

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 11 Núm. 1 / 2024

La escritura reflexiva en los diarios de aprendizaje como dispositivo clave en la formación docente en las prácticas y residencias del profesorado de Ciencias de Educación

Dra. Maria Natalia Lencina
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
marialencina77@gmail.com



Marcos Iraul Palomeque
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
palomequemarcosirl@gmail.com



Cristian Rafael Barrios
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
rafael2020barrios@gmail.com



Resumen:

El presente artículo sistematiza la experiencia de la Cátedra de Práctica Docente II y Residencia del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, focalizándose en el trabajo con diarios de aprendizaje como dispositivo de escritura reflexiva. En los procesos formativos de prácticas docentes y residencias, la utilización de formatos narrativos y diarios se ha incorporado a partir del giro narrativo y la inclusión de perspectivas sociocríticas en el campo de la educación. Además, se ha potenciado la presencia de actividades de escritura como opciones metodológicas para fortalecer los procesos reflexivos en los trayectos de formación docente. A partir de una reconstrucción analítica, se presentan las diferentes instancias de trabajo desarrolladas durante el año 2023, las perspectivas teóricas y algunas de las producciones de los estudiantes, con el fin de responder a las preguntas de investigación formuladas por el equipo docente: ¿Cómo desarrollar procesos reflexivos orientados a formar profesionales críticos en la práctica y residencia? ¿Qué dispositivos se pueden emplear para gestar la experiencia reflexiva? A partir de la recuperación de las voces de los estudiantes y la lectura de los trabajos presentados en el coloquio final, consideramos que la escritura y los procesos de acompañamiento son un eje clave para que el dispositivo pedagógico de formación genere y posibilite la reflexión como una dinámica instalada en la experiencia de formación en las prácticas preprofesionales.

Palabras claves: Práctica Docente - Reflexión - Dispositivo - Escritura

Reflective writing in learning diaries as a key device in teacher training in teacher internships and residencies

Abstract:

This article systematizes the experience of the Chair of Teaching Practice II and Teacher Residency in Educational Sciences of the Faculty of Humanities of the National University of Catamarca, focusing on the work with learning diaries as a reflective writing device. In the training processes of teaching practices and residencies, the use of narrative and diary formats has been incorporated based on the narrative turn and the inclusion of socio-critical perspectives in the field of education. In addition, the presence of writing activities has been promoted as methodological options to strengthen reflective processes in teacher training paths. Based on an analytical reconstruction, the different work instances developed during the year 2023, the theoretical perspectives and some are presented. of the students' productions, in order to answer the research questions formulated by the teaching team: How to develop reflective processes aimed at training critical professionals in practice and residency? What devices can be used to create the reflective experience? From the recovery of the students' voices and the reading of the works presented in the final colloquium, we consider that writing and the accompanying processes are a key axis for the pedagogical training device to generate and enable reflection as a dynamics installed in the training experience in pre-professional practices.

Keywords: Teaching Practice - Reflection - Device - Writing

Una presentación necesaria

Cómo cátedra de práctica y residencia partimos del supuesto que sostiene, considerando las perspectivas críticas de la Didáctica y del Currículum, que los/las residentes no son “meros” ejecutores de clases”. Por ello, es necesario redefinir la experiencia de la Residencia Docente para no reproducir una concepción “aplicacionista”, de tipo hipotético-deductivo donde la práctica se comprende “como el lugar de aplicación de la teoría, de lo particular frente a lo universal de los enunciados, el lugar donde la técnica, en nuestro caso de enseñanza, es llevada al acto, sin importar mucho la situación y sus características ni las características y condiciones de los alumnos” (Souto, 2009:34). Nuestro trabajo en la cátedra de Práctica Docente 2 y Residencia del profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca intenta dar cuenta de los cambios de paradigmas de pensamiento en las Ciencias Sociales y Humanas: un giro hacia la narrativa (Mc Ewnan Hunter y Egan Kieran, 2005), la redefinición del campo de las prácticas (Davini 2015 y Sanjurjo, 2020) residencia como dispositivo de formación (Souto 2011 y 2017) haciendo foco en la mirada reflexiva sobre la práctica y lo que sucede en la clase. Los residentes son docentes en formación que necesitan experimentar procesos reflexivos, tomar decisiones para pensar y concretar sus clases, diseñar, desarrollar, evaluar situaciones de aprendizaje (respetuosas de las características de los/as estudiantes, según las necesidades y particularidades de la institución de residencia) y los aspectos epistemológicos y didácticos implicados en los contenidos a enseñar.

En este artículo proponemos sistematizar una de las actividades de aprendizaje del año 2023 realizada en los diarios de aprendizaje. **La consigna propuesta a los residentes consistió en el planteamiento de situaciones problemáticas que devengan en construcciones de hipótesis de trabajo para sus intervenciones didácticas.** Retomando a Steiman (2018) les propusimos a los estudiantes elaborar preguntas “desde la mirada del que investiga, del que enseña, del que aprende.” (p. 12) y con el propósito de “Recuperar, para abordar reflexivamente, las trayectorias educativas de los/as estudiantes, para problematizar supuestos, creencias y saberes construidos en las biografías escolares en relación de resignificación con los aportes del campo de las Ciencias de la Educación” (Programa de la

cátedra, 2023). Las hipótesis de trabajo las escribimos antes de ingresar a las instituciones de residencia, y de ser necesario podrían ser reescritas, para luego presentarlas y debatirlas durante el coloquio final, a partir de los indicios recuperados en este proceso de sus prácticas de enseñanza.

Esta actividad se fundamenta en dos posicionamientos:

1) En las cátedras de Prácticas y Residencia Docente una categoría clave y eje de abordaje es “la enseñanza”, y para nosotros es fundamental “enseñar a enseñar enseñando” (Salit, 2017⁹ y 2020) Retomando el trabajo de Edwards (1997) asumimos que el contenido en su existencia material se transmite en una forma determinada, y por ello, la forma que asume aporta y configura sentidos y significados, reconfigurando la propuesta de trabajo. Por ello, **forma-contenido son indisolubles**. Es así que al enseñar enseñamos: experimentamos clases, actividades, evaluaciones; por tanto prácticas de enseñanza y de aprendizaje (Steiman, 2018) o sea prácticas docentes.

2) Una **consigna de escritura delimita y organiza una forma de reelaboración de los saberes**, retomando a Carlino (2005) señalamos que escribir requiere de articular lo que sabemos en relación a una demanda (la consigna) que ordena y dispone procesos de aprendizaje que no ocurren en su ausencia, por ejemplo la reelaboración de ideas o categorías, “... aprender los contenidos de una materia es una tarea doble: apropiarse de un subsistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características ya que una *disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual* (Bogel y Hjortshoj, 1984 en Carlino, 2005: 25)

En las primeras semanas del mes Mayo de 2023 inició el Seminario 1 ¿Son posibles las prácticas reflexivas? En el guión de clase del 12 del mes de Abril les propusimos a los estudiantes “¿Ustedes qué preguntas se hacen? Desde su lugar de aprendices o el que redefinen en este trayecto formativo”; mientras que nosotros, como equipo de cátedra nos preguntamos **¿Cómo desarrollar procesos reflexivos orientados a formar profesionales críticos en la práctica y residencia? ¿Qué dispositivos se pueden emplear para gestar la experiencia reflexiva?** Son esas preguntas las que retomamos ahora, en esta reconstrucción crítica de la experiencia (Jara Holliday, 2011)

La hipótesis de trabajo en la cátedra de Práctica docente II y residencia

Proponemos la reconstrucción de la experiencia atendiendo al señalamiento de Jara Holliday (2011) cuando precisa que la finalidad de la sistematización es, no solo ordenar y recuperar los datos o informaciones, sino lograr aprendizajes críticos. La importancia de recuperar una propuesta de trabajo en una cátedra se justifica ya que toda experiencia es un proceso histórico y social, de carácter complejo, donde las acciones y los sujetos están enmarcados en las situaciones, las intenciones y los marcos de referencias que enmarcan este proceso vital singular son el foco de nuestro análisis. Para ello, abordaremos el programa de cátedra como documento que explicita nuestros compromisos y posicionamientos epistemológicos y didácticos con el diseño de una propuesta didáctica para la formación docente en una unidad

⁹Salit Celia (2017) en su conferencia “El desafío de transmitir una experiencia de formación en el Espacio de Residencia” señala que las prácticas y la residencia son instancias formativas en las cuales irremediamente *enseñamos a enseñar* y eso sucede al mismo tiempo que *enseñamos enseñando*. Debido a ello sucede que, cuando se enseña acerca de la enseñanza, esta se tematiza, se convierte junto a los saberes vinculados a ella, en tema, en contenido. En el mismo acto de la transmisión, al poner en juego determinadas opciones metodológicas y no otras, se van desplegando ciertas “maneras de enseñar”, y se van mostrando “esas maneras es decir”, se van visibilizando formas y significaciones que de lo contrario quedarían veladas, opacadas y no habilitaría la posibilidad de transparentar las opciones asumidas al enseñar en procesos de formación.” Agosto de 2017 Jornadas de Ciencias de la Educación Catamarca UNCA

curricular, los guiones de clases que son nuestras planificaciones particulares de las clases y los diarios de aprendizaje de los estudiantes que cursaron en el año 2023.

La consigna de formular hipótesis para las clases de residencia docente surgió en relación a tres aspectos claves de nuestra propuesta de trabajo de la cátedra son:

1) La importancia de atender a la relación forma-contenido, siguiendo a Camilloni (en Anijovich y otros 2009) que señala la importancia de atender, en la formación inicial, la concreción de experiencias de enseñanzas coherentes, es decir que se enseña a reflexionar reflexionando. En conexión con el trabajo Alliaud (2003), Jackson (2009) y Davini, (2015) que señalan la importancia decisiva que tienen experiencias escolares previas en la configuración de un fondo de saberes y sentidos sobre las prácticas de enseñanza y su impacto en los saberes del oficio docente. Cuestión considerada en el Programa de Cátedra en el Eje articulador 1: “Las biografías escolares, las prácticas docentes, las prácticas pedagógicas. Escrituras, memorias y saberes” y en el Taller de Narrativas Pedagógicas. Trabajar con preguntas problematizadoras respecto a supuestos y creencias resulta una vía de abordaje al fondo de saberes construidos en trayecto previo al profesorado para desarticular y rearticular sentidos y significados con relación al oficio docente.

2) Para formar docentes reflexivos (Steiman, 2018) es necesario un dispositivo (Souto, 2017) que posibilite la reflexión como actividad central del aprendizaje del oficio (Perrenoud) por ello el Seminario 1 “Son posibles las prácticas reflexivas”. Siguiendo la propuesta de Steiman (2018) les propusimos a los estudiantes: “¿Qué preguntas se hacen desde su posición como aprendices o desde la que redefinen en este trayecto formativo?” Y nosotros, que siempre hacemos los mismos recorridos que les proponemos a los estudiantes de la cátedra, nos preguntamos: ¿Son posibles las prácticas reflexivas? Ante esta pregunta nuestra hipótesis de trabajo es: la escritura posibilita la reflexión de la propia práctica convirtiéndose en un dispositivo para el trayecto formativo de la residencia. La escritura se convierte en el eje articulador de todo el proceso, posibilitando prácticas reflexivas. Esta tarea de escritura luego se recuperó en el coloquio final.

3) Esta propuesta de trabajo requiere otras modalidades de acompañamiento y evaluación. Por lo que ampliamos la propuesta de evaluación final de la cátedra. Atendiendo al cambio de paradigma en el campo de formación de las prácticas, en términos de evaluación se reemplazó la clase modelo (o también llamada clase final) por otras evaluaciones que se adecuan a los enfoques de reconstrucción narrativa de la experiencia o portafolio de las clases. La finalidad didáctica es utilizar una modalidad que “refleje el proceso formativo realizado y fomente la reflexión *sobre la acción*” (Schon en Steiman, 2018) una vez sucedidas las instancias de prácticas y residencia. En nuestra cátedra utilizamos el diario de aprendizaje y las reconstrucciones de clases (reseñas de clase, ver Anexo) durante el cursado y en el momento de coloquio la producción de tres textos: a) una narrativa pedagógica, b) la hipótesis de trabajo y c) el informe de visitas formativas (otras prácticas docentes). Cada uno de estos textos representa un tipo textual diferente y hace visible diferentes aprendizajes logrados por los residentes.

Los estudiantes del profesorado de Ciencias de la Educación realizan su residencia en los Institutos de Educación Superior del San Fernando del Valle de Catamarca: Instituto de Educación Física (ISEF) donde se forma a los profesores de Educación Física (de gestión pública), Instituto de Artes y Comunicación (ISAC) donde se forma los profesores de lenguajes artísticos y carreras de tecnicatura en relación a la comunicación y cultura (de gestión pública) y San Pio X donde ubica la oferta de los profesorados en Ciencias de la Educación, Filosofía e Inglés (de gestión privada). Además para conocer otros desempeños profesionales realizamos visitas formativas a la Dirección de Programas Educativos Especiales dependiente de la Secretaría de Planeamiento Educativo y a la Dirección de Educación Superior dependiente de la Secretaría de Gestión Educativa en el Ministerio de Educación de la Provincia y a la Dirección de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades UNCA donde se dictan las carreras de Licenciatura en Educación Especial y en Gestión Educativa.

Anclajes teóricos del encuadre de la cátedra

Entendemos el proceso formativo en las prácticas preprofesionales desde la definición de Ferry (1997), formar es “[...] la dinámica de un desarrollo personal” en tanto que “[...] formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va más allá, más lejos [...]” (Ídem: 99) para su concreción es necesario espacios y tiempos de formación que faciliten la reflexión a través de mediadores y en el entramado de sujetos, saberes y prácticas. Otro elemento fundamental es *cómo la experiencia vivida y reflexionada puede ser oportunidad de aprendizaje*. Aquí hay un núcleo clave de problematización de las prácticas en la formación docente y profesionales en general. Estas son una vivencia del sujeto en su acercamiento al campo de desempeño profesional. La cuestión es: ¿Qué es una experiencia y cómo se puede aprender de ella?

Como enseñantes sabemos que podemos estar desarrollando nuestro programa, siguiendo nuestros planes, realizando las actividades previstas; nuestros estudiantes pueden estar llevando a cabo todo lo que esperábamos, y aún así no haber vivido nada, ni interesante, ni relevante en todo ellos. Podemos estar ocupados en el desarrollo de programas y actividades para la enseñanza, tratando de conducirnos según un plan y en el fondo, lo que se está dirimiendo en el mundo de los significados y sentidos de lo que ocurre en el aula, en nuestro alumnado y en nosotros mismo, está en otro lugar, en otra cosa. Lo fundamental de la enseñanza transcurre por terrenos sutiles y misteriosos. Lo que se capta, lo que llega, lo que queda, lo que nutre, lo que marca, lo que de verdad se aprende y desde dónde se hace (desde qué lugar de colocación personal, en qué cualidades de las relaciones, desde qué sucesos que captan y atrapan a unos sí y otros no), en el fondo, sí lo sabemos, solo es retrospectivamente, y como mucho, solo veremos la punta del iceberg. No estamos, pues, sólo ante la posible contradicción de pretender algo que es imprevisible e inesperado como es la experiencia. Estamos ante el hecho más general de que la relación educativa *es impredecible, incorregible, incontrolable, rebelde, desobediente* (Ellsworth, 2005:18): no sabemos nunca lo que nadie va a aprender. Podemos ejercer control sobre la obtención de las respuestas que queremos oír; pero no sabremos lo que de verdad alguien aprenderá. (Contreras Domingo, 2010: 242)

Camilloni (en Anijovich y otros, 2009) señala que la formación docente requiere “modalidades de enseñanza eficaces” (p. 13) que posibiliten estrategias de enseñanza coherentes con las modalidades y requerimientos que tendrán en su futuro desempeño.

Es lo que ocurre cuando en el desempeño profesional se requiere tanto una comprensión profunda del significado de las acciones como una construcción apropiada para tareas profesionales no sólo prescriptas sino, fundamentalmente, configurativas. En ellas, es indispensable perfeccionar la capacidad de identificar situaciones complejas, contando con el tiempo para pensar y hallar soluciones, ya que nunca es suficiente respetar rutinas preestablecidas” (Camiolloni en Anijovich y otros, 2009: 14).

Por ello nuestra propuesta teórico-metodológica se configura a partir de dos categorías *trayecto y dispositivo*:

*Un trayecto es “un proceso vivencial que se continua en el tiempo en el sentido de un encadenamiento de experiencias variadas, (...) un recorrido compromete a la totalidad de la persona y posee, generalmente, un carácter diferenciado o individualizador.” (Camilloni en Anijovich y otros 2009: 17)

*Un dispositivo pedagógico que garantiza “una acción pedagógica”, en el sentido foucaultiano de articulador estratégico de elementos heterogéneos (decisiones didácticas, condiciones de trabajo, evaluación, etc.) que permiten articular y desarticular regímenes de poder, saber y subjetividad. Una manera particular de organizar la experiencia formativa con el fin posibilitar situaciones experimentales a través de las cuales se apropien de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción.

Para dar cuenta del proceso de aprendizaje realizado proponemos la elaboración de un diario de aprendizaje “un documento que muestra las reflexiones de un estudiante sobre su proceso de formación” (Del Pozo Flórez, 2013: 46) para documentar la experiencia y poder volver a ella cuando sea necesario reflexionar en tanto “volver sobre la acción” y aprender de lo sucedido.

La reflexión como eje estratégico del dispositivo pedagógico

Reconocemos que el trabajo reflexivo es el eje articulador del dispositivo, ya que la realización de la práctica en sí misma no implica formación, no basta la sola inmersión en las clases y una supuesta “aplicación de la teoría” como el enfoque técnico y las perspectivas aplicacionista definen a los procesos de aprendizaje en las prácticas preprofesionales. Y para ello, necesitamos disponer, en el trabajo didáctico de la cátedra, actividades y consignas que posibiliten un proceso reflexivo que le otorgue sentido al aprendizaje a partir de la experiencia de las prácticas. Como lo propone Souto (2011): formar para la práctica, no es formar desde la teoría y la normativa. Es principalmente acompañar a los estudiantes en el proceso de residencia, una situación difícil y llena de incertidumbres, que da lugar a sus primeras experiencias en el campo profesional, logrando confianza, analizando y repensando las mismas.

La reflexión sobre la propia práctica se contrapone a la racionalidad técnica (Steiman, 2018: p. 91) como ordenador de la relación teoría y práctica, que no puede explicar los procesos de toma de decisión que se ponen en juego en situaciones prácticas docentes y de enseñanza que se caracterizan por plantear zonas de incertidumbre, de singularidad y situaciones complejas que “escapan a los cánones de la racionalidad técnica” (Schön, 1992 en Sanjurjo, 2020) “La práctica reflexiva constituye una relación con el mundo, activa, crítica y autónoma, por lo tanto, se trata de una cuestión de actitud más que de estricta competencia metodológica” (Perrenoud, 2010, p 62 en Steiman 2018: p. 104). Por ello, el análisis de la propia práctica es posible en los procesos de reflexión sobre la acción descritos por Schön. En este sentido precisamos: que 1) las prácticas no son un ámbito de aplicación de la teoría y un práctico (en este caso un residente) no es aquel que se vuelve experto en aplicación de unos saberes como lo supone y evalúa una clase modelo, 2) lo que nos interesa formar es un docente como investigador de su propia práctica y en este sentido, las cátedras de prácticas y residencia docente son ámbito de construcción del conocimiento profesional, que no puede desarrollarse “por mera inserción y aplicación sino realzando la reflexión como parte de suma importancia” de su formación (Sanjurjo, 2020: 19)

Steiman (2018, 97-107) en su propuesta de una didáctica reflexiva nos propone retrotraernos a los aportes de los precursores del planteo de la reflexión en las prácticas de enseñanza y la formación de un profesional. A partir de Dewey entendemos a la reflexión o “acción reflexiva” como aquella consideración activa persistente y cuidadosa de todo aquello que sostiene la acción rutinaria (impulsos, tradición y autoridad). Dewey reconocemos que implica un “modo de ser” que a su vez realza la necesidad de una mentalidad abierta, responsabilidad y entusiasmo. Schön, es clave en tanto comprende que la reflexión, realizada con relación a las acciones y decisiones, puede tener dos momentos: La reflexión sobre lo que ha sucedido y se ha decidido tanto como la reflexión sobre lo que está sucediendo y se está decidiendo. En este sentido, los procesos reflexivos no se circunscriben a momentos determinados y pautados, rígidos de la “clase” sino que se constituye como proceso transversal, siendo retrospectiva y prospectiva. Asimismo la práctica reflexiva según Perrenoud (en Steiman, 2018) se construye e interioriza mediante la práctica pero se establece cuando la reflexión se convierte en un componente duradero del habitus (en sentido de Bourdieu citado por Steiman, 2018). Es

importante señalar que no nos interesa una reflexión rutinaria o asumida como requerimiento de evaluación sino desarrollar capacidades inherentes a ella, para que esta sea una acción profesional metódica y regular. En tanto que todo proceso reflexivo conlleva reconstrucción de la experiencia vivida, la “reflexión y experiencia constituyen una totalidad inseparable” (Steiman, 2018) y es mediante un análisis de la propia práctica no tan solo es posible develar los supuestos implícitos que la subyacen sino también. en virtud de ello, reorientarla.

La escritura como dispositivo de reflexión en el proceso de formación

Desde el año 2023 trabajamos la propuesta del programa de cátedra como un conjunto de hipótesis didácticas que proponemos a los estudiantes para el cursado, enfocados en las intencionalidades formativas de la experiencia de aprendizaje que diseñamos y desarrollamos para ese año académico. La propuesta de trabajo del programa en torno a “hipótesis” supone una alteración de las formas curriculares y metodológicas que caracterizan la enseñanza universitaria (Maggio, 2018) lo que nos permite, a partir de unos propósitos de enseñanza, hacer un recorrido teórico-metodológico con actividades, en este caso la escritura reflexiva para la recuperación y luego resignificación de saberes utilizando el diario de aprendizaje. Para el trabajo en la cátedra, el diario de aprendizaje es una producción de cada residente y el reflejo de su creatividad cuando se trata de contar la experiencia de realizar sus primeras prácticas preprofesionales. Sirve como memoria para la narrativa final que se presenta en el coloquio al final del curso. Zabalza señala que escribir sobre lo que uno está haciendo es procedimiento para hacerse conscientes de los patrones de trabajo "es una forma de descentramiento reflexivo que nos permite ver en perspectiva nuestro modo particular de actuar" (Zabalza, 2004: 10). Souto (2011) invita a pensar, analizar e interpretar, con rigurosidad y mediante metodologías diversas que den lugar a la formulación de preguntas, planteamiento de zonas de incertidumbre, que permiten develar problemas a resolver, mediante la invención y la creación, dejando de lado la aplicación técnica. En este sentido desde el espacio de la cátedra nos proponemos promover experiencias, situaciones, estrategias y dispositivos que ayuden a los estudiantes a interpelar los supuestos y creencias, que operan en ellos y orientan su forma de hacer y pensar preguntándonos si son posibles las prácticas reflexivas y en qué condiciones ello es posible o responde a tal posibilidad. Se trata de comprender la práctica en su especificidad y características distintivas, donde el aprendizaje sólo es posible si supone un proceso de reflexión en la propia práctica que implica intercambios, acciones, repercusiones teóricas y metodológicas. Es un momento de confrontación de los esquemas teóricos y supuestos con la realidad del aula que confirma o no planteamientos previos para corregirlos o sostenerlos en la misma acción (Pérez Gómez en Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1995). La realización de la práctica en sí misma no es solamente el aprendizaje del oficio de enseñar sino que requiere un proceso reflexivo para transformarse en formación. Esto se vuelve fundamental, no alcanza con que el alumno practique, ello no genera por sí solo conocimientos; sino que son las reflexiones, los análisis que se realizan en torno a la práctica las que van a dar un sentido formativo a la misma. Ello hace que la propuesta de trabajo de residencia docente no haga foco en la cantidad de clases sino en los procesos reflexivos que se habilitan a partir de ellas; para lo cual el diario es el espacio de su primera formulación y luego la narrativa pedagógica.

Para el momento final del proceso de residencia elegimos la narrativa como texto de reconstrucción de la experiencia. La narrativa estructura la experiencia humana (Bruner, 2002), con la misma naturalidad que comprendemos podemos construir relatos que “sirven/se usan” para dar sentido a la acción humana y para construir “el yo”. El relato tiene la potencia de imponer su matriz como “forma de la experiencia”, dando significado (dimensión de lo subjetivo) y no denotando aquello que construyen en su trama narrativa.

Connelly y Clandinin (1995) señalan que la narrativa se utiliza en la investigación educativa para abordar la experiencia (en este caso su residencia docente) porque “... los seres humanos

somos organismo contadores de historia, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (p. 12). Docentes, estudiantes, residentes y coformadores contamos historias y somos personajes de esas historias propias y de los demás. La narrativa entonces: 1) trata de la experiencia humana, 2) es la estructura fundamental de la experiencia y 3) tiene una cualidad holística (Connelly y Clandinin, 1995) es una herramienta clave para estudiar y producir saberes pedagógicos situados y con impronta de los sujetos productores de esos saberes. Por estas razones elegimos la narrativa en este procesos formativos, los residentes puedan reflexionar (re-flexionar: volver a) sobre su propia experiencia y construir saberes significativos de sus acciones/intervenciones y decisiones/supuestos en su trayecto como residentes. La escritura, y en este caso el relato pedagógico, requiere y posibilita la construcción subjetivo y social de un conocerse que se reconoce y que posibilita el lugar del otro, de lo diferente que opera como espejo que devuelve la mirada.

Escribimos cuando pensamos las clases (planificación argumentada), observamos a otros y nos observan (registros) y registramos los que nos pasa con clases y en las clases (reseña de clases), es un proceso dialéctico de miradas y palabras, que permiten en el espacio intersubjetivo de la práctica y reflexión entramar sujeto, saber y hacer, desarrollo y construcción interno y externo del aprendizaje de un oficio de modo reflexivo. A su vez escritura y observación constituyen las tareas de formador en el proceso de acompañamiento, registrando las clases, las preocupaciones, las producciones y los dichos de los estudiantes se inicia el acompañamiento, porque posibilita acceder al sujeto en tanto autor/actor de una historia y con proyección de su futura práctica. Luego desde los registros iniciamos el espacio intersubjetivo del saber para el hacer de la práctica, vamos a las instituciones, observamos, preparamos clases y damos clases, y analizamos las clases dadas, reconstruimos las decisiones y las sopesamos con lo ocurrido ajustamos, precisamos, volvemos dar clases, eso es acompañar y en ese proceso se juega la evaluación formativa.

La escritura como herramienta clave para el proceso de reflexión atraviesa todos los procesos y se articula con la observación. Ambas constituyen el eje transversal y articulador del dispositivo y posibilitan la reflexión sobre la propia práctica. Esta tarea de registros es fundamental para el proceso formativo, donde aportan la experiencia y los saberes de los docentes formadores y coformadores. En las devoluciones a los practicantes, se señalan puntos clave, análisis reflexivos y referencias teóricas para su formación y la del grupo en su totalidad.

Los procesos de evaluación y acompañamiento

La evaluación en las prácticas y residencias docentes tiene múltiples implicancias que se entrecruzan en el proceso y el cierre de esta instancia de la trayectoria formativa de un estudiante del profesorado. Este proceso se caracteriza por estar atravesado por la mirada propia y la de los otros, de aquellos que han formado parte de los aprendizajes: docentes de la cátedra, docente de la escuela de residencia, pareja pedagógica y alumnos. Como toda evaluación, pone en juego lo personal y lo institucional, tensiona el vínculo pedagógico de formador y estudiante y las relaciones interinstitucionales. Implica definiciones para la trayectoria escolar y decisiones didácticas para la cátedra, entre otras cuestiones (Lencina y Romero, 2019)

La evaluación que proponemos es formativa, ya que el estudiante es el centro y eje, en tanto partícipe activo y destinatario de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes (Anijovich, 2010). Por ello, procuramos que las instancias y propuestas de evaluación estimulen y promuevan en los estudiantes procesos metacognitivos y reflexivos respecto de sus propias prácticas y de las experiencias de trabajo didáctico. Desde la cátedra, asumimos una postura activa de monitoreo y comprensión de sus aprendizajes, estrategias, obstáculos, avances y logros.

En nuestra experiencia de trabajo en la cátedra, hemos definido los siguientes posicionamientos para la evaluación de los aprendizajes:

- La evaluación aborda los aprendizajes de los estudiantes y nos permite recuperar información valiosa para revisar y mejorar la propuesta de trabajo didáctico.
- La evaluación en estas instancias de prácticas docentes sirve al estudiante para conocer qué aprendizajes ha alcanzado y qué necesita seguir trabajando, a la vez que permite la reflexión en interacción colectiva con el grupo de trabajo sobre lo sucedido y los efectos de sus acciones para el proceso de aprendizaje que propone a sus alumnos. Ello permite a la vez, que el profesor de práctica pueda identificar cuestiones que precisan ser trabajadas en profundidad por cada pareja pedagógica y otras que pueden ser abordadas por todo el grupo de residentes.
- En esta instancia se recupera la voz del docente coformador que señala y puntualiza cuestiones que observa y necesita que se consideren en las clases que dará el estudiante. También la voz de la pareja pedagógica, que es quien acompaña al residente durante todas las etapas de preparación, desarrollo y evaluación de las clases.
- La evaluación necesita de la escucha atenta y del registro que haga visible el proceso de toma de decisiones del estudiante practicante, que implica la revisión del proceso de anticipación, intervención y reflexión de la enseñanza recuperando los supuestos y razones.

La cátedra de Práctica docente II y residencia es de régimen promocional y tiene a la escritura como articuladora transversal. Para acceder al coloquio final los residentes deben presentar su diario de aprendizaje, un documento que muestra las reflexiones de un estudiante sobre su proceso de formación (Del Pozo Flórez, 2013: 46). Además del diario, se solicita otros tres escritos o producciones:

1. Narrativa Personal: este escrito ofrece una perspectiva situada y personal acerca de los primeros desempeños docentes, enfatizando momentos críticos, instancias de vacilación, situaciones tensas que ponen en jaque los saberes previos, interpelaciones etc.

2. Desarrollo de la hipótesis de trabajo: este segundo escrito consiste en la construcción argumental de la hipótesis de trabajo que cada estudiante propuso para su proceso de aprendizaje en el espacio curricular. Se les solicitó que en no más de dos páginas se pueda reconstruir la “hipótesis de trabajo”, dando cuenta de la versión reformulada (si fuera el caso) de los argumentos o la contextualización de esa formulación o reformulación, retomando sus intervenciones preprofesionales y los marcos teóricos con los que dialogan, para concluir con una reflexión final.

3. Informe de las visitas formativas: este tercer escrito se refiere a las visitas formativas realizadas en 2023 a Programas Educativos Especiales y la Dirección de Educación Superior (Ministerio de Educación de la Provincia) y al Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades. Estas visitas tienen la intención que los estudiantes conozcan otros desempeños posibles como egresados de la carrera. Estas instancias de observación, registro y participación en algunas actividades realizadas en el plazo de 2 o 3 semanas se hacen en colaboración con la cátedra de Asesoramiento Técnico Educativo del 4to año de la carrera del profesorado de Ciencias de la Educación.

Recuperamos la propuesta de trabajo como fue presentada a los estudiantes en el guión de clase del 4 de octubre:

“Para acceder al coloquio final todos deben tener completo su **diario de aprendizaje** hasta el día 18 de octubre con las siguientes entradas:

- Biografía escolar: del Eje articulador 1: *Las biografías escolares, las prácticas docentes, las prácticas pedagógicas. Escrituras, memorias y saberes.* Qué abordamos en las primeras clases de nuestra cátedra, en relación al propósito. Recuperar, para abordar reflexivamente, las trayectorias educativas de los/as

estudiantes, problematizar supuestos, creencias y saberes construidos en las biografías escolares, teniendo en cuenta los aportes del campo de las Ciencias de la Educación

- Residencia Docente que está organizado en dos apartados 2.1) Ingreso institucional ¿Qué significó para cada uno “revistar” una institución escolar para sus residencia docente? 2.2) Residencia: observaciones de clase. Anticipaciones de la enseñanza (Planificaciones argumentadas de sus clases) Intervención (carpeta de clases: registros de conformadores, docentes de la cátedra y pareja pedagógica) y Reflexión (Reseñas de clases) . En estas escrituras han abordado: la clase (tiempos, espacios, sujetos, agrupamientos, recursos) La anticipación e intervención de la enseñanza. Propuestas metodológicas: diseños, desarrollo y evaluación. Construcción metodológica. Este momento de trabajo está vinculado al Eje articulador 2: *Los contenidos de la enseñanza y las decisiones para su transmisión en los procesos formativos y el Segundo Seminario Intensivo: Repensar la clase, alternativas metodológicas*, proceso preparatorio para la Residencia Docente. Con la finalidad de lograr los propósitos: * Propiciar el desarrollo de competencias que posibiliten la toma de decisiones y la intervención para el ejercicio autónomo de la profesión y * Posibilitar prácticas de enseñanza bimodales en el Nivel de Educación Superior según las posibilidades institucionales que se habilitaran para las Residencias Docentes.

- Otras prácticas de desempeño profesional: relato y descripción, indagaciones realizadas en terreno y reflexiones. Este momento de trabajo del 2do cuatrimestre es importante porque visibiliza y les permite reconocer otros ámbitos de desempeño profesional, sostenemos que estas otras oportunidades servirán como disparadores para sus reflexiones en torno a las decisiones y posibilidades de prácticas de enseñanza y las prácticas docentes en general. Pretendemos con ello: *Propiciar el desarrollo de competencias que posibiliten la toma de decisiones y la intervención para el ejercicio autónomo de la profesión y * Generar un dispositivo didáctico para la reflexión de la propia práctica y desarrollo de la auto y coevaluación de los aprendizajes logrados en estas instancias formativas.

- Hipótesis de trabajo: 1ra formulaciones y revisiones (si fuera el caso), indicios que permiten construir argumentaciones, referencias teóricas que explican las hipótesis. En relación a la propuesta realizada en el Primer Seminario intensivo 1 *¿Son posibles las prácticas reflexivas?* donde abordamos retoma el desafío propuesto por Steiman (2018) recorriendo autores claves (Dewey, Schön, Perrenoud y en Argentina los trabajos de Edelstein, Coria y Sanjurjo) se plantea “los componentes necesarios de una práctica reflexiva” (p. 90) que estuvo planificado en relación al propósito: generar un dispositivo didáctico para la reflexión de la propia práctica y desarrollo de la auto y coevaluación de los aprendizajes logrados en estas instancias formativas. (Guión de clase 4 de octubre de 2023)

Para coloquio final se deberá presentar tres producciones escritas que luego serán compartidas y debatidas en grupo de residente:

I. Narrativa reconstrucción escrita de la experiencia de la residencia docente en los Institutos de Educación Superior.

Consigna de trabajo: Identifica, en tu proceso de residencia docente, un momento crítico (en sentido de incidente crítico) donde tus saberes y experiencias de aprendizaje de la formación inicial (recorrido de 1ro a 4to año en la carrera del profesorado de Ciencias de la Educación), para abordarlo en una reconstrucción narrativa. En el momento de la anticipación ¿cómo pensaron (proyectaron/planearon/anticiparon) esa intervención? ¿Qué saberes de la carrera o experiencia de aprendizaje como estudiante del profesorado sirvieron para abordarlo? ¿Recurrieron a otros saberes para resolverlo?. En el momento de la intervención ¿Qué experiencias, modos de trabajo o planteos teóricos de cursado le ayudaron a resolverlo en el “vivo” de la enseñanza? Si el incidente crítico sucedido en este momento de la práctica de la enseñanza ¿a qué apelaron para resolverlo? (saberes, experiencias previas de la formación en el profesorado o en sus biografías escolares, otros saberes o experiencias personales, etc.) ¿cómo se gestionó el tiempo, el espacio y los sujetos? ¿Qué particularidades tuvo la “clase”? En el momento de la reflexión, en sus reseñas de clases ¿qué consignaron de esta situación? ¿Pudieron escribirla, dando lugar al proceso de análisis y reflexión que requiere ese momento de “poner en suspenso” para reconstruir lo sucedido?

II. Hipótesis de trabajo: reconstrucción argumental de la hipótesis de trabajo que cada quien propuso para su aprendizaje en esta cátedra. **Consigna:** En las primeras clases les propusimos que puedan definir una Hipótesis de Trabajo que quieran confrontar con su experiencia de residencia docente. Para el final de este cursado les pedimos que en un texto breve (no más de dos páginas) puedan reconstruir la “Hipótesis de Trabajo”, dando cuenta de la versión reformulada, (si fuera el caso) presentar los argumentos o contextualización de esa formulación propuesta, contrastar con los indicios recuperados en sus intervenciones preprofesionales y los marcos teóricos con los que dialogan para concluir su reflexión final.

III. Otros desempeños docentes: análisis de la experiencia recuperada en las visitas formativas respecto de los desempeños docente en otros ámbitos de trabajo.

Consigna: Una de las referencias que dan cuenta de nuestro abordaje teórico-metodológico de la cátedra es asumir que las Prácticas Docentes incluyen diferentes intervenciones profesionales que, no solo se circunscriben al aula y a la clase en el formato de una institución escolar, sino que abarcan múltiples opciones de desempeño y tareas en los institucional como en lo social. Por ello asumimos como propia la definición y la diferencia de Achilli (1986) de Prácticas Docentes y Práctica Pedagógica. Entonces les propusimos un segundo momento de trabajo en las visitas formativas Para este texto final (no más de dos hojas) de síntesis les pedimos que recuperando sus notas de trabajo (Diario de Aprendizaje) puedan contrastar los desempeños registrados por ustedes y las capacidades propuestas en el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. Consideran que están contempladas todas las capacidades en ese documento o necesitarían/propondrían alguna otra capacidad? Si fuera necesario formular nuevas capacidades ¿Cuáles serían y por qué?.

La presentación del primer borrador de las tres producciones será hasta **el 1 de noviembre**.

Recuerden que estamos a su disposición para todas las consultas que sean necesarias. María, Cristian, Cintia y Marcos” Guión de clase de 4 de octubre de 2023

Como ejemplo presentamos el trabajo de dos de los residentes en sus procesos de definición y redefinición de la hipótesis de trabajo:

Ejemplo 1 AL. Extractos del diario de aprendizaje de AL:

Mayo: Seminario: ¿Son posibles las prácticas reflexivas?

El primer encuentro del seminario fue caótico para mí... Llegué tarde pero mi querida triada pudo actualizar lo que me perdí, comentaron que realizaron un recorrido teórico por autores que son un poco complejos, los vimos en Sociología... Hay un punto que fue desarrollado por la profesora Maria que logré indagar aún más en el capítulo 3 de Steiman, sobre mantener un registro de lo que hago, pienso, reflexiono, otorgando sentido los procesos internos que voy realizando, en relación a mis experiencias. Tengo sentimientos encontrados al respecto.

Agosto Renovación de mi hipótesis de trabajo post prácticas

No me gusta equivocarme pero siento que estuve tan perdida en lo que significa una hipótesis de trabajo. Me di cuenta que hay más aspectos en mi que no contemple hace tiempo, o quizás en el ejercicio de la práctica docente pude entender, para no ser tan extensa, me voy a focalizar en algo así como la presencia docente, en la autoridad, en el momento preciso en el que uno se posiciona al frente de un aula. También remitir a valores personales que hicieron de mi, lo que fue y pasó. Es decir, que mi propósito es el ejercicio de cuestionamiento a la autoridad, los obstáculos, efectos, miradas, acciones que se presentaron a raíz de que ejercí una autoridad muy diferente a la convencional. Animada por la cátedra, porque este ingreso institucional desde el principio estuvo marcado por el “intenten cosas nuevas”, “sean ustedes mismos”, “prueben ahora que es su práctica”.

Hipótesis presentada en el coloquio:

Hipótesis: ¿son posibles las prácticas transformadoras en nuestras residencias?

Cabe destacar que mi práctica y residencia se desarrolló bajo este proceso de transición de paradigmas educativos tanto en la institución, en la cátedra, como en las metodologías y formas de enseñar del coformador.

Este escenario de posibilidades y apertura ante el cambio y revisión de tradiciones, me permitieron a través de diversas discusiones implícitas desarrollar un estilo de enseñanza que coincide con paradigmas actuales, dicho encuadre es a partir de la revisión teórica que realizaré en esta hipótesis. Mi experiencia con el coformador AM en el Instituto, ayudaron a interpelar todas las características que yo creía que estaban preestablecidas por arte de magia, pero en realidad nuestras prácticas se ven influenciadas por nuestras biografías escolares, habitus, creencias, costumbres, trayectorias personales, etc.

Sin embargo, en este caso particular, lo que implican las prácticas transformadoras, quiero hacer hincapié en una parcela del hecho educativo, vinculada con la transmisión de los saberes y su constante ambigüedad con la imposición de dichos saberes. La manera en la que nos presentamos a los otros, tanto superficialmente como la distancia en los vínculos pedagógicos, son los puntos que me parecen principales para caracterizar prácticas innovadoras o actuales.

En ese sentido, actúan nuestras visiones sobre el manejo de una clase, de qué manera me hacen caso y cómo puedo lograr un espacio “controlado de aprendizaje”, es aquí donde tuve diferencias con mis evaluadores y coformador, los cuales comprenden la autoridad pedagógica de maneras un tanto tradicionales. Pude observar cómo la autoridad pedagógica se validaba a través de los gritos, del enojo, la impaciencia, etc. Bajo el lema del respeto, del docente excelente e intachable, “el que sabe más”, ese autoritarismo está muy lejos de todos los procedimientos aprendidos en mi formación y esto me trajo muchos interrogantes luego de las observaciones respecto a: “el docente debe ir bien vestido”, “la voz debe ser imponente”, “no se puede tratar de vos a los estudiantes”, “hay que tener filtros para hablar”.

Para desarrollar esta contraposición, me voy a basar en la autora María Beatriz Greco (2007), donde define a la autoridad pedagógica, según el lugar que el docente le da a los estudiantes, como una autorización que proviene del previo contrato pedagógico y democrático con los estudiantes, entonces, esta autoridad no es solo autodeterminada por los títulos que pueda poseer un profesional, sino más de la identidad construida en la praxis. En este sentido, yo me pregunto si es posible en las prácticas docentes llevar adelante una enseñanza que transforma los esquemas ya establecidos por el titular de la materia, sin dudas se presentan resistencias, tensiones, se genera ese “no lugar” que menciona María Souto (2013), donde ya no es bien recibido el residente, y se generan las malas experiencias o sino, se pueden transformar con un docente que comprende los cambios en las formaciones docentes y por eso tales prácticas.

Ejemplo 2, con otra modalidad de escritura compartimos el trabajo de otro residente EG.
Extracto diario de aprendizaje

Mayo: ¿Son posibles las Prácticas Reflexivas?

¿Cómo se reflexiona? ¿Desde donde se lo hace? Esta clase planteó la pregunta de “¿son posibles las prácticas reflexivas?” en donde toda la clase giró en torno a aquella cuestión. En un principio me resultó obvia la cuestión, estableciendo un rotundo sí para mí mismo, pero luego, a través de la categorización de autores y de las ideas que la profe iba trayendo a colación, la cuestión se volvió mucho más problemática de lo esperado.

Larrosa nos dice que “la experiencia es aquello que nos queda cuando algo nos pasa”

Y ¿qué es aquello que nos queda? ¿cómo algunas personas pueden tener una experiencia totalmente diferente de un suceso que objetivamente fue el mismo para ambas? ¿qué hacemos con esa experiencia?

La escritura es ardua, implica una suerte de rigurosidad para con uno mismo y para quienes leen. Escribir significa poder exteriorizar, poder darle palabras a aquellas experiencias, a aquello que nos ha tocado transitar; implica adentrarse en el mundo de la subjetividad, en el mundo propia, rondando por lugares que de otra manera no podríamos llegar si no existiese una reflexión sobre aquello que nos queda cuando algo nos pasa. Pero ¿qué implica esa reflexión? ¿desde donde reflexiono? Reflexiono desde donde soy

Hipótesis presentada en el coloquio

Noviembre **¿Qué fue?**

Mi hipótesis de trabajo se basa en una idea que desde el primer día vengo trabajando (o pensando), y creo que es algo más de mí. Significó y sigue

significando la mayor parte de lo que quería hacer en el momento de dar clases, se trata sobre otro tipo de acercamiento, sobre otro tipo de enseñanza, y si se puede, en el aprendizaje de mis alumnos. La cuestión me abarca como sujeto, me abarca como persona, es significativo para quien soy y también para quien quiero ser. Es significativo por el encuentro con otros, porque no quiero que sea un encuentro banal, que sea algo superfluo o que ni siquiera pueda tocar una fibra de mis alumnos, ni tampoco poder haber dejado una parte de mi en ellos, en cada clase.

Se trata sobre **¿cómo puedo dejarles a mis alumnos algo más que un solo contenido?** ¿cómo puedo hacer para dejarles algo más que solo un texto, algo más que solo un conocimiento? ¿cómo hago para dejarles una parte mía y a su vez que ellos se conozcan? También por otro lado, y a mi consideración aún más importante, **¿cómo logro una enseñanza liberadora, una enseñanza que tenga reflexión sobre uno mismo?** Me refiero a una enseñanza que los haga conocerse como sujetos o que al menos puedan descubrir partes de ello que se consideraban ocultas. Una enseñanza poderosa, algo que perdure, algo significativo, algo que sea propio, pero al mismo tiempo de todos; algo compartido.

Esta duda me recorrió a través de todo mi cursado, quizá es esa necesidad de dejar algo antes de irme.

Mariana Maggio (2012) nos habla de enriquecer la enseñanza ¿pero cómo puedo hacer para enriquecerla yo? La autora nos habla de que *“si bien la enseñanza es compleja, hay algunos rasgos que distinguen a aquellas que favorece comprensiones profundas y perdurables”*, pero yo, como también lo plantea la autora, no quiero comprensiones profundas de un texto, de la teoría de los estadios de Piaget, de los niveles de acomodación ni que me reciten algún otro texto, yo busco algo más, busco un tipo de comprensión de uno mismo, una comprensión de quienes ellos son, de quienes quieren ser.

Mientras fui realizando mis planificaciones de clases ese fin no se encontraba explícitamente incorporado en los objetivos y propósitos de cada uno de los encuentros, inclusive en la vorágine de querer lograr las clases de una excelente manera, de querer hablar más pausado, de brindarles un buen contenido a mis alumnos, muchas veces esta cuestión se vio un poco corrida del centro de atención. Sin embargo, en el transcurso y desarrollo de las clases pude evidenciar que aunque no exteriorice ese pensamiento, el mismo se encontraba latente en todo mi accionar como docente, siendo así un eje vertebrador más que presente en mis reflexiones, se encontraba presente en mi actuar.

Las instancias de presentación y revisión tuvieron lugar desde el 18 de octubre al 1 de noviembre del mismo año, abarcando la presentación de los diarios y de los primeros borradores de las producciones solicitadas. Cabe resaltar nuevamente que los procesos escriturales de los residentes se llevan a cabo desde las primeras semanas del mes de mayo, hasta incluso momentos previos del ingreso institucional en tanto se constituyen como instancias preparatorias para este.

Reconstruyendo la experiencia de la cátedra en relación a la escritura reflexiva en los diarios de aprendizaje advertimos que los principales inconvenientes para los estudiantes fueron poder dar cuenta de la dinámica entre clase pensada y clase vivida. Luego, en sus lecturas y reescrituras para el coloquio final, poder seleccionar y enfocar en una o dos categorías para trabajar analíticamente su hipótesis, sentían que todo era importante y se les dificultaba precisar y desarrollar una o dos dimensiones. Estas dos cuestiones nos orientaron para acompañar los procesos de reescritura antes del coloquio. También aportaron información de vital importancia en el marco de la hipótesis central de la cátedra (¿son posibles las prácticas reflexivas utilizando el diario de aprendizaje?). Leer los diarios de aprendizaje, en el proceso de reescritura, y trabajar, en tutorías con los estudiantes, nos permitió estar presentes y

regular procesos de aprendizaje fundamentales. Cabe aclarar que estos diarios se alojan en una plataforma colaborativa (driver) por lo que están disponibles para la lectura de cualquier integrante del equipo de cátedra, en todo momento de su elaboración, y ellos nos permite dialogar, sugerir, hacer aportes, aprender, en un ritmo de trabajo asincrónico entre todos los que integramos la cátedra, los docentes y residentes como compañeros entre sí. Para el mes de octubre estábamos concentrados en el trabajo de reescritura y pudimos utilizar de manera flexible el tiempo y organizar tutorías en pequeños grupos hasta días antes del coloquio final. Ese tiempo permitió volver a pensar las clases dadas, y trabajar las dos dificultades advertidas por residentes en sus reseñas. En primer lugar, dar cuenta en el relato de lo sucedido en clase, de las tensiones o resoluciones de las macro decisiones (anticipadas en sus planificaciones argumentales) y micro decisiones (tomadas en la clase dada), en la preocupación de los residentes por su que la clase saliera perfecta, como la habían anticipado; pues aún les resultaba difícil desarticular el supuesto de que la clase debe suceder como ellos la han planificado, una huella persistente del enfoque de aplicacionista en Residencia Docente (Sanjurjo, 2009)

Por ejemplo la Reseña de clases de MC

“En camino al aula vimos que salieron dos alumnos y cuando llegamos al curso solo estaban tres alumnos más y la profe. O sea, que solo eran hasta el momento seis alumnos nada más. Y ahí ya sabía que cualquier cosa que había pensado para la clase de repaso podía tener un golpe de realidad. La profe me contó que acababan de salir del parcial de la otra materia que cursan con ella. Y que los demás alumnos que no estaban, podrían no venir porque estaban realizando en el mismo horario un parcial de otra cátedra. En ese momento dije. M. tranquila ya vemos cómo nos organizamos (A PESAR DE CONTAR EN TU PLANIFICACIÓN CON 15 ALUMNOS). ¿Cómo después de haber observado y entrevistado a las profes Celeste y Griselda no hice más de un plan? En fin, en ese momento esperamos con A. unos minutos más por si llegaban otros estudiantes y también esperábamos a la profe M. Llegó a tiempo la profe, y mientras ella saludaba a mi coformadora, procedí a borrar en la pizarra y a acomodar los materiales que serían los instrumentos de la clase. En un acto de reflejo les pregunté a los estudiantes y a la profe si querían que comience con la clase (cuestión observada por la profe María, ya que es cierto YO decido eso).”

En segundo lugar, la dificultad de los estudiantes fue identificar y analizar al menos una categoría teórica que se encuentra tensionada en sus escritos. Con ello nos damos cuenta, que las circunstancias y sucesos, en el devenir de la clase demandan decisiones situadas, tomadas en el momento mismo de la intervención. Esta cuestión fue abordada en procesos de reescritura que trabajamos en tutorías.

El diario de aprendizajes como uno de los dispositivos narrativos que opera estratégicamente en el marco de los procesos reflexivos de los estudiantes, de forma que estos concurren no de modo accidental o episódica sino como una capacidad desarrollada, donde también se puede dar lugar, como señalan los residentes, a la autoevaluación, el desarrollo de la identidad profesional, relaciones de lo vivido con planteos y marcos teóricos, y el seguimiento del procesual. A partir de lo mencionado, comprendemos que los procesos de acompañamiento y la evaluación, son claves estudiantes puedan encontrar certeza donde era incertidumbre, relajación o distensión donde antes era solo tensión, recuperamos algunas expresiones compartidas en la consulta (vía formulario google) de evaluación de la cátedra:

“Siento que ahora, a pesar de estar muy ansiosa y estresada con el cúmulo de tareas que tengo entre todas las cátedras, el acompañamiento que se nos brinda es reconfortante”

“Es un proceso constante, establece criterios que nos regulan”

“En las planificaciones el equipo de cátedra asesora para la mejor toma de decisiones, recomiendan, brindan nuevas herramientas para la mejora, sin embargo, se trabaja a partir de los conocimientos formados”

“Considero que el equipo de cátedra y la materia en general ponen espacios donde nos asesoran en cuanto a nuestras prácticas. Constantemente recibimos mucha información la cual nos sirve y es necesaria para pensarnos como profesores”

“Mis pensamientos fueron aclarándose, acomodándose a medida del cursado”.

Algunas reflexiones a las que arribamos a modo de conclusión

Cuando sistematizamos la experiencia del trabajo propuesto en diarios de aprendizaje, en el marco del dispositivo pedagógico de nuestra cátedra; especialmente la consigna de escritura, la hipótesis de trabajo a confrontarse con las intervenciones en el proceso de residencia docente. En tal sentido reconocemos que hay prácticas reflexivas cuando intencionalmente promovemos el sentido de las actividades de aprendizaje y de evaluación formativa. Como lo señalan Allud (2019), Davini (2009) y Souto (2009 y 2017) es necesario organizar una propuesta didáctica que ponga en valor los procesos formativos del profesorado para construir un saber docente en tanto conocimiento profesional. Recuperando las perspectivas teóricas trabajadas, advertimos que el trabajo de escritura reflexiva fue el eje articulador del dispositivo. La realización de la práctica en sí misma, no implica formación, es necesario que estén propuestas las instancias de pensar (planificar) y dar clases (intervenir) como la de reflexionar sobre lo aprendido y los saberes construidos, finalidad estratégica de escritura reflexiva en el dispositivo pedagógico que puede otorgar sentido al aprendizaje de la experiencia en la residencia docente. Como lo propone Souto (2011): formar para la práctica, no es aplicar teoría a situaciones de enseñanza sino construir los procesos de comprensión de lo que sucede y aportar saberes situados para esas comprensiones, es acompañar a los estudiantes en el proceso de residencia, con observaciones e indicaciones que sean herramientas para abordar la incertidumbre que sienten ante esta experiencia “de poner en cuerpo a la clase”, que da lugar a sus primeras experiencias en el campo, logrando confianza, analizando y hasta repensando las mismas. En la residencia, todos los saberes de la formación, más los saberes previos de los estudiantes están puestos en acción en cada uno de nuestros estudiantes; cuando intervienen, deciden, actúan o no, lo hacen con sus saberes reconstruidos y resignificados. Luego cuando concluyen la clase y la reconstruimos juntos son esos mismos saberes lo que pueden o no ser las razones y sentidos a partir de las cuales ese estudiante explica y sostiene su hacer. Por ello, la evaluación en las prácticas se enfoca en los desempeños y en las razones de esos desempeños, en las decisiones tomadas en la anticipación y luego en lo sucedido y sus justificaciones.

Desde la cátedra debemos ser el soporte y garante de esa experiencia, incentivando la reflexión y ayudando a la reconstrucción significativa de sus saberes. Esta función de acompañamiento no es de dirección, ni indicación, es la de acompañar, regular, proporcionar desde lo que el estudiante puede hacer, dando lugar a otros modos de intervención, a estrategias distintas y nuevas formas de escuchar. Es el dispositivo pedagógico de formación (Lencina, 2012) quien garantiza “una acción pedagógica”, en el sentido foucaultiano de articulador estratégico de elementos heterogéneos (decisiones didácticas, condiciones de trabajo, evaluación, etc.) que permiten articular y desarticular regímenes de poder, saber y subjetividad. Por ello, llevamos un diario para escribir nuestra experiencia y poder volver a ella cuando sea necesario y a la vez trabajamos con hipótesis como preguntas problematizadoras para hacer evidentes supuestos y creencias y confrontarlos con perspectivas teóricas e indicios recuperados en la experiencia de aprendizaje de cada residente. Souto (2017) nos advierte que:

“Todo pasaje por la escritura comporta un riesgo, una confrontación de sí a su acción, una prueba a poner sus pensamientos en papel y salir de sí, con innegables beneficios cuando el

proceso se realiza. La relectura, la reflexión que abre lo escrito, permite reapropiarse de las prácticas y volver a pensarlas” (Souto, 2017: 50)

Entonces la hipótesis de trabajo didáctico con la que nos aventuramos en el cursado 2023 supuso una escritura como registro reflexivo de los saberes y experiencias, de las preguntas y cavilaciones, las certezas y los aprendizajes logrados habilita el aprendizaje situado y reflexivo necesario en las prácticas y residencias.

Bibliografía

Anijovich (comp.). (2010). La evaluación significativa. Argentina. Editorial Paidós

Alliaud (2019). El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras. Cuadernos IICE N°1 Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009) Transitar la Formación pedagógica. Buenos Aires. Paidós ediciones

Bruner (2002) La Fábrica de Historias. Derecho, Literatura, vida. Buenos Aires. Fondo de la Cultura Económica.

Connelly y Clandinin (1995), “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona. Laerte.
Davini (2015) La Formación en la práctica docente. Argentina. Editorial Paidós.

Davini M. C. (2009) Acerca de las prácticas docentes y su formación. Ministerio de Educación de la Nación

Jara Holliday 2011. «Orientaciones teórico - prácticas para la sistematización de experiencias». Red Alforja.01-17 https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_IAR_ORI.pdf

Del Pozo Flórez (2013). Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales. Narcea

Edwards (1997) Las formas de conocimiento en el aula. En E. Rockwell La escuela cotidiana (pp. 145-171) México: FCE.

Ferreya., Salgueiro y Tenutto Soldevilla (2020). La planificación argumentada de la enseñanza. En Ferreyra y Tenutto Soldevilla (comp.). (2020). Planificar, enseñar, aprender y evaluar en Educación superior. Nuevos entornos integrados de aprendizajes. De la presencialidad a la virtualidad (pp. 19-33). Noveduc

Maggio (2018). Reinventar la clase en la universidad. Paidós.

Maggio (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.

McEwan y Kieran, comp. (2005) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Amorrortu editores

Sanjurjo coord. (2020) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Steiman (2018) Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva- Buenos Aires. Miño Dávila

Souto (2011) "La residencia: un espacio múltiple de formación", en: Menghini, R y Negrin, M. Prácticas y residencias en la formación de docentes. Bs. As: Jorge Babuino Ediciones.

Souto. (2017) Pliegues de la formación. Sentidos y Herramientas para la formación docente. Rosario. Homo Sapiens Ediciones

Suárez, Ochoa y Dávila (2004). Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Módulo 1 "Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica" y Módulo 2" La documentación narrativa de experiencias escolares". Buenos Aires: MECyT / OEA.

Salit y otros (2020) ¿Jaque virtual a la relación forma-contenido en la enseñanza? en Trayectorias Universitarias, 6(10), Universidad Nacional de La Plata

Zabalza, M. Á. y Beraza, M. Á. Z. (2004). Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional (Vol. 99). Narcea Ediciones.

Inéditos

Lencina (2011) Tesis Doctoral aprobada 2011, Catamarca. "Procesos de Gestión del Conocimiento y Formación Docente. Las concepciones epistemológicas en la construcción del saber específico docente en la Facultad de Humanidades de la UNCa"

Lencina y Romero (2019) "Tensiones y negociaciones en la Evaluación de las Prácticas Docentes" ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano "Prácticas Docentes, problemáticas y desafíos contemporáneos de la universidad y del nivel superior" Facultad de Humanidades y Artes Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe

Salit (2017) "El desafío de transmitir una experiencia de formación en el Espacio de Residencia" conferencia en las XI Jornadas de Ciencias de la Educación Catamarca UNCA.

ACERCA DE LA AUTORA Y LOS AUTORES

María Natalia Lencina: Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNCA). Doctora en Ciencias Humanas mención en Educación (UNCA), Tesis "Procesos de Gestión del Conocimiento y Formación Docente: Las concepciones epistemológicas en la construcción del saber específico docente"). Investigadora categoría 3, Programa de Incentivos SECyT: Prácticas Docentes y Curriculum.

Marcos Iraul Palomeque: Estudiante avanzado en los profesorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Ayudante de Segunda categoría en la cátedra de Práctica Docente II y Residencia del profesorado en Ciencias de la Educación.

Cristian Rafael Barrios: Estudiante avanzado del Profesorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades (UNCA). Integrante del Equipo de Investigación PIDI 2024