

REPENSAR LAS PRÁCTICAS DESDE Y HACIA LA FORMACIÓN DOCENTE

Alicia Esther Pereyra

Licenciada en Educación Básica. Profesora en Nivel Primario e investigadora en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia.
aepe65@hotmail.com

Recibido: 5 de Enero de 2013
Aceptado: 15 de Mayo de 2013

Resumen

El escrito ofrece elementos clave de un entramado complejo de teoría y empiria, en tanto resitúa e indaga al interior de una experiencia inscripta en el recorrido propio de la formación docente inicial, la instancia de prácticas bajo la modalidad de microexperiencias durante el ciclo académico 2012, enmarcada en un Profesorado para la Educación Primaria. Desde ella, se abordan situaciones contextuales que la configuran y direccionan, para focalizar posteriormente en la construcción de múltiples miradas evaluativas en las que cobran particular importancia la puesta en valor de las voces de los sujetos de prácticas. Éstas constituyen insumos privilegiados, en tanto permiten la elaboración de cierto mapeo de percepciones, sentimientos y conocimientos que portan y colocan en acción, y por ello se ofrecen como aspectos insoslayables en la formación docente situada, en esos diálogos siempre fructíferos entre la Pedagogía y la Didáctica.

Palabras clave: Formación docente, sujetos de prácticas, escuela, docentes, evaluación.

Abstract

The note includes key elements of a complex framework of theory and empirical research, while it relocates and investigates the inner of an experience registered in the route own initial teacher training, instance of practices in the form of micro experiences during the 2012 academic cycle, framed by a Faculty for Primary Education. Thence contextual situations are addressed that shape and locates to then, focus on building multiple evaluative looks in which are particularly important the valuation of the voices of practical subjects. These are privileged inputs, while allowing the development of a mapping of perceptions, feelings and knowledge that carry and put into action, and therefore are offered as unavoidable aspects of teacher education located in these dialogues always fruitful between Pedagogy and Teaching.

Key words: Teacher education, practical subjects, school, teachers, evaluation.

“Es dándome por completo a la vida y no a la muerte —lo que ciertamente no significa, por un lado, negar la muerte, ni por el otro mitificar la vida— como me entrego, libremente, a la alegría de vivir. Y es mi entrega a la alegría de vivir, sin esconder la existencia de razones para la tristeza en esta vida, lo que me prepara para estimular y luchar por la alegría en la escuela.” (Paulo Freire, Cartas a quien pretende enseñar)

Sobre la construcción del escenario

La formación docente inicial, el tránsito por el profesorado fue, es y probablemente continuará siendo uno de los elementos capitales, en sus complejidades y particularidades, al repensar la educación. Al respecto, cabe reseñarla (Davini, 1995) como comienzo formal del proceso que constituye tanto el pensamiento como el comportamiento socio-profesional en la enseñanza sistemática; de prolongada duración, se inicia en la biografía escolar, período vivido en la escuela siendo alumnos, fase de aprendizaje implícito e informal (Alliaud, 2004), continúa en la formación inicial y se prolonga en el desempeño laboral (Davini, 2002: 13). Al detener-

se la mirada en la densidad de la noción de biografía, un análisis atento podría descubrir en esa historia hecha carne y pensamiento continuidades tanto como quiebres y rupturas en esos tres momentos. Desde esta perspectiva, los primeros acercamientos a las escuelas “reales”, por oposición a las “imaginarias”, producto de teorizaciones y memorias, permiten reconstruir elementos relativos a tales procesos que reclaman interpretaciones situadas, a fin de ofrecer nuevas posibilidades de revisión y transformación, siempre necesarias, a fin de colaborar en la cancelación de la frontera entre lo que sabe y lo que se es (Contreras Domingo, 2010), a partir del retrabajo de saberes que puedan operar como constituyentes de la experiencia, como mediadores para expresarla y también problematizarla.

En este marco, se ubica el tránsito por el Espacio curricular Práctica III, perteneciente al Profesorado para la Educación Primaria, oferta académica de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia, el que cuenta con cierta tradición en la región de referencia (Pereyra, 2011). Como confluencia de campos, disciplinas, enfoques, teorías y conceptos que se han presentado y apropiado desde los espacios curriculares que lo preceden y acompañan, el Espacio se constituye de manera espiralada como la tercera instancia “práctica”. En efecto, en los Espacios curriculares Práctica I y Práctica II, correspondiente al Primer y Segundo Año, se establece la inserción en la escuela a través de Trabajos de campo y Ayudantías áulicas; en el Espacio curricular Práctica III, correspondiente al tercer año, se estipula la realización de “prácticas de enseñanza docentes”, para finalmente completar esos acercamientos sistemáticos en el cuarto año, a través del Espacio curricular “Residencia”. Ahora bien, ubicando los requerimientos prescriptivos en el contexto empírico local y regional durante el ciclo 2012, cabe señalar que la escuela pública se encontraba atravesada, inicialmente de manera coyuntural y en

la actualidad como rasgo estructural, por situaciones de conflicto del orden gremial, medidas de fuerza por reclamos salariales —y del orden— situacional suspensión de actividades por condiciones climáticas adversas o por falta de garantías en términos de condiciones de salubridad, lo que conlleva importantes factores de incertezas respecto de la realización en tiempo y forma de las denominadas “prácticas de enseñanza docentes”. Asimismo, en los ciclos previos se habían visto inhibidos los acercamientos sistemáticos y metódicos a las escuelas, por lo que el citado Espacio se constituía en el posibilitador del primer acercamiento efectivo para un número significativo de sujetos de formación. Atendiendo estas desarticulaciones, que operaron obturando las continuidades requeridas en una construcción conjunta y colaborativa, se resignificó la noción prescripta y se optó por la realización de “microexperiencias”, como dispositivo grupal que, en un espacio institucional acotado y cuidado y en un tiempo preestablecido y limitado permite el desarrollo de propuestas pedagógico didácticas, guiados y acompañados por los sujetos formadores, Mg. Silvia Pinto como profesora adjunta y Esp. Alicia Pereyra como asistente de docencia.

Los sujetos de formación sumaban al inicio del curso un total de treinta y nueve, que luego del primer cuatrimestre se redujo a treinta y tres. Éste sería un dato no menor al repensar el Espacio en un primer momento, desde sus articulaciones con los recorridos previos, a partir de la Pedagogía y la Didáctica como disciplinas de referencia. En él, se abordaron caracterizaciones de la formación docente, en su historicidad y devenir, que permitieron analizar colectivamente el lugar concedido a la enseñanza y la formación, y se retrabajaron elementos significativos relativos al currículum en su nivel prescriptivo, para luego favorecer el acercamiento a las realidades locales desde el impacto real de la prescripción curricular en la vida escolar. Finalmente, se presentó una fundamentación teó-

rica de la elaboración de proyectos de aula, distinguiéndose entre planificación y planeamiento, bases teóricas, niveles, procesos y elementos, y plan de clases, así como las fases de planeamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, desde teorías de aprendizaje y desarrollo de corte constructivista, amparadas en la corriente estadounidense de Enseñanza para la Comprensión, sustentada en la Psicología de la Educación como disciplina de referencia.

Sólo posteriormente se inició de manera conjunta el pasaje de esos enfoques, teorías y conceptos a terrenos distintos, estipulándose la elaboración de una planificación, a fines de su explicitación y defensa, bajo la modalidad grupal. Para ello, se revisaron los Diseños Provinciales de la Provincia de Santa Cruz en tanto prescripción curricular localizada, atendiendo los postulados del encuadre pedagógico didáctico, y a su interior las nociones de currículum, acción educativa y contenidos transversales, para luego avanzar en las orientaciones didácticas y la etapa de planificación, e identificar los formatos prescritos, unidades didácticas y proyectos de trabajo, como también los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, documento curricular prescriptivo a nivel nacional. Se entendía que ambos documentos encuadrarían los recorridos realizados en los espacios curriculares previos y en paralelo, en particular “Contenidos Escolares” y las Didácticas específicas, y oficiarían como marco para la elaboración solicitada. La instancia de su explicitación y fundamentación permitió redescubrir las apropiaciones efectuadas así como las limitaciones en términos de competencias técnicas, necesarias para la elaboración de propuestas en diversos formatos y destinadas a grupos diferenciados. Por ello, ofrecieron un panorama, sino minucioso, mínimamente orientador de las disposiciones existentes en ese momento y lugar y bajo esas condiciones, que daban cuenta de las posibilidades de su confección para instituciones reales, aulas concretas y sujetos empíricos.

Luego, se inició la tarea de encontrar una escuela habilitada para la instancia de prácticas, considerada imprescindible como espacio susceptible de interjuego de saberes en construcción. A través de entrevistas con integrantes de equipos directivo de escuelas públicas locales, y atendiendo los niveles de escucha, apertura y recepción, se eligió aquella que aceptó sin dilaciones cualquier modalidad de abordaje a proponer, desde la absoluta adecuación a tales requerimientos, permitiéndose la reorganización curricular en los tiempos y modos por establecer; sólo se sugirió el tratamiento de literatura como eje a desarrollar, debido a que la institución contaba con un proyecto institucional. Se presentó entonces al equipo directivo el marco formal de la propuesta de Práctica III, socializada posteriormente con el equipo docente, en el que se estipularon los grados/años, ubicados en los primeros, segundos y terceros, correspondientes al Primer Ciclo, y los cuartos años/grados, pertenecientes al segundo ciclo, conformando un total de trece años/grados con un número no mayor al de treinta alumnos y alumnas por aula, los que comparten la disposición horaria en el turno tarde, y los horarios y fechas, ubicados en las primeras horas de la jornada durante los días jueves y viernes, durante dos semanas. Al respecto, los sujetos de formación habían explicitado en variadas oportunidades sus preocupaciones en torno de la superposición horaria en sus tramos formativos, en relación directa con la cursada de las Didácticas específicas.

Mirar, nombrar, practicar

Como se ha repetido hasta el agotamiento de su semia, la práctica docente es compleja y dinámica. Puede distinguirse entre la práctica pedagógica, desplegada en el contexto del aula y descrita por la relación entre el docente, el alumno y los conocimientos, y la práctica docente como conjunto de actividades, interacciones

y relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro, inscriptas en determinadas condiciones institucionales y socio-históricas. Incluye además un arco entre actividades relativas a la planificación de la tarea áulica y aquellas relacionadas con la asistencia a la salud, la alimentación, los aspectos legales de los sujetos alumnos, así como las que se vinculan con relevamientos poblacionales, diagnósticos y la elaboración de diferentes “proyectos innovadores”, entre muchas otras (Achilli, 2001: 23-24).

En estas conceptualizaciones se inscriben aquellas situaciones en las que se encuentran implicados cotidianamente los docentes, y en este sentido, se imbrican en la prescripción curricular que orienta y direcciona sus acciones.

Cabe reseñar que una de las concepciones de enseñanza que recorre transversalmente las formaciones se entrama en la idea de que la teoría informa a la práctica, y que su apropiación se produce por inmersión y como aplicación de la teoría y la puesta en juego conceptual. En ella subyace una concepción de la maestra o maestro como técnico u operador que debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos, así como la percepción generalizada de que existe una sola manera de hacerlo. Se suma el peso de las creencias, valores, supuestos que la o el maestro desarrolla en las diversas instancias curriculares, como concepciones que no contemplan que las prácticas son siempre sociales y contextualizadas, atravesadas por cuestiones ideológicas, y que los problemas que se les presentan son siempre complejos, diversos e inciertos, por lo que requieren de soluciones singulares y creativas, situadas contextualmente y en relación con los sujetos implicados, además de fundamentadas teóricamente (Sanjurjo, 2009: 29-30).

Desde esta perspectiva, las prácticas que realizan los sujetos de formación cobran relevancia en tanto consisten en una aproximación a la práctica docente (Zabalza, 1989), a la manera de simulaciones de las que no cabe demandar la generación

del conocimiento práctico como aquel que deriva de la práctica docente efectiva. El sujeto de formación devenido en sujeto de práctica, tratándose de microexperiencias, las denominadas históricamente “prácticas” o prácticas discontinuas y las propias de la residencia, se encuentra inscripto al interior de esas hechuras o artificios —recuperando la noción de ficcionalización— que permiten un acercamiento a la acción docente real y la multiplicidad de tareas que conlleva, en tanto sociocultural y situada en contexto, con implicancias éticas y derivaciones políticas (Edelstein, 2002). Aproximación sumamente valiosa, en la medida en que permite la identificación y el reconocimiento de tradiciones, hábitos y rituales que reclaman la construcción de una mirada superadora de aquella idealizada e idealizante, y por ello, tendiente a evitar la reproducción de esquemas aprendidos a través de la biografía toda.

Ese escenario de iniciación, que brinda las posibilidades del ejercicio de roles al interior de una cultura escolar inmersa en la trama simbólica de interacciones sociales, legales y culturales, posibilita resaltar esa relación cara al discurso formativo desde el par teoría y empiria concebido como praxis, en tanto la práctica determina el criterio de verdad de la teoría, debido a que el conocimiento parte de la práctica y vuelve a ella en una dialéctica acción-reflexión (Gadotti, 1996: 30). Si la práctica porta la posibilidad de otorgamiento de valor de verdad a la teoría, vale afirmar que es justamente en la experiencia de las prácticas que los sujetos podrán colocar en juego aquellos saberes y competencias que han construido o se encuentran en proceso. Este período requiere de una labor en la que puede comenzar a rastrearse, desde cierto reposicionamiento, el significado mismo de la función socializadora de la acción docente; su importancia formativa trasciende el ejercicio de habilidades y reglas del hacer, ya que da cuenta de las condiciones reales en las que las prácticas docentes se producen, así como su influjo socializador posibilita la elaboración de pro-

puestas con cierto grado de flexibilidad y coherencia (Contreras Domingo, 1987).

Ese raro objeto llamado evaluación

Se entiende que evaluar es pensar la educación, para reflexionar sobre ella desde su sentido transformador. Su polisemia, que ha desvelado y continuará desvelando a expertos e iniciados, se imbrica en la doble acepción que encierra, tanto en términos de procesos y resultados como en términos de mediciones y cuantificaciones, ligados a valoraciones y apreciaciones. Esta su complejidad como pieza distintiva la prefigura como síntesis no necesariamente armónica de elementos diversos y heterogéneos, asociados en coordenadas de unicidad y multiplicidad, que dan cuenta de una tensión evidente entre la aspiración de la totalidad del saber y la aceptación de la incompletitud de todo conocimiento (Morín, 2001: 23). Por ello, se tornaba relevante atender tanto procesos como resultados reconociendo asimismo totalidades y parcialidades que conforman unos y otros, sin descuidar que quien evalúa realiza operaciones perceptivas, de pensamiento y de acción tamizadas por su subjetividad, que a su vez se encuentra instalada en una posición que devela el sentido otorgado a la mirada ajena y la propia. De esta manera, se entiende la evaluación como juicio de valor en torno de la enseñanza y del aprendizaje (Litwin, 2005) materializado como conocimiento en acto (Álvarez Méndez, 2004: 14), en tanto define y precisa cierta coherencia entre aquello postulado y aquello actuado, como instrumento de indagación siempre en vías de reformulación y mejoramiento.

A fines de producir quiebres en las lógicas de las cursadas, así como asumir el sentido mismo de la microexperiencia en tanto prácticas, se instalaron lineamientos específicos en términos de apropiaciones progresivas relativas a la autoevaluación y la coeva-

luación, intentando avanzar en el trabajo indagativo respecto del hacer propio y ajeno (Celman, 1998: 60), entendiendo que interrogantes, hipótesis y preguntas deberían buscarse por fuera de los actos de evaluación aislados y descontextualizados, para ahondar en las posibles razones por las que hechos y procesos han ocurrido de determinado modo. Respecto de la heteroevaluación, se estableció que en los breves momentos de “observación”, se intentaría dar cuenta de una instantánea de esa realidad acotada y construida entre unos sujetos de prácticas y unos sujetos escolares, y por ello, sólo se extractaría algún elemento visualizado para habilitar el decir de los sujetos de prácticas sobre él. La mirada del observador, docente formador, no se encontró centrada en el cumplimiento fidedigno y sin fisuras de lo planificado, cuestión que desbarataría lo expuesto en su totalidad, ya que se inscribiría en un sentido sumativo que carece de valor real en este tipo y calidad de acercamientos al aula.

Para ello, se elaboró como instrumento de evaluación en sentido ampliado un registro de experiencia escrito e individual, para el que se tuvo en cuenta cada una de las instancias que llevaron a la realización de la microexperiencia; en los encuentros precedentes, se realizó una socialización grupal y oral, que se entendía facilitaría su confección. Se estructuró en torno de los momentos de Pretarea —armado del grupo, y quehacer relativo a la selección de la obra, elección del año/grado; elaboración de la propuesta, su justificación, actividades, materiales y recursos; y devoluciones realizadas, en relación con su pertinencia, adecuación y calidad de Tarea— desempeño grupal e individual, distribución de tareas, cooperación y colaboración, así como resolución de contingencias; pertinencia y calidad del texto elegido, de actividades, recursos y materiales; y acciones tendientes a su reorganización, atendiendo la lectura del aula en función de disposiciones e intereses manifiestos y de Postarea, acompañamiento académico y escolar, desempeño indi-

vidual y grupal, la propuesta desarrollada y valoración general de la Microexperiencia, poniendo en consideración los puntos susceptibles de mejoramiento en función de acciones, tiempos, espacios, medios y recursos empleados, como componente destacado de la evaluación del equipo docente y las tareas realizadas.

Objetivando las prácticas, ejercicio discontinuo

La autoevaluación, como momento de incidencia de la reflexión en torno del propio quehacer, no pareciera una actividad demasiado potenciada desde la biografía escolar o los tramos formativos transitados. Se presenta de manera espaciada y dispersa, mucho más centrada en actitudes antes que en la triangulación de los múltiples saberes disciplinares y pedagógico didácticos, y por inscribirse en ese universo, situados en el saber contextual. Aún así, se rescatan algunos ejercicios que permitirían entenderla como momento reflexivo que posibilitaría, a futuro, reorientar la tarea docente, para luego ahondar en sus vinculaciones con la posibilidad de leer el aula, atendiendo a los sujetos escolares y sus particulares formas y maneras de construir el cotidiano.

“Elegimos un género que resultó interesante para los chicos, pero faltó agudizar el ojo en actividades que implicaran poner en juego habilidades cognitivas más complejas. Quizás el tiempo no lo permitió... En resumen, la planificación estaba bien encarada respecto de los recursos, materiales y estrategias, pero las actividades por la falta de tiempo no pudieron poner en juego las habilidades cognitivas que nos habíamos propuesto”. (Registro 9).

“Con respecto a la selección del cuento y de las actividades es notable destacar que no teníamos en claro si las actividades eran muy extensas o muy acotadas. Pues los tiempos del aula son muy impredecibles”. (Registro 23).

“Tuve muchas dudas con la propuesta, ¿les gustará? ¿Se engancharán y trabajarán? Salvo en la primera actividad que les dimos,

donde tenían que responder preguntas, se les hizo medio tedioso a algunos y llevó tiempo, por eso cambiamos, para el próximo encuentro, que dibujaran y armaran un final diferente para el cuento “Cumpleaños feliz”, y fue divertido y entretenido lo que surgió”. (Registro 29).

Recurriendo al carácter de guión de la planificación, en el sentido de que el aula suele resultar de una complejidad tal que no parece posible prever todo lo que en ella ocurrirá, éste se vincula con el tiempo y sus usos escolares; su encorsetamiento a través de secuencias cortas, concretas y precisas imprime cierta lógica que estructura el desarrollo de una propuesta (Gimeno Sacristán, 2003: 218). La posición del alumno se encuentra fijada como sujeto que no se anticipa a la tarea sino que espera a que le sea concedida, y que sabe que debe desarrollar una actividad que elude elección y decisión, en tanto se despliega en un tiempo objetivo, basado en la preocupación por la racionalización del proceso educativo y didáctico.

“...la primera actividad era que ellos realicen diálogos de los personajes que les entregamos en hojas de colores. Primero les preguntamos, indagamos si sabían cómo realizarlo y los niños contestaron que no..., así que en ese momento tuvimos que explicarles utilizando el pizarrón, dando ejemplos en ella y de esa forma pudieron realizar la actividad...” (Registro 11).

“Una vez que terminé los alumnos comenzaron a preguntar: ¿Todo eso hay que copiar? Para mí era poco, pero cuando comenzamos a caminar verificando que todos copien la consigna en sus cuadernos, nos dimos cuenta (de) que no escribían casi nada, todo era fotocopia, entonces eso fue algo que tuve en cuenta para la próxima clase”. (Registro 12).

“Los tres momentos de la experiencia fueron positivos, pero a mi entender faltó tiempo. Fue corto, y quizá tenga que ver que en primer grado el tiempo del copiado de la fecha en sus cuadernos lleva más que en niños más grandes”. (Registro 28).

“Desde mi experiencia, al realizar la primera actividad mis compañeras me contaron que los alumnos fueron muy rápidos al hipotetizar con el título, algo que creíamos que iba a ser una actividad un poco larga, la verdad nos sorprendimos mucho”. (Registro 33).

Necesidad de la mirada ajena: obsérvame, evalúame

Resulta muy interesante el reclamo en relación con el escaso tiempo dispensado a la observación de cada grupo por parte de los sujetos formadores. De esta situación, realizan lecturas y expresan valoraciones que oscilan entre la percepción de cierta necesidad de mayor y mejor acompañamiento y el deseo de compartir la riqueza de las situaciones áulicas con un otro que otorgue sentidos al acto de enseñar. En la primera, se erige como constante la demanda de sugerencias, a fin de dar cuenta de acciones de mejoramiento, a partir de nociones tales como “manejo áulico”, imaginando el aporte de palabras y acciones que propiciasen legibilidad y posibles líneas a seguir. En la segunda, se destaca la importancia concedida a la mirada ajena en tanto reconocimiento de cierto grado de satisfacción e incluso autocomplacencia en relación con los logros alcanzados, sumamente significativo en este ámbito. Admite hipotetizar que la mirada ajena devuelve, de manera especular, la propia imagen percibida, que en este caso supera expectativas y supone una forma de retribución simbólica necesaria para afirmar el propio posicionamiento.

El planteo explicitado en varias ocasiones durante los encuentros previos, relativo a la puesta en valor formativo de la autoevaluación, desde la capacidad de objetivar las prácticas realizadas y su vinculación con la responsabilidad y el compromiso como condiciones mínimas (Palou, 1998: 113), y la evaluación entre pares pareciera no haber sido recepcionado en toda su dimensión vinculante. Al respecto, se señala que supo tenerse en cuenta la toma

de distancia de la práctica en sí para su trabajo sobre ella, y desde allí desarrollar las propias y grupales posibilidades y limitaciones, atendiendo aquello que, ya sea desde el orden del acontecimiento o desde el orden del cotidiano, resultase imperceptible. Este reclamo muestra ciertos resabios que suelen hacerse explícitos en el devenir escolar por parte de los docentes en ejercicio, por lo que se las considera parte de la biografía escolar y académica, la que sin duda condiciona fuertemente el accionar presente y futuro de los sujetos practicantes.

“...aunque nos fue a ver sólo unos pocos minutos en cada día, me hubiera gustado que estuviera más tiempo, así nos daba sugerencias del manejo áulico...” (Registro 1).

“Me hubiera gustado que estén más tiempo dentro del grado así observaban con más detenimiento el desempeño de uno y así decir en qué mejorar o cosas así”. (Registro 8).

“El acompañamiento académico de las profesoras me pareció importante... Si bien me hubiese gustado que nos pudieran observar más tiempo o durante toda la clase para darnos una devolución más acabada de nuestro desempeño”. (Registro 13).

“...sólo nos observó la profe Silvia... me hubiese gustado que nos acompañaran un ratito de la segunda clase para que pudiesen observar cómo trabajamos con los alumnos en el collage, y lo motivados que estaban”. (Registro 17).

“Lo único que tengo para decir, es que me hubiera gustado más acompañamiento en el aula, la dinámica de las actividades propuestas se vio reflejada en los alumnos y esto nos llenó de satisfacciones. Igual creo que es entendible lo que sucedió debido a que los tiempos son fugaces y había muchos grupos por observar”. (Registro 23).

“...me hubiese gustado que hubiera podido pasar más tiempo en el aula con nosotras, así podría habernos marcado muchas observaciones que nos servirán en un futuro y que yo hubiese recibido con mucha atención, pero no hace falta ahondar en los motivos, es más que comprensible...” (Registro 29).

Márgenes de lo previsto: la heteroevaluación

Interesa incorporar aquello que los docentes, como veedores privilegiados, mencionaron a los sujetos de prácticas, rescatado así sus voces respecto de esos desempeños. Si bien no se había estipulado formalmente, se entiende que sus sugerencias y comentarios expresan intentos de guiar y colaborar en las instancias formativas, aunque desconozcan, por su pertenencia a un ámbito diferente, las condiciones de aprendizaje y los procesos personales e institucionales atravesados. Como matices, datos e informaciones no conocidos por los sujetos de práctica debido a que refieren al saber praxeológico en términos contextuales, dan lugar al ejercicio del posicionamiento en el rol y habilitan la recuperación de la memoria en torno de sus propias biografías formativas. Justamente, este es uno de los indicadores de empatía que surgió como relevante al momento de pensar en el recibimiento dispensado y el tratamiento posterior, calificado como predisposición positiva. Entendiendo el tiempo de prácticas como tiempo de sobresalto (Edelstein, 1998), se presentan superposiciones entre imágenes diferentes en función de contextos y sujetos singulares, desde donde pueden analizarse la idea, ilusión de la autonomía del trabajo docente y de la evaluación de su práctica, ubicados en tensión con la experiencia de recibir practicantes.

“Las docentes encargadas del curso fueron generosas, nos brindaron su colaboración en cada momento, por ejemplo (para) organizar a los alumnos en el momento de la narración del cuento, los días posteriores, (al) de preguntarnos si nos sentíamos cómodas”. (Registro 7).

“...la docente a cargo del grado, presentó buena predisposición con nosotras, nos presentó y los alumnos nos saludaron con su cantito de “buenos días señorita...” ...cuando lo requeríamos nos ayudaba. Al finalizar la primera clase, nos dio consejos con respecto a los chicos y algunas sugerencias”. (Registro 15).

“El grupo de alumnos fue excepcional... Al igual que la docente, quien se mostró muy atenta y respetuosa por nuestro trabajo. Nos acompañó mucho en el transcurso de los dos días, ayudándonos a mantener el orden en el aula y aconsejándonos a la hora de escribir en el pizarrón”. (Registro 20).

“...a docente ...presentó buena predisposición con nosotras, colaboró en el orden de los alumnos... Nos indicó cuestiones que debíamos tener en cuenta estando frente a los alumnos, por ejemplo, ... qué alumnos eran los que necesitaban un acompañamiento permanente, la letra que debíamos utilizar para copiar, nos comentó aspectos del grupo de alumnos, entre otras cosas, que nos sirvieron mucho”. (Registro 21).

“Es importante destacar la colaboración de la maestra de los alumnos ya que nos permitió el ingreso al aula cordialmente y “controlaba” el grupo de alumnos cuando de levantaban de los bancos o querían salir del aula”. (Registro 23).

“En el caso del acompañamiento escolar, fue muy bueno, la docente a cargo del grado presentó buena predisposición... finalizada la primera clase, nos dio consejos con respecto a los chicos. Como sugerencia, nos pidió que les preguntemos más sobre el tema”. (Registro 31).

Cuestiones a recordar, compartir, reflexionar

Existe algo del orden de lo imprevisto, lo inesperado, lo contingente en la toma de posición docente, que cobra particulares aristas cuando se dispone hacia la niñez y los sujetos escolares, en un tiempo que se distorsiona, tiempo subjetivo sensible a las interacciones, reacciones e interferencias, por tanto tiempo policrónico, móvil y flexible (Hargreaves, 1994: 128), y en un espacio que no por transitado previamente se torna reconocible, y que obliga a administrar de manera novedosa las coordenadas de proximidad y distancia, así como las lógicas de cercanía y lejanía (Antelo, 2007: 66). Al ingresar al territorio evocado y nombrado pero desconocido, los sujetos practicantes vivencian el no lugar (Augé, 1993: 83)

hasta que inician su construcción identificándose con los alumnos y alumnas, la docente, la escuela, en el ejercicio de un nuevo rol practicado y asumido.

Sus voces se ofrecieron inscriptas en la trama evaluativa, cuyo propósito pedagógico residió en la puesta en palabras de aquello que ocurrió y resultase significativo recordar, incluyendo algunos elementos de análisis y de juicio que podrían considerarse como insumos valiosos a tener en cuenta en un proceso de reelaboración, atendiendo puntos de partida así como inquietudes, miedos, certezas, dudas, supuestos que operan fuertemente en la construcción de “la” escuela y “los” alumnos y alumnas que conocieron. Estrechamente implicadas, como instancias reflexivas orientadas a la transformación en virtud del análisis interpretativo de las prácticas desarrolladas, parecieran haberse constituido en uno de los momentos privilegiados para dar cuenta de interjuegos individuales y colectivos de percepciones, sentimientos y conocimientos. Así, se despliegan sugiriendo nuevas preguntas e interpellando de manera insoslayable el amplio espectro de la formación docente inicial, orientando hacia nuevos interrogantes en torno del ejercicio efectivo de la docencia y la necesidad de espacios formativos constituidos por los diversos sujetos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje, en sus diversos momentos de tránsito.

Al respecto, vale recuperar como una de las representaciones más habituales acerca de la docencia, la incorporación e internalización de reglas y habilidades prácticas que instrumentan a los sujetos para hacerse cargo de rasgos prefigurados del oficio, adjudicando la tarea a la reducción del currículum como sumatoria de contenidos (Edelstein, 2008: 41). Como representación, recorre la biografía escolar y la biografía académica, colocando en jaque las prácticas como ritos o pasos iniciáticos (Edelstein y Coria, 1995: 37), desde su aporte de novedad en la inserción en un universo exótico, y extraño hasta ese momento. La perplejidad que produ-

cen la escuela, los docentes y los alumnos y alumnas concretos, en ese allí y entonces, moviliza incertidumbres que conducen a la recuperación de las biografías y los aportes teóricos ofertados durante los procesos formativos, para su resignificación en virtud de su uso contingente.

Finalmente, cabe mencionar que las instancias de prácticas resultan espacios no sólo propicios, sino fundamentalmente privilegiados, para establecer contactos e interacciones de los sujetos de prácticas y los sujetos formadores con los maestros y maestras, para desde allí potenciar la trasmisión genuina que postula, como confluencia deseable, la Pedagogía y la Didáctica al servicio de la formación docente. Se prefiguraría, entonces, desde la recuperación de los saberes construidos y la distinción de aquellos que aún faltan o se encuentran en proceso de construcción, pero contextualizándolos, encontrando su sentido en ese ahí y entonces del acercamiento a la escuela cotidiana. Tal como se lee en uno de los registros, la convicción en torno de la elección laboral y la de su eje primordial orienta y estimula hacia ese horizonte deseado, en donde la teoría se encuentra y dialoga con la práctica.

“La microexperiencia fue muy positiva, porque permitió reconocernos y reconocer aquellos lugares comunes en los que caemos sin quererlo, pero también aquellas viejas prácticas que por suerte estamos desterrando, es decir, construimos o nos iniciamos en un rol docente, y en el camino va a haber aciertos y desaciertos, ya sea pedagógicos, didácticos, o psicológicos, pero lo importante es la convicción de querer ser maestra, y de querer propiciar aprendizajes significativos. No es poca cosa esta convicción”. (Registro 9).

Bibliografía

Achilli, E. (2001). *Investigación y Formación Docente*. Entre Ríos: Laborde Editor.

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 34/3, 1-13.
- Álvarez Méndez, J. (2004). La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica. En de Alba, A. (comp.) *La formación docente: evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el tiempo escolar. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- Augé, M. (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor, socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. En *Revista de Educación* 287, 203-231.
- Davini, M. C. (1995). La formación docente. Un programa de investigaciones. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 7, 33-46.
- (2002). La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas. En Davini, M. C. (coord.). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers editores.
- Edelstein, G. (1998). Formación práctica del profesorado. Más allá del ritual... Otros guiones, otras escenas. En Zabalza, M. e Iglesias, L. (eds.). *Innovaciones en el Prácticum: Nuevos enfoques y nuevos recursos para el desarrollo del prácticum*. *Actas del V Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Poio,

- Unicopia. Disponible en: <http://saladehistoria.webcindario.com/EDELSTEIN.pdf>
- (2002). Problematizar la enseñanza. En *Perspectiva*, 2, 467-482.
- (2008). Panel del Comité Organizador. En Edelstein, G. (coord.). *Actas II Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docente. Prácticas y residencias. Memoria, experiencias, horizontes*. Córdoba: Brujas.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (2005). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo En *Novedades educativas*, 176, 6-11.
- Morín, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Repensar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Palou de Maté, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Pereyra, A. (2011). Investigación y Formación Docente: reflexiones desde la práctica en la Universidad. En *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 24, 1-11. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/24/aep.htm>
- Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de prácticas. En L. Sanjurjo (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Zabalza, M. (1989). Teoría de las prácticas. La formación práctica de los profesores. *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago de Compostela: Tórculo.