

El cronista pedagógico.
La escritura de crónicas como práctica de formación docente

Aiello, Berta G.

Universidad Nacional del Sur. Departamento de Humanidades. Bahía Blanca.

E-mail: badep@speedy.com.ar

Eje temático 3

Introducción

La asignatura Práctica Docente Integradora forma parte de los planes de estudio de las carreras de Profesorado que se imparten en la Universidad Nacional del Sur, con la finalidad de preparar e insertar a los estudiantes en el campo de la docencia.

La propuesta pedagógica intenta promover la reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje partiendo del reconocimiento de las características del grupo a cargo y de los diferentes encuadres institucionales y disciplinarios en los que los alumnos desarrollan las residencias docentes. Desde el año 2004, se ha diseñado e implementado un Taller de Residentes, como encuadre de trabajo pertinente a los propósitos de la formación docente. Como en todo proceso formativo comprometido, las actividades que se proponen responden a una clara intencionalidad pedagógica y están sujetas a una revisión crítica durante y después de su concreción.

El presente trabajo aborda el análisis de una de las actividades desarrolladas durante el Taller realizado en 2008: la escritura de crónicas de los encuentros. A partir de algunas consideraciones pedagógico-didácticas que fundamentan la propuesta, se atiende especialmente a los rasgos que caracterizan las crónicas producidas por los alumnos como prácticas valiosas para la formación docente.

Cosas dichas

En un trabajo anterior¹, dimos cuenta de las condiciones que promovieron el diseño e implementación del Taller de Residentes, en el marco de la propuesta pedagógica de la materia de referencia. Asimismo, explicitamos el sentido y los significados que los docentes de la cátedra y los alumnos participantes asignaban al mismo. Recuperamos brevemente algunas notas de esa producción a modo de ubicación conceptual y metodológica de la presente ponencia.

La propuesta pedagógica de Práctica Docente Integradora promueve intencionalmente la creación de condiciones que favorezcan el desarrollo de competencias docentes. En especial, pretende generar

instancias de objetivación de las clases escolares, de análisis, revisión y transformación de las prácticas, articulando la biografía escolar, la formación de grado y la futura socialización profesional.

En atención a las demandas del alumnado y la observación de algunas situaciones personales desde las que se abordaba el período de Prácticas y Residencia, diseñamos el Taller de Residentes como espacio formativo que acompañara a los alumnos residentes en el proceso de residencia docente en las escuelas.

En calidad de “alternativa metodológica privilegiada” (Edelstein, 1995:81), entendemos al Taller como una opción metodológica que, centrada en el análisis de las prácticas, posibilita la generación de un ambiente de trabajo especial que favorece la reflexión, el intercambio, la confrontación, y, a la vez, facilita la elaboración de las tensiones emocionales que usualmente soportan los residentes durante su proceso de inserción en las instituciones educativas. Así, al asignar valor pedagógico tanto a los contenidos que en él se abordan como a las formas que adopta, su implementación constituye una ruptura respecto de los espacios de formación ya transitados.

Se trabaja en comisiones de aproximadamente treinta alumnos provenientes de distintas carreras e insertos en distintas escuelas. Se prevé la realización de ocho encuentros a lo largo del segundo cuatrimestre, de dos horas de duración cada uno. Desde el punto de vista didáctico-curricular, la propuesta prioriza actividades de análisis, reflexión y transformación de la práctica docente, requiriendo la participación activa de los alumnos y, más aún, la promoción creciente de un compromiso con la tarea en términos de aprendizaje grupal.

Desde las evaluaciones realizadas en años anteriores, podemos manifestar que el Taller se constituye en un lugar fecundo para la construcción y reconstrucción crítica de conocimientos y experiencias, y para el análisis de las propias prácticas a partir del reconocimiento de los supuestos subyacentes. A la vez, conforma un dispositivo singular en el que el encuentro e intercambio con los otros enriquecen la mirada, genera una necesaria contención emocional y, muy particularmente, promueve la constitución de la subjetividad docente (Aiello y Fernández Coria, 2008).

La elaboración de crónicas de los encuentros

En esta oportunidad, del conjunto de actividades que se desarrollan en el Taller, recortamos la elaboración de crónicas de los encuentros, con vistas a su análisis y sistematización. Esta intención invita a explicitar, en principio, qué es una crónica, por qué proponemos su realización en un espacio destinado a la formación docente y para qué fines.

En los diccionarios², *crónica* se define como obra histórica en que se exponen los acontecimientos por el orden en que han ocurrido. Asimismo, se llama *cronista* al escritor que compila y redacta hechos históricos o de actualidad.

Desde su significado etimológico, es posible hacer algunas consideraciones. La palabra crónica comparte la raíz del griego *crohnos*, que significa duración, lapso de tiempo y, por lo mismo, se vincula con *cronología*, en el sentido de aspecto de la historia que se refiere a la fecha y orden de los sucesos. Así, en tanto “obra histórica”, se trata de un escrito que se redacta y cuyo contenido da cuenta de lo sucedido en un período o momento dado.

Subyace la idea de una presentación de los hechos atendiendo a la secuencia en la que éstos van apareciendo, lo cual se relaciona con una noción de tiempo medido, cronológico. Sin embargo, además de esta noción de tiempo objetivo para todos –propia de la modernidad–, hoy se reconoce también la existencia de un tiempo subjetivo, relacionado con el tiempo que vive una persona. Este tiempo vivido –denominado diferencialmente como *temporalidad*– que puede incluso ser experimentado colectivamente, de manera subjetiva e intersubjetiva, se refiere al orden de los acontecimientos pero de aquellos acontecimientos significativos para los sujetos, de aquéllos que los implican y comprometen (Monetti y Aiello, 2009).

Cabría pensar, entonces, que las crónicas de los encuentros del Taller de Residentes recuperan y compilan los sucesos vividos durante su transcurso, pero atravesados y filtrados por la significatividad que los escritores les asignan. La resignificación subjetiva de algunas dimensiones de las experiencias compartidas da lugar a pensar no en uno sino en distintos estilos y versiones de contar la historia de un particular proceso de formación.

Las razones que fundamentan la inclusión de la redacción de crónicas en el Taller son múltiples y se vinculan a los propósitos generales de este espacio destinado específicamente al acompañamiento y orientación de los residentes.

Entre las distintas estrategias (de enseñanza, de aprendizaje) a las que es posible recurrir para procurar la concreción de las expectativas perseguidas, la escritura (como propuesta didáctica y como trabajo intelectual, desde la perspectiva de docentes y alumnos, respectivamente) ocupa un lugar predominante y de innegable valor formativo. En tanto instrumento distintivo del aprendizaje, interviene tanto en la apropiación de ciertas cuestiones atinentes a las prácticas docentes, como en el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes que deriven en la producción de competencias profesionales deseables. Asimismo, como acción cognitiva que supone la reelaboración de ideas, es un medio para orientar en la comprensión de las dinámicas institucionales y áulicas, y para promover la resolución de conflictos emocionales, la elaboración de temores y miedos.

Pone en marcha distintos procesos de aprendizaje, que permiten comprender, pensar, integrar, desarrollar nuevos conocimientos. En calidad de actividad que exige vincular lo que se sabe con lo que requiere la situación particular, anticipar ideas y exponerlas de manera comprensiva y autónoma, “componer un texto escrito incide en la formación del pensamiento” (Carlino, 2006:26).

La escritura de crónicas, en particular, busca reconstruir el tópic y la dinámica de un encuentro, como modo de afianzar la construcción de determinados conocimientos y la experiencia de una forma alternativa de trabajo áulico.

Metodológicamente, la presentación de cada crónica incluye una serie de momentos relacionados, a los que subyacen ciertas decisiones tomadas por la cátedra.

A partir de explicitar qué es una crónica y la valoración que se le asigna en el conjunto de actividades a desplegar en el marco del Taller de Residentes, se invita a que dos alumnos se ofrezcan espontáneamente a realizar la experiencia, anticipando que el rol de cronistas se asumirá en forma rotativa en los encuentros sucesivos. Los designados se dedican a registrar lo que sucede en el aula, tras lo cual acuerdan entre ellos la forma y el momento de encontrarse para redactar la crónica. La tarea obliga a los cronistas a reflejar lo que sucede en el taller registrando la palabra de los participantes. Han de resumir los debates que se promueven y transcribir las preguntas e hipótesis formuladas. Los insta, también, a buscar el modo de expresar las ideas, los comentarios, las adhesiones, así como las risas y silencios, superando las barreras que imponen sus formaciones disciplinares de origen³.

Una vez concluida, suelen enviarla vía e-mail a los profesores y, en algunos casos, a sus pares. El siguiente encuentro de Taller se inicia con la lectura en voz alta del texto elaborado y, a su término, se propicia la revisión de lo escrito, el debate y el intercambio entre los presentes. Esto es, desde la recuperación de lo trabajado en el encuentro anterior, en este momento se aporta entre todos al enriquecimiento de la crónica (aquello que no dijeron los cronistas, cuestiones que están dudosamente dichas o interpretadas, entre otros). Se trata de un escrito dinámico, que ahora incorpora la mirada de los restantes participantes del taller anterior. Articulando forma y contenido - en el sentido de Edwards (1995)-, se actualizan conceptos, ideas, preocupaciones, interrogantes propios de las prácticas docentes, que permiten avanzar sobre esos ejes.

Acaso en esta instancia de socialización se manifieste el valor de la escritura y lectura de crónicas como vía para incrementar la participación y el compromiso de los alumnos. La crónica se configura en la memoria colectiva de lo tratado, sostenido o debatido, de lo actuado y vivido en un espacio de formación que pretende ser provocador de miradas y reflexiones críticas.

De residentes y cronistas

En una de las crónicas elaboradas el año pasado, los autores exponen lo siguiente:

“A medida que se va desarrollando la clase-taller, Berta y Carolina [profesoras a cargo de la comisión⁴] van tomando nota. ¿De lo que comentamos?, ¿de nuestras inquietudes?, ¿de las propuestas que tenemos?

Quizás sería bueno que antes de terminar ellas nos puedan escribir a modo de ‘devolución’ una crónica general del taller destacando aspectos que puedan haberse escapado a nuestros ojos” (Crónica 6).

El fragmento incluye el registro de una de las acciones que realizan los docentes durante el transcurso de un encuentro de Taller, cual es la de tomar notas. El desconocimiento del contenido de esas notas moviliza la curiosidad de los cronistas y los conduce a enunciar una expectativa que, vinculada a la posibilidad de que se produzcan ciertas acciones educativas futuras, transparenta un genuino deseo de aprender. Desde nuestra perspectiva, el espacio generado luego de la lectura de cada crónica para su revisión y contraste constituye una instancia de devolución prevista e implementada. No obstante, nos hacemos cargo de la inquietud de los alumnos: de algún modo, el presente trabajo tiene la intención de ofrecer –aunque tardíamente- la “devolución” esperada.

El análisis de las crónicas elaboradas por los alumnos de una comisión de la cohorte 2008 y su sistematización dan cuenta de la apropiación de nuestros alumnos de la estrategia de aprendizaje implementada y permiten “ver” algunos aspectos que pasan inadvertidos en el transcurso de la clase. Presentamos a continuación algunas de las categorías teóricas que fue posible construir, acompañadas con referentes empíricos seleccionados⁵.

1. Descripción de las condiciones de trabajo

Este aspecto remite a la consideración y estimación de algunas disposiciones (físicas, psicológicas, organizacionales) que caracterizan el encuadre de trabajo construido.

- Lugar y distribución de los sujetos: Se contextualiza espacialmente la experiencia y se aprecian las ventajas de interactuar cara a cara:

“El lugar fue la sala de conferencias, en el 5° piso del edificio de Humanidades; nos encontrábamos sentados en ronda, posición que luego redundó en una buena comunicación” (Crónica 1).

- Clima: Las constantes referencias al ambiente espontáneo, desestructurado y con una justa dosis de humor hacen referencia a condiciones que optimizan el trabajo pedagógico:

“El clima era distendido, se escuchaban chistes en torno a que el nombre Leticia se repite tres veces o que los horarios de algunas clases son muy temprano, ‘tan temprano no creo que los vayamos a observar’ insistieron en varias ocasiones” (Crónica 1).

- Modalidades de trabajo: Se prioriza el trabajo en grupo, en el cual los diferentes aportes de los participantes enriquecen la mirada sobre las cuestiones que se abordan:

“Carolina pide que anoten las consignas para comenzar con la actividad de hoy. [...] Los grupos comienzan a trabajar, se observa mucho intercambio, algunos miran las actividades de sus compañeros, surgen también comentarios sobre la residencia y otros temas” (Crónica 5).

- Roles de los sujetos pedagógicos: Se aceptan y mantienen los roles organizacionales habituales (profesores que enseñan, dirigen la clase y supervisan tareas; alumnos que aprenden, resuelven lo que se les pide) como se declara en este registro:

“Mientras debatíamos en los grupos, pasaron monitoreando nuestro trabajo Carolina y Berta” (Crónica 3).

Sin embargo, algunas actividades propuestas producen un corrimiento de tales funciones. La idea de que la profesora “retoma” la dirección de la clase, luego de que la intervención estuviera en manos de una alumna, estaría expresando que no se simula el cambio de roles y que, además, se percibe como realmente ejercido:

“Seguidamente [a la finalización del desarrollo de una microclase], Carolina retoma la dirección de la clase” (Crónica 2).

Una situación análoga se observa respecto de las representaciones en torno a quién “posee” el saber. Así, en las crónicas se citan tanto apropiaciones teóricas de los alumnos como explicaciones de las profesoras, por lo cual no colocan sólo al docente en el lugar del saber sino que sus pares aparecen también como sujetos que saben. Y esto vale tanto para los contenidos de sus respectivas áreas de especialización disciplinar, como para las cuestiones didáctico-pedagógicas:

“Belén explica lo que es una sesión filosófica: que se formulan preguntas y no respuestas, se busca crear y compartir conocimiento. David pregunta si tiene cierre y le contesta que no, que es abierta, es con evaluaciones: qué sintieron o si lograron conseguir un espacio, no es conceptual. Marina dice que hay disparadores, que opinan, manifiestan, no es exposición de conocimientos” (Crónica 6).

“Se genera un pequeño debate sobre cómo hacer callar a los alumnos. [...] David cita a Jackson en relación con que una de las primeras cosas que se aprende en la escuela es a hacer silencio y a callar. Berta cita a otro autor, Lemke, que en su libro habla de cómo se inicia una clase” (Crónica 3).

2. Caracterización de las crónicas

- Intencionalidad: Se recupera y comparte la visión de la cátedra, lo que puede interpretarse como una apropiación de finalidades:

“Tal como acordamos el martes 2 de septiembre, en el primer Taller de Residencia, el propósito de esta crónica (y las que seguirán) es registrar lo que sucede en estos encuentros y construir una reflexión que sirva de devolución semana a semana” (Crónica 1).

- Momentos didácticos: Las crónicas explicitan los diferentes momentos comprendidos en el desenvolvimiento de esta práctica tal como la diseñamos. Remitimos la explicación de los mismos a lo que se manifiesta en los referentes seleccionados, entendiendo que por el hecho de ser expuestos resultan relevantes para sus autores:

- Elección de cronistas

. Modalidad de designación: Se produce voluntaria y rotativamente:

“Para empezar, Carolina solicita que se presente algún colaborador para que haga la crónica. Nadie se ofrece. [...] Carolina pide nuevamente voluntarios para observar esta clase y elaborar una nueva crónica para el martes siguiente, entonces Mauren y yo nos ofrecimos” (Crónica 2).

. Composición de la dupla: Preferentemente, reúne estudiantes de carreras distintas.

“En eso interviene Raúl [profesor a cargo de la materia] para sugerir que no sean dos alumnos de la misma carrera los que hagan las crónicas y así aprovechar la posible diversidad de puntos de vista” (Crónica 3).

- Observación y registro de los sucesos: Los cronistas no aluden directamente a estos procesos, aunque se infieren desde las crónicas redactadas, dado que éstas son, mayormente, su resultado o producto. En una escueta referencia al respecto, se dice:

“Aparte de nosotras dos [las cronistas], hay una alumna de Letras que también está tomando apuntes” (Crónica 6).

- Redacción de la crónica: Abordan desde los modos posibles de reunión para la redacción conjunta, hasta la consideración de las dificultades propias del proceso de escritura:

“Natalia pregunta si para hacer las memorias era necesario reunirse o con mandarse los registros por mail estaba bien. Carolina le responde que no es necesario juntarse personalmente y, entonces, se ofrece a acompañarme” (Crónica 3).

“Se trata el tema de las crónicas. [...] David interviene y comenta su punto de vista como historiador. Considera que es muy difícil desprenderse de la historia personal, de lo subjetivo en el momento de realizar la crónica” (Crónica 5).

- Lectura de la crónica: Valoran la lectura expresiva y la escucha atenta:

“Comienza la lectura. David lee con una voz bastante alta y clara, eso hace que podamos escucharlo muy bien, y respeta los signos de puntuación” (Crónica 4).

“A continuación, comienza la lectura de la crónica del encuentro anterior realizada por las residentes Mauren F. y María M. La lectura se desarrolla sin interrupciones” (Crónica 3).

- Revisión conjunta: Reconocen este momento como una instancia de análisis, reflexión y afianzamiento de temas relacionados con las prácticas docentes.

“Marina finaliza la lectura. [...] Carolina pregunta qué nos pareció la crónica y Verónica responde: ‘¡Muy linda!, ¡Muy detallada!’. Berta pregunta acerca de cuál ha sido la temática que se reiteró en todo el relato. Marina responde que es la idea del docente que interrumpe, que invade el espacio. También hace referencia y pregunta acerca del papel que cumplen los profesores en nuestros cursos y surgen diferentes opiniones” (Crónica 5).

Asimismo, se expresan respecto de la utilidad de las crónicas para mantener y/o recuperar lo trabajado en un trayecto formativo:

“Se comenzó la clase-taller leyendo las crónicas de la semana anterior y se realizó una breve reflexión. Las chicas coincidieron en que a partir del relato podían reconstruir la clase e incluso para aquéllos, como Leticia, que no habían asistido” (Crónica 7).

- Contenidos: Se reconoce un eje vertebrador del conjunto de contenidos seleccionados: la residencia, el cual coincide con las previsiones de la programación curricular y con las necesidades e intereses actuales de los alumnos, en una genuina experiencia de articulación de teoría y práctica:

“En este punto del encuentro, comenzamos a observar un corrimiento de las coordinaciones prácticas de la residencia hacia los contenidos centrales del taller, es decir, la reflexión sobre la residencia” (Crónica 1).

“En el interior de los grupos de pares se escuchaba que varios hablaban de sus residencias y del tipo de acompañamiento de sus profesores. Cualquier momento es disparador de las mismas charlas de pasillo o de las que ocurren cada vez que dos o más residentes nos encontramos” (Crónica 1).

- Tipo de actividad: En calidad de práctica reiterada, se la cataloga como rutina:

“La clase comienza como todos los martes, con la lectura de la crónica” (Crónica 4).

“La clase correspondiente al Taller de Residentes del día martes siete de octubre se inicia, como ya es habitual, con la lectura de la crónica de la clase anterior” (Crónica 6).

- Incidencia del registro en la dinámica del encuentro: Aun sabiendo que gestos y palabras pueden ser objeto de registro por parte de los observadores, esta situación pareciera no incidir en la dinámica del encuentro. ¿Será porque quienes observan y registran son pares? ¿Será porque no se asocia esta actividad a una tarea evaluable?

“Surgen comentarios, algunas risas, a medida que Marina lee la crónica, en especial cuando se hace mención a alguien en particular” (Crónica 5).

“David dice: ‘¿No hay nadie anotando?’, no advierte que ya hay cronistas, las cronistas levantamos la mano y todos nos reímos” (Crónica 5).

3. Estilos discursivos

Todas las crónicas se estructuran a partir de la secuencia cronológica de las actividades que se van proponiendo, lo que posibilita la lectura de los momentos didácticos que configuran cada uno de los encuentros. Sin embargo, lejos de mostrar uniformidad, las crónicas se diferencian por los aspectos que priorizan, los cuales se relacionan con las distintas perspectivas asumidas por los alumnos. Sostenemos que la escritura implica siempre una toma de posición. Dado que no es posible registrar todo, tomar en cuenta qué se dice y qué se omite resulta igualmente revelador al momento de intentar comprender los efectos de una acción formativa.

Asimismo, los estilos de redacción (el “cómo” se informa) varían según las carreras de origen, tal como lo detectan los mismos alumnos:

“El diálogo de la clase en este momento se centra en el asunto de observar las diferentes ‘formas de redactar’ de los practicantes de Geografía y los de Letras. Algunos participantes comentan que las alumnas de Geografía fueron menos detallistas y registraron en forma más esquemática u ‘objetiva’ los diferentes momentos del taller (Crónica 3).

Para el análisis de los estilos discursivos empleados por los alumnos, nos basamos en las formas de registro que presenta Carlino (2006), en una experiencia didáctica que guarda mucha semejanza con la nuestra, a saber: la forma narrativa y la expositiva.

- Forma narrativa: Esta modalidad “pone en primer plano las intervenciones de los participantes y estructura las ideas en forma de relato acerca de quién dijo qué a lo largo de la clase” (Carlino, 2006:36). Es la forma que mayormente adoptan las crónicas analizadas:

“Marina explica su forma de registro. Ella registra con la voz, no como un texto” (Crónica 5).

“Sara destacó la angustia que le generó el planificar una y otra vez. Jimena recalcó que desde los alumnos puede ‘saltar’ algo que haga mejor la clase. Para Marina es importante arriesgarse a lo imprevisible...” (Crónica 1).

- Forma expositiva: Se trata de una “trama discursiva que sirve para poner en primer plano los contenidos trabajados. [...] Realzan las ideas trabajadas por sobre quienes las aportaron y se organizan según la lógica de esas ideas más que de acuerdo con un eje temporal que destaque la secuencia con las intervenciones de cada uno” (Carlino, *ib.*). Las crónicas recuperan una síntesis prieta de los contenidos trabajados; frecuentemente sólo se los nombra sin avanzar hacia su explicación o fundamentación. En la mayoría de los casos se los vincula a su emisor, por lo cual puede decirse que esta forma discursiva se presenta escasamente.

- Forma comprensiva: Denominación construida para referirnos a la trama discursiva que comprende o abarca la pluridimensionalidad y multiplicidad de los fenómenos que ocurren en la vida del aula. En este sentido, se resignifica la relación sujetos y saberes a enseñar/aprender. Hay preocupación por la apropiación de ciertos contenidos conceptuales, pero también se da lugar a la emergencia y consideración de lo emocional y de lo relacional.

“Leticia eligió una figura que le recordó el pánico sentido antes de entrar a la primera clase. En general, se describieron estados de inquietud y de nerviosismo, incluso de contracturas musculares. La actividad derivó en la manifestación de distintos sentires respecto de la residencia y la búsqueda de algo que alivie” (Crónica 1).

Se registran las actividades específicas de enseñanza y además las de gestión de la clase:

“Fueron propias de este primer encuentro las reiteradas alusiones a los acuerdos más pragmáticos, como, por ejemplo, la lectura de la lista de residentes a cargo de Berta y de Carolina” (Crónica 1).

Se informa sobre los modos más frecuentes de interactuar; aparecen las negociaciones o las decisiones en manos de los alumnos (no sólo de los profesores); se debaten modos de comprender e insertarse en las culturas institucionales; circulan mensajes culturales y de actualidad:

“Raúl reparte una hoja para entregar a los profesores de cada residente. Se trata de una invitación a las Segundas Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente que se llevarán a cabo el próximo año y participarán los profesores que han tenido residentes, ex-residentes y residentes, asesores, etc.” (Crónica 5).

“Ya estando todos dispuestos en círculo, surge el tema de los paros. Se pueden apreciar distintas posturas, las cuales son producto de las necesidades y roles ocupados por los involucrados. Los residentes expresan su preocupación respecto al límite de las clases, al ajuste de las planificaciones, etc. Raúl presenta otra mirada, en cuanto a poder trascender la situación particular para observar la magnitud del problema de los paros” (Crónica 5).

Es que en cada encuentro pasa mucho más que la enseñanza y el aprendizaje de ciertos contenidos considerados valiosos; fundamentalmente se vive una experiencia social que también forma parte de aquello que se aprende. Si esto es lo que se expone en las crónicas del Taller de Residentes, acaso una buena formación docente consista justamente en la integración de ambos componentes.

“Memoria de elefante”: el valor pedagógico de la escritura de crónicas

“Se nota que el trabajo [elaboración de la crónica] fue minucioso, recordando hasta los mas mínimos detalles de lo acontecido” (Crónica 3).

Partimos de reconocer el carácter complejo de las prácticas de la enseñanza, en cuyo entramado se articulan el encuadre contextual e institucional y sus culturas con los acontecimientos cotidianos que experimentan los sujetos pedagógicos en el espacio del aula escolar. La generación de situaciones singulares e impredecibles que de estas condiciones se deriva amerita incorporar los procesos de revisión de las propias prácticas en los ámbitos de formación, como herramientas para aprender a enseñar y, consecuentemente, mejorar las formas de intervención. Así, si bien en el Taller nos ocupamos de que cada residente tenga la oportunidad de pensarse a sí mismo, privilegamos la alternativa de poder pensarse con otros, es decir, de contar con la escucha y la interpelación de pares y profesores para la progresiva construcción de su rol profesional.

“Para Virginia, la mirada del otro es sumamente importante, es lo que le permite saber que va por buen camino, le hace sentir tranquila” (Crónica 4).

Cuando programamos la escritura de crónicas de los encuentros del Taller, confiamos de manera casi intuitiva en su potencial formativo. Luego de su implementación y ante la lectura del conjunto de producciones, que da cuenta de la marcha total del taller, la mirada de los otros-alumnos nos impactó. Gracias a la “memoria de elefante” de los residentes, comprendimos que las crónicas son una formidable herramienta de conocimiento para evaluar nuestras propias prácticas docentes universitarias.

Bibliografía

- Aiello, Berta G. y Fernández Coria, Carolina (2008) “El Taller de Residentes: espacio para pensar y pensarse con otros”, en Edelstein, Gloria *Prácticas y Residencias. Memoria, experiencias, horizontes. II*. Editorial Brujas. Córdoba.
- Carlino, Paula (2006) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Kapelusz. Buenos Aires.

Edwards, Verónica (1995) “Las formas del conocimiento en el aula”, en Rockwell, Elsie (Coord.) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.

Monetti, Elda M. y Aiello, Berta G. (2009) “¿Deseo de innovar? ¿Siempre? La innovación entre el tiempo y el deseo”, en Lucarelli, Elisa y Malet, Ana (Comps.) *Universidad y prácticas de innovación pedagógica. Estudio de casos en la UNS*. Ediuns. Bahía Blanca (en prensa).

¹ Aiello, Berta G. y Fernández Coria, Carolina (2006) “El Taller de Residentes: espacio para pensar y pensarse con otros”. Ponencia presentada a las II Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente, organizadas por la Universidad Nacional de Córdoba.

² Moliner, María (1998) *Diccionario de uso del español*. Gredos. Madrid.

³ Sostenemos –con Carlino (2006)- que cada campo disciplinar tiene modos específicos de pensar y exponer sus conceptos o teorizaciones, que constituyen discursos específicos.

⁴ En todas las crónicas, las referencias a las intervenciones de las profesoras a cargo de la comisión se mencionan usando su nombre de pila, lo cual constituye un indicador suficientemente claro del tipo de relaciones sociales que se establecen en el Taller.

⁵ Creemos necesario advertir que la riqueza conceptual que ofrecen las crónicas analizadas supera el alcance de esta ponencia, el que, en particular, se ve afectado por los límites de extensión pautados.