



Diseños de imagen: Natalia Lucentini

Senderos. Narrativas docentes sobre identidades y prácticas de evaluación en la escuela

Paths. Teaching narratives about identities and evaluation practices in school

Verónica Hendel

CONICET-UNLu-ISFD N° 113

Talia Meschiany

FAHCE-IdIHCS-UNLP

Resumen: Este trabajo se propone compartir algunas reflexiones sobre narrativas y representaciones de docentes en ejercicio acerca de las prácticas de evaluación en la clase de Historia en el nivel secundario. El acto de narrar cobra en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje un status diferencial, ya que la escritura sigue siendo la principal forma de intercambio. Las narraciones que los profesores realizaron y compartieron en el curso virtual "Enseñar y Evaluar en la clase de Historia" (2016) proponía pensar el trayecto formativo como un sendero, identificando diferencias o similitudes en su formación inicial y/o en sus formas de enseñar y evaluar desde que ingresaron, transitaron el camino y llegaron al final del mismo. En la actualidad, el conocimiento histórico producido y reproducido en las escuelas secundarias se encuentra atravesado por cambios operados en el mundo globalizado, que intervienen sobre el "código disciplinar de la historia escolar" (Cuesta Fernández, R. 1998). Las instancias de formación docente continua, a través de distintos entornos virtuales, se constituyen en testigos de esas mutaciones y permiten articular los cambios producidos en la relación con el saber y el conocimiento, y las experiencias de los profesores en términos de sus trayectorias escolares y biografías profesionales.

Palabras clave: narrativas, identidades, enseñanza de la Historia, formación docente, Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje

Abstract: This work intends to share some reflections on narratives and representations of teachers in practice about the evaluation practices in the history class at the secondary level. The act of narrating takes on a differential status in virtual teaching and learning environments, since writing remains the main form of exchange. The narrations that the professors made and shared in the virtual course "Teach and Evaluate in the History Class" (2016) proposed to think of the formative journey as a path, identifying differences or similarities in their initial formation and / or in their ways of teaching and evaluate since they entered, walked the road and reached the end of it. At present, the historical knowledge produced and reproduced in secondary schools is traversed by changes in the globalized world, which intervene in the "disciplinary code of school history" (Cuesta Fernández, R. 1998). The instances of continuous teacher training, through different virtual environments, become witnesses of these mutations and allow to articulate the changes produced in the relationship with knowledge and knowledge, and the experiences of teachers in terms of their school trajectories and professional biographies

Key words: narratives, identities, History teaching, teacher training, Teaching and Learning Virtual Environments

Recibido: 31/08/2017

Aceptado: 03/12/2017

Puntos de partida: la experiencia de formación continua en la Pcia. de Bs As¹.

Este trabajo se propone compartir algunas reflexiones preliminares sobre narrativas pedagógicas de docentes en ejercicio acerca de las prácticas de evaluación en la clase de Historia en el nivel secundario, como parte de una experiencia de formación continua desarrollada durante el año 2016², a través del campus virtual de la Dirección de Formación Continua (DFC)³ de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE).

La temática del trayecto versaba sobre los sentidos y las prácticas de evaluación en la clase de Historia. Allí presentamos una serie de consignas de trabajo con la pretensión de avanzar en algunas indagaciones y premisas de carácter propositivo sobre una didáctica de la capacitación en el campo de la Historia escolar.

El punto de partida de la propuesta de capacitación sostenía que asumir una actitud reflexiva de las propias prácticas posibilita un ejercicio de revisión permanente, comprensivo de sus características y condiciones, útil para reconstruirlas y, potencialmente, transformarlas (Sanjurjo, L. 2012). Señala Sanjurjo: "A través de la narración (los docentes) recuperan la autoridad sobre su

¹ Este artículo se inscribe dentro de una serie de publicaciones y presentaciones a Jornadas/Congresos/Simposios que venimos desarrollando como parte del Equipo de Capacitadores y Coordinadores de la Dirección de Formación Continua, Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires: Autora (2016) "Políticas curriculares y enseñanza de la Historia en contextos de formación docente continua" Revista IICE, UBA; Autoras (en prensa). "Enseñar y aprender Historia: reflexiones en torno a experiencias de formación docente continua en entornos virtuales en la provincia de Buenos Aires" Revista: História, histórias. Revista de História da Universidade de Brasília (ISSN 2318-1729); Autoras (2016) "Procesos de reflexividad en entornos virtuales: narrativas de formación en profesores de Historia". En Revista Ciertamente, CIE Bragado, <http://ciertamente.edu.ar/ciertamente/>. Accomo, Valeria, Inciarte Enrique y Autora. "El uso del thinglink en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Experiencias de formación y enseñanza". XVI Jornadas Interescuelas de Historia, 9-11 de agosto, 2017; Autoras. "Narrativas y prácticas de evaluación en la clase de Historia. Reflexiones en entornos virtuales de formación continua". VII Congreso Regional de Historia e Historiografía, Santa Fe, 2017.

² Curso de capacitación docente a distancia denominado: "Enseñar y Evaluar en la clase de Historia", elaborado y dictado por las autoras como parte del Equipo de Capacitadores y Coordinadores de la Dirección de Formación Docente Continua, Subsecretaría de Educación (DGCyE). En el año 2016 la cursada a distancia se organizó en tres cohortes. Estas reflexiones preliminares se basan en una muestra de alrededor de 150 profesores, distribuidos en tres aulas. La experiencia que relatamos en este escrito se dictó en la última. La modalidad de cursada consistió en siete clases semanales, con diferentes actividades de intercambio en foros y trabajos colaborativos.

³ Dirección del campus: <http://campus.abc.gov.ar/login/index.php> El campus virtual de la DFC consiste en un entorno virtual de aprendizaje que permite brindar cursos de capacitación a distancia para los/as docentes del estado provincial, desarrollado a partir del software Moodle. Si bien las primeras experiencias de formación en entornos virtuales se lanzan entre los años 2007 y 2009, con el Plan de Alfabetización Digital, recién en los últimos años se han intensificado las acciones de formación a través del portal ABC. En el año 2017 se capacitaron más de 18 mil cursantes de la provincia de Buenos Aires en la amplia oferta de cursos que se ofrecen a distancia de manera gratuita y con puntaje.

propia práctica al expresarse como autores de los relatos, en cuanto las narraciones siempre tienen un sujeto, un 'yo'" (Sanjurjo, L. 2012, 108). Asimismo, la narrativa emerge como proceso (auto) evaluativo que les permite reflexionar sobre las propias prácticas de evaluación.

En este artículo, nos interesa dar cuenta de qué modo las narrativas habilitan a reflexiones profundas sobre el desarrollo profesional de profesores de Historia así como, también, promueven y fortalecen un pensamiento potente sobre "la buena enseñanza como práctica reflexiva" (Jackson, P. 1999). En ellas, emergen cuestiones relativas no sólo a situaciones didácticas específicas, sino pensamientos que visibilizan aspectos del código disciplinar de la asignatura, la cultura escolar y "los haceres cotidianos" en el aula (Cuesta Fernández, R. 1998; Julia, 1995; Chartier, A. M. 2000)⁴.

Las narraciones de los profesores dan cuenta de ciertos aspectos de una experiencia de "enseñanza poderosa" (Maggio, M. 2012) que queremos compartir para plantear y plantearnos nuevas preguntas acerca de los desafíos de la formación continua en el Área de Historia, focalizando en las prácticas de evaluación⁵.

Formación docente y narración. Una propuesta para pensar en senderos

La propuesta de formación sobre la cual aquí nos referimos no fue sencilla. La pregunta "¿Para qué evaluamos?" operó como hilo conductor de un recorrido formativo que permitió a los docentes reflexionar no solo sobre la evaluación sino también sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia en la escuela secundaria. Supuso para los docentes el desafío de repensar y objetivar en la escritura sus prácticas evaluativas y su rol como docentes en las aulas de la escuela secundaria. Por otra parte, analizar las prácticas evaluativas y repensarlas a la luz de la evaluación formativa (Litwin, E. 2008; Anijovich, R. 2012; Anijovich, R. y Cappeletti, G. 2017) condujo a formularse preguntas acerca de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las narraciones de los docentes que hemos seleccionado en esta ocasión dan cuenta de ciertos desplazamientos vinculados, por ejemplo, a los modos de concebir las prácticas evaluativas y sus objetivos (¿qué, para qué, por qué y cómo evaluar?), las formas de retroalimentación (¿cómo comunicar a los estudiantes la información surgida?), los criterios de validez de los instrumentos

⁴ En el texto de Luis Porta, "Narrativas sobre la enseñanza en torno a la didáctica de autor. Las maravillas cotidianas que abren la percepción en el aula universitaria", se recorre el origen de los sentidos adjudicados a la expresión "buena enseñanza". Ver en: Revista IICE, Núm: 37, 2015 En este texto tomamos el concepto de "buenas prácticas" de la obra de Litwin, El oficio de enseñar (2008).

⁵ En este trabajo no nos detendremos a analizar cuestiones específicas de la evaluación desde una didáctica general y las prácticas de evaluación en la clase de Historia desde la didáctica específica. Sólo nos limitaremos a exponer y analizar algunos fragmentos de testimonios de los/as docentes. Queda para futuras indagaciones articular dichos aspectos con las propias biografías.

utilizados y el papel de los estudiantes a lo largo de todo el proceso.

Propuesta de trabajo sobre narrativas pedagógicas en entornos virtuales de aprendizaje

Este trabajo se basa en una experiencia de capacitación continua que se desarrolló en el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) de la Dirección de Formación Continua de la Dirección General de Cultura y Educación. Este consiste en un entorno virtual de aprendizaje que brinda cursos de capacitación a distancia (gratuitos y con puntaje) para los/as docentes del estado provincial, desarrollado a partir del software Moodle⁶.

Los EVEA resultan significativos en tanto promueven nuevas reflexiones acerca de las formas de enseñar y permiten recuperar a través de ellas tanto cuestiones epistemológicas como didácticas (España, A. y Foresi, M. F. 2012, 215). Por otra parte, la formación docente continua en entornos virtuales habilita procesos de construcción de conocimientos donde resulta primordial el trabajo de y entre pares, en espacios colaborativos de producción colectiva.

El acto de narrar adquiere, en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, un status diferencial. Si bien en estos espacios existe una diversidad de herramientas de comunicación disponibles (videos, audios, etc.), la escritura sigue siendo la principal forma de intercambio entre colegas de diferentes generaciones y una posibilidad habitante de entrelazar múltiples historias de vida a través de reflexiones genuinas sobre aspectos nodales de la profesión docente⁷. En ellas se iluminan las tradiciones de enseñanza, las biografías educativas y los modos de sociabilidad profesional.

La escritura en los EVEA combina lógicas propias de la escritura en solitario con modos pocos usuales de escritura en colectivo, a través de formas dialogadas que se van desplegando y alojando en diversos espacios. Este modo de fluir impide que la palabra quede fijada para siempre; los docentes retornan a ella y (se) vuelven a escribir, a narrarse, contarse.

En el trayecto formativo presentamos una serie de consignas de trabajo con la pretensión de avanzar en algunas indagaciones de carácter propositivo sobre una didáctica de la capacitación en

⁶ Las acciones de capacitación docente continua en la Pcia de Buenos Aires se desarrollan a través de acciones presenciales, en territorio, y a distancia. (abc.gov.ar.) A través de este entorno, durante el año 2017 se han capacitado cerca de 18 mil docentes de la Provincia de Buenos Aires.

⁷ Sobre la escritura en EVEA, Asinsten, Espiro y Asisten citan a Carlino (2005) para afirmar que: "escribir es uno de los métodos más poderosos para aprender (...) escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura" (Asisten et al, 2012, 91).

el campo de la Historia escolar⁸.

Por ejemplo, en el foro inicial denominado "Narraciones", se explicita que los foros de intercambio son concebidos como espacios de reflexión acerca de "nuestras propias prácticas áulicas y concepciones de la enseñanza y el aprendizaje" y se le solicitó a los docentes que "compartan brevemente alguna anécdota o experiencia donde recuerden -como estudiantes- una escena de evaluación que les resulte de interés. Puede ser positiva, negativa, sorprendente o simplemente alguna que recuerden".

En otro espacio de intercambio (muro colaborativo), compartimos una fotografía de una profesora de danzas enseñándole a una niña a bailar y le propusimos a los docentes que imaginaran un diálogo entre la docente y la niña.

En otro foro, más avanzada la cursada, compartimos la intervención de una colega en la red social Facebook, que narraba una situación doméstica en la cual su hija no quería estudiar para un examen porque "ya sabía que iba a desaprobado". En este caso, las preguntas para orientar la reflexión fueron: "¿Qué le genera la intervención de la colega al leerla por primera vez? ¿Se siente interpelado? ¿Por qué? ¿De qué tipo de prácticas escolares da cuenta? ¿Qué haría si fuera el profesor de la joven? ¿Qué prácticas podrían modificar su situación? ¿Qué otra sensación/reflexión le sugiere la intervención que hemos compartido?"

Al final del curso, se propuso a los docentes pensar el trayecto formativo como un viaje, los invitamos a transitar un sendero y reflexionar sobre los cambios y continuidades en las prácticas de evaluación desde el inicio del curso de capacitación hasta el final.

"Este trayecto formativo está llegando a su fin. Llega el momento de mirar hacia atrás y analizar el recorrido. Los/as invitamos a pensar y compartir con nosotras si encuentran alguna diferencia en su formación inicial y/o en sus formas de enseñar y evaluar desde que ingresaron, transitaron el camino y llegaron al final. ¿Qué aspectos del curso les permiten encontrar esas diferencias? Si no sienten ninguna diferencia, ¿por qué consideran que es así? ¿El destino al que llegaron, es el que esperaban? ¿Por qué?"

La figura del sendero que aquí nos convoca, encuentra algún tipo de raigambre en la investigación hermenéutica (Gadamer, H. G. 1995; Ricoeur, P. 2004) en la medida en que se interroga por el significado que le dan los profesores a su propia formación. Esos significados aparecen a través de las narraciones. "En la narrativa está comprometido lo cognitivo, lo afectivo y

⁸ Algunos avances de esa indagación fueron abordados en: Autoras (en prensa). "Enseñar y aprender Historia: reflexiones en torno a experiencias de formación docente continua en entornos virtuales en la provincia de Buenos Aires" Revista: História, histórias. Revista de História da Universidade de Brasília (ISSN 2318-1729).

la acción, en tanto que los conocimientos, los afectos, las emociones se expresan a través de las narraciones. Como señala Hannah Arendt, el sujeto es narrado por la acción puesta en acto" (Sanjurjo, L. 2012, 108).

A lo largo de los últimos años, la narrativa ha comenzado a desempeñar un papel de mayor relevancia en la enseñanza y el aprendizaje, especialmente, en la formación docente (Alliaud, 2005; Suárez, Ochoa y Dávila, 2005; Nicastro y Greco, 2009; Sardi, 2013; Porta, 2015; Sanjurjo, L. 2017). El acto de narrar, y narrarse, no es nuevo en el ámbito educativo. Sin embargo, las producciones recientes sobre el tema encuentran allí un potencial que nos invitan a mirarlo desde una perspectiva renovada.

Tal como señala Jerome Bruner (2013), narrar es el acto a través del cual creamos y recreamos nuestra identidad, las narrativas en los EVEA abren un campo de reflexión que consideramos relevante analizar. Las narrativas, además, nos permiten "hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros" (Arendt, H. 2005, 18). Es decir, cumplen una función clave en el acto de pensar: ¿quiénes somos? y ¿qué hacemos? Preguntas que atraviesan nuestra labor docente y habilitan prácticas reflexivas fundamentales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Si mediante la narrativa construimos, reconstruimos e, incluso, reinventamos nuestro ayer y nuestro mañana (Bruner, J. 2013), el acto de narrar en los espacios de formación docente continua, entonces, también puede ser concebido como una "oportunidad" o una posibilidad de transformación significativa de identidades y prácticas.

Senderos: autorreflexividad narrativa

La propuesta de ofrecerles a los profesores la posibilidad de trabajar colaborativamente en espacios de intercambio grupales, tales como los foros, parte de la premisa de que estos espacios permiten registrar un conjunto de reflexiones que los docentes realizan sobre sí mismos, su formación y sus prácticas. Operan como una gran posibilidad de análisis y diagnóstico de lo que sucede hoy en las clases de Historia en el nivel de enseñanza secundaria, a partir del intercambio colectivo entre colegas -entre los profesores y entre ellos y el equipo docente formador-. Por otra parte, les otorga a sí mismos la posibilidad de narrarse, contarse y legarse un conjunto de saberes, estrategias y prácticas que, en términos generales, suelen quedar en la soledad del aula.

Entendemos esta propuesta de formación profesional de docentes en ejercicio como una enseñanza orientada "hacia un despliegue del pensamiento": "La enseñanza como un mostrar...sin ninguna finalidad diferente a la incitación...Es a partir de la consideración de la enseñanza como posibilitadora del pensar como se redefine su dimensión cultural, lingüística, cognoscitiva, artística" (Martínez Boom, A. 2005)

El filósofo Michel Onfray se pregunta en su obra Teoría del viaje, "¿En qué momento comienza realmente el viaje?" y responde: "...existe un momento singular...un gesto signatario del comienzo: desde el movimiento de llave en la cerradura y dejamos atrás nuestra casa, nuestro puerto de atraque. En ese preciso instante debuta el viaje propiamente dicho. El primer paso nos instala, de facto, en un intervalo en el que impera una lógica especial: ya no en el lugar que se ha dejado, todavía no en el lugar pretendido...En el intervalo se experimenta la subjetividad radical...En esa mágica espera se inicia sólidamente el viaje" (Onfray, Michel. 2016)

"En el intervalo se experimenta la subjetividad radical". La figura del viaje a través de un sendero y, a la vez, éste mismo entendido como un intervalo, tal como lo entiende el autor, nos inspiró para invitar a los docentes cursantes a responder la consigna final del curso.

Una respuesta encontrada en el foro del aula virtual dispuesto para la actividad de cierre nos sorprendía gratamente con esta reflexión y motivó la escritura de nuestro trabajo:

"Pensar este curso como un sendero me resulta interesante porque, como todo camino, no sólo es importante llegar al final, sino el enriquecimiento del trayecto. Citando una frase del escritor Pablo Ramos de su libro El sueño de los murciélagos, "El camino es parte de la meta. No son dos, camino y meta, sino uno, como todo en este mundo". (Profesor de Historia, Provincia de Buenos Aires)

La referencia al escritor Pablo Ramos (Ramos, P. 2009), y a través de él a la literatura, nos "decía algo más" sobre la incidencia de la experiencia de formación profesional acerca de las prácticas de evaluación en su propia biografía, más allá del salón de clase. Por otra parte, el párrafo se ajustaba a las reflexiones que deseábamos promover y estimular en los docentes, relacionado con la idea de viaje y el modo en el que éste resultaba un motivo generador con potencialidades para movilizar y transformar. En este sentido, los foros permitieron el desarrollo de una mirada autorreflexiva que les permitía volver sobre ellos mismos y que algunos profesores expresaron del siguiente modo:

"La autoevaluación que pudimos hacer sobre nuestras prácticas, a la hora de pensar las evaluaciones, ha sido realmente significativa. El sólo hecho de partir de una experiencia propia, donde cada uno de nosotros, sin importar los detalles que la caracterizaban, expresaba de manera generalizada el miedo, los nervios y la tensión que atravesaba nos llevó a pensar en la importancia de volver a mirarnos para cambiar y transformar la forma en las que hoy, como docentes las llevamos a cabo. Para erradicar de una vez esa imagen de "LA EVALUACIÓN" y volverla realmente parte del proceso de enseñanza-aprendizaje para ambos actores del proceso". (Profesora de Historia, Provincia de Buenos Aires)

A través del fragmento anterior podemos visualizar de qué modo la profesora vuelve a "leer"

la evaluación, a contrapelo de una gramática escolar sedimentada a lo largo del tiempo (Tyack y Cuban. 2001), basada en una práctica que concentraba en unas pocas instancias el chequeo de los conocimientos previstos por el docente y/o el currículum. (Kaplan, C. y Orce, V. 2009) Por un lado, la supuesta objetividad de la nota numérica; por otro, la dimensión subjetiva de la evaluación ligada a las malas emociones y sensaciones: miedo, nervios, tensión. Otro punto de vista muy distinto es aquel que considera la evaluación como una oportunidad para aprender, para rescatar los logros de los aprendizajes. En esa proclama utópica ("erradicar de una vez") se filtran las prácticas resistentes a la inercia secular de la escuela.

Otro testimonio narrativo utiliza la figura del espejo para mirarse y mirar su propia transformación; más aún, la metáfora del sendero le sirve para pensar ese recorrido como un instante reflexivo: "hacer un parate". Suspender el tiempo, poner entre paréntesis, "parar". Movimiento (transitar el sendero) y suspensión (detenerse a observar) emergen en una dialéctica reflexiva que le permite a la profesora pensar de otro modo la evaluación.

"Cada aprendizaje nos va transformando, eso ha hecho este curso, darme la posibilidad de encontrar un espacio donde pueda reflexionar sobre mi actividad. Me ha permitido mirarme y mirar todo lo que he hecho para replantearme todos los aspectos; ya sean positivos o negativos. (...). Si hablamos de cómo me veo ahora, quizás no dista mucho de cómo empecé, pero sí me he dado cuenta que debo realizar un parate para mirar y mirarme aunque el mundo esté a un ritmo vertiginoso. Necesitamos crearnos un espacio y pensar bien toda nuestra labor para lograr con éxito el aprendizaje que esperamos de nuestros alumnos. Además de darnos cuenta que nosotros también aprendemos a cada instante y a la par de nuestros alumnos. (Profesora de Historia, Provincia de Buenos Aires)

En términos futboleros es como "parar la pelota", y a veces es mejor eso que seguir errando con propuestas evaluativas innovadoras pero que nos dan pésimos resultados y nos desaniman. Por eso el plantel docente es como un equipo de fútbol. Todos aportan. (Profesor de Historia, Provincia de Buenos Aires)

"Mirarme y mirar todo lo que he hecho", escribe la docente, dando cuenta de esa oportunidad que abre la narración de las prácticas para reelaborar y resignificar la propia experiencia (Sardi, V. 2013). Una mirada retrospectiva que parte del presente y vuelve sobre sí misma: "mirarme". Como señala Bruner, en la narrativa "la memoria y la imaginación se funden" (Bruner, J. 2013, 130). Aparecen en esta reflexión, también, modos de concebir la identidad docente, no solo como "quien

enseña" sino también como "quien aprende"⁹.

Los entornos virtuales de aprendizaje para docentes en ejercicio, al ubicar a los profesores en el rol de quien se está formando, capacitando, adquiriendo nuevos saberes, colocan la identidad docente en tensión. Una tensión que, en casos como el que citamos, resulta productiva, potente, porque le brinda a los profesores la posibilidad de repensarse a sí mismos y a sus prácticas, de generar situaciones de empatía con la identidad de los estudiantes ("darnos cuenta que nosotros también aprendemos a cada instante y a la par de nuestros alumnos") y de pensar sobre lo incierto, lo que "no sé cómo hacer" y lo que "no me sale bien" en el contexto del aula. Como sostiene Bruner: "(La narración) es un instrumento, no tanto para resolver problemas, como para encontrarlos" (Bruner, J. 2013, 32). El docente "que aprende" es un profesional que se da la oportunidad de dudar y de pensar esas incertidumbres con otros, corriéndose, de este modo, de aquella identidad canónica del docente que "todo lo sabe" y "todo lo puede".

La metáfora del sendero también dio lugar a narraciones acerca de lo inesperado, lo impensado, aquello que puede suceder en un encuentro con otros, motivado por la búsqueda de mejorar las prácticas áulicas:

"Finalmente, no esperaba llegar a donde llegué, es decir, no pensé que podía cambiar totalmente una actividad y la manera en que lo llevé a cabo. Muchas veces el cansancio y la falta de tiempo hacen que no pensemos en profundidad la utilidad de la actividad para una clase o una evaluación tradicional (...) Al terminar el curso me encuentro con una actividad totalmente diferente apostando por problematizar y por incorporar otros procesos cognitivos.". (Profesora de Historia, Provincia de Buenos Aires)

" (...) creo que es parte de lo que el curso logró generar en mí, que es un crecimiento docente impresionante. Espero poner a prueba todo lo que vi, ya que el curso me cambió la manera de pensar la evaluación rotundamente. Siempre pensé que la evaluación en el aula debía ser distinta y trabaja sobre eso. Muchas veces me sentí frustrado por no poder lograrlo. Pero este curso, y lo que mis compañeros reflexionaron, me brindó una gama de herramientas que yo nunca hubiera imaginado". (Profesor de Historia, Provincia de Buenos Aires)

Los testimonios dan cuenta de sensaciones y emociones que no siempre en la escuela se pueden visibilizar (cansancio, falta de tiempo, frustración: "muchas veces me sentí frustrado...") y,

⁹ Resulta significativo, aquí, volver sobre la siguiente reflexión de Jerome Bruner: "He afirmado que creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa, que el Yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad. Y a esta altura está demostrado que sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad" (Bruner, J. 2013, 122).

tal vez, decir, manifestar; asimismo, dan cuenta de aspectos claves de las condiciones del trabajo docente (cansancio, tiempo), también solapadas por los rasgos de la sociabilidad profesional, sobre todo en el nivel secundario, donde el docente suele estar muy pocas horas de clase en una sola institución educativa, recorriendo diversas escuelas hasta inclusive de distintas localidades. Motivo por el cual, hallar un espacio donde expresarse, ya de por sí favorece procesos potentes de reflexividad y transformación. Los EVEA en este caso, permiten alojar todas estas sensaciones y emociones en una escritura (auto) biográfica (Porta, L. 2015).

Por otra parte, todos estos procesos requieren un “corrimiento” por parte de los profesores, salir del lugar de quien “lo sabe todo” para dar lugar a la posibilidad de preguntarse, cuestionarse, repensarse:

“Si tomo el curso como un sendero, al emprender el camino me encontré como un senderista que creyó ser experto pero en realidad no lo era”. (Profesora de Historia, Región 3)

Los fragmentos de testimonios citados dan cuenta de mudanzas significativas respecto de las propias biografías escolares así como las biografías profesionales. Davini (1995) se refiere a la “biografías escolar” como el producto de complejas internalizaciones realizadas en nuestras propias experiencias como alumnos -usualmente en forma inconsciente- que constituye un fondo de saber regulador de nuestras prácticas. Constituyen, generalmente, saberes fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica.

La “socialización profesional” remite a aquellos procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador como en los lugares de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca de las propias prácticas (Sanjurjo, L. 2012).

Lejos estoy de ser la perfección de docente, tampoco es mi meta, mi meta es aprender a enseñar de manera tal que los alumnos aprendan significativamente. Alguien ajeno a la docencia podría parecerle fácil, los que estamos en esta profesión sabemos que no es tan simple. Siento que en mi formación aprendí Historia, Geografía, Sociología, etc, pero no aprendí a ser docente, no aprendí a enseñar, y es por eso que desde el primer curso virtual que realice decidí continuar porque este camino (...) gracias a capacitarme aprendí a realizar secuencias didácticas, a trabajar con las tics, descubrí la importancia de las imágenes, de la evaluación formativa, aprendí a elaborar mis propios recursos audiovisuales, a trabajar con las redes sociales, aprendí sobre la importancia del ABP, en fin, mi aprendizaje es constante... y no vislumbro el final del sendero. Beso para todos!!! (Profesora de Historia, Provincia de Buenos Aires)

En este caso, a través de la propuesta formativa, el docente comienza a desplegar herramientas propias de un profesional reflexivo, abriendo la posibilidad de que, en la acción y en la reflexión, avance en la construcción de su propio conocimiento profesional. Es este conocimiento -como sabiduría práctica- el que lo hace resignificar, no sólo el lugar como enseñante, sino la relación

con el saber y la autoridad del saber (Greco, B. 2007).

Al iniciar este camino no fue fácil, muchas veces pensé dejarlo (...) lo pensé varias veces. Leí, miré y reflexioné, y me dí cuenta de muchas cosas, lo peor es que siempre odie tomar evaluaciones, dado que la mayoría de los alumno ni miraban las consignas, solo firmaban y entregaban en blanco, cambié mi metodología de trabajo, incorporé otros recursos, el uso de cañón proyector, algunos cursos que poseen, hasta el celular, de inmediato note el cambio en la producción de los trabajos, y la evaluaciones. (Profesora de Historia, Provincia de Buenos Aires)

Elegí como título de estas breves palabras "Sendero, desde la lejanía a la cercanía", porque sentí que no podía tomar pruebas sin obtener malos resultados, pero en esta etapa de cierre de trimestres del año escolar, volvía a tomar pruebas con resultados positivos, por lo que agradezco haber continuado con el curso y estar a punto de finalizarlo. (Profesora de Historia, Provincia de Buenos Aires)

Entrelazarse en la historia con otros

Otorgar a la palabra un lugar para poder expresarse a través de las narraciones nos remite a la idea de una "didáctica de autor" (Porta, L. 2015). Tal como sostiene Luis Porta: "La 'didáctica de autor' nos pone en la encrucijada y el desafío de experimentar el mundo de nuevo, una y otra vez. Esto implica, necesariamente, pensar la clase como una arquitectura que nos remite sistemáticamente a viajar entre lo conocido y lo desconocido, lo aprendido y lo no aprendido, lo enseñado y lo no enseñado.

Compartir charlas con colegas, tener un espacio de diálogo entre pares, con los directivos, y los alumnos, generar una autoevaluación también es necesaria. Este espacio generó un enriquecimiento de mis evaluaciones, enriquecer mi trabajo, construir día a día un cambio significativo. (Profesora de Historia, Provincia de Buenos Aires)

Al comenzar este curso se me cruzó como primer pensamiento que me iban a juzgar por cómo evaluó en las materias en las que desarrollo mi trabajo. Quizás esto venga por lo que uno va recibiendo en su formación...siempre es difícil la mirada del otro. (Profesora de Historia, Provincia de Buenos Aires)

La clase como relato, como narrativa que elegimos para decir lo que decimos, concebida como espacio de libertad, con la fidelidad reservada para la afección del otro. A través de la palabra "Los textos construidos por los actores sociales, inevitablemente contextuales y complejos, se vuelven de este modo fuente de conocimientos relevantes como experiencia en el mundo..." (Porta, L. 2015). El sendero resultó, entonces, una excusa, un motivo para dar lugar a esas palabras construidas para otros y con otros.

A través de los foros (y otros espacios de intercambio que aquí no hemos incluido por una cuestión de espacio) las escrituras de los docentes quedan disponibles, visibles, para todos los

participantes y pueden recurrir a ellas cuando así lo necesiten o deseen. "De esta manera, al tejer sus narraciones, los/as docentes nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros/as destejérlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, transmitirla, compartirla" (Suárez, Ochoa y Dávila, 2005, 13).

Como señalan algunos docentes, existen prácticas y concepciones acerca de la evaluación que se encuentran muy arraigadas en nuestras escuelas y que siguen actuando como guiones difíciles de "desaprender" que siguen actuando sobre y modelando nuestras prácticas:

"En esta época de exámenes decir que vas a tomar una evaluación a carpeta abierta porque no te interesa que aprendan datos de memoria es una invitación a que otros docentes te cuestionen con sus miradas o gestos". (Profesor de Historia, Provincia de Buenos Aires)

Los testimonios dan cuenta no sólo de lo que ocurre con la enseñanza de la Historia y las prácticas de evaluación, sino también de cómo se experimentan y vivencian las culturas institucionales y prácticas áulicas. Nos "hablan" de la sociabilidad profesional y los "haceres cotidianos".

Conclusiones

Con este trabajo -de carácter preliminar- nos propusimos dar cuenta de una experiencia de capacitación continua que tiene como horizonte formar profesionales reflexivos, capaces de dominar su propia trayectoria, construyendo conocimientos nuevos y creativos vinculados a las formas más pertinentes, problematizadoras y significativas de evaluar y enseñar Historia en la escuela secundaria. Se trata de una capacitación que otorga un lugar central a la experiencia de los docentes, en tanto "sabiduría práctica".

La actividad del sendero fue el final de una serie de actividades que se propuso a los docentes, clase a clase, con el propósito de recolectar experiencias de evaluación para resignificarlas en el espacio de formación virtual. Como señalamos anteriormente, los EVEA brindan posibilidades para producir conocimiento colectivo, socializar, reescribir textos y compartir experiencias.

Apostamos a que las narraciones en diferentes espacios colaborativos estimulen "una didáctica de autor" que retome las producciones de los profesores como puentes para reformular sentidos de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Estos puentes adquieren especial significación cuando aquello que se pone en juego son dimensiones emocionales, perceptivas y afectivas de los sujetos.

Como señala Sanjurjo, "Saber analizar, argumentar, plantearse preguntas, dudar, sorprenderse, leer, discutir, escribir sobre la propia práctica, mirar distintos puntos de vista,

reconocer diversos factores, mirarse en espejo, conversar con las situaciones que nos presenta la práctica, mirarla a la luz de diversas teorías, socializar nuestros análisis, poner en suspenso nuestros propios juicios, estructurar hipótesis, entre otras cuestiones, son aprendizajes necesarios para el trabajo docente" (Sanjurjo, L. 2012)

Diferentes figuras (sendero) y estrategias (diálogos en espacios colaborativos como los foros) nos guiaron a la hora de buscar los modos de visibilizar, no sólo esos procesos autorreflexivos y formativos sino también las maneras de construir conocimiento sobre los procesos de transmisión y evaluación.

Bibliografía

- Andrade, G. y M. Massone, M. 2011. "Cambios en las formas de acercamiento y apropiación de los contenidos históricos entre los jóvenes de escuela media". Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História 18, 19 e 20 de abril de 2011 – Florianópolis/SC. En <http://abeh.org/trabalhos/GT01/tcompletogisela.pdf>
- Anijovich, Rebeca (comp.). 2010. La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela. 2017. La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, Hannah. 2005. ¿Qué es la política? Buenos Aires: Paidós.
- Asinsten, G., M. S. Espiro y J. Asinsten. 2012. Construyendo la clase virtual. Métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes. Buenos Aires: Noveduc.
- Bruner, J. 2013. La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires: FCE.
- Chartier, A. M. 2000. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação Educação e Pesquisa, vol. 26, núm. 2, 157-168.
- Cuesta Fernández, R. 1998. Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal.
- Gadamer, Hans-Georg. 1995. El giro hermenéutico. Madrid: Gráficas Rógar
- Greco, Beatriz. 2007. La autoridad (pedagógica) en cuestión. Pensamientos sobre la autoridad en tiempos de transformación. Rosario. Ed. Homo Sapiens.
- Jackson, Philip. 1999. Enseñanzas implícitas Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaplan, Carina y Victoria Orce. 2009. "La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elías". En Poder, prácticas sociales y proceso civilizador, Estudios sobre Norbert Elías. Buenos Aires: Noveduc.
- Larrosa, Jorge. 2000. Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Litwin, Edith. 2008. El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, Mariana. 2012. Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez Boom, A. 2005. "¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento?" En Frigerio, Graciela y Gabriela Diker. Educar: ese acto político. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Meschiany, Talía. 2013. "Aprender y desaprender. La enseñanza de la historia en la formación docente continua". Ponencia para el 5to Congreso Regional de Historia e Historiografía, Santa Fe.
- Meschiany, Talía. 2016. "Políticas curriculares y enseñanza de la Historia en contextos de formación docente continua". Revista IICE, UBA.
- Meschiany, T y V. Hendel. 2017. "Enseñar y aprender Historia: reflexiones en torno a experiencias de formación docente continua en entornos virtuales en la provincia de Buenos Aires". História, Histórias. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. Universidade de Brasília.
- Meschiany, T y V. Hendel. 2016. "Procesos de reflexividad en entornos virtuales: narrativas de formación en profesores de Historia" En Revista de divulgación CIIertamente, CIIIE Bragado, <http://ciiertamente.edu.ar/ciiertamente/>.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. 2009. Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Onfray, Michel. 2016. Teoría del viaje, Poética de la Geografía. Buenos Aires: Taurus.
- Porta, Luis. 2015. "Narrativas sobre la enseñanza en torno a la didáctica de autor. Las maravillas cotidianas que abren la percepción en el aula universitaria". Revista IICE, N° 37.
- Ramos, Pablo. 2009. El cielo de los murciélagos. Buenos Aires: Alfaguara.
- Ricoeur, Paul. 2004. La memoria, la historia y el olvido. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sanjurjo, Liliana (coord.). 2012. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: HomoSapiens.
- Sardi, Valeria. 2013. "La escritura de las prácticas en la formación docente en Letras". En Sardi, V. (comp.). Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras. La Plata: Edulp.
- Suárez, Ochoa, Dávila. 2005. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación/OEA
- Tyack y Cuban. 2001. En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: FCE.
- Venancio Mignot, A e Santos Cunha (Org). 2003. Prácticas de memoria docente. SP: Cortez Editorial.