

|  |
| --- |
| **Eje V: Cuestiones de enseñanza**    **El uso del Cuaderno de la Bitácora como elemento de reflexión y análisis en la Residencia del Profesorado en Historia** |
| Valeria D´Agostino (valedago@yahoo.com.ar)  Vanesa Gregorini (vanegregorini@yahoo.com.ar) |
| (FCH/UNICEN; CIEP/CONICET; Tandil/Buenos Aires/Argentina) |
|  |

**RESUMEN**

Este trabajo se propone relatar y analizar una experiencia de formación llevada adelante en la cátedra de Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza del profesorado en Historia de la FCH-UNICEN. Como herramienta de reflexión del recorrido en la materia, en el año 2017 comenzamos a utilizar un Cuaderno personal donde las y los estudiantes registran cuestiones ligadas al ser docente de Historia.

Su incorporación derivó de constatar, año a año, dificultades y obstáculos de parte de las y los estudiantes al momento de reflexionar sobre el ejercicio docente, las relaciones teoría-práctica, la propia trayectoria educativa y el futuro profesional. Entendemos que, en parte, ello se debe a que estas instancias están prácticamente ausentes en la carrera. Sumado a esto, el paso por las prácticas docentes en el 5° año constituye la única experiencia de ingreso al aula, por lo que convergen en ella un conjunto heterogéneo de expectativas y demandas que se entremezclan con miedos, aspiraciones y deseos personales. Nuestra reflexión sobre tales problemáticas, sumada al aporte de distintas perspectivas teóricas y a la experiencia en el espacio académico, nos condujo a sostener la necesidad de trabajar durante todo el año con el Cuaderno de Bitácora.

Cabe señalar que el Cuaderno guarda relación con los “Diarios de Formación” propuestos por Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009). Desde tal perspectiva, se sostiene que la escritura sobre *uno mismo* puede contribuir al proceso de investigación del futuro docente ya que en sus hojas convergen diversas sensaciones, miedos y deseos así como conocimientos, reflexiones y análisis de experiencias vinculadas al recorrido que la materia plantea a lo largo del año. De tal modo, el cuaderno consiste en un registro escrito de las actividades realizadas en la materia, pudiendo incluir preguntas, dudas, observaciones, nociones teóricas, etc.

Un aspecto a destacar es que se organiza cronológicamente para permitir un seguimiento del trabajo realizado, permitiendo así revisar las ideas iniciales, volver sobre las experiencias y dar cuenta de la trayectoria personal y grupal. Este registro termina reflejando el recorrido singular, pero también incluye referencias a intercambios con los compañeros y docentes, diálogos con los autores trabajados, retroalimentaciones con los contenidos de las clases, entre otros.

A lo largo del año, el Cuaderno de Bitácora se va enriqueciendo de la mirada crítica y reflexiva acerca de las preconcepciones sobre la enseñanza, el “ser docente”, la escuela contemporánea, la vinculación con el saber histórico y los alumnos. Al finalizar la cursada, este material se convierte también en un instrumento de evaluación, pues permite valorar la trayectoria, la reflexión y el ejercicio crítico sobre lo realizado.

Así, la propuesta de utilizar un Cuaderno de Bitácora se relaciona con la convicción de que el proceso de escritura, lectura e intercambio realizado en torno de los Cuadernos personales, involucra una apropiación y una resignificación de la experiencia, por lo que puede convertirse en una obra útil para el autor y para las personas que lo leen. Asimismo, el proceso de escritura ayuda a tomar conciencia sobre las rutinas, las intenciones y las repeticiones que suelen ser frecuentes en las prácticas áulicas.

En el presente trabajo nos ocuparemos de realizar un recorrido por los aportes teóricos que abonan esta propuesta, haciendo hincapié en las potencialidades del trabajo con narrativas personales y con procesos de lectura y escritura en la formación superior. Luego, relataremos los motivos que llevaron a incorporar este dispositivo como parte de la trayectoria en la materia, la forma en que lo hemos utilizado y algunos ejemplos derivados de experiencias concretas. Por último, propondremos líneas de análisis que parecen abrirse a partir del proceso reflexivo y del intercambio que los Cuadernos habilitan.

**PALABRAS CLAVE**

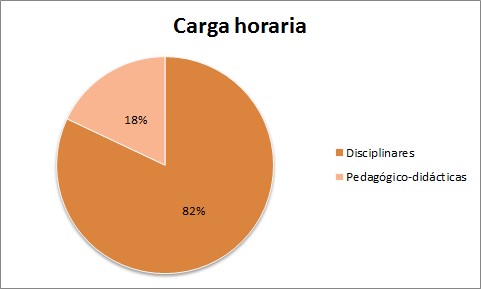
Formación docente-Reflexión- Cuadernos de Bitácora- lectura-escritura

**Contextualización de la experiencia**

La experiencia de formación que presentamos se lleva a cabo en la cátedra de Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza del profesorado en Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (FCH-UNICEN).

De acuerdo con el Plan de estudios de la Carrera en Historia, en vigencia desde el año 2003, la formación pedagógica aparece deslindada de la disciplinar, concentrada en materias específicas que detentan un lugar marcadamente minoritario dentro del conjunto de espacios curriculares (ver Figura 1). De un total de 29 materias, 5 están dedicadas al análisis de las problemáticas asociadas a la enseñanza, el sistema educativo y la preparación para las Residencias. Dentro de éstas se definen dos áreas pedagógicas de las cuales los estudiantes pueden elegir la cursada de una asignatura de cada uno de los ejes: Psicología y aprendizaje, Psicología evolutiva II y Psicología de los grupos forman parte del Eje Pedagógico 1, mientras el Eje 2 está conformado por Pedagogía, Política Educativa, Gestión de las Instituciones escolares, Seminario de la Práctica docente y Administración de la educación, todas ellas materias dependientes del Departamento de Educación de la FCH. Además de dichas asignaturas optativas, el Plan de estudios contempla la cursada obligatoria de Didáctica General, del Taller de organización de la Práctica Docente y de Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza, materia que condensa las prácticas profesionales en la educación formal. De tal modo, el profesorado en Historia en la Universidad incluye, a lo largo de sus cinco años, 2336 horas de formación disciplinar y sólo 512 en materias pedagógico-didácticas (de las cuales 320 horas se concentran en el último año de la carrera).

**FIGURA 1. CARGA HORARIA DEL PROFESORADO EN HISTORIA**



**Elaboración propia según Plan de estudios, 2003.**

En este marco, la materia objeto de nuestro interés se ubica en el quinto año de la carrera, es de carácter obligatorio y su perfil es eminentemente práctico. Dentro del Plan de estudios vigente, es el espacio donde se inicia el ejercicio analítico y crítico de la figura docente, de las concepciones sobre la Historia y su enseñanza, centrándose en el “Abordaje de problemas metodológicos y técnicos de la enseñanza de la Historia. La materia deberá tener un carácter eminentemente práctico a fin de capacitar para el trabajo en el aula” (Plan de estudios 2003, p. 19). Además, entre las implicancias del Plan de estudios, se destaca la formación de:

“(…) profesionales con capacitación para comprender y enseñar los conocimientos producidos por la disciplina, incluyendo específicamente la docencia en la escuela media, y con una dotación de conocimientos básicos del proceso de producción de conocimientos. Además tiene el propósito de formar graduados/as capaces de aplicar el instrumental de comprensión de la realidad que provee el pensamiento histórico a fines más amplios, externos al estricto marco disciplinario, y que contribuyan al desarrollo social”. (Plan de Estudios, 2003, p. 7)

La experiencia en el área, el intercambio con docentes y estudiantes, así como la participación en discusiones y actividades del Consejo de Carrera evidencian las falencias del mencionado Plan para alcanzar las finalidades propuestas, haciendo necesario revisar y ajustar la formación de grado. De hecho, de las consultas realizadas entre los estudiantes que cursan la materia, se desprende una gran inquietud por las insuficiencias de la formación que se ven reflejadas en la debilidad numérica de las asignaturas pedagógico-didácticas, su carácter eminentemente teórico, la insuficiente conexión con lo que entienden que son las problemáticas actuales de la enseñanza de la Historia y el contacto tardío con la realidad educativa (D’Agostino y Gregorini, 2015).

En este contexto, Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza enfrenta un arduo desafío en el intento por conjugar la formación de un profesional conocedor de la disciplina con uno que, a su vez, asuma la responsabilidad de reflexionar sobre las implicancias de su enseñanza en el contexto actual. Si bien sabemos que dicha tarea excede a la cátedra, los estudiantes suelen considerar la cursada como un rito de pasaje de su rol de aprendices al de docentes. Por tanto, el espacio se ve interpelado no sólo por las demandas correspondientesa la didáctica específica y a las Residencias, sino también por las necesidades que la formación difícilmente atiende, como la reflexión sobre las finalidades de la educación, el *ser docente* en los tiempos y contextos actuales, la propia práctica y las herramientas y dispositivos que esa reflexión requiere, entre otros varios aspectos.

**Formarse en la reflexión**

En la construcción de este espacio subyace la convicción de que es preciso transformar la formación docente, potenciando las cualidades reflexivas de los estudiantes, futuros profesores de Historia considerando que “La relación entre formación docente y prácticas educativas reflexivas parte del supuesto de que la docencia es un saber profesional” (Gutiérrez, Buitrago y Valencia, 2015, p. 28). En palabras de Pagès (2004), “(...) preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica (…)” (p. 157).

Esta formación debe estar anclada en una de las finalidades más importantes de la enseñanza de las ciencias sociales: la *educación de la ciudadanía democrática*. En este sentido, se trata de una enseñanza orientada a la formación del pensamiento social de las y los jóvenes para que puedan decidir libre y conscientemente qué tipo de ciudadanas y ciudadanos desean ser. Además, para que en una sociedad democrática puedan participar en la toma de decisiones, defendiendo con argumentos consistentes sus puntos de vista de forma dialógica (Pagès y Santisteban, 2013, p. 20). De este modo, agregan los autores referidos, se impone la necesidad de “formar a un profesorado reflexivo, a un intelectual comprometido y crítico” sobre la realidad social de su tiempo (p. 32).

Partir de un enfoque de formación basado en la consideración del trabajo de las y los docentes en tanto *profesionales reflexivos* implica ponderar la construcción de saberes que se produce a partir de analizar los procesos que se desarrollan al interior de las aulas y en las prácticas cotidianas (Schön, 1998, Jackson, 2001). En este sentido, el docente en tanto *práctico* está implicado en las acciones, las cuales son producto de su pensamiento, de sus conocimientos y de sus creencias (Sanjurjo, 2012, p. 23).

Desde esta perspectiva, la reflexión y la investigación sobre las prácticas cotidianas se vuelven fundamentales para identificar los *problemas prácticos* (Zavala, 2009) que podemos reconocer al desandar la experiencia. Dado que se trata de prácticas situadas, se caracterizan por la incertidumbre, la multidimensionalidad y la imprevisibilidad, aspectos que requieren la revisión del binomio teoría-práctica que prima en la formación. De este modo, “En la formación de docentes reflexivos no se separa el conocimiento teórico o académico del práctico; ambos forman una unidad holística denominada *pensamiento práctico*” (Gutiérrez, Buitrago y Valencia, 2015, p. 28)

“Esta manera de entender la práctica implica, también, una forma distinta de concebir la construcción de conocimiento profesional. Si los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre la misma y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son de fundamental importancia”. (Sanjurjo, 2012, p. 24)

Cabe señalar que tales construcciones ocurren dentro de un entramado cultural y en relación con diversas *culturas escolares,* entendiendo por tales a las disposiciones, teorías y hábitos que se han ido sedimentando en la realidad escolar a lo largo del tiempo, conformando un conjunto de tradiciones y marcos de acción que posibilitan o inhabilitan la conformación de determinados saberes y prácticas[[1]](#footnote-1).

Dado que las normas, hábitos y rutinas de la trayectoria educativa no suelen ser problematizados, la formación docente debe traerlos a la reflexión para que los futuros profesores puedan comprender cómo van permeando sus posicionamientos pedagógico-didácticos y disciplinares en la organización y puesta en marcha de sus prácticas profesionales. De acuerdo con Pagès:

“Se trata no sólo de hacer emanar estas ideas y analizar sus orígenes sino básicamente de conseguir que los futuros profesionales tengan conciencia que poseen ideas sobre la profesión de maestro o profesor, que son ideas formadas a lo largo de su experiencia como alumnos y alumnas y que, en general, son muy trabadas y muy resistentes al cambio” (2004, p.173)

En consecuencia, la formación de las profesoras y los profesores debe guiarse por *prácticas reflexivas* que propicien el análisis y la problematización de lo que acontece en las aulas, así como la relación entre conocimiento, enseñanza y aprendizaje de la disciplina y de los saberes escolares, en procesos que los involucre como personas, ciudadanas y ciudadanos y que les permita, además, preguntarse por el sentido social de la profesión (Gutiérrez, Buitrago y Valencia, 2015, p.31). Como afirma Sanjurjo, “Para que la reflexión contribuya a la modificación de los ‘gajes’ del oficio no debe ser espontánea o esporádica. Para que tenga impacto, tanto en los cambios individuales como sociales, es necesario que se internalice como un hábito profesional.” (2012, p.26).

**Las narrativas *sobre sí***

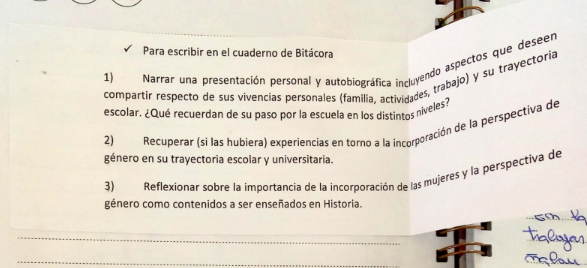
Como equipo de cátedra de Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza reconocemos grandes dificultades en las y los estudiantes para reflexionar, en el quinto y último año de la carrera, sobre la labor docente. Como mencionamos en el anterior apartado, a esta limitación la abonan las escasas oportunidades que la formación ofrece para establecer vínculos entre la teoría y la práctica concreta, para desandar las trayectorias educativas y proyectar el futuro profesional. Por otra parte, al constituir el único espacio de formación que incluye prácticas profesionales, suele condensar notables expectativas y demandas que se entremezclan con aspectos afectivos y personales.

Con base en su experiencia en las Residencias, González (2015) destaca que se trata de una materia que genera desconcierto y malestar en los alumnos porque propone un modo de trabajo distinto al habitual de la formación, incluyendo la realización de producciones propias que pasan por procesos de reescritura y revisión. Tales procesos, afirma la autora, involucran distintos ritmos, vínculos variados, formas inéditas de leer, escribir y evaluar(se). El Cuaderno de la Bitácora podría incluirse dentro de estas formas de producir conocimiento ya que, en nuestra carrera, la narración en primera persona es una práctica casi inexistente.[[2]](#footnote-2)

Compartimos la idea de que pasar la reflexión y la práctica por el lenguaje, es decir, “textualizar la reflexión”, es una vía necesaria para avanzar en la formación de la actitud reflexiva de un profesional autónomo. Tal ejercicio narrativo puede ser una operación deliberada y sistemática, especialmente en los procesos de formación de los futuros profesionales (Pérez Abril, 2017).

En esta línea, desde el año 2017, empezamos a incorporar la utilización de un cuaderno personal donde las y los estudiantes registran cuestiones ligadas al *ser docente* de Historia. El cuaderno se utiliza como herramienta de reflexión del recorrido en la materia y cuenta con una organización cronológica que permite visualizar una sucesión de la experiencia, revisar las ideas iniciales, volver sobre las experiencias y dar cuenta de la trayectoria personal y grupal. Las escrituras realizadas en el Cuaderno de Bitácora son guiadas por diferentes consignas y actividades que intentan revisar las representaciones de las y los estudiantes sobre la enseñanza de la Historia, el rol docente, los objetivos de la escuela contemporánea, la vinculación con el saber histórico y los alumnos (ver Figura 2). A la vez, a partir de estas consignas se procura trascender la escritura más descriptiva, buscando una mayor reflexión y densidad en el análisis. Durante la segunda parte de la cursada, momento en que se desarrollan las Prácticas, el uso de Cuaderno se vuelve habitual y central en las clases.

FIGURA 2. CONSIGNA DE APERTURA AL CUADERNO DE BITÁCORA



**Fuente: Banco documental propio. Bitácora 1, año 2018.**

El cuaderno va acompañado del desarrollo de las clases como espacios de talleres y de intercambios grupales en los que se leen en voz alta los relatos y se incentiva la participación sobre determinados aspectos que surgen de la lectura (situaciones críticas, decisiones pedagógicas, posicionamientos teóricos, resoluciones a futuro, etc.). Los talleres proponen un modelo de aula alternativo, de constante intercambio de experiencias y aprendizajes, constituyéndose en espacios de construcción del saber y de circulación del conocimiento. En este sentido, concebimos el taller como

“(…) un espacio de comunicación pedagógica en el que permanentemente se construyen y reconstruyen categorías teóricas, significados y discursos. Un dispositivo de formación en el que se integran diferentes estrategias con la intención de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica, a partir de instancias de reflexión, posibilitando la ampliación, profundización y/o construcción de marcos referenciales.” (Sanjurjo, 2012, p.27).

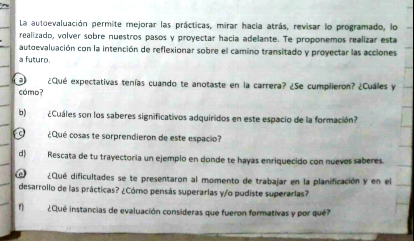
De este modo, el taller de Práctica se constituye en un espacio privilegiado de encuentro y construcción de saberes que, por su naturaleza singular, requieren de canales de transmisión diferentes a los de los saberes declarativos (Guevara, 2017, p.46). Cobran así centralidad en la tarea de las docentes los denominados *modos de enseñar* en tanto “acciones artesanales orientadas a transmitir los saberes del oficio de enseñar” (Guevara, 2017, p.46) tales como “anticiparse, mostrar cómo se hace, mostrar buenos ejemplos, contar anécdotas, aconsejar, explicitar las razones de lo que se hace, dejar (al otro) probar y redefinir un problema”. Así el rol del profesor en los talleres se centra en guiar a los alumnos en el intercambio grupal, proponer ejes de discusión y relacionar las prácticas pedagógicas en las escuelas con fundamentos teóricos propios de la Didáctica de la Historia.

Además del Cuaderno de Bitácora, otra instancia fundamental de escritura en la materia es la elaboración de la Planificación de las Prácticas. Aunque con características diferentes, se constituye también en una instancia de aprendizaje mediada por la escritura y re-escritura, la reflexión y el análisis compartido con las profesoras de la cátedra, compañeros/as y profesores/as co-formadores/as.

En esta ponencia nos abocaremos al análisis de seis Cuadernos de Bitácora escritos por estudiantes que cursaron la materia en los últimos años, concentrándonos en el espacio para la escritura individual de las primeras percepciones antes de ingresar a la Práctica, los relatos de la primera y última clase y un ejercicio final de autoevaluación es decir, las escrituras que se producen en la segunda parte de la cursada acompañando la Práctica. En el caso de las escrituras sobre las clases, fueron guiadas por el abordaje y reflexión acerca del sentido formativo de las escrituras sobre sí y del registro etnográfico realizado en la primera parte de la cursada. A la vez, se solicitó cerrar el escrito mencionando una certeza y una incertidumbre de cara a la clase siguiente. Como mencionamos, con ello buscaba superar el relato anecdótico, descriptivo (y en ocasiones sumamente crítico) presente en los primeros ejercicios de escritura.

Respecto de la autoevaluación, se volvió sobre el enfoque teórico propuesto por la cátedra, estableciendo una serie de ejes e interrogantes referidos a la trayectoria individual en la carrera y en la materia; a las dificultades encontradas y las formas de superarlas en dos momentos centrales de la cursada como son la elaboración de la Planificación y la Práctica. También se fomentó la reflexión sobre las instancias de evaluación propuestas por la materia (ver Figura 3).

FIGURA 3. EJERCICIO DE AUTOEVALUACIÓN



**Fuente: Banco documental propio. Bitácora 6, año 2018.**

Vale mencionar que en nuestro caso se trató de instancias únicas de escritura; es decir, aunque al ser leídas y compartidas se comentaron y sugirieron vías para ahondar la reflexión de cara a futuros ejercicios, en general no se solicitaron diferentes escrituras sobre el mismo texto.[[3]](#footnote-3)

Es importante destacar que el uso del Cuaderno de Bitácora encuentra un destacado antecedente en los “Diarios de Formación” (Anijovich et al., 2009) y en el uso de las narrativas y relatos autobiográficos en el campo de la investigación y la formación (Flores et al., 2010, Menghini, 2014, Suárez y Metzdorff, 2018). En línea con estas experiencias, el uso del Cuaderno en el espacio de la cátedra tiene la finalidad de problematizar los posicionamientos y los saberes con los cuales vamos al aula, tomamos decisiones en determinadas circunstancias, organizamos las Residencias y enseñamos Historia. De ahí que las narraciones sobre “uno mismo” permiten volver sobre nuestros pasos, revisar y reconsiderar las acciones y las circunstancias que dan forma a la experiencia de Residencias. Así, reflexionar en este sentido

“(...) implica revisar la experiencia, analizarla críticamente en tanto se acerca o se aleja de las intenciones previstas y de los hechos logrados. Pero también, poner en diálogo ese proceso analítico no solamente con la experiencia y nuestras teorías en uso, sino con principios teóricos que nos permitan profundizar sobre ella” (Anijovich y Capelletti, 2018, p.78).

Entre algunos ejemplos de revisiones críticas en los Cuadernos de nuestros/as alumnos/as se destacan frases como: “Necesito mejorar mi escritura en el pizarrón (...)” (Bitácora 4, Clase 1) y “En principio les di una explicación que quizá no quedó clara. Después me di cuenta que podían relacionarlo con lo que conocen” (Bitácora 2, Clase 1).

Por tanto, lo que se busca a través del registro reflexivo es “tener una idea comunicable de la práctica, en principio comunicable para sí mismo y, en un segundo momento, para que otros la puedan interpretar, analizar, indagar” (Pérez Abril, 2017, p.148). De hecho, parte de esa revisión crítica surge de la internalización de la reflexión y de los aportes de las docentes de la cátedra, de los/as profesores/as co-formadores/as y de sus compañeros/as. Así, un estudiante expresa:

“Logré finalizar todas las actividades propuestas y puse en práctica todos los detalles técnicos que pude corregir y estaban al alcance de mi mano (...) fui corto y conciso en la explicación, utilicé el pizarrón de forma clara y estructurada y manejé mejor los tiempos...” (Bitácora 5, Clase 5).

En general, se observa que los relatos de las primeras clases son mayormente descriptivos, con una sucesión cronológica de los hechos, a la vez que están centrados en la narración de lo realizado por las y los practicantes: cómo se presentaron y anunciaron los temas, cómo abordaron los primeros contenidos, qué respondieron las y los estudiantes, qué hizo la profesora o el profesor del curso, entre otros aspectos: “A las 10:50 entro al aula y saludo a los alumnos: ‘Buen día alumnos’; los alumnos se encontraban todos posicionados en su lugar (...) me tomé unos minutos para realizar una pequeña revisión.” (Bitácora 3, Clase 1).

Además, esos primeros relatos están atravesados por la descripción de las emociones y sentimientos que marcaron el inicio de la Práctica, descritos en varias ocasiones como “sentimientos encontrados”: “Durante los primeros minutos los nervios me invadían, no sabía muy bien qué era lo que iba a pasar, ni si las cosas me iban a salir bien. Una vez que entre al salón y me precente (sic) todo comenzo (sic) a fluir (...)” (Bitácora 5, Clase 1).

A pesar de ese nerviosismo inicial, algunos hacen un buen balance: “Me siento feliz, estuve nerviosa todo el día, y con miedo de que las cosas me salieran mal, pero la verdad me sentí muy cómoda...” (Bitácora 6, Clase 1). Aunque en otros casos, aparece cierta frustración: “Mi primera experiencia en el aula no fue la mejor, ya que por momentos me sentí frustrada por no lograr que los alumnos se sientan interesados con el tema y también me molestó la actitud de la profesora” (Bitácora 1, Clase 1).

La carga emotiva sigue presente en los relatos siguientes, especialmente en la última clase: “Me costó mucho ese miedo a no ser lo suficientemente buena, o no alcanzar los ‘requisitos’ que hacen falta para poder llegar a ser profesora. Pero al final pude relajarme y disfrutar de ese grupo tan lindo que me había tocado” (Bitácora 2, Clase 5).

Pero a medida que transcurren las clases empieza a construirse un relato diferente, en el que se destacan otros elementos, tales como los contenidos, las formas de intervención en relación a ellos, las respuestas de las y los estudiantes:

“(...) para mi sorpresa C, un alumno que en general fue muy callado durante las clases anteriores, hizo un comentario muy acertado sobre el rol de que jugaron las enfermedades lo cual me puso muy contento y le pregunté si se animaba a leer un fragmento de Eduardo Galeano (...) posteriormente se discutió en torno a por qué Galeano decía que las enfermedades fueron aliadas de los españoles.” (Bitácora 4, Clase 5).

También una estudiante señala: “Sentí que pude darle un cierre a mis prácticas y más que nada darle el correspondiente cierre al eje articulador; para mí era muy importante que los chicos entendieran que todos los temas estaban conectados por las memorias.” (Bitácora 6, Clase 5).

Aunque, como ya mencionamos, hacia el final del recorrido aparecen algunas referencias a los contenidos abordados, en general la reflexión sobre las particularidades, desafíos y problemas propios de la enseñanza de la Historia es escasa, encontrándose alusiones a problemáticas más bien generales de la enseñanza. Entendemos que ello se debe a la disociación entre lo disciplinar y lo pedagógico que atraviesa a la formación y, por tanto, a las dificultades de pensar problemáticas propias de la historia enseñada.

Si bien las producciones narrativas son construcciones individuales, tienen la finalidad de ser socializadas con los/as compañeros/as y las docentes de la cátedra, procurando volver sobre lo realizado, sobre las acciones y decisiones que conforman la experiencia dentro y fuera del aula, pudiendo así proyectar rumbos para el resto de la Residencia o el futuro profesional. Esta instancia de socialización aparece reflejada en algunos pasajes de los cuadernos:

“(...) la lectura de bitácoras con los compañeros me resultaron muy formativas ya que fui comparando experiencias y también enriqueciendo ideas que tenía para las clases (...) a su vez fue un espacio de catarsis y desahogo ya que particularmente fueron momentos de mucha presión personal, estrés y cansancio” (Bitácora 1, Autoevaluación)

La socialización de las narrativas y de las experiencias busca que los/as residentes puedan pensar sobre lo que se hace en el aula, argumentar decisiones en los aportes teóricos, revisar las prácticas y buscar alternativas de intervención para la planificación y el desarrollo de futuras clases. En la línea de propiciar la reflexión conjunta, la cátedra también propone la realización de co-observaciones, proyectos con instituciones educativas, encuentros con profesores co-formadores, entre otras instancias que, creemos, enriquecen la construcción del conocimiento[[4]](#footnote-4).

Por tanto, este registro narrativo termina reflejando el recorrido singular, pero también incluye referencias a intercambios con los/as compañeros/as y docentes, diálogos con los autores trabajados, retroalimentaciones con los contenidos de las clases, entre otros. Por ejemplo, en relación al rol del/ de la profesor/a co-formador/a, al final del recorrido se observa una revalorización de su figura y el rescate de sus saberes y experiencias que, en muchos casos, no estaban al inicio del proceso: “Cada intervención, cada ayuda, cada comentario fueron perfectos y oportunos.” (Bitácora 5, Autoevaluación). También, en relación a las intervenciones de las profesoras de la cátedra: “La coevaluación (sic) con las profesoras fue fundamental para mí, ya que cuando me marcaban aspectos a mejorar sus devoluciones eran constructivas y las utilizaba para mejorar en la clase siguiente.” (Bitácora 1, Autoevaluación).

Asimismo, en relación a la revisión de autores y puesta en tensión de diferentes aportes teóricos:

“(...) me pareció muy enriquecedora la evaluación cuando tuvimos que comparar autores con lo escrito en el cuaderno de bitácora, ya que fue una actividad de mucha reflexión y para la cual debimos tener en claro la mayoría de los autores, los cuales aún recuerdo con mayor facilidad (...)” (Bitácora 1, Autoevaluación).

Al finalizar la cursada, las narrativas personales se convierten en un instrumento de evaluación, pues permiten valorar la trayectoria, la reflexión y el ejercicio crítico sobre lo realizado, no sólo por parte del equipo de cátedra sino también por los propios cursantes que realizan una autoevaluación. Así, las y los practicantes se refieren a sus aprendizajes sobre la práctica docente en general:

“Para comenzar, no sabía usar Drive, por lo que desde un comienzo fue algo desconocido, luego me di cuenta que los contenidos que había que trabajar en el aula no los podía dar de la manera que los había aprendido en la facultad ya que los chicos no lo entenderían, lo que me llevó a conocer bibliotecas en Tandil a las que nunca había ido y descubrir que detrás de una clase, hay muchísimo tiempo y dedicación, lecturas y posturas del profesor frente a un tema y que es un tema que cambia día a día (...)” (Bitácora 1, Autoevaluación).

Y también, como aprendizajes personales señalan, por ejemplo: “He ganado confianza y seguridad a medida que pasaban las clases. Pero lo más importante y lo que más rescato es que de alguna manera pude controlar mis ansias de que todo me salga perfecto (...)” (Bitácora 2, Autoevaluación). Y: “He aprendido a soltarme un poco…” (Bitácora 3, Autoevaluación).

Además, para finalizar, nos interesa remarcar lo novedoso y constructivo que resulta la experiencia de escribir sobre sí mismos (de mirarse a sí mismos, analizando fortalezas y debilidades) y de compartir con otros esas reflexiones:

“(...) la instancia evaluativa que más me interpeló fue la elaboración de la bitácora (...) Estamos tan acostumbrados a que nos evalúen, y que la mirada que vale, que sirve de parámetro sea la mirada del otro. Y nos olvidamos de la importancia que significa mirarse a uno mismo de manera reflexiva (...)” (Bitácora 2, Autoevaluación)

**A modo de cierre**

La utilización del Cuaderno de Bitácora en la formación de futuros docentes de Historia puede constituir una herramienta potente para la apropiación y resignificación de la experiencia de Residencias. Al tratarse de un ejercicio poco usual en la formación en nuestra carrera, su uso debió orientarse sistemática y deliberadamente a través de ejercicios y consignas que alentaran la reflexión hacia el análisis, la crítica y la proposición. Así, entretejidas en relatos estructurados con un orden cronológico y descriptivo, encontramos reflexiones que buscan problematizar los sentidos de ciertas acciones, el uso del tiempo, la incorporación de determinados recursos, la formulación de explicaciones y consignas, las respuestas de las y los estudiantes:

“(...) la dificultad más grande fue enganchar a los alumnos a las actividades, yo había planteado actividades que no variaban mucho y tal vez en algún momento aburrió, por suerte pude leer esa situación y cambiar sobre la marcha, intenté variar mis actividades, volverlas interactivas y utilizar recursos audiovisuales, imágenes, etc.” (Bitácora 4, Autoevaluación).

Ese ejercicio de reflexión sobre la propia práctica y la de compañeros/as, en solitario a través de la escritura y en las instancias colectivas de taller, propició una revisión permanente de lo realizado: “El ejercicio de reflexionar y retomar errores y aciertos generó que uno se revise constantemente.” (Bitácora 5, Autoevaluación).

Entendemos que esa experiencia de escritura y reflexión resultó significativa porque las Residencias, la primera y única de su formación, es vivida de forma dramática, como algo definitivo, un antes y un después en la vida y en la futura profesión: “En octubre empiezo mis prácticas institucionales en Secundaria (...), desde mi punto de vista va a ser un momento único de estar enfrente de mis primeros alumnos.” (Bitácora 3, Impresiones previas a la Práctica).

En este sentido, recuperamos las reflexiones de González quien define las Prácticas como una experiencia transformadora que requiere de la detención, la pausa y la disposición a mirar, escuchar y “charlar sobre lo que nos pasa, darse ese tiempo y espacio.” (2015, p. 198). Así, la escritura entrelaza y condensa experiencias personales y académicas requiriendo un acompañamiento y orientación permanentes:

“(...) un instrumento muy personal donde volcamos un montón de cosas que nos pasan y que nos resulta difícil exteriorizar, donde volcamos inseguridades y seguridades, las compartimos con los compañeros y nos ayudamos el uno al otro; en una carrera que es tan individualista este espacio me ayudó a trabajar en conjunto a nutrirme de mis compañeros y tratar de ayudarlos.” (Bitácora 4, Autoevaluación).

Por todo lo antedicho, revisar la experiencia críticamente tomando distancia de lo realizado en medio de la vorágine que implica el acompañamiento de las Prácticas, nos permite re-posicionarnos y volver sobre nuestros pasos. En este sentido, es la “demanda de solución a una perplejidad” la que, como mencionan Anijovich y Capelletti (2018, p. 77), guía nuestra reflexión, buscando la resolución racional de un problema, pasando así de la duda a la certeza (o lo más cercano posible).

Por tanto, y en sintonía con la propuesta que hemos realizado a nuestros/as estudiantes, podemos enunciar algunas certezas, a la vez que incertidumbres, acerca de la escritura del Cuaderno de Bitácora, intentando realizar también algunas proyecciones a futuro. Entre las primeras destacamos que:

- permite indagar y reflexionar sobre lo realizado para cambiar o intervenir sobre futuras decisiones;

- ayuda a volver conscientes las repeticiones, las finalidades y las resoluciones didácticas y disciplinares que dan forma a las Residencias;

- al ser socializado puede convertirse en una obra útil para otros, ya que permite detectar las representaciones más arraigadas de los futuros profesores sobre la enseñanza de la Historia en particular y el rol docente en general;

- impulsa a desandar los propios recorridos, resignificándolos;

- contribuye a instalar el ejercicio de la reflexión sobre las propias acciones.

Respecto de las incertidumbres:

- nos interrogamos por los modos de orientación e intervención para propiciar la reflexión crítica y el análisis que trascienda el relato anecdótico centrado en las propias acciones;

- también, sobre las formas de orientar esa reflexión hacia los problemas propios de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

Resta mencionar que proyectamos profundizar las experiencias de “escrituras sobre sí” a fin de construir relatos analíticos que se distancien de las descripciones, de las microrreflexiones y de los detalles, a la vez que se pueda imponer una operación de selección y de jerarquización de la información (Pérez Abril, 2017). Con la meta de lograr una transformación de las preconcepciones dominantes y las acciones habituales en la enseñanza de la Historia, se buscará articular con otros espacios curriculares de la formación docente que ya vienen trabajando en la creación de instancias de problematización y revisión de ideas, saberes y prácticas que hacen a la construcción del “ser docente”. Este abordaje reflexivo tiene como finalidad que los estudiantes desarrollen una actitud indagadora y construyan conocimiento sobre las prácticas cotidianas, componentes fundamentales para problematizar la experiencia y potenciar la formación.

**BIBLIOGRAFÍA**

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco*, vol.28 (1), 75-92. Recuperado de file:///C:/Users/user/Downloads/79-Texto%20del%20art%C3%ADculo-80-1-10-20180827%20(1).pdf

D´Agostino V. y Gregorini V. (2015). La formación docente en la carrera de Historia. Reflexiones a partir del análisis del Proyecto profesores-tutores. *Revista de Historia*, (16), 102 - 125.

Flores, J., Méndez, A., González, P., García, M. y Arcos, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 187-209. Recuperado de http://procie.uma.es/images/pdf/revdeeduc353\_07.pdf

González, M. P. (2015). Dossier: Pensar la formación del Profesorado en Historia. Desafíos actuales. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (13), 194-200.

Guevara, J. (2017). Los modos de formar: Una vía para la transmisión del saber experiencial en los espacios de práctica. Roget, A. D. y Anijovich, R. (Coords.) (2017). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes*: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 45-64.

Gutiérrez M., Buitrago O. y Valencia V. (2015). *Prácticas educativas reflexivas y la formación del profesorado*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Jackson, P. (2001 -1º edición 1968-). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.

Menghini, R. (2014). Políticas de formación docente inicial y continua: las narrativas en su doble propósito formativo-investigativo. *Entramados : educación y sociedad, 1*(1), 109-116. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1082>

Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia (pp. 155-178). En E. Nicolás y J. Gómez (Coords.), *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia, España: Universidad de Murcia.

Pérez Abril, M. (2017). El lugar de la escritura en la formación del profesorado reflexivo. Roget, A. D. y Anijovich, R. (Coords.) (2017). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes*: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 139-154.

Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa*, (16). Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs.index.php/praxis/>

Schön, D. (1998 -1º edición 1982-). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid, España: Paidós.

Suárez, D., & Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, (28), 49-74. Recuperado a partir de <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/78>

Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, (8), 28-37.

Zavala, A. (2015). Pensar teóricamente la práctica de la enseñanza. *História Hoje*, (4/8), 181-203.

**DOCUMENTOS CONSULTADOS**

Plan de estudios Profesorado/Licenciatura en Historia (2003). Modificaciones al Plan de estudios: Res. de Consejo Superior N° 1990/02 Modificaciones al Plan de estudios: Res. de Consejo Académico N° 152/02

1. Además de colaborar en visualizar aspectos fundamentales para entender las particularidades de la tarea y el rol de los docentes en la escuela actual, el concepto de *culturas escolares* permite colocar en el centro de análisis a los sujetos escolares y a sus prácticas, dentro de determinada estructura y normativa (Vidal, 2007). [↑](#footnote-ref-1)
2. De hecho, los alumnos que llegan a quinto año sólo cuentan con una experiencia de escritura sobre su trayectoria educativa, realizada en el espacio de Didáctica General. [↑](#footnote-ref-2)
3. Algunos autores refieren a diferentes momentos en la escritura: el primero, que implica elegir de la totalidad de acciones y eventos transcurridos aquellos considerados estructurantes y centrales de la acción. Ello define un primer relato que es íntimo, una escritura para sí, para intentar comprender la acción luego de transcurrida en la que aparecerán preguntas relacionadas con el sentido y los propósitos de las acciones. Estos interrogantes serán efecto de la escritura en tanto actividad de distanciamiento de la acción y obligarán a una nueva escritura que posibilite ya no ordenar en forma temporal la acción, sino lógicamente, por ejemplo, desde ejes temáticos o preguntas problematizadoras para escribir apartados analíticos. Por todo ello, se estará ante un texto de carácter expositivo y analítico. Hasta esta segunda escritura sería una escritura para sí. El tercer momento implicaría lo público: una escritura que tomará una forma que se distancia de las descripciones, de microrreflexiones y de detalles, a la vez que se impondrá una operación de selección y de jerarquización de la información. Ese texto ya tendrá la estructura de un texto académico y seguirá un nuevo circuito de discusiones, ajustes y reelaboraciones sucesivas (Pérez Abril, 2017, p.150-151). [↑](#footnote-ref-3)
4. En las co-observaciones o las observaciones entre pares los alumnos tienen la oportunidad de asistir a las clases de sus compañeros, creando una instancia que apunta a fortalecer el intercambio de experiencias y saberes. Las co-observaciones también se comparten y se convierten en fuente de reflexión de los talleres. [↑](#footnote-ref-4)