentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Edelstein, G. & Coria, A. (1995).** *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- España, A. & Foresi, M. (2009).** Las prácticas y el desarrollo profesional ante las tecnologías de la información y de la comunicación. En Sanjurjo, L. (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (183–221). Rosario: Homo Sapiens.
- Fernández, M. & Ramírez, P. (2006).** Los relatos de experiencias escolares en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37/4, 1–5.
- González, A. (2010).** *Andamiaje de la enseñanza de la historia*. Buenos Aires: Lugar.
- Hernández, A. (2009).** El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En Sanjurjo, L. (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (71–106). Rosario: Homo Sapiens.
- Jabif, L. (2007).** *La docencia universitaria bajo un enfoque de competencias*. Chile: Austral.
- López, M. (2010).** *Herramientas para planificar en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Losada, H. J. (2009).** *Pedagogía del sujeto*. Rosario: UNR.
- Lumia, M. A. (2000).** *Herramientas para enseñar a trabajar en grupos*. Buenos Aires: Aique.
- Mc Ewan, H. & Egan, K. (1998).** *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004).** *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas*. Buenos Aires: MECyT/OEA.
- Ricoeur, P. (1995).** *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Sanjurjo, L. (2009a) (Coord.).** *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- (2009b). Introducción. En Sanjurjo, L. (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (7–13). Rosario: Homo Sapiens.
- (2009c). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En Sanjurjo, L. (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (15–43). Rosario: Homo Sapiens.
- Vigotsky, L. (1988).** *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.
- (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.