

**XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia
APEHUN**

Santa Fe, 17, 18 y 19 de septiembre de 2014
Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Título del trabajo: Los practicantes universitarios en los ISFD: aprendiendo a enseñar enseñando. Propuestas y prácticas.

Núcleo temático: 1. Formación inicial y continuada del Profesorado.

Autores: Mariano Luis Campilia y María Cristina de Carli

Cargo y pertenencia institucional: Profesor asistente y Profesora adscripta respectivamente de la Universidad Nacional de Córdoba. FFyH.

Correo electrónico: mlcampilia@hotmail.com, decarlicristina@hotmail.com

RESUMEN.

Las experiencias que se realizan en el campo de la Enseñanza de la Historia en la instancia de formación inicial del Profesorado se encuentran atravesadas por múltiples particularidades, signadas por desafíos y la constante vorágine de trabajar con adolescentes que aún se preguntan el para qué de la Historia. Diferencias y similitudes atraviesan las prácticas que se realizan en el Nivel Terciario.

A partir del año 2012 se inició una relación institucional entre el Seminario Taller Residencia y Práctica Docente - Área Historia de la Universidad Nacional de Córdoba y el Instituto Superior de Formación Docente “Dr. Agustín Garzón Agulla” que resultó ser una experiencia innovadora en tanto las propuestas didácticas están destinadas a alumnos cuya formación es la docencia de Nivel Primario.

¿Cuáles son los desafíos en la relación tutor/practicante que se presentan a la hora de construir una propuesta de enseñanza para este nivel?

¿Cuáles los obstáculos que la enseñanza de la disciplina pone en evidencia entre los practicantes y los alumnos/futuros docentes?

En esta ponencia abordaremos esta experiencia innovadora realizada por practicantes/residentes que buscará responder éstos y otros interrogantes y generar un espacio de construcción/discusión de nuevas propuestas de enseñanza para este nivel en particular.

XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia
de la Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales
(APEHUN)

Santa Fe, 17, 18 y 19 de septiembre de 2014
Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Título del trabajo: Los practicantes universitarios en los ISFD: aprendiendo a enseñar enseñando.
Propuestas y prácticas.

Núcleo temático: 1- Formación inicial y continuada del Profesorado.

Autores: Campilia, Mariano Luis – De Carli, María Cristina

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba

Correo electrónico: mlcampilia@hotmail.com, decarlicristina@hotmail.com

*Practicante... sobrenombre inventado que lo
convierte en un caballero que tiene que aprender en plena
guerra a montar bien. Descubridor que no tiene que
fatigarse por lo que le asombra. Porque viene precisamente
a eso: a descubrir, a descubrirse. Hecho de vigilia que se
soporta en soledad puesto que ya no es el espejo lo que
cuenta, sino la re-fundación de los sentidos.*

Maria Saleme de Burnichon

Esta ponencia se basa en la narración de una experiencia producto de la construcción metodológica para la práctica docente desarrollada en el marco de Seminario Taller Práctica y Residencia Docente para optar por el título de Profesor de Historia, otorgado por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (En adelante FFyH-UNC)

La misma consta de tres subdivisiones analíticas a fin de facilitar su lectura, los contextos que marcaron las practicas (Universidad e ISFD); los desafíos en la relación tutor/practicante que se atraviesan a la hora de construir una propuesta de enseñanza para este nivel y por último los obstáculos que la enseñanza de la disciplina pone en evidencia entre los practicantes y los alumnos/futuros docentes.

Primera parte

Del contexto donde se enseña a enseñar

El Seminario Taller Práctica Docente y Residencia es un espacio curricular anual dedicado a la formación de docentes en distintas áreas y campos disciplinares para las carreras de Profesor en Psicología, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras de las Facultades de Psicología y FFyH de la ya mencionada UNC.

El Seminario adopta una perspectiva en la que se enfatiza los problemas de la actualidad, pues los diferentes formatos de sociedades, culturas e instituciones producen cambios constantes no solo en las ciencias, las artes, las tecnologías, sino también en las formas de relación con el conocimiento (Edelstein, 2013).

En este marco mayor y entendiendo a la docencia como práctica social históricamente determinada, el Seminario reconoce conflictos, contradicciones y nuevos desafíos en relación a los procesos formativos; lo que conlleva a una redefinición de tareas, exigencias y responsabilidades en relación al rol docente tanto en la transmisión del conocimiento disciplinar, como en la instituciones en las que se desarrolla su práctica.

Tal como lo expresamos anteriormente, el Seminario se dedica a la formación de docentes en distintas áreas y campos disciplinares, lo que implica reconocer la complejidad de estas prácticas en tanto construcciones históricas que dan cuenta, en parte, de las lógicas curriculares pero, sobre todo, de los complejos entramados que surgen de la existencia del código disciplinar.

En ese sentido el área Historia, plantea en su programa anual tres etapas formativas.

En el primer semestre coexisten dos momentos fundamentales, por una parte el encuentro en las aulas a partir de una serie de seminarios de discusión y revisión teórica sobre las dimensiones y problemáticas en diferentes núcleos temáticos, momento que se complementa con la de talleres en los cuales se producen ejercicios de práctica docente en complejidad creciente.

El segundo momento de vital importancia es el ingreso de los practicantes a las instituciones de la residencia; elaborando una aproximación diagnóstica desde una mirada socio-antropológica, a través del soporte teórico etnográfico del espacio de sus prácticas: la escuela y el aula.

Estas instancias se enriquecen con los Talleres Interáreas en los cuales se cruzan informaciones sobre la problemática institucional, se tejen relaciones interdisciplinares y se intercambian supuestos de trabajo entre los alumnos que se encuentran en las mismas instituciones. El objetivo de estos encuentros, es enriquecer el diagnóstico institucional como base de la futura construcción metodológica que se llevará al aula.

Aquí el papel del tutor se torna relevante ya que es quien de manera conjunta con el practicante llevará adelante la selección de contenidos, la construcción del mapa conceptual que dará cuenta de dicha selección y del posicionamiento en cuanto al objeto disciplinar y en relación con los sujetos del aprendizaje.

La presentación del Informe de Julio incluye la aproximación diagnóstica, áulica e institucional y la propuesta de intervención (fundamentación, selección y organización de contenidos, estrategias de enseñanza, actividades, recursos y bibliografía). Esta propuesta se revisa con el docente a cargo y el tutor en el coloquio de defensa (antes del ingreso al aula).

La segunda etapa es la de las prácticas docentes, en la cual se pone en juego la construcción metodológica realizada con anterioridad dentro del contexto de “enseñando a enseñar”. El alumno pasa entonces a cumplir el rol de docente a cargo del grupo que anteriormente observó; manifestándose un juego de tensiones pues debe dar cuenta ante los alumnos, el docente de la institución y su tutor, de su trayecto de formación y de su posición “*definida por la carencia*” (Edelstein y Coria, 1995: 15) respecto a una posición a la que se aspira y por una posición previa que se está abandonando. Es decir iniciarse en la docencia, como un acto novedoso de inserción en un universo de prácticas extraño hasta esta experiencia. Escenario de demandas, deseos y posibilidades que luego marcan la historia de la formación profesional.

Este momento se desarrolla en las instituciones, con la compañía del tutor que observa y registra de manera exhaustiva el transcurrir de cada clase, poniéndose en juego las miradas de tutor y residente con respecto a procesos de análisis didácticos y de reflexión crítica de la propuesta en su conjunto, lo que permite la revisión y reformulación de las prácticas. ¿Es tan sencillo este momento? Veremos que no...

La tercera etapa corresponde a los *Talleres pos-práctica* en los cuales se revisa la práctica para profundizar la crítica reflexiva del momento anterior, ahora desde una mirada diferente, ya que la atraviesa la experiencia y sin duda alguna, ésta deja marcas indelebles en la formación de un futuro profesor de Historia.

Del contexto donde aprendemos enseñando

La “Escuela Normal Superior Agustín Garzón Agülla” (ENSAGA) se fundó el 26 de septiembre de 1941 a través de la Ley Provincial 3.944 de creación de la Escuela Normal e Instituto Pedagógico, recibiendo en un primer momento el nombre de Escuela Normal Superior de Córdoba.

El establecimiento como Instituto Superior de Formación Docente integra el sistema de educación pública de gestión estatal, y cuenta con espacios formativos para los cuatro niveles del Sistema Provincial: Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Medio (Ciclo Básico y Ciclo Orientado en: “Ciencias Sociales y Humanidades”, “Ciencias Naturales” y “Arte-Audiovisuales”) y Nivel Superior. Éste último posee dos Carreras de Formación Docente: Profesorado en Educación Inicial y Profesorado en Educación Primaria, además de espacios curriculares de variado formato, tales como seminarios, talleres integradores, ateneos y proyectos educativos acreditables y optativos¹.

La Ley de Educación Nacional n° 26.206 promovió a la formación docente como parte constitutiva de la educación superior². Para integrarla, creó el Instituto Nacional de Formación Docente³ (INFD) el cual dispone que los Institutos Superior de Formación Docente (ISFD) estarán a cargo “*no solo la formación de grado sino también otras instancias de formación continua y tareas de investigación y desarrollo*”⁴ la diversificación de funciones de estos institutos permite incrementar el diálogo con otras, dentro de las que se encuentran las universidades nacionales, pues ambas instituciones son las encargadas de formar recursos humanos que el Sistema Educativo requiere, por ello es necesario su integración y articulación.

En este marco de trabajo es que se establecieron relaciones entre el Seminario Taller Práctica Docente y Residencia de la UNC,- Área Historia- y el Profesorado de Educación Primaria del ya mencionado ENSAGA, más precisamente por medio del espacio curricular Argentina en el Mundo Contemporáneo, correspondiente al 1° año de dicha carrera.

La asignatura presenta una carga horaria de tres horas semanales y tiene como objeto de estudio el proceso de construcción del estado argentino contextualizado por el mundo contemporáneo con el cual estaba relacionado. Lo que se logrará aplicando una perspectiva integradora que favorezca la comprensión de los macro-contextos históricos, políticos, sociales, económicos y territoriales.

Los objetivos principales trazados por este espacio curricular son:

- Favorecer el análisis de la realidad como una construcción social, reconociendo actores e intencionalidades en las transformaciones actuales, en su vinculación con nuestro pasado histórico.
- Promover un espacio de análisis de nociones, creencias y representaciones de los procesos históricos, políticos, sociales y económicos vinculados a la posición de Argentina en el mundo contemporáneo.
- Analizar y comprender la construcción del Estado y la ciudadanía en el proceso histórico argentino contemporáneo y en el contexto latinoamericano y mundial⁵.

Entonces, una vez que fue asignado este espacio curricular, conocido su objeto de estudio y objetivos propuestos, se inició la etapa de construcción y diseño de la propuesta pedagógica.

Claro estaba la importancia del desafío que estábamos asumiendo, residente y tutor nos proponíamos construir una propuesta de enseñanza para alumnas que recién iniciaban su carrera docente, un grupo que aún no se había consolidado y que exponenciaba sus diferentes trayectorias educativas en cada clase observada.

Frente a este desafío surgieron numerosos interrogantes, ¿Sería novedosa nuestra propuesta de intervención? ¿En qué principios metodológicos debíamos focalizarnos para que la propuesta sea enriquecedora para todas las alumnas? ¿Qué recursos y herramientas metodológicas serían de

¹ <http://ensagulla.cba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi> Consultado el 16 de julio de 2014

² Ley de Educación Nacional 26.206. Cap. II. Formación Docente. Art. 71.-

³ Ley de Educación Nacional 26.206. Cap. II. Formación Docente. Art. 76.-

⁴ Normativas. Resoluciones del Consejo Federal de Educación acerca de los niveles del sistema educativo. N° 2, pág. 53.-

⁵ Diseño Curricular de Profesorado de Educación Primaria. 2011-2015. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Dirección general de Educación Superior. Pág. 94.-

mayor ayuda para lograr que las alumnas produzcan conocimientos significativos? ¿Cómo podía la practicante, lograr su “status de docente” frente a alumnas mayores en edad que ella? ¿Desde lo disciplinar? Entre otras tantas, sin embargo en esta oportunidad nos limitaremos a responder solo dos, que servirá de ejes estructurantes del presente relato.

Segunda parte: ¿Cuáles son los desafíos en la relación tutor/practicante que se presentan a la hora de construir una propuesta de enseñanza para este nivel?

Como lo plantea el programa del Seminario la aproximación diagnóstica institucional y áulica fue el primer acercamiento de la residente al instituto a partir de dos meses de observaciones guiadas por una perspectiva socio-antropológica, materializada en un soporte etnográfico.

Al finalizar este primer momento, el docente a cargo del curso designó el período histórico a desarrollar en la práctica, éste fue la “década infame” que se inicia temporalmente al producirse el primer golpe de Estado en 1930, el cual es tomado como un punto de inflexión en la historia del sistema político argentino pues esto se convertirá en una característica inherente del mismo, concluyendo en 1943 al producirse una nueva interrupción democrática, esta vez a manos de las Fuerzas Armadas.

Luego de ser asignado el periodo histórico, la practicante realizó numerosas lecturas reflexivas y críticas de las posiciones historiográficas profundizadas siendo alumna del Seminario Taller, a fin de elegir la más apropiada para justificar el recorte y fundamentar la selección de contenidos para la propuesta educativa.

Esas lecturas, sumadas a la orientación del tutor acerca de autores y textos específicos del enfoque elegido, mediados a su vez por debates y discusiones que atraviesan el campo disciplinar, dieron como resultado que la propuesta estuviese basada en la Nueva Historia Política, debido a que sus principios teóricos fueron considerados los más adecuados para la propuesta de enseñanza que se pondría en práctica.

Una vez definido el posicionamiento con respecto al objeto de estudio, se dio inicio a la selección de contenidos en el espacio de tutorías. La misma comienza de manera autónoma por parte de la practicante en lo concerniente a la elección de conceptos principales que darán cuenta del periodo histórico. En la primera tutoría, la residente presentó su selección, poniéndose en juego/tensión/fricción, la pertinencia de los conceptos que darán cuenta del período histórico a enseñar y el tiempo de la práctica que se resume a tres clases teóricas y una evaluativa.

Esta construcción en el espacio de tutorías no escapó a la tensión desde la residente a la posibilidad (o no) de resolver desde lo personal la elaboración de una propuesta de enseñanza, mientras que el tutor asumió el compromiso de facilitar la adquisición, incorporación, apropiación de modos de actuación frente, tanto a los conocimientos externos al sujeto, como a la revisión de los propios procesos de formación y el reconocimiento del aprendizaje como una participación gradual y creciente en una comunidad de práctica haciendo frente a matrices y marcas de escolarización.

Recordemos a este respecto que el tutor recorre junto al residente el desafío de iniciarse en la docencia desde una situación inicial asimétrica con respecto al conocimiento y el establecimiento de una relación que permita un cambio en esa situación -mediante la obtención, por parte de quien no lo tiene de aquello que no poseía inicialmente-; tarea que emprende el tutor, con intencionalidad de otorgar cada vez mayores niveles de autonomía al residente.

En este trabajo en conjunto se asume que la enseñanza implica un proceso de comprensión de la propia práctica, y en el camino de “*aprender a enseñar*” se reconocen diferencias entre “*hablar desde* (el lugar de residente – docente)” y “*hablar sobre la enseñanza*” y sobre la propia propuesta de intervención didáctica, como dos situaciones enunciativas atravesadas institucionalmente por una relación de saber-poder en el juego de la asimetría (Domjan - Gabbarini, 2006: 184).

Una vez transitadas las etapas de miradas de los sujetos, de la institución, delimitación del objeto y la selección de contenidos, comienza el trabajo de planificación de manera conjunta entre practicante y tutor teniendo en cuenta que es una práctica situada. Desde la mirada del tutor este

momento estuvo atravesado por la tensión autonomía-dependencia y la apuesta a permitir que el otro encontrara su propio estilo y apoyar su producción.

En consonancia con el tiempo de la práctica se pensó abordar una dimensión –de las establecidas en la selección de contenidos y plasmadas en el mapa conceptual- por clase, su construcción metodológica se realizó en conjunto con el tutor y es aquí cuando se presentaron los momentos de tensión y límites en relación a la construcción de las clases.

Que contenidos plantear, las actividades, cuánto tiempo dedicar a cada una, revisar la aproximación áulica, el manejo y potencialidad de los recursos, etc. fueron todos momentos de intercambio y discusión en busca de la mejor forma de llevar adelante la propuesta.

Luego de varias propuestas de inicio, se optó por presentar al objeto de estudio del eje temático partiendo desde los conocimientos previos de las alumnas, para luego poder trabajar con conceptos más abstractos y/o abarcativos. De ese modo se pretendió que se acercaran al conocimiento de una manera cíclica o en espiral logrando un aprendizaje significativo, pues la adquisición de nuevas ideas, se vincularon con el bagaje cognitivo previo de las alumnas.

Tercera parte: ¿Cuáles los obstáculos que la enseñanza de la disciplina pone en evidencia entre los practicantes y los alumnos/futuros docentes?

Como hemos planteado, el mayor desafío radica en que las alumnas a las que estaba destinada la propuesta de enseñanza serán en un futuro no muy lejano también docentes, y aunque el contenido no se aborde con esta complejidad en su nivel de destino, será de suma importancia no solo para su formación académica sino también en su formación ciudadana en tanto constructoras de identidad nacional y formadoras de futuros ciudadanos argentinos.

Hemos identificado analíticamente tres obstáculos que la enseñanza de la disciplina refleja, que se corresponden con tres momentos de la práctica docente. El primero de ellos es el momento de la construcción de la propuesta pedagógica, ¿desde qué corriente historiográfica abordarla? El segundo obstáculo, corresponde con el momento de la implementación de la propuesta en las clases, en tanto la elección de actividades, el tiempo destinado a cada una de ellas a fin de lograr que las alumnas logren construir conocimientos significativos de los contenidos trabajados. El último de los obstáculos, quizás el más difícil, es aquel que implica la evaluación de los conocimientos obtenidos, que se corresponde con el momento de la formulación de la instancia evaluativa. La más difícil no solamente en relación a lo que implica la construcción de la misma desde lo disciplinar, sino también porque aquí se potencia la “doble identidad” del practicante, en cuanto a alumno evaluado por su tutor y docente en relación a quienes están siendo evaluadas.

Por lo tanto vemos que el universo del practicante es complejo y está formado por numerosas aristas, todas ellas entrelazadas que delinean el contexto donde “*aprendemos a enseñar enseñando*”. Para conocer más este universo, desarrollaremos cada uno de los obstáculos que la enseñanza de la disciplina pone en evidencia entre practicante y alumno.

Enfrentarse al diseño de la propuesta implica preguntarse lo que hace Carrizo de Muñoz (1995) *La historia ¿Qué estudia y para qué?*” pues debíamos construir una propuesta que demuestre la importancia de la historia no solo como espacio curricular, sino también como parte nodal de la cultura general que las futuras docentes debían poseer.

Por lo tanto el planteo de Romero (1995) acerca de la importancia de asumir un enfoque que pretenda llegar a la comprensión del presente vivo y no del pasado muerto complejiza la historia pero además da lugar a entender de manera más compleja y crítica el presente, pues posibilita “*discernir cuál es la situación de cada uno de nosotros en las circunstancias en que nos ha tocado vivir y cuáles son las opciones abiertas y que nos ofrezca una guía a la vez acerca de cómo actuar en él*” (Romero; 1995: 11), fue uno de los principales pilares en los que nos basamos para la construcción de la propuesta, pues aunque en principio no creíamos que situaciones similares a las que planteaban compañeros que realizaban sus prácticas en el Nivel Secundario se podrían repetir en este, en relación al pará que de la Historia, si se presentaron situaciones de desinterés por los contenidos abordados en el espacio curricular, amparándose en frases como “*esto no lo vamos a*

enseñar” por lo tanto fue primordial para el diseño de la propuesta de intervención la idea de un presente vivo, que brinde herramientas más allá de su rol como docente.

El eje temático en el cual se insertó la propuesta de enseñanza fue titulado en el programa de la Asignatura como “Restauración Conservadora y democracia fraudulenta durante la ‘década infame’ (1930-1943)”

En la búsqueda para su construcción se trabajó como ya se explicitó, a partir de la Nueva Historia Política, debido a que sus planteos teóricos resultaron los más adecuados para la propuesta de enseñanza que pondríamos en práctica durante la residencia. Esta elección se sustenta en la posición de Aguiar en cuanto a que “*el problema argentino es básicamente político* [lo que puede apreciarse, en] *investigaciones recientes que proporcionan claves interpretativas a los problemas de inestabilidad política y empobrecimiento social y económico*” (Aguiar, 2003: 193).

Esta posición asumida implicó enfatizar en que no hay posibilidad alguna de presentar una sola historia, sino muchas historias, la gran mayoría de las alumnas no habían conocido la historia a través de la Nueva Historia Política, o por lo menos no recordaban que se lo hubiesen explicitado. Esta es una marca disciplinar que se viene arrastrando con los años desde el Nivel Medio, y aunque se nota una clara tendencia a revertir esta situación, las alumnas, que tal como mencionamos anteriormente, poseen una trayectoria académica diferente, no han terminado de incorporar este nuevo enfoque.

Elegir la corriente historiográfica de la propuesta solo era el inicio, hacía falta que ese posicionamiento tome cuerpo y de lugar a su implementación a través de recursos didácticos y actividades acordes para este grupo en particular, con estas trayectorias escolares puntuales que atraviesan una nueva relación con el conocimiento en un ISFD.

Hemos tratado, con especial atención mantener inalterables los principios del constructivismo durante las clases de práctica, empezando por presentar el objeto de estudio del eje temático desde los conocimientos previos de las alumnas y ejemplificando las situaciones para luego poder hablar de conceptos más abstractos y/o abarcativos.

A partir de la idea de que el aprendizaje significativo hunde sus raíces en la actividad social, en la experiencia externa compartida, en la acción como algo inseparable de la representación y viceversa propusimos diferentes recursos didácticos como así también propiciamos debates entre las alumnas a partir de los contenidos dados, respondiendo y adaptándose fácilmente a la “inmediatez” que caracteriza al trabajo docente (Diker y Terigi, 1997).

Por lo tanto y entendiendo que el aprendizaje es una construcción que se realiza socialmente, en cada una de las clases teóricas propiciamos momentos para que las alumnas puedan resolver las actividades específicas en grupo, los cuales se reducían a la compañera de banco. Pues, siguiendo la teoría de Vigotsky (Alvares y Del Río, 1990) es importante la elaboración de conocimientos desde la relación con el medio social a través de mediadores, como lo fueron en este caso la resolución de consignas grupales.

Los diferentes recursos didácticos a los que apelamos en las sucesivas clases, (línea de tiempo, cuadro comparativo, documentos históricos, figuras de humor histórico, cuadro conceptual) cumplieron el rol de “organizadores avanzados” para lograr una “reconciliación integradora” (Ausubel, 1970) entre los conocimientos que ya traían las alumnas y lo que era necesario aprender en esta instancia de trabajo.

Además, enfatizamos la participación frente al curso de los resultados de la resolución de las actividades grupales, pues consideramos primordial el proceso de adquirir el conocimiento, elaborarlo a partir de la relación con el medio social, para luego ser internalizado y aprendido significativamente.

Ahora bien, ¿qué obstáculo nos presentó este momento? Sin lugar a dudas, y retomando lo planteado anteriormente, la trayectoria escolar tan dispar de las alumnas marcan una dinámica singular en las clases, pues algunas de ellas poseían conocimientos previos pertinentes, mientras que otras no o al menos no lo demostraban. Aquí también se refleja otro obstáculo, en el momento de socializar las actividades no se mostraban predisuestas a hacerlo, por el contrario se mostraban

dentro de su zona de confort cuando se realizaban exposiciones dialogadas, o lecturas guiadas. Estos momentos fueron resueltos indicando puntualmente a las personas para que participen y haciendo especial énfasis en el pronto cambio de roles, es decir que ellas serán las docentes frente a un curso.

Estos y otros pueden ser algunos de los obstáculos-externos e internos- que confluyeron para que la propuesta de enseñanza se haya ido modificando durante las prácticas con respecto a lo planteado en una primera instancia; pero siempre volviendo a los principios del constructivismo y al abordaje y análisis de los contenidos desde la Nueva Historia Política, hemos sorteado las dificultades demostrando que tanto la relación tutor-practicante, practicante-alumnos, como conocimientos-estrategias de aprendizaje son elásticas y permiten ir amoldándose a los obstáculos que la practica misma nos presenta.

La propuesta en teoría y su puesta en práctica nos demostraron que nada es tan lineal como parece, que esas fricciones y tensiones con el tutor se sustentaban en una verdadera necesidad de lograr que las alumnas logren apropiarse de un conocimiento significativo, a la vez que los practicantes seamos capaces de demostrar que su enseñanza fue pertinente al grupo de alumnos destinatarios. Y ¿qué mejor evidencia que este doble logro o fracaso que a través de la evaluación de esos conocimientos? Si bien no sería justo trazar lineal y unidireccionalmente aprobar o desaprobado la instancia evaluativa por parte de las alumnas con el éxito o fracaso de la propuesta de intervención de la practicante, sin dudas es un parámetro a tener en cuenta. Por ello, establecimos este tercer momento como uno que presenta el obstáculo de la doble evaluación.

Entendemos siguiendo a Palou de Maté que es un término polisémico por tratarse de una construcción que tiene “*su origen en procesos sociales e históricos particulares*” (2001: 94). Por ser una práctica humana contextuada y significada socio-históricamente.

Si bien podría creerse que la evaluación para la acreditación es solo patrimonio del Nivel Medio, y que las alumnas de un ISFD están más allá de ese escueto concepto, no puede sostenerse que en el Primer año esto sea así, aunque nuevamente no sería justo realizar generalizaciones apresuradas.

Sin embargo, un caso particular puede servir para ilustrar la situación a la que apunto a llegar.

Lo más apropiado para dar un “cierre” a las prácticas fue sin dudas, plantear una evaluación que respondiera a los lineamientos generales del constructivismo, tuvimos en cuenta no seguir reproduciendo ese antiguo modelo de “ser constructivista en las clases y en la evaluación volver a vieja usanza del conductismo”, o lo que es peor aún en Historia, a esa disciplina reproductora de acontecimientos, fechas, datos y personajes sin conflicto, sin reveses, sin intereses contrapuestos, que hacían de ella solo un relato más o menos placentero. Por ello la incorporación de análisis de documentos históricos, imitando una actividad realizada durante una de las clases, fue una consigna que despertó sinsabores o más bien, amarguras, pues las alumnas “no se esperaban” este tipo de consignas, y no sabían cómo ella sería evaluada, calificada.

Su confrontación no se hizo esperar, la “descalificación” por ser practicantes, por ser “joven practicante” (en ocasión más joven que las propias alumnas) tampoco, sin embargo la firmeza de nuestros argumentos pronto dio por tierra toda posibilidad de “rebelión” y la solidez de la propuesta en su conjunto floreció y mostró que en consonancia con la corriente historiográfica desde la cual realizamos el recorte con las actividades y recursos implementado el eje temático alcanzaría a lograr sus objetivos.

Sin dudas, la posición de practicante es compleja, por momentos aturde esta doble posición, entre evaluar y que te evalúen, por momentos son nuestras propias trayectorias escolares que hacen dudar del éxito de nuestra propuesta, nos sentimos endebles, débiles, expuestos, desnudos ante la mirada de tantos “otros” que nos califican sin aún tener que hacerlo, pero para sortear los obstáculos que la disciplina misma nos presenta durante los diferentes momentos de su puesta en práctica, es el certero conocimiento de los contenidos lo que nos dará la mejor de las respuestas frente a estos “imponderables”, sin olvidar, claro que, esos conocimientos fueron aprendidos, aprehendidos y resignificados, con la ayuda -si y solo sí- del docente tutor.

Reflexiones ¿finales? del aprendiendo a enseñar enseñando.

A lo largo de la reconstrucción de esta experiencia de práctica docente en un ISFD pudimos constatar que el período de Residencia demanda una serie de tareas y actividades, responsabilidades y compromisos de diversa índole, que a su vez integran distintas dimensiones: personales, didácticas, curriculares, de gestión y organizacional, sociales, entre otras, que en su conjunto, hacen que se diferencie dicho período del resto del trayecto formativo.

Se reconoce así, que las prácticas exceden los ámbitos físicos del aula, que si bien incluyen modalidades y tareas típicas del aula, plantean a docentes y alumnos la necesidad de reconstrucción de un sistema de relaciones que configuran formatos específicos y particulares de interacción. En virtud de la doble referencia institucional que articula diversos escenarios histórico-sociales e institucionales, se actualizan diversos procesos evaluativos. Esto significa que se establezcan y se acuerden nuevas reglas que regulen dicha interacción, cobrando singular fuerza para los sujetos vinculados a la misma, la necesidad de revisar permanentemente los criterios de evaluación.

La construcción de objetos de evaluación diversos –la propuesta de intervención didáctica del residente, el manejo del contenido disciplinar específico, la actitud investigativa en el trabajo de campo y aproximación a la institución y al grupo de alumnos para quienes desarrolla su propuesta; las prácticas intensivas y los procesos reflexivos en los que se ve involucrado, individual y colectivamente, para señalar algunos–; se fueron “redefiniendo” y “complejizando” en el desarrollo de la Residencia.

Es en el espacio institucional de la Residencia donde los residentes y tutores se involucran de una manera cualitativamente diferente con el campo de conocimiento disciplinar, respecto tanto del trayecto formativo previo como de otras instancias de trabajo docente. Pensar y luego actuar una propuesta de enseñanza –en ese espacio– interpela los conocimientos y matrices de aprendizajes construidas en su trayectoria académica en la institución de formación al momento de tener que definir un posicionamiento teórico-epistemológico respecto al propio campo, a los fines de ser revisado y reconstruido desde la problemática de la enseñanza y del aprendizaje.

En definitiva, el trabajo conjunto potenció el pensar y luego actuar una propuesta de enseñanza, interpelo los conocimientos y matrices de aprendizajes construidas en la trayectoria académica previa, llevando a re-definir, y en muchos casos a definir por primera vez, un posicionamiento teórico-epistemológico respecto al propio campo, a los fines de ser revisado y reconstruido desde la problemática de la enseñanza y del aprendizaje.

Esta ponencia trató de poner en palabras una propuesta de enseñanza en la construcción de una historia enseñada, pero tal vez nos alejamos de lo subjetivo que se juega en las prácticas es por ello que para finalizar quisiéramos reflexionar en torno a la razón: para vivir todas esas emociones fue necesario trabajar duro, estar dispuestos a aceptar errores sin buscar excusas, aprender a escucharnos...pero sobre todo vivir aprendiendo. Un vivir aprendiendo que a nuestro entender constituye la clave del desciframiento y acción en un contexto complejo y problemático como en el que nos insertamos como docentes.

Bibliografía.

Alvarés, A y Del Rio P (1990) *Educación, y Desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo* EN: COLL, *Desarrollo psicológico y educacional II*, Madrid, Alianza Editorial.

Aguiar, L. (2003) *El retorno de la política y la narración ¿una nueva historia enseñada?* En: *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, Publicación de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales), Córdoba, Universitas.

Ausubel, T. (1970) *Psicología Educativa*, México, Editorial Trillas.

Carrizo de Muñoz, Nidia, 1995, *Recuperar la Historia, Cap. La historia, ¿qué estudia y para qué?*, Ediciones de la Universidad Nacional de Cuyo.

Edelstein, G., Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.

- Domján, G., Gabbarini, P. (2006) *Residencias docentes y prácticas tutoriales: propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales*, Córdoba, Brujas.
- Diker, G y Terigi, F. (1997) *La formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- Palou de Maté, C. (2003) *Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas*, Buenos Aires, Geema.
- Romero, L. (1995) *El Enfoque*. En *Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la EGB*, Buenos Aires, Aique.