



DIDÁCTICA DE NIVEL SUPERIOR Y DIDÁCTICAS DISCIPLINARES:

Lecturas y reconstrucción
de los procesos de enseñanza
en el nivel superior
por estudiantes-practicantes.

Andrea Montano (comp.)



Didáctica de nivel superior y didácticas disciplinares: lecturas y reconstrucción de los procesos de enseñanza en el nivel superior por estudiantes-practicantes / Santiago Aracena ... [et al.]; compilado por Andrea Montano. - 1a ed. - Bahía Blanca: Hemisferio Derecho, 2018.

Libro digital, DOCX

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-3858-47-5

1. Ciencias de la Educación. I. Aracena, Santiago II. Montano, Andrea, comp. CDD 378

**DIDÁCTICA DE NIVEL SUPERIOR Y DIDÁCTICAS DISCIPLINARES:
LECTURAS Y RECONSTRUCCIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA EN EL
NIVEL SUPERIOR POR ESTUDIANTES-PRACTICANTES.**

Andrea Montano (comp.)

Autores/as:

ARACENA, Santiago

ARIAS, Nicole

ATALA, Ana Laura

BALESTRA, Franco

BAUCHI, Bárbara

CAMPETELLA, Luciano

CHIA, Mayra

CIMATTI, Bruno

DE LA VEGA, María Sol

DIETZ, Martín

DUCHE MONACO, Ma. Laura

FATUTTA, Juliana

FERNANDEZ, Ma. de los Ángeles

FERNANDEZ, Melina

GARCIA INSAUSTI, Joaquín

GONZALEZ, Marisol

GONZALEZ, Matías

HERLEIN, Julián

IANNIELLO, Nahuel

KRASER, Rocío

MARTINEZ CANTARIÑO, Facundo

MATTEI GATTARI, Carolina

MONALDI, Martín

MUJICA, Ma. Paula

MUÑOZ, Sofía

NAPOLI, Juan Ignacio

OSTERTAG, Macarena

PACHECO BURGOS, Gabriela

PELAEZ, Ma. Paula

PEREZ, Carla

PETRALANDA, Carlos

PIZARRO, Carina

QUINDIMIL, Sasha

REPPUCCI, Mercedes

RETAMAR MARTIN, Hernán

RIVERA, Lucía

*A Ana María Malet,
al "antes y después de la Didáctica".
Si se trata de su trayectoria, es muy fácil ser el después...*

INDICE

PRÓLOGO <i>Ana María Malet</i>	6
PRESENTACIÓN <i>Andrea Montano</i>	9
PRIMERA PARTE: DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR	
CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DEL PERONISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. <i>Julian Herlein y Juan Ignacio Napoli</i>	15
CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA COMO PRÁCTICA DIALÉCTICA EN EL NIVEL SUPERIOR. <i>Luciano Campetella y Facundo Martínez Cantariño</i>	20
CAPÍTULO 3. PLANIFICAR Y HACER: DESENCUENTROS EN LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA. <i>Ana Laura Atala y Macarena Ostertag</i>	27
CAPÍTULO 4. PRODUCIR CONOCIMIENTO DESDE LO MULTIDISCIPLINAR: UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN UN ISFD. <i>Franco Balestra y Juliana Fatutta</i>	31
CAPÍTULO 5. HISTORIA/HISTORIA/MEMORIA: ¿QUÉ, POR QUÉ Y PARA QUÉ? <i>Carlos Petralanda</i>	40
SEGUNDA PARTE: LA ESPECIFICIDAD DE LOS CONTENIDOS Y LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR.	
CAPÍTULO 6. LAS PENAS SON DE NOSOTROS, LA HISTORIA LES ES AJENA. REFLEXIONES ACERCA DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LA PRÁCTICA DOCENTE SITUADA. <i>Bruno Cimatti y Joaquín García Insausti</i>	48
CAPÍTULO 7. LA FILOSOFÍA EN EL PRIMER AÑO DE UNA CARRERA DEL NIVEL SUPERIOR: INTERROGANTES, RESPUESTAS Y MÁS INTERROGANTES. <i>Paula Mujica</i>	55
CAPÍTULO 8. PRÁCTICAS ARTÍSTICAS –O PRÁCTICAS EN TORNO A LA PRÁCTICA ARTÍSTICA- EN INSTITUCIONES DE FORMACIÓN NO ARTÍSTICA. <i>Matías Gonzalez</i>	63
CAPÍTULO 9. EL LENGUAJE Y LAS RELACIONES DE PODER: LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA COMO HERRAMIENTA DE DECONSTRUCCIÓN DE LOS DISCURSOS EN EL NIVEL SUPERIOR. <i>Nicole Arias y Sofía Muñoz</i>	72

CAPÍTULO 10. TEORÍA Y PRÁCTICA - PRÁCTICA Y TEORÍA: UNA ARTICULACIÓN NECESARIA.	
<i>María Sol de la Vega y Sasha Quindimil.....</i>	77
CAPÍTULO 11. CORPORALIDAD Y DISCURSOS EN EL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA. EL LENGUAJE COMO HERRAMIENTA TRANSFORMADORA DE LA REALIDAD.	
<i>Ana Laura Duché Mónaco y Mercedes Repucci.....</i>	83
TERCERA PARTE: CONSTRUCCIONES METODOLÓGICAS EN EL NIVEL SUPERIOR.	
CAPÍTULO 12. PROPUESTA DE INDAGACIÓN GUIADA EN CIENCIAS NATURALES PARA DOCENTES EN FORMACIÓN.	
<i>Rocío Kraser y Paula Peláez.....</i>	91
CAPÍTULO 13. LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LOS ESTUDIANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS: ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	
<i>Martín Dietz y Marisol González.....</i>	100
CAPÍTULO 14. PROPUESTAS ALTERNATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES.	
<i>Melina Fernández y Carla Pérez.....</i>	107
CAPÍTULO 15. POTENCIALIDADES Y DIFICULTADES DE UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE HISTORIA EN EL NIVEL SUPERIOR, MEDIADA POR TICS.	
<i>Nahuel Ianniello y Martín Monaldi.....</i>	112
CAPÍTULO 16. ENSEÑAR HISTORIA EN UN INSTITUTO SUPERIOR: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN.	
<i>Carina Pizarro y Gabriela Pacheco.....</i>	120
CUARTA PARTE: CURRICULUM, CAMPO DE TENSIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
CAPÍTULO 17. DESNATURALIZAR EL MIEDO A LA ENSEÑANZA Y AL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN.	
<i>Bárbara Bauchi.....</i>	126
CAPÍTULO 18. BREVE RELATO UTÓPICO PARA UNA EDUCACIÓN PLURAL.	
<i>Mayra Chía y Lucía Rivera.....</i>	133
CAPÍTULO 19. LA HISTORIA DEL ARTE Y LA CULTURA EN LA E.S.A.V.: RELACIONES ENTRE LA ESTRUCTURA CURRICULAR Y EL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO.	
<i>María de los Ángeles Fernández y Carolina Mattei Gattari.....</i>	139
CAPÍTULO 20. ESTUDIAR EN EL NIVEL SUPERIOR: PRINCIPIO Y ¿FIN?	
<i>Santiago Aracena y Hernán Retamar.....</i>	147
REFLEXIONES FINALES	
<i>Andrea Montano.....</i>	155

Prólogo

Tengo el agrado de presentar esta obra, cuya compiladora no solo es una colega sino también una amiga y un “después académico”. Este “después” es posible si entre quienes comparten los equipos de las materias universitarias existen espacios en los que las diferencias son constructivas e incentivan la creatividad, el debate facilita los aprendizajes mutuos y las coincidencias logradas alimentan las construcciones teóricas y prácticas en un clima de respeto mutuo y confianza.

La compilación resulta novedosa porque incorpora a los estudiantes al contexto de la producción académica y es notable la sencillez con la que explican prácticas complejas lo que permite a los lectores, aún sin conocimientos específicos sobre el tema, comprender las experiencias presentadas.

Los trabajos analizados muestran posicionamientos diversos de los futuros docentes pero predomina como común denominador el convencimiento del valor de la reflexión sobre las prácticas y su incidencia en las experiencias transformadoras, creativas e innovadoras. La reflexión está acompañada del análisis crítico de los contenidos curriculares, de las diversas transformaciones que se realizan a partir de las “formas” de su tratamiento por parte de los docentes, vinculadas con factores ideológicos, metodológicos y, en algunos casos, hasta generados por la misma rutina de “dar clase”.

Es así como se describen propuestas que introducen documentos históricos para salir de las dificultades presentadas por la historiografía dominante; se plantean particulares estrategias de enseñanza con la finalidad de generar instancias de autorreflexión en los estudiantes, colocándolos en un lugar más activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, plantear el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) favoreció que los futuros docentes se posicionaran como tutores, más que como expositores.

Asimismo, desde las propuestas se promueve la toma de conciencia y *“la reorganización y ampliación del recorrido y del perfil (curricular) del estudiantado, no solo en lo que respecta a ser futuros maestros/as, profesores o investigadores, sino como posibles docentes-artistas, productores artísticos o gestores culturales, comprometidos socialmente, no desde un asistencialismo “evangelizador”, sino como creadores de espacios institucionales”*¹. Se valoran las intervenciones docentes a partir

¹ Lo expuesto entre comillas y en cursiva pertenece a las producciones del libro.

de preguntas o disparadores audiovisuales y que, junto a los estudiantes, participen en los debates dando lugar a procesos de aprendizaje de otro tipo.

En cuanto a la enseñanza, es comprendida como construcción dialógica entre el profesor y los alumnos; la clase se define como grupo humano y con el aula como espacio físico y se interpretan los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la complejidad.

Es relevante señalar en este prólogo algunas consideraciones que se explicitan en las producciones presentadas. En primer lugar, se señala que las materias disciplinares de las diferentes carreras de profesorado no contemplan el plano del ejercicio profesional de los futuros docentes, porque los saberes se presentan aislados de las prácticas de enseñanza dentro de las cuales funcionarán.

Tampoco en las materias que constituyen la trama curricular de las carreras docentes, tanto en la universidad como en los institutos superiores, se explicita que en todo diseño de un proyecto de cátedra y/o programa de materia se toman decisiones y se asumen posiciones epistemológicas y metodológicas respecto de los contenidos que serán objeto de enseñanza. Hay asignaturas en las que ciertos *“posicionamientos teóricos aparecen naturalizados como ‘objetivos’ y como los únicos posibles”*.

En relación con lo anterior no se asume una perspectiva crítica y de investigación al construir los programas de estudio. *“Construir un proyecto de cátedra implica necesariamente realizar un trabajo de investigación sobre los contenidos disciplinares y asumir una posición epistemológica, metodológica y didáctica...esta problemática repercute en la idea de estudiante y de futuro docente que se reproduce y proyecta desde las cátedras, la cual se limita a una simple repetición de los contenidos disciplinares al modo de la educación bancaria a la que alude Paulo Freire”*.

Se reconoce en las reflexiones que se presentan las marcas teóricas de Elisa Lucarelli, Phillippe Perrenoud y Maurice Tardiff. Ideas tales como “la explicitación de los presupuestos a partir de los cuales define sus abordajes metodológicos” y “la elaboración de reflexiones sistemáticas que surgen del análisis de experiencias concretas del enseñar y el aprender”; la práctica reflexiva y la implicación crítica “como orientaciones prioritarias de la formación del profesorado”, dan cuenta de las voces de estos autores imbricadas con las prácticas docentes realizadas.

En este sentido, la práctica docente es entendida como situada, en los contextos institucional y social que la enmarcan; agregando la dimensión curricular como un aspecto de fundamental importancia para (re)pensarlas.

La trayectoria recorrida les demostró a los estudiantes *“la importancia de crear tiempos y espacios de habla y de escucha, para apuntar a la consolidación del grupo como una comunidad de aprendizaje en donde se refuerza permanentemente la*

capacidad de trabajo y evaluación colaborativa, en la que se valoran los aportes, opiniones e ideas de los alumnos... para realizar una verdadera construcción colectiva de conocimiento, la cual deberíamos priorizar siempre, y más aún en la educación superior”.

Agradezco el espacio brindado para compartir con los lectores los sentimientos que me generó esta obra y felicitar tanto a la compiladora como a los estudiantes por el excelente y novedoso trabajo realizado y espero que los indicios de su contenido esbozados en este prólogo sean suficientes para generar curiosidad e interés por su lectura completa.

Ana María Malet

Presentación

Inicialmente para los Profesorados en Historia (2002), Química (2005), Letras (2006), Filosofía (2006) y, más tarde, para los Profesorados en Economía (2012) y en Educación Secundaria y Superior en Ciencias de la Administración (2013), el Área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur dicta desde el año 2003, *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior* junto a dos seminarios, *Perspectivas Pedagógicas de la Educación Superior y Política y Legislación del Nivel Superior*. Los tres espacios curriculares conforman un bloque de asignaturas en los planes de estudio que habilita a los egresados de los profesorados referidos a desempeñarse en el nivel superior: universidades e institutos superiores de formación docente, técnica y artística.

Desde su denominación, la materia implica una instancia de práctica en el nivel superior de educación y, al momento de su diseño e implementación, eran escasas las experiencias previas a las que remitirse. Ana María Malet, profesora a cargo de la materia hasta el año 2011 inclusive, realizó un rastreo de antecedentes y de búsqueda de alternativas para la configuración de dicho espacio, a la vez que se dedicó a la conformación de un nuevo equipo de trabajo y a la formación de quienes lo integramos en el campo de la Didáctica de Nivel Superior.

Fuimos desarrollando distintas propuestas con algunas variaciones año a año, en las que la práctica asumió inicialmente la forma de pasantía, luego de práctica docente supervisada para, a partir del año 2010, conformarse como Práctica Docente Situada (PDS), entendiéndola como un proceso que involucra la actividad, el contexto y la cultura en las que los/las alumnos/as se desarrollan con el objetivo de tener un contacto anticipado y supervisado con la práctica profesional durante su formación.

Desde la propuesta de *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior* buscamos propiciar un espacio de trabajo orientado por los procesos de análisis, interpretación y producción reflexiva, que permita esclarecer las distintas perspectivas desde las que se puede abordar la enseñanza, la evaluación y el currículum, y sus relaciones, en el nivel superior de educación, así como también favorecer la adquisición de ciertas herramientas que faciliten la articulación y la búsqueda de coherencia entre las construcciones teóricas y las prácticas en el aula.

La principal finalidad es favorecer la reflexión sobre la práctica y así poder también apreciar su incidencia en los sujetos y en sus prácticas. Se problematiza la idea de reflexión sobre la práctica intentando develar su sentido, los alcances y procesos que abarca para que se constituya en un “habitus” reflexivo.

Dadas sus diferentes trayectorias previas, los estudiantes que cursan la materia conforman un grupo heterogéneo, pero con una demanda común: la ausente -o a veces diluida- aproximación temprana a su futuro campo laboral, demandando a las “materias pedagógicas” la inserción progresiva en las instituciones y en las aulas.

En este sentido, todas las clases de la materia son plenas y de carácter teórico-práctico. La propuesta de trabajo para la formación docente contempla la implementación de distintas estrategias de enseñanza como componentes de una construcción metodológica singular. Es así que tienen lugar distintas actividades que combinan el trabajo grupal con instancias de producción individual; entre ellas:

- sondeo de expectativas y de conocimientos previos de los alumnos para articular sus demandas con los finalidades y objetivos de la materia;
- diseño, implementación y análisis de microclases;
- análisis de casos (registros de clases, informes de observaciones y prácticas, diseños curriculares, planes de estudios, entre otros) y resolución de problemas;
- trayecto de práctica en el nivel superior de educación: diseño e implementación de clases con énfasis en la construcción colectiva de saberes;
- Elaboración de diversas producciones escritas que abordan la escritura académica como contenido: ponencias, informes de lectura, informes de análisis e interpretación de las prácticas docentes en educación superior a partir de los criterios didácticos construidos en el desarrollo de la materia.

A lo largo del cuatrimestre se busca sostener un trabajo de articulación entre la práctica que desarrollan los/las alumnos/as, el tratamiento de los contenidos en las clases y la evaluación.

Las unidades didácticas del programa se corresponden con las instancias de práctica y de evaluación que atraviesan los estudiantes. De este modo, la Unidad 1: “El nivel superior de educación, sus instituciones y actores” se aborda junto con la inserción de los practicantes en las instituciones del nivel superior; en el marco de los contenidos de la Unidad 2: “El currículum, campo de tensiones en la educación superior”, se trabaja en la revisión de los planes de estudios correspondientes al espacio de práctica elegido y, finalmente, en el desarrollo de la Unidad 3: “La práctica docente en situación”, los/las alumnos/as se incorporan a las aulas, desarrollan tareas docentes y ejercitan al reflexión sobre la práctica.

Tanto en la organización como en los contenidos del programa de la materia, así como en las diferentes instancias de la PDS, se busca la articulación entre el abordaje de marcos teóricos y el desarrollo de ciertas habilidades complejas en contexto.

Con la intención de que los estudiantes aprendan al enfrentarse con problemas reales vinculados a las instituciones y sus actores, al currículum y a las prácticas de

enseñanza y de evaluación en el nivel superior de educación, organizamos la propuesta de evaluación a través del diseño e implementación de un *proyecto de cátedra* que conjugó dos dimensiones: investigación e intervención, esto es, la producción de conocimiento a partir de las propias prácticas en el marco de la Práctica Docente Situada (PDS).

Conformando parejas pedagógicas, las producciones que solicitamos a los estudiantes tuvieron la intención de desplegar un modo propio de pensamiento sobre la docencia y la enseñanza de la propia disciplina en el nivel superior de educación. A lo largo de tres entregas formales, diseñaron, implementaron y evaluaron sus proyectos de cátedra.

En la instancia final, les solicitamos que sistematizaran el conocimiento construido acerca de la enseñanza de la propia disciplina en el nivel superior dando cuenta del trayecto formativo recorrido (punto de partida, actividades desarrolladas y resultados obtenidos) y con vistas a la difusión de los saberes construidos en contextos de formación de docentes para el nivel superior.

Desde la cátedra, a la hora de pensar, implementar y sostener esta propuesta, consideramos esencial conformar un equipo interdisciplinario de trabajo. Es así que, durante el primer cuatrimestre del año 2017, el equipo de cátedra estuvo conformado por Andrea Montano (Profesora adjunta a cargo – Profesora y Licenciada en educación), Laura Iriarte (Profesora adjunta por extensión de funciones – Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación), Belén Bedetti (Ayudante docente - Profesora de Filosofía) y Gabriela Bonino (Ayudante docente - Profesora de letras).

Asimismo, invitamos a las clases de la materia a las profesoras de las Didácticas disciplinares de la Administración, Química, Filosofía, Historia y Letras. Quienes nos acompañaron, aportaron sus saberes y experiencias en torno a la enseñanza de la propia disciplina en el nivel superior. Nos ayudaron a pensar, revisar y problematizar nuestras propuestas y su implementación en distintos contextos. En este sentido, le agradecemos profundamente a Sandra Hernández, Laura Morales y Ana María Ramos.

Como en todo proyecto, cuando se va más allá de su enunciación discursiva y se comienza a trabajar en la implementación a través de acciones concretas, por supuesto, surgen dificultades. En el transcurrir de las distintas etapas, fuimos contagiando nuestro entusiasmo a algunos compañeros/as; otros, evaluaron más el impacto político que implicaba que, transitoriamente, en esta experiencia, docentes de otras disciplinas ocuparan cargos de ciencias de la educación-.

Los estudiantes fueron, de a poco, conociendo la propuesta, tratando de entender qué queríamos hacer y, finalmente, involucrándose profundamente en la práctica docente y en la investigación. En algunas oportunidades esto se dificultó por

las demandas simultáneas de las otras materias que cursaban, pero, en todos los casos, pudieron avanzar en la implementación de sus propios proyectos de cátedra.

En este punto, un nuevo agradecimiento es imprescindible: a las instituciones del nivel superior y sus docentes y estudiantes que nos reciben todos los años (ISFD N 3, ISFD N 86, ISFT N 191, Escuelas Superior de Artes Visuales, Escuela de Danzas, Escuela de Teatro, Conservatorio de Música, Instituto Superior Juan XXIII, Instituto María Auxiliadora) y, que este año en particular, atravesamos momentos muy difíciles pero compartidos en una lucha común por nuestros derechos como trabajadores frente a una ley nacional incumplida, nos referimos a la ausencia de la paritaria nacional regulada por la *Ley de Educación Nacional* y su relación con la *Ley de Financiamiento Educativo*.

En el balance final, las dificultades –atravesadas y superadas- se diluyen y encontramos que resultó una experiencia formativa muy potente, para docentes y estudiantes. En nuestro caso, porque las producciones logradas retroalimentan los sentidos que intentamos transmitir desde una propuesta que sostiene su núcleo en el trabajo colectivo. En relación con los estudiantes, los trabajos que aquí se presentan muestran su propia construcción de conocimientos; construcciones con sentido social que son esperables por la especificidad del nivel superior, pero que no siempre encuentran vías de expresión en la universidad.

Este libro es, entonces, de completa autoría de los estudiantes-practicantes de *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior*, incluido el diseño de la tapa. En relación con esto, un especial agradecimiento a María Paula Mujica.

Es así que, organizados en cuatro grandes apartados, los veinte capítulos de esta compilación acercan y buscan difundir conocimientos relativos a tópicos muy poco explorados y documentados.

En la primera parte, se aborda la “Dimensión epistemológica de la enseñanza en el nivel superior” y se problematiza la necesidad de explicitar el propio posicionamiento al construir una propuesta para el nivel, así como de reflexionar acerca de sus implicancias en la práctica pedagógica.

En la segunda parte, “La especificidad de los contenidos y los contextos de enseñanza en el nivel superior”, los trabajos instalan interrogantes y aproximan respuestas a distintas situaciones de enseñanza en las que se plantea enseñar contenidos propios de un campo disciplinar en carreras en las que el eje principal responde a otra área o a una práctica profesional con incumbencias diferentes.

“Construcciones metodológicas en el nivel superior” constituye el tercer apartado de este libro e incluye trabajos en los que se narran las trayectorias recorridas para concretar (o no) propuestas de enseñanza alternativas.

Finalmente, en el cuarto apartado, “El currículum, campo de tensiones en la educación superior”, las producciones recuperan y analizan la incidencia en las clases de distintos aspectos curriculares, como lo son las diferencias entre trayectorias teóricas y reales, la articulación entre teoría y práctica, la definición de los contenidos, entre otros.

Esperamos que la lectura de estas producciones aporte a la formación inicial y/o continua de los docentes del nivel superior.

PRIMERA PARTE.

**DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL
SUPERIOR.**

CAPÍTULO 1

LA ENSEÑANZA DEL PERONISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Julián Herlein y Juan Ignacio Nápoli

Habiendo transitado y observado diversos espacios educativos donde se enseñó, se enseña y se enseñará el *Peronismo* desde una perspectiva histórica, se nos planteó la necesidad de indagar sobre las prácticas de enseñanza relativas al mencionado tema en el Nivel Superior. Como antecedente experiencial, tenemos en nuestras trayectorias biográficas acercamientos a variadas clases de Historia sobre el tema *Peronismo*, momentos que nos han hecho reflexionar en torno a los enfoques epistemológicos e historiográficos desde los cuales se enseña.

Este prefacio nos permitió repensar desde nuestros esquemas ideológicos e historiográficos los *por qué, para qué, cómo y qué* de la enseñanza de asuntos que son pilares constitutivos de la realidad histórica y actual de la Argentina desde la irrupción de las masas populares el día 17 de octubre de 1945.

Consecuentemente, durante el cursado de la materia *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior* dictada en la Universidad Nacional del Sur, y para la realización de la Práctica Docente Situada (PDS), trazamos como objetivo principal de la investigación abordar la enseñanza de contenidos relativos al *Peronismo* en el Nivel Superior, en este caso, estudiar las prácticas de enseñanza en la materia *Historia Argentina (Siglo XX)*, dictadas en el Instituto de Formación Docente N° 3: "Julio César Avanza" en la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Historia.

La hipótesis de trabajo estuvo relacionada con ciertos caracteres epistemológicos de las prácticas docentes que generan resultados problemáticos en el aprendizaje de la *Historia Argentina*. Partimos de la idea de que la enseñanza del *Peronismo* en vastísimas oportunidades se construye sin la utilización de fuentes primarias propias del período, es decir, los alumnos de los diversos niveles estudian el proceso basados únicamente en bibliografía excesivamente militante o ideologizada en su mayoría, lo que produce un alejamiento de la comprensión de aquellos tiempos y del devenir histórico nacional. En este marco, y por solo nombrar un ejemplo, se suele eliminar la voz del conductor principal de la narrativa que es Juan Domingo Perón: el estudio de sus libros, discursos, ideas, cosmovisión, entre otros ejemplos, permitiría salir de las lagunas que presentan los enfoques poco rigurosos y basados solo en la empiria con los cuales se enseñaría.

En el trayecto de realización de la PDS, pudimos contrastar nuestra hipótesis y observar que las prácticas de enseñanza en la materia *Historia Argentina (Siglo XX)* del

Profesorado de Educación Secundaria en Historia en el ISFD N° 3, difieren de lo que presuponíamos. En las clases observadas, la profesora abordó el tema *Peronismo* a partir de fuentes primarias², lo que creemos permitió a los alumnos reconstruir el proceso histórico de otra forma. La coincidencia entre las prácticas docentes y la problemática considerada por nosotros en la enseñanza en el nivel superior, resultó clave para nuestra investigación, ya que logramos observar la totalidad de las clases relativas a la enseñanza del *Peronismo* y, además, desempeñamos nuestra labor docente en dicho tópico. De esta forma abrevamos de primera mano a lo acontecido en la cátedra de *Historia Argentina de Siglo XX*.

Sin embargo, esto también nos llevó a ser parte del objeto de nuestro estudio. Hemos sido parte de lo que nos proponíamos investigar, al realizar nuestras prácticas de enseñanza *dentro* del *Peronismo*. Al respecto, nos parece muy interesante lo desarrollado por Phillipe Perrenoud, quien sostiene que un practicante reflexivo acepta formar parte del problema (2004:191). En ese sentido, al comienzo pensamos que esto sería un obstáculo para nuestros resultados, ¿hasta qué punto seríamos capaces y humildes para reconocer nuestros fracasos, impotencias y de criticarnos? (no olvidamos que hemos sido y somos formados en la enseñanza y desde esa experiencia es que - en gran parte- criticamos y observamos falencias). Pero el mismo Perrenoud dice, y nos identificamos con esto, que “una práctica reflexiva metódica se inscribe en el tiempo como una rutina [...] paradójica, o un estado de alerta permanente” (2004:192). Es allí que nos vimos interpelados no solo como investigadores, sino como formadores en el oficio de enseñar elevando nuestro nivel de profesionalización, mediante lo que él denomina *práctica reflexiva e implicación crítica*.

Los planteamientos críticos y éticos fueron suscitados durante todo el transcurso de la investigación, de la inserción, de las prácticas de enseñanza propias y hasta el momento del desarrollo de este documento. Para lograr esto, sin lugar a duda, fue necesario el factor social humanístico y el trabajo cooperativo, sincero, frontal y altruista: desde nosotros como colegas y pares pedagógicos, desde la cátedra, y desde la profesora a cargo y de los estudiantes de la materia en que realizamos nuestra inserción.

Previo a nuestro ingreso, teníamos la intención de elaborar conocimiento basado en la enseñanza de la Historia Argentina de carácter pedagógico. Esto significaba repensar el programa de la materia, fundamentalmente en lo relativo al *Peronismo*, y establecer criterios de utilización de documentos de la época en la construcción del conocimiento historiográfico sobre el período.

² Utilizó la transcripción escrita de discursos, imágenes y gráficas propagandísticas.

Al finalizar nuestro trayecto consideramos necesario volver a reflexionar continuamente sobre lo mencionado y reforzar la importancia del uso de fuentes en el estudio de este tema. Es necesario ampliar las competencias de base de los docentes -en tanto funcionen estas como una red de trabajo grupal y no como individualidades de “grandes” profesores dedicados a su soberbia académica y al engrandecimiento de su gabinete de cristal- y la reformulación y creación de recursos disciplinarios de enseñanza no existentes, que faciliten el proceso de aprendizaje.

En ese sentido, nos parece importante recalcar los problemas que nos surgieron al momento de seleccionar la bibliografía para nuestras clases, y de observar que nuestro acervo académico no condice con nuestros fines de enseñanza. Si bien esto puede ser sorteado mediante las prácticas de acción concreta, no deja de ser un escollo. Al respecto, Perrenoud (2004) nos ilumina diciendo que el enseñante tiene que convertirse en el cerebro de su propia práctica para plantar cara “eficazmente” a la variedad y a la transformación de sus condiciones de trabajo. Deducimos que la congruencia entre nuestros recursos, competencias, saberes y paradigmas se irá constituyendo en el trayecto de nuestra acción en tanto docentes profesionales, para conformarse como herramientas visibles, asibles e inacabadas.

En cuanto a la construcción del programa del espacio curricular no creemos que sea determinante en la enseñanza de la historia pero sí es un aspecto muy influyente. Para nosotros las prácticas concretas de enseñanza establecen un impacto pedagógico de mayor valía y determinismo. Sin embargo, y como venimos advirtiendo con otras palabras, la diversidad de autores es importante ya que permite mostrar el abanico de posibilidades en el abordaje de la problemática. Lamentablemente, en ese sentido, encontramos que existe una carencia de autores Nacionales y Populares (Galasso, 2008), lo que hubiese significado un abordaje integral de la temática. En lo concerniente al uso de fuentes, tanto la profesora en las clases observadas como nosotros las hemos utilizado aplicando la tónica oficialismo-oposición. Es decir, uno de los criterios que creemos adecuado para la enseñanza del período es brindar fuentes que presenten los dos espacios políticos redefinidos a partir del 17 de octubre de 1945, los que apoyan y los detractores a las ideas encarnadas en Perón. Ya que nosotros, inicialmente, habíamos identificado como déficit la mirada solamente desde la óptica antiperonista, introducir ambas miradas nos parece un avance didáctico sustancial.

Por otro lado, vemos que el tratamiento del peronismo como sustento de sí mismo está totalmente cerrado en la enseñanza. En tanto ideología tercermundista, periférica, y de elaboración genuina, no necesita únicamente de la tónica oficialismo-oposición para su desarrollo. Resaltamos que aún no encontramos prácticas de enseñanza y diseños de programas articulados con lo antedicho: ¿se puede decir que

existe un programa que contenga bibliografía contundentemente properonista en Bahía Blanca?. Frente a esto seguimos reflexionando, creando e innovando para conformar material didáctico que explique el periodo de manera intrínseca al peronismo, y facilite la comprensión sustancial y holística de la Historia Argentina.

Poniendo en juego la tensión existente entre las fuentes históricas y el material bibliográfico hemos podido identificar el conflicto epistemológico, nacido del fuerte contraste entre lo planteado por los documentos de la época y los textos interpretativos. Es decir, las fuentes de primera mano utilizadas por la docente a cargo de la materia y por nosotros como practicantes-docentes privilegiaron la heterogeneidad y la multivocidad en los enfoques ideológicos sobre la problemática; sin embargo, la bibliografía obligatoria era tendenciosa y opositora (en algunos textos esto era más visible que en otros)³ al peronismo. Esto conllevó a un replanteo y extrañamiento por parte de los estudiantes en la construcción del conocimiento, ya que las fuentes tensionaban con los contenidos desarrollados en la bibliografía de la materia.

En otro momento, nuestras intervenciones procuraron introducir documentos históricos que permitieran salir de las dificultades presentadas por la historiografía dominante. Las diversas aristas emanadas de los documentos generaron un interesante diálogo entre los estudiantes y los docentes, que creemos se constituyó como un importante avance en el conocimiento didáctico sobre el tema y en su carácter constructivo.

Como conclusiones de nuestra investigación, queremos establecer la importancia de la utilización de fuentes de primera mano en la enseñanza, ya que visibiliza la agencia de los actores reales de la historia y muestra el hacer del historiador, lo que permite desnaturalizar la enseñanza dogmática desde los libros y la historiografía hegemónica. Así mismo, darles voz a los actores principales de la historia permite salir de tergiversaciones teñidas de uso político predominantes en la escritura y en la enseñanza de la Historia Argentina -las tradiciones liberales y marxistas-. Al abordar la enseñanza como construcción dialógica entre el profesor y los alumnos, intermediados por fuentes y opiniones de sujetos de la época, se podrían saltar las problemáticas que caracterizan a este proceso. Creemos que nuestro trabajo está orientado a la *profesionalización* del ejercicio de nuestra disciplina, conclusión a la que llegamos luego de la incorporación de las nociones de Tardif⁴. En este sentido, hay que tener en cuenta que la comprensión histórica del *Peronismo* es fundamental para la del resto de la

³ Desde nuestra observación y experiencia, esto es algo recurrente y reiterando en la construcción de la bibliografía obligatoria para abordar y profundizar el tema *Peronismo*.

⁴ Maurice Tardif (2004) define a la profesionalización en la educación como una tentativa de reformular y renovar los fundamentos epistemológicos del oficio de maestro o profesor y educador, así como de la formación para la docencia.

Historia Argentina, allí radica la importancia de problematizar epistemológicamente cómo se construye el proceso de enseñanza para que, realmente, logre los fines que se propone.

Bibliografía

Galasso, N. (2008) *¿Cómo pensar la realidad nacional?: Crítica al pensamiento colonizado*. Buenos Aires, Colihue.

Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.

Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

CAPÍTULO 2

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA COMO PRÁCTICA DIALÉCTICA EN EL NIVEL SUPERIOR.

Luciano Campetella y Facundo Martínez Cantariño

*Con paso firme se pasea hoy la injusticia
Los opresores se disponen a dominar otros diez mil años más.
La violencia garantiza: "Todo seguirá igual".*

(...)

*Quien aún esté vivo no diga "jamás".
Lo firme no es firme.
Todo no seguirá igual.*

Bertolt Brecht, "Loa a la dialéctica".

El siguiente texto es producto de la implementación de un proyecto de cátedra enmarcado en la Práctica Docente Situada de la asignatura *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior* de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Dicho proyecto constó de dos intervenciones en la asignatura *Historia Social y Cultural de la Literatura IV* del Profesorado de Lengua y Literatura del Instituto Superior N° 3 "Dr. Julio César Avanza", dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

El punto de partida fue el reconocimiento de una problemática detectada a lo largo de nuestra propia formación como estudiantes del Profesorado de Letras de la UNS, que fue contrastada con el análisis del Diseño Curricular del Profesorado en Lengua y Literatura y de la observación de una práctica docente específica, luego de los cuales efectuamos una intervención docente que procuró tener en cuenta los resultados de ese análisis y de esa observación y proponer una forma particular de enseñar literatura en el nivel superior.

En este texto proponemos sistematizar los conocimientos producidos en torno a la enseñanza de la literatura en la educación superior.

El malestar en la disciplina

La enseñanza de las disciplinas lingüísticas y literarias en el nivel superior presenta, a nuestro juicio, tres problemas interrelacionados que no suelen ser reconocidos en las instituciones del nivel superior: universidades e institutos superiores.

En primer lugar, en general, no se plantea la dimensión pedagógico-didáctica de los contenidos curriculares, que serán contenidos a enseñar en los niveles secundario y superior. Las materias disciplinares no contemplan el plano del ejercicio profesional de los futuros docentes, ya que los saberes se presentan aislados de las prácticas de enseñanza dentro de las cuales funcionarán.

En segundo lugar, las cátedras no suelen explicitar que en todo diseño de un proyecto de cátedra se toman decisiones y se asumen posiciones epistemológicas y metodológicas respecto de los contenidos que serán objeto de enseñanza. En las asignaturas de literatura suelen presentarse recorridos panorámicos en los cuales ciertos posicionamientos teóricos más o menos conscientes aparecen naturalizados como “objetivos” y como los únicos posibles.

En tercer lugar, y relacionado con los dos problemas anteriores, no se problematiza la necesidad de asumir una perspectiva crítica y de investigación al construir un programa de estudio. Esto tiene efectos en la formación docente, puesto que toda práctica de enseñanza resulta indisociable de una práctica de investigación. Construir un proyecto de cátedra implica necesariamente realizar un trabajo de investigación sobre los contenidos disciplinares y asumir una posición epistemológica, metodológica y didáctica⁵.

La omisión de la dimensión científico-pedagógica en la enseñanza de los contenidos disciplinares conduce a una posición enciclopedista y tecnicista en la cual ciertos posicionamientos heredados se presentan como los únicos posibles, lo cual resulta en una desjerarquización del rol docente y de la práctica profesional.

Asimismo, esta problemática repercute en la idea de estudiante y de futuro docente que se reproduce y proyecta desde las cátedras, la cual se limita a una simple repetición de los contenidos disciplinares al modo de la educación bancaria a la que alude Paulo Freire.

Sobre la base de esta cuestión, nos propusimos producir conocimiento acerca de la enseñanza de los contenidos curriculares en el Nivel Superior y de los distintos posicionamientos epistemológicos que pueden asumirse para transmitirlos. Para esto, intentamos favorecer una concepción de la didáctica de nivel superior asociada al concepto de Didáctica Fundamentada Crítica de Elisa Lucarelli, que incluye, entre otros

⁵ Desde nuestro punto de vista, toda práctica docente implica una práctica investigativa, sea ésta consciente o no, y esto funciona tanto al nivel de los contenidos disciplinares como al nivel de las prácticas de enseñanza. Jorge Steiman señala la necesaria definición del marco didáctico que “se refiere a la disciplina como objeto de aprendizaje” (2012:32) y que implica la opción teórica de la cátedra “acerca de las concepciones del aprendizaje, de la enseñanza y del conocimiento” (2012:33). Consideramos que esto también implica una tarea de investigación, ya sea sobre referentes teóricos o sobre la reflexión acerca de la propia práctica.

aspectos, “la explicitación de los presupuestos a partir de los cuales define sus abordajes metodológicos” y “la elaboración de reflexiones sistemáticas que surgen del análisis de experiencias concretas del enseñar y el aprender” (s/f:7). De esta manera, procuramos promover un perfil de estudiante de nivel superior y futuro docente que produce conocimiento y asume conscientemente posiciones críticas acerca de los contenidos disciplinares y las prácticas de enseñanza.

El “Avanza”: la institución, sus funciones y su perfil formativo

El Instituto Superior de Formación Docente N° 3 “Dr. Julio César Avanza” es un instituto de educación superior que ofrece diversas carreras de formación docente, como el profesorado en Educación Secundaria en Lengua y Literatura⁶.

De acuerdo con los lineamientos de la Resolución CFE 30/07 Anexo I, el instituto desarrolla actividades de docencia, investigación y extensión. En cuanto a las actividades de investigación, la que adquiere mayor relevancia es la organización de las Jornadas sobre Diversidad y Educación “Prof. María Eva Rossi”, cuya segunda edición se realizó este año. Estas jornadas están motivadas en la presencia que tuvo en la institución una profesora y activista trans y en sus repercusiones en el abordaje de la diversidad sexual en el ámbito institucional.

En cuanto a las actividades de extensión, pueden mencionarse la Semana de la Memoria, en la cual participan distintos colectivos involucrados en la defensa de los Derechos Humanos junto a docentes y estudiantes del instituto, así como las diversas clases públicas que se realizaron en el marco del conflicto docente en defensa de la educación pública y gratuita.

El análisis del Diseño Curricular del Profesorado de Lengua y Literatura arrojó los siguientes resultados. En cuanto al enfoque, se hace hincapié en el desarrollo, por parte del alumno, de habilidades de lectura, escritura y oralidad vinculadas con una concepción funcional de la gramática y discursiva de la lengua. Se hace referencia al desarrollo de la tecnología, que motiva la existencia de una asignatura como Semiótica y, a su vez, se menciona la importancia de la teoría literaria en función del conocimiento de los distintos medios de expresión literaria.

La fundamentación del diseño curricular resulta excesivamente escueta, al punto de que no se esbozan expectativas pedagógicas que deberían alcanzar los alumnos en relación con las prácticas profesionales que van a desarrollar. Esta omisión se puede

⁶ La carrera se llama, aún, Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y el Polimodal en Lengua y Literatura, dado que el diseño curricular fue elaborado en 2003, es decir, con anterioridad a la modificación de la estructura del sistema educativo público.

vincular directamente con la problemática que fue el disparador de nuestro proyecto de cátedra, ya que está ausente cualquier referencia a la práctica profesional y a las distintas concepciones posibles de enseñanza, aprendizaje y a las formas de conocimiento. Como señalan Follari y Berruezo, en este caso el currículum “[hace] referencia al conglomerado conceptual de la disciplina y no a la práctica profesional que ella posibilita, y que debiera ser el referente explícito de la formación que se ofrece a quien va a ejercerla” (1981:4).

Los estudios se estructuran en disciplinas (por ejemplo, lingüística, teoría literaria, semiótica, entre otras). La organización curricular presenta una programación concéntrica, en la cual la práctica docente funciona como eje articulador. Las asignaturas están correlacionadas entre sí (por ejemplo, existe una serie de materias que lleva por nombre “Historia Social y Cultural de la Literatura”, con cuatro niveles, uno por año de la carrera). Las materias se organizan en tres áreas de concentración: Espacio de la fundamentación pedagógica, espacio de la especialización por niveles y espacio de la orientación. Entre ellas, la que adquiere preeminencia en términos de cantidad de materias y cargas horarias es la correspondiente al Espacio de la Orientación que, a su vez, va ganando mayor importancia hasta ser la única área presente en el último año de la carrera.

El plan no presenta ningún grado de flexibilidad, al punto de que todas las materias son obligatorias y no existen materias optativas. Se trata de un currículum cerrado que incluye 35 materias, 100% de cursos obligatorios, diversas correlatividades múltiples⁷, aunque también existen tres espacios de definición institucional que le otorgan cierta libertad a la propuesta curricular del Instituto.

En cuanto a la estructura pedagógica, existe un claro predominio de las materias “teóricas”, ya que solamente dos materias tienen la modalidad de taller. Esto dificulta la producción de conocimientos que puedan integrar las distintas áreas disciplinares y la práctica profesional de los egresados.

Análisis de una práctica docente

Además de analizar el diseño curricular de la carrera, la observación de las clases del docente a cargo de la materia enriqueció nuestra intervención. Prestamos especial atención a las articulaciones propuestas por el docente entre esta asignatura y

⁷ Algunos alumnos nos comentaron que sus compañeros perdieron el año de cursada por el excesivo peso que significa para ellos la existencia de un sistema de correlatividades fuertes. Asimismo, sostienen que las instancias de mesa de examen no son suficientes para rendir las materias necesarias para continuar con el cursado.

el espacio de la práctica docente y también con los niveles anteriores de la misma asignatura.

La cátedra plantea un recorrido por textos literarios universales siguiendo el eje de la representación de la ciudad, que se articula con el desarrollo histórico de las grandes metrópolis. El docente de la cátedra también propone una problematización de la práctica docente en relación con la enseñanza de prácticas de lectura de textos literarios y propicia las reflexiones sobre las experiencias de docencia de los alumnos y sobre el rol del docente al producir conocimiento para elaborar un programa con actitud investigativa.

En cuanto a los aspectos éticos del rol docente, el profesor planteó la necesidad de poner en cuestión los propios prejuicios, aspecto que está ausente en la fundamentación curricular y que resulta destacable. En cuanto a las estrategias didácticas, hace un uso fecundo del trabajo en grupos mediante consignas de lectura y escritura, propone una construcción colectiva de conocimiento a partir de inferencias de lectura acerca de los textos literarios, que según Follari y Soms (1994: 46) resulta un “elemento fundamental para lograr aprendizajes significativos”.

Nuestra propuesta

En nuestro proyecto de cátedra, nos propusimos, a partir de fragmentos de la novela *El juguete rabioso*, de Roberto Arlt (1926), que los estudiantes problematicen el modo en que el proceso de modernización urbana de principios del siglo XX en la Argentina repercutió en sus formas de producción literaria y aborden las representaciones de género en la literatura argentina. La propuesta implicaba explicitar el posicionamiento epistemológico asumido, que consistía en una lectura materialista y de género de la obra de Arlt y, a su vez, generar una reflexión que vincule esta problemática histórico-literaria con su posible abordaje docente en el nivel medio (en el caso de la representación del género, en relación con la Ley de Educación Sexual Integral).

Las intervenciones intentaron reducir al mínimo la propia exposición y abrir el espacio a que los estudiantes expongan y debatan sus propias lecturas de la novela, brindando ejes de lectura que orientaran la discusión. De esta forma, procuramos generar un análisis de la pertinencia de algunas lecturas críticas (Sánchez Trolliet, Piglia y Melo⁸) respecto de la novela tomando en cuenta las condiciones de producción de la

⁸ -Sánchez Trolliet, Ana Belén (2007), “Roberto Arlt: ficción y política, Buenos Aires a principios del siglo XX” (fragmentos).

-Piglia, Ricardo (1973), “Roberto Arlt: una crítica de la economía literaria” (fragmentos).

-Melo, Adrián (2011), *Historia de la literatura gay en Argentina* (fragmentos).

obra y sus características sociohistóricas (aprovechando el eje temático de la materia, la ciudad). Como actividad final, propusimos a los estudiantes elaborar grupalmente propuestas de abordaje del texto literario en el ámbito escolar.

El diseño de las actividades estuvo fundamentado en una concepción de evaluación procesual y formativa, de tipo factual, enfocada en lo que los alumnos puedan realizar (y no reproducir). De esta manera, evaluamos la capacidad de defender y fundamentar puntos de vista sobre los problemas analizados y proponer aportes al abordaje en el nivel medio de algunos de los problemas trabajados, siendo posible que queden a disposición de otros estudiantes del instituto, logrando así una producción de conocimiento para una audiencia real que “se comparta y discuta públicamente en la comunidad de aprendizaje pertinente” (Díaz Barriga Arceo, 2006: 133).

Conclusiones: El estudiante como productor de conocimiento

Nuestra intervención tuvo como finalidad promover la reflexión metacrítica acerca de la literatura, que está en relación con la asunción de un posicionamiento epistemológico particular. A partir de esto, propusimos a los estudiantes reflexionar acerca de si estos posicionamientos son o podrían ser explicitados en el nivel secundario y qué implica esto en relación con la noción de estudiante que se construye desde un posicionamiento pedagógico particular. Asimismo, motivamos una reflexión acerca de las estrategias de enseñanza que se pueden poner en funcionamiento para generar instancias de autorreflexión en los estudiantes colocándolos en un lugar más activo en el proceso educativo.

A partir de nuestra intervención, pudimos constatar la importancia de utilizar estrategias metodológicas que permitan valorar los aportes de los estudiantes respecto de la temática abordada, en lugar de exponer asumiendo que en la situación de enseñanza hay un lugar de saber y uno de no saber. De esta manera, se hace posible que los estudiantes se involucren y enriquezcan la propuesta con sus propios conocimientos y argumentaciones articulando con conocimientos previos. Solo a partir de estas estrategias dialécticas es posible lograr que los estudiantes se apropien y asuman una posición crítica ante el conocimiento.

Asimismo, el trabajo en grupos demostró ser una herramienta importante no solo para producir análisis de fragmentos específicos del texto literario sino fundamentalmente para generar instancias de intercambio y producción colectiva por parte de los estudiantes. La comunicación ya no respondía solo al eje docente-estudiante, sino que también se enriquecía con el diálogo estudiante-estudiante. Lo mismo pudo corroborarse respecto de la puesta en común de la ejercitación efectuada.

Durante las intervenciones, planteamos, de diversas maneras, la importancia de asumir y explicitar un posicionamiento teórico-crítico para la enseñanza de los contenidos curriculares, haciendo visible que no es el único posible y que desde su especificidad se pueden pensar las potencialidades didácticas que se abren. Por ejemplo, explicitar los objetivos de la intervención y la metodología utilizada permitió a los estudiantes asumir una ubicación más reflexiva respecto de la enseñanza y de su propio aprendizaje. La explicitación del posicionamiento teórico-crítico se plasmó en la formulación de una lectura situada, en la cual la problemática abordada en el texto literario se pudo vincular con problemas actuales, que no solo están presentes en las aulas sino que también motivan el posicionamiento político del docente.

Bibliografía

Díaz Barriga Arceo, F. (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Méjico, Mc Graw Hill.

Follari, R. y J. Berruezo (1981) "Criterios e Instrumentos para la Revisión de Planes de Estudio", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol XI, N°1, 1981. Pp. 1-11.

Lucarelli, E. (s/f) *La Didáctica de Nivel Superior*. Ficha de cátedra. UBA.

Soms, E. y R. Follari (1994) *La práctica y la formación profesional*. Buenos Aires, Humanitas.

Steiman, J. (2012) *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires, UNSAM Edita - Miño y Dávila.

Documentos

Resolución CFE 30/07 Anexo I. *Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina*.

CAPÍTULO 3

PLANIFICAR Y HACER: DESENCUENTROS EN LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA.

Ana Laura Atala y Macarena Ostertag

Inicio del Proyecto

Al comenzar el cursado de la materia *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior* nos plantearon la idea de diseñar un proyecto de cátedra que pretendía conjugar dos dimensiones: investigación e intervención, es decir, la construcción de conocimiento a partir de las propias prácticas en el marco de la Práctica Docente Situada (PDS). En el mismo, trabajaríamos sobre una problemática que nos generara interrogantes, con el fin de producir conocimientos acerca de la enseñanza de nuestra disciplina en el nivel superior.

Al momento de elegir el tema con el cual iniciaríamos el proyecto, recordamos todo el camino recorrido a lo largo de la carrera. De esta manera, pudimos visualizar que hay una concepción de la Química como una ciencia individualista que sólo puede ser aplicada en un laboratorio utilizando materiales y compuestos de difícil alcance y, en algunos casos, peligrosos.

Esto nos llevó a pensar que si durante la formación, la ciencia es concebida como un conjunto de saberes estáticos o como un quehacer desligado del contexto social, sería poco probable que los estudiantes logren incorporarla de otra manera en su futura vida profesional.

Por lo tanto, entender la química desde este punto de vista y enseñarla de esta manera conllevaría a que los futuros docentes aplicaran esa misma forma de enseñanza a lo largo de su vida profesional, ya que así lo habrían aprendido en su recorrido a través de la educación superior.

Propósitos del proyecto

A la hora de pensar nuestras intervenciones en el ISFD N° 3, nos planteamos ofrecer una propuesta académica innovadora, con el fin de establecer una relación entre los contenidos específicos del nivel superior y el ámbito cotidiano, ofreciendo una concepción diferente de la Química.

Además, buscamos fomentar el intercambio de ideas entre los futuros profesionales y la docente para construir saberes, propiciando el trabajo grupal y generando consignas que favorezcan al pensamiento crítico.

Etapa de investigación

Una vez definida la problemática que orientaría nuestro proyecto, fuimos a conocer la institución. En esta instancia, elegimos el curso donde llevaríamos a cabo nuestras intervenciones: Química y Laboratorio I de primer año del Profesorado en Biología, conocimos la institución, entrevistamos al director del instituto y a la profesora del curso, y tuvimos acceso al plan de estudios de la carrera y la planificación anual de la docente.

En un primer momento, asistimos a las clases en el rol de observadoras participantes con el fin de conocer más a los alumnos, la dinámica del curso y el desarrollo de las clases. Para indagar qué concepción de la química poseían los estudiantes efectuamos una encuesta. En su procesamiento, observamos que los alumnos, a pesar de poder definir qué era para ellos la disciplina Química y de, en varios casos, poder relacionarla con la vida cotidiana, les costaba su estudio ya que, como ellos la definieron, es una ciencia compleja.

Finalmente, con todos los datos recolectados, realizamos un análisis institucional, curricular, epistemológico y didáctico.

Etapa de Intervención

Al llegar el momento de planificar las intervenciones, buscamos posicionarnos en un modelo cognitivista, el cual pretende preparar al alumno a través de la búsqueda de saberes previos que podrían propiciar u obstaculizar el aprendizaje, activar estos conocimientos al presentar los contenidos y estimular la integración y la transferencia en virtud de los nuevos saberes adquiridos.

Cuando nos asignaron el tema -óxidos básicos y ácidos, hidróxidos y ácidos- tuvimos algunas dificultades al planificar nuestras clases, ya que no encontramos una manera innovadora de abordar el mismo, debido a que el tema se caracteriza por contener numerosas fórmulas químicas y nomenclaturas. Por lo tanto, si bien tuvimos en cuenta la importancia de relacionar los conceptos a enseñar con los contenidos vistos en las clases anteriores y con la vida cotidiana, e integrarlos en una experiencia de laboratorio, no logramos salir del modelo tradicional expositivo de enseñanza con el cual nos formamos a lo largo de nuestra carrera.

Esto se evidenció en nuestra primera clase, de la que salimos contentas ya que habíamos logrado realizar todo lo planificado en tiempo y forma, como lo habíamos planificado. Era la primera vez que ambas dábamos clase. Pero, luego, al hablar con

nuestra asesora, nos dimos cuenta de que no pudimos llevar a cabo los propósitos iniciales en los que habíamos basado nuestro proyecto de cátedra. Esto nos llevó a replantearnos la forma en la que habíamos planificado las actividades, preguntándonos el porqué de esas decisiones. De esta manera, logramos visualizar cómo teníamos internalizada la forma de enseñanza tradicional predominante en las ciencias exactas. En nuestra segunda intervención, que fue una clase de consulta previa al parcial que tendrían los estudiantes, ocurrió una situación de cambio de aula que nos permitió disponernos en círculo. Al producirse esto, espontáneamente se generó una clase totalmente distinta a la primera. Los alumnos comenzaron a comentarnos cómo se sentían en las clases de química, a preguntarnos cómo eran las mismas en la universidad, si alguna vez habíamos tenido algún accidente en el laboratorio, etc.

Nos comunicamos con los estudiantes de una forma que no habíamos logrado en la clase anterior, y sólo habíamos cambiado la manera en la cual nos ubicamos en el aula. Tal vez, lo ocurrido no está relacionado con el “cómo” nos sentamos sino en habernos dado cuenta, experimentándolo, que estábamos repitiendo lo que nosotras criticábamos. El entablar un intercambio de experiencias, transmitiéndole a los alumnos nuestras vivencias y romper con la tradicional idea de docente como aquel que debe impartir su conocimiento a los estudiantes que no lo poseen, indudablemente llevó a que los alumnos sintieran un ambiente ameno para consultar sus dudas, plantearnos sus problemáticas en el instituto y darnos a nosotras la posibilidad de argumentar nuestras posiciones.

Conclusiones

Como mencionamos a lo largo del trabajo, el miedo rondó durante toda nuestra experiencia. En un primer momento sólo nos preocupaba el “cómo” dar la clase, si el tiempo nos iba a alcanzar para realizar todo lo planificado, si los estudiantes nos iban a escuchar, ya que estábamos preocupadas por el hecho de que nuestras edades eran muy próximas a las de ellos.

Ahora, luego de haber concluido con las intervenciones, analizando cómo nos sentimos, por qué hicimos las cosas que hicimos, entendimos que lo importante no era si el tiempo alcanzaba sino el cómo nosotras nos posicionamos frente a un curso.

En un comienzo, nos propusimos enseñar la Química de una manera en que los alumnos logren vincular los contenidos dados con hechos de la vida cotidiana, y poder generar una íntima relación entre la teoría y la práctica mediante un trabajo de laboratorio, donde los estudiantes puedan debatir sobre lo observado y, de esta manera, logren apropiarse de los conceptos a través de la experiencia y del diálogo con el otro;

y, a su vez, puedan desarrollar un posicionamiento para formar un pensamiento crítico y autónomo.

Sin embargo, no es posible implementar esta manera de enseñar, si no nos damos cuenta de que estamos insertas en un modelo tradicionalista, dentro del cual fuimos formadas durante la mayor parte de nuestra escolaridad.

Creemos que, indudablemente, esta ha sido una experiencia que ha marcado nuestra forma de pensar sobre ¿qué docentes queremos ser?, ¿qué es lo que realmente queremos enseñar y que los alumnos aprendan? y ¿cómo lo enseñamos?

En este sentido, consideramos que podríamos haber pensado la clase, realizando en una primera instancia la experiencia de laboratorio, para que los estudiantes generen posibles hipótesis sobre lo ocurrido, las cuales serían un primer paso para la construcción del conocimiento.

El trabajo final se basaba en poder sistematizar el conocimiento construido acerca de la enseñanza de la propia disciplina en el nivel superior. Para nosotras el poder formularnos estas preguntas, ver por qué no logramos llevar a la práctica lo que nos habíamos propuesto inicialmente, nos llevó a pensar y a planificar nuestras clases de una manera totalmente diferente. Podemos concluir en que éste fue el principal conocimiento que logramos construir a lo largo de este proyecto.

CAPÍTULO 4

PRODUCIR CONOCIMIENTO DESDE LO MULTIDISCIPLINAR: UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN UN ISFD.

Franco Balestra y Juliana Fatutta

Introducción

En el este trabajo, pretendemos dar a conocer el proceso desarrollado para producir conocimiento sobre la enseñanza de la Historia en el nivel superior, como así también los saberes que pudimos construir en este recorrido.

Para ello, diseñamos un proyecto de investigación e inserción, propuesta que nació desde la cátedra de *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior* del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Sur, que tuvo como objetivo producir saberes sobre las prácticas y variables existentes en el nivel superior. En esta línea, escogimos el Instituto Superior de Formación Docente N°3 "Julio César Avanza" como el espacio para realizar nuestra investigación e intervención: la práctica docente situada.

Este relato consta de tres partes: un primer apartado, en que comentaremos el punto de partida, el problema que nos planteamos investigar y los presupuestos teóricos en los cuales nos apoyamos; un segundo momento, en el que especificamos todas las acciones realizadas en pos de corroborar nuestra hipótesis y, finalmente, un tercer apartado, en el que comunicamos las conclusiones a las que arribamos y los conocimientos que podemos aportar desde nuestra experiencia en este período.

Punto de partida

Planteamos nuestro proyecto a partir de la reflexión sobre posibles contenidos escolares y/o recortes de la realidad histórica para los cuales un abordaje multidisciplinar proporcionaría una mirada más enriquecedora y global. Asimismo, problematizamos también sus características, dificultades o métodos de abordaje.

Para materializar nuestra investigación, escogimos como espacio para realizar nuestra práctica docente situada, la materia *Epistemología e Historia de las Ciencias Sociales*, correspondiente al tercer año de la carrera del Profesorado de Educación Secundaria en Historia del Instituto Superior de Formación Docente N°3, "Dr. Julio César Avanza", de la ciudad de Bahía Blanca. Nos basamos en el presupuesto de que,

desde su denominación, podría existir la intencionalidad de funcionar como aglutinador de todas aquellas áreas enmarcadas en el campo de las ciencias sociales.

A partir de esa premisa, definimos nuestro problema de investigación preguntándonos si en las actividades realizadas durante el cursado de dicha materia, se pretendería abordar de forma integrada y holística la variedad de las disciplinas encuadradas en dicho nombre o, en su defecto, se propondría un estudio particular y diferenciado de cada una de ellas. A partir de esto, nuestra hipótesis fue que el nombre de la materia podría apuntar a la posibilidad de dotar de herramientas a los alumnos para la realización de estudios multidisciplinarios, los cuales aporten conocimientos y elementos para su futuro rol como docentes.

Los propósitos en los que basamos nuestro proyecto fueron de dos tipos: los específicos para la práctica docente situada que podrían considerarse de corto plazo y los que tenían intenciones a largo plazo, apuntando a la investigación y a la producción de conocimiento sobre la enseñanza de la Historia en el Nivel Superior. Aspiramos a contrastar nuestra hipótesis sobre la posibilidad de la conformación de espacios multidisciplinarios y sus potencialidades en la materia seleccionada. Para ello, debíamos recopilar información sobre las potencialidades y límites de los abordajes multidisciplinarios para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, considerándolos en vinculación con las posibilidades y repercusiones que tendrían en el futuro rol docente.

Seleccionamos un texto de Rolando García (2006), en el que el autor hace una distinción entre multi e interdisciplina y realiza una enumeración de las características que definen a una y a otra. A partir de esta lectura, nos propusimos abordar los procesos multidisciplinarios, teniendo en cuenta que para la realización de una experiencia interdisciplinar se precisa de un tiempo más prolongado de trabajo, como de ejercicios de reflexión y trabajos epistemológicos mucho más complejos.

A lo largo de nuestro proyecto de investigación, utilizamos también el concepto de “convergencia metodológica” planteado por Sirvent y Monteverde (2016) para analizar si en las situaciones de clase a las que asistiríamos, las Ciencias Sociales eran abordadas como espacios separados sin relación entre sí, o bien, si se realizaba su vinculación y abordaje a partir de un objeto de estudio común.

Intervenciones docentes y trabajo de campo

Luego de diseñar el proyecto, fuimos a conocer el ISFD N° 3, tanto en los aspectos estructurales como en su cotidianidad, a través de múltiples medios: recorrido guiado a cargo de una de las secretarías del lugar, página Web oficial, entrevistas

realizadas a su director actual y al Jefe del Área de Historia, intercambios con el docente a cargo de la materia y, finalmente, encuestas realizadas a los alumnos.

El instituto surge como una posibilidad para la formación docente y, aunque en su transcurso histórico se haya cambiado su denominación o se hayan incluido carreras técnicas, se privilegió siempre la formación docente.

Vinculado con nuestro proyecto, consultamos en las entrevistas acerca de la posibilidad de que, desde la institución, se promoviera una relación fluida entre las materias de la carrera (en una suerte de trabajos multidisciplinares) y lo que nos comentaron fue que, aunque constantemente se insiste en este punto, “depende puntualmente de la buena voluntad de los docentes”. A esta situación, se suma la dificultad que genera el trabajo por hora cátedra y no por cargos, con disponibilidad para horarios de consulta, actividades de gestión u otras, en las cuales podrían implementarse talleres interdisciplinarios que enriquecieran la formación, ya que los TAIN (talleres interdisciplinares anuales) solo se encuentran en las carreras de profesorado en educación inicial, primaria y especial, pero no para los profesorados de nivel secundario.

Para sumar a nuestros conocimientos, realizamos un análisis del diseño curricular del Profesorado en Historia vigente que refiere a una resolución de la provincia de Buenos Aires de 1999, modificada en el año 2000, y la resolución 13271 que plantea el marco general para los profesorados de grado.

En el diseño advertimos ciertas características estructurales: el primer año es compartido enteramente con el Profesorado en Geografía; las materias del plan de estudios están organizadas en tres espacios: Fundamentación Pedagógica, Especialidad Histórica y Formación Complementaria; se realizan prácticas docentes desde el primer año; hay tres conceptos que se pretende que atraviesen todos los espacios formativos: formación ética, campo tecnológico y mundo contemporáneo; y cuenta con espacios de integración areal, entre otros.

En una primera instancia, creímos que en ese espacio areal se concretarían nuestros planteamientos de un espacio multidisciplinar, sin embargo, en la lectura minuciosa del curriculum, advertimos que sus propósitos apuntan a relacionar las materias de la especialidad teórica con la didáctica y la pedagogía necesarias para poder abordar esos conocimientos en las aulas del secundario.

También, recurrimos a encuestar a los alumnos sobre su experiencia en estas materias, quienes nos dijeron que en la práctica se asimilaba a un taller en el que se reforzaba la lectura crítica y la escritura de los diferentes tipos de textos académicos, demostrándonos que debíamos seguir analizando la conformación de espacios con abordajes multidisciplinares.

En un análisis más pormenorizado del diseño, creemos que existirían ciertas incongruencias, de las cuales retomaremos dos que aportan específicamente a las problemáticas planteadas. La primera es que, mientras que la Fundamentación manifiesta la profundización de un saber disciplinar a partir de aspectos conceptuales y procedimentales de algunas disciplinas sociales puntuales (Sociología, Antropología, Economía y Política); en las Expectativas de Logro del primer año se propone la “Construcción del Área de Ciencias Sociales mediante el tratamiento integrado de los contenidos disciplinares”. También, la introducción habla del diseño de acciones apropiadas para la articulación interdisciplinaria, pero en las materias que componen la carrera se puede ver una marcada diferencia entre la especialidad y las “materias complementarias”.

Luego de hacer una revisión de la propuesta curricular, nos planteamos cuál era nuestro núcleo epistemológico, comenzando un análisis del programa de la materia proporcionado por el profesor a cargo. Encontramos cierta distancia entre los contenidos mínimos planteados en el diseño curricular de la carrera y el programa desarrollado para la materia. Podemos concluir esto, debido a que los datos recopilados en las observaciones de clases demostraron que la materia apunta a un recorrido en la conformación de las Ciencias Sociales, que inicia con la historicidad de su aparición como ciencia para luego dar paso a los préstamos dentro del Área, entre las disciplinas que la conforman y siendo la Historia la matriz rectora.

Advertimos que la bibliografía utilizada (y que figura en el programa) apunta a ese lineamiento, siendo escaso el análisis o debate sobre la coexistencia, trabajo conjunto y retroalimentaciones existentes dentro del campo.

En las clases compartidas, el profesor nos comentó que la materia fue estructurada de manera que respondiera a los interrogantes que los alumnos de años anteriores le manifestaron. Estas dudas, giraban en torno a reconocer los aportes que otras materias afines podían realizar a la Historia, dando lugar a una propuesta áulica que buscó subsanar dicho nudo problemático.

Nuestra intención a la hora de ingresar a la materia y en relación con la hipótesis propuesta, era ver la posibilidad de que este espacio se fuera transformando paulatinamente en un área de trabajo interdisciplinar, transitando previamente por la multidisciplinaria, para allanar el camino hacia la conformación de “sistemas complejos” dentro de las Ciencias Sociales.

Nuestros propósitos, indicados en el punto de partida, están ineludiblemente relacionados entre sí y se apoyan en que, tanto durante las observaciones de clases como a partir de las encuestas realizadas a los alumnos, percibimos su dificultad para reconocer qué disciplinas integran el campo de las Ciencias Sociales y que poseían

cierto interés en saber los posibles aportes de éstas para su futuro rol como profesores de Historia.

Planteamos nuestras intervenciones docentes en vinculación con las clases previas de la materia y en correlación entre ellas. Consultamos a los alumnos cuáles eran las temáticas que más les interesaban para indagar de forma analítica desde la multidisciplina, pudiendo obtener un conocimiento integrado de los distintos componentes de la realidad socio-histórica. Nuestra intención última era que, a partir del análisis de esos posibles contenidos a abordar en las clases del nivel secundario, plantearan abordajes de distintas fuentes con las herramientas aportadas en ambas clases y de lo visto en las demás materias de la carrera.

Para lograr esto, decidimos abordar nuestras intervenciones desde la modalidad de taller, la que Follari y Soms clasifican como parte de las “prácticas avanzadas” (1994: 41); vimos en ella el disparador para analizar situaciones que podrían enfrentar como docentes en la enseñanza y reflexionar sobre posibles respuestas.

Integramos a los contenidos la reflexión sobre la multicausalidad de los hechos y los beneficios de analizarlos multidisciplinariamente, siendo este nuestro eje a la hora de plantear la lectura de una selección de científicos con sus aportes (descubrimientos o teorías) y, a partir de ello, proponer que formulen hipótesis de los posibles impactos y consecuencias en la historia de esos mismos hechos. A partir del planteo de esas hipótesis o problemáticas, consultamos cuál creerían que sería el marco metodológico desde el cual podrían partir. En la segunda clase, nos abocamos al análisis de fuentes desde múltiples perspectivas. Pudimos desarrollar así, en ambas clases, actividades orientadas a la reflexión sobre conceptos de las disciplinas sociales y la diferenciación explícita entre los abordajes multi e interdisciplinarios.

A modo de reflexión final

Comenzamos planteando nuestra hipótesis, en la cual sugeríamos que el nombre de la materia podría apuntar a la posibilidad de dotar de herramientas a los alumnos para la realización de análisis multidisciplinarios que aporten conocimientos y elementos para su futuro rol docente. Luego de las actividades realizadas, consideramos que: desde la bibliografía y desde cada unidad didáctica, se propone abordar el área de Ciencias Sociales en vinculación con la investigación y la educación, aunque en las clases observadas, vimos que estos ejes eran solo puestos en relación con la disciplina histórica. Estimamos, que el planteo de nuestro problema no se contradice con los resultados obtenidos en la experiencia, pero sí, que al momento de

formularlo nos encontrábamos sesgados por nuestra concepción errónea de cómo se compone y se trabaja el área de Ciencias Sociales.

Consideramos que nuestra hipótesis no puede ser corroborada en su totalidad, ya que en el momento de formularla poseíamos un error conceptual con las concepciones de multi e interdisciplina, que signó nuestra hipótesis así como las intervenciones posteriores. A esto, se sumó nuestra propia vivencia como estudiantes de profesorado orientados a la investigación histórica, por lo cual creímos ver en esta materia un paralelismo con Historia de la Historiografía y, a partir de ello, proyectamos que Epistemología podría plantear un procedimiento similar.

Nuestro proyecto, constituido por múltiples investigaciones y acciones, fue formulado en relación con el proceso de enseñanza y sobre los conocimientos previos que poseían los alumnos en vinculación con los contenidos a abordar. La observación meticulosa, la encuesta y el diagnóstico del curso fueron herramientas fundamentales para reflexionar sobre cómo abordar las clases y desde dónde. Estos pasos favorecieron el aprendizaje de los contenidos de forma significativa, ya que los alumnos podrían asentar lo visto en clase en sus sistemas personales de conocimientos.

En cuanto a la relación entre las demandas institucionales y los contenidos definidos en la materia, encontramos relaciones entre el discurso de las autoridades del instituto en las entrevistas, quienes afirman estar en permanente contacto con la realidad áulica del nivel secundario para poder, luego, retomar las necesidades y preocupaciones de la escuela a la formación de los docentes de grado; y lo observado en el programa de la materia y en las clases impartidas.

Como demanda general de la institución retomamos el concepto de docente “inclusionista” como denominan a la postura de no encerrarse en un solo tipo de aportes estructurados bajo una perspectiva, sino de poder incluir y construir, desde la enseñanza un ambiente de multiperspectiva.

En cuanto a lo que se espera del profesor en Historia, el Jefe del Área del instituto sostiene que es clave que el docente ayude a desnaturalizar las formas de hacer de la Historia tradicional, incentivando y ayudando al alumno a pensar históricamente y a reflexionar críticamente. En las clases observadas, podemos ver cómo estos discursos se materializan en las actividades de reflexión sobre algunos hechos históricos puntualmente, como sus causas, sus objetivos originarios y qué terminaron logrando (o provocando), si ven repercusiones a medio o largo plazo, entre otras cuestiones. También vimos en la bibliografía propuesta y en el propio intercambio áulico, cómo se estructura toda la actividad con vistas al futuro rol docente, ya que se evidencia la preocupación por reflexionar cómo podría ser enseñado a los alumnos o abordado en otros contextos.

Reconocemos que uno de los objetivos de esta materia desde el diseño curricular en el que se enmarca, es servir como espacio para reflexionar sobre la relación entre las distintas ciencias y la “Producción del conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales. Enfoques epistemológicos y metodológicos actuales”, lo que parecería demostrar que no se pretende hacer hincapié en una ciencia social determinada, sino que se las entiende a éstas como un “sistema complejo” que permita reflexiones interdisciplinarias (Rolando García, 2006: 87-88).

Estas cuestiones avalan una parte de nuestra hipótesis inicial que postula que la materia seleccionada apuntaría a un trabajo multidisciplinar, donde los alumnos podrían recuperar herramientas de otras ciencias sociales (como conceptos y metodologías) para el aprendizaje y la enseñanza de la Historia. Consideramos que, en la práctica, la materia estaría planteada para dar respuesta a elementos como la objetividad y la veracidad de los estudios históricos y no para los estudios y la enseñanza de las disciplinas sociales en su conjunto. Este espacio curricular se orientaría hacia el desarrollo de cómo se fueron conformando las Ciencias Sociales (y su cientificidad), los criterios de objetividad y las metodologías particulares de cada ciencia.

Nuestra propuesta fue realizar las dos intervenciones en la materia bajo la modalidad de taller, pero consideramos que, finalmente, no logramos realmente un trabajo de este tipo, ya que la clase no se centró en la activa participación de los estudiantes ni se logró la construcción colectiva de conocimientos en el intercambio, sino que solo algunos alumnos intervinieron con algún aporte, pero no se trabajó exhaustivamente en un proceso de análisis e interpretación de fuentes. Sostenemos que se realizó una reflexión de conceptos e interpretaciones dirigidas y un planteo de problemáticas muy vinculadas a los intereses de los alumnos, pero que concluimos imponiendo una mirada y un análisis propios sobre las fuentes.

Finalmente, consideramos que, a partir de la implementación de este proyecto, podemos aportar los siguientes conocimientos para la enseñanza de la Historia en el Nivel Superior: es necesario y muy enriquecedor, no perder de vista a la hora de abordar las diferentes materias del profesorado en Historia, que estudiar y analizar hechos históricos implica más que realizar un recorte de lo ocurrido. No podemos comprender en profundidad un acontecimiento si no analizamos todas sus facetas: la social, la económica, la ideológica, la política, entre otras. Para ello, no debemos extrapolar elementos puntuales de las ciencias sociales para que estén al servicio de la historia, sino conocer y basarnos desde esos diferentes sistemas de estudio para poder comprenderla y transmitirla en nuestro rol docente.

Asimismo, es necesario conocer las diferentes posturas y desarrollos sobre los estudios multi e interdisciplinarios, para poder escoger una metodología de trabajo

adecuada a nuestros propósitos, como así también no perder de vista este fundamento teórico que ayudará a que otros comprendan qué y cómo se pretende trabajar. Creemos necesaria la profundización de estas problemáticas, a partir de estudios detallados que permitan conformar alternativas multi e interdisciplinarias a las tradicionales formas de enseñar Historia, para dotar no solo a los estudiantes, sino también a los docentes, de herramientas para reflexionar sobre dichas temáticas, construyendo conocimiento en el proceso.

A partir de lo dicho, reflexionamos sobre las posibles formas de enseñar y abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales, a sabiendas de que en el nivel secundario éstas se dictan como área en los primeros años, trayendo un variopinto de dificultades para su enseñanza, arrastrando a los profesores en varios casos a mostrarlas como disciplinas separadas y con diferentes rangos de importancia (selección de perspectivas y contenidos).

Frente a estas dificultades, esbozamos posibles soluciones a largo plazo, ya que no se puede resolver un problema que persiste a lo largo de toda la formación, es decir, cómo enseñar Ciencias Sociales, en un solo espacio disciplinar. Sostenemos que una posible medida es generar en cada materia que corresponda a una Ciencia Social (como lo son Antropología, Sociología, Economía o Geografía) espacios donde se enseñe cómo estas pueden ser trabajadas de forma conjunta, como forma de ir incorporando este tipo de herramientas. O bien, de forma más acabada y con mayor énfasis, con la inclusión de talleres interdisciplinarios donde se trabajen desde los primeros años, los problemas, límites y potencialidades de las Ciencias Sociales y su enseñanza en el nivel secundario, como modo de subsanar el saber fragmentario que se genera viendo solo el campo de cada disciplina para luego ver las maneras de integración que pueden generarse.

Bibliografía

Camilloni, A. (2001) *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina. OPS/OMS, Buenos Aires.

García, R. (2006) "Cap. III. Interdisciplinariedad y sistemas complejos", en: *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.

Sanjurjo, L. (2016) "Cap. 14. La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional, en: Insaurralde, M. (comp.) *La*

enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos. Buenos Aires, Noveduc.

Sirvent, M.T y A. C. Monteverde (2016) “Cap. 10: Enseñar a investigar en la universidad. Propósitos, desafíos y tensiones en la formación metodológica en: Insaurralde, M. (comp.) *Enseñar en las universidades y en los institutos de formación docente.* Buenos Aires, Noveduc.

Soms, E. y R. Follari (1994) “Cap. II: Modelo Académico y Trabajo práctico”, en: *La práctica y la formación profesional.* Buenos Aires, Humanitas.

Steiman, J. (2012) “Cap. I: Los proyectos de cátedra” en: *Más didáctica (en la educación superior).* Buenos Aires, UNSAM Edita - Miño y Dávila.

Fuentes consultadas

Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires del Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Geografía e Historia. Res. N° 13259-99, modificada por Res. N° 3581-00.

Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado. Res. N° 13271-99.

Plan de estudios del Profesorado de Educación Secundaria en Historia del Instituto Avanza.

Planificación anual del espacio curricular Epistemología e Historia de las Ciencias Sociales, proporcionado por el profesor a cargo de la materia.

Entrevista realizada al director del Instituto Avanza.

Entrevista realizada al Jefe del Área de Historia del Instituto Avanza.

Encuestas realizadas a los alumnos presentes de la materia observada.

CAPÍTULO 5

HISTORIA/HISTORIA/MEMORIA: ¿QUÉ, POR QUÉ Y PARA QUÉ?

Carlos Petralanda

Introducción

Durante el cursado de la materia *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior*, del último año de la carrera Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Sur (UNS), elaboré un proyecto de cátedra, un “contrato didáctico”, entendiéndolo junto a Jorge Steiman (2012), como un plan de trabajo hipotético que puede objetivarse. Asimismo, dicho proyecto se fue transformando a lo largo del cursado de la materia, principalmente, a partir de la inserción en la Práctica Docente Situada (PDS).

La hipótesis de partida del proyecto, previa a la inserción en la institución, surgió de la problematización sobre mi disciplina específica, la historia, y su enseñanza en el nivel superior. Concluí que, a la hora de adentrarme en un curso para abordar una materia de contenido histórico, era necesario partir de lo más básico, de problematizar qué es la historia; entendemos que, para la enseñanza y el aprendizaje significativo de procesos históricos, es necesaria la problematización de qué es y para qué sirve la historia. Desde otra perspectiva, también me interesó analizar las ideas existentes y circulantes sobre la memoria, sus usos y abusos, y las formas de cómo nos relacionamos con el pasado, es decir, los diferentes regímenes de historicidad y de temporalidad.

Por otra parte, también pensé que a la hora de insertarme en la institución y trabajar con los y las estudiantes, debería dejar en claro que, en mi opinión, la enseñanza de la historia es central a la hora de formar ciudadanos y profesionales que posean una visión crítica de la realidad, de su práctica profesional y que el conocimiento histórico sirve como herramienta de análisis del pasado, pero también del presente en pos de la transformación de la sociedad.

En síntesis, motiva el diseño y desarrollo de mi proyecto de cátedra, el interés por problematizar la incidencia que tiene la enseñanza de la historia en las instituciones donde la formación no apunta a la disciplina histórica, sino que, en este caso, apunta a la formación artística. Por tanto, mantendré presentes, las peculiaridades de las didácticas específicas que señala Alicia Camilloni,

en las didácticas para la educación superior, como en las otras didácticas de nivel, confluyen las Didácticas de todas las disciplinas, así como las de los otros tipos de

contenidos destinados a la formación personal y social. Comparten con las otras su carácter extremadamente complejo, en razón de los múltiples aportes que debe integrar para resolver apropiadamente la problemática de la docencia superior” (1995:3).

Un punto de partida es el presupuesto de que dentro de la sociedad circulan diferentes definiciones y preconceptos alrededor del término historia que se deben a construcciones sociales atemporales, pero también a ideas sedimentadas y difundidas a lo largo de la vida de las personas y la sociedad, influenciadas tanto por las instituciones educativas, medios de comunicación, relaciones familiares, entre otras. A dichas construcciones denomino el *mito de la historia*, por el cual, se tiende a creer que el aprendizaje de la historia se basa en fechas, nombres de grandes hombres y en hechos puntuales que no presentan interrelación ni tienen incidencia en la actualidad, generando así una concepción de que la historia es “lo que pasó”.

Por tanto, entiendo que un paso previo a la enseñanza de contenidos curriculares, es la desmitificación de la disciplina, en tanto que, para la comprensión de dichos contenidos es necesaria una deliberación sobre qué es la historia y para qué conocerla y construir conocimiento sobre ella. Podemos sintetizar nuestro punto de partida en: Historia/historia/memoria ¿qué es, por qué y para qué?

Por otro lado, concibo al docente como investigador, en otras palabras, entiendo que el docente produce conocimiento a partir de la reflexión sobre su praxis, en consonancia con el supuesto de que la producción científica parte de una práctica situada. En este sentido, de la reflexión sobre mi propia praxis surge esta producción escrita, que des-anda el camino trazado desde el punto de partida al punto de llegada y problematiza el camino recorrido.

Los puntos de llegada hipotéticos apuntados son dos: en primer lugar, analizar y comprender cómo se crean y operan las construcciones sociales y de sentido común alrededor de la historia y la memoria, en una dialéctica institución – diseño curricular - estudiantes – docentes – mundo exterior. Y, en segundo lugar, generar un corpus de reflexión teórica sobre lo trabajado, que aporte a la investigación de la didáctica de Nivel Superior como también a la enseñanza disciplinar de la historia en el nivel.

Pensé esta propuesta en consonancia con el planteo de Jorge Steiman, quien señala que, a la hora de diseñar un proyecto de cátedra hay que tener en cuenta el marco curricular, es decir, entender que “la propia cátedra no es una cátedra aislada, sino que forma parte de un conjunto de cátedras que un alumno/a cursará para obtener una titulación” (2012:30).

La Institución y el curriculum

El proyecto de cátedra, que conjugó investigación e intervención docente, se situó en la materia *Historia Social General*, dictada en el primer año del Profesorado en Artes Visuales en la Escuela Superior de Artes Visuales “Lino Eneo Spilimbergo”.

Esta carrera apunta a formar a los futuros profesores en dos cuestiones fundamentales: por un lado, en los aspectos referidos al conocimiento de un lenguaje artístico en sus estructuras, modos de operación, procedimientos productivos e instancias de circulación e interpretación, así como a sus transformaciones a lo largo de la historia. Por otro lado, y simultáneamente, en la enseñanza. El título de profesor de artes visuales abre a sus estudiantes la posibilidad de trabajar como profesores en los distintos niveles (inicial, primario y secundario), en talleres, centros culturales, museos y también en la realización de producciones artísticas.

El plan de estudios del Profesorado de Artes Visuales prevé una duración de cuatro años para la carrera y, previamente, como requisito de ingreso, los estudiantes deben aprobar una formación básica de un año. Se estructura en tres campos: formación general, formación específica y práctica profesional. En cada uno de estos campos encontramos saberes propios de la formación docente y de la formación artística. Asimismo, dentro del campo de la formación específica, encontramos otros saberes, propios de la formación en el ámbito del lenguaje visual, de la producción, socio históricos y de la didáctica específica.

En cuanto a la práctica profesional se puede observar que se relaciona dialécticamente con los saberes generales y específicos, ya que la misma está presente en todos los años de la carrera como eje articulador, esto permite que la teoría y la práctica se imbriquen. Este tipo de curriculum va en consonancia con la concepción crítica que señala Liliana Sanjurjo, que pretende “*superar los modelos tecnocráticos de formación sustentados en una concepción positivista acerca de la relación teórica y práctica, que derivaron en propuestas formativas en las que las prácticas constituyen un apéndice final, momento en el que, supuestamente, se aplica la teoría*” (2016:195). Cabe señalar que, previo a la elaboración de este diseño curricular, se llevaron a cabo una serie de encuestas que arrojaron como problemática la falta de articulación y vinculación, en el diseño anterior, entre los saberes generales y prácticos con los específicos.

En cuanto a la estructura disciplinar del curriculum, no se aleja de la descripción hecha por Carlos Ornelas Navarro (1982). El autor plantea la *concepción tubular de la enseñanza*, que hace referencia a la educación bancaria de Freire, pero en el ámbito de la Educación Superior donde esto se plasma en rigidez de las estructuras curriculares, en la jerarquización y verticalización del curriculum, y en la fragmentación del saber en disciplinas. Si analizamos el curriculum de la carrera Profesorado en Artes Visuales nos

encontramos con una jerarquización de contenidos, una fragmentación del saber en disciplinas, una escasa o, mejor dicho, inexistencia de ejes horizontales entre las materias, por lo que podemos caracterizar a esta estructura curricular como tubular.

Si nos centramos en las asignaturas veremos que están relacionadas de manera vertical según un conocimiento, específico o general, y esta relación se hace presente en las correlatividades. Las asignaturas se estructuran numeradas cada año, es decir, primer año *Dibujo I*, segundo año *Dibujo II*, siendo una correlativa con la otra. Los contenidos mínimos de las materias de primer año parten de conocimientos generales o introductorios y, al avanzar en el plan se van complejizando.

Las materias históricas presentes en el plan de estudios son seis: *Historia del Arte y la Cultura*, *Historia de las Artes Visuales I, II y III*, *Historia Social General* e *Historia Sociopolítica de Latinoamérica y Argentina*. El diseño curricular respecto a la formación histórica dice:

supone la adquisición de saberes vinculados a la situacionalidad cultural, social e histórica de las artes visuales. Como marco conceptual, debe articularse fuertemente con el resto de los desarrollos del campo de la formación específica, ya que proporciona fundamentos y saberes básicos indispensables para toda acción interpretativa, tanto analítica como performativa (Diseño curricular, 2011:19).

La inexistencia de reflexiones sobre el pensamiento histórico, la historicidad y las diferencias de temporalidades impide cualquier análisis crítico, ya que, se pierde el carácter procesual de los acontecimientos, esto, a primera vista, puede verse como contradicción entre los objetivos de la formación y los contenidos específicos.

Sobre la praxis

Mis acciones ya en el contexto áulico, pueden dividirse en dos momentos: un primer momento de observación y diagnóstico del curso, y, un segundo momento, en el que estoy a cargo de la clase.

El primer momento me sirvió para pensar mi accionar a la hora de dar la clase, ya que me permitió conocer al grupo de estudiantes, la forma en que trabajaban, las estrategias de enseñanza utilizadas por la profesora, sus intereses sobre los contenidos disciplinares, y su concepción sobre la historia y sobre el pensamiento histórico.

A la hora de planificar el segundo momento, me propuse dos cosas, por un lado, desarrollar pensamiento histórico y, por otro lado, fomentar el pensamiento crítico, ambas metas deben encontrarse en innumerables planificaciones de profesores de historia. Asimismo, la clase pensada, buscaba romper con las clases tradicionales de carácter expositivo y generar un debate con activa participación de los y las estudiantes.

Finalmente, la selección de contenidos apuntó a trazar una línea de continuidad con los vistos previamente para lograr una comprensión cabal del proceso histórico estudiado. Sin embargo, prácticamente nada de lo planificado logró plasmarse en el momento de la clase. La mayor parte de la clase fue un monólogo, en el cual trasladé la historia académica a la clase, no dando oportunidad a los y las estudiantes de participar, solo hicieron algunos comentarios aislados. La exposición reprodujo conocimientos y una crítica ya pensada en las universidades, por tanto, el propósito de fomentar el pensamiento crítico e histórico no fue alcanzado.

Conclusiones y reflexiones

Durante el transcurso de las observaciones de las clases de *Historia social general* y a partir del análisis del diseño curricular se avizoraba que la conclusión alcanzada confirmaría los supuestos iniciales, es decir, la ausencia de desarrollo y fomento del pensamiento histórico en la Educación Superior y la existencia de un mito sobre la historia, debido a la ausencia de problematizaciones sobre la historia en la normativa y a la dificultad que presentaban las y los alumnos a la hora de pensar los hechos más allá del acontecimiento, sino como parte de un proceso.

Sin embargo, a partir de las reflexiones sobre la PDS en general y sobre la clase a mi cargo, en particular, alcanzamos otra conclusión. Conclusión más enriquecedora que apunta a la problematización del cómo y del para qué enseñar historia. Se trata, además, de un diagnóstico personal pero que muchos profesores de historia pueden padecer también. Es lo que Amézola y Barletta (2007) denominan *historiofrenia*, es decir, que he trasladado la historia académica al aula.

Esto implica concebir a la clase como la clase académica o tradicional, en la búsqueda de ser garante de un saber sin tergiversaciones y, además, cierto desprecio por los saberes didácticos y pedagógicos. El descubrimiento de las diferencias epistemológicas, es decir, que el conocimiento académico es diferente al que se enseña luego, fue bastante traumático, y conllevó a una serie de reflexiones que revelaron la importancia de los saberes prácticos, el hecho de que los profesores de materias disciplinares no piensan en la formación de futuros profesores, y que me llevaron a replantearme el para qué y el cómo enseñar historia.

¿Cómo se desarrolla el pensamiento crítico si lo que enseñamos es una crítica “ya masticada” en las universidades y en las academias? Entonces, ¿crítica para qué? La respuesta a este interrogante, creo haberla encontrado en el otro propósito perseguido en la clase, desarrollar “pensamiento histórico”, es decir, conciencia histórica. La manera en que se articulan pasado, presente y futuro en un determinado

momento histórico puede denominarse, siguiendo a François Hartog (2010), *régimen de historicidad*.

Según el autor, en la actualidad vivimos en un *régimen presentista*, o sea, las posibilidades de un futuro se han vuelto opacas y el presente se volvió la categoría más globalizante de experimentar la contemporaneidad. Aquí es donde se encuentra el para qué enseñar historia, para brindar herramientas que permitan interpretar la percepción del tiempo, es decir, para comprender el pasado, individual o colectivamente, así como las relaciones entre la comprensión histórica de cara al presente y orientada al futuro. Un futuro que es proyección, que no es uno sino múltiple, es un abanico de posibilidades, posibilidades que serán delineadas a partir de la enseñanza del pasado. En la orientación hacia el futuro es donde cobra sentido el desarrollo del pensamiento crítico, de una conciencia crítica, la misma será un instrumento de liberación y de intervención social que aportará a alcanzar el futuro elegido.

En síntesis, a lo largo de mi reflexión acerca de la enseñanza de la historia, motivada por múltiples factores e inquietudes -despertadas durante las observaciones en la materia, la lectura de material bibliográfico y desde la praxis áulica-, mi “para qué” de la historia se convirtió en el “cómo de su enseñanza”. Es decir, antes mi “para qué” era el desarrollo de pensamiento crítico, ahora el desarrollo del pensamiento crítico es un medio para alcanzar la conciencia histórica, el pensamiento histórico que tiene como fin último la liberación.

Bibliografía

Balseiro Cataño, C. “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”, en: *Historia y Sociedad*. N° 21. Medellín, Colombia, julio-diciembre 2011, pp. 221-243.

Camilloni, A. “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior”. *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso, 1995.

Davini, M. C. (2008) “Los procesos organizadores en las prácticas de enseñanza”, en: *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana.

De Amézola, G. (2007) “La espada y la pared. Historiadores, pedagogos y Didáctica de la historia”, en: *Cuadernos del CEDE*. Buenos Aires, UNSAM Edita.

Del Valle, L. (2014) “La didáctica de la historia: Su lugar en la formación de profesores de historia de la U.N.SUR”, en: Malet, A. M. y E. Monetti (comp.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje*. Buenos Aires. EDIUNS-Noveduc,

Follari, R. y J. BERRUEZO (1981) "Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio, en: *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XI, Nº 1. México.

González, M. P. (2016) "La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, perdidas y conquistas", en: *Sociohistórico*. Nº 37. ISSN 1852-1606. Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Hartog, F. (2010) "Sobre la noción de régimen de historicidad", en: *Delacroix et al. Historicidades*, Buenos Aires, Waldhuter, 2010, pp. 145-163.

Lucarelli, E. (s/f) "Didáctica de Nivel Superior sus notas distintivas", en: *La didáctica de Nivel Superior*. Universidad de Buenos Aires.

Ornelas Navarro, C. (1982) "La reforma universitaria y la enseñanza tubular", en: *Foro universitario*, Nº 19. Época II (junio). México, pp. 29-46.

Sanjurjo, L. (2016) "La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional", en: Insaurralde, M. (comp.) *La enseñanza en la educación superior: Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires, Noveduc.

Santisteban, A. y C. Anguera Cerarols (2014) "La enseñanza y el pasado-presente-futuro de las sociedades: Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro", en: *Clio & Asociados*. ISSN 0328-820X. Universidad Nacional del Litoral. Universidad Nacional de la Plata, pp. 249-267.

Steiman, J. (2012) "Los proyectos de cátedra", en: *Más didáctica (en la educación didáctica)*. Buenos Aires, UNSAM Edita.

Sirvent, M. T. y Ana Clara Monteverde (2016) "Enseñar a investigar en la universidad. Propósitos, desafíos y tensiones en la formación metodológica", en: Insaurralde, M. (comp.) *Enseñar en las universidades y en los institutos de formación docente*. Buenos Aires, Noveduc.

SEGUNDA PARTE.

**LA ESPECIFICIDAD DE LOS CONTENIDOS Y LOS CONTEXTOS DE
ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR.**

CAPÍTULO 6

LAS PENAS SON DE NOSOTROS, LA HISTORIA LES ES AJENA. REFLEXIONES ACERCA DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LA PRÁCTICA DOCENTE SITUADA.

Bruno Cimatti y Joaquín García Insausti

El objetivo de este trabajo es realizar una reflexión crítica, autocrítica y creativa sobre nuestra Práctica Docente Situada (PDS) en el marco de la materia *Historia Sociopolítica de Latinoamérica y Argentina* para dos de las orientaciones de la carrera de Profesorado de Artes en Danza: “Orientación en Danzas Folklóricas” y “Orientación en Expresión Corporal”. En tal sentido, recuperamos la idea de Philippe Perrenoud, de considerar a la práctica reflexiva y la implicación crítica “como orientaciones prioritarias de la formación del profesorado” (2004:183). Al encontramos en la ambigua situación de estar finalizando nuestra formación docente a la par de encontramos ejerciendo la función docente en distintos ámbitos, lo que reviste una condición anfibia que se puede complementar con el hecho de ser simultáneamente alumnos de grado y de posgrado, consideramos que nos encontramos en una situación de especial potencial para realizar tal tipo de reflexión.

El título de este trabajo, inspirado la célebre frase de *El arriero* de Atahualpa Yupanqui, busca condensar, por un lado, el estado de ánimo con que vivimos nuestra PDS (fundamentalmente los hechos que tuvieron lugar tras nuestra intervención y en relación con la encuesta y el Trabajo Práctico propuesto a los alumnos) y, por el otro, el interés que tal experiencia generó en nosotros en orden a analizarla crítica, autocrítica y creativamente. Así, recuperamos la visión de la práctica reflexiva como una actividad “metódica y colectiva que despliegan los profesionales durante el tiempo en que los objetivos no se consiguen” (Perrenoud, 2004:191). En este sentido, exploraremos los alcances que nuestra PDS, así como la reflexión sobre ella, pueden tener a la hora de pensar nuestra implicación crítica como profesionales al momento de poner nuestro “conocimiento especializado al servicio del debate sobre las políticas de la educación” (Perrenoud, 2004:195).

La premisa que movilizó el desarrollo del proyecto de cátedra, cuyas conclusiones y reflexiones finales aquí se presentan, era la de considerar que el conocimiento de la Historia en la formación docente no específica en esta disciplina reviste un carácter instrumental, cuya significatividad reside en la posibilidad de aportar a los futuros docentes cierta capacidad reflexiva sobre la propia realidad social en que desarrollarán su práctica profesional. Asimismo, creemos que el estudio de la Historia se revela óptimo para el desarrollo de habilidades argumentativas, así como para el ejercicio de un

intercambio respetuoso de opiniones. Sin embargo, no consideramos que la enseñanza de la Historia para docentes de otras disciplinas deba implicar la pérdida de elementos constitutivos de la disciplina histórica, que pueden a su vez realizar aportes a la formación de los estudiantes. En este sentido, el abordaje de dichos contenidos se revela como fundamental para la adquisición de los conocimientos necesarios para el análisis de los complejos fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que día a día condicionan la realidad cotidiana de la vida de los grupos humanos.

Teniendo esto en cuenta, oportunamente formulamos una serie de propósitos para la realización de este proyecto, los cuales se encontraban atravesados por los interrogantes sobre el *qué*, el *para qué* y el *cómo* de la enseñanza la Historia (Del Valle, 2012), necesidad reflexiva particularmente importante en ámbitos en los que la adquisición del saber histórico no es vista como una prioridad por parte de los estudiantes.

En nuestra intervención, la pregunta acerca del *qué* se reveló particularmente problemática. El tema propuesto por la docente a cargo fue el de “Conquista y colonización del Brasil”, que podría incluirse en el primer eje del diseño curricular de Profesorado de Danzas: “El legado colonial (Siglos XV - XIX)”. Sin embargo, a pesar de que los contenidos tienen en cuenta todo aquello relacionado con Latinoamérica se centran principalmente en el proceso histórico argentino. Por lo tanto, ya desde el inicio, la cuestión de la significatividad de los saberes y la pertinencia de los mismos nos interpeló profundamente.

Así, los interrogantes sobre *para qué* se incluyen asignaturas históricas de tipo general en el Profesorado de Artes en Danza (orientación Danzas Folklóricas) y Profesorado de Artes en Danza (orientación en Expresión Corporal), en contraposición al dictado de materias específicas en los profesorados orientados en danza clásica y contemporánea, así como qué herramientas transmiten tales asignaturas a los estudiantes continuaron guiando nuestro enfoque en el proyecto de cátedra.

Por su parte, las actividades desarrolladas durante la clase (así como las que habíamos planificado para una segunda intervención que desafortunadamente por motivos organizativos no se pudo llevar a cabo), apuntaron a considerar el *cómo* en tanto elemento a partir del cual se pueden plantear nuevos propósitos, vinculados con las características que puede adoptar la enseñanza de la Historia en contextos disciplinares en los que el movimiento y lo musical resultan nodal en la formación. Así, buscamos que el eje vertebrador de nuestra clase fuera el cultural (principalmente el musical y el de la danza), dando especial relevancia al aporte que en tal sentido hicieron los esclavos africanos trasladados forzosamente al Brasil. De igual modo, vinculamos a esta temática el Trabajo Práctico, que incluía el análisis de música de distintas épocas pero con

herencia africana en todas ellas, y al que decidimos dar un formato libre (redacción de un ensayo), a fin de promover la subjetivación de los contenidos y de favorecer la expresión de cada estudiante.

Esto se complementó con otra tarea de recolección de información entre la que podemos destacar la realización de una encuesta a los estudiantes del curso. Dicha actividad rápidamente demostró ser un diagnóstico preciso de la relación que los estudiantes del curso con los que trabajamos mantenían con la materia: de los 17 que recibieron el cuestionario, solamente cinco de ellos lo respondieron (29% del total). A esto debemos agregar que ese número de respuestas se fue dando a lo largo de un lapso de dos meses en los que se les recordó en reiteradas ocasiones su existencia y nuestra necesidad de que lo realizaran. Esta negativa da cuenta de la actitud de los estudiantes respecto de la materia y planteó un primer cuestionamiento profundo: si partimos de la premisa de que la enseñanza de la Historia en la formación docente no específica en esta disciplina es fundamental tanto por su carácter instrumental como disciplinar, tal como se planteó previamente, ¿qué elementos condujeron a esta situación de absoluta indiferencia?

Consideramos que, en este sentido, es fundamental el carácter escolarizado –y escolarizante– que el dictado de la materia adopta (estrategia casi exclusivamente expositiva y guiada por una apoyatura visual recargada de información) y que genera en los estudiantes poca voluntad de participación, así como cierto aburrimiento y desinterés. Esta falta de vocación crítica se observa en las respuestas que aquellos pocos que realizaron la encuesta dieron ante la pregunta *“¿Cuál es, según tu opinión, la importancia que tienen los contenidos de las asignaturas Historia Social General e Historia Sociopolítica Latinoamericana y Argentina?”*. Particularmente, la respuesta a esta pregunta dada por uno de los encuestados perteneciente al grupo de los más jóvenes (18 a 21 años) es significativa: *“La importancia es la sabiduría de los antepasados de cada cultura, de fechas importantes y de acontecimientos que marcaron nuestra historia”*.

Llama la atención que, en ningún momento, la Historia como disciplina parece tener otro sentido más que el de saber cosas del pasado, tal como lo evidencia al responder acerca de la importancia de tener materias de Historia en el profesorado en Danza: *“Para poder transmitir nuestros saberes a nuevas generaciones, para que se nutran de historia y de anécdotas de nuestra época actual”*. Asimismo, esta idea se refuerza con la respuesta que dio este mismo sujeto a la pregunta de *“¿Qué relación tenías con la Historia en la escuela?”*, a lo cual contestó *“Tenía una relación muy buena, me gusta la historia, me interesaba mucho conocer bien de las fechas patrias y cada una de sus historias”*.

Tomando este caso como muestra es posible afirmar que en aquellos sujetos de

menor edad (quienes no tuvieron contacto con la disciplina fuera de su formación escolar) el dictado de materias de Historia en el nivel superior no hizo más que afirmar los sentidos comunes acarreados de la enseñanza media sin dar lugar a espacios de formación y reflexión crítica sobre lo social⁹. De esta manera el potencial transformador de la inclusión de dichas materias en el currículum es arrasado por la tradición escolar de la disciplina que genera en los estudiantes una imposibilidad de generar conocimientos significativos sobre la historia de la sociedad en que vivimos y la capacidad de análisis crítico sobre las misma. En contrapartida cabe destacar que entre los estudiantes de más edad (22 a 25 y más de 30), se reconoce en la Historia cierto potencial crítico, pero dicha idea no se asocia a experiencias propias del Profesorado en Danzas, sino al haber cursado carreras humanísticas o a una inclinación personal.

Habiendo abordado las ideas que los estudiantes poseen sobre la disciplina y sus consideraciones acerca de incluirla en los diseños curriculares, pasaremos a reflexionar ahora sobre los resultados obtenidos a partir de nuestra PDS.

En primer lugar, creemos que es importante destacar que nuestro tiempo frente al aula se redujo a la mitad (dos horas en lugar de las cuatro estipuladas) por diversos motivos de fuerza mayor (paros, feriados, profilaxis en la escuela), cuestión que nos retrotrae a la inestabilidad de la labor docente, sujeta siempre a fuerzas externas que gobiernan sus tiempos.

Sin embargo, es en otra experiencia en la que nos queremos detener, la cual dio título a este trabajo y se caracterizó por un palpable desinterés de los estudiantes por los contenidos que trabajamos (así como otros contenidos tratados durante nuestro período de observación participante). Así, y teniendo en cuenta los interrogantes que dieron origen a nuestro proyecto de cátedra, pudimos reflexionar sobre las características de la labor docente en Historia en contextos en los que la misma ocupa un rol secundario (es decir, y exceptuando las carreras de nivel superior en Historia, la casi totalidad de los escenarios de desempeño posible para un profesor en Historia).

Ahora bien, ¿implica esto un nuevo elemento que profundice la crisis de la profesionalidad definida por Maurice Tardif (2004) en tanto pone en tela de juicio el valor de los saberes y la formación profesionales en Historia?

Desde nuestra perspectiva creemos que no, ya que consideramos que, aun cuando la Historia les sea ajena y las penas sean nuestras, esos penares pueden representar una oportunidad para la reflexión crítica, autocrítica y creativa. Serán esos

⁹ ¿Cuál es, según tu opinión, la importancia que tienen los contenidos de las asignaturas Historia Social General e Historia Sociopolítica Latinoamericana y Argentina?: *“No le veo importancia. No me explico como el día de mañana lo voy a asociar con mis clases. también hay una cuestión de didáctica, la manera del docente a dar la clase, a enseñar los contenidos, y que éstos contenidos te atrapen”* (22 a 25 años).

tres planos en los que nos centraremos para elaborar las conclusiones de nuestras actividades en el marco de la materia *Historia Sociopolítica de Latinoamérica y Argentina* para los Profesorados de Artes en Danza orientados en Danzas Folklóricas y Expresión Corporal.

Las primeras dos dimensiones a analizar, esto es, la dimensión crítica y la autocrítica, serán desarrolladas en conjunto a fin de analizar globalmente nuestra experiencia durante la PDS, haciendo hincapié en los elementos insatisfactorios que motivaron nuestra reflexión.

Quizá podríamos comenzar a explorar la dimensión crítica repitiendo las preguntas de apertura ya planteadas por Paula Carlino (2005:9): “¿Por qué los estudiantes no participan en clase? ¿Por qué leen tan poco la bibliografía? ¿Por qué al escribir muestran haber comprendido mal las consignas?” (a las que nosotros podríamos agregar la de por qué ni siquiera realizan las actividades planteadas)¹⁰. Sin embargo, no podemos dejar de lado la necesidad de una dimensión autocrítica que introduce la autora, a fin de involucramos como docentes, por más incómodo que pueda resultar hallarnos en el centro esas preguntas u otras similares.

En este sentido, si los estudiantes no realizan las actividades propuestas (o ni siquiera responden la encuesta que se les proporcionó durante el período de observación participante), o muchos de ellos no participan activamente en clase, en definitiva, si la Historia les es ajena, ¿qué podemos hacer nosotros para que puedan apropiársela?

Es éste el punto en que la dimensión autocrítica juega mayor peso, a fin de poder entender el porqué de esa alienación percibida en los alumnos y el origen de nuestra insatisfacción. Al planificar nuestra clase, nuestro propósito fue generar una actividad en la que los estudiantes pudieran puntualizar las principales temáticas que desarrollamos en la clase¹¹, a partir de la lectura de distintos fragmentos. Luego, buscamos que participaran a partir de la observación de imágenes y mapas antiguos. Finalmente, el tercer espacio que planteamos para su participación, fue la elaboración del ensayo antes mencionado, para el cual se les proporcionó material de apoyo sobre cómo escribir un texto de esas características (Castro Fox y Vallejos, 2013).

Sin embargo, y tras una reflexión autocrítica, podemos pensar que incurrimos en los problemas de la enseñanza habitual que desarrolla Carlino (2005:10-13). En este sentido, si bien dedicamos tiempo en nuestra planificación a preparar actividades en las

¹⁰ En el marco de nuestra PDS, y con motivo de haber dado una única clase de dos horas en lugar de dos, planteamos una actividad a desarrollar durante las vacaciones de invierno (elaboración de un ensayo breve sobre la influencia de la música africana en la cultura brasileña), la cual fue entregada por una sola alumna.

¹¹ Tales temáticas fueron: el primer contacto entre europeos e indígenas, el sistema de factorías, la ocupación efectiva del territorio por parte de los portugueses, los conflictos entre conquistadores e indígenas, las condiciones de vida durante la conquista, el modelo económico implantado por los europeos y la introducción de la esclavitud africana en el Brasil.

que fueran los alumnos quienes trabajaran (fundamentalmente la apertura de la clase y la actividad para el receso invernal), consideramos que durante la clase incurrimos en el primer problema delineado por la autora, esto es, poner más atención en nuestras acciones (claridad en la exposición, escritura en el pizarrón) que en las acciones realizadas por los estudiantes (toma de apuntes, posibles dificultades en la interpretación de fragmentos o imágenes). Por otro lado, y en lo relativo al segundo problema planteado por Carlino, prestamos más importancia a los contenidos que a los procedimientos que los alumnos necesitaban aprender. En efecto, situándonos en el ensayo que propusimos, si bien les proporcionamos el material de apoyo, el mismo no se discutió en clase ni se ahondó en las posibles dificultades que pudieran surgir en su elaboración (lo cual pudo ser una posible causa de que la actividad no tuviera respuesta por parte de la casi totalidad de los estudiantes).

Resta por lo tanto explorar la dimensión creativa de nuestra reflexión, esto es, aquella en que exploremos el potencial de la frase que da título a este trabajo. En otras palabras, debemos intentar encontrar el modo de que la Historia les deje de ser ajena. En este sentido, creemos que hubiera sido interesante poder introducir la variable corporal como forma de producción colectiva de conocimiento (particularmente en el caso de Profesorados de Artes en Danza). Así, consideramos que fue un error excluir de nuestra clase una actividad que habíamos pensado inicialmente, y que consistía en recrear en el aula, con los medios disponibles, las condiciones de hacinamiento en un barco negrero, debiendo los estudiantes reunirse fuera del aula para ingresar sólo cuando se hallen presentes en su totalidad. Con los bancos disponibles armaríamos un pequeño corredor que llevara de la puerta del aula hacia un pequeño recinto, también delineado por bancos, en donde los 17 estudiantes serían agrupados, percibiendo corporalmente las condiciones de hacinamiento. Completaríamos la experiencia a través de la oscuridad del aula, la iluminación con una lámpara LED que simulara una vela, la reproducción de sonidos de mar acompañados con música africana, y la apertura de las ventanas del aula, a fin de generar una temperatura baja.

Durante el lapso de duración de la experiencia, expresaríamos oralmente datos estadísticos acerca de la magnitud de la esclavitud en América, y en particular en Brasil, para poner en perspectiva el impacto humano de este fenómeno. Una vez finalizada la actividad, se daría pie al intercambio de opiniones, siguiendo la modalidad de seminario, a fin de reflexionar acerca de las temáticas relacionadas con la esclavitud y el impacto de los sistemas económicos en la vida de las personas.

En resumen, creemos que dicha actividad hubiera resultado mucho más significativa para el curso en particular al cual nos dirigimos, de lo que extraemos las siguientes conclusiones: (a) particularmente en Profesorados de orientación artística,

deben insertarse las dimensiones específicas del campo disciplinar de los estudiantes (danza, expresión corporal, música, etc.) como un elemento clave para la construcción de conocimiento colectivo, aun cuando esto implique (b) superar inhibiciones y vencer inercias propias de nuestra formación disciplinar (en la que, por ejemplo, lo corporal no es tenido en cuenta), ya que quizás eso representa la única oportunidad de (c) involucrar al alumno de forma participativa y atendiendo a sus propios intereses a fin de que pueda apropiarse de la Historia en su trayecto formativo.

Porque de eso se trata, de que los estudiantes puedan apropiarse de la Historia y que la Historia se quede con ellos. De lo contrario, las penas y la Historia se irán por la misma senda.

Bibliografía

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Castro Fox, G. y Vallejos, P. (2013) *Textos universitarios: claves de lectura y producción*. Bahía Blanca, EdiUNS, pp. 26-31.

Del Valle, L. C. (2012), "Entre la Historia y su enseñanza: el lugar de la Didáctica de la Historia", en MALET, A. y MONETTI, E., *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*, Buenos Aires, Noveduc-EdiUNS, pp. 101-107.

Perrenoud, P. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Crítica y fundamentos.

Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

CAPÍTULO 7

LA FILOSOFÍA EN EL PRIMER AÑO DE UNA CARRERA DEL NIVEL SUPERIOR: INTERROGANTES, RESPUESTAS Y MÁS INTERROGANTES.

María Paula Mujica

Si bien pensamos que no se puede enseñar a pensar, pues ningún grupo social tiene el monopolio de esta práctica, sí se puede invitar a ello a través de la filosofía y, como buenos anfitriones, hay que preparar la mesa del filosofar” (Morales, 2014:128).

Creencias y comienzos

Como es de público conocimiento, en la provincia de Buenos Aires, la materia *Filosofía* se dicta, única y obligatoriamente, en el último año de la escuela secundaria. Esto quiere decir que los estudiantes secundarios se enfrentan por primera vez -y quizás última- a la materia. Ahora bien, cuando ese “quizás” no ocurre y los estudiantes, ya en el Nivel Superior, vuelven a encontrarse con la filosofía en el transcurso del primer año de su carrera, ¿cómo se produce tal encuentro?

En base a una serie de pensamientos prejuiciosos frente a lo desconocido, se piensa inicialmente que, tal vez, no se le otorga a la filosofía un espacio relevante dentro de una carrera del Nivel Superior, sino que más bien se trata simplemente de retomar cuestiones que los alumnos ya abordaron durante su último año de la escuela secundaria. En consecuencia, se tiene la creencia de que los contenidos vistos en la materia *Filosofía* ya no serían relevantes ni provechosos para los alumnos del Nivel Superior, más bien todo lo contrario.

En relación con las cuestiones referidas, se diseña un proyecto de cátedra¹² y, en ese marco, se comienza a concurrir, el 9 de mayo del 2017, al I.S.F.D N° 3, “Dr. Julio César Avanza”¹³, ubicado en la ciudad de Bahía Blanca, con el objetivo de investigar qué papel cumple la materia *Filosofía* en el primer año de una de las carreras dictadas en tal institución educativa, el Profesorado en Educación Especial y actuar en función

¹² El presente trabajo surge en base a un proyecto de cátedra realizado por la comisión de alumnas del Profesorado en Filosofía, María Paula Mujica y Gisela Gonnet, para la materia *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior*.

¹³ Institución educativa pública, de gestión estatal. Inició sus actividades el 1º de agosto del año 1950 y su nombre corresponde al abogado, poeta y político bahiense Julio César Avanza, quien, al momento de la creación de tal institución, se encontraba en el cargo de Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Actualmente, cuenta con una matrícula de 2300 alumnos aproximadamente.

de ello, buscando construir conocimientos que resulten valiosos y significativos para los alumnos que estudian tal carrera.

Durante las primeras instancias dentro del Instituto Avanza, se realizan entrevistas tanto al director como a la jefa de área de Educación Especial, para conocer sus posicionamientos con respecto a la disciplina en cuestión.

En sus perspectivas, notablemente positivas, sostienen que los aportes de la materia *Filosofía* son indiscutiblemente enriquecedores, puesto que permiten generar un espacio dentro del cual se puede reflexionar y problematizar la realidad docente, a través del encuentro y el diálogo con distintos pensamientos filosóficos. En este sentido, ambos profesionales destacan a la materia *Filosofía* como potenciadora del pensamiento crítico en los alumnos del Nivel Superior, quienes, como futuros profesionales docentes, deben asumir un compromiso social para con la carrera que se encuentran estudiando, como es el caso del Profesorado en Educación Especial, el que demanda profesores que se encuentren fuertemente involucrados en su tarea docente.

Como sostiene Philippe Perrenoud (2004), se deben considerar tanto la práctica reflexiva como la implicación crítica como orientaciones de carácter prioritario para la formación del profesorado. Y esto se puede alcanzar, de acuerdo con los testimonios de los entrevistados, mediante las contribuciones teóricas que brinda la materia *Filosofía* que, como se mencionó en líneas anteriores, posibilitan el problematizar y repensar la realidad social y la situación actual de la docencia en Argentina.

Encuentro con la filosofía en la situación de clase

Posteriormente, se abren las puertas del aula donde cursa 1º “A” del Profesorado en Educación Especial. Es allí donde se observa de manera directa cómo se produce la construcción de conocimientos en la materia.

Desde un primer momento y contacto con el curso, resulta evidente que el profesor y licenciado en filosofía a cargo de la asignatura, realiza un abordaje de la filosofía de una manera totalmente novedosa, creativa y contextualizada¹⁴. Además, el pensamiento y posicionamiento del profesor con respecto a la filosofía es similar al expuesto por el director y la jefa de área de Educación Especial, puesto que está de acuerdo con que la filosofía es fundamental en las carreras de formación docente, como

¹⁴ Por ejemplo, durante la primera jornada de clase que se compartió con el curso y el profesor, se trabajaron cuestiones filosóficas tales como la Escuela de Frankfurt y sus aportes (razón instrumental, totalitarismo, memoria, etc.) en vinculación con la carrera de Profesorado en Educación Especial (violencia contra las personas con discapacidad, la prohibición de la diversidad en contextos totalitarios, el contacto con la sociedad, el deseo de trabajar con el otro, el respetar al otro desde su lugar como otro, entre otras cuestiones).

materia que permite revisar y criticar ciertas estructuras que se encuentran naturalizadas en la actualidad, además de que permite que los estudiantes puedan reflexionar sobre ellos mismos y su trayectoria como estudiantes de una carrera de formación docente.

Algunas de las estrategias utilizadas por el profesor en el proceso de enseñanza y de aprendizaje son el trabajo en grupos y la producción de trabajos prácticos. A través de estos últimos, los estudiantes se ven enfrentados a situaciones que sobrepasan sus conocimientos, pues no se trata de buscar una definición que se encuentra dentro de textos de la bibliografía obligatoria de la materia, sino de construir una respuesta a través de la lectura y reflexión sobre los mismos. Por ello, deben valerse del trabajo con otros para poder encontrar una respuesta a los interrogantes planteados por el profesor. El estudiante, como bien queda demostrado, no debe tomar una actitud pasiva frente a la clase de *Filosofía*, sino que debe mostrarse activo y participativo (Soms y Follari, 1994).

A modo de colaborar con el docente, aquel día de la producción del trabajo práctico (y el resto de los encuentros con el curso) se realiza un recorrido por los grupos de estudiantes para conocerlos, ver cómo están trabajando y ayudar en lo que resulte necesario. A raíz de esta intervención, se puede observar que dentro de un curso numeroso (53 alumnos aproximadamente) hay distintos subgrupos, en los que los estudiantes se expresan cómodamente con sus compañeros y comparten sus pensamientos y puntos de vista con respecto a las temáticas presentadas en la clase. Sin embargo, al momento de exponer oralmente lo que se había conversado, son muy pocos los estudiantes que se animan a comentar al resto de la clase sus respuestas.

Por otro lado, y a pedido del docente, se elabora un cuadro a partir de la selección propuesta de *La condición humana*, obra de la filósofa Hannah Arendt, y se lo explica al grupo en general. Los alumnos debían releer el texto y completar el cuadro presentado. Para esta actividad también se trabaja en los pequeños grupos ya constituidos, en los que cada estudiante va aportando sus ideas para resolver la consigna. De esta manera, se pueden visibilizar cuadros con varias anotaciones, mostrando la predisposición de los estudiantes a resolver la consigna, pero vuelve a ocurrir lo mismo al momento de la puesta en común: escasos alumnos deciden compartir con sus compañeros los conceptos que agregaron al cuadro.

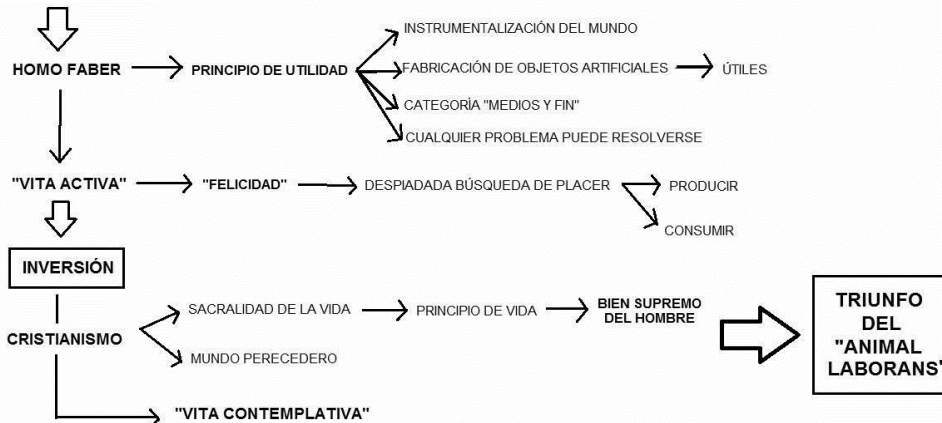
Ahora bien, en este punto ya se modifica por completo la forma con que se tenía pensada realizar la Práctica Docente Situada (PDS) porque, a través del análisis, observaciones y testimonios recolectados, se entiende que la filosofía dentro del Instituto Avanza es considerada como un objeto artístico, en concordancia con nuestro propio posicionamiento. Esto quiere decir que, en primer lugar, se produce una enseñanza de determinados saberes filosóficos, pero los mismos son posteriormente innovados y transformados creativamente en función de las necesidades de los



Hannah Arendt

(Hannover, 1906 - Nueva York, 1975) Filósofa alemana. De ascendencia judía, estudió en las universidades de Marburgo, Friburgo y Heidelberg, y en esta última obtuvo el doctorado en filosofía bajo la dirección de Karl Jaspers. Con la subida de Hitler al poder (1933), se exilió en París, de donde también tuvo que huir en 1940, estableciéndose en Nueva York. En 1951 se nacionalizó estadounidense.

ÉPOCA MODERNA



Bibliografía: ARENDT, Hannah (1958) "La condición humana", Editorial Paidós, Buenos Aires, Edición 2009, pp. 330 - 344.

Cuadro entregado a los alumnos de 1º "A" del Profesorado en Educación Especial.

alumnos. Esto es justamente lo contrario a lo que se espera generalmente en la formación de un profesorado, es decir, asistir a clases basadas en conocimientos teóricos que se “aplican” después o durante la misma, para que cuando termine la formación, aquella persona trabaje sola y aprenda sola su oficio en aquella práctica (Tardif, 2004).

Entonces, en el caso del Profesorado en Educación Especial que se dicta en el Instituto Avanza, se espera enseñar determinados contenidos filosóficos, los cuales son posteriormente trabajados, reflexionados y transformados por los alumnos, a partir de una actividad de vinculación constante con su realidad, más específicamente con su formación docente. Como sostiene Laura Morales, “(quien practica la filosofía) tiene por objetivo cambiar la manera de mirar, tanto al mundo externo como su interioridad y, a través de ello, lograr una transformación en su persona y en su manera de relacionarse con el mundo y con los otros” (Morales, 2014:127).

En síntesis, la producción de conocimientos valiosos y significativos para la formación de los estudiantes, un objetivo que se esperaba alcanzar, es una cuestión que ya se está desarrollando en el Instituto Avanza. Por lo tanto, y en sintonía con este planteo de la materia *Filosofía* para el Profesorado en Educación Especial, se planifica una intervención docente.

La Práctica Docente Situada

El curso 1º “A” del Profesorado Educación Especial se encontraba trabajando contenidos correspondientes a la segunda unidad de la materia, denominada *¿Cómo se define al ser humano?*, que estaban vinculados a las cuestiones de sujeto y subjetividad. Por tales motivos, la clase se plantea en base al texto *Meditaciones metafísicas*, cuyo autor es el filósofo moderno René Descartes¹⁵. Dicha obra filosófica formaba parte de la bibliografía obligatoria propuesta por el docente a cargo de la materia.

Durante la jornada, se puede observar un curso atento a las explicaciones, siguiendo la lectura de determinadas secciones del texto y tomando apuntes de lo que se iba anotando en el pizarrón. Hasta ese momento, se percibe un sólo inconveniente al comienzo de la clase, el cual consiste en que varios alumnos llegaron considerablemente tarde a la misma, por razones que se desconocen.

Ya en la segunda parte de la clase, se les solicita a los estudiantes un nuevo trabajo en grupos, teniendo en cuenta que a través de esta metodología demostraron sentirse más cómodos para exponer sus pensamientos y resolver las cuestiones propuestas. En ese momento se presenta al grupo en general la consigna, anotando en el pizarrón las actividades que se esperaba que resuelvan los alumnos¹⁶. Fue esencialmente un ejercicio de reflexión, relacionando el pensamiento de René Descartes con la historia de la evolución de la Educación Especial, explicitada en un cuadro de la autora Erika González García¹⁷, y proponiendo, finalmente, una frase que ilustre la situación actual de la Educación Especial en Argentina.

A raíz de la actividad, surgen propuestas interesantes por parte de los alumnos. Se considera que realizaron un interesante ejercicio de reflexión puesto que, a través del diálogo con sus compañeros de grupo, pudieron repensar aquella historia de la Educación Especial que estaban estudiando, a la luz de los aportes filosóficos de René Descartes. De esta manera, todos los grupos resolvieron la totalidad de la propuesta de trabajo presentada, produciendo así conocimientos que resultasen valiosos para su formación docente, desde determinados contenidos filosóficos. A continuación, se presentan las frases de la consigna final que fueron pensadas por los grupos de alumnos:

En la Antigüedad, no se consideraba a las personas con discapacidad como sujetos que se podían educar. Hoy en día se los incluye más, aunque todavía hay muchas cosas por cambiar.

¹⁵ Se trabajó en la clase únicamente con las dos primeras meditaciones: “De las cosas que pueden ponerse en duda” y “De la naturaleza del espíritu humano; y que es más fácil de conocer que el cuerpo”.

¹⁶ 1) Reconocer las nociones más importantes del pensamiento de René Descartes.

2) Analizar el cuadro “Evolución de la Educación Especial” de Erika González García a la luz de los aportes cartesianos.

3) Proponer una frase sobre la Educación Especial hoy en Argentina.

¹⁷ Profesora de Psicopedagogía de la Universidad de Granada. El cuadro se encuentra dentro de su texto *Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva*.

Las señas y profes de Educación Especial son los héroes del sistema educativo.

Toda persona con discapacidad piensa, tiene sentimientos, es igual que cualquier otra persona. No se los debe subestimar.

Pero si juzgas a un pez por su habilidad de trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es un inútil.

Mediante la duda aprendemos a ser lo que somos capaces de ser.

Si enseñas a los niños a aceptar la diversidad como algo normal, no será necesario hablar de inclusión sino de convivencia.

Tendría que implementarse una estimulación especializada (en cuanto a las asignaturas escolares) desde los primeros años de vida. La inclusión total: cualquier niño en cualquier establecimiento educativo, con un grupo de profesores y especialistas para cada aula.

No se trata de tener derecho a ser iguales, sino de tener igual derecho a ser diferentes¹⁸.

Todas las personas deben ser incluidas de igual forma, sin discriminación alguna.

A través de la duda metódica se ha logrado un cambio dentro de la Educación Especial, en su forma de verla y ejercerla, reflexionando acerca de nuestra experiencia como sujetos pensantes. Por ello se debe seguir pensando en la idea de Educación Especial, su término.

Sin embargo, a pesar de los gratos resultados de la clase apreciados en líneas anteriores, las problemáticas que se detectaron durante los previos encuentros con el grupo se mantuvieron. Esto es así porque, al momento de exponer oralmente las frases que pensaron con respecto a la Educación Especial, pocos de ellos se mostraron animados a hacerlo, llegando incluso en algunas situaciones a pedirle a la docente practicante que lea la respuesta por ellos.

Interrogantes, respuestas y más interrogantes

El acercamiento al Instituto Avanza, y en particular al curso del 1º "A" del Profesorado en Educación Especial, permite dar cuenta del rol que ocupa la filosofía en este contexto educativo del Nivel Superior, desterrando antiguos prejuicios que se tenían al respecto.

A raíz de todas las experiencias adquiridas, resulta evidente que *Filosofía* no es una materia donde únicamente se transmiten conocimientos que el alumno debe ser capaz asimilar y reproducir, sino un espacio dentro del cual se construyen conocimientos que resultan significativos para los estudiantes. Desde directivos hasta el profesor a cargo de la materia, todos coinciden en la necesidad de tenerla dentro de las carreras

¹⁸ Esta frase fue propuesta por dos grupos de alumnos.

de formación docente. En ella son los alumnos los protagonistas, puesto que son ellos quienes piensan, reflexionan, problematizan y construyen conocimientos que son valiosos para su carrera docente, a través de distintos aportes filosóficos que son presentados a lo largo de las clases.

A pesar de ello, en el contexto áulico también van surgiendo una serie de obstáculos que terminan dificultando la construcción de conocimientos dentro de la materia. Los más destacados son los siguientes:

- Excesiva cantidad de materias (14 en el primer año de la carrera del Profesorado en Educación Especial), lo que hace que los estudiantes, de acuerdo con sus propios testimonios, no puedan dedicarle el tiempo suficiente de estudio a todas las materias que se encuentran cursando, entre ellas, *Filosofía*.
- Poco compromiso detectado por el docente, puesto que ocurre con frecuencia que los estudiantes no prestan atención en clase, llegan demasiado tarde y/o no participan activamente en las mismas. A su vez, en la evaluación escrita de la primera unidad didáctica, únicamente aprobaron 10 alumnos. Esta situación daría a entender el poco tiempo de estudio dedicado a la materia.
- Hay dificultades a la hora de compartir frente a los compañeros del curso las reflexiones realizadas, dificultando así el encuentro con el otro y el diálogo entre pares.
- Abandono de la carrera por cuestiones familiares, económicas o desconocidas.

En conclusión, se le pudo dar respuesta a muchas cuestiones. La filosofía es importante y ocupa un rol fundamental para la formación docente en el Nivel Superior, como una herramienta que no solo aporta contenidos teóricos, sino que también genera un espacio en el cual los estudiantes, futuros docentes, pueden pensar crítica y reflexivamente los problemas que atraviesan su realidad y la educación. Se considera, finalmente, que mediante los aportes que brinda la materia *Filosofía*, los alumnos pueden ir asumiendo el compromiso social que supone la tarea docente, tanto en el Profesorado en Educación Especial como en el resto de las carreras de formación docente. Aun así, existen variables que no deben ser dejadas de lado, sino que se deben seguir trabajando para continuar mejorando el proceso de formación docente, creando y optimizando continuamente aquellos espacios crítico-reflexivos que resultan, al fin y al cabo, fructíferos para los alumnos que se encuentran iniciando su trayecto por el Nivel Superior.

Bibliografía

Morales, L. (2014) "Capítulo 15: Tematización de la noción de transposición didáctica desde la filosofía y su didáctica", en: Malet, A. y Monetti, E. (comps.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Bahía Blanca, Ediuns – Noveduc.

Perrenoud, P. (2004), "Práctica reflexiva e implicación crítica", en: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Editorial Grao.

Soms, E. y Follari, R. (1994) "Capítulo II: Modelo Académico y Trabajo Práctico", en: *La práctica y la formación profesional*. Buenos Aires, Humanitas.

Tardif, M. (2004) "Capítulo 7: Los saberes profesionales de los docentes y los conocimientos universitarios", en: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones.

CAPÍTULO 8

PRÁCTICAS ARTÍSTICAS –O PRÁCTICAS EN TORNO A LA PRÁCTICA ARTÍSTICA- EN INSTITUCIONES DE FORMACIÓN NO ARTÍSTICA.

Matías González

Introducción

En el año 2011, en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, desde la Cátedra *Literatura Latina*, surge una propuesta artística teatral, llevada a cabo íntegramente por estudiantes, a partir de lo cual se creó el Teatro Estable. Formalizado en el año 2013, el Teatro Estable pone en escena obras de teatro de todas las épocas y géneros, dentro y fuera de la institución, proyectándose como un espacio singular del Departamento de Humanidades. Los/as mismos/as estudiantes son quienes se encargan de gestionar, producir y realizar todas y cada una de las presentaciones, respondiendo, principalmente, a sus propias demandas -de acuerdo con sus deseos, inquietudes y decisiones- sobre qué obras y cómo ponerlas en escena.

Debido a la numerosa participación de estudiantes y la respuesta de un público activo y concurrente (entre los que asistieron, en muchas ocasiones, docentes con cursos de nivel medio, habiendo previamente analizado la obra en clase), la propuesta cobró una dimensión institucional tal que el Departamento financia sonido, vestuario, iluminación, maquillaje, talleres, jornadas, seminarios. El carácter ritual que toma, por ejemplo, cada fin de año, la puesta en escena de la comedia plautina desde hace seis años, a modo de una fiesta del Departamento, refuerza este espacio institucional.

Por lo demás, enmarcadas intrínsecamente en una Universidad no artística, las actividades del Teatro Estable rompen con lo que Camilloni (1995) denomina “Didáctica del sentido común”, porque exploran, desde el arte, otros caminos metodológicos de enseñanza y de aprendizaje, problematizando o ampliando contenidos curriculares, considerando otro tipo o instancias de evaluación, rompiendo el concepto paradójico de alumno/a como “sujeto joven/maduro”, debido a que este espacio artístico no hace del estudiante un recipiente que recibe información, ni lo somete tampoco a una evaluación tradicional. Por el contrario, son los estudiantes quienes toman las riendas de las decisiones sobre los enfoques o perspectivas teórico-poéticas, al mismo tiempo asumen una autonomía en el desarrollo de su aprendizaje y del producto final, absolutamente novedoso, ya que se trata de una obra de arte.

Asimismo, dentro de la Universidad, esta perspectiva puede favorecer una *didáctica fundamentada crítica* (Lucarelli, s/f), porque considera la contextualización de

demandas de los estudiantes universitarios, los cuales siempre desarrollaron sus inquietudes artísticas *extramuros*, nunca del todo posibilitados de integrarlas a su carrera profesional. Al mismo tiempo, se ve explícita la multidimensionalidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que existe la posibilidad no solo de un abordaje teórico sobre los objetos de arte, sino de practicarlos, lo que conlleva una complejidad técnica y humana que resignifica los espacios (aulas, salones, dispuestos, generalmente, para clases magistrales), trastoca las relaciones e, incluso, invierte los roles institucionales (un o una estudiante dirige actoralmente a un docente).

Las relaciones entre práctica artística y desarrollo teórico se encuentran especificadas en los diseños curriculares de las Instituciones de Enseñanza Artística de Nivel Superior, que buscan, en los y las estudiantes, un perfil que aúna el de investigador/a, docente y artista: “Los profesionales de arte tienen por objetivo una formación que no plantee una escisión entre el docente y el artista” (Diseño Curricular del Profesorado de Teatro, p. 7). Precisamente, una de las posibilidades que presenta este tipo de prácticas en la Universidad es plantear un nuevo perfil que habilite la exploración de investigación en artes.

Para resumir lo anterior, la experiencia del Teatro Estable permite considerar los siguientes aspectos pedagógicos, institucionales y curriculares:

- Autonomía en el proceso pedagógico de los y las estudiantes en un espacio creativo, propio y exclusivo.
- Un espacio que permite el desarrollo sistemático y continuo del aspecto artístico del estudiantado, cuyo desarrollo siempre se debió atender por fuera de la institución.
- Una actividad sin instancias evaluativas (solo la aprobación o no de un público).
- Resignificación de los espacios institucionales (aulas, salones, pasillos, comedor).
- Resignificación de los roles y vínculos institucionales.
- Nuevos modos de sentir una pertenencia institucional (no ya desde una agrupación política estudiantil o un voluntariado o proyecto de extensión bajo la coordinación de un docente).
- Trabajo y organización colectivos.
- Inserción efectiva de una obra de arte en el circuito cultural y artístico del ámbito local.
- Creación e impronta propia de los y las estudiantes de la actividad artística (sin la intervención de artistas profesionales o talleristas que habitualmente llegan de afuera de la institución para coordinar).
- Nuevo tratamiento del arte a través de un acontecimiento, articulando la práctica y la teoría.
- Atención y tratamiento específico y pormenorizado (inédito, además) de los cuerpos

(en tanto artistas y/o futuros docentes).

Contextualización y fundamentación

Decir que las prácticas artísticas, desde las décadas del '60 y '70 del siglo XX, vienen operando formas relacionales que ponen en crisis las antiguas instituciones y campos altamente especializados de la modernidad (en nuestro caso, en lo que se refiere al campo estético y educativo); que tienen lugar prácticas artísticas comunitarias orientadas a la restauración solidaria del lazo social -añadiendo que, en nuestro país, desde 1983, existe un avance de dispositivos democráticos, favoreciendo en el arte las tendencias a la resignificación y apropiación colectiva de lo social y lo político-, conlleva a preguntarnos, en el medio de un estallido de límites y fronteras disciplinares, por tales prácticas y dispositivos (Romero, De Sagastizábal, Del Coto, Giménez, 2008).

De más está decir que, sobre todo, si nos encontramos dentro de instituciones de formación docente, sean o no del ámbito artístico, esto parece resultar, a primera vista, cuanto menos, acuciante. En palabras de Boris Groys (2017), los artistas (y, por tanto, también, los educadores) se encuentran en un momento donde flotan miles de tradiciones poéticas y estéticas -Dubatti hablará de micropoéticas (2002)-, en donde cada artista, investigador y educador se debe crear su propia teoría para intentar explicar lo que está llevando a cabo.

Es claro que, a la hora de abordar un análisis sobre tales fenómenos, esto implica una problemática compleja que excede las investigaciones o instituciones especializadas. De hecho, nuestras instituciones académicas, como la UNS, como señalamos anteriormente, encuentra en su interior fenómenos de prácticas artísticas, colectivas y comunitarias, las cuales, de estudiarse seriamente, requieren de un sistema complejo (García, 2006) que abre la posibilidad de observar qué implicancias pedagógicas, institucionales y curriculares conllevan en otras instituciones de formación no artística.

Por tanto, a partir de la experiencia del Teatro Estable y sus posibles corolarios pedagógicos, institucionales y curriculares, se pensó, como *proyecto de cátedra*, indagar sobre cómo operan, o podrían operar, las prácticas artísticas en la formación de maestros/as de otras instituciones no artísticas. Para esto, se eligió explorar la problemática en la materia *Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura* correspondiente al tercer año del Profesorado en Educación Primaria, en el Instituto Superior de Formación Docente N° 3, "Julio César Avanza".

Propósitos planteados

Dentro de una institución de nivel superior de formación no artística, el primer propósito que se planteó el proyecto de cátedra fue favorecer y promover un espacio de reflexión y creación sobre la práctica artística, dentro o fuera de la institución. Esto es, el espacio artístico abordado en sus distintos aspectos: desde la propia creación artística hasta la de una aproximación (con un tratamiento x: entrevista, registro audiovisual, con su respectiva difusión)¹⁹ de una obra del ámbito cultural, sea de algún artista local o foráneo.

La reflexión indagaría sobre las posibilidades humanas, técnicas, didácticas, institucionales, de proyección pedagógica-social-escolar que pudieran surgir de una articulación entre una obra de arte (creada por los/as mismos/as estudiantes) y su correspondiente reflexión teórica. Ambas instancias como elementos constitutivos para una formación más integral, en los estudiantes, quienes, en muchas ocasiones -y en otros ámbitos o instituciones-, practican una disciplina de orden estético.

Por lo que, en segundo lugar, otro de los propósitos concomitante que presentaba la propuesta consistía en la exploración de la biografía de los y las estudiantes según sus inquietudes artísticas. Esto permitiría pensar posibles diagnósticos que no solo tengan en cuenta la dimensión política, económica o social del estudiantado, sino complejizar las relaciones entre los actores de una institución -y lo que se espera de ellos- y la institución -y lo que se espera de ella-, considerando otros aspectos del estudiante -en este caso, el de artista- que, en muchos casos, resulta vertebral en su biografía.

A este respecto, es interesante la perspectiva de Carli (2012) cuando aborda las diferentes representaciones del estudiante en el siglo XX: “Interrogar las nuevas configuraciones de la experiencia estudiantil supone evitar la exclusiva asociación entre estudiantes, movimiento estudiantil y política, para explorar otros elementos” (p. 59).

¹⁹ Dos experiencias que plantean la interrelación entre los contenidos de una materia con trabajos prácticos insertos en un circuito cultural:

1. La experiencia que analizan Lizarrituri, Ocampo, Buratti y Lavini en “El blog de escritura. Una propuesta didáctica para la formación docente en Lengua y Literatura”, donde exponen las potencialidades de las plataformas virtuales, como dispositivos que articulan la escritura académica con una práctica pedagógica-didáctica de nivel medio. Esto posibilita la exploración de modos actuales de escritura sobre determinado tema y su soporte público. El artículo no habla de las redes sociales, pero estas plataformas, como lo es el blog (el cual, ahora, por sí mismo, no pareciera tener la fuerza o el alcance que podía haber tenido hace unos años atrás), a través del hecho de compartirlo en las redes sociales, logra un alcance más directo, abierto al diálogo y a la posibilidad de una construcción de conocimiento compartida; además de plantear el formato multimedia para textos de orden académico (en: Insaurrealde, M. (comp.) *Enseñar en las Universidades y en los institutos de formación docentes*. Buenos Aires, Noveduc).

2. Omar Chauvié, docente de la cátedra de *Literatura Latinoamericana 2*, en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de la UNS, solicitaba en uno de los trabajos prácticos que los y las estudiantes entrevistaran a poetas de otros países que habían venido a participar en la ciudad de Bahía Blanca en el “Festival de poesía latinoamericana 2016”. Además de reemplazar la asistencia a clase por la asistencia al evento, las entrevistas se publicarían en la plataforma virtual Nexu de Luxe.

Aunque es cierto que, al indagar las dimensiones del estudiante de la UBA, el recorte histórico que propone Carli se centra más en aspectos políticos, urbanos y socioeconómicos (al artístico no lo menciona), es interesante incurrir en esta metodología de entrevistas, para conocer *relatos de vida* (p 65) de los y las estudiantes, ya sea del Instituto Avanza como de la UNS, para centrar un diagnóstico en este aspecto a considerar.

En tercer lugar, este espacio se proponía reflexionar sobre las posibilidades de trabajar proyectos artísticos situados, con una proyección no propedéutica, sino efectiva; es decir, pensar las implicancias pedagógicas e institucionales que conllevaría una obra inmersa en el circuito y ámbito institucional y/o local. Esto es: la posibilidad de pensar no sólo un proyecto artístico a partir de un trabajo creativo de los/as estudiantes y su reflexión y marco teórico-conceptual en una materia curricular; sino, además, que se trate de una práctica que se lleve a cabo para un público más amplio: en primer lugar, dentro de la misma institución; pero también se podría pensar su inserción en otros lugares públicos (bibliotecas populares u otras instituciones); incluso, en las mismas escuelas en las que se realizan las residencias.

Siguiendo a Follari y a Berruezo (1981), hoy día no se puede pensar una formación profesional sin una noción de totalidad. Estos autores, desde Lucács, llaman totalidad a la articulación del conjunto de las prácticas sociales, cuya desatención lleva, en la formación universitaria o de los institutos superiores, a una fragmentación o sobre-especialización “cerrada en sí misma” (Follari, Berruezo, 1981:5).²⁰ Por lo demás, se hace cada vez más evidente que, en un contexto de aceleración neoliberal, en donde se agravan los problemas económicos y sociales (educativos, laborales y de exclusión que va produciendo una aguda conflictividad social), los artistas, de cualquier ámbito, independiente, comercial o institucional (estatal/privado; educativo o de servicio público), consideran su práctica como investigación social, antropológica o cultural, sin mencionar la obras en tanto intervenciones políticas.

Además, para pensar esto, también resultan imprescindibles docentes generadores y articuladores culturales que promuevan, pero, a su vez, reflexionen críticamente (Giroux, 1983) sobre las producciones de consumo cultural. El arte es una práctica pública que se sitúa en circuitos colectivos. Por lo tanto, para producir una reflexión crítica sobre las dimensiones del arte, en tanto público, colectivo, político,

²⁰ Cabe advertir con esto que ciertas prácticas sociales aparecen en planes de estudio (o *currícula*), enunciándose como posibles salidas laborales, pero que, en el transcurso de la carrera de grado, no se suelen abordar de manera pormenorizada. En el caso del Departamento de Humanidades de la UNS, por ejemplo, en las carreras de Letras (licenciatura y profesorado), se plantea como perfil de egresado el de “animador sociocultural” o “asesorías de edición” sin que en ningún momento de la carrera se explore, con la suficiente atención, dichas incumbencias (Resolución DH- 530/00).

transformador, es necesario generar espacios curriculares efectivos en las formaciones educativas, no solo a nivel teórico y crítico (como se especializa la UNS) o a nivel práctico (como se trabaja en las escuelas artísticas), sino en una complementación fluida, tanto con la cultura local como interinstitucional.

Por todo esto, el cuarto propósito (aunque de mayor plazo y alcance), junto a los y las estudiantes del Instituto Avanza, consistía en poner en discusión el espacio y la definición -o comprensión- de los planes de estudio (Follari, Berruezo, 1981) que piensan distintos perfiles a los que apunta la formación docente, ya sea en la Universidad o en los distintos institutos de nivel superior, incluyendo, en este caso, a los de formación artística.

En este sentido, citamos un pasaje de Susana Barco (2005) que nos habilita a pensar esta última propuesta:

El análisis de prácticas docentes en la elaboración de planes de estudios permitió observar ciertas características de los docentes en el momento de ejercerlas: existe en ellos un imaginario poblado de fantasmas de prohibiciones que, en realidad, nunca fueron formuladas, y que se necesita de un imperativo de reminiscencias setentistas para autorizar la creación de nuevas formas curriculares: “Está permitido imaginar y crear” (p. 68).

Actividades

A partir de las observaciones de clases de la materia *Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura* y el diálogo con las alumnas de 3° año, turno noche, de la carrera de Profesorado en Educación Primaria del Instituto Avanza, donde se situaron las propuestas e interrogantes en torno a *las prácticas artísticas en instituciones no artísticas*, se apreciaron dos elementos fundamentales:

- las alumnas leían uno o dos cuentos por clase (para una ejercitación de lectura e incorporación de corpus).
- La carrera cuenta con tres materias artísticas en los dos primeros años. Una de ellas es teatro, con cuya experiencia las alumnas ya contaban para una micro intervención de orden estético.

De esta manera, la propuesta pedagógica consistió en dos instancias: un primer encuentro en el que practicante y estudiantes intercambiaron sendas experiencias artísticas, ya sea dentro de la formación, como por fuera de lo institucional. Con el soporte de la proyección de imágenes (fotos, flyers), se presentó la experiencia del Teatro estable del Departamento de Humanidades como resorte para introducir la propuesta artística y la problemática de las *prácticas artísticas en instituciones de formación no artística*. Luego, se abordaron diferentes perspectivas sobre el arte: por

ejemplo, se problematizó el programa “AcercarArte”, desarrollado en el año 2016 desde la Dirección de Cultura de la provincia de Buenos Aires; también se comentaron distintos textos teóricos, que analizan, en términos más generales, experiencias artísticas relacionales, colectivas y comunitarias, sobre todo, a partir de 1960 (Romero, De Sagastizábal, Del Coto, Giménez, 2008).

Luego, integrando las experiencias previas de las estudiantes en la práctica teatral y las prácticas de lectura desarrolladas durante las clases de la materia *Didáctica de las Prácticas del lenguaje y la Literatura*, las estudiantes formaron grupos para organizar posibles intervenciones artísticas, lecturas o micro-obras teatrales, para presentar en el salón de actos del ISFD N°3. Esto permitió que se desplegaran estrategias organizativas de un evento artístico dentro de la institución, como la presentación de una carta formal para el pedido del salón, selección de un corpus, coordinación, dinámica de la puesta, difusión e, incluso, la elección de un nombre para el evento: “Mateada artística”.

Como segunda instancia de la propuesta, el día 21/6, finalmente, tuvo lugar la “Mateada artística” en el salón de actos, con la concurrencia de un público numeroso, compuesto por familiares, docentes y alumnos de otros años y carreras de la Institución. Se presentaron narraciones actuadas, micro intervenciones teatrales, de distintas obras literarias que las estudiantes adaptaron, junto a la utilización de escenografías, vestuario y maquillaje.

Esta intervención fomentó el trabajo colectivo, la participación activa y creativa de las estudiantes, atendiendo a los propósitos planteados al inicio de nuestra exploración. Se considera importante destacar dos aspectos: las estudiantes habían señalado, durante la primera clase, la necesidad de más espacios de actividad artística o creativa para su formación; esto se pudo advertir en la dedicación, tiempo y desenvolvimiento que presentaron en las diversas intervenciones. Segundo, se pudo reconocer, gracias a los testimonios post-intervención, que el trabajo colectivo favoreció el desarrollo de los vínculos humanos, permitiendo una mayor integración grupal.

Resultados obtenidos

Las dos instancias de trabajo referidas, por otro lado, posibilitaron, efectivamente, problematizar y discutir perspectivas y dispositivos artísticos y culturales, desde programas culturales de instituciones gubernamentales, pasando por la lectura de algunos textos teóricos, hasta la propia experiencia del practicante y las estudiantes en sus respectivas instituciones de formación.

Las alumnas, ciertamente, durante la propuesta, pudieron asumir el rol

protagónico, excluyente, en su aprendizaje, reflexionando, al mismo tiempo, sobre sus propios modos de investigación e intervención en la institución y en la propia carrera.

Esto permitió una indagación sobre cómo pueden operar los espacios artísticos en la formación docente, articulándolos con la teoría y la práctica docente, con vistas a ampliar, precisamente, las estrategias didácticas y la formación crítica sobre dispositivos culturales e institucionales.

Otro punto que se proponía el proyecto fue la auto organización por parte de las estudiantes para establecer nuevas relaciones con su institución formadora y resignificar, desde prácticas artísticas, los vínculos grupales.

Por último, la actividad artística promovió la creación de un ambiente democrático, donde estudiantes, docentes y familiares comparten un espacio donde se trabaja la afectividad, lo corporal y se potencia la construcción colectiva de saberes.

Corolarios finales

El objetivo general del proyecto, a partir de este espacio de reflexión y de intervención artística, apuntó a que los y las estudiantes y docentes de instituciones no artísticas amplíen o generen espacios de práctica artística y discusión curricular e institucional sobre dichas actividades, considerándolas parte integral y esencial en la formación y realización profesional.

De esta manera, el proyecto pedagógico apuntó (y apunta) a una toma de conciencia y, consecuentemente, a una puesta en obra sobre la reorganización y ampliación del recorrido y del perfil (curricular) del estudiantado, no solo en lo que respecta a ser futuros maestros/as, profesores o investigadores, sino como posibles docentes-artistas, productores artísticos o gestores culturales, comprometidos socialmente, no desde un asistencialismo “evangelizador”, sino como creadores de espacios institucionales. Es decir, que en un contexto de complejidades en cuanto a lo disciplinar y a lo social, los docentes (artistas o no), ya sea de nivel inicial, primario, medio o de nivel superior o universitario, puedan estar atravesados/as, de forma rigurosa y formal, por experiencias que los y las capaciten para potenciar y articular, de manera orgánica y multidisciplinar, el arte, la educación y/o la política, en cualquier forma de organización y producción cultural y comunitaria.

Bibliografía

Barco, S. (Coord) (2005) “Cap. 2. Del orden, poderes y desórdenes curriculares”, en: *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCO*. Neuquén, Educo.

- Camilloni, A. (1995) Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria*. Chile, Universidad Católica de Valparaíso.
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dubatti, J. (coord.) (2002) *Teatro de grupos, compañías y otras formaciones. Micorpoéticas II*. Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación. Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.
- Follari, R. y J. Berrueto (1981) "Criterios e Instrumentos para la Revisión de Planes de Estudio", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol XI, N°1, 1981. Pp. 1-11.
- Giroux (1983) "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en: *Harvard Education Review* No. 3, 1983. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires.
- Groys, B. (2017) "Under the Gaze of Theory", disponible en: <http://www.eflux.com/journal/under-the-gaze-of-theory/>, consultado el 12 de junio de 2017.
- Lizarriturri, S. y otros (2016) "Cap. 17. El blog de escritura. Una propuesta didáctica para la formación docente en Lengua y Literatura", en: Insaurralde, M. (comp.) *Enseñar en las universidades y en los institutos de formación docente*. Buenos Aires, Noveduc.
- Lucarelli, E. (s/f) *La Didáctica de Nivel Superior*. UBA, Ficha de Cátedra.
- Romero, A., M. De Sagastizábal, M. R. Del Coto y M. Giménez (2008) "Nuevos modos de intercambio social: las gestiones artísticas colaborativas". Ponencia presentada en la mesa "Teatro y Sociedad" del *XVII Congreso Internacional de Teatro Iberoamericano y argentino*.
- Steiman, J. (2012) "Cap. I: Los proyectos de cátedra" en: *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires, UNSAM Edita - Miño y Dávila

Documentos

Diseño Curricular del Profesorado de Teatro (2008) DGCE, provincia de Buenos Aires. Resolución DH-530/00 Anexo I.

CAPÍTULO 9

EL LENGUAJE Y LAS RELACIONES DE PODER: LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA COMO HERRAMIENTA DE DECONSTRUCCIÓN DE LOS DISCURSOS EN EL NIVEL SUPERIOR.

Nicole Arias y Sofía Muñoz

Presentación

El objetivo de este escrito es dar cuenta del conocimiento generado en torno a las relaciones de poder que subyacen al discurso pedagógico durante el proceso de formación docente. Consideramos que el valor de esta investigación reside en el hecho de que se trata de un aspecto poco estudiado en el ámbito académico.

Este trabajo es el resultado de nuestra experiencia como docentes practicantes en el nivel superior, enmarcada en un proyecto de cátedra en el que, en un primer momento, planteamos como inquietud o problemática la enseñanza de nuestra disciplina en espacios donde ésta no es el eje central o el principal objeto de conocimiento de interés para los estudiantes. Sin embargo, a medida que avanzamos en la inserción institucional, este punto de partida se fue modificando y puntualizando hasta materializarse en un proyecto cuyo objetivo fue proveer al alumno herramientas propias de la lecto-escritura que sean significativas para su campo disciplinar en el paso por el nivel superior y, posteriormente, para su desempeño profesional, contribuyendo a la interdisciplinariedad y al fortalecimiento de la reflexión en torno a la lengua como espacio donde se ejercen relaciones de poder.

Epistemológicamente, nos situamos desde la complejidad de la práctica docente que tiene en cuenta la diversidad, historicidad, la construcción del conocimiento y el rol del sujeto, buscando romper con la premisa de neutralidad y objetividad de la ciencia, es decir, tenemos en cuenta para el análisis la situación histórica, las relaciones entre poder y saber y la relación entre teoría, práctica y vida cotidiana. Asimismo, nos apoyamos en los aportes a la teoría de la alfabetización académica propuesta Paula Carlino y en la perspectiva didáctica discursiva que toma como referente a Ana Cross, quien piensa el contexto áulico como género discursivo.

La implementación de las teorías de alfabetización académica en nuestras propias intervenciones nos permitió vislumbrar que existe la posibilidad de problematizar la enseñanza de los discursos –en este caso, instructivos y reglamentos- en el nivel superior, enfocado a futuros docentes, desde una perspectiva crítica del lenguaje como herramienta de poder.

Las prácticas en el nivel superior como objeto de conocimiento

La alfabetización académica fue el disparador con el que empezamos a pensar el proyecto que luego fue implementado en una materia de primer año, Taller de escritura lectura y oralidad, del Profesorado en Educación Física en el ISFD N° 86. Entendemos por alfabetización académica al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005:13). En este sentido, a medida que nos adentramos en el ámbito institucional fuimos especificando, en función de las distintas variables, las dimensiones de este proyecto.

Antes de dar paso a las intervenciones propiamente dichas realizamos una serie de acciones para tomar contacto y conocer más en profundidad las particularidades y el funcionamiento de la institución: recorrimos las instalaciones, realizamos entrevistas a directivos y docentes, hablamos con los estudiantes, revisamos el marco legal, entre otras.

Luego, comenzamos las observaciones del curso, lo que nos permitió conocer particularidades del grupo, su dinámica de trabajo, el vínculo con la docente y con el conocimiento. Asimismo, nos permitió pensar la planificación de nuestras clases en función de la cantidad de alumnos (es importante señalar que se trataba de un curso numeroso con un promedio de sesenta alumnos), sus intereses, el tiempo con el que contábamos y las actividades extracurriculares que realizaban.

De las observaciones destacamos que se trataba de un grupo sumamente participativo y receptivo, dispuesto al trabajo, con muchos interrogantes lingüísticos. Además, el vínculo con la docente en cuanto al conocimiento era simétrico²¹, lo cual propiciaba una relación con la institución y con el conocimiento muy estrecha. Junto a estas observaciones, fueron factores decisivos al momento de planificar nuestras intervenciones la buena predisposición de la docente para colaborar y orientarnos en la selección de contenidos y estrategias de trabajo, y el análisis detenido del plan de estudios de la carrera y los contenidos curriculares de la materia.

La planificación fue el momento en el que conjugamos nuestro enfoque de trabajo, la alfabetización académica, junto con las particularidades del grupo, los contenidos previos en los que se venía trabajando, aquellos con los que íbamos a trabajar y la reflexión sobre la lengua. Centramos nuestra planificación en el discurso

²¹ Esto en lo que respecta al intercambio de ideas, sin embargo, no se debe perder de vista que la relación docente-alumno se caracteriza por una asimetría estructural y necesaria, donde es el docente quien tiene autoridad y ejerce poder sobre los estudiantes.

instructivo, sus características formales, los diferentes tipos de receptores, sus usos cotidianos, las diferencias con otros tipos de discursos antes vistos, y algunas particularidades lingüísticas. Esta selección estuvo motivada por la importancia que este tipo de discurso tiene a lo largo de la formación académica y profesional de los alumnos de educación física. Dado que se trataba de un grupo de estudiantes que, posteriormente, se va a desempeñar como docente, nos pareció pertinente, no solo dar herramientas de abordaje de los textos académicos, sino también brindar otras que sean funcionales a la reflexión de la lengua, ya que la consideramos como un espacio donde se ejercen relaciones de poder.

Las intervenciones resultaron ser el momento en cual se puso en acción todo lo que habíamos planificado para esas clases, pero también un espacio de construcción colectiva de conocimientos disciplinares y de aquellos que hacen a nuestra formación. En relación con esto, durante las clases retomamos algunas de las estrategias didácticas que utilizaba la profesora a cargo del curso, dando continuidad a la dinámica de trabajo con la cual el grupo estaba familiarizado. Estas, como el interrogatorio didáctico, la recuperación de saberes previos y el trabajo en pequeños grupos, nos permitieron, por un lado, acceder a los conocimientos que tenían los chicos enriqueciendo las clases y, por otro lado, romper con la unidireccionalidad del saber: tanto los estudiantes como nosotras aportamos a la construcción de conocimientos.

A modo de ejemplo, nos parece interesante recuperar una situación que se dio durante la clase que se trabajó el reglamento como contenido. Uno de los estudiantes, Álvaro, aportó su mirada particular sobre la lectura de este tipo de discursos dado que su profesión era árbitro de fútbol lo que generó un debate en torno a lo explícito y lo implícito en relación con las prohibiciones que impone el reglamento. Sus aportes le dieron un rumbo diferente a la clase ya que fueron el punto de partida para profundizar ciertos aspectos muy relacionados con la dimensión práctica de este tipo de discursos.

Como ya se dijo, uno de los objetivos en el cual hicimos foco al momento de pensar nuestras intervenciones a nivel disciplinar fue buscar la reflexión en los alumnos sobre las particularidades de los discursos instructivos: en un primer momento nuestra intención era que los estudiantes se hicieran de herramientas propias de la alfabetización académica para poder acceder a los diferentes tipos de textos propios del nivel superior y que estas puedan ser utilizadas durante todo su trayecto formativo, sin embargo, durante nuestras intervenciones sucedió que esta propuesta fue superada y la atención se colocó en la reflexión lingüística y estructural en torno al discurso, resaltando importancia de la selección y uso de las palabras, así como de lo gestual y corporal al momento de posicionarnos como emisores de determinados discursos, siempre focalizando en que estos alumnos se encuentran en camino a ser futuros

formadores y sin perder de vista que, tanto el reglamento como los instructivos son tipos de discurso que buscan regular los comportamientos de las personas. Esto da cuenta de que la toma de decisiones durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje es inherente a la práctica docente y que contribuye en gran parte a la formación profesional.

Creemos que durante las clases la discusión en torno a la relación entre discurso y poder fue intensa, pero al mismo tiempo necesaria: nos encontramos frente a un grupo de estudiantes de un profesorado que se va a relacionar discursivamente con sus alumnos y, por ello, es de crucial importancia visibilizar las relaciones de poder que se dan en el discurso más aún en nuestra posición como formadores de formadores.

Un camino hacia la reflexión

Hacer un recorrido a través de nuestro paso por el nivel superior, que como quedó demostrado, comenzó mucho antes de las intervenciones propiamente dichas, nos permitió vislumbrar el proceso de construcción de los conocimientos por el que transitamos con una mirada reflexiva, que no se limita sólo a analizar sus aspectos positivos y negativos sino a pensar concretamente qué aprendimos. Es importante señalar que la toma de decisiones, tanto buenas como malas, propias de la praxis docente resultaron ser un espacio de construcción de saberes demostrándonos que en la acción misma está la reflexión.

Durante la primera etapa del proyecto los conocimientos de los cuales nos apropiamos tuvieron que ver con las particularidades del nivel superior como: su funcionamiento, el marco legal, los lineamientos curriculares, las diferentes problemáticas didácticas y epistemológicas que presenta el nivel. En la segunda etapa, la de inserción institucional, tomamos conocimiento de las características propias del contexto en el cual íbamos a desarrollar nuestras prácticas, su estructura jerárquica y funcionamiento interno, así como las particularidades del grupo. Luego, durante la etapa de planificación, los conocimientos giraron en torno a lo disciplinar y su adaptación al contexto áulico.

Las intervenciones nos brindaron diversos saberes más bien relacionados con lo práctico, como las estrategias didácticas, el proceso de corrección de actividades, el manejo de los tiempos y el espacio en el aula, y la importancia del diálogo y la escucha.

Finalmente, durante esta etapa de reflexión nos resultó de suma importancia detenernos en el análisis de nuestras elecciones lingüísticas y paralingüísticas como condicionantes de nuestra posición en aula, es decir, pensar críticamente nuestras acciones y cómo estas, implícita y explícitamente, establecieron entre los actantes diferentes relaciones de poder. En este sentido, podemos dar cuenta de una lectura

metadiscursiva, es decir, analizamos nuestras elecciones lingüísticas y paralingüísticas desde una perspectiva crítica del lenguaje como herramienta de poder, al tiempo que problematizamos la enseñanza de los discursos, instructivos y reglamentos.

La reflexión posterior nos permitió vislumbrar el tipo de relaciones que fuimos estableciendo con los alumnos y con el conocimiento, sin perder de vista la importancia de estas en lo relacionado con nuestra función como formadores de formadores.

El proceso de análisis y reflexión de nuestro recorrido por el nivel superior nos permitió tomar conciencia de la construcción y apropiación de conocimientos que hicimos. Si bien durante nuestro trayecto formativo como profesores de letras la reflexión discursiva siempre estuvo presente, poder tomar conciencia de la trascendencia de la misma a partir de la experiencia propia y, al mismo tiempo, poder transmitir su importancia a futuros docentes, que tal vez en su recorrido no vuelvan a encontrarse con este tipo de reflexiones, para nosotras fue inmensamente satisfactorio.

Bibliografía

- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, FCE.
- Cross, A. (1996) La clase magistral. Aspectos discursivos y utilidad didáctica. *Signos*. Teoría y práctica de la educación, 17, 22-29. ISSN: 1131-8600
- Cross, A. (2003) *Convencer en Clase: Argumentación y Discurso Docente*. Barcelona, Ariel Lingüística.

CAPÍTULO 10

TEORÍA Y PRÁCTICA - PRÁCTICA Y TEORÍA: UNA ARTICULACIÓN NECESARIA.

María Sol de la Vega y Sasha Quindimil

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar acerca del desarrollo y de los resultados alcanzados durante nuestra práctica docente situada (PDS), llevada a cabo en el Conservatorio de Música de Bahía Blanca, en el marco de la materia *Didáctica y práctica docente del nivel Superior* de la Universidad Nacional del Sur.

La Didáctica como ciencia social implica la construcción de teorías que permita analizar y mejorar el acto de la enseñanza como proceso dialéctico entre el estudiante, el docente y los contenidos, enmarcado por una institución particular y aquello que prescribe el currículum. A lo largo del escrito, nos proponemos concebir a la didáctica como un sistema integrado, haciendo foco en la construcción de saberes dentro del campo de la Didáctica especial para el nivel superior.

Entendemos que es un riesgo caer en lo que Camilloni (1995) denomina “a-didactismo”, en lo que se refiere a cuatro lugares comunes desde donde se observa la enseñanza en el nivel superior: 1) el hecho de que la misma no constituiría “una acción problemática”, ni presentaría “obstáculos internos para el docente [...] las decisiones que hay que adoptar cuando se enseña no son, por lo tanto, materia de dificultad”; 2) el estudiante se define como sujeto joven, maduro y responsable, “con capacidad ilimitada de aprendizaje”; 3) la educación superior constituye para la sociedad un filtro en el cual los estudiantes, por decisión y cuenta propia, asumen “los riesgos del posible fracaso”, en este sentido “el docente opera como un agente social que colabora en la selección de los mejores”; y 4) el profesor actúa como modelo a seguir para los estudiantes, convirtiéndose en un “paradigma profesional y científico”.

En contraposición con estas concepciones, que también podríamos llamar *didáctica del sentido común*, como practicantes de la carrera de Profesorado en Historia, a la hora de fundamentar y organizar nuestra inserción profesional desde la materia *Historia social y política latinoamericana y argentina*, del segundo año de la carrera *Profesorado de música con orientación en educación musical*, adoptamos el enfoque de la didáctica como ciencia social.

Partiendo del compromiso metodológico (Camillioni, 1995) que nos permite articular docencia e investigación, tomamos la propuesta de la materia *Didáctica y*

Práctica Docente de Nivel Superior de formular un proyecto de cátedra relacionando los aportes de la didáctica crítica y la didáctica instrumental (Lucarelli, 1998). Desde la primera, creemos necesario contextualizar nuestras prácticas docentes sirviéndonos de su carácter multidimensional y de las múltiples teorías existentes acerca de lo institucional, lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular, sin perder de vista nuestro protagonismo como futuras docentes. Desde la segunda, diseñamos un plan de acción que requirió de la formulación de una problemática específica correspondiente a nuestro interés: ¿Para qué y cómo enseñar un tipo de historia que resulte significativa para los estudiantes del profesorado de Música?

El alto grado de especialización de los contenidos –disciplinares, tecnológicos, pedagógicos y examinadores (Martínez Rodríguez, 2016)- nos impulsó a sistematizar una serie de propósitos a los que pretendimos arribar, a saber:

- Propiciar la generación de pensamiento crítico y la motivación por comprender y problematizar desde el presente el pasado, teniendo en cuenta el imaginario de la época estudiada.
- Considerar los esquemas de pensamiento de los estudiantes, así como sus necesidades.
- Diseñar estrategias de enseñanza que permitan el acercamiento efectivo al conocimiento.
- Construir, junto a los estudiantes, un lenguaje acorde a estos objetivos, de manera que resulten contenidos con sentido y atractivos.

Además, nos interrogamos acerca de cuáles son los aportes que realiza la historia a la práctica docente. Estas inquietudes demandaron un esfuerzo por adquirir una mirada y un lenguaje interdisciplinario, capaz de articular nuestra práctica con la finalidad de la carrera de profesorado en educación musical y la unidad didáctica correspondiente a la materia *Historia social y política latinoamericana y argentina*.

La historia: ¿un saber significativo para la didáctica?

Pensar la enseñanza indisociada de la investigación es pensarla a partir de una lógica diferente a la tradicional. Podemos tomar cualquier camino posible para la realización de una investigación, pero es forzoso admitir que no hay investigación sin duda o sin cuestionamiento. Esto significa afirmar que la investigación tiene a la duda como principio pedagógico (da Cunha, 1996:20).

Al momento de iniciar nuestra PDS y de entablar una relación con los estudiantes de música, nos posicionamos desde la perspectiva de Freire (1968,1985) quien, en

contra de la educación bancaria, proponía que el saber no se encuentra en el docente, sino en el devenir del diálogo con los otros. En este sentido, creímos necesario que la pregunta indicada en el subtítulo: *¿La Historia es un saber significativo para la didáctica del nivel superior?*, no debería responderse simplemente desde el marco teórico, sino que se trataba, además y fundamentalmente, de una construcción en conjunto con los estudiantes. Por lo tanto, nuestro primer paso consistió en transmitir esta inquietud en el aula a partir de la entrega de una pequeña encuesta con las siguientes preguntas:

- 1) *¿Qué crees que le aporta la materia Historia social y política latinoamericana y argentina a tu formación como docente?*
- 2) *¿Se pueden establecer relaciones entre la música y la historia? ¿Cuáles podrían ser?*
- 3) *¿Cómo se relaciona para vos esta materia con el resto del plan de estudios?*
- 4) *¿Qué aporte puede hacer tu campo de conocimiento específico -la música- a la comprensión de la historia social y política?*

En esta actividad inicial, llevada a cabo durante las observaciones de las clases desarrolladas por el profesor de la materia, obtuvimos sobre un total de 14 estudiantes apenas 4 respuestas. Quizás esto tenga que ver con lo que señala Freire (1985), “los estudiantes están acostumbrados a que el profesor, jerárquicamente, tenga la verdad, sea el sabio”, que más que preguntas, genere respuestas. También puede deberse a cierto desinterés o desgano. Más allá de las causas y de la primera impresión que nos llevamos, continuo nuestro impulso por seguir trabajando sobre el tema. Para ello, partimos de las pocas, pero significativas respuestas obtenidas:

La historia es una herramienta para el trabajo dentro de una escuela, ya sea para la promoción de festividades y fechas patrias como para explicarle a los niños acerca de los significados de las mismas.

La historia actúa de mediadora entre la cultura y la música, permitiendo un mayor acercamiento a los contextos de producción artística y una reproducción de la identidad folclórica o nacional.

La historia permite vertebrar entre sí materias como Psicología, Didáctica o Fundamentos de la Educación.

Acerca de los aportes de la música a la historia, las opiniones son encontradas. Por un lado, hay quienes no creen que la música pueda aportar significado a la historia. Por otro lado, otros consideran que los conocimientos construidos desde la teoría musical sobre las expresiones culturales de los pueblos originarios y africanos, por ejemplo, brinda herramientas a la historia para su abordaje.

La historia facilita una mayor comprensión del presente brindando un marco general para la explicación de las causas y consecuencias de los procesos sociales y políticos del pasado y del presente. Esta afirmación que recogimos de las entrevistas de los estudiantes también se halla presente en el diálogo establecido el día 1 de junio de 2017 con la directora del instituto; y en el currículum, en tanto la historia es concebida como herramienta para la formación de sujetos críticos capaces de desnaturalizar “el

acontecer histórico social y político, develando los patrones de dominación, las relaciones sociales y las luchas que lo constituyen” (Plan de Estudios, 2007).

Conocer las representaciones de los distintos actores del Conservatorio acerca del *para qué* de nuestra disciplina específica, la historia, y de lo que se espera de nosotras, nos permitió ponerlas en diálogo con nuestros propósitos y nuestros saberes específicos, y desde allí planificar y ensayar una respuesta coherente con nuestro punto de llegada.

Nos resultó curioso que los estudiantes hayan relacionado a la disciplina histórica con sus materias pedagógicas dentro del plan de estudios. Esto nos disparó aún más interrogantes acerca del potencial transformador de la enseñanza de la historia y de nuestro rol como formadores de docentes. La relación establecida entre la Historia y la Didáctica dentro de la universidad desde el plan de estudios de nuestra carrera, nos invitó a reflexionar acerca de lo dificultoso de la acción de enseñar en contra de la visión tradicional, que postula que el docente es el dueño de la verdad y el estudiante, un receptor pasivo de contenidos aprobados por la academia.

De la teoría y la praxis

Los enseñantes, si no son intelectuales de pleno derecho, sí son por lo menos mediadores e intérpretes activos de culturas, de valores y del saber en proceso de transformación (...) Consideramos la práctica reflexiva y la implicación crítica como orientaciones prioritarias de la formación del profesorado (Perrenoud, 2004:183).

En la propuesta de la cátedra de situar a la didáctica de la historia como una bisagra entre la teoría y la práctica, descubrimos las posibilidades de confrontar y articular las mismas con la institución y a partir de allí, invitar a que los estudiantes indaguen y compartan sus visiones acerca de su futuro profesional. Para ello, investigamos sobre la institución, analizamos el plan de estudios de la carrera y el programa de la materia, consultamos al profesor sobre su propuesta, diseñamos estrategias, planificamos actividades teniendo en cuenta una eficiente organización de los tiempos y propusimos formas de evaluación. Todo esto fue acompañado de una revisión constante en la que compartimos, como pares pedagógicos y equipo de trabajo, inquietudes, sugerencias y recomendaciones.

Nuestra preocupación por abordar los contenidos que deseábamos fuesen significativos nos llevó a realizar una clase más de las que fueron obligatorias y evaluadas. Por lo tanto, en este apartado, intentaremos dar cuenta de nuestra reflexión acerca de la experiencia de nuestras prácticas desarrolladas en un total de seis horas.

En primer lugar, gracias a la observación de las clases previas a nuestra intervención, pudimos constatar, por un lado, que el papel del docente estuvo orientado a promover una activa participación del conjunto de los estudiantes a partir de exposiciones, investigaciones, lectura crítica de la bibliografía y trabajo colaborativo, animándolos a ser protagonistas en la construcción del conocimiento. Además, la intervención del docente apuntó a esclarecer las exposiciones señalando, por ejemplo, que era necesario utilizar la pizarra y realizar preguntas acerca de lo que no se entendía.

A la luz de la didáctica, interpretamos este contenido como de crucial importancia a la hora de pararse frente de una clase. Sobre todo, si tomamos en cuenta que el contenido es también la forma en la que se enseña. De esta manera, aprendimos que hay momentos en los que el profesor tiene que asumir un rol de instructor y existen otros en los que es deseable que, a partir del silencio, el docente ceda el protagonismo al estudiantado.

Por otro lado, por parte de los estudiantes, se advirtió la influencia del docente en la búsqueda y exhibición de datos estadísticos y demográficos, y en la actualización de los textos académicos e información de mayor difusión. En los trabajos, pudimos observar este esfuerzo por integrar herramientas de análisis provenientes de la historia social y cultural con sus saberes previos acerca de la música, evidenciando que en la implementación de los conceptos disciplinares, existe un ejercicio de contrastación. Este último, permite ser realmente crítico frente a la finalidad de los medios de comunicación hegemónicos, desnaturalizando discursos que banalizan –e incluso criminalizan- la cultura de los pueblos originarios y afro-descendientes.

Nuestra apuesta a implementar la pedagogía de la pregunta en el aula encontró un sustento real a partir del uso de un lenguaje ya establecido, producto de la construcción colectiva de contenidos entre los aportes de la historia y los de la música, liberando al docente de lo que el sentido común entiende como *ser el poseedor de la verdad*.

En segundo lugar, al momento de planificar, retomamos nuestro punto de partida- para qué, qué y cómo enseñar historia a estudiantes en el nivel superior provenientes de la orientación artística. En función de la primera pregunta- *para qué*-, nos propusimos profundizar esta capacidad problematizadora, brindando herramientas conceptuales e introduciendo perspectivas novedosas para ellos y ellas. A partir de una mirada latinoamericanista, los contenidos y habilidades –*qué historia enseñar*- que desarrollamos fueron los siguientes:

- El contexto de producción de la historia de los pueblos nativos en América: los registros arqueológicos, etnológicos, lingüísticos, escritos y orales concurrentes a su construcción.

- La emergencia y auge de la complejidad socio-cultural mesoamericana y andina. Comparación entre las sociedades inca y mexica.
- El género y pueblos originarios. Respeto por la diversidad sexual y étnica.
- El impacto de la invasión europea sobre las culturas americanas. La condición de los indígenas americanos desde la perspectiva europea y viceversa. La desnaturalización de los procesos y relaciones de dominación simbólica.

En tercer lugar, a la hora de poner en práctica esta mirada crítica nuestra-americanista, buscamos e intentamos seleccionar aquellos recursos didácticos que consideramos valiosos para la contextualización y comparación de temas (mapas, imágenes de las capitales americanas, obras de arte, fuentes documentales, videos biográficos); así como también, que diesen cuenta de la diversidad y particularidad de las culturas originarias. En este sentido, implemetamos estudios de casos como, por ejemplo, el de *les muxes* zapotecas. Y, por último, recursos que apuntaran a contrastar estas realidades con los discursos hegemónicos a lo largo del tiempo, como líneas del tiempo y periodizaciones político-criticas, circulación de un tomo enciclopédico “Historia universal”, y representación de roles con utilización de fuentes históricas.

En el desarrollo de las clases, fue clave la colaboración en la pareja pedagógica en lo ateniante a:

- la organización del tiempo mediante el llamado de atención acerca de la hora;
- el enriquecimiento de la exposición mediante pequeñas intervenciones del par pedagógico;
- la búsqueda en común de imágenes, videos y biografías;
- la atención al trabajo en grupo y el esclarecimiento de las consignas, y, por último,
- la correlación coherente entre las planificaciones de cada una de las partes y la libertad de elegir, por igual, el tema más afín con nuestras personalidades e intereses, sin perder de vista los propósitos y contenidos en común.

A modo de conclusión

Deseamos concluir este trabajo resaltando el potencial creativo y formador que posee la investigación para la práctica docente y viceversa. Esta experiencia resultó para nosotras sumamente enriquecedora en tanto nos permitió conocer cómo se enseña historia en espacios de formación artística y, a su vez, descubrir los alcances que tiene la enseñanza de la historia para la formación de docentes comprometidos con su realidad. Los saberes devienen en contenido sólo cuando son enmarcados por una didáctica que permita su enseñanza significativa.

Por último, expresamos nuestros deseos en que esta reflexión post-práctica nos ayude a enriquecer nuestro perfil profesional a partir de invitarnos -a la hora de insertarnos en cualquiera de las instituciones del nivel superior- a generar el *habitus* de articular críticamente la teoría con práctica.

Bibliografía

Camillioni, A. (1995) *“Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria”*. Chile, Universidad Católica de Valparaíso.

Da Cunha, M. E., (1996) “La profesión y su incidencia en el curriculum universitario”, en: Lucarelli, E., *La Didáctica de Nivel Superior*. Ficha de cátedra, UBA.

Freire, P. (2013) “Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes”. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

----- (1968) *“La Pedagogía del Oprimido”* se puede consultar en: <http://www.educacionyculturaaz.com/noticias/14-libros-pdf-de-paulo-freire-la-educacion-al-servicio-de-la-humanidad-descargas>

Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.

Martínez Rodríguez, J. B., (2016) “Prácticas, políticas y retóricas en la enseñanza universitaria”, en: Insaurralde, M. (Comp.) *“La enseñanza en la educación superior; investigaciones experiencia y desafíos”*. Buenos Aires, Noveduc.

CAPÍTULO 11

CORPORALIDAD Y DISCURSOS EN EL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA. EL LENGUAJE COMO HERRAMIENTA TRANSFORMADORA DE LA REALIDAD.

Ana Laura Duché Mónaco y Mercedes Repucci

Introducción

En los meses de mayo y junio de 2017 desarrollamos nuestra práctica docente situada (PDS) en el marco del *Taller de lectura, escritura y oralidad* en el primer año del Profesorado de Educación Física en el ISFD N° 86.

El punto de partida para diseñar nuestro proyecto de cátedra se basó en los siguientes interrogantes: desde contenidos lingüísticos y literarios, ¿es posible aportar herramientas de trabajo motivadoras, interesantes y que tengan una finalidad práctica a la formación de futuros docentes de Educación Física?; si es así, ¿cuáles son esas herramientas y a través de qué métodos y estrategias didácticas podríamos llevar a cabo la enseñanza?

Nos preguntamos, entonces, por una posible articulación entre una disciplina que creíamos asociada principalmente con lo corporal del individuo y otra basada en las palabras, en lo discursivo. Nuestra inquietud se enmarca dentro de una cuestión más amplia: la de pensar la(s) manera(s) de impartir nuestra disciplina de manera que llegue, interese y sea una experiencia significativa en carreras de formaciones diversas a la nuestra. Dicho de otro modo, nos preguntamos cómo aportar conocimiento significativo a la formación de estudiantes de carreras cuyas prácticas profesionales se diferencian en buena medida de las del Profesorado en Letras.

Para la concreción de nuestras prácticas docentes, creímos necesario llevar a cabo una serie de acciones iniciales que nos permitieran una satisfactoria inserción institucional. El primer paso fue conocer la institución, establecer contacto con autoridades, con la profesora del curso en el que trabajamos y con los alumnos. También tomamos conocimiento de documentos tales como el diseño curricular y el plan de estudios de la carrera de Educación Física, además de habernos familiarizado de antemano con el programa de la materia. Este último tiene una especial relevancia ya que debimos trabajar desde lo curricular. A través de las observaciones de las clases, conocimos la manera de desempeñarse de la docente, los materiales didácticos que acostumbra a usar, sus intenciones e inquietudes. Además, pudimos tener una idea sobre los intereses de los estudiantes y sus expectativas respecto a la cátedra.

A partir de una entrevista con el director del instituto, recabamos información

sobre de la fundación de la institución y de sus modos de funcionamiento. También conversamos acerca de la matrícula, los ingresantes y la deserción. Nos dijo que cada año entran 220 estudiantes por sorteo y que los porcentajes de deserción no son demasiado altos debido a que para la regularidad del estudiante se necesita hacer solo una materia al año.

En relación específica con lo que fue nuestro punto de partida, nos habló de las dificultades más recurrentes con las que se encuentran los ingresantes: el director sostuvo que “arrastran” falencias de lectura y de comprensión lectora desde el secundario que se transfieren al nivel superior. Podemos relacionar esto con el planteo de Paula Carlino (2005) en cuanto a la *alfabetización académica*. La autora sostiene que este concepto problematiza y pone en tela de juicio la idea de que aprender a leer y a escribir es un asunto terminado al ingresar a la educación superior, es decir, que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. Acordamos con Carlino cuando dice que la alfabetización académica no es un proceso para remediar “una mala formación” del secundario: “alfabetizar académicamente no significa en estas páginas transmitir un saber elemental, separado del contenido sustantivo de las materias, transferible a cualquier asignatura” (Carlino, 2005:15), sino que en todas las cátedras debería estar integrado el aprendizaje de la producción y el análisis de textos.

Enmarcamos el proyecto de cátedra realizado para nuestras prácticas dentro de la concepción de la Didáctica del Nivel Superior como una didáctica específica de nivel.

Por esta razón, procuramos que, a medida que avanzáramos en la PDS, pudiéramos vincular los dos ejes que creemos fundamentales para la docencia en el nivel superior: la investigación y la intervención, siempre con la intención de aportar conocimiento a la enseñanza de la disciplina desde la investigación y la observación crítica.

Desarrollo de las clases

Para nuestras intervenciones docentes, creímos necesario delinear algunos propósitos específicos, acordando con la definición de esta palabra propuesta por Jorge Steiman (2012): “los propósitos tratan de mostrar, desde la óptica de la enseñanza, qué dirección intenta dársele al proceso áulico o en otros términos, qué ofrece el equipo docente en términos de lo que la cátedra puede garantizar como prácticas que sucederán en el aula” (p.42). Trabajamos desde la perspectiva de la *didáctica fundamentada crítica*, ya que, siguiendo a Lucarelli (2014), esta perspectiva considera la confluencia de factores técnicos, humanos, epistemológicos y políticos en la producción de los procesos de enseñar y aprender.

Nuestro principal interés fue brindar recursos que aporten a la formación de un juicio crítico. Esto podría ser enseñado, por ejemplo, a través de la lectura de obras literarias, artículos periodísticos o anuncios publicitarios y el análisis de los recursos del lenguaje (gramaticales, retóricos, entre otros) utilizados para lograr un determinado efecto. De esta manera, también es posible promover el análisis de situaciones de la vida cotidiana a la luz de herramientas de distanciamiento incorporando categorías de análisis que los habiliten a analizar su realidad de manera compleja y con una finalidad crítica.

Para alcanzar una articulación más específica con el perfil de la carrera de Educación Física, en nuestras clases hicimos hincapié en la idea de que los textos son mediadores de acciones humanas que no podrían realizarse sin la mediación textual en un contexto determinado. La intención fue, entonces, elaborar consignas que los habilitaran a reflexionar acerca de la corporalidad y las nociones socialmente naturalizadas vinculadas con ella. No debemos olvidar que, si bien pertenecientes a una disciplina específica, los estudiantes son también docentes en formación, por lo que nos pareció importante aportar nociones que les sirvieran de instrumento a la hora de emitir consignas o proponer actividades ellos mismos.

A su vez, quisimos no perder de vista el aspecto oral del taller, por lo que otro de los propósitos fue impulsar la socialización dentro del grupo de sus interpretaciones e impresiones acerca de las obras o de los temas tratados en clase de manera oral, además de en sus producciones escritas. Trabajando de este modo es posible proyectar el desarrollo de habilidades vinculadas al trabajo grupal, como el respeto por las opiniones e interpretaciones de los demás.

Para llevar a cabo estos propósitos, utilizamos estrategias metodológicas que fomentaron el diálogo grupal, preguntas disparadoras que posibilitaron espacios de reflexión y coordinación de lecturas en voz alta.

Las clases consistieron en propuestas de trabajo bajo la modalidad de taller organizadas alrededor de la problematización de los conceptos de objetividad y subjetividad en la noticia, el discurso periodístico y la entrevista. En nuestra primera clase, llevamos noticias que trataban sobre casos de inclusión de mujeres trans e intersexuales en equipos deportivos femeninos: consideramos, a partir de lo observado en las clases anteriores, que el tópico les resultaría interesante y que habría posiciones encontradas. Hicimos lecturas en voz alta, propiciamos espacios de reflexión oral acerca de los temas tratados en los recortes periodísticos y hubo un trabajo en grupos donde los estudiantes debieron reconocer las marcas subjetivas en el texto, que luego socializamos e intentamos sistematizar mediante una puesta en común.

Efectivamente, el tema les interesó mucho, por lo que participaron activamente

del debate y de la consigna grupal, posibilitando de esta manera la construcción colectiva de los conocimientos a la que apuntábamos. El objetivo principal era poder aportar herramientas específicamente lingüísticas para poner en la lupa la subjetividad del discurso periodístico, pero el debate sobre la temática de los géneros despertó mucho interés y fue ese el eje de la conversación, en lugar de los contenidos lingüísticos. A pesar de esto, nos parece algo positivo el hecho de que los estudiantes hayan tenido un espacio desde lo curricular en el cual poder hablar sobre estos temas, y consideramos que el intercambio de ideas y el interés fueron tales porque dan cuenta de una necesidad.

Esta falta de hincapié en lo lingüístico fue uno de los aspectos a mejorar señalados por nuestra tutora, por lo que decidimos dedicar una hora de la siguiente clase a recuperar estos recursos. Les pedimos a los estudiantes que seleccionaran oraciones en las que pudieran ver alguno de los mecanismos trabajados a medida que íbamos tomando nota en el pizarrón, y sugerimos algunas otras. No todos tenían los textos para seguir la puesta en común y puede que eso haya dificultado el trabajo, por lo que nuestra tutora nos sugirió posteriormente la idea de proyectar las oraciones trabajadas, o que todos tuvieran una copia.

Coincidimos con lo planteado por Perrenoud (2007) respecto de la práctica reflexiva y la implicación crítica como orientación prioritaria en la formación del profesorado. Nos parece fundamental que las clases tengan una dirección clara hacia la reflexión y la desnaturalización de elementos sociales, por lo que es nuestra intención que los estudiantes - y futuros docentes - se involucren con temas de índole social como lo es la inclusión. Tal como sostienen Soms y Follari “la conexión entre aprendizaje profesional y compromiso social queda la mayor parte de las veces relegada a un segundo plano” (Soms y Follari, 1994:39) y por eso quisimos darle a la cuestión social su espacio en las clases, si bien lo hicimos a través de recursos y contenidos de nuestra propia disciplina. En palabras de Perrenoud “para que la implicación crítica sea un componente del *habitus* profesional de los enseñantes, con la misma importancia que la práctica reflexiva (...) hay que aplicar dispositivos de formación precisos y desarrollar competencias fundadas en saberes procedentes de las ciencias humanas” (2007:201).

Reflexiones finales

Una de nuestras expectativas iniciales fue que el punto de llegada de nuestro proyecto de cátedra pudiera alcanzar, en la medida de lo posible, la confluencia entre nuestras prácticas docentes y la producción de conocimiento. Ya que el aula es uno de los espacios en que estas dimensiones pueden coincidir, nos propusimos impulsar la

visibilización de la importancia del lenguaje como herramienta transformadora de la realidad y como recurso imprescindible y fundamental en todos los aspectos: para comunicar, aprender críticamente y, sobre todo, a la hora de ejercer la docencia en cualquier disciplina. Intentamos que esto suceda en nuestras prácticas mediante la reflexión metalingüística y a través del ejercicio de volver conscientes procesos naturalizados, al poner en crisis la objetividad del discurso periodístico.

Creemos que, si bien nuestro punto de partida fue bastante ambicioso teniendo en cuenta el corto tiempo con el que contábamos, nuestras propuestas dieron lugar a que aparezcan las herramientas que buscábamos generar. Aunque no tenemos manera de dar cuenta del grado de aprendizaje logrado por parte de los estudiantes, creemos que en el transcurso de la clase lograron apropiarse de los contenidos y se mostraron interesados.

Consideramos que la relación entre nuestra disciplina, asociada a lo discursivo, y la del Profesorado de Educación Física, asociada principalmente a lo corporal, estuvo lo suficientemente lograda ya que trabajamos desde contenidos específicamente lingüísticos asociados a temas deportivos. También creemos que la articulación estuvo, en parte, dada por la recuperación de algunas experiencias personales tanto como escolares de los estudiantes, por ejemplo, alumnas que comentaron haber compartido partidos de hockey con mujeres transexuales o, en otro momento, la relación entre lo discursivo y lo corporal se puso en juego cuando dramatizaron entrevistas.

En síntesis, a las preguntas iniciales acerca de si es posible aportar herramientas de trabajo motivadoras, interesantes y que tengan una finalidad práctica a la formación de futuros docentes de Educación Física y, si es así, ¿cuáles son esas herramientas y a través de qué métodos y estrategias didácticas podemos llevarlas a cabo?, respondemos afirmativamente. Creemos que es posible aportar herramientas específicas de nuestra disciplina a una disciplina distinta, articulándolas y de manera que llegue e interese a los estudiantes. Los métodos, consideramos, varían en relación con los grupos de trabajo y la experiencia como docentes. Creemos que esta es una búsqueda constante y que requiere, además de reflexión crítica, una dirección prioritaria tanto en nuestro trayecto formador en la docencia como en la puesta en práctica de cada clase.

Bibliografía

Camilloni, A. (1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria. Universidad Católica de Valparaíso.

- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, FCE.
- Lucarelli, E. (2014). "Las tensiones en el campo de la Didáctica: Didáctica de Nivel Superior como Didáctica Específica", en: Malet, A. y E. Monetti (comps.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires, Noveduc-Ediuns.
- Soms, E. y Follari, R. (1994) *La práctica y la formación profesional*. Buenos Aires, Humanitas
- Steiman, J. (2012). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires, Unsam Edita.

TERCERA PARTE.

CONSTRUCCIONES METODOLÓGICAS EN EL NIVEL SUPERIOR.

CAPÍTULO 12

PROPUESTA DE INDAGACIÓN GUIADA EN CIENCIAS NATURALES PARA DOCENTES EN FORMACIÓN

Rocío Kraser y Paula Peláez

Introducción

El presente trabajo forma parte de la investigación e intervención docente realizadas en el marco de las prácticas profesionales de nivel superior llevadas adelante durante el cursado de la materia *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior*.

Realizamos la práctica docente situada (PDS) en la Escuela Normal Superior “Vicente Fatone” de la ciudad de Bahía Blanca, en la materia *Didáctica de las Ciencias Naturales I*, correspondiente a segundo año de la carrera de Profesorado en Educación Primaria. La cátedra está constituida por la docente titular y una ayudante, y dictan la materia para veintidós alumnas, con una frecuencia semanal de dos encuentros de una hora y veinte minutos de duración.

A lo largo de la inserción institucional, asumimos una mirada problematizadora de la realidad, que implica, según las autoras Sirvent y Monteverde *“desnaturalizar” lo que aparece como ‘natural’; traspasar con una pregunta la apariencia de los fenómenos para descubrir la trama de los factores que dan cuenta de por qué las cosas son como son y no de otra manera y, por tanto, pueden ser de otra manera”* (2016:105). En este sentido, reconocemos, en primera instancia, que la práctica docente sólo puede ser entendida en los contextos institucional y social que la enmarcan; sumando la dimensión curricular como un aspecto de fundamental importancia para (re)pensar las prácticas.

Como resultado de la propuesta de intervención docente pretendimos que los destinatarios puedan interpretar la ciencia como una actividad humana, de construcción colectiva, que forma parte de la cultura y está asociada a ideas, lenguajes y tecnologías específicas. Por otro lado, esperamos favorecer el desarrollo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje de la Química estimulando la motivación por el estudio de esta disciplina y el gusto por la lectura. Aspiramos a recuperar la actitud crítica y observadora frente a la incorporación de nuevos conceptos científicos, motivando al aprendizaje gradual y autónomo. Propiciamos, además, la consolidación de relaciones sociales y la ampliación de la ciudadanía.

Fundamentación

Reflexionando acerca de la enseñanza de la química en el nivel superior, escogimos como punto de partida una problemática que consideramos común a todos los niveles educativos. En ciencias, en general, y en química, en particular, se tiende a una enseñanza descontextualizada, abordada mayormente desde lo expositivo. Este tipo de enseñanza, no favorecería aprendizajes significativos, sino que, por el contrario, promovería un mayor desinterés en los alumnos al no lograr encontrar en las clases de ciencia contenidos significativos para la vida, lo que generaría, a su vez, una imagen distorsionada de esta disciplina.

Partiendo de la idea de que el aprendizaje constituye una actividad compleja, si hablamos de ciencias, esa complejidad se manifiesta en diversas cuestiones. Por un lado, el alto nivel de especificidad del lenguaje científico que se aleja del lenguaje cotidiano que emplea escasa terminología científica (Galagovsky, Bonán y Adúriz Bravo, 1998); por otro lado, el alumno posee ciertas suposiciones o interpretaciones acerca del mundo que muchas veces se contradicen con el conocimiento científico que se pretende enseñar (Gómez Crespo, Pozo y Gutiérrez Julián, 2004). Por último, la falta de sentido que el alumno encuentra en los contenidos académicos hace que los mismos no resulten significativos (Aragón Méndez, 2004; Guitart, Caamaño y Corominas, 2012; Izquierdo, Caamaño y Quintanilla, 2007; Pozo y Gómez Crespo, 1998). En este último aspecto, pondremos mayor énfasis a lo largo de la propuesta.

En su texto ¿Al final, ¿qué es aprendizaje significativo?, Moreira (2012) enfatiza que:

el aprendizaje significativo se caracteriza por una interacción entre conocimientos previos y conocimientos nuevos que es no literal, no al pie de la letra, y no arbitraria ya que no se produce con cualquier idea previa, sino con algún conocimiento específicamente relevante ya existente en la estructura cognitiva del sujeto. En ese proceso, los nuevos conocimientos adquieren significado y los conocimientos previos adquieren nuevos significados o mayor estabilidad cognitiva (2012:2).

Cabe destacar que la construcción del conocimiento no solamente se enmarca en el establecimiento escolar como tal, sino que se extiende a los otros contextos de los que participa el alumno. De esta manera, el estudiante construye ideas, concepciones o explicaciones acerca de diversos fenómenos, en el diálogo con otras personas, a través de los medios de comunicación o a partir de experiencias de la vida cotidiana. Al respecto, Martínez Rodríguez sostiene que:

Se debe partir de que la educación sucede no solo en las instituciones clásicas de familia y escuela sino que los contenidos se alojan y experimentan en distintos dispositivos y experiencias de manera que en los contextos informales y no formales el conocimiento

se produce y circula de forma invisible, aparece ubicuo, de manera que hoy se aconseja una apertura del curriculum "sin paredes" y es que el curriculum también está en los contextos de actividad de los sujetos: ciudad, trabajo, vida cotidiana, entornos virtuales (2016:29).

De esta manera, consideramos que, para lograr aprendizajes significativos, es fundamental el reconocimiento del alumno como actor protagónico en la construcción del conocimiento. Para ello, consideramos importante que el docente conozca las ideas previas de los estudiantes y les brinde espacios para manifestar sus intereses e interrogantes. Dichas reflexiones se sustentan desde los aportes de Bain:

Algunos profesores hablan del conocimiento como si fuera algo que ellos "reparten" o "transfieren" a los estudiantes, casi como si abrieran sus cabezas y lo vertieran en su interior. Naturalmente, no sorprende que estos profesores se centren en la construcción de la explicación que a su parecer es más razonable, en lugar de en una que ayude y estimule a los estudiantes a construir sus propias explicaciones, a razonar, a extraer conclusiones, a actuar (2007:65).

Actividades previas al desarrollo de las propuestas de enseñanza

Las acciones llevadas a cabo durante nuestra inserción institucional consistieron, por un lado, en la realización de entrevistas a dos alumnas del Profesorado en Educación Primaria, a la ayudante de la cátedra y al vicedirector de la institución. Por otro lado, realizamos un recorrido institucional para conocer los espacios usados mayoritariamente por las estudiantes. Además, elaboramos un diagnóstico áulico, fundamental a la hora de pensar y diseñar nuestra planificación de clases.

Planteamos llevar adelante la administración de encuestas de opinión destinadas a las docentes en formación para poder conocer de qué manera aprendieron ciencias durante su trayectoria escolar. Debido a que, a comienzo de año, se les pidió una actividad similar desde la cátedra, que consistió en la escritura de un relato, decidimos no realizar dichas encuestas y tomar esas narraciones como insumo de nuestra investigación.

El análisis de los relatos de las alumnas, permitió advertir una enseñanza descontextualizada de las ciencias a lo largo de su escolarización. A su vez, las estudiantes manifestaron un mayor interés en las asignaturas científicas cuando el docente les permitía experimentar, investigar, construir modelos, utilizar el laboratorio, realizar salidas educativas, establecer relaciones entre la ciencia y lo cotidiano. Estas interpretaciones pueden apreciarse en las siguientes palabras:

Recuerdo que calqué y pinté muchos dibujos del cuerpo humano, escribí muchas cartulinas, y también hacíamos maquetas, la que aún no olvido es la que representaba

las moléculas con bolitas de telgopor que “eran” los átomos, pintadas con los colores primarios (Geraldina).

Recuerdo que en mis años transcurridos por la escuela primaria llegué a la idea (errónea) de que cada ciencia es un todo aislado y, a su vez, muy alejado de la vida cotidiana. Es por esta razón que me resultaba una asignatura tediosa (Milagros).

Recuerdo más las clases prácticas de ciencias naturales, donde hacíamos afiches maquetas y experimentos en la secundaria (Noemí).

[...] En la secundaria fue muy parecido, la diferencia era que dentro de la escuela teníamos laboratorio así que cuando teníamos, biología, física o química utilizábamos este espacio. Esto hacía que la materia sea muy interesante ya que podíamos experimentar, analizar, observar, hacernos preguntas y valorar/cuidar el espacio (María José).

A través de los relatos también se pone de manifiesto el abordaje expositivo de las clases de ciencia, en las cuales, el docente ocupa el lugar de portador del saber y los alumnos son actores pasivos que se limitan a “recibir conocimientos” y a realizar actividades de simple repetición que no favorecen el desarrollo de habilidades complejas. A su vez, aparece la dificultad de comprensión del lenguaje científico. Al respecto las estudiantes plantean:

Luego de su larguísimo discurso monótono y con palabras desconocidas, se sentaba en el escritorio y nos decía qué ejercicios debíamos hacer. [...] A veces, el desarrollo de las actividades era de a dos, a veces en grupo y otras individualmente, pero la dinámica era siempre la misma: ella sentada en el escritorio y nosotros "haciendo los ejercicios" (personalmente nunca los hacía) (Micaela).

En la escuela siempre las clases fueron dadas por la maestra; teóricas, de lectura y preguntas dictadas por ella y respondidas por nosotros copiadas de un manual de lectura a la hoja de carpeta (Violeta).

La clase era dada por la maestra parada al frente del aula y los alumnos estábamos sentados en bancos escuchando la clase. No me acuerdo de haber hecho experimentos ni ninguna otra actividad que no fuera sólo teórica (Ana Sol).

La docente insistía con las guías de preguntas que eran muy fáciles de responder, ya que estaban marcadas en el manual que usábamos, y sólo había que copiarlas [...] Tengo el presentimiento de que es muy poco lo que aprendí si tengo en cuenta que fueron 12 años de convivir con las Ciencias Naturales (María Victoria).

Mi enseñanza en las Ciencias Naturales siempre fue muy típica, sacada de manuales o preguntas con respuestas en negrita, muy poco o nada de aprendizaje significativo, presencia de experimentos, momentos en los que tuviera que investigar, indagar, adquirir una postura crítica y reflexiva (Fiorella).

A partir de la situación problemática inicial, nos propusimos hacer uso de estrategias que permitan a las estudiantes valorar la presencia de la química en los fenómenos y procesos de la vida cotidiana y, de esta manera, favorecer el logro de aprendizajes significativos.

En función del análisis realizado, decidimos trabajar bajo la modalidad de taller recuperando las actividades propuestas en el Proyecto de Extensión “Quimicuentos” cuya dirección está a cargo de la Dra. Sandra A. Hernández.

Este proyecto interdisciplinar propone acercar a niñas/os en edad escolar, docentes, docentes en formación, sus familias y al público en general al conocimiento científico, para que puedan interpretar la ciencia como una actividad humana, de construcción colectiva.

El desarrollo de las actividades se orienta desde el modelo indagatorio para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, el cual está orientado a facilitar que quienes participen de la experiencia adquieran y desarrollen las habilidades y destrezas necesarias para construir los conocimientos en forma participativa y activa (Harlen, 2013; Reyes-Cárdenas, 2012).

Las propuestas

Tuvimos dos clases a nuestro cargo en las que utilizamos como estrategias didácticas actividades experimentales, investigación guiada e interrogatorio didáctico. Las primeras, consistieron en la realización de experiencias prácticas grupales, planteamiento de objetivos y contenidos, reconocimiento de *ideas alternativas*²², entre otros. Se utilizaron como recursos, materiales cotidianos y de laboratorio, cuento en formato de papel, pizarrón y tizas.

Los propósitos para estas clases fueron:

- Promover el “*hacer ciencia*” mediante la contextualización de actividades experimentales.
- Fomentar el uso de materiales cotidianos a la hora de trabajar en ciencias.
- Propiciar el trabajo colaborativo como estrategia de construcción de conocimientos.
- Promover la curiosidad, el espíritu de investigación y el respeto a la opinión del otro.

Abordamos, entre otros, los siguientes contenidos:

- Valorización de las ciencias naturales desde el marco de la alfabetización científica.
- Formulación de objetivos en función de la construcción de competencias.
- Definición de contenidos en la enseñanza de las ciencias naturales.
- Reconocimiento de las *ideas alternativas* en ciencias naturales.

²² Se refieren a las concepciones que poseen los estudiantes sobre fenómenos científicos específicos que les permiten comprenderlos y darles sentido. Se caracterizan por ser construcciones personales en interacción cotidiana con el mundo, bastante estables y resistentes al cambio y de carácter implícito.

Durante la primera clase, las actividades a desarrollar por las alumnas consistieron en la lectura de un cuento y posterior diálogo acerca del mismo para guiar a las estudiantes hacia el trabajo experimental. Se utilizó como disparador el cuento *La batalla del agua y el aceite* (Hernández y Borel, 2012) el cual narra la aventura imaginaria de Julio, un chico curioso al que le gusta leer historias de magia, hadas y dragones y que se siente fascinado por el mundo de la gastronomía que también le parece un tanto mágico. El cuento describe lo que percibe Julio al ver a su mamá hacer fideos en una olla, que sólo a sus ojos, es transparente.

Se formaron pequeños grupos para llevar a cabo las experiencias. A partir de las mismas, se recuperaron conceptos referidos a la temática del cuento (sistemas materiales, mezclas, solubilidad, separación de fases, densidad, viscosidad, etcétera). En todo momento, se orientó el trabajo en equipo con vistas al logro de producciones individuales y colectivas.

A continuación, detallamos las experiencias extraídas del Proyecto “Quimicuentos” en las cuales se utilizaron como recursos materiales cotidianos y de laboratorio, cuento en formato papel, pizarrón y tizas.

Experiencia Nº 1: Cocinando fideos

Consiste en la recreación de la “cocción” de los fideos, según lo relatado en el cuento, haciendo hincapié en los sistemas materiales (homogéneo, heterogéneo, cantidad de fases y de componentes). Cada grupo dispone de los siguientes materiales: agua, sal, un puñado de fideos, aceite, vaso de vidrio y cuchara.

Experiencia Nº2: ¿Cómo separar una mezcla?

La actividad práctica consiste en la separación de los componentes de la mezcla obtenida en la experiencia anterior, teniendo en cuenta los materiales empleados en la primera experiencia a los que se le suman: un embudo, un colador, una servilleta, papel de filtro, un trozo de algodón y una ampolla de decantación.

Cada grupo tiene la libertad de elegir cómo separar los componentes, debiendo justificar el procedimiento utilizado en cada caso.

Esta experiencia permite revisar contenidos sobre sistemas materiales, mezclas, solubilidad, separación de fases y diferencia entre peso, masa, densidad y viscosidad.

Experiencia Nº 3: Simulando una lámpara de lava

David Ausubel (1983) sostiene que en el aprendizaje significativo el estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee; reajusta y reconstruye ambas informaciones en el proceso.

En tal sentido, planteamos la simulación de una lámpara de lava a modo de valoración de la aprehensión de los conceptos repasados y/o aprendidos en las dos primeras experiencias. Para realizar esta experiencia cada grupo dispone de los siguientes materiales: un vaso alto, agua, aceite, sal, colorante y una cuchara.

Para la segunda clase, el punto de partida fue, nuevamente, el cuento utilizado en el encuentro anterior. Recuperamos contenidos abordados por la docente del curso durante las clases observadas previo a nuestras intervenciones. La actividad se desarrolló en grupos pequeños, recurriendo al cuento como recurso didáctico disparador, haciendo hincapié en:

- Definir contenidos posibles de abordar en la escuela primaria.
- Formular objetivos de aprendizaje.
- Plantear actividades a desarrollar por los niños.
- Reconocer qué *ideas alternativas* podrían surgir en los niños a partir de las actividades propuestas.

A modo de cierre, realizamos una puesta en común para compartir las producciones de cada grupo, plasmadas en afiches.

Resultados y conclusiones

Al finalizar los encuentros, compartimos con las alumnas que participaron, el link de una encuesta realizada en un formulario de Google Drive en la que se les consultamos acerca de la experiencia de vivenciar “Quimicuentos” como metodología de trabajo.

Las estudiantes coincidieron en que la propuesta interdisciplinaria de usar un cuento como recurso disparador y el desarrollo de experiencias bajo la indagación guiada, es una forma de trabajo útil para abordar diferentes contenidos escolares. Exponiendo razones tales como: *“era sencillo de entender y bajar a la realidad”*; *“fue útil porque cada grupo llegó a resultados parecidos de diferentes maneras”*; *“...promueve la participación activa de los alumnos”*.

Los resultados de la intervención fueron altamente positivos. La participación durante el transcurso de las clases y la respuesta a las actividades propuestas, tanto orales como escritas fue muy enriquecedora. El grupo clase se mostró predispuesto a

trabajar de manera grupal, manteniendo una actitud abierta al diálogo y demostrando respeto y escucha hacia el otro.

Como futuras docentes, se sintieron alentadas a utilizar esta forma de trabajo y consideraron que nuestra intervención contribuyó significativamente a una imagen de la ciencia contextualizada y entendible.

Bibliografía

Aragón Méndez, M. (2004) "La ciencia de lo cotidiano", en: *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(2), 109-121.

Ausubel, D., J. Novak y H. Hanesian (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.

Bain, K. (2007) "Cap. 3 ¿Cómo preparan las clases?", en: *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, PUV.

Galagovsky, L., L. Bonán y A. Adúriz Bravo (1998) "Problemas con el lenguaje científico en la escuela. Un análisis desde la observación de clases en ciencias naturales", en: *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 16(2), 315-322.

Gómez Crespo, M. A.; J. I. Pozol y M. S. Gutiérrez Julián (2004) "Enseñando a comprender la naturaleza de la materia: el diálogo entre la química y nuestros sentidos", en: *Educación química*, 15(3), 198-209.

Guitart, F., A. Caamaño y J. Corominas (2012) "'Química' en contexto: una propuesta curricular para la química del bachillerato en Cataluña", en: *VII Seminario Ibérico/III Seminario Iberoamericano CTS en la enseñanza de las Ciencias "Ciencia, Tecnología y Sociedad en el futuro de la enseñanza de las ciencias"*. Disponible en: http://www.oei.es/historico/seminariooctsm/PDF_automatico/F64textocompleto.pdf.

Harlen, W. (2013) "Educación en ciencias basada en la indagación: fundamentos y objetivos", en: Harlen, W. *Evaluación y Educación en Ciencias Basada en la Indagación Aspectos de la Política y la Práctica*, Global Network of Science Academies (IAP) Science Education Programme (SEP) Trieste, Italia. 12-17.

Hernández, S. A. y M. C. Borel (comp) (2012) *Quimicuentos. Narración de la Química Cotidiana para Escuelas Primarias*. Bahía Blanca, EdiUNS.

Izquierdo, M.; A. Caamaño y M. Quintanilla (2007) *Investigar en la enseñanza de la química. Nuevos horizontes: contextualizar y modelizar*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.

Martínez Rodríguez, J. B. (2016) "Cap. 1. Prácticas, políticas y retóricas en la enseñanza universitaria", en: Insaurralde, M. (comp.) *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires, Noveduc.

Moreira, M. (2012) "Al final, ¿qué es aprendizaje significativo?", en: *Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, ISSN 1130-5371, N° 25, 29-56.

Pozo, J. I. y M. A. Gómez Crespo (1998) *Aprender y enseñar Ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid, Ediciones Morata.

Reyes-Cárdenas, F. y K. Padilla (2012) "La indagación y la enseñanza de las ciencias", en: *Educ. quím.* 23(4), 415-421.

Sirvent, M. T. y Monteverde, A. C. (2016) "Cap. 10. Enseñar a investigar en la universidad. Propósitos, desafíos y tensiones en la formación metodológica", en: Insaurralde, M. (comp.) *Enseñar en las universidades y en los institutos de formación docente*. Buenos Aires, Noveduc.

CAPÍTULO 13

LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LOS ESTUDIANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS: ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Martín Dietz y Marisol Gonzalez

*“el oficio del profesor se redefine:
más que enseñar, se trata de hacer aprender”
(Perrenoud,2004:119).*

La participación en una propuesta de inserción institucional por iniciativa de la cátedra “*Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior*” contribuye a generar competencias profesionales en los futuros docentes que deben afrontar el diseño de un proyecto de cátedra a implementarse en un contexto real, lo que implica un compromiso activo y responsable en la consecución de dicha propuesta. También implica que el estudiante, en su último año de formación, se comprometa a participar en una experiencia que genera grandes incertidumbres y desafíos, por ser una instancia de trabajo permanentemente supervisado y evaluado, pero que nos acerca más al ejercicio de la docencia, con los compromisos ético profesionales que implica.

La Práctica Docente Situada (PDS) como dispositivo pedagógico es altamente formativo porque implica una investigación de campo para luego poder articular, de manera apropiada, una propuesta de cátedra relacionada con las particularidades situacionales. Esto promueve un trabajo adaptado a las necesidades áulicas y transforma al futuro docente en un investigador crítico, lo que fomenta una formación flexible y dinámica para las prácticas profesionales en contextos diversos y en situaciones de complejidad.

Constituye un dispositivo pedagógico que contribuye a lo que Bourdieu (1991) denomina *habitus* definido como esa capacidad del docente, como profesional, de mediar entre los saberes y una situación específica, es decir, de crear las condiciones que posibiliten un trabajo sinérgico entre éste y los alumnos, para la construcción de un nuevo conocimiento.

En este marco, realizaremos un análisis de las actividades que desarrollamos como pareja pedagógica de acuerdo con la propuesta de la cátedra y presentaremos una breve reflexión acerca de la experiencia vivida y sobre los resultados obtenidos; en esta instancia, trataremos de explicitar, según nuestro criterio, de qué manera se construyó el conocimiento.

Actividades previas

Nuestro proyecto de cátedra estuvo pensado para implementarse en el ISFD N°3; institución que tiene a su cargo carreras de formación docente en el nivel secundario. Realizamos nuestra inserción en la materia *Historia Mundial siglo XX*, del cuarto año del Profesorado de Historia, primero, desde la observación participante y, luego, teniendo a cargo dos clases.

“*Los enseñantes, si no son intelectuales de pleno derecho, sí son por lo menos mediadores e intérpretes activos de culturas, de valores y del saber en proceso de transformación*” (Perrenoud, 2004:183). En este sentido, comenzamos realizando un recorrido por el establecimiento, para conocer sus particularidades y la dinámica de la institución educativa. Atendiendo a la necesidad de poder situar nuestro trabajo, nos pareció pertinente conocer el espacio físico donde se desarrollan las clases, el diseño curricular vigente, el plan de estudio, el programa de la materia y cuestiones que tienen que ver con el funcionamiento de la institución.

La investigación nos permitió problematizar la realidad en la cual nos insertamos, es decir, posibilitó indagar sobre aquello desconocido que debimos develar para poder tener un punto de partida concreto; porque la docencia es una actividad profesional que implica una interacción social y que incluye una articulación de tipo disciplinar y pedagógico en un contexto real. Es por ello que, el conocimiento del lugar de intervención, nos permite situarnos de manera adecuada en dicho espacio y planificar las clases de acuerdo con las particularidades y necesidades del grupo.

Este tipo de trabajo colaborativo y en equipo es altamente productivo, en el sentido de que nos permitió la visualización de la problemática en cuestión desde diferentes perspectivas y esto implicó la posibilidad de reajustar o redireccionar la propuesta en función de algún emergente. La experiencia vivida fue formativa porque posibilitó una reflexión “en” y “sobre” las prácticas.

El asesoramiento de la tutora nos permitió resolver de manera progresivamente autónoma las necesidades de índole práctica que pudieron surgir y, de esta manera, se hizo un ejercicio que articuló diferentes saberes. Este trabajo de campo, sumado al proyecto de intervención y su posterior puesta en práctica, posibilitó el desarrollo de saberes profesionales para el ejercicio de la docencia. Sin desconocer que incluye espacios de indeterminación, emergentes e incertidumbres por lo que, como futuros profesionales de la educación, nos planteamos estar preparados para adecuar nuestras propuestas a las necesidades del ámbito de acción. Según, Tardif “*la epistemología de la práctica profesional*” es el conjunto de saberes que el docente utiliza cotidianamente en el aula, este “*saber engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o*

aptitudes) y las actitudes, es decir, lo que muchas veces se ha llamado saber, saber-hacer y saber-ser” (2004:189).

En esta línea de pensamiento también es necesario aclarar que, como docentes de Nivel Superior, se espera que estemos en condiciones de incorporar, producir y utilizar teorías, así como que seamos capaces de detectar y resolver problemas de manera autónoma, de utilizar tecnologías con propósitos específicos y de actuar, ética y socialmente, en el ámbito de nuestras competencias como graduados universitarios.

Luego del análisis de lo institucional, comenzamos las observaciones de clase. A partir de las mismas, pudimos reconocer que la modalidad de las clases era expositiva y, de acuerdo con nuestra concepción epistemológica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, consideramos necesario instrumentar otra modalidad de trabajo diferente de la habitual (y como estrategia didáctica alternativa), en esta ocasión, un estudio de caso. Esta propuesta, tuvo el objetivo de generar un espacio de trabajo áulico que involucrase la participación activa de los estudiantes en la construcción conjunta de un nuevo conocimiento. Nosotros apelamos a esta modalidad de trabajo como una manera de promover el aprendizaje desde otro lugar.

Nuestra propuesta pretendió construir un conocimiento a largo plazo, aquí, la participación activa de los estudiantes en la construcción de un nuevo conocimiento es requisito *sine qua non*. Por lo tanto, la utilización de TIC, como herramientas audiovisuales, el desarrollo de una exposición dialogada y la utilización de una diversidad de recursos (artículos periodísticos, fotografías, testimonios reales), contribuyó a crear un clima de trabajo con una dinámica diferente a la habitual. En este marco, es importante destacar el nivel de participación e involucramiento de los estudiantes en la propuesta. El trabajo áulico colaborativo y en equipo a través de la interdependencia de recursos fue altamente enriquecedor.

Creemos, que pusimos en práctica algunos de los saberes profesionales que Perrenoud (2004) reconoce en las enseñantes: organizamos y animamos situaciones de aprendizaje, implicamos a los alumnos en tales aprendizajes, trabajamos en equipo, y utilizamos tecnologías de manera pertinente. Este tipo de abordaje de las clases nos permitió mediar entre los saberes y los estudiantes desde otro lugar, aquel que implica una retroalimentación recíproca en función de un objetivo común: la construcción de un nuevo conocimiento. Intentamos trabajar en las dos clases que tuvimos a cargo, a partir, de una investigación conjunta sobre los recursos, las estrategias y las dinámicas a implementar, porque consideramos, que enseñar es atraer a los estudiantes (Bain, 2007), es decir, nuestra prioridad fue crear las condiciones áulicas que propicien un trabajo colectivo.

Llevamos la propuesta al aula

En ese marco, primeramente, pensamos, *qué* resultados obtener, es decir, que intentábamos que ellos aprendieran, qué actividades intelectuales se debían promover para alcanzarlo (*cómo*) y *para qué*.

En cuanto a los contenidos buscamos que estos fueran significativos en tres sentidos: a nivel *psicológico*, es decir, que puedan establecerse relaciones sustantivas entre los saberes precedentes y posteriores; a nivel *lógico*, porque son contenidos necesarios que actúan como articuladores temáticos; y, por último, a nivel *social*, porque son hechos de trascendencia mundial, a partir de los cuales pueden trazarse analogías, en este caso, relacionadas específicamente con la etapa correspondiente a la última dictadura militar, planteada, de manera espontánea por una de las alumnas. Por otra parte, tienen que ver con una propuesta de parte de la docente de acuerdo con sus intereses y necesidades.

En cuanto a los recursos nos pareció apropiado seleccionar variedad de fotografías, entrevistas, testimonios, artículos periodísticos, etc. para el trabajo por parte de los estudiantes. En nuestro caso, para la clase que correspondió a: “El Genocidio Armenio en el marco de la Desintegración del Imperio Otomano”, nos pareció pertinente la utilización de un Power Point que funcionase como soporte de la explicación dinamizando la misma. También, permitió condensar y clarificar visualmente la información trabajada, mostrando su síntesis y organización, y finalmente, generó en los estudiantes, una participación espontánea. En relación con esto, algunas de las imágenes presentadas tuvieron una carga simbólica que favoreció la reflexión crítica y el debate, se promovió un clima de colaboración democrático y enriquecedor al posibilitar el diálogo durante toda la clase.

En nuestras intervenciones utilizamos como estrategias: la exposición dialogada acompañada por la utilización del Power Point y del pizarrón, que tuvo como finalidad proporcionarles herramientas conceptuales que permitiesen articular contenidos previos con aquellos que se trabajarían en la clase. Seguidamente formulamos preguntas con diferentes finalidades (recuperar saberes previos, disparadoras y de reflexión final). En este sentido, fuimos evacuando las dudas que se presentaron durante el trabajo grupal y el debate final. Realizando aquí nuestros propios aportes de tipo conceptual y contextual para completar y definir intervenciones de los estudiantes surgidos en esta instancia.

Por último, en cuanto a las actividades realizadas por los estudiantes, durante el transcurso de las clases podemos señalar que compartieron con el resto del grupo

material sobre sus propias investigaciones en diferentes soportes²³ lo que generó un rico intercambio; participaron en la exposición dialogada, con opiniones personales y una estudiante leyó un fragmento de información pertinente al tema en cuestión. Seguidamente, trabajaron grupalmente en el análisis de diferentes tipos de fuentes y, a modo de cierre, se desarrolló una instancia de socialización desde los diferentes puntos de vista en relación con la propuesta en la que surgieron nuevas cuestiones que se fueron abordando progresivamente hasta el final de la clase, sin haber agotado el tema.

Reflexiones provisorias

Como resultado del proyecto creemos que, en cuanto a la construcción del conocimiento, se pudo lograr de la manera prevista. Rompimos con la *didáctica de sentido común* (Camilloni, 1995), al implementar un tipo de trabajo flexible con diferentes herramientas metodológicas que generaron la participación activa de los estudiantes en la construcción de conocimiento. En este marco, nos posicionamos desde una *didáctica fundamentada crítica*, para llevar adelante la propuesta al aula. Para ello el feedback o retroalimentación promovida, fue un elemento clave, a la hora de hacer un análisis sobre los resultados obtenidos.

Siempre hay cuestiones que se pueden mejorar, enriquecer o reajustar, pero de esto se trata una reflexión, de que podamos dar cuenta de lo obtenido, pero también, desde nuestro lugar, plantearnos aquellas cuestiones que pudieron mejorarse a la hora de llevar al aula una propuesta de trabajo. La dinámica áulica fue positiva, con un buen intercambio entre estudiantes y docentes, además de haberse promovido el diálogo democrático donde el respeto por la opinión de los demás y el aporte de cada uno fue tomado en cuenta y dentro de lo posible, recuperado por los docentes con la finalidad de realizar nuevas conceptualizaciones.

En lo que respecta a nuestra disciplina, Historia, se trabaja a partir de distintos tipos de fuentes (que intentamos diversificar) con el objetivo de generar la construcción de un conocimiento siempre mediado. Es propio de la disciplina histórica, el trabajo con diferentes tipos de información historiográfica que incluye todo objeto material, documento o huella producto de una acción humana pasada, que no es posible observar directamente. La propuesta debe posibilitar trasladarnos en el tiempo, facilitar la empatía y el desarrollo de una conciencia crítica, que además posibilite ubicarnos espacialmente. Aquí se pone de manifiesto lo que Malet y Monetti (2012) retoman de Shulman y que,

²³ Textos, información de internet, recuperados a partir de teléfonos celulares y netbooks.

en sus propios términos, denomina *conocimiento didáctico del contenido* a esta amalgama de conocimientos puestos de manifiesto en la acción.

De manera que, nuestro trabajo colaborativo, a partir de la interdependencia de recursos, logró promover una instancia de diálogo democrático, reflexivo y fecundo. Se trabajó a partir de diferentes constructos empíricos que debieron analizarse con una rigurosidad académica que permita adoptar una perspectiva al respecto, pero siempre sabiendo que no existe una postura unívoca y estática al hablar en términos históricos. Y todo esto en el marco de un contexto institucional que condicionó la manera de trabajo en el aula.

“Los conocimientos profesionales exigen siempre una parcela de improvisación y de adaptación a situaciones nuevas y únicas que exigen del profesional reflexión y discernimiento no solo para que pueda comprender el problema, sino organizar y aclarar también los objetivos deseados y los medios que utilizar para alcanzarlos” (Tardif, 2000:183). Creemos que, en nuestro caso, este objetivo pudo lograrse.

A modo de síntesis

En principio, tomamos en cuenta, por un lado, el marco institucional de inserción y, por otro, cuestiones que tienen que ver con la dinámica particular de las clases. Luego, partiendo de una situación inicial, reajustamos nuestra propuesta en función de ciertos condicionantes que fueron apareciendo (en este caso, la decisión de la profesora de asignarnos un contenido en particular). Más adelante, a partir de las observaciones de las dinámicas áulicas, investigamos y pusimos en práctica una propuesta diferente, anclada teóricamente en una *didáctica fundamentada crítica*, que se puso de manifiesto en las clases que tuvimos a cargo y logrando así construir colectivamente el conocimiento. Durante las mismas instrumentamos diferentes estrategias metodológicas alternativas, entre ellas, un estudio de caso.

Por último, la propuesta obtuvo los resultados esperados, una buena respuesta de los estudiantes, una devolución favorable de parte de las profesoras de la cátedra *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior* y de la docente de la cátedra en la cual intervenimos. Y por nuestra parte consideramos que el objetivo se cumplió dentro de lo previsto. La construcción del conocimiento se realizó con el aporte de todos, en un clima de diálogo democrático. Desde nuestro lugar, se promovió el intercambio y la participación activa en un proceso de retroalimentación positiva y la dinámica áulica creada fue adecuada a tal fin.

Bibliografía

- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, PUV.
- Camilloni, A. (1995) *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria. Chile, Universidad Católica de Valparaíso.
- Malet, A. y E. Monetti, (comp.) (2012) *Debates universitarios acerca de la didáctica y la formación docente*. Buenos Aires, Noveduc- Ediuns.
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.
- Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

CAPÍTULO 14

PROPUESTAS ALTERNATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES.

Melina Fernández y Carla Pérez

Punto de partida

Como estudiantes de la cátedra *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior*, diseñamos un proyecto de cátedra que conjugó dos dimensiones: intervención docente e investigación, y que toma como punto de partida la definición de una problemática específica del nivel cuyo eje fundamental se basó en la Práctica Docente Situada (PDS).

A partir de esto nos planteamos que, durante nuestro trayecto de formación académica, en general, somos producto de una enseñanza tradicional que se extiende durante nuestro recorrido a través del nivel superior. En algunos casos, como en las materias propias del trayecto pedagógico, se nos propone plantear estrategias de enseñanzas alternativas, además de las tradicionales. Al asumir el rol de educadores, nos resulta dificultoso poner en cuestión ciertos comportamientos o patrones que orientan hacia “lo tradicional” y, en cambio, poder pensar propuestas innovadoras.

Debemos tener en cuenta que el modelo de transmisión tradicional concibe al docente como protagonista de la enseñanza, su función es explicar y exponer sus conocimientos para que el alumno aprenda. Este último, se considera una página en blanco, una “tabula rasa”, un vacío que debe ser llenado. Por su parte, los modelos alternativos de enseñanza quitan el foco del docente, centrando la atención en el contexto y en generar propuestas de enseñanza situadas, dando mayor protagonismo a los estudiantes a la vez que propician el aprendizaje cooperativo.

Actividades desarrolladas

Desarrollamos nuestra PDS en la materia *Ciencias Naturales* correspondiente al primer año del Profesorado en Educación Primaria del Colegio Normal Superior (UNS).

En una primera instancia, procedimos a conocer la institución con el fin de comenzar a contextualizar nuestra práctica. Entrevistamos a la secretaria quien nos explicó cómo funciona actualmente la institución atravesando un proceso de transformación de sus carreras en universitarias y nos presentó a la docente a cargo de

la cátedra. Tuvimos la oportunidad de realizar consultas sobre el programa de la materia, analizar los contenidos y realizar observaciones participantes en el curso.

Más adelante, accedimos al Plan de Estudios de la carrera, lo que nos invitó a contemplar la dimensión curricular en nuestro análisis al considerar, entre otras cosas, sus incumbencias y la organización de las materias.

Nuestros propósitos

En este marco, nos movilizaron los siguientes propósitos:

- Diseñar estrategias didácticas alternativas en nuestras prácticas de enseñanza en el nivel superior
- Promover el análisis y la reflexión sobre las formas tradicionales y las alternativas de enseñanza.
- Poner a disposición de los estudiantes estrategias de enseñanza de las Ciencias Naturales, pensándonos como formadoras de formadores.

Nuestras experiencias

Asumimos la oportunidad de realizar dos intervenciones en el aula, es decir, tuvimos dos clases de *Ciencias Naturales* a nuestro cargo.

Presentamos una propuesta didáctica que se basó en un modelo constructivista, que concibe el aprendizaje como resultado de un proceso de construcción personal y colectiva de los nuevos conocimientos, actitudes y vida, a partir de los ya existentes y en cooperación con los compañeros y el docente facilitador.

En la primera intervención, los contenidos a trabajar fueron “calor y temperatura”. Propusimos realizar una experiencia sencilla en el aula ya que los estudiantes no cuentan con la posibilidad de concurrir al laboratorio debido a que, en el horario de clases, el mismo está cerrado. Aprovechando la curiosidad y predisposición de los estudiantes, los invitamos a que sean ellos mismos quienes la lleven a cabo. La respuesta fue muy positiva: todos participaron, intercambiaron ideas, cuestionaron, plantearon sus hipótesis y sacaron conclusiones.

Tradicionalmente la teoría y la práctica se han presentado por separado en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Habitualmente se consideró a la teoría como fuente fundamental de información para llevar a cabo la práctica.

El concepto de *práctica creativa*, busca romper las fronteras entre la teoría y la práctica, considerando que ambas se encuentran en continua retroalimentación. La práctica es el punto de partida, invitando a la reflexión y construcción de saberes y

conocimientos. La reflexión sobre la práctica es lo que realmente revela la teoría inherente a la misma (Elliot 2000).

En la segunda intervención, los contenidos a trabajar fueron “fuentes, formas y transformaciones de energía”. Para esto presentamos una serie de artículos periodísticos de diferentes fuentes, los invitamos a trabajar en grupo y a analizarlos a través de consignas orientadoras para luego trabajar los conceptos en una puesta en común. La propuesta fue exitosa, la participación muy activa y el intercambio de ideas muy fluido.

La propuesta planteada tuvo su origen en quitar el foco de atención en la figura del docente y darles protagonismo a los estudiantes de manera de motivarlos intelectualmente. Buscamos fomentar los modos de indagar, aprender y pensar en el área de las Ciencias Naturales, proponiendo actividades para que los alumnos reconstruyan su sistema de nociones y métodos en esta área, a través de la participación en esta práctica de lectoescritura.

De esta manera la *alfabetización académica* se cuenta también entre los contenidos de la clase. Según Carlino es “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (nivel superior)” (2015:13). Este concepto pone de manifiesto que las formas de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos, cuestionando la idea de que “aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar al nivel superior” (2005:14).

Es importante señalar que la PDS nos permitió también hacer un análisis epistemológico de la enseñanza de las *Ciencias Naturales*. Cuando hablamos de *Ciencias Naturales*, solemos referirnos a un conjunto de conocimientos que la humanidad ha construido a lo largo de varios siglos y que nos permite explicar cómo funciona el mundo natural. Hablamos, por ejemplo, del concepto fotosíntesis y también del mecanismo de selección natural, junto con el concepto de reacción química y el conocimiento sobre cómo se reproduce una bacteria. Estos conocimientos, no están dispersos ni son ideas sueltas, sino que están fuertemente organizados en marcos explicativos más amplios (teorías y leyes) que les dan sentido.

En esta visión de las ciencias tienen un rol fundamental la curiosidad, el pensamiento lógico, la imaginación, la búsqueda de evidencias, la contrastación empírica, la formulación de modelos teóricos y el debate en una comunidad que trabaja en conjunto para generar nuevo conocimiento. Aquí, también tiene un papel importante el contexto, dado que la ciencia es una actividad humana, hecha por personas, con dudas, pasiones e intereses, que trabajan en instituciones enmarcadas en una sociedad

y en un momento histórico. Esto implica, también, comprender el carácter social de la ciencia y su relación con otros aspectos de la cultura.

En este sentido, consideramos que las Ciencias Naturales no son solo un campo meramente científico, sino que es posible abordarlas desde una perspectiva más cercana a la vida cotidiana. Para lograr este acercamiento, pretendimos promover el aprendizaje significativo, brindando a los estudiantes herramientas que puedan ser usadas en el aula cuando desarrollen su profesión, como, por ejemplo: modelos, analogías, ejemplos de aplicación en la vida cotidiana, uso de TICs, trabajos experimentales en el laboratorio o en el aula.

Para ello tuvimos en cuenta el nivel de conocimientos previos de nuestros estudiantes y que, en un futuro, trabajarán con niños en edad escolar. Desde nuestro rol de formadoras de formadores, buscamos transmitir conocimientos y herramientas que faciliten la tarea de promover la enseñanza de las Ciencias Naturales en nivel primario, así como de favorecer la reflexión sobre la acción.

La práctica profesional no solo es aplicación de los conocimientos adquiridos en la formación universitaria, sino que podríamos considerarla como la capacidad de selección y transformación de esos conocimientos en relación con las exigencias del contexto de trabajo. "La práctica profesional del docente se concibe como actividad investigadora y la investigación supone una conversación crítica y continuada con la situación problemática, en la que saber y hacer son dos cuestiones inseparables" (Hernández, 2012:113).

Conclusiones

Aprender en el nivel superior no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes, contenidos, propuestas curriculares y contextos institucionales y sociales. Depende de lo que haga el estudiante, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva.

Al haber transitado nuestra educación superior en la UNS, nos vinculamos la mayor parte de nuestra carrera con contextos de educación tradicional y, a veces, bancaria. Consideramos que, en la enseñanza expositiva, la mayor actividad cognitiva la realiza el docente y estas clases son útiles solo para quienes están capacitados y motivados para emprender una serie de acciones similares (estudiar y repetir información). Otra problemática de la enseñanza expositiva es que solo comunica a los alumnos una porción de lo que necesitan aprender. Por ello, porque perseguimos otros

finés, creemos importante promover estrategias de enseñanza alternativas en el nivel superior.

Nuestro paso por el Colegio Normal Superior nos ofreció un entorno académico muy diferente al que pensábamos, en tanto al iniciar las observaciones participantes, nos sorprendió hallarnos en un contexto en el que las estrategias alternativas de enseñanza son fervientemente promovidas. Esto facilitó la concreción de nuestros propósitos y nos demostró que los métodos tradicionales y los métodos alternativos de enseñanza pueden complementarse, y brindar a los futuros docentes herramientas para desempeñarse dentro del aula.

La intención de nuestra propuesta de trabajo fue replantear la distribución de la acción cognitiva, de modo que los estudiantes recuperen protagonismo y desplieguen mayor actividad intelectual que la implicada en solo escucharnos y/o leer la bibliografía propuesta. Desarrollar una práctica reflexiva nos permitió no sólo adquirir la capacidad de reaccionar ante ciertas problemáticas que se pueden presentar en el aula, sino también, al tratarse de una reflexión integral de lo que implica el trabajo docente, estimuló la formulación de nuevos interrogantes que alimentan nuestra construcción de saberes profesionales.

Bibliografía

Carlino. P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de cultura económica.

Hernández, S. (2014) "Cap. 13. La didáctica al rescate de la Química, una disciplina en problemas", en: Malet, A. y E. Monetti (comps.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Bahía Blanca, Ediuns-Noveduc.

Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Grao. Barcelona, España.

TARDIF, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

Páginas web

<http://studylib.es/doc/5170419/las-ciencias-naturales-como-producto-y-como-proceso>

<http://modelospedagogicos.webnode.com.co/modelo-constructivista/>

CAPÍTULO 15

POTENCIALIDADES Y DIFICULTADES DE UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE HISTORIA EN EL NIVEL SUPERIOR, MEDIADA POR TICs.

Nahuel Ianniello y Martín Monaldi

Iniciando el camino

En el marco del cursado de *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior* diseñamos e implementamos un proyecto de cátedra que se inscribió y estuvo estrechamente inspirado, en los acontecimientos que se estaban desarrollando durante el primer semestre del año 2017, a nivel nacional, en el marco de la lucha por el reconocimiento de los derechos de los docentes. El nudo central del conflicto lo constituyó la ausencia de la paritaria nacional; además, los docentes reclamaban que se reconozca la pérdida de poder adquisitivo del ciclo lectivo 2016 y que el guarismo de aumento para el 2017 asegure el mantenimiento de dicho poder de compra.

Debido a la negativa por parte del gobierno provincial y nacional respecto de concretar la paritaria nacional y de reconocer el reclamo, los docentes en las universidades e institutos superiores resolvieron iniciar un plan de lucha que consistió en realizar paros, desarrollar clases públicas y jornadas abiertas de debate, así como la difusión de la problemática en los medios. Este plan de lucha activo, muchas veces requería que el docente no asista a dar clases en su lugar de trabajo, para abocarse a otras actividades en defensa de sus derechos. Pero, al hacer esto, notamos que el tiempo pasaba y los alumnos perdían la continuidad de las clases. Ante esto surgió nuestra preocupación: ¿Cómo promover un proceso de conocimiento y formación en un contexto de crisis socio económica?

A lo largo del cuatrimestre, observamos cómo la falta de regularidad en el dictado de clases era una problemática más habitual de lo que parece en el nivel. Es por esto que planteamos la posibilidad de mantener la continuidad de la formación, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, mediante el uso de las TICs.

Luego de elaborar la pregunta que guio nuestro proyecto, nos propusimos interiorizarnos y conocer la institución donde realizaríamos nuestra práctica docente situada (PDS), en el ISFD N°3 "Dr. Julio Cesar Avanza". Para conocer el instituto y los sujetos que lo componen, decidimos realizar una serie de entrevistas a diferentes autoridades, secretarios, alumnos y docentes. Esto nos permitió conocer la institución y sus lógicas internas, mediante la experiencia de aquellos que por allí transitan desde

hace tiempo. De este modo, obtuvimos los marcos legales, documentos y reglamentos que nos permitieron contextualizar los objetivos y la orientación de la institución.

Recorrimos sus pasillos, nos informamos sobre el equipamiento de que dispone (de ahí la posibilidad de plantear una clase audiovisual, mediante la utilización del proyector), los fines de la institución y el perfil de los alumnos que recibe. La institución comparte el edificio con el ISFD N°86 “Cacique Valentín Sayhueque” y la E.E.S N°6 “Luis C. Caronti”, de manera que los problemas sufridos por una institución afectan en diferente medida a las otras.

Una vez insertos en la institución, habiendo contactado al profesor a cargo de *Historia americana y argentina I*, materia en la que desarrollamos la PDS, comenzamos a observar y a analizar las clases de. Al interiorizarnos acerca de la forma en que se planteaban las clases y de la formación del docente, decidimos ampliar nuestras herramientas y disponer no solo del asesoramiento que nos brindaban ambas cátedras (la del instituto y la de la UNS), sino también recurrir a otros espacios. Es así que concurrimos a múltiples clases de consulta con docentes de diferentes disciplinas, recibiendo cada ayuda como una herramienta útil para poder concretar nuestro proyecto y nuestra mayor ambición: proponer un formato de clase en el nivel superior que le diera protagonismo real a los alumnos, generando conocimiento histórico y aprendiendo juntos diferentes maneras de trabajar una misma temática.

Para realizar esto, no sólo investigamos los contenidos históricos y nos cuestionamos el “para qué” junto a su potencial desnaturalizador, sino que también realizamos un aprendizaje en TICs, a base de ensayos, prueba y error, con diferentes plataformas interactivas, murales y programas de edición de video e imagen. Parte de estos elementos fueron puestos a prueba en una microclase que llevamos adelante durante la cursada de *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior*. El formato de clase desarrollado fue valorado por las docentes a cargo de la cátedra, por nuestros compañeros, así como por la docente la didáctica disciplinar que nos acompañaba ese día.

Utilizamos como estrategia el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). A través del planteo de un problema que no admitía una única respuesta, propusimos trabajar en grupos a nuestros compañeros. El problema tenía como disparador un fragmento del film “The Wave” (La Ola), a partir del que planteamos si era posible el advenimiento de una nueva dictadura en Argentina. Esta experiencia nos permitió desarrollar una clase utilizando las TICs (proyectamos un video) y posicionarnos como tutores, más que como expositores (la clase consistió en un ida y vuelta entre las intervenciones de los diferentes grupos y las nuestras) generando un debate interesante y enriquecedor. Esta práctica nos permitió probamos como pareja pedagógica. Aprendimos a calcular los

tiempos que cada uno debía utilizar para explicar algún punto o explayarse en una cuestión. Ensayamos diferentes formas de colaborar e intervenir en la exposición del otro, de manera que, si uno olvidaba mencionar algo, o surgía algo nuevo que no estaba en el “guión original”, podría intervenir naturalmente sin invalidar el desempeño del otro. En cuanto a la relación con la clase como grupo humano y con el aula como espacio físico, podemos decir que iniciamos el camino con el pie derecho: logramos que la mayoría de los estudiantes presentes y los docentes participaran en el debate, e intervenimos con preguntas o disparadores audiovisuales.

Esto nos dio la posibilidad de guiar el debate, otorgándole la palabra a otro compañero, interpretando su idea, confrontándola con otra postura. Estos diálogos e intercambios que realizamos con el grupo nos probaron en nuestro rol de tutores, y nos demostraron que con paciencia y generando curiosidad en nuestros alumnos podríamos obtener su participación y un trabajo fructífero. En cuanto a esto cabe aclarar, que utilizamos todo el espacio físico disponible: lo recorrimos desde la tarima para acceder y escribir en la pizarra (registramos los aportes de los estudiantes, vía lluvia de ideas), hasta los huecos entre bancos, logrando, por un lado, movernos del frente y correr el centro de poder hacia los compañeros y, por el otro, permitir que aquellos que más les cuesta participar también puedan emitir su opinión, al encontrarnos más cercanos y dispuestos.

Esta microclase nos permitió adquirir confianza como pareja a la hora de resolver los imprevistos de la clase, como aquellos silencios prolongados en los que aprendimos a dar el tiempo necesario para que se pueda reflexionar sobre las preguntas realizadas y, a partir de ellas, responder; o construir respuestas para aquellas preguntas que no esperábamos; o cómo administrar el tiempo disponible y saber si “acelerar la clase” y pasar a otra instancia o si teníamos “5 minutos más”, cuestiones que nos indicábamos por medio de gestos o señas acordados.

También pudimos poner a prueba el uso de las TICs para proyectar los videos disparadores y comprobar que, si todo estaba preparado y testeado con tiempo, funcionaría mejor en la clase.

Todas estas experiencias en conjunto, caminando entre aulas, bibliotecas, gabinetes de consulta, sitios webs así como la socialización con nuestros propios pares nos permitieron desestructurar nuestras ideas, añadir, quitar y modificar elementos para que nuestro proyecto de cátedra y las clases tuvieran coherencia entre lo que queríamos lograr y lo que proponíamos hacer en pos de ello.

Emprendiendo el camino hacia nuestras prácticas

Las actividades realizadas deben ser consideradas como parte de un continuum en el cual se superponen aquellas específicas del proyecto, la investigación y la preparación de las clases. Estas se influyen y retroalimentan entre sí. No obstante, y para facilitar su tratamiento, podemos distribuirlas analíticamente en dos grandes focos: por un lado, las relacionadas con el proyecto de cátedra y, por otro lado, las referidas a la PDS propiamente dicha. En cuanto al primer foco, podemos mencionar:

- Indagación de los marcos teóricos específicos donde encuadrar nuestro análisis.
- Realización de entrevistas a docentes y miembros de la administración del Instituto. De esta manera y gracias a la buena atención que nos brindaron, nos familiarizamos con ciertas prácticas, así como también nos facilitaron información y documentos útiles para nuestro proyecto (por ejemplo, encuestas realizadas al alumnado, planillas de asistencia, leyes y reglamento por el cual se rige).
- Recorrido del edificio, que nos permitió dar cuenta de que en el mismo habitan distintas instituciones por lo que las problemáticas de una pueden influir en las otras. En este recorrido (y en las entrevistas) dimos cuenta de los recursos con que contaba la institución, lo cuales iban a condicionar nuestra propuesta.
- Charlas informales con otras parejas pedagógicas que también estaban en el Instituto sobre las problemáticas particulares y generales.
- Consultas, elaboración y reescritura de borradores con propuestas para las clases y del proyecto mismo. Esto nos llevó a asistir a consulta con las docentes de la cátedra, llevando ideas y propuestas, reelaborando y desestructurando nuestras nociones a partir de sus correcciones y aportes. Aprendimos la importancia de socializar nuestras ideas y que de las diferentes instancias de reescritura se obtienen otras mejores y se solventan las falencias.

En cuanto a las actividades relacionadas con la PDS, podemos resaltar las siguientes:

- Indagación de bibliografía específica para preparar los contenidos de la clase.
- Charlas y orientación con el profesor de *Historia americana y argentina I*. Aquí podemos hablar de la reflexión sobre la práctica, ya que siguiendo a Perrenoud, “la reflexión permite desprenderse de la planificación inicial, reorganizarla **constantemente, comprender cuál es el problema, cambiar de punto de vista y regular la propuesta en curso sin sentirse atado a procesos ya elaborados**”²⁴ (2004:193).

²⁴Las negritas y la cursiva son propias.

- Consulta bibliográfica de los temas que nos llevó a releer materias y fuentes específicas de nuestro profesorado, la visita a diferentes bibliotecas y la indagación en la web.
- Elaboración de distintos materiales audiovisuales y recursos web: aquí podemos destacar que fue muy importante el ensayo de prueba y error a la hora de realizar edición de materiales audiovisuales, así como el testeo de diferentes videos y su recorte para la clase. En esta instancia, nos entrenamos en la utilización de videos y cómo detenerlos para realizar intervenciones. En cuanto a la accesibilidad a internet, debido a la falta de red Wifi en la institución decidimos resolver esta dificultad utilizando un celular como antena, exportando del mismo la red de datos móviles a la notebook. Con esta acción sobrellevamos la falta de conexión y pudimos acceder a internet para completar una sección del Paddlet en la clase, resolviendo de manera práctica el imprevisto y haciéndonos de una herramienta para futuras experiencias.

Nos propusimos que nuestras clases estuvieran atravesadas por la especificidad del alumno a quien destinamos la clase. Se trata de un estudiante que, a su vez, trabaja y que está próximo a sus prácticas docentes en secundaria. y, por tanto, pretendimos aportar contenidos con sentido, que despierten inquietudes, intereses y puedan llevarlo a sus propias clases. Entendimos también que las planificaciones debían realizarse acorde a las necesidades y la disposición del grupo con el que se trabaja: el horario nocturno de la clase en época invernal, sumado a la propia carga horaria, las horas laborales y el estudio los condicionaba a estar cansados y poco activos. Esto lo notamos durante nuestras observaciones y, por ello, supimos hasta dónde podíamos exigirles y que la mejor manera de construir el conocimiento en conjunto era generar su interés y curiosidad en los temas que proponíamos. Para ello buscamos no sólo acompañar las clases con las TICs sino abandonar el escenario y darles el espacio para protagonizar la clase en los momentos en que debían construir conceptos, dar su opinión o proponer respuestas a nuestras interpelaciones.

En charlas previas, los alumnos nos habían hecho saber que contaban con poco tiempo disponible por sus ocupaciones, de manera que nos propusimos que la clase tuviese mayor carga de actividades y no pedirles que las resuelvan fuera del cursado, ya que sería tan injusto como poco realista.

La empatía, y ponernos en el lugar del otro fue fundamental en esta etapa de planificación. Conocer la situación en que estudiaban y entenderla, nos motivó a acercarnos más al grupo y llevar una propuesta de clase que los ubicara como protagonistas en la construcción de conocimientos con sentido para sus propias prácticas

En cuanto a los contenidos y su significatividad, éstos estuvieron atravesados totalmente por el eje didáctico y el modo en que los temas se podrían trabajar en las escuelas secundarias. Esto nos llevó a replantear la forma en que presentamos los contenidos y las fuentes históricas a utilizar, de manera que hicieran mella en el futuro trabajo áulico que los alumnos realizarían.

Al final de nuestra segunda clase trabajamos fuertemente el eje didáctico mediante las TICs y cómo abordar los contenidos del *Virreinato del Río de la Plata* en el aula, sin caer en el academicismo o en una historia de efemérides, sino poder construir un conocimiento significativo para sus futuros alumnos, desnaturalizar ciertas nociones y generar una base contextual disponible para la comprensión de otras temáticas como el proceso revolucionario en el actual territorio argentino.

Por ello, decidimos dividir la propuesta en dos ejes temáticos: por un lado, abordar la situación política y económica, y, por el otro, la situación social y formas de trabajar esos contenidos en el aula mediante recursos didácticos. Durante nuestro cursado adquirimos una insipiente habilidad para adaptarnos a nuevas prácticas y adquirir habilidades; entre ellas el uso de aplicaciones y programas virtuales para llevar a nuestras clases. De esta manera ambas clases contaron con su respaldo visual y conceptual a través del uso de PowerPoint y, a su vez, en la segunda clase, los alumnos mismos utilizaron en tiempo real un programa para crear murales interactivos llamado Padlet que, junto al uso de videos e imágenes editadas por nuestra cuenta, no solo dieron una dinámica entretenida a la clase, sino que logramos que los propios estudiantes tomen la iniciativa y escriban en “vivo y en directo”²⁵ en la aplicación y compartirlo en el grupo de Facebook del curso.

El recorte realizado, las fuentes utilizadas²⁶ y los materiales didácticos empleados (plataforma interactiva, videos, mapas, etc.) tuvieron como objetivo romper con la lógica de enseñanza tradicional de tipo bancario, ya que uno de nuestros propósitos era dotar de protagonismo a los alumnos y problematizar en conjunto la significatividad de los contenidos y el para qué abordarlos en la escuela secundaria.

A modo de balance

²⁵ El alumno/compañero Jeremías aceptó “pasar al frente”, tomar la misma notebook con la que preparamos las clases y elaborar el muro interactivo con las frases y conceptos que los compañeros le sugerían.

²⁶ Utilizamos como fuente para el trabajo del eje social un conjunto de relatos realizados por personajes contemporáneos sobre los procesos de fines de siglo XVIII del Virreinato del Río de la Plata. En ellos se podía examinar cómo los diferentes grupos sociales interactuaban entre sí y qué rol cumplían en esta sociedad tardo colonial. Las mismas se encuentran disponibles en John Lynch, “Administración colonial española 1782-1810” y “La rebelión de Túpac Amaru y los orígenes de la emancipación americana”, en: Luna, Félix (2009) *Historia Integral de la Argentina: 3, la Argentina temprana*, Buenos Aires, Booket, Págs. 212-213 y 220-221, respectivamente.

Dentro de las cuestiones positivas que pudimos vivenciar, atestiguamos que plantear un formato de clase y de enseñanza diferente al tradicional es posible, lo comprobamos a través del “ejemplo de Jeremías usando el Paddlet”.

En relación con esto logramos generar confianza en el grupo y obtener una buena participación y un diálogo constantes. Esto dotó de dinamicidad a la propuesta y la enriqueció. Si en las primeras clases, los alumnos nos miraban con extrañeza, ahora, se comunicaban con confianza en el marco de un trato agradable y respetuoso.

Conseguimos “entremezclarnos” en el grupo, de manera que el espacio simbólico de poder deje de estar situado en el frente, para trasladarse constantemente al banco de quien tomaba la palabra a cada momento.

Logramos problematizar continuamente los contenidos que queríamos trabajar y pudimos dejar de lado ciertos aspectos, para no caer en una práctica expositiva de acumulación cuantitativa de información. En contraposición trabajamos contenidos específicos que respondan a las demandas de nuestra propuesta y a las características del grupo donde se pondría en práctica.

La experiencia misma de nuestra práctica docente situada reafirmó el potencial del proyecto de cátedra que propusimos, debido a que en dos meses de clase (ocho clases) solo cinco de estas se realizaron efectivamente, debido a paros y mesas de examen. A lo anterior se suman las características del grupo de estudiantes ya referidas, desde donde insistimos en que la discontinuidad entre una clase y otra podría remediarse mediante el uso de las TICs para continuar la formación de manera virtual e interactiva.

Debido al tiempo acotado de inserción encontramos ciertas dificultades, entre ellas, no logramos realizar una experiencia continuada que dé cuenta de la posibilidad de trabajar en las clases de historia de manera virtual o fuera del aula (más allá de la publicación del paddlet en internet). Se pudo dar continuidad a cuestiones dadas en el aula, pero no de experiencias cuyo centro y punto de partida no fuese el aula como espacio de aprendizaje.

Asimismo, hubo alumnos que no realizaron aportes a las consignas ni consultaban dudas. Nos dimos cuenta de que no siempre se puede lograr que todos le pongan el mismo empeño al trabajo áulico ni todos están en las mismas condiciones de hacerlo. Quizás con la disponibilidad de más clases para trabajar en el curso, se podrían haber propuesto actividades y temáticas que atrajeran a aquellos que no participaron activamente.

Durante el espacio de tiempo propuesto para la lectura y el trabajo de fuentes o tablas económicas, motivamos a los estudiantes a que mejoraran el ritmo de trabajo, ya

que acostumbran a tomarse tiempo para dispersarse y salir del aula. Sabemos que esto es producto del horario nocturno de cursado, la carga horaria y las horas de trabajo que les generan cansancio, no obstante, lograr que los alumnos trabajen en grupos por voluntad y no por obligación, es algo que nos queda pendiente. Consideramos que el trabajo con fuentes es una parte importante de la labor del historiador y que los alumnos, en tanto futuros docentes, deben familiarizarse con el análisis de estos materiales, para poder respaldar sus propias concepciones y futuras propuestas.

A modo de cierre, podemos retomar el planteo de Perrenoud quien sostiene que “si queremos que todos consigan los objetivos, no basta con enseñar; hay que hacer aprender a cada uno, encontrando la propuesta apropiada. Esta enseñanza ‘a medida’ está más allá de toda prescripción” (2004:192).

Bibliografía

Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.

CAPÍTULO 16

ENSEÑAR HISTORIA EN UN INSTITUTO SUPERIOR: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN.

Carina Pizarro y Gabriela Pacheco

Introducción

El presente trabajo comenzó a gestarse siendo estudiantes en el cursado de la materia *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior*, del quinto año de la carrera del Profesorado de Historia en la Universidad Nacional del Sur.

En este marco y con motivo de desarrollar la práctica docente situada (PDS), diseñamos un proyecto de cátedra para la asignatura *Historia política y social* de tercer año de la carrera de Trabajo Social que se dicta en el Instituto María Auxiliadora. En este sentido, nos propusimos abordar las estrategias didácticas puestas en juego y cómo se implementan en la enseñanza de la historia en dicha carrera. Asimismo, nos interesó aproximar una respuesta a la relación entre esta institución del nivel superior y los trabajos de investigación de acuerdo con lo que estipula la Ley de Educación Superior.

Nuestros propósitos iniciales estaban relacionados con indagar acerca de qué y cómo se llevaban a cabo las estrategias didácticas en la formación de profesores de Historia en institutos superiores de nuestra ciudad, para realizar estudios comparativos respecto de la formación de profesores en la Universidad Nacional del Sur. Sin embargo, nuestra inserción no se realizó en una carrera de formación docente, por lo tanto, nuestro primer propósito se vio modificado. Para resolver esta cuestión, decidimos abordar las propuestas didácticas que orientaron las clases observadas en *Historia política y social* en las que reconocimos potencialidades que nos interesó analizar.

En cuanto a nuestro segundo propósito, utilizamos como recurso las encuestas y entrevistas para indagar si se realizan trabajos de investigación teniendo como meta la idea de saber si la función de docente-investigador es una realidad excluyente de la comunidad universitaria o si se extiende a los Institutos Superiores.

Elaboramos este documento como una manera de contribuir a la reflexión sobre la enseñanza de nuestra disciplina en el Nivel Superior. Para la sistematización de los conocimientos construidos, estructuramos nuestro trabajo de la siguiente manera: en primer lugar, mencionamos brevemente la metodología de trabajo utilizada; luego,

contextualizamos la Institución donde realizamos PDS; a continuación, analizamos nuestro objeto de estudio y, por último, presentamos algunas reflexiones finales.

Metodología

Para la realización de este trabajo se utilizaron herramientas metodológicas tales como la encuesta, la entrevista y la observación de clases y registro en un cuaderno de campo. Las mismas nos parecieron convenientes para obtener la información necesaria que nos permitiera indagar sobre nuestros interrogantes iniciales.

El marco institucional

El Instituto María Auxiliadora comienza a ser una realidad en la ciudad de Bahía Blanca a partir del año 1890 en una vivienda alquilada en calle Moreno; tiempo después adquieren el terreno donde se encuentra actualmente. Es una escuela católica salesiana mixta de carácter público con gestión privada. La misma cuenta con una subvención por parte del Estado Nacional del cien por ciento.

En el año 1971, y debido a sucesivas reformas educativas, la institución comienza a brindar la carrera de formación docente para el nivel primario y además se conforma el nivel terciario. En 1989 se amplía la oferta educativa con el profesorado de educación inicial y, a partir del año 1999, se incorpora la carrera de Trabajador Social, consolidándose como Instituto Superior de Formación Docente y Técnica.

En la actualidad, la propuesta educativa de la institución contempla los cuatro niveles: Inicial, Primario, Secundario y Superior. Sus rasgos esenciales están atravesados por una visión religiosa que pretende formar ciudadanos honrados y buenos cristianos. Esto se ve reflejado en el PEI; en la estructura edilicia, donde por ejemplo se observan carteles con frases como: *“No al tabaco”*, *“Caritas”*, *“Perdonar al prójimo”*, *“Perdón, permiso y gracias”*, entre otros; en el programa de la materia y en el acuerdo de convivencia de la Institución.

Con respecto a las formas de gobierno, y de acuerdo con el PEI, la Institución está integrada por la Directora General de la Obra, la Representante Legal, la Administradora y los equipos directivos de cada nivel. A su vez, cada nivel tiene un director/a, vicedirector/a o jefe/a de área y coordinador/a de pastoral, el secretario/a, equipos docentes, personal de los equipos de orientación, de biblioteca y preceptores.

En el nivel superior, el acceso a cargos se realiza de distintas maneras ya que en el caso del director/a, es por concurso (previamente seleccionado), en tanto que los

docentes son seleccionados a partir del currículum o recomendación por parte de otro docente.

En un primer momento, encontramos ciertas dificultades para obtener la información necesaria para llevar a cabo nuestra investigación, por ejemplo, la resolución que regula la carrera de Trabajador Social. No obstante, pudimos hacernos de los datos que nos permitieron realizar este trabajo.

En busca de estrategias didácticas...

Para abordar cómo la docente a cargo de *Historia social y política* de la carrera de trabajador social, utiliza las estrategias didácticas en sus clases, nos resultó pertinente recuperar una idea que ensaya Ken Bain (2007):

en el núcleo de las ideas sobre la docencia de la mayoría de los profesores, hay un interés por lo que el profesor hace y no en lo que se supone que los estudiantes deben aprender, según esta concepción habitual, enseñar es algo que los instructores hacen a los estudiantes, normalmente proporcionando verdades sobre la disciplina. Es lo que algunos escritores llaman un "modelo de transmisión". En cambio, los mejores educadores pensaban en la docencia como cualquier cosa capaz de ayudar y animar a los estudiantes a aprender

En este sentido podemos decir que notamos en la docente una preocupación y un interés centrados en el aprendizaje de sus alumnos/as ya que los/as invitaba constantemente a reflexionar, respetando sus tiempos para que pudieran contestar las preguntas que les realizaba y, además, utilizando recursos como la letra de un tango para recrear el clima de una determinada época histórica.

Nuestra intención, aquí, es poder sistematizar algunas de esas estrategias con la idea de que puedan ser de utilidad al momento de formar profesores de Historia ya que compartimos la idea expresada por Maestro quien sostiene que saber Historia no garantiza por sí mismo el desarrollo de prácticas docentes de calidad.

Todas observaciones que realizamos durante nuestra inserción, nos permitieron reconocer que la docente siempre utilizaba diferentes propuestas didácticas que hacían que sus clases resultaran interesantes y dinámicas para el conjunto del alumnado. Algunas de estas estrategias eran la utilización de videos para que los estudiantes pudieran ver de manera general un determinado proceso que, luego, analizaban y complementaban con el abordaje de bibliografía y la construcción conjunta de mapas conceptuales en el pizarrón.

Otra estrategia que sorprendió a los alumnos/as y a nosotras fue la utilización de las letras de tangos. Les hizo escuchar *Yira-Yira* y *Cambalache* para analizarlos y ver

cómo a través de la cultura se podía apreciar aspectos políticos, sociales y económicos de la década del treinta en la Argentina.

A pesar de nuestro breve paso por el aula, y si bien nos hubiese gustado aportar más estrategias didácticas, pudimos notar que la docente construía el conocimiento de la historia de manera reflexiva sin dejar por sentado verdades absolutas, coincidiendo con nuestro abordaje epistemológico de la Historia como disciplina en el Nivel Superior, donde intentamos fomentar la capacidad de generar el desarrollo de un pensamiento histórico que les permita a los alumnos deconstruir conceptos que se naturalizan durante el proceso escolar.

Con respecto a nuestras intervenciones, la construcción de conocimientos a partir de prácticas reflexivas en la cátedra *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior*, nos permitió realizar la planificación de nuestras clases dejando de lado el lugar de docente expositivo, para lograr con los alumnos/as llevar a cabo una reflexión del proceso histórico que nos tocó abordar. En este sentido, seleccionamos como recursos imágenes, videos y fuentes escritas que utilizamos como disparadores para trabajar las temáticas. Consensuamos nuestra idea con respecto a la clase que queríamos dar con los aportes que nos realizó la docente a cargo de *Historia social y política*, para lograr un equilibrio entre una clase tradicional (explicativa) y una orientada por otras formas de enseñanza que permitieran la construcción colectiva del conocimiento.

Docencia e Investigación

Martínez Rodríguez (2016) plantea que "...el docente debe formarse, tanto en sus momentos iniciales como de desarrollo profesional, mediante la realización de procesos de indagación y de reflexión sobre la práctica". Creemos que indagar sobre qué estrategias se utilizan en la enseñanza de nuestra disciplina en particular y si se produce investigación por parte de los docentes, es una manera de reflexionar sobre la práctica.

En el Instituto María Auxiliadora, no parece ser una práctica habitual ya que cuando entrevistamos al director y ante nuestra pregunta acerca de si se realizaban trabajos de investigación, respondió que "*no y que no era ni es una demanda*". También sostuvo que, en los últimos años, fue surgiendo por parte de los profesores el interés por investigar, aunque se publican en Revistas Salesianas sin abrirse a la comunidad científica.

Por otra parte, quisimos saber qué opinaban los alumnos/as de tercer año con respecto a la figura del docente-investigador. Para ello utilizamos una encuesta de la

que surgió que, sobre un total de quince alumnos/as encuestados, doce respondieron no conocer la figura docente-investigador. En tanto que ante la pregunta sobre la importancia que le asignan a la investigación en su práctica profesional, diez respondieron que le asignan mucha importancia.

Nos resultó llamativo el desconocimiento de la figura del docente-investigador por parte de los estudiantes, sin embargo, si esto es analizado en el contexto de una Institución que no fomenta en los docentes la práctica de investigación, cobra cierto sentido.

Reflexiones finales

En un futuro trabajo sería interesante poder comparar lo que ocurre con el docente-investigador en otros institutos superiores de nuestra ciudad, con el fin de poder comprobar o descartar nuestra hipótesis de que la figura del docente-investigador es excluyente de las universidades. Por lo pronto y a través de lo que surge en este trabajo, todo parece indicar que cierta congruencia con nuestra hipótesis ya que como vimos la investigación no es una prioridad en el Instituto María Auxiliadora.

Con respecto a las estrategias didácticas, creemos que fue positivo para nuestra propia práctica poder observar a una docente que busca reconstruir los procesos históricos mediante la utilización de variadas estrategias.

Bibliografía

- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, PUV.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2016) "Cap. 1. Prácticas, políticas y retóricas en la enseñanza universitaria", en: Insaurralde, M. (comp.) *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires, Noveduc.

CUARTA PARTE.

**CURRICULUM, CAMPO DE TENSIONES EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR.**

CAPÍTULO 17

DESNATURALIZAR EL MIEDO A LA ENSEÑANZA Y AL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN.

Bárbara Bauchi

El presente escrito tiene como propósito dar a conocer algunas reflexiones sobre la enseñanza de las Ciencias de la Administración, a las que he arribado luego de llevar adelante la materia *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior*, en el marco de mis estudios en el Profesorado en Ciencias de la Administración (UNS). No es objetivo de este trabajo brindar recomendaciones o “recetas” a los docentes sino simplemente aportar nuevas miradas desde las cuales plantear la enseñanza de las Ciencias de la Administración, sin desconocer que existen ciertas herramientas de la didáctica específica de nivel que les servirán de sustento.

Para ordenar el desarrollo de la temática, intentaré, en primer lugar, contextualizar dónde y cómo surgen estas reflexiones y conocimientos. En segundo término, y en parte, como consecuencia de lo anterior, abordaré algunas formas viables de manifestar la práctica profesional en el currículum. Por último, presentaré propuestas de enseñanza y de evaluación para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Administración en el nivel superior.

Contextualización

Los conocimientos y reflexiones que se buscan compartir nacen a través del diseño e implementación de un proyecto de cátedra, propuesto desde la materia *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior*. Siguiendo los lineamientos de Jorge Steiman (2012), “se presenta la idea del proyecto de cátedra como el proyecto de nuestro trabajo, que anticipa nuestras grandes decisiones, las más relevantes y que dejamos asentadas en ‘papel’ como un documento para el trabajo cotidiano. Estoy hablando de la planificación de nuestro trabajo docente, del diseño previo, del programa” (2012:19).

La propuesta conjugó dos dimensiones: investigación e intervención, esto es, la producción de conocimiento a partir de las propias prácticas en el marco de la Práctica Docente Situada (PDS).

Punto de partida

Para la realización del proyecto de cátedra, en mi carácter de alumna-practicante y futura docente, elegí tomar como punto de partida aquella porción de la realidad que se me presentaba como insatisfactoria en la enseñanza de la disciplina de las Ciencias de la Administración en el nivel superior. Elegí como motor de esta propuesta aquellos contenidos que son enseñados de forma tal que sugestionan a los alumnos, es decir, que suscitan cierto miedo a la hora de su transferencia a la práctica real. Estos miedos, transmitidos por los docentes en la enseñanza, no interfieren solamente en la construcción de aprendizajes durante la etapa educativa, sino que incluso en etapas posteriores como lo es la práctica laboral. Una de las preguntas que se hace Ken Bain fue la motivadora de la elección realizada: “¿Cómo animar a los estudiantes a pensar en voz alta y cómo crear una atmósfera no amenazadora en la cual puedan hacerlo?” (2007:70).

El eje estructurante del currículum del Profesorado en Ciencias de la Administración es principalmente la formación académica, dejando relegada la formación práctica profesional. Esto genera que ciertos contenidos se enseñen solamente desde la óptica teórica sin una consecuente vinculación con la experiencia práctica o bien con una propuesta formativa donde la práctica es un “apéndice final” que sólo se reduce a conocimientos técnicos. Y tal como señala Schön (1992), citado por Sanjurjo (2016), los conocimientos técnicos no alcanzan para poder explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas que se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y los conflictos de valores.

De esta forma, la práctica de enseñanza queda acotada a contenidos formales y se ve limitada la construcción de aprendizajes en relación con el campo profesional. En consecuencia, las estrategias de enseñanza y evaluación no se piensan desde una óptica de relación entre la teoría y la práctica. En palabras de Sanjurjo (2016), es necesario generar un conocimiento profesional que permita tomar decisiones contextualizadas y fundamentadas ante los problemas singulares de cada práctica.

Actividades Desarrolladas

Inicialmente se procedió a contextualizar la situación problemática que dio lugar a la creación del proyecto de cátedra, en relación con la PDS que fue realizada en el Instituto Superior de Formación Técnica N° 191 de la ciudad de Bahía Blanca. Se tomaron como ejes de análisis las dimensiones institucional, curricular, epistemológica y didáctica.

Para ello se llevaron adelante acciones tales como visitas a la institución, revisión del sitio web y redes sociales, entrevistas al jefe del área contable para recabar información acerca de las carreras que ofrece la institución, las características de los alumnos que asisten a la misma, el acceso a la salida laboral, la posibilidad de articulación con estudios posteriores, el rol de los jefes de áreas, entre otras cuestiones. Se dio lectura a la Resolución N° 5.886/03 para conocer la forma de acceso a cargos, como así también a la Ley Provincial de Educación N° 13.688/07 y a la Resolución N° 4.044/09 para conocer la autonomía, forma de gobierno de la institución y el rol del Consejo Académico Institucional.

Se observó durante un mes las clases de la materia *Principios de la Administración*, de la carrera Tecnicatura Superior en Administración Contable. Además, durante las charlas sostenidas con el docente a cargo de la materia se indagó acerca de su forma de articulación entre teoría y práctica, así como también los objetivos tenidos en cuenta a la hora de elegir estrategias de enseñanza y de evaluación. En relación con lo anterior, se dio lectura al diseño curricular de la tecnicatura, creado por la Resolución N° 273/03 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Se analizó el plan de estudios de la carrera como así también el programa de la materia mencionada, observando si la concepción epistemológica de la disciplina está en concordancia con los objetivos de aprendizaje, las estrategias y los métodos de evaluación propuestos en la planificación.

Se planificaron y llevaron adelante dos clases y se entrevistaron a los alumnos a fin de identificar inquietudes por su futura inserción laboral. Por último, se realizaron cuestionarios a graduados y futuros graduados en Ciencias de la Administración para conocer sus impresiones sobre la articulación entre lo que se enseña en el nivel superior y la práctica profesional.

Propósitos y resultados obtenidos

Como propósitos del proyecto se planteó:

- Indagar a través de qué vías podría manifestarse la práctica profesional de las ciencias de la administración en el currículum, tanto a nivel macro como micro.
- Indagar cómo se pueden pensar las estrategias de enseñanza y evaluación en relación con contenidos de ciencias de la administración vinculados con la práctica profesional correspondiente (Licenciatura o profesorado).
- Lograr implementar acciones durante la PDS que permitan dar cuenta de la efectividad o no que pueden tener distintos abordajes y estrategias de enseñanza y de evaluación a la hora de relacionar contenidos con la puesta en práctica.

- Repensar la propia PDS de forma autocrítica a fin de establecer conclusiones en relación con la problemática planteada y las temáticas didácticas a las que se pretende contribuir con el proyecto.

Como resultado, a través de la realización del proyecto de cátedra se logra la construcción de un cuerpo de conocimientos específico que, surgido de la producción colectiva durante las clases de la materia *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior* y mis propias intervenciones en el marco de la PDS, dan cierta respuesta a la problemática planteada. Se trata de distintas propuestas o enfoques que podrían adoptar los docentes de ciencias de la administración para no transmitir ni generar “miedos” en el aprendizaje de sus alumnos. Además, se proponen estrategias que resulten adecuadas para enseñar y evaluar teniendo en cuenta la relación fundamental que debe existir entre los contenidos y la práctica educativa, como así también la reflexión sobre de dicha práctica.

Práctica profesional y curriculum

La problemática de la naturalización de los “miedos” en la enseñanza y en el aprendizaje de las Ciencias de la Administración debe analizarse necesariamente desde la óptica de los contenidos, el currículum y las estrategias de enseñanza y de evaluación.

El curriculum en el nivel superior, como plantea Elisa Lucarelli (s/f), debiera caracterizarse por manifestar un alto grado de especialización y diversificación en lo relativo al contenido científico y tecnológico propio del campo profesional, posibilitar la inserción del estudiante en las problemáticas y competencias propias del campo profesional pertinente y, además, exigir al docente la organización de estrategias metodológicas y de evaluación que se definan a partir de las particularidades precedentemente destacadas. En lo organizativo y metodológico esto implica prever para el desarrollo de las clases, momentos teóricos articulados con momentos prácticos, tendientes en su conjunto, a la construcción del complejo de prácticas y espacios que supone la profesión. Enfatizando lo anterior, Freire (1969), citado por Sanjurjo (2016), sostiene una posición dialéctica acerca de la relación teoría-práctica, alegando que entre ellas no es viable dicotomía alguna.

Respecto de las vías a través de las cuales es posible manifestar la práctica profesional en el currículum, se cree que una de las mejores alternativas es la inclusión explícita en el *currículum en acción* de la fundamentación de los contenidos seleccionados y la explicitación de sus relaciones con contextos reales. Esto implica dar respuestas a la famosa pregunta “- ¿Para qué me sirve aprender esto?” que, a veces

puede explicitarse y, muchas otras veces, sólo queda en el imaginario colectivo de los alumnos. Esto da cuenta de la importancia de la práctica profesional y motiva, orienta y facilita el aprendizaje, como así también la enseñanza. Es necesario que esta fundamentación se explicita en las clases, ya que de lo contrario sólo quedaría plasmado en el papel del currículum establecido.

Como advierte Susana Barco (2005), a primera vista pareciera que los planes constituyen una suerte de requisito burocrático más que un dispositivo pedagógico y que el lugar de responsabilidad asumido por cada docente en relación con la formación del futuro profesional (fundamentalmente como contribución de conocimiento a dicha profesionalidad), está constituido por su materia, su disciplina, su asignatura. El plan, pensado desde quienes tienen una visión integral del mismo, se fragmenta en la práctica en asignaturas y el sentido de totalidad y coherencia queda en posesión de los docentes. “Se podría concluir parafraseando a Machado: se hace plan al andar...” (Barco, 2005:68).

Estrategias de enseñanza y evaluación

En relación a cómo pueden vincularse contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación con la práctica profesional de las ciencias de la administración, adhiero particularmente a la necesidad que menciona Sanjurjo (2016) de superar los modelos tecnocráticos de formación sustentados en una visión positivista acerca de la relación teoría-práctica.

En este sentido, quisiera rescatar una idea trabajada durante las clases de *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior*: la posibilidad de que los alumnos lleven adelante la construcción de conocimientos. El rol docente debiera, entonces, ser el de “guía” y colaborador, brindando aclaraciones y explicaciones cuando fuese relevante. Partiendo de este presupuesto, cualquier estrategia podría implementarse siempre que fomente el análisis crítico, el trabajo grupal y la puesta en práctica. Es necesario que los docentes aprendamos a correr del lugar central de la clase y de las estrategias que más seguridad nos dan, la exposición oral entre otras, para poder dar el lugar a los alumnos y a estrategias más dinámicas, como lo son: la investigación, el análisis de casos, el aprendizaje basado en problemas, el trabajo de campo, el ateneo, entre otras. De la misma forma, permitirnos utilizar otros métodos de evaluación acordes a dichas estrategias como, por ejemplo: la auto y coevaluación, el trabajo de investigación, una propuesta de intervención, informes, entre otros.

Si bien la elección de estrategias para la enseñanza y evaluación en las Ciencias de la Administración suele encontrarse condicionada por su clara connotación técnica,

hay que recurrir a la combinación de estrategias y la innovación. Hay que perder el miedo a probar nuevas ideas.

Las evaluaciones forman parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con lo cual van de la mano de las estrategias de enseñanza desarrolladas, logrando así coherencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Recordar que al evaluar a los alumnos se están evaluando simultáneamente las estrategias de enseñanza elegidas.

Por último, es importante tener presente y recalcar al alumnado la importancia de sus impresiones personales en relación con los contenidos vistos, como una forma de estimular el juicio crítico y perder el miedo a expresarse. Al respecto, Ken Bain (2007) se pregunta: ¿cómo podré proporcionar un entorno seguro en el que los estudiantes puedan probar, fallar, realimentarse y volver a probar?

Como menciona Susana Celman (2004), es posible crear un ambiente de confianza en el cual los estudiantes y los docentes puedan compartir la construcción de los criterios de evaluación con relación a la disciplina que los convoca, no solo a modo de 'contrato didáctico' que marque tendencias priorizadas en torno a las tareas de enseñar y aprender que se acuerdan respetar en la cátedra, sino también, en cada caso específico, de cada trabajo o prueba concreta que intente conocer qué y cómo ellos están aprendiendo, discutir, poner en común y acordar desde qué lugar se apreciará ese proceso y esa producción, explicitando su valor frente al conocimiento, seguramente se constituirá en una práctica democrática y democratizadora, potenciando una tarea educativa de calidad.

Conclusiones finales

Con lo expuesto hasta aquí es posible arrojar luz a la problemática planteada y desnaturalizar de cierta forma el miedo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias de la Administración. El presente escrito no busca otra cosa que brindar propuestas cuyo eje central sea la relación entre los contenidos y la práctica profesional, como así también las estrategias de enseñanza y evaluación llevadas a la práctica y la reflexión acerca de dicha práctica.

Por último, desde la mirada de la didáctica de las relaciones, donde juegan las particularidades de los principios y conocimientos didácticos, por un lado, y las características institucionales (políticas, organizacionales, humanas), y de la especialidad del área de estudios de las ciencias de la administración, por otro lado, es posible mencionar y reafirmar lo mencionado por Lucarelli (s/f): los procesos de enseñar

y aprender como actos complejos no pueden entenderse si no es en relación con el currículum y la formación profesional.

Bibliografía

Bain, K. (2007) "Cap. 3 ¿Cómo preparan las clases?", en: *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, PUV.

Barco, S. (Coord) (2005) "Cap. 2. Del orden, poderes y desórdenes curriculares", en: *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCO*. Neuquén, Educo

Celman, S. (2004) *Evaluación de aprendizajes Universitarios. Más allá se la acreditación*. Conferencia en las 3ras. Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. UNS. En CD. ISBN 987-98069-5-6.

Sanjurjo, L. (2016) "Cap. 14. La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional, en: Insaurralde, M. (comp.) *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires, Noveduc.

Steiman, J. (2012) "Cap. I: Los proyectos de cátedra" en: *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires, UNSAM Edita - Miño y Dávila.

Documentos

Ley 13.688 - *Ley de Educación Provincial*, 2007.

Ley 24.521 - *Ley Nacional de Educación Superior*, 1995 y modificatorias.

Ley 26.058 - *Ley de Educación Técnico-Profesional*, 2005.

Lucarelli, E. (s/f) *La Didáctica de Nivel Superior*. Ficha de cátedra. UBA.

Resolución N° 4.044/09 - Marco Normativo del Consejo Académico Institucional

Resolución 273/03 - Creación de la Tecnicatura Superior en Administración Contable.

Res. DGCyE 5886/03. - Cobertura de Cátedras.

CAPÍTULO 18

BREVE RELATO UTÓPICO PARA UNA EDUCACIÓN PLURAL.

Mayra Chía y Lucía Rivera

En el siguiente trabajo, intentaremos sistematizar el conocimiento construido acerca de la enseñanza de la Historia en el nivel superior durante el cursado de la materia *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior* y su respectiva Práctica Docente Situada (PDS). Para ello, nos introduciremos en el proyecto de cátedra que delineamos, el cual tuvo como problemática central la ausencia de contenidos en el currículum, acerca de los Pueblos Originarios en el ámbito local. Posteriormente, desarrollaremos su puesta en práctica y las conclusiones obtenidas.

Definiciones iniciales para un proyecto posible

Primeramente, durante el proceso de definición de nuestro proyecto de cátedra, acordamos centrarnos en lograr que este responda a una problemática concisa y abordable desde nuestra posición como practicantes. Es decir, intentamos que ante todo prevalezca un fuerte sentido práctico del proyecto, tal como explica Camilloni (2001). Esto implicó que esté pensado para ser implementado, con objetivos que no excedan sus posibilidades reales.

Fue así que decidimos trabajar en la enseñanza de contenidos vinculados con el tema “Pueblos originarios” en el nivel superior, como punto de partida. Esta temática fue elegida a partir, principalmente, de nuestras experiencias como alumnas en este nivel educativo. Observamos, constantemente, que estos contenidos son relegados de los planes de estudio y, en caso de ser abordados, mantienen una posición marginal dentro del currículum. Entendiéndolo como algo más que:

una secuencia organizada de asignaturas (...) se trata de un objeto más complejo, que es algo que llevado a la práctica genera diversas experiencias en los estudiantes y que estas experiencias, que son decisivas en el tipo de aprendizaje para los alumnos realizan (...) dependen de manera significativa de las formas en que se enseñan (...) y de los ambientes institucionales donde se llevan a cabo (Camilloni, 2001: 23 y 24).

Tal vez, lo más significativo respecto de la enseñanza del tema “Pueblos originarios”, es que la mayoría de las veces se lo aborda desde una perspectiva eurocéntrica, lo que tiene fuertes consecuencias en su enseñanza y en su aprendizaje.

El alcance de nuestro análisis es exclusivamente local y esto se debe a varias razones. Por un lado, porque nuestra experiencia está limitada a una institución de nuestra ciudad y, en esta instancia, no contamos con elementos para cotejar nuestras conclusiones con otras experiencias similares en otra ciudad o pueblo. Por otro lado, hipotéticamente, nosotras considerábamos que la forma y perspectiva de tratamiento de estos contenidos en el nivel superior estaba determinada no solo por la Historia Nacional sino también por el origen histórico de Bahía Blanca, es decir por la Historia Local.

Una vez formulado el proyecto de cátedra, nos insertamos en la institución educativa, en este caso, en la Escuela Superior de Artes Visuales “Lino Enea Spilimbergo” (ESAV) de la ciudad de Bahía Blanca, en la materia *Historia Social General* correspondiente al primer año de la carrera de Profesorado en Artes Visuales con orientación en pintura, grabado y escultura.

El proceso de toma de decisiones en torno a las condiciones contextuales

Es importante destacar que, la Práctica Docente Situada (PDS) está condicionada por factores diversos y, por esta misma razón, el proceso de toma de decisiones es trascendente para lograr culminar esta etapa de manera favorable. En este sentido, intentamos que cada decisión respondiera a nuestros propósitos, sin olvidar las limitaciones y posibilidades contextuales.

Inicialmente, nos concentramos en encontrar una perspectiva teórica donde encuadrar el objeto de estudio, que nos brindara las herramientas necesarias para lograr nuestros objetivos. Por esta razón, nos inclinamos por trabajar “Pueblos originarios” en el nivel superior desde la Historia Local. Particularmente, la consideramos interesante porque ha buscado integrar al discurso homogeneizador de la Historia tradicional lo marginal, lo distinto, lo periférico y así ha logrado subvertir ciertas jerarquías instaladas en ese tipo de historia (Serna, 2001). Entonces, nuestra intención fue que esta perspectiva nos permitiese, desde la reducción de la escala de análisis, hacer visibles actores sociales omitidos desde la Historia Nacional, en este caso, los “Pueblos nativos”.

Son significativas las limitaciones de la Historia Nacional, si lo que se busca es comprender la realidad histórica en su complejidad social, económica, política y cultural. Esto se debe principalmente a que este relato surge de la necesidad de un Estado Nación, que buscaba construir una memoria colectiva homogeneizadora desde donde poder consolidar la identidad nacional y de este modo fortalecer su posición central.

Más allá de esto, nuestra decisión de trabajar con Historia Local también se funda en razones pedagógicas, ya que ésta perspectiva permite hacer del conocimiento académico algo más cercano, cotidiano y, por lo tanto, accesible a los alumnos.

Además, abordar la Historia desde el ámbito local, brinda la posibilidad de tener a nuestro alcance mayor diversidad de recursos, aspecto que se hizo evidente durante nuestra PDS.

Durante nuestra inserción en la ESAV, buscamos conocer la realidad institucional, áulica y humana, con el objeto de poder direccionar nuestras decisiones pedagógicas en torno a los gustos e intereses de las personas involucradas y, a su vez, conocer cuáles eran las posibilidades que nos brindaba ésta institución educativa.

De este modo, nos dedicamos a observar la realidad áulica. Nos centramos en conocer a sus estudiantes, cómo se conformaba el grupo, entender su dinámica, disposición espacial, sus gustos e intereses. Asimismo, conocimos a la profesora del curso, observamos cómo manejaba el ritmo de las clases, qué tipo de actividades y recursos utilizaba, qué perspectiva mantenía para abordar la Historia y cuáles eran sus expectativas con respecto a nosotras.

También nos fuimos acercando a la realidad de la ESAV, para eso realizamos una serie de entrevistas, recorrimos la institución y conversamos con sus alumnos, y analizamos el currículo del Profesorado de Artes Visuales (orientación en pintura, grabado y escultura) y los planes de estudio de las carreras allí dictadas.

Una problemática a atender en relación con nuestro proyecto de cátedra fue que, la materia *Historia Social General* donde desarrollamos nuestras prácticas no incluye curricularmente contenidos sobre “Pueblos originarios”. En este sentido, dependimos de la buena predisposición de la profesora a cargo de la materia, con la que acordamos abordar “Pueblos nativos” en una de las clases, de las dos previstas. A pesar de nuestros temores iniciales, la profesora a cargo de la materia demostró una actitud abierta hacia nuestras intervenciones y un fuerte interés en profundizar el análisis crítico del diseño curricular.

En cuanto a la diagramación de las planificaciones, los contenidos, los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación fueron pensados en conjunto por nosotras como pareja pedagógica. Posteriormente y aunque existió un espacio de consulta mutua, transitamos individualmente el proceso de establecer las estrategias didácticas, actividades, materiales y recursos.

En términos generales, nos parecía importante lograr una construcción colectiva del conocimiento entre nosotras y los alumnos. Para ello, entendimos como determinante la generación de un clima de trabajo áulico de confianza y participación, donde los estudiantes interactuaran con distintos recursos desde los que pudieran construir esos conocimientos.

Durante la primera de las clases, buscamos vincular nuestro tema con los contenidos curriculares. Para lograr esta integración, fue de significativa importancia una

serie de salidas educativas que realizamos previamente con los alumnos: visitamos y recorrimos el casco urbano de Bahía Blanca y el Museo Histórico. Estas salidas aportaron mucho material que luego fue retomado y analizado durante la primera clase.

Posteriormente, en la segunda clase, trabajamos contenidos propios del currículo, como la conformación del Estado-Nación, continuando con los temas dados por la profesora del curso.

Conclusiones

En cuanto al proyecto, creemos que los contenidos con los que decidimos trabajar fueron más que significativos porque a través de la PDS pudimos acercarnos a un tema de sumo interés para nosotras. Fue muy enriquecedor poder incorporar la temática, su análisis crítico y haber formado parte de ese “currículum en acción” (Camillioni, 2001) con el que trabajamos tanto en las clases de *Didáctica y Práctica Docente de nivel Superior*.

Entendemos que la problemática que identificamos desde nuestra experiencia como alumnas del nivel, también se traslada a otras realidades, en este caso específico, a la ESAV. De este modo, observamos que, en el diseño curricular del Profesorado de Artes Visuales, los contenidos vinculados con el tema “Pueblos originarios” son escasos y se mantiene una perspectiva eurocéntrica. Esto se percibe claramente en la lectura y análisis de los contenidos y su fundamentación definidos desde la Provincia de Buenos Aires, donde notamos que la problemática se hace presente solo desde lo discursivo. La materia donde se supone que deberían ser abordados, *Historia Sociopolítica de Latinoamérica y Argentina*, comienza cronológicamente en el siglo XV. Es decir, se estudia al continente americano desde la llegada de los españoles. De este modo, se elimina cualquier posibilidad de estudiar a los pueblos originarios como pueblos independientes y libres, se los observa ya vencidos y se los entiende como grupos no sujetos a derecho.

Esta realidad, nos lleva a plantearnos la importancia de la dimensión curricular en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Durante la puesta en práctica de nuestro proyecto, observamos cómo las decisiones que se toman en torno al diseño, inciden fuertemente dentro del aula. Y cómo, a su vez, este micro espacio puede transformarse en un lugar de resistencia a los lineamientos que desde allí se imparten. Pero tal vez, más importante aún, es no perder de vista que ninguna de las decisiones que se toman desde uno u otro lugar son inocentes. Es decir, todas contienen posicionamientos ideológicos que no debemos dejar de notar.

Con respecto a nuestra hipótesis, en la que planteábamos que la forma en que se enseña “Pueblos originarios” en las instituciones de nivel superior en nuestra localidad estaba influenciada por el origen histórico de Bahía Blanca, fue también corroborado. Durante las visitas guiadas que realizamos con los alumnos y en la planificación y desarrollo de las clases, se hizo evidente para nosotras y para los estudiantes que esta hipótesis es una realidad.

Afirmamos que al haber nacido nuestra ciudad como Fuerte y, por lo tanto, como frontera entre el mundo “civilizado” y el “bárbaro”, dejó una impronta muy fuerte en la Historia Local. Esto mismo, se observa en su himno, en las placas que aun hoy se exhiben en el hall central de la Municipalidad, en el discurso de la persona que nos guio por el casco urbano y, lamentablemente, también en el Museo Histórico local. Todo esto confirma nuestras sospechas, la ideología de las instituciones bahienses aún está teñida por su historia en la lucha contra el “indio”. Aunque hay que remarcar que no por eso, se encuentran determinadas.

En cuanto a la decisión que tomamos con respecto a utilizar una escala menor de análisis para dar visibilidad a los pueblos originarios, entendemos que fue positiva. Desde la perspectiva de la Historia Local no solo logramos nuestro objetivo, sino que los alumnos respondieron favorablemente, interesándose por el tema y haciéndolo propio. Lo que queda por preguntarse es si esta mirada es la única solución a la problemática planteada; probablemente no lo sea. Consideramos que es muy posible que cada docente pueda dar distintas respuestas acertadas y que, a su vez, cada realidad necesite de distintos instrumentos y decisiones.

En términos institucionales, encontramos una realidad muy distinta a la que estamos acostumbradas en la Universidad. La impronta de la ESAV, su organización y dinámica son muy diferentes a las que nosotras conocemos. Entendemos que esto tiene mucho que ver con su modalidad artística, que le otorga un fuerte carácter original, tanto en las personas que la componen, como al edificio en sí mismo.

Al ser una escuela de artes plásticas, los espacios tanto áulicos como comunes se encuentran intervenidos artísticamente por las producciones de los alumnos. A su vez, existen espacios y momentos de encuentro donde los estudiantes interactúan constantemente, favoreciendo que las relaciones interpersonales sean fluidas y desestructuradas. Por todo esto, fue más que interesante conocer la realidad de otra institución educativa, porque ver la diversidad permite pensar lo propio desde otro lugar.

Respecto al curso donde realizamos la PDS, los alumnos demostraron tener un fuerte compromiso social y estar abiertos a propuestas innovadoras. A partir de nuestra experiencia en esta institución confirmamos lo planteado por Zabalza cuando afirma que: *“los alumnos (universitarios) poseen unas características especiales y su itinerario*

formativo se ve sujeto a un conjunto de condiciones particulares..." (2007:181). En este sentido, sostenemos que el contexto y la modalidad les confiere a los estudiantes de la ESAV características que les son exclusivas.

Se trata de un grupo reducido en el que los estudiantes demostraron estar muy motivados en sus estudios y en el desarrollo de todas las actividades planteadas, con una fuerte tendencia a la innovación en las clases, relaciones cercanas entre docentes y alumnos, con un seguimiento personalizado de cada uno de ellos.

La profesora a cargo, demostró ser una profesional flexible a nuestras opiniones y decisiones. Esta libertad con la que contamos nos permitió trabajar con tranquilidad, lo cual fue esencial para llevarnos con nosotras una experiencia muy positiva en nuestra formación. El fuerte pensamiento crítico demostrado por todos ellos ante la problemática que presentamos, contrasta claramente con el discurso histórico emanado por las instituciones bahienses.

Ahora bien, como cierre quisiéramos hacer una reflexión personal respecto a nuestro rol como futuras docentes. A través de esta experiencia podemos decir que es nuestra necesidad colaborar con la visibilidad, el análisis y el debate de ciertas temáticas relegadas por el Estado.

En este sentido, nos habíamos propuesto con nuestro proyecto como punto de llegada, aportar desde nuestro lugar a la conformación de una sociedad plural, más abierta y democrática, donde la diversidad sea vista como una fuente de riqueza. Ya que es nuestro deseo que las aulas por las cuales pasemos, estén sumergidas en una convivencia donde la interculturalidad sea una de sus formas. Anhelamos que la sociedad, a través de nuestros alumnos, pueda reconocer que nuestra cultura originaria, de donde surgimos, no tiene a Europa como centro, que América no fue un continente donde había riquezas pretendidas por el resto, que nuestro continente aún está de pie y en lucha por su reconocimiento.

Por último, nos gustaría retomar la siguiente cita: "tal vez lo importante sea favorecer una relación menos temerosa y menos individual con la sociedad. Los enseñantes, si no son intelectuales de pleno derecho, sí son por lo menos mediadores e intérpretes activos de las culturas, de valores y del saber en proceso de transformación" (Perrenoud. 2004:183).

Consideramos que nuestra profesión nos brinda posibilidades invaluable para lograr la sociedad que deseamos. Pero somos los docentes los que tenemos que entendernos como mediadores e intérpretes y, por qué no, como agentes activos de nuestra sociedad, aceptando el reto de transformarla desde nuestras posibilidades. En nuestro caso, trabajamos para ello y esperamos haberlo logrado.

Bibliografía

Camilloni, A. (2001) *“Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina”*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina.OPS/OMS.

Serna, J. (2001) “En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis”, en: *Nuevas tendencias historiográficas e historia local en España*. Huesca, IEA-Universidad de Zaragoza.

Perrenoud, P. (2004). *“Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica”*. Barcelona, Grao.

Zabalza, M. (2007) *“La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas”*. Madrid, Narcea.

CAPÍTULO 19

LA HISTORIA DEL ARTE Y LA CULTURA EN LA E.S.A.V.: RELACIONES ENTRE LA ESTRUCTURA CURRICULAR Y EL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO.

María de los Ángeles Fernández Y Carolina Mattei Gattari

Introducción

En esta presentación nos proponemos sistematizar el conocimiento construido acerca de la enseñanza de la Historia en el Nivel Superior a partir de nuestra experiencia de investigación e intervención docente, en el marco de la *materia Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior*, del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Sur.

Este aporte de conocimiento es resultado del proyecto de cátedra que diseñamos oportunamente y que fue implementado en el marco de la asignatura *Historia del Arte y la Cultura* correspondiente a la Formación Básica común a todas las carreras dictadas en la en la Escuela Superior de Artes Visuales (ESAV) “*Lino Enea Spilimbergo*” de la ciudad de Bahía Blanca. La necesidad de su formulación e implementación tuvo que ver con la posibilidad de ofrecer una producción de conocimiento que superara una mirada técnica y/o contemplativa y brindara aportes tanto a la Didáctica de Nivel Superior como a nuestra propia didáctica disciplinar, a partir de nuestra experiencia en un contexto educativo real.

¿De dónde partimos?

Teniendo en cuenta el contexto mencionado, el interrogante del cual partimos fue el siguiente: *¿De qué manera incide la estructura curricular sobre el marco epistemológico de la materia Historia del Arte y la Cultura correspondiente al ciclo de Formación Básica de la Escuela de Artes Visuales de Bahía Blanca?*

Cabe aclarar que por *marco epistemológico* entendemos la lectura y posicionamiento de la cátedra en relación con la disciplina en cuestión, y la selección del núcleo de contenidos de enseñanza (Steiman, 2012).

El camino recorrido

Nos propusimos dar respuesta al interrogante planteado a través de una serie de acciones dentro de la escuela, que se pueden encuadrar en tres momentos: apertura,

desarrollo y cierre, sin perder de vista la importancia de una multiplicidad de elementos que entran en juego, tales como la institución y sus alumnos, los contenidos, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los diseños curriculares y las formas de evaluación.

En una primera instancia, asistimos a la institución a fin de conocer su estructura edilicia y, de esta manera, dar cuenta de su cultura material y organización espacial. La observación persiguió la intención de recabar información y así poder comprender hechos y singularidades que se presentan en una realidad que intentamos estudiar. En este sentido, entendemos que *“saber cómo vivir en una escuela es tan importante como saber enseñar en el aula”* (Tardif, 2004:193) y es por ello que consideramos primordial la tarea de conocer las funciones y características organizacionales, políticas y humanas propias de la institución, así como abordar el marco legal regulatorio en el que se inscribe la misma.

En paralelo, realizamos una entrevista a la vicedirectora de la escuela y también encuestas a los alumnos de la FOBA “E”, con el fin de conocer sus intereses y expectativas en lo que a la materia de *Historia del Arte y la Cultura* refiere. Además, obtuvimos y analizamos circulares, planes de estudios y diseños curriculares de las carreras que ofrece la institución. Teniendo en cuenta el punto de partida que dio origen al mencionado proyecto de cátedra, una de las principales actividades fue la de analizar la relación entre nuestra materia objeto de estudio y las demás, tanto dentro de la Formación Básica, como de los planes de estudios de las distintas carreras que la incluyen. En este sentido, el análisis de estructuras y diseños curriculares (considerando su formato, grado de flexibilidad, secuenciación y selección de contenidos, enfoque epistemológico, entre otros) resultó fundamental para poder guiar nuestro derrotero y plan de acción. Todas estas actividades nos permitieron obtener datos relevantes para comenzar a resolver nuestro interrogante inicial.

En una segunda instancia, analizamos la situación de clase, observamos los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula, las estrategias que utilizaba el docente, la selección de contenidos y las actividades propuestas a los estudiantes. También entrevistamos al profesor a cargo de la materia, con la intención de conocer su opinión sobre la FOBA y la institución, su posicionamiento epistemológico y modalidades de evaluación que propone para los estudiantes, partiendo del perfil de alumno que pretende formar.

La última instancia de actividades implicó la planificación de dos clases para el curso FOBA “E”. Elaboramos las mismas *“en función del entorno, los colaboradores y recursos propios del centro y los obstáculos encontrados o previsibles”* (Perrenoud, 2004:192), así como de la cantidad de alumnos, sus conocimientos previos, el

funcionamiento grupal, las características espaciales y mobiliarias del aula, y la disponibilidad de materiales didácticos. Teniendo en cuenta estas particularidades pero, a la vez, proponiéndonos el desafío de llevar adelante una clase distinta a la que, generalmente, estaba acostumbrado el grupo, buscamos incluir actividades que, por un lado, permitieran la construcción colectiva del conocimiento (en donde los aportes, saberes previos y perspectivas de los alumnos tuvieran una relevancia fundamental) y, por el otro, lograr una interacción propicia entre el docente y los estudiantes para producir saberes desde una *“pedagogía más interactiva y constructivista y una relación más cercana e igualitaria”* (Perrenoud, 2004:194).

Trabajamos en la búsqueda de materiales alternativos a los que los alumnos estaban habituados e incorporamos videos que nos sirvieron como disparadores para presentar distintos temas. Además, incluimos el análisis de notas periodísticas y fragmentos de distintos autores para lograr un abordaje crítico y reflexivo de los saberes, persiguiendo el objetivo de que los estudiantes sean constructores activos de conocimiento a través de su participación. Para fomentar la misma, recurrimos a una selección de contenidos que consideramos resultarían particularmente movilizados para este grupo de alumnos de futuras carreras de orientación artística y cultural.

En este sentido, consideramos la importancia de que tanto las estrategias metodológicas como las actividades, recursos y contenidos resulten innovadores, y de que también se brinde libertad y autonomía al estudiante, ya que entendemos que de ello depende en gran parte su posibilidad de participación en clase a través del aporte de ideas, conocimientos, opiniones, así como de su creatividad. Todo esto sin desconocer que la situación de clase es dinámica y singular, y que las estrategias a utilizar se transforman y reelaboran en función de los procesos complejos que se llevan a cabo en el marco de la relación docente, alumno y conocimiento. Incluimos una diversidad de recursos que consideramos, en lo posible, fueran cercanos a la realidad cultural que atraviesan los estudiantes, por ello, incorporamos el uso de los celulares en clase para que puedan consultar información, proyectamos material audiovisual y llevamos distintos objetos para su análisis. Todo lo planificado estuvo pensado y organizando para ese contexto y grupo particular.

A partir de las acciones mencionadas y poniendo en juego las herramientas y conocimientos necesarios, nos propusimos dar respuesta a nuestro interrogante inicial.

¿Adónde llegamos?

A lo largo del desarrollo de nuestra investigación, pudimos ir dando cuenta de la incidencia de la estructura curricular sobre el marco epistemológico de la materia

Historia del Arte y la Cultura correspondiente al ciclo FOBA de la Escuela de Artes Visuales. Tomamos conocimiento de que la Formación Básica no cuenta con diseño curricular ni con ningún documento institucional que prescriba u oriente sus contenidos. Sin embargo, los diseños curriculares de las carreras que suceden a este ciclo inicial influyen de manera sustancial en el marco epistemológico de la materia objeto de nuestra investigación.

El hecho de que en las estructuras curriculares de las carreras que suceden a la FOBA existan otras materias históricas - tales como Historia de las Artes Visuales I, II y III, Historia Social General, Historia Sociopolítica de Latinoamérica y Argentina- hace que el marco epistemológico de *Historia del Arte y la Cultura* sea singular y se distinga de enfoques puramente históricos, como los propios de las otras materias referidas. Es por ello que el enfoque de la disciplina que estudiamos es ante todo sociológico y antropológico cultural, y tanto los contenidos como la bibliografía son seleccionados en base a estas perspectivas.

También es importante destacar la singularidad de los contenidos abordados por la cátedra, que responden precisamente a dicho posicionamiento epistemológico. Según el programa de la materia, los dos núcleos centrales de contenidos son los conceptos de *Arte* y *Cultura* planteados “desde los aportes de la Antropología Cultural y de la Sociología”, adhiriendo principalmente a los paradigmas del *relativismo cultural* (que analiza el mundo de acuerdo con los parámetros propios de cada cultura) y del *materialismo cultural* (que presta especial atención a las condiciones materiales en la explicación sobre las causas de las diferencias y similitudes socioculturales). En palabras del profesor a cargo de la asignatura: “intento que los alumnos no vean a la cultura como la ‘gran cultura’, romper los grandes relatos. Se ven autores latinoamericanos o franceses con su típica estructura deconstructiva”. Siguiendo esta línea de pensamiento, el docente hace hincapié en las particularidades de la actividad cultural local dentro del contexto regional, nacional y latinoamericano.

Teniendo en cuenta lo expuesto y nuestra propia experiencia como alumnas de *Historia del Arte y la Cultura* en la Universidad Nacional del Sur, podemos evidenciar varias diferencias respecto de la ESAV tanto en el marco epistemológico como en los contenidos de esta asignatura. En la primera institución se abordan y analizan perspectivas historiográficas (como la sociohistórica, la formalista y la idealista), en relación con los lenguajes estéticos en distintos contextos (como, por ejemplo, la Antigüedad Clásica, el Renacimiento, el Manierismo, el Barroco, el Impresionismo). Esto no quiere decir que no se planteen las relaciones entre Historia, Sociología de la cultura, Antropología simbólica y estudios culturales, así como las principales corrientes de la Historia Cultural. En cambio, en la ESAV, el abordaje de los conceptos de *Arte* y *Cultura*

a través del tiempo se realiza desde un enfoque principalmente antropológico y sociológico y, los distintos lenguajes estéticos y sus principales exponentes a lo largo de la Historia, no forman parte de los contenidos ya que, tal como sostiene el profesor de la materia, *“lo ven en las siguientes materias históricas”* que conforman la estructura curricular de las carreras que suceden a la FOBA. Para sustentar este argumento desde la teoría, podemos hacer referencia a que el análisis de los diseños curriculares de dichas carreras evidencia una secuencia de contenidos que se establece, en palabras de Camilloni, como una *programación lineal*, según la cual *“lo que se aprendió en un primer año no se vuelve a ver en el segundo, se da por cerrado”* (2001:37).

En base a lo expuesto, pudimos dar cuenta de la diversidad de las propuestas de formación, modalidades e instituciones del nivel superior. Nuestra experiencia en la ESAV favoreció nuestro conocimiento acerca de la modalidad artística en la educación superior y, en lo que respecta a la enseñanza de la Historia, nos demostró claramente que no todas las “Historias del Arte y la Cultura” son iguales. Con esto, queremos decir que el marco y posicionamiento epistemológico del docente es clave a la hora de abordar la materia.

Pensamos que esta reflexión puede hacerse extensiva al resto de las unidades disciplinares históricas, por lo cual siempre se deben tener en cuenta otros factores que dotan de singularidad a la enseñanza de la Historia. En este sentido, desde nuestro posicionamiento teórico en la Didáctica Fundamentada, consideramos la importancia de prestar especial atención a factores tales como el diseño curricular, la contextualización social e institucional, teniendo en cuenta a los estudiantes y contenidos propios del aula de clase que se estudia (Lucarelli, s/f).

En cuanto a las intervenciones docentes, entendemos que es fundamental concebir a los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la complejidad. El curso en el cual realizamos la Práctica Docente Situada contaba con 36 alumnos, en su mayoría recién egresados del nivel secundario. Las intervenciones fueron pensadas considerando las características de este grupo, sus expectativas sobre la materia, el marco propio de la FOBA en el que se inscribe la disciplina, así como los contenidos de la primera unidad del programa de la misma. Para el desarrollo de nuestra propuesta, nos movilizó el desafío de llevar adelante clases distintas a las que estaban acostumbrados los alumnos, principalmente a través de la habilitación de espacios de participación.

Esta experiencia nos demostró la importancia de crear tiempos y espacios de habla y de escucha, para apuntar a la consolidación del grupo como una comunidad de aprendizaje en donde se refuerza permanentemente la capacidad de trabajo y evaluación colaborativa, en la que se valoren los aportes, opiniones e ideas de los

alumnos. Estos espacios favorecen la intervención de los estudiantes y resultan imprescindibles para realizar una verdadera construcción colectiva de conocimiento, la cual deberíamos priorizar siempre, y más aún en la educación superior.

Uno de los elementos organizativos sobre el que pudimos advertir su relevancia es el tiempo de clase. En este aspecto, destacamos la significatividad de su estimación previa en la instancia de planificación atendiendo siempre a la posibilidad de modificaciones durante su concreción en el aula. Desde esta perspectiva, valoramos los ritmos y necesidades de los estudiantes, que pueden llevar a modificar los tiempos previstos. Tal como sostiene Perrenoud, la reflexión en la acción *“permite desprenderse de la planificación inicial, reorganizarla constantemente y regular la propuesta en curso”* (2004:193).

La práctica docente en el aula nos permitió dar cuenta de la diversidad de objetivos que los enseñantes pretendemos alcanzar, como *“motivar al grupo, llevarlo a que se concentre en una tarea, al tiempo que se presta una atención especial a ciertos alumnos del grupo, tratar de organizar actividades de aprendizaje, acompañar la evolución de la actividad, dar explicaciones, hacer que los alumnos comprendan y aprendan, etc.”* (Tardif, 2004:194). En este aspecto, entendemos que en la misma práctica se aprenden saberes profesionales distintivos del trabajo docente.

Esta experiencia nos posibilitó poner en práctica la revisión de nuestras propias intervenciones que, en general, estandarizamos con rutinas de modelos aprendidos y aprehendidos. Así, la reflexión crítica resulta una instancia esencial para el mejoramiento de la práctica, ya que la misma nos permite evaluar la planificación y plantear nuevas líneas de acción para futuras inserciones en el aula. Asimismo, resulta enriquecedor plasmar por medio de la palabra escrita, aquellas percepciones vividas en la práctica situada, de manera que podamos analizar estas intervenciones a fin de comprender y mejorar el ejercicio docente.

Encontramos en estos primeros pasos en las aulas del Nivel Superior una experiencia sumamente valiosa para nuestra formación docente, que marca el inicio de un largo camino por recorrer, explorar y mejorar. Es precisamente en este sentido que nuestras conclusiones son provisorias, dando cuenta de que estas aproximaciones a la respuesta de nuestro interrogante inicial deben ser revisadas y enriquecidas continuamente con cada experiencia que tengamos en este nivel educativo, logrando realizar aportes que colaboren en la desmitificación de esta *“ilusión de a-didactismo”* (Camilloni, 1995) con la que se asocia frecuentemente a la educación superior.

Bibliografía

CAMILLONI, A. (1995) *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria. Chile, Universidad Católica de Valparaíso.

CAMILLONI, A. (2001) *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina. OPS/OMS, Buenos Aires.

LUCARELLI, E. (s/f) *La Didáctica de Nivel Superior*. Ficha de cátedra. UBA.

PERRENOUD, P. (2004) "Práctica reflexiva e implicación crítica", en: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.

STEIMAN, J. (2012) "Cap. I: Los proyectos de cátedra" en: *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires, UNSAM Edita - Miño y Dávila.

TARDIF, M. (2004) "Cap. 7. Los saberes profesionales de los docentes y los conocimientos universitarios", en: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

CAPÍTULO 20

ESTUDIAR EN EL NIVEL SUPERIOR: PRINCIPIO Y ¿FIN?

Santiago Aracena y Hernán Retamar Martín

Introducción

En base a nuestra experiencia como estudiantes de la Universidad Nacional del Sur consideramos que la extensión prevista para la carrera de Profesorado en Historia, establecida por el plan de estudios, no coincide con la extensión real de la misma, vivenciada en la trayectoria académica de los estudiantes. De hecho, los datos estadísticos disponibles en el Departamento de Humanidades señalan que la duración promedio de nuestra carrera es de siete años y medio.

Esta situación, que entendemos como una problemática propia de la formación académica de nuestra disciplina en el Nivel Superior, despertó nuestro interés y realizamos un Proyecto de Cátedra que se centró en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Julio Cesar Avanza” (Bahía Blanca). A su vez, realizamos una comparación con lo que sucede en la UNS.

Teniendo en cuenta que la extensión de la carrera contemplada en el plan de estudios del Instituto Avanza es de 4 años, a diferencia de los 5 años estipulados en el Plan de estudios de la UNS, nos planteamos una serie de interrogantes: *¿Es posible terminar la carrera del Profesorado en Historia del Instituto Avanza en el tiempo establecido en el plan de estudios? ¿Qué factores académicos y extra académicos influyen? ¿Es viable realizar una comparación con lo que sucede en la UNS?*

Para responder a estas preguntas, realizamos una serie de actividades. En primer lugar, analizamos datos estadísticos, acerca de la relación entre ingresantes y egresados anualmente, lo que nos brindó información referida al atraso o abandono²⁷ de los estudiantes de esta carrera en el ISFD N°3. A continuación, llevamos adelante el análisis del Diseño Curricular del Profesorado del Tercer Ciclo de EGB y de Educación Polimodal en Geografía e Historia, para conocer su estructura y reconocer las limitaciones de su puesta en práctica.

Otra de las acciones fue entrevistar al Jefe del Área de Historia del ISFD N°3 para indagar acerca de la problemática señalada. Por último, realizamos encuestas a

²⁷ Debemos señalar que, a lo largo de este trabajo, cuestionaremos la utilización del término “abandono” para referirnos a los casos de deserción. Más adelante señalaremos que muchos de éstos podrían interpretarse más bien como expulsión desde la institución, en el marco del sistema estatal capitalista.

estudiantes de 2do, 3er y 4to año de la carrera del Profesorado en Historia de Educación Secundaria para conocer sus respectivas trayectorias académicas, la manera en que se ven afectados por los costos de estudiar y la forma en que los afrontan. Todo esto con el objetivo de determinar la posibilidad que existe, o no, de finalizar los estudios en la extensión temporal estipulada.

Comprobamos, a partir del análisis de datos estadísticos disponibles correspondientes a los años 2012 – 2013, que el promedio de duración de la carrera es de más de 7 años. El Jefe del Área de Historia del Instituto, afirmó que anualmente se inscriben entre 75 y 80 estudiantes, mientras que el número de egresos es cercano a 10. Por otro lado, las encuestas realizadas a estudiantes de la carrera del Profesorado en Historia con motivo de este proyecto (2017) dieron como resultado que, de un total de 38 encuestados, 23 se encuentran atrasados con respecto al Plan de Estudio (60,5%). Estos primeros datos confirmaron que es común que gran número de estudiantes no logren finalizar la carrera o tengan un retraso en el egreso.

Sobre las causas del problema: la dimensión académica

Para conocer los factores que pueden incidir en este problema, analizamos el diseño curricular de la carrera. Se trata de un currículum *cerrado*, debido a la *programación lineal* en la secuencia de contenidos. Camilloni describe esta forma de organizar los contenidos de la siguiente manera: “en el 1er año se enseñan un conjunto de contenidos. En el 2do año se enseñan otros contenidos nuevos. El primer paquete se vio en el primer período; el segundo paquete se ve en el segundo y se da por sabido. En el tercero se ve otro paquete (...) Lo que el alumno no aprendió en el 1er año no se vuelve a ver en el 2do. Se dio por cerrado” (2006:37). Además, complementando ésta organización lineal de los contenidos, en el plan de estudios se establecen requisitos para el cursado de las prácticas mediante un régimen de correlatividad.

Consideramos el sistema de correlatividades como uno de los factores que influye en el retraso de los egresos. El Jefe de Área mencionó que “el plan de estudios del profesorado de historia establece un régimen de correlatividades que fue alterado por dos normas”, una es la disposición del Consejo Académico Institucional (CAI) del año 2013 y la otra es la comunicación de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires del año 2010. A entender del entrevistado, ambas disposiciones, que alteran el régimen de correlatividades establecido originalmente, en lugar de presentar una solución, pueden dificultar aún más la trayectoria académica de los estudiantes.

Otro factor analizado es la posibilidad de pedir excepciones ante el CAI para avanzar en el cursado sin cumplir con los requisitos. Sin embargo, el Jefe de Área señala que “la cultura institucional del Avanza es poco permeable a un régimen de excepcionalidad (...) Se dan excepciones, pero son muy puntuales. En general, suele no accederse a las excepciones”.

El último factor académico analizado, y el que más influye en que se dilate el egreso, es la demora en rendir los exámenes finales. Sabemos, a partir de la entrevista, que hay turnos fijos por año: “son cinco llamados en tres turnos” (Febrero - Marzo; Agosto; Noviembre - Diciembre). Al consultar a los estudiantes si resulta limitante que exista un número reducido de fechas para rendir finales, 36 de 38 (94,75%) respondieron afirmativamente.

Además, el Jefe de Área de Historia menciona que son muy pocas las materias con sistema de promoción sin examen final a lo largo de la carrera, ya que es una decisión que toma cada docente y eso pasa por una instancia de aprobación por parte del CAI. Sumado a esto, según el entrevistado, son excepcionales los casos en que un alumno rinde el examen final de todas las materias que cursó en el año. A esto agrega que las materias que más tardan en rendir son las de 4° año, “porque implican mucha carga de lectura”. Por ejemplo, Historia Mundial e Historia Argentina del siglo XX, y también Investigación Histórica que implica la entrega de un proyecto de investigación.

¿Sólo lo académico influye? ¿Y el contexto social, económico, político...?

Consideramos que existen factores extra académicos que influyen en la posibilidad de completar los estudios en el nivel superior. Sobre todo, indagamos sobre la situación económica de los estudiantes para determinar en qué medida afecta en sus respectivas trayectorias académicas. Consultamos por medio de las encuestas sobre si, más allá de ser un instituto público, estudiar supone algún un costo, y 36 de 38, es decir, un 94,75%, contestaron que sí. En su mayoría en fotocopias, transporte y alquiler.

Al preguntar a los estudiantes de dónde provienen sus ingresos para solventar los gastos que implica estudiar, la mayoría contestó que por medio del propio trabajo (36,8%) y de aportes familiares (29%). A eso se agregan un 15,8% que financia sus estudios por ambos medios en conjunto.

En este sentido, preguntamos: *¿Creés que existe una relación entre los costos monetarios de estudiar y la no posibilidad de cumplir con el plan de estudios en el tiempo estipulado?* El 73,8% de los estudiantes encuestados respondió que sí afirmando que cuanto mayor sea el tiempo que se tarde en terminar la carrera, mayores serán los

gastos, que aumentan año a año. Y en muchos casos, ello implica una necesidad de destinar mayor tiempo al trabajo en detrimento del tiempo destinado a estudiar.

Ante la misma pregunta, el Jefe de Área respondió que “la mayoría de los estudiantes que dejaron de cursar el año pasado (2016), en su primer año, se vieron afectados por variables socioeconómicas de importancia”. Se debe tener en cuenta que el contexto político – económico ha variado considerablemente durante el actual mandato presidencial, con un notable aumento del costo de vida.

A esto se suma que no hay abundancia de becas que ayuden a paliar este panorama negativo a nivel socioeconómico. El entrevistado menciona las Becas Progresar, “que terminaron siendo prácticamente universales” ya que accedían con el solo requisito de haberse inscripto. Sin embargo, luego afirma que no generó retención de matrícula. De cualquier forma, en los últimos meses el gobierno ha suspendido este programa de becas a estudiantes.

La enseñanza de la Historia en el presente “nuestroamericano”

Desde nuestra postura, la historia es un medio para interpretar, analizar y cuestionar el presente. Según Saab, “la recurrente afirmación según la cual el pasado ayuda a explicar el presente solo es válida siempre y cuando desde el presente se formulen interrogantes que ayuden a desandar el camino de la historia” (1998:297). El autor afirma que “la historia es el estudio del pasado para la comprensión del presente y la proyección al futuro. Entonces es preciso preguntarse: ¿qué pasado? ¿Para qué presente? Y ¿hacia qué futuro?” (1996:301). Consideramos que el estudio de los procesos históricos trasciende las relaciones sociales del pasado para establecer vínculos con el estudio de la sociedad presente.

Además, buscamos propiciar una mirada ‘americanocéntrica’. Es decir, posicionar al sujeto como miembro de una unidad continental que excede a la identificación en términos nacionales. Se entiende esta postura como una alternativa para evitar caer en lecturas eurocéntricas, que han sido las predominantes en nuestra disciplina.

Epistemológicamente nos posicionamos en la *Nueva Historia Socio-cultural*, definida por Peter Burke (1991) como una Historia que entiende la cultura en un sentido amplio, que incluye la vida cotidiana de la gente común, los objetos materiales de los que se rodea y las diversas formas de percibir e imaginar su mundo; incluye una vuelta al individuo, al hombre o la mujer ordinarios, dándole importancia a la idea de que los actores históricos son libres para cambiar sus roles, para actuar de manera diferente en situaciones diferentes. Dentro de la *Nueva Historia Socio-cultural* se encuentran

distintas vertientes, en este caso particular se toma como referencia teórica la *Historia desde Abajo*, vista desde la perspectiva de la gente común, de grupos subordinados, marginales, derrotados y silenciados.

Desde ésta óptica nos interesa problematizar la situación político – económica del presente, del Estado capitalista en su carácter neoliberal y de las Instituciones que a él responden. El escenario actual se caracteriza por el aumento de la polarización social, el crecimiento de los índices de desempleo, de pobreza y de marginalidad. Donde el enriquecimiento de una minoría de la población se ve contrastado por el agravamiento de las condiciones de vida de la mayoría de la sociedad. Todo esto en el marco del continente *Nuestroamericano* que se encuentra determinado por su condición de dependencia económica respecto de las potencias capitalistas mundiales (principalmente EE.UU.) y por el subdesarrollo económico que trae aparejada esta situación de subordinación.

El Nivel Superior no se encuentra aislado del contexto político, económico y social propio de nuestro espacio/tiempo. Por lo que, a partir de lo analizado en este trabajo, consideramos que existe una relación directa entre los factores académicos mencionados, los costos de estudiar de hoy en día, y la no posibilidad de cumplir con el plan de estudios de la carrera del Profesorado de Educación Secundaria en Historia, en el ISFD N°3, en el tiempo estipulado. Por lo tanto, creemos que es necesario proponer modificaciones a fin de posibilitar su realización en tiempo y forma.

Propuestas para ampliar las posibilidades de egresar

En favor de la posibilidad de que los estudiantes logren cumplir con la carrera en el tiempo establecido, lo primero que consideramos fue la posibilidad de modificar el plan de estudios. De hecho, al preguntarle al Jefe de Área si ésta podría ser una solución a los problemas académicos y extra académicos mencionados, el entrevistado responde que sí; pero afirma que “todos los años parece ser que arranca un nuevo plan y nunca llega. Incluso hace dos años teníamos ya el borrador del nuevo plan de estudios, que finalmente no se implementó”. Por lo tanto, surge como interrogante para una futura investigación: *¿Cuáles son las causas que dificultan la implementación de un nuevo plan de estudios?*

Más allá de aún no tener respuesta para esta pregunta, a partir de todo lo trabajado, podemos señalar los principales puntos a tener en cuenta a la hora de proponer acciones a futuro que permitan solucionar los problemas que impiden cumplir con el plan de estudios en la extensión temporal estipulada.

De acuerdo con la investigación realizada en este trabajo, la cuestión relativa a los exámenes finales ocupa un lugar central dentro de los factores académicos influyentes, debido al límite de instancias para rendir a lo largo del año, a la falta de posibilidades de promoción sin examen final y a la carga bibliográfica de determinadas materias. Teniendo en cuenta esto sería necesario, en primer lugar, aumentar la cantidad de mesas para rendir finales durante el año o distribuirlas de otra manera. Respecto a este tema, un 55% de los estudiantes encuestados se posicionó a favor de que haya más llamados a examen final, y otro 18,5% afirma que suelen superponerse las fechas de los finales. No obstante, cualquier solución que se plantee para esta cuestión, deberá considerar el régimen de trabajo al que están sujetos los docentes: más fechas de exámenes implicarían más horas de trabajo para los profesores y, por consiguiente, una necesaria modificación de sus ingresos salariales.

En segundo lugar, consideramos que, desde las distintas cátedras, podría buscarse soluciones para dinamizar la aprobación final de las materias por parte de los estudiantes. Una cuestión problemática en el ámbito de la enseñanza de la historia es el excesivo material bibliográfico. Por lo que, una alternativa sería establecer un límite, proponiéndose un recorte del material que dé prioridad a los contenidos significativos para futuros profesores que desarrollarán su práctica profesional en un contexto específico que es el Estado Nacional de Argentina, dentro del continente de América Latina y en un contexto global, de manera que el estudio parta de lo más cercano a lo más lejano, o desde lo particular a lo general. Por otro lado, se podría atender a un aumento de las posibilidades de promoción de materias sin examen final, a partir de formas alternativas de evaluación que incorporen la dimensión del trabajo profesional en el campo específico de la educación para el que los estudiantes se están formando.

Comprobada la existencia de costos al estudiar, más allá de tratarse de una institución pública que se financia con aportes de la Provincia, podemos afirmar que cuanto más cantidad de años demoren los estudiantes en egresar, mayor serán los costos de estudiar. Si a esto le sumamos que las becas otorgadas son insuficientes, tanto en número como en monto monetario, se presenta en muchos casos la imposibilidad de continuar los estudios o, en última, instancia el atraso en el egreso. En este sentido, se podría dar lugar a pensar si se trata de “abandono” o “deserción”, o si el sistema y sus instituciones muchas veces “expulsan”. Las alternativas que pueden llegar a presentarse son, o bien estar empleado en un trabajo paralelamente al estudio o recibir aportes familiares para poder solventar los gastos que implica estudiar. Esta situación se torna más problemática en un contexto neoliberal, ya que a la desinversión en materia de educación por parte del Estado, se suman las crecientes dificultades

económicas que deben afrontar las familias trabajadoras (desempleo, aumento del costo de vida, entre otras).

Ante esta situación, es menester plantear una solución de carácter macro económico, al ser necesaria una mayor inversión estatal en la educación, en general, y en el Nivel Superior, en particular. Entendemos que una mayor cantidad de becas otorgadas por el Estado permitiría a los estudiantes obtener una fuente de ingresos para solventar los gastos de estudiar, lo que aumentaría las posibilidades de alcanzar el título. A su vez, daría lugar a un aumento en el número de profesionales, en este caso en el campo de la educación y, por consiguiente, un aumento de la mano de obra especializada al servicio de la economía nacional y del conjunto de la sociedad. Muy a nuestro pesar, debemos señalar que las políticas de los gobiernos no le han otorgado a la educación este importante rol social que estamos señalando.

De todas formas, estas limitaciones coyunturales no impiden pensar en posibles soluciones. En este sentido, también se considera necesario idear formas de lograr articular el estudio de ésta práctica profesional con su respectivo campo laboral, de manera que el estudiante pueda aumentar sus ingresos sin la necesidad de relegar sus estudios y su formación. Por ejemplo, en paralelo a la realización del recorrido de la carrera, podrían participar de programas estatales de alfabetización en aquellos lugares donde se registren bajos índices de escolaridad. Porque, de hecho, el déficit en materia de educación es una de las principales causas de la desigualdad y la polarización social antes mencionadas. Por lo que no sorprende que un gobierno de carácter neoliberal imponga límites a la educación en lugar de fomentar su desarrollo y extensión.

Por último, consideramos que es viable realizar una comparación con lo que sucede en la Universidad Nacional del Sur, ya que gran parte de los problemas evidenciados suelen ser comunes a ambas instituciones educativas del Nivel Superior. En el caso de la UNS, también se presenta una relación entre los factores académicos mencionados, las dificultades económicas de los estudiantes y la no posibilidad de cumplir con el plan de estudios en el tiempo estipulado. Por lo cual, las propuestas aquí planteadas podrían ser tomadas en consideración para ambos casos, sin dejar de tener en cuenta las particularidades de cada contexto institucional, con el objetivo de plantear pautas de acción que faciliten la posibilidad de cumplir con la carrera del Profesorado en Historia en tiempo y forma.

Bibliografía

Burke, P. (1991) *Formas de hacer historia*. Madrid, Alianza.

Camilloni, A. (2001) "Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina", UBA, Facultad de Medicina OPS/OMS, Buenos Aires.

Saab, J. (1998) "El lugar del presente en la enseñanza de Historia", en *Anuario IEHS* N°13, Tandil, U.N. del Centro.

----- (1996) "Enseñar historia ¿para qué? Reflexiones acerca de los objetivos generales de la asignatura", en: Cuccuzza, R (comp.) *La historia de la educación a debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Reflexiones finales

Como sostuvimos en la presentación, a lo largo del cuatrimestre buscamos sostener un trabajo de articulación entre: la práctica docente situada que desarrollan los/las alumnos/as en distintas instituciones y propuestas formativas del nivel superior; el tratamiento de los contenidos en las clases de *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior* y la evaluación de la materia.

Este año, nos propusimos enfatizar la relación entre docencia e investigación en la formación de docentes para el nivel superior. En este sentido y en el marco del trabajo colaborativo, les pedimos a los estudiantes que diseñaran e implementaran proyectos de cátedra que conjugaran las dos dimensiones: investigación e intervención docente.

Los proyectos de los estudiantes se articularon en el contexto de nuestro propio proyecto de cátedra. En este caso, partimos de plantearnos como problema la formación en investigación de los futuros docentes universitarios, nuestros egresados, y su relación con el desempeño docente y con las posibilidades de los estudiantes de construir conocimiento en su paso por la universidad; y, nos planteamos como punto de llegada, materializar esa producción de conocimientos en un libro.

A los trabajos finales de los estudiantes que constituyen, hoy, los capítulos de este libro, nos fuimos aproximando en el transcurso del cuatrimestre, a través de distintas entregas formales que conformaron la propuesta de evaluación.

Al respecto, nos interesa explicitar nuestro posicionamiento como cátedra. A lo largo de los años, en *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior* hemos desarrollado distintas propuestas de evaluación, aunque con un enfoque común que hemos denominado *evaluación productiva*²⁸.

Definimos nuestra propuesta de evaluación como *evaluación productiva* en términos de evaluación positiva, evaluación en la que se produce o se crea algo y esa producción, lejos de reducirse a una instancia evaluativa y de acreditación, en la que se construyen conocimientos en forma individual que solo el/la profesor/a lee y archiva, constituye una construcción colectiva de conocimientos que excede en algún sentido la materia y el aula universitaria.

Este enfoque de evaluación puede tomar formas diversas en el desarrollo de diferentes actividades y en la implementación de distintos instrumentos. En nuestra

²⁸ Montano, A. y A. M. Malet. "Una experiencia de evaluación productiva". Ponencia presentada en el *Congreso en Docencia Universitaria*, organizado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA. Buenos Aires, 17 y 18 de octubre de 2013.

experiencia hemos trabajado junto a los estudiantes en la elaboración de documentos que se presentaron a las comisiones curriculares correspondientes, a los efectos de que esta auténtica participación estudiantil instale cuestiones relevantes al momento de tratar institucionalmente la revisión de los planes de estudios; en el proceso de escritura de ponencias que efectivamente los estudiantes presentaron en eventos académicos; en el diseño de instrumentos de evaluación de cátedra para implementar a nivel institucional; y, finalmente, en la compilación de este libro con la difusión de la producción de conocimiento de nuestros estudiantes/practicantes.

Como sostuvimos, desde la propuesta de *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior* buscamos propiciar un espacio de trabajo orientado por los procesos de análisis, interpretación y producción reflexiva, que permita esclarecer las distintas perspectivas desde las que se puede abordar la enseñanza, la evaluación y el curriculum, y sus relaciones, en el nivel superior de educación, así como también favorecer la adquisición de ciertas herramientas que faciliten la articulación y la búsqueda de coherencia entre las construcciones teóricas y las prácticas en el aula.

La principal finalidad es favorecer la reflexión sobre las propias prácticas y así poder también apreciar su incidencia en los sujetos y en sus prácticas.

Creemos que los trabajos que reúne esta obra dan cuenta de esto y van más allá al democratizar la posibilidad de producir conocimiento en el nivel superior. Sostenemos esto porque, a excepción de una de las carreras, los planes de estudio de los profesados no incluyen materias o prácticas relativas a la investigación. La posibilidad de investigar se reduce solo a la participación en proyectos de investigación de aquellos alumnos que se “destacan” en su rendimiento académico y, por ello, son invitados a integrar los proyectos de grupo de investigación.

Consideramos que esta propuesta de evaluación productiva contribuye a legitimar que todos los estudiantes de profesorado investiguen, construyan conocimientos, puedan documentarlos y difundirlos. Construcciones con sentido social que son esperables por la especificidad propia del nivel superior, pero que no siempre encuentran en la universidad vías de expresión que autoricen a los estudiantes a comunicar sus producciones.

Este libro es de completa autoría de los estudiantes-practicantes de *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior*. Desde la propuesta de la cátedra buscamos propiciar un espacio de trabajo orientado por los procesos de análisis, interpretación y producción reflexiva, que permita esclarecer las distintas perspectivas desde las que se puede abordar la enseñanza, la evaluación y el curriculum, y sus relaciones, en el nivel superior de educación, así como también favorecer la adquisición de ciertas herramientas que faciliten la articulación y la búsqueda de coherencia entre las construcciones teóricas y las prácticas en el aula.

La principal finalidad es favorecer la reflexión sobre las propias prácticas y así poder también apreciar su incidencia en los sujetos y en sus prácticas. Creemos que los trabajos que reúne esta obra dan cuenta de esto y van más allá al democratizar la posibilidad de producir conocimiento en el nivel superior.

Es así que, organizados en cuatro grandes apartados, los veinte capítulos de esta compilación acercan y buscan difundir conocimientos relativos a tópicos muy poco explorados y documentados relativos a la enseñanza en el nivel superior, tales como: la dimensión epistemológica, la especificidad de los contenidos y los contextos de enseñanza, las posibles construcciones metodológicas y el curriculum.

Consideramos que la propuesta de trabajo que dio lugar a estas producciones contribuye a legitimar que todos los estudiantes de profesorado investiguen, construyan conocimientos, puedan documentarlos y difundirlos. Construcciones con sentido social que son esperables por la especificidad propia del nivel superior, pero que no siempre encuentran en la universidad vías de expresión que autoricen a los estudiantes a comunicar sus producciones. Esperamos que su lectura aporte a la formación inicial y/o continua de los docentes del nivel superior.

ISBN 978-987-3858-47-5



9 789873 858475