

ISBN 978-987-42-9448-7



DIDÁCTICA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES

LOS APORTES DE LA
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES, DE LA HISTORIA
Y DE LA GEOGRAFÍA A **LA FORMACIÓN**
DE LA CIUDADANÍA EN LOS
CONTEXTOS IBEROAMERICANOS

MIGUEL A. JARA; GRACIELA FUNES; FABIANA ERTOLA Y MARÍA CRISTINA NIN (COORD.)

SERIE ACTAS - PARTE II - 2018



Fa.Hu.
FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN



LOS APORTES DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, DE LA HISTORIA Y DE LA GEOGRAFÍA A LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LOS CONTEXTOS IBEROAMERICANOS

Miguel A. Jara; Graciela Funes; Fabiana Ertola y María Cristina Nin (Coords.)

Colección Actas

XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia
II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía
IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales



Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Humanidades
Facultad de Ciencias de la Educación



Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos /
Miguel Angel Jara ... [et al.] ; compilado por Miguel Angel Jara ; coordinación general de Miguel Angel Jara; Graciela Funes; Fabiana Ertola y María Cristina Nin - 1a edición especial. - Cipolletti:

Miguel Angel Jara, 2018.

Libro digital, Book app for Android

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-42-9448-7

1. Formación y Enseñanza. 2. Ciencias Sociales y Humanidades. 3. Educación Ciudadana.
CDD 300.71

1º edición, 2018

© 2018: Miguel A. Jara; Graciela Funes; Fabiana Ertola y María Cristina Nin
Argentina

Hecho el depósito que establece la ley 11.723

Se permite la reproducción parcial o total de este libro digital, por cualquier medio o forma, con la finalidad de difundir la producción del mismo.

SEGUNDA PARTE

**La formación de grado y posgrado en Didáctica de las Ciencias Sociales,
Geografía e Historia en los contextos Iberoamericanos**

Formación inicial de profesores de geografía: aspectos estructurales para permanecer y actuar en la escuela básica <i>de Araujo Junior Aloysio Marthins</i>	5
Perfil socioeducativos y factores asociados al ingreso de los estudiantes de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica <i>Cascante Gómez, Lode Elena - González Alvarado, Francisco - Granados Porras, Roberto</i>	19
La creciente inclusión de la formación docente, en los programas de Licenciatura en Historia, en México <i>Guerrero Hernández, Ma. Gabriela - Latapí Escalante, Paulina - Rodríguez Román, María del R.</i>	31
La Didáctica de la Historia en la formación docente de grado. Análisis comparativo de los profesorados de Historia de la ciudad de Bahía Blanca <i>Santos La Rosa, Mariano</i>	43
Formación docente en Ciencias Sociales, en un mundo mundializado <i>Funes, Graciela - Moreno, Teresita</i>	57
La educación ciudadana en la formación inicial del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en Chile. Una tarea pendiente <i>García González, Carolina</i>	65
¿Para qué ciudadanía educamos? El caso uruguayo <i>Martínez, Gabriela - Sabatovich, Daniela</i>	79
Las prácticas docentes en el profesorado de geografía: saberes y experiencias en transformación <i>Gurevich, Raquel - Ajón, Andrea</i>	91
La reflexión sobre la práctica docente durante la residencia. Mirada introspectiva hacia la buena enseñanza <i>Blanc, María Inés - García Ríos, Diego</i>	101
Reflexiones en torno a los modos de enseñar y aprender en la práctica docente <i>Acosta, Melina Ivana - Leduc, Stella Maris</i>	111
Hacer-se profesor/a de geografía. Notas de un dispositivo de formación entre experiencias, bitácoras y planificaciones <i>Gómez, Sandra - Suasnábar, Juan</i>	121
Cuando la práctica docente no es un éxito: La suspensión de la residencia <i>Lorda, María Amalia - Prieto, María Natalia - Volonté, Antonela</i>	135
La formación docente en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Ciudadana: la experiencia del diseño curricular del plan de estudios en la Universidad Nacional de Costa Rica <i>González Alvarado, Francisco - Zúñiga, Arias Yolanda</i>	147
Aportes a la formación docente en la enseñanza de la Historia y la Geografía: La experiencia del Plan de Estudios de la Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la UNED, Costa Rica <i>Siles García, Evelyn</i>	157
O mestrado profissional como espaço de formação de professores para a educação básica no Brasil: identidade em construção <i>Guimarães, Selva</i>	169
Tres generaciones de la opción de campo en historia de la educación y educación histórica de la licenciatura en pedagogía de la UPN Ajusco: de los dichos a los hechos <i>Camargo Arteaga, Siddharta A. - Arteaga Castillo, Belinda - Castañeda Mendoza, Edith</i>	177
Formar profesores para el desarrollo del pensamiento social <i>Valencia, Lucía - Miranda, Paloma - Abricot, Nicole</i>	189

La formación del tiempo histórico en el estudiantado a futuro docentes de historia y ciencias sociales de Argentina, Chile y España <i>Llusá, Joan - Jara, Miguel A. - Bravo, Liliana</i>	201
El trabajo docente, una reflexión desde el espacio de residencia II <i>Reboratti, Laura - Sgubin, Nadina</i>	211
La biografía escolar como posibilidad de construcción de una práctica docente crítica en Geografía <i>García Ríos, Diego</i>	221
La (de)construcción de la complejidad territorial de una nación sin Estado. Estrategias para abordar el Sahara occidental <i>Nin, María Cristina - Shmite, Stella Maris</i>	233
Los conflictos como estrategia de abordaje de la complejidad territorial. Experiencias áulicas <i>Fittipaldi, Rosa A. - Espasa, Loreana C.</i>	247
Innovaciones de la salida de campo en la formación de licenciados en ciencias sociales <i>Rodríguez Pizzinato, Liliana</i>	259
La evaluación en la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de grado universitaria: una experiencia de escritura académica como instancia de evaluación y coevaluación <i>Berón, María Fernanda - Killner, Luciana</i>	269
Encuentros de Saberes... Hilvanando con Otros, sentidos y experiencias de formación colaborativa en la enseñanza de las ciencias sociales <i>Ceci, María Elena - Finkelievich, Daniel - Salcedo, Cecilia</i>	279
Primer encuentro para el desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Patagonia Austral <i>Rotman, Silvio - Ruiz, Sebastián - Scott, Melisa - Monzón, Lucas</i>	293
Subjetividad política y autobiografía: viaje al interior de un docente que investiga su propia práctica <i>Calderón Jaramillo, Ana María</i>	301
Aporte de la formación inicial en didáctica de las ciencias sociales, a las prácticas de enseñanza del conocimiento social en básica primaria <i>Arana Hernández, Diana M. - Gutiérrez, Martha Cecilia - Pagés Blanch, Joan</i>	309
Descripción de una experiencia de enseñanza/aprendizaje de Metodología de la Investigación Geográfica en Nivel Superior <i>Bazán, Héctor Guillermo</i>	321
Una experiencia de educación en valores para la formación ciudadana <i>Rodríguez, Berenice - Salto, Víctor</i>	331
El derecho a la identidad en la Escuela Primaria: una experiencia desde la formación docente <i>Gomar, Matías - Haedo, Trinidad - Hancevich, Malka</i>	343
Una experiencia de formación en el Profesorado en Historia: Proyecto “Del Centenario al Bicentenario de la independencia argentina” <i>D’Agostino, Valeria A. - Gregorini, Vanesa - Mateos, Lorena</i>	355
Concepciones de Historia y de su enseñanza en estudiantes graduados del bachillerato en enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de Costa Rica <i>Ramírez Achoy, Jéssica - Pagés Blanch, Joan</i>	367
La Práctica Profesional Docente, un espacio multidimensional y transversal en la formación de formadores <i>Verstraete, María Ana</i>	379
La enseñanza para la comprensión de los conceptos históricos. Algunas experiencias en la práctica docente de estudiantes del profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata <i>Fernández, Mónica Cristina</i>	393
Narrativas autobiográficas en la práctica supervisada: Reflexiones sobre experiencias docentes por medio de diarios de clase <i>da Silva, Mônica Martins</i>	405

Formação inicial de professores de geografia, aspectos estruturais para permanência e atuação na escola básica

Aloysio Marthins de Araujo Junior

aloycio.junior@ufsc.br

Universidad Federal de Santa Catarina / Brasil

RESUMO:

A lógica de acumulação capitalista requer trabalhadores melhor treinados e qualificados, para produzirem produtos ou serviços e consumidores para se utilizarem destes. A escola e o ensino devem também passar por uma nova reorganização, sendo avaliados por sua qualidade e eficiência. A categoria profissional que está imbricadamente inserida são os professores que atuam inicialmente na escola básica e docentes do ensino superior nos cursos de Licenciatura. Quanto à formação de professores de geografia e sua atuação, estes têm passado por profundas modificações no campo conceitual e de sua prática educativa. Tais formulações e práticas são centradas na meritocracia individual, sendo o mercado o grande regulador dos problemas sociais e econômicos. O desafio das universidades é estabelecer com a sociedade uma relação mútua e estar articulada em uma aprendizagem que ultrapassa os limites de cada disciplina, enfocando o desenvolvimento da cooperação, da pesquisa e da extensão, inter-relacionados aos currículos dos cursos. Contudo, estão intrinsecamente relacionados com os recursos humanos e com as infraestruturas já existentes. Conclui-se que além da própria formação inicial que busque maior aproximação com a realidade escolar, é preciso, posteriormente, que os profissionais da educação tenham a disposição melhores condições de trabalho, além de serem valorizados em termos de remuneração, o que ainda está longe de ocorrer no Brasil, em termos gerais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores - Neoliberalismo - Educação - Carreira Docente

RESUMEN:

La lógica de la acumulación capitalista requiere mejores trabajadores entrenados y cualificados para producir productos o servicios o para utilizar estos. La escuela y la enseñanza también deben aprobar una nueva reorganización, que está siendo evaluado por su calidad y eficiencia. La categoría profesional que está implícitamente insertada son los profesores que actúan inicialmente en la escuela básica y docentes de la enseñanza superior en los cursos de Licenciatura.

En cuanto a la formación de profesores de la geografía y de sus operaciones, éstas han experimentado profundos cambios en el campo conceptual y su práctica educativa. Tales formulaciones y prácticas se centran en el mérito individual y el mercado es el gran regulador de los problemas sociales y económicos. El desafío para las universidades es establecer con la sociedad una relación sólida y articularse en un aprendizaje que supera los límites de cada disciplina, centrándose en la cooperación al desarrollo, la investigación y la extensión, con los programas de estudios relacionados entre sí. Sin embargo, son intrínsecamente relacionados con los recursos humanos y la infraestructura existente. Se concluye que además de la propia formación inicial que busca mayor aproximación con la realidad escolar, es necesario, posteriormente, que los profesionales de la educación tengan a disposición mejores condiciones de trabajo, además de ser valorados en términos de remuneración, lo que aún está lejos de ocurrir en Brasil, en términos generales.

PALABRAS CLAVE: Formación de Profesores - Neoliberalismo - Educación - Carrera Docente

Initial training of teachers of geography: structural aspects for staying and acting in the basic school

ABSTRAC:

The logic of capitalist accumulation requires workers and consumers better trained and qualified to produce products or services or to make use of these. The School and education must also go through a new reorganization, being evaluated by your quality and efficiency. The professional category that is implicitly inserted are the teachers who initially act in the basic school and teachers of the higher education in the courses of Degree. The training of teachers of geography and your performance, these have gone through profound changes in the conceptual field and your

educational practice. Such formulations and practices are focused on individual meritocracy, being the market the great regulator of social and economic problems. The challenge for universities is to establish a mutual relationship with society and be articulated in a learning process that goes well beyond the limits of each discipline, focusing on the development of cooperation, research and extension, interrelated to course curriculums. However, are intrinsically related to human resources and the existing infrastructures. It is concluded that in addition to the initial training that seeks to be closer to the reality of the school, it is necessary, later, that the education professionals have better working conditions available, in addition to being valued in terms of remuneration, which is still far occur in Brazil in general terms.

KEYWORDS: Geography Teaching - Neoliberalism – Education - Teaching Career

Introdução

Este texto é parte da pesquisa intitulada “Formação de professores de geografia na Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil: investigação a partir das disciplinas de estágios obrigatórios”, apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), órgão do governo federal brasileiro.

O artigo, ora apresentado, pretende problematizar e discutir em termos gerais a formação de professores, tendo como enfoque a disciplina de geografia e interpretar um dos aspectos que influenciam a carreira docente e a atuação profissional, considerando os contextos econômicos e políticos brasileiros, particularmente a partir da década de 1990. Para tanto enfatiza e traz informações sobre questões salariais dos professores e discute como isto pode influenciar na prática docente de geografia, não apenas para os profissionais que já estão atuando no mercado de trabalho, mas para aqueles que estão (estarão) iniciando sua jornada.

A apreciação sobre a formação docente buscou na literatura o suporte para o entendimento do papel do professor na sociedade capitalista. O caráter do trabalho docente deve ser entendido dentro um sistema social hegemônico, no caso o modo de produção capitalista (apesar de que é um modelo analítico, para a compreensão de uma determinada sociedade, dentro de um certo contexto histórico). Concordando com Tumolo; Fontana (2008), os autores afirmam que a existência da categoria profissional docente deve ser compreendida enquanto processo de trabalho e de que a proletarização e desqualificação de uma categoria profissional (no caso, os professores) está imbricada ao processo de produção de capital. Também na literatura é possível observar uma certa confusão analítica, colocando os professores como uma classe social. Dessa maneira:

[...] professores que têm, parcial ou totalmente características de “profissionais ou semiprofissionais” podem ser ou não proletários. Esta condição de classe não depende (...) de tais características, mas sim da relação social de produção na qual o professor esteja inserido (Tumolo; Fontana, p. 172, 2008).

Cabe observar que este artigo se remete basicamente ao trabalho docente em escola pública (portanto, não gera mais-valia, ao contrário do professor que atua em escolas particulares)¹.

Outro aspecto que deve ser considerado é a de que a educação é reflexa da sociedade (brasileira), e a geografia, especificamente, todas têm passado por grandes crises e transformações². Para se chegar no estado da arte da geografia atual, esta passou por longa reestruturação na formulação de problemáticas que a Geografia Tradicional (e outras

¹Na perspectiva analítica de Tumolo; Fontana (2008) (...) “o proletariado não pode ser apreendido a partir das características concernentes ao processo de trabalho, mas sim com base na relação social de produção”. Nesse sentido, os professores da rede particular de ensino vendem sua força de trabalho, sendo remunerados por isso e o capitalista produz mais-valia, ou em outros termos, capital.

²As origens e evolução do pensamento geográfico podem ser obtidos em vários autores, tais como: Pereira (1999); Moraes (1999); Moreira (1981), entre outros.

correntes) não colocava. Inserida como uma ciência descritiva, a geografia buscou transformar seu pensamento de modo a poder contribuir com um debate mais politizado, enquanto outras ciências e os meios de comunicação retiravam a importância da geografia na explicação de um mundo em transformação. Como afirma Racine (1978, p. 3-4):

Nada hay más delicado para un geógrafo que emprender un discurso sobre el discurso del geógrafo formulando explícitamente la hipótesis de que es posible relacionar el discurso geográfico con el discurso ideológico, y que esta relación pone en duda la forma de conocimiento que propone nuestra disciplina en el contexto de las ciencias actuales.

Assim, torna-se imperioso discutir e analisar o papel da ciência e da técnica e como se articula o ensino de geografia nesse contexto; contribuir com a Pedagogia da Educação Superior, a partir das exigências atuais da formação de docentes do Ensino Fundamental e Médio que propiciem elevar qualitativamente o nível do ensino.

Estrutura básica na formação de professores no Brasil

A criação de um sistema de ensino formal, organizado como tal no Brasil inicia-se mais propriamente a partir da década de 1930, em um momento de expansão das atividades econômicas, notadamente industriais. Isso exigiu, por parte das autoridades governamentais, a criação de condições para um maior acesso à educação, sendo, particularmente voltada ao trabalho industrial e a outros setores econômicos. Nesse contexto, surgem as primeiras faculdades e universidades, com os Cursos de Filosofia. Contudo, ainda não se contemplava a formação de professores para a escola básica, e, como não havia instituições voltadas propriamente à formação de professores, tais cursos passaram a assumir essa função.

Desde o final dos anos 1960, as economias desenvolvidas já davam mostras de esgotamento em suas capacidades de crescimento e desenvolvimento econômicos. Delineava-se uma crise da acumulação de capital e rentabilidade capitalista realizada até então. Para contornar ou minimizar tal situação, seria necessário buscar a diversificação de produtos e serviços, aumentar a eficiência produtiva, reduzir custos, diminuir a influência do Estado sobre as atividades produtivas e aumentar a produtividade por trabalhador, tudo isto em acordo com o pensamento econômico liberal de então. Inseria-se ainda a necessidade de novas formas de descentralização e territorialização produtiva, bem como a busca por novos e sofisticados mercados consumidores (ou seja, com maior capacidade de compra).

As transformações que ocorrem a partir desse período colocam o Estado como o grande adversário para o desenvolvimento das forças produtivas, segundo a perspectiva liberal hegemônica. Seria necessário, portanto, a substituição do Estado Desenvolvimentista pelo Estado Regulador (Charlot, 2007). Uma função desse novo Estado recai sobre a escola, pública ou particular, pois a nova lógica de acumulação capitalista requereria trabalhadores e consumidores mais (in)formados e qualificados. Necessitaria também aumentar o nível de formação básica para a produção e utilização de novos produtos e serviços lançados no mercado, tais como máquinas de autoatendimento nos bancos, computadores pessoais, produtos de entretenimento doméstico etc.

Desta forma, a escola e o ensino de modo geral, deveriam também passar por uma nova (re) organização, sendo avaliados por sua qualidade e eficiência. No caso específico da gestão escolar, ela deveria buscar parcerias com empresas, e ter maior inserção na comunidade da qual fazia parte, descaracterizando, com essas novas funções, seu funcionamento como vinha acontecendo até aquele momento. O professor passou a ser considerado um solucionador de problemas que deveria buscar inovações, mobilizar recursos locais e formar estudantes capacitados para o mercado de trabalho.

Tais formulações indicam um pensamento e práticas denominadas neoliberais, centradas na capacidade e eficiência individual, sendo o mercado o grande regulador dos problemas sociais, políticos e econômicos (a “mão invisível”). O neoliberalismo, grosso modo, pode ser caracterizado como um conjunto de medidas que diminui a atuação dos Estados nacionais e esses não mais teriam as funções de fomentadores e articuladores do processo de desenvolvimento econômico e social, colocando-as sob responsabilidade dos agentes do mercado (iniciativa privada).

No campo da educação, isto ficou evidenciado a partir do “Relatório Delors”, que salientava que os professores, historicamente, quase sempre davam muita ênfase na aquisição do conhecimento, mas sem um propósito ao aluno. Objetivamente, a proposição do Relatório foi indicar as denominadas quatro metas do milênio: (1) **aprender a conhecer**; (2) **aprender a fazer**; (3) **aprender a conviver**; e (4) **aprender a ser (Delors, 1996)**.

Para os que advogam talvisão, o ensino público consome enormes recursos, sem o efetivo retorno e deve ser redimensionado (entenda-se direcionado para as classes mais populares), enquanto o ensino particular deve ser fortemente incentivado.

Na atualidade, a formulação e implementação de políticas voltadas à formação de professores compete a todas as esferas governamentais (governo federal, estaduais e municipais) para garantir a exigência mínima contida na legislação educacional. Desde 2007, as licenciaturas passaram, obrigatoriamente, a ser plenas, isto é, com formação superior³. No sentido de formar mais professores, foram criados vários documentos e ações voltados a esse objetivo. Cada curso de nível superior é regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, constando carga horária mínima e currículos, exigindo-se de cada curso seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos entre outras obrigações (Brasil, 2002).

Os cursos de Licenciatura, cujo objetivo é a formação de professores que atuarão no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e/ou no Ensino Médio (1º ao 3º ano), são ministradas, além das disciplinas comuns aos bacharelados, as específicas, tais como: Teorias da Educação, Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem, Organização Escolar, Didática do Ensino, Metodologia de Ensino, Estágios Obrigatórios entre outras. Também a carga horária para as Licenciaturas é diferenciada em relação aos bacharelados. Recentemente a formação inicial e continuada de professores em nível superior foi atualizada com a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015) e deve ser implementada em 2017/2018⁴.

Organização dos cursos de Geografia no Brasil

Historicamente pode-se caracterizar a formação de professores a partir de dois paradigmas: o paradigma padrão e o paradigma reflexivo (Silva, 2008).

No paradigma padrão, a transmissão de conhecimento e absorção de informações se dava a partir do professor como autoridade máxima do processo ensino-aprendizagem. Já no paradigma reflexivo, existe uma comunidade de investigação, reflexão e senso crítico, onde o professor também é passível de falhas, de autocrítica. O conhecimento do mundo é ambíguo, equívoco e explicável (com todas as suas contradições).

³ Nas Instituições particulares (Faculdades de Filosofia), as licenciaturas se organizavam como “licenciaturas curtas”, ou seja, cursos que habilitavam professores para o ensino infantil e fundamental (1º grau) de duração menor que as licenciaturas plenas. Surgiram a partir da Lei n.º 5.692/71 (Brasil, 1971), num contexto em que se passou a exigir uma formação rápida e com conteúdos gerais, para atender a uma nova demanda de professores, principalmente em regiões com maior carência destes profissionais. Em 1986, o Conselho Federal de Educação propôs a extinção desses cursos, o que efetivamente ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e foram transformados, gradualmente, em Licenciaturas Plenas (Menezes; Santos, 2002).

⁴Até maio de 2018 ainda não havia sido colocada em prática.

Nesse sentido, toma forma do que vem a ser formação. Pode-se inferir que significa preparar os cidadãos para a vida; para seu desempenho na sociedade. Sob este aspecto, isto permite identificar três dimensões essenciais que as caracterizam: uma dimensão instrutiva, onde o profissional tem que ser instruído. Supõe-se que tenha conhecimentos e habilidades. Uma dimensão desenvolvedora, que coloca o estudante em contato com o objeto de sua profissão, ou seja, o desenvolvimento de seus modos de atuação. E uma dimensão educativa, que requer preparar o acadêmico para viver em sociedade. Tal concepção supõe, ademais, que essas três dimensões se desenvolvam indissolúvelmente unidas entre si, durante todo o percurso acadêmico. As dimensões do conteúdo de ensino devem se voltar aos conhecimentos (cognitivo), às habilidades (procedimental) e aos valores afetivos e atitudinais (Silva, 2008). A transformação que se produzia no paradigma padrão estava centrada nos aspectos cognitivos; enquanto que no paradigma reflexivo, se busca a integração dialética dos aspectos cognitivos com os significativos, conscientes, de compromisso social. Ou seja, a conceptualização da concepção dialética da formação auxilia na compreensão da teoria e a prática como elementos das práxis pedagógicas, em que a prática, sendo reflexiva, remete a uma busca teórica para melhor análise e entendimento desta própria prática, oferecendo subsídios para transformá-la (Behrens, 1991).

No campo da atividade profissional, a prática docente é uma sucessão particular de construção de conhecimentos técnico-científicos associados à experiência e ao percurso pessoal do professor para que o mesmo reinterprete, intervenha e crie modos de realizar ações educativas em situações de ensino e aprendizagem.

É consenso entre os profissionais que atuam no ensino que a escola, principalmente, a pública, estruturada da maneira que está pouco permite ousar em termos de inovações educativas ou conceituais. Há pouco mais de três décadas as condições de trabalho dos professores têm sido precarizadas, normalmente com cargas horárias elevadas e baixos salários, além de outros problemas. Nesse caso, o professor da escola secundária não se torna produtor de novos conhecimentos, mas reproduz outras situações, por vezes, distante de sua região, da comunidade na qual está inserido. A atividade investigativa fica restrita às Universidades, reafirmando uma elitização do ensino e da produção científica academizada.

Pode-se estabelecer diferentes parâmetros de análise para a crise do ensino (de modo geral) e do ensino da geografia, em particular. Esta análise compreende principalmente a crise estrutural, que se desdobra em político-ideológica (liberalismo) e epistemológica (inclui a crise do positivismo e seu discurso e a questão metodológica). Engloba, ainda, a crise operacional, dividida em curricular e didático-pedagógica. E, também, a crise funcional, que se refere à inadequação da formação de seus egressos ao mercado de trabalho e aos problemas de identidade e legitimidade dos docentes de geografia.

Em 03 de abril de 2001, foi aprovado o Parecer CNE/CES n.º 492/2001 (Brasil, 2001) acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC, para apreciação da Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação, que aprovou por unanimidade as referidas Diretrizes. As Diretrizes Curriculares estabelecem como princípios norteadores, alguns itens que deverão constar nos Projetos Políticos Pedagógicos nas Instituições de Ensino Superior, essas, porém, com liberdade e flexibilidade para se adequarem às demandas de seus respectivos públicos: estudantes, professores e técnicos administrativos (Brasil, 2002). São esses princípios: 1. Perfil do Formando; 2. Competências e Habilidades (Gerais e

Específicas); 3. Organização do Curso; 4. Conteúdos Curriculares; 5. Estágios e Atividades complementares; 6. Conexão com a Avaliação Institucional.

Contudo, é preciso ressaltar que os atuais modelos de formação docente no Brasil, nos cursos de Licenciatura, não apresentaram alterações ao longo das últimas três ou quatro décadas, mantendo-se os cursos com duração de quatro a cinco anos, sendo três deles destinados aos conteúdos específicos e um ou dois para os de natureza educacional (Mendonça, 2013).

A profissionalidade e a profissão docente

É pertinente admitir que a discussão em torno da categoria profissional de professor é palco de intensos debates, particularmente a partir da década de 1980. Também é consenso entre pesquisadores e estudiosos que estudam a carreira docente de que a realidade do professor no Brasil é de aumento da carga de trabalho e de precarização das relações trabalhistas, intensificadas a partir da década de 1990, quando o país passou por reformas econômicas de caráter (neo) liberal.

Para entender o trabalho docente é necessário diferenciar processo de trabalho e processo de produção capitalista, dado que nesse sistema, o processo de trabalho está inserido na lógica do capital (acumulação, lucro). Na acepção marxista, o trabalho produtivo (operário, camponês, metalúrgico etc.) está presente em toda relação de produção capitalista, independente do produto que se fabrica, ou do serviço que se presta.

Em certa medida, na perspectiva marxista não se discute se o professor seria um profissional liberal ou um trabalhador semelhante aos proletários, pois que:

(...) a origem de classe dessa categoria profissional não pode ser apreendida de forma dicotômica e reducionista, sem a análise de outras determinações concretas (Basconi; Costa, 2014, p. 4).

Em 2012, dados do censo do ensino superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indicavam que o número de vínculos de alunos nas universidades públicas (federais, estaduais e municipais) era de 495.663 e em universidades, faculdades e centros de ensino privados era de 420.930, totalizando 916.593. Em 2013, os cursos de Geografia no Brasil contavam com 48.792 matriculados (Inep, 2012). Já em 2017, 79,3% dos docentes trabalhavam na rede pública de ensino (escolas federais, estaduais ou municipais) e, deste total, 24,3% atuavam na rede privada (Inep, 2018).

Entretanto, os números podem parecer expressivos, porém, ainda há necessidade de mais professores, em praticamente todas as áreas do ensino fundamental e médio. Isso se deve a vários fatores, tais como a obrigatoriedade de escolarização básica (que aumenta o número de alunos matriculados), a exigência de diploma de ensino médio para a entrada no mercado de trabalho, o aumento vegetativo da população entre outros.

Além de ser um dado importante ao estímulo e permanência na carreira docente, os baixos salários é um fator que tem desestimulado os jovens (e antigos) professores. Contudo, outros aspectos devem ser também considerados, tais como as condições de trabalho (salas lotadas, falta de materiais e /ou recursos didáticos e pedagógicos, ausência de uma carreira docente que faça jus ao tipo de trabalho exercido etc.).

A questão das relações entre capital e trabalho no Brasil foram instituídas somente a partir da década de 1930, com leis que garantiram alguns direitos ao trabalhador. Tais direitos abrangem todas as ocupações profissionais, dentro de sua categoria de emprego, seja ele professor, comerciário, metalúrgico, bancário, construtor civil, enfermeiro etc. Cada

trabalhador recebe um salário base, chamado de Piso Salarial, que é sua garantia de recebimento dentro de seu grau profissional.

As Tabelas 1 e 2 indicam uma organização por áreas de atuação profissional e salário médio encontradas no mercado de trabalho privado. Para fins didáticos não estão contempladas todas as categorias profissionais, mas algumas representativas e comparadas com os salários dos professores da escola básica (Tabela 3).

Tabela 1. **Brasil: Piso salarial por áreas – 2015**

ÁREAS	Valores em Reais (R\$) (BRL) Salário Médio	Equivalente em US\$ (USD)
Administrativa e Apoio		
Encarregado de Serviços Administrativos	5.015	1,630
Porteiro	1.323	430
Financeira		
Coordenador Financeiro	8.809	2,864
Auxiliar Financeiro	1.556	505
Manutenção		
Coordenador de Manutenção	7.078	2,301
Auxiliar de Manutenção	1.530	497
Marketing		
Coordenador de Marketing	8.307	2,701
Auxiliar de Marketing	1.334	433
Tecnologia da Informação		
Técnico de Informática	1.841	598
Teleatendimento		
Operador de Teleatendimento (6 H)	773	251
Bolsa de Estágio (6 Horas)		
Estagiário (Penúltimo Ano)	1.124	365

Fonte: Adaptado de: Tabela Salarial – Piso Salarial das Profissões (2015) (Áreas selecionadas). Elaboração do autor.

Nota.

- Salários médios para fins de comparação.
- De acordo com a Lei as empresas não devem pagar menos que um salário mínimo; os salários são obtidos através de uma média nacional. A região do país também possui influência na hora de definir esses valores.
- A jornada média semanal é de 40 horas.
- Salário Mínimo Nacional a partir de 01 jan. 2015 era R\$ 788,00, o que equivalia a US\$ 256,22.
- Nem todos os cargos descritos necessitam de curso superior (Auxiliares e outros com menor grau de exigência).
- Cotação em 04 maio 2015: 1 Real Brasil/BRL = 0,325161 Dólar dos EUA/USD. Fonte: Banco Central do Brasil (2015).

Tabela 2. **Outras profissões de nível superior**

Profissão	Requisitos	Valores em Reais
Engenheiro Agrônomo	Domínio de novas tecnologias agrícolas e visão estratégica.	8 a 16 mil
Engenheiro de Produção	Inglês fluente; saber trabalhar em grupo.	5 ou 6 mil (início de carreira) e 25 mil e 35 mil (10 anos exp.)
Profissional de P&D	Form. nas áreas de engenharia, química e biologia.	13 a 17 mil
Analista de Mídias Sociais	Form. em marketing, rel. públicas, jornalismo e áreas afins; inglês fluente.	8 a 15 mil
Gerente de Marketing e Eventos	Domínio de inglês e de um terceiro idioma. Form. em propaganda e marketing, publicidade, relações públicas, produção de eventos e áreas afins.	10 a 15 mil

Fonte: Adaptado de: Tabela Salarial. [Piso salarial das profissões \(2015\)](#). Elaboração do autor.

Tabela 3. **Pisosalarial na Educação Básica**

	Valores em Reais (R\$)*	Equivalente em USD
Educação Infantil	927,71	266,88
Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental	1.036,66	301,42
6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	1.078,88	337,08
Ensino Médio	1.201,02	390,52
Ensino Técnico	1.142,24	371,41
Pré-Vestibular	1.676,40	545,09

Fonte: Adaptado de Tabela Salarial de Professores (2015). Elaboração do autor.

Nota.

-Válido a partir de 1º de janeiro de 2015.

* Valores calculados para jornada semanal de 22 horas.

- Sobre o piso salarial devem ser aplicados 5% de hora-atividade. Professores “aulistas” (que recebem apenas pelas aulas efetivamente ministradas) também têm que calcular o descanso semanal remunerado (DSR).

- O piso dos professores menselistas (até o 5º ano do ensino fundamental) refere-se a jornada máxima de 22 horas semanais.

- Cotação em 04 maio 2015: 1 Real Brasil/BRL = 0,325161 Dólar dos EUA/USD. Fonte: Banco Central do Brasil (2015).

A Lei.º 11.738, de 16 de julho de 2008 - Piso Salarial Profissional Nacional (Brasil, 2008) - instituiu o piso salarial nacional para os professores da escola básica. Por esta Lei governos estaduais e municipais devem aplicá-la. No entanto, há Estados e Municípios que não a cumprem, alegando falta de recursos. Mais recentemente, a Lei n.º 12.994, de 17 de junho de 2014 (Brasil, 2014), alterou a Lei anterior e incluiu outras categoriais profissionais, notadamente na área da Saúde.

A Tabela 4 traz informações sobre a evolução do piso salarial para os professores, válido para todo o território nacional, considerando os profissionais com formação em nível médio, na modalidade Normal exercendo uma jornada de trabalho semanal de 40 horas e atuando na rede pública de ensino.

Tabela 4. **Evolução do Piso Salarial para Professores**

	Anos									
Valores em Reais (R\$)	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
	950,00	1024,67	1187,14	1451,00	1567,00	1697,39	1917,78	2135,64	2298,80	

Fonte: Piso e Tabela Salarial. Piso Salarial dos Professores (2017). Elaboração do autor.

Especificamente no estado de Santa Catarina, para os docentes com Licenciatura Plena, em 2014, o vencimento básico era de R\$ 1.706,08 (aproximadamente US\$ 457,22)⁵, acrescidos de 20% de hora-atividade (preparação de aulas, correção de trabalhos e avaliações etc.), para uma jornada semanal de 40 horas (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2014)⁶. Em 2017, o valor reajustado era de R\$ 2.532,07 (aproximadamente US\$ 717,61⁷).

A título de equiparação a Tabela 5 traz dados sobre salários em outros países, sejam eles “desenvolvidos” ou “emergentes”. Nota-se a grande defasagem dos salários pagos em outros países em comparação com o Brasil.

⁵Valores cotados em 02 set. 2015.

⁶A referência mínima para a jornada extraclasse, prevista na Lei 11.738, é de 33,33%. Outra informação importante é que desde fevereiro de 2015, o piso salarial nacional para os professores da escola básica era de R\$ 1.917,78, correspondente a US\$ 623,48 (cotação oficial em 04 de maio de 2015) (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2014).

⁷Valores cotados em 04 maio 2018.

Tabela 5. Salário anual dos professores nas instituições públicas de ensino fundamental

País	Salários (US\$) (ajustados pela paridade do poder de compra - PPC) - 2012
Luxemburgo	66.085
Alemanha	50.007
Estados Unidos	36.333
Finlândia	32.148
Média da OCDE	29.411
Coreia do Sul	28.591
Inglaterra	28.321
Itália	27.786
Japão	27.067
França	26.247
Grécia	18.718
Chile	17.770
México	15.556
Polônia	11.389
Brasil	10.375
Indonésia	1.560

Fonte: Adaptado de Organization for Economic Co-Operation and Development (2014).

Em 2015 foi divulgada uma pesquisa encabeçada pela *Insider Monkey* (Dutta, 2015) sobre os 12 melhores salários médios anuais no mundo, cujos alguns dados estão informados na Tabela 5. Mesmo que esta pesquisa considere apenas os salários pagos aos profissionais com no mínimo 15 anos de experiência e utilize metodologia diferente da OECD, ainda assim, os salários pagos no Brasil não estão nesta lista e os valores confirmam os dados da OECD, listados na Tabela 4.

As informações constantes nas Tabelas 1 a 5 confirmam que os salários dos professores da educação básica estão muito distantes de outras categorias profissionais, tendo, por vezes, exigências e/ou formações semelhantes e mesmo se comparados a outros países de nível equivalente, ou até abaixo, de desenvolvimento econômico e social brasileiro. É evidente que o Ensino é considerado uma das carreiras mais concorridas em vários países, que rapidamente reconheceram a importância de bons educadores para o objetivo final da construção de um sistema de ensino de qualidade, oferecendo salários mais atrativos para os melhores profissionais. O que, em última análise, identifica-se um círculo virtuoso para o desenvolvimento econômico e social de um país. No caso brasileiro, ao contrário, isso demonstra que a atração de jovens para a carreira do magistério fica comprometida se for considerada apenas esta motivação.

Todavia, apenas bons salários não são suficientes para a atração e permanência na carreira docente. Para o desenvolvimento de um trabalho, que contemple as múltiplas facetas na formação da cidadania e no processo de ensino e aprendizagem é fundamental que haja estrutura material para o professor e para os estudantes – salas equipadas com mapas, computadores, materiais didáticos diversos etc. Além disso, há outros fatores externos que interferem negativamente, como por exemplo, o papel que a imprensa (televisada e/ou escrita) tem na formação da “opinião pública”. Raramente é divulgada uma ação positiva, sendo ressaltados com grande repercussão, fatos negativos, por vezes, discriminando a escola pública. Em suma, todos estes fatores fazem com que a atração de novos professores fique bastante comprometida.

Para alterar este quadro, o estímulo à carreira docente deve ser priorizado pelos governos em todos os níveis. Deve-se considerar também que o professor não é um simples reproduzidor de conhecimentos desenvolvidos por outros profissionais. O professor na escola básica deve ser também um pesquisador – seja na busca de materiais para suas aulas, seja colocando

problemas para que os estudantes tentem resolver (Demo, 1998). Nesse caso, o professor passa a ser um importante agente de transformação educativa, sendo um orientador de estudos. Demo (2014, s/p.), em entrevista para o sítio “Observatório da Educação”, reafirma esta proposição:

A pesquisa deve estar associada à “educação”, e não ao “ensino”. O espírito da pesquisa começa ao nascer, com a curiosidade da criança, a necessidade de confrontar-se com a realidade, com o desafio de ordenar mentalmente o mundo em que se vive. Ressalta-se, nestas fases iniciais, o lado mais pedagógico da pesquisa, tendo em vista aprimorar a capacidade de argumentar (não o argumento de autoridade, mas a autoridade do argumento), de elaborar textos próprios, de cultivar autoria e autonomia. A pesquisa deve acontecer no cotidiano da escola e também fora dela, em atividades como “lição de casa”, a qual continua importante, se for tarefa de pesquisa, não de reprodução instrucionista.

Outro fator para o melhor desempenho docente é a relação do número de alunos por professor. No Brasil não há uma lei que estipule o máximo de alunos por sala de aula. Mesmo com a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2015, este assunto não foi contemplado. Sem normas específicas, cada escola define a quantidade de alunos, considerando a demanda, o quadro de professores e a infraestrutura disponível. Ou seja, é consenso entre educadores que um número menor de alunos por turma permite ao professor dar atenção mais individualizada, interferindo positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

Ensino e prática docente em geografia no período recente

Para ensinar é preciso professores que estejam comprometidos com a ciência geográfica e com a formação de jovens para a cidadania. E isto só pode ser realizado se os docentes tiverem condições de trabalho justas, além de melhorias no sistema de ensino como um todo. É pertinente apontar que apenas a melhor remuneração dos professores não é suficiente para que o processo de ensino e aprendizagem se transforme para melhor. É preciso criar outras formas de contratação de professores e sua permanência na escola, sendo a dedicação exclusiva um dos predicados para tais melhorias. Aliado a isto, é importante indicar que o professor possa elaborar seus materiais de aula – textos, imagens, vídeos etc., conhecendo seus estudantes e em conjunto com estes, criarem as condições para o processo de ensinar e aprender.

Ainda seguindo este raciocínio, a formação de professores deve ser uma política de Estado, com investimentos em laboratórios, infraestruturas, materiais de apoio, qualificação e atualização constante do quadro docente (principalmente para aqueles que atuam nos cursos de Licenciatura). Modificar as matrizes curriculares seria um primeiro passo. É preciso ainda reduzir a relação professor/aluno, ou seja, salas com número menor de estudantes permitem ao professor conhecer as necessidades e potencialidades individuais. Os recursos tecnológicos devem ser utilizados como mais um recurso didático, a fim de contemplar o que os estudantes já têm acesso⁸. A escola ainda não consegue reconhecer os avanços da internet como uma ferramenta de trabalho para o professor e o aluno. É claro que tudo isto demandará mais estudos e aperfeiçoamentos, mas o Brasil já está atrasado – principalmente a escola pública – em várias possibilidades e recursos que a sociedade atual oferece.

Outros desafios devem ser encarados, buscando suas soluções, como por exemplo:

- **Matricular as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, pois a partir de 2016, a matrícula entre 4 e 17 anos foi obrigatória.** Pelo sistema de ensino brasileiro, os municípios são responsáveis pelo Ensino Infantil e Fundamental, recaindo sobre as prefeituras os ônus

⁸No entanto, um dos problemas é garantir o acesso à internet com qualidade de sinal, situação que ainda está muito distante de ser resolvida no Brasil – mesmo nos estados com melhor infraestrutura nesse setor.

de oferecer vagas nas escolas (mesmo que as prefeituras recebam auxílio federal, os recursos ainda são insuficientes frente à demanda);

- Com o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) praticamente universalizado, a discussão educacional deve buscar a qualidade em relação à quantidade. Um exemplo é a necessidade de debater quais conteúdos curriculares são mais convenientes, observando o projeto pedagógico de cada unidade escolar;
- Dar um atendimento mais completo ao aluno, flexibilizando o currículo com uma infraestrutura didática mais complexa;
- **Promover uma gestão democrática da escola, com gestores escolhidos dentro da própria comunidade escolar e em diálogo com as famílias/responsáveis;**
- **Maior proximidade entre Escola e Universidade, considerando que é no ensino superior que se formam os futuros profissionais da educação. No presente, inexistem ou há pouquíssimas parcerias entre estas instituições de ensino (exceto o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Capes, mas que, desde 2016, têm reduzido o número de bolsas para os estudantes de graduação e para os professores supervisores das Instituições de Ensino Superior);**
- **Planejamento visando o médio e longo prazo. No Brasil tais planejamentos se acabam quando finda um governo – em qualquer nível. Em outros termos, é preciso tratar a educação como um setor nevrálgico, seja do ponto de vista econômico, social ou cultural.**

Tudo isto considerado, é pertinente entender que as modificações deverão ser profundas e exigirá processos de aplicação e avaliação constantes.

Considerações Finais

As exigências que o capital internacional têm feito aos países em desenvolvimento, principalmente desde a última década do século XX, vêm transformando as necessidades de educação (formal) das classes trabalhadoras, buscando maior aperfeiçoamento técnico. Diante disso, a questão que se coloca é discutir e propor alternativas viáveis sobre o papel das Universidades (que formarão os professores para o ensino fundamental e médio) diante de um mundo em rápida transformação conjugado com as determinações do grande capital, que muitas vezes não coadunam com as necessidades da sociedade.

O movimento atual de governos, instituições internacionais e de Organizações Não-Governamentais (nacionais ou estrangeiras) em relação às Universidades (públicas ou privadas) é o de transferir sua função de produtora de conhecimento científico para ser um apêndice do capital, dando uma "utilidade" ao seu papel social. Com isso as Universidades se tornam produtoras de um saber voltadas ao mercado de trabalho, excluindo-se a pesquisa como fonte básica na aquisição de novos conhecimentos.

O atual discurso neoliberal de acesso à escolarização procura alternativas para a resolução dos problemas sociais a partir da lógica do mercado, condicionando professores a buscar uma formação individual, sendo responsabilizados pelos fracassos no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, não é individualizando o profissional da educação que se conseguirá melhorar o processo de ensino e aprendizagem e a própria sociedade, pois o professor e o educando estão inseridos num contexto pluri-social, com dinâmicas que fogem às leis de mercado.

De outra parte, a fragmentação do ensino demonstra as carências de uma universalização do saber; isto é, ao compartimentalizar o conhecimento, este é direcionado a uma perspectiva "mais técnica". Devido às necessidades de expansão econômica, reduz a função do professor como mero reproduzidor de conhecimentos originados fora do seu contexto educacional e além

do ambiente de sua comunidade. Aliado a tal fato, a precarização da profissão docente, principalmente por não dar estabilidade no emprego e razoáveis condições de trabalho, entre outros problemas, têm reduzido ainda mais os níveis de escolarização, além de originar falta de motivação profissional.

Tais fatores, somados à própria natureza da profissão (atualização constante, habilidades de trabalho em equipe, facilidade de transmissão de exposição de ideias, criatividade etc.), somada aos baixos salários (o que se traduz em maior carga horária e estresse), inseguranças nas salas de aula, entre outras questões desestimulam os jovens a optarem por esse tipo de atividade profissional. Ou seja, as graduações em licenciatura, que formarão os futuros professores da escola básica, não têm conseguido atrair muitos jovens.

Portanto, é necessário criar e se utilizar de metodologias e instrumentos que busquem a interação entre a construção e a reconstrução do conhecimento, numa perspectiva de totalidade, de tal modo que o educando possa refletir sobre o presente/passado e discutir o futuro numa ação recíproca entre a sociedade e a natureza e a comunidade na qual está inserido.

Referencias bibliográficas:

- **Basconi, T. C. F.; Costa, Á. de C.** (2014). A origem de classe dos professores do ensino básico, no Brasil: notas para a apreensão das dimensões de uma polêmica. Consultado el 05 fev. 2018, en:<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/tatiane-cristina-fernandes-basconi-c3a1urea-de-carvalho-costa.pdf>.
- **Behrens, M. A.** (1991). O Estágio Supervisionado de Prática de Ensino: uma proposta coletiva de reconstrução. Dissertação de Mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil.
- **Charlot, B.** (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, n. 4, p. 129-136.
- **Delors, J.** (Org.) (1998). Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Trad. José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco. Accesible en: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>.
- **Demo, P.** (1998). Educar pela pesquisa.3. ed. Campinas: Autores Associados.
- **Demo, P.** (2014). Entrevista. Consultado el 28 de ago. de 2015, en: <http://www.observatoriodaeducacaodorn.org.br/?p=ent&cod=358>.
- **Dutta, S.** (2015). 12 countries with the highest teacher salaries in the World.2015.Accessible en: <http://www.insidermonkey.com/about-us/>.
- **Mendonça, S.** (2013). A Geografia e a formação de seus professores: o processo formativo dos professores para a Educação Básica. Tese de doutorado não publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- **Menezes, E. T. de; Santos, T. H. dos** (2002). Sistema educacional brasileiro (verbete). In: *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora. Accesible en:<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=173>.
- **Moraes, A. C. R.** (1999). Geografia: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec.
- **Moreira, R.** (1981). O que é geografia. São Paulo: Brasiliense.
- **Pereira, R. M. F. do A.** (1999). Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- **Racine, J. B.** (1978). Discurso geográfico y discurso ideológico: perspectivas epistemológicas. *Geo Crítica: Cuadernos críticos de geografía humana*, n. 13, 33p. Consultado el 09 set. 2015, en: <http://www.ub.edu/geocrit/geo7.htm>.

- **Silva, P. H.** (2008). La universidad Latinoamericana en la época actual: tendencias, retos y propuestas innovadoras. En: Anales del 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. Habana (Cuba): Congreso Internacional de Educación Superior [CD-ROM], 2008.
- **Tumolo, P. S.; Fontana, K. B.** (2008). Trabalho docente e capitalismo: um estudo da produção acadêmica da década de 1990. *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 102, p. 159-180, enero/abr. Consultado el **05 fev. 2018**, en: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/109>.

Documentos y Fuentes:

- Banco Central do Brasil (2015). Cotação de Moedas. Consultado el 04 de mayo de 2015, en: <http://www.bcb.gov.br>.
- Brasil (1971). Lei n.º 5.692, de 11 agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Consultado el 17 enero 2012, en: <http://www.prolei.inep.gov.br>.
- *Brasil (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001.* Consultado el 23 de diciembre de 2017, en: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>.
- *Brasil (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação Superior. Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia.* Consultado el 16 dic. de 2011, en: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>.
- Brasil (2008). **Lei nº 11.738, de 16 julho de 2008 - Piso Salarial Profissional Nacional.** Consultado el 06 de abr. de 2015, en: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=382&id=12253&option=com_content.
- Brasil (2014). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 12.994, de 17 de Junho de 2014. Consultado el 06 de abril de 2015, en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12994.htm.
- Brasil (2015). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Consultado el 09 de mayo de 2017, en: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf.
- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2014). Tabela de salários do magistério público da educação básica 2014. Consultado el 05 de abr. de 2015, en: <http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2012). Censo da Educação Superior. Consultado el 11 de mayo de 2017, en: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2018). Censo Escolar 2017: notas estatísticas. Consultado el 02 de mayo de 2018, en: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing. Consultado el 30 de jun. de 2015, en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- Piso e Tabela Salarial (2017). Piso Salarial dos Professores. Consultado el 09 de mayo de 2017, en: <http://www.pisosalarial.com.br/salarios/piso-salarial-professores>.
- [Piso Salarial das Profissões \(2015\)](http://valorsalariominimo.org/piso-salarial-2014-das-profissoes/). Consultado el 07 de abr. de 2015, en: <http://valorsalariominimo.org/piso-salarial-2014-das-profissoes/>.
- Tabela Salarial (2015). Piso Salarial das Profissões. Consultado el 07 de abril de 2015, en: <http://tabelasalarial.com/consulta-tabela-salarial-2014-atualizada/>.
- Tabela Salarial de Professores (2015). Consultado el 08 de abril de 2015, en: <http://tabelasalarial.com/tabela-salarial-de-professores/>.

Perfil socioeducativo y factores asociados al ingreso de los estudiantes de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Lode Cascante Gómez - Francisco González Alvarado y Roberto Granados Porras
lodelena@yahoo.com - frajoga@yahoo.com - c.roberth@gmail.com
División de Educología y Escuela de Historia de la Universidad Nacional / Costa Rica

RESUMEN:

La importancia de conocer el perfil sociodemográfico de los estudiantes universitarios y las principales motivaciones que orientan su escogencia a un determinado plan de estudios, constituyen aspectos medulares de tomarse en cuenta a la hora de su desarrollo, tanto por parte de las autoridades que lo gestionan, como de los y las docentes encargados de la planificación y ejecución de los cursos. La presente ponencia discute en profundidad los aspectos señalados para el caso particular de los estudiantes que ingresaron en el 2017 a la carrera de Bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica.

PALABRAS CLAVES: Perfil socio demográfico - motivaciones de ingreso - enseñanza de los estudios sociales - plan de estudios

Perfil sociodemográfico e motivações de renda dos alunos do Bacharelado em Ensino de Estudos Sociais e Educação Cívica da Universidade Nacional da Costa Rica.

RESUMO:

A importância de conhecer o perfil sociodemográfico dos estudantes universitários e as principais motivações que orientam sua escolha para um currículo específico são aspectos fundamentais a serem levados em consideração no momento do seu desenvolvimento, tanto pelas autoridades que o gerenciam, a partir dos professores encarregados do planejamento e execução dos cursos. Esta apresentação discute em profundidade os aspectos indicados para o caso particular dos alunos que entraram no Bacharelado 2017 no ensino de Estudos Sociais e Educação Cívica da Universidade Nacional da Costa Rica.

PALAVRAS-CHAVE: Perfil sociodemográfico - motivação de renda - ensino de estudos sociais - plano de estudo

Socio-demographic profile and income motivations of the students of the Baccalaureate in the Teaching of Social Studies and Civic Education of the National University of Costa Rica.

ABSTRAC:

The importance of knowing the socio demographic profile of university students and the main motivations that guide their choice to a specific curriculum are key aspects to be taken into account at the time of their development, both by the authorities that manage it, as of the teachers in charge of the planning and execution of the courses. This paper discusses in depth the aspects indicated for the particular case of the students who entered the 2017 Baccalaureate in the teaching of Social Studies and Civic Education of the National University of Costa Rica.

KEYWORDS: Profile demographic partner - income motivation - social studies teaching - curriculum

Introducción

Uno de los elementos centrales que explican el impacto de la educación y su contribución protagónica en la transformación de las personas y las sociedades, está asociado con la

formación de los docentes. Proceso que involucra, no solo aquellos elementos, condiciones y contextos propios del periodo de la formación, por lo general universitarios, sino que incluye otros relacionados directamente con factores asociados a las motivaciones de la elección profesional. Estos últimos han sido menos estudiados, en el contexto mundial, tal y como lo señala Gratacós (2014), “...En definitiva, si algo se ha estudiado, ha sido el sistema de acceso a la docencia una vez acabados los estudios, pero no los motivos de elección de ésta”.

La formación docente es un tema que está en el tapete de los puntos clave del desarrollo educativo nacional, siendo este un tema que preocupa a las autoridades responsables del mismo. Existe una serie de estudios que plantean como la formación docente es una prioridad ante la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se realiza en las aulas de secundaria. Uno de estos estudios corresponde al sexto informe del estado de la educación 2017 de Costa Rica, el cual señala que “...el mejoramiento de la calidad educativa, presenta un problema de fondo: muchos de los docentes en servicio ingresaron al magisterio sin contar con los perfiles propuestos y además el país no tiene una visión común sobre lo que debe ser la preparación de los nuevos profesores que se están formando” (Estado de la Educación, 2017).

Es importante señalar que los datos del sexto informe se remiten a los temas de formación docente relacionados al modelos de formación docente en secundaria, el papel de la Universidad de Costa Rica como formadora de profesionales en el ámbito de la educación y la comparación de modelos de otras latitudes sobre la formación docentes en secundaria.

El presente estudio plantea los factores de motivacionales de los estudiantes por la carrera del BEESEC de la UNA, dando importancia a los aspectos relacionados con los factores que determinan la escogencia de la carrera, el perfil socioeconómico de los estudiantes en formación, identificando un carácter único de trabajo sobre el proceso de formación docente en el área específica de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la UNA. La formación docente es un tema que está en el tapete de los puntos clave del desarrollo educativo nacional, siendo este un tema que preocupa a las autoridades responsables del mismo.

Existe una serie de estudios que plantean como la formación docente es una prioridad ante la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se realiza en las aulas de secundaria. Uno de estos estudios corresponde al sexto informe del estado de la educación 2017 de Costa Rica, el cual señala que.

“...el mejoramiento de la calidad educativa, presenta un problema de fondo: muchos de los docentes en servicio ingresaron al magisterio sin contar con los perfiles propuestos y además el país no tiene una visión común sobre lo que debe ser la preparación de los nuevos profesores que se están formando” (Estado de la Educación, 2017).

Es importante señalar que los datos del sexto informe se remiten a los temas de formación docente relacionados al modelos de formación docente en secundaria, el papel de la Universidad de Costa Rica como formadora de profesionales en el ámbito de la educación y la comparación de modelos de otras latitudes sobre la formación docentes en secundaria. El presente estudio plantea los factores de motivacionales de los estudiantes por la carrera del BEESEC de la UNA, dando importancia a los aspectos relacionados con los factores que determinan la escogencia de la carrera, el perfil socioeconómico de los estudiantes en formación, identificando un carácter único de trabajo sobre el proceso de formación docente en el área específica de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la UNA.

En el marco de las investigaciones costarricense, el señalamiento anterior es también válido, al respecto el sexto informe del Estado de la educación (2017), expone:

“...el mejoramiento de la calidad educativa, presenta un problema de fondo: muchos de los docentes en servicio ingresaron al magisterio sin contar con los perfiles propuestos y además el país no tiene una visión común sobre lo que debe ser la preparación de los nuevos profesores que se están formando”.

De ahí que, sea necesario profundizar en estudios que aborden las razones asociados a los factores que primaron en la elección de las carreras de educación, a fin de contribuir con hallazgos que faciliten aportes al diseño de planes de estudios y procesos de formación en ejercicio en clave innovadora y de pertinencia profesional. Entendiendo que la formación docente es una prioridad ante la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se realiza en las aulas de secundaria.

El presente estudio describe los resultados de la adaptación y aplicación de la FIT-Choise Escale, desarrollada por Helen M G Watt y Paul W Richardson (2007) en la versión de Gratacos (2014), entre los estudiantes que ingresaron al Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica (BEESEC-UNA-CR) en el 2017. Con el propósito de discutir los aspectos relacionados con los factores que determinaron la escogencia de la carrera, así como su identificar rasgos de su perfil socioeducativo. Indagaciones que no han sido hechas para el contexto costarricense.

Referentes teóricos:

Con el objeto de contar con un entramado conceptual que sustente lo expuesto en esta ponencia, los siguientes párrafos intentan realizar un balance alrededor de los referentes teóricos y metodológicos que se consideran medulares para estudiar los factores asociados con la elección de las carreras de educación en general y que giran alrededor de tres estudios internacionales.

Un trabajo pionero en esta línea de investigaciones es el “Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of FIT-Choise Escale (2007), desarrollado por Helen M G Watt y Paul W Richardson, conocido como “escala de los factores que influyen en la elección de la carrera docente”, aplicado primeramente para el contexto Australiano (2002) y posteriormente utilizado en otros países, entre otros: Holanda (Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2012), España (Gratacós C, 2014) y para el contexto latinoamericano en Colombia (Said-Hung, Gratacós C y Valencia C, (2014). Estudios que adaptan la FIT-Choise Escale (2007) a diferentes contextos y arriban a conclusiones importantes sobre las motivaciones de los estudiantes asociadas a la elección de las carreras de educación. Pero sobre todo, el aporte central de los autores Watt y Richardson se centra en la construcción de una escala de medición de factores de elección de carrera para el campo de la educación, que ha demostrado su versatilidad para ser adaptada a diferentes contextos geográficos, tal y como se demostrará líneas adelante, para el caso costarricense. A través de la escala propuesta por los autores se logra identificar identifican tres tipos de motivaciones, al momento de elegir los estudiantes carreras docentes: motivaciones de tipo extrínsecas, motivaciones de tipo intrínsecas y motivaciones de tipo altruistas, cuestión sobre la que se ahondará más adelante.

La FIT-Choice Escale (2007) se basa en un cuestionario construido por los autores señalados, que incluye preguntas dedicadas a conocer aspectos de orden demográficos, tales como nombre, edad, sexo, grado académico, entre otras. Sin embargo, la escala propiamente dicha plantea preguntas organizadas en dos grandes tipos de factores: los motivacionales

“motivation constructs” que incluyen: “ability, intrinsic career value, fallback career, job security, time of family, job transferability, budgeting, shape future of children/adolescents, enhance social equity, make social contribution, work with children/adolescents, prior teaching a learning experiences, social influences” y otros 7 asociados a las creencias de los docentes sobre la profesión “Belief about teaching and decision to become a teacher”: expert career, high demand, social status, teacher morale, god salary, social dissuasion, satisfaction with choice, Watt y Richardson, 179-180 (2007). Gratacos, G (2014), valida para el contexto español la FIT-Choice Escala y es ésta, la versión que se adapta y utiliza, para analizar los factores asociados a la escogencia de los estudiantes del BEESEC-UNA-CR.

Un último trabajo que aportó teórica y metodológicamente a la presente ponencia es el estudio de Said-Hung, Gratacos C y Valencia C, (2017) titulado: “Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia”, el cual, además de exponer los resultados de la aplicación de la escala FIT-Choice para el contexto mencionado, realizan un importante balance sobre investigaciones latinoamericanas que ponen el foco de la atención en los factores relacionados con la escogencia de la carrera de educación. Entre los resultados más significativos y que tienen relación directa esta ponencia resaltan importantes hallazgos tales como: un aumento creciente del abandono temprano de la carrera docente en países como Colombia y Chile, asociado en buena parte a que la profesión está siendo elegida como una segunda opción, que aunque no de la magnitud del caso europeo, ni generalizable para la región, llama la atención. De igual forma, citan investigaciones relacionadas con la auto-percepción profesional de los docentes en la región, las condiciones de trabajo, remuneración y estatus social.

También, Said-Hung, Gratacos C y Valencia C, (2017) abordan el tema de las motivaciones presentes entre los estudiantes de educación a la hora de elegir la carrera, resaltando el estudio de Brookhart y Freeman (1992), así como Watt y Richardson (2007), quienes identifican tres tipos de motivaciones: motivaciones de tipo extrínsecas (inherentes al trabajo mismo como el salario, vacaciones, entre otras); motivaciones de tipo intrínsecas (debido a aspectos propios de la profesión como el gusto por enseñar la materia); y motivaciones de tipo altruistas (contribución de la profesión a la mejora de la sociedad). Constructos que sirven de referencia para las interpretaciones propias de la presente investigación y que se ahondarán en el apartado siguiente.

Presupuestos metodológicos:

Con el propósito de caracterizar el perfil socioeducativo y describir los factores de mayor peso en la escogencia del BEESEC-UNA-CR, se procedió a realizar una adaptación empírica (ver anexo 1), de la FIT-Choice Escala de Watt y Richardson (2007), en la versión de Gratacos (2014), siguiendo los pasos y criterios que a continuación se describen.

Adaptación de la FIT-Choice Escala en la versión de Gratacos (2014). Se realizó a través de un estudio de tipo cuantitativo; con una población de estudio de 29 estudiantes del BEESEC-UNA-CR, los cuales se matricularon en el año 2017. Estos constituyen el total de los estudiantes que continuaron los estudios en el segundo año. Se prescindió de las preguntas asociadas a los aspectos demográficos de los estudiantes y se sustituyó esta información con datos institucionales aportados por el Departamento de Registro de la UNA-CR. Con ellos se construyó el perfil socioeducativo. Con el objetivo de obtener la validez del cuestionario, este fue sometido al criterio de 4 expertos con formación de posgrado en Evaluación Educativa, Sociología, Ciencias Cognoscitivas y Educación para la Diversidad. Se les pidió que realizaran una evaluación integral del cuestionario, especialmente en cuanto a la claridad de

los constructos y los aspectos semánticos acordes con el contexto costarricense. Recogidas las observaciones, se procedió a la adaptación del cuestionario.

De igual forma, se les solicitó a 5 estudiantes del BEESEC-UNA-CR que respondieran a la versión preliminar del instrumento que incorporaba las observaciones de las personas expertas. De igual forma, se les solicitó que indicaran problemas en la comprensión integral del instrumento. Este ejercicio permitió identificar nuevas posibilidades de mejora, las cuales se incorporaron y se determinó que la aplicación del instrumento final demandaría alrededor de 30 minutos. Los principales cambios en el instrumentos fueron: se sustituyeron palabras de las preguntas a través de sinónimos para facilitar su comprensión, de manera particular por tratarse de estudiantes que cursan una carrera asociada directamente a la Educación Media se cambió el concepto de “maestro” por profesor/profesora; se adaptó la escala Likert original de 7 a 5 puntos, donde 1 significa “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo” y; se eliminó una pregunta: “la enseñanza es un trabajo seguro/permanente”, por considerarse repetitiva. Se construyó “ad hoc”, una sección adicional de preguntas asociadas a particularidades de la disciplina de los Estudios Sociales y la educación Cívica: “Factores disciplinarios”, por considerarse de importancia la valoración de aspectos relacionados directamente con la disciplina como un elemento de peso en la elección de la carrera. El cuestionario propio de la escala FIT-Choice, incluyendo la sección “Factores disciplinarios”, fue respondido de forma digital, mediante la plataforma “Limesurvey”, empleada por la UNA. Estos se analizaron y procesaron mediante el programa SPSS.

Validez estadística de la escala: Resultados de todos los ítems. El Alpha de Cronbach (AC) general obtenido fue de 0,862, lo que indica que en términos generales los ítems aplicados tienen consistencia interna. No obstante, en términos más específicos, luego de analizar cada uno de los ítems de acuerdo al índice de discriminación, se encontró que hay preguntas con índice negativo: 40, 55, 57, 58, y la 61. No obstante se consideró la posibilidad de conservarlas, debido al interés de obtener unos resultados de mayor generalización. Los resultados del factor motivacional obtienen un AC de 0,879 lo que refleja una excelente consistencia interna de los ítems. Y los resultados del factor de percepción, el AC en este caso es de 0,729 lo que significa que el indicador es aceptable. El índice de discriminación obtiene dos índices negativos concernientes a las preguntas: 40 y 44. Finalmente, los factores de la disciplina: el AC es de 0,744 al igual que el anterior es aceptable. El índice de discriminación salió pobre sólo en una variable: “la mayoría de mis profesores/profesoras en la secundaria, facilitaron que sus estudiantes fueran consientes de las problemáticas sociales, geográficas e históricas”. El resto de las preguntas resultaron índices de discriminación que superaron el 30%. La siguiente tabla resume la información anterior.

Tabla 1: Estadísticas de fiabilidad de cada uno de los factores

	Alfa de Cronbach	No. de elementos
Total	,862	70
Factores motivacionales	,879	38
Factores de percepción	,751	21
Factores de la disciplina	,744	11

□

Fuente: Elaborado por los autores, 2018.

Resultados:

Perfil socioeducativo de los estudiantes del BEESEC-UNA-CR. Primeramente se exponen los resultados asociados a elementos sociodemográficos que denominamos socioeducativos, estos integran variables vinculadas con los centros educativos de Educación Media (antecedentes académicos) y otras puramente demográficas. Con el objeto de mostrar un panorama amplio de la población estudiada, se realiza un balance comparativo de este grupo y la población total de los estudiantes de la UNA-CR para el mismo año de ingreso. La fuente de los datos proviene del departamento de Registro de la UNA-CR.

Respecto a los antecedentes académicos tenemos en primer instancia que el 85% de los estudiantes del BEESEC-UNA-CR provienen de colegios con tipo de financiamiento de carácter público, a través del Ministerio de Educación Pública (MEP), seguido por un 12% de colegios privados y solamente un 3% corresponde a la categoría de colegios privados subvencionados, esta última agrupa a los centros educativos que reciben apoyo estatal para el pago de parte de la planilla de los docentes, sin embargo, su organización administrativa y curricular es la propia de los privados y no es para nada significativo pues agrupa a solo 21 instituciones en el país (menos del 1%), todas asociadas a organizaciones de carácter católico-religiosa. En relación con la población de la UNA-CR los datos dan cuenta de mucha similitud: el 86% de la población proviene de centros educativos públicos y el 14% de privados, aquí se incluyen los privados subvencionados.

En cuanto a la modalidad del colegio, el 85% provienen de la académica, que comprende la mayoría de los centros educativos del país y se caracteriza por desarrollar una oferta educativa general. Le sigue la técnica, de donde proceden el 7% y el 8% restante, proviene de alguna de las otras modalidades del sistema educativo nacional, una oferta amplia que incluye colegios rurales, telesecundarias, educación abierta, entre otras. La nota promedio de los estudiantes del BEESEC-UNA-CR obtenida en los dos últimos años de la Educación Media fue de 82.37, mientras que la de los estudiantes del UNA-CR fue ligeramente superior, 84.48%. Es importante señalar que el 100% de los estudiantes del BEESEC-UNA-CR señalaron que la carrera era su primer opción, frente al promedio de 93.9% de la población UNA-CR.

En relación con los datos demográficos, la distribución por sexo señala que la mayoría de estudiantes del BEESEC son varones 58,0%, incluso mayoritariamente que el total de la UNA-CR donde representan un 53.6%. Por su parte, las mujeres representan el 42% y el total de la UNA-CR comprenden el 46.4%. Respecto al promedio de edad, los estudiantes del BEESEC-UNA, es de 20,5. En cuanto a la zona de procedencia el 54.5% proviene de la urbana y el 45.5% de la rural, mostrando una diferencia importante respecto a la población general de la UNA, en la cual, el 72.6% es urbana, frente al 27,4 rural. Tomando en cuenta la división político-administrativa del país, se constata que la mayoría de los estudiantes del BEESEC-UNA provienen de la capital San José un 49%, seguido por otro grupo significativo de estudiantes que proceden de otras tres provincias de la GAM y que representan juntas el 30% Heredia (15%), Cartago (9%) y Alajuela (6%). El resto proviene de las provincia denominadas periféricas, donde resalta Limón con un aporte de estudiantes de un 15%. Finalmente, al considerar el nivel de desarrollo social del distrito de procedencia de los estudiantes del BEESEC se constata un similitud respecto al resto de la población UNA-CR, agrupando el nivel medio el mayor porcentaje de los estudiantes un 48%, frente a un 43% de la población UNA-CR; el nivel bajo contempla al 30.3%, prácticamente igual al general de la UNA-CR que es de 33.2% y por último el nivel alto solo identifica a un 21.2% de los estudiantes del BEESEC-UNA, casi idéntico al 23.7% institucional.

Factores asociados a la elección de la carrera. La siguiente tabla muestra los resultados

obtenidos en las mediciones de cada uno de los factores analizados. Al hacer una valoración de los dos factores de la FIT-Choise-Escale resalta que el factor que registra una media mayor es el de tipo motivacional, seguido por el de percepción. No obstante, al incluir el vinculado con aspectos de la disciplina, este último pasa a ser el que obtiene la mayor puntuación.

Tabla 2. Medidas de puntajes generales por factor según la FIT-Choise-escale utilizada en el estudio

Tipo de factor	Media	Desviación estándar	No de elementos
Motivacionales	3.89	0.91	38
De la percepción	3.65	1.01	21
De la disciplina	4.48	0.71	11

Fuente: Elaborado por los autores, 2018.

Para el caso de las puntuaciones de todos los factores contemplados en la escala, se constata que los que obtienen mayores medias son los asociados a “contribución social”; “trabajar con niños y adolescentes”; “influir en el futuro de los niños y adolescentes”; “características de la disciplina; papel de los estudios sociales en la sociedad (estos dos factores no pertenecen a la escala FIT-Choise-Escale); “carrera exigente” y trabajar con niños y adolescentes. En el extremo, los puntajes más bajos resultan de los factores: “carrera de segunda opción”; “salario”; “valor intrínseco la carrera” y “conciliación trabajo-familia”.

Tabla 3: Medias de puntajes observados en factores motivacionales, de percepción y de la disciplina de los estudiantes encuestados

Factores Motivacionales	Media	Desviación estándar
Seguridad del trabajo	3.43	0.97
Conciliación trabajo-familia	3.06	1.26
Movilidad del trabajo	3.12	1.21
Valor intrínseco de la carrera	2.87	1.19
Influir en el futuro de los niños y adolescentes	4.71	1.79
Trabajar en pro de la igualdad social	4.37	1.81
Contribución social	4.74	0.48
Trabajar con niños y adolescentes	4.63	0.63
Habilidad percibida	4.25	0.65
Carrera de segunda opción	1.53	1.11
Experiencias previas de enseñanza-aprendizaje	4.48	0.77
Influencias de conocidos	3.34	1.21
Factores de percepción	Media	Desviación estándar
Carrera exigente	4.66	1.83
Exigencia de la profesión	4.50	0.61
Estatus social	3.20	1.05
Salario	2.34	1.03
Disuasión social	3.20	1.35
Satisfacción de la elección	4.28	1.20
Factores de la disciplina	Media	Desviación estándar
Influencias del docente Est Soc en la EM	3.93	1.02
Características de la disciplina	4.69	1.92
Papel de los Estudios Sociales en la sociedad	4.66	1.63

□

Fuente: Elaborado por los autores, 2018.

La Tabla 4 da cuenta de los resultados obtenidos en las puntuaciones resultantes de los tres tipos de motivaciones según el modelo propuesto por Watt y Richardson (2007). Resaltando que los factores de mayor puntaje se agrupan alrededor de la motivación de tipo altruista, seguida por la intrínseca y de último la extrínseca.

Tabla 4. Medidas de puntajes observadas en los tres tipos de motivaciones

Tipo de motivación	Med ia	Desviación estándar
Extrínseca	3,07 9	1,19
Intrínseca	4,48 3	0,8
Altruista	4,56 7	0,67

Fuente: Elaborado por los autores, 2018

Conclusiones

La adaptación para el contexto costarricense del FIT-Choise-Escale diseñada por Watt y Richardson (2007), en la versión de Gratacos (2014), a pesar de que la población a la cual se le aplicó representa una muestra pequeña y con un nivel de especificidad alto, resultó ser confiable estadísticamente y empíricamente sólida. De igual forma, el factor diseñado “ad hoc” denominado: de la disciplina, obtuvo puntuaciones estadísticamente aceptables y respondió de forma positiva a las pruebas de confiabilidad y discriminación.

Los resultados obtenidos identifican rasgos sobre el perfil socioeducativo de los estudiantes del BEESEC: hombres en su mayoría; con edad promedio de 20 años, alta si se toma en consideración que el promedio de egreso de los estudiantes de la Educación Media costarricense es de 18 años; provienen en su mayoría de colegios académicos públicos; de zonas urbanas y de cantones con índices de desarrollo de medio y bajo. Ingresaron al BEESEC-UNA-CR como primera opción de carrera, resultado que se aparta de lo expresado en muchas investigaciones, donde los estudiantes de educación eligen la carrera por descarte. Finalmente, la nota de aprobación de la Educación Media es de 82 sobre 100, un promedio regular, si se considera que la nota de aprobación mínima en el país es de 70, inclusive, es más baja que la del promedio de los estudiantes de la UNA. Estos dos últimos aspectos coinciden con los resultados de otras investigaciones a nivel latinoamericano como por ejemplo Vaillant (2010), que señalan, entre otros aspectos que la mayoría de los docente provienen de las zonas con índices de menos desarrollo relativo y sus notas están por debajo de los aspirantes a otras carreras diferentes a las de educación.

Respecto a los factores de mayor peso en la elección de la carrera de la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, los resultados confirman que los motivos señalados por los estudiantes se inclinan hacia los de tipo altruista e intrínsecos y menos por los de tipo extrínseco, siguiendo el modelo planteado por Watt y Richardson (2007). Los resultados anteriores, con la salvedad señalada respecto a lo específico de la población bajo estudio, guardan una similitud importante en relación con los realizados en otras latitudes: autores como Gratacós (2014);

“...han indicado que los motivos por los que los alumnos eligen estudios en Educación son muy similares entre sí, sin importar los contextos socio-culturales o geográficos donde se ubiquen:

motivos de tipo intrínsecos y motivos de tipo altruistas, por encima de motivaciones de tipo extrínsecas”.

Lo anterior se traduce en que los estudiantes eligen el BEESEC-UNA-CR, más por razones cercanas con la realización misma de la tarea y la posibilidad que desde la realización del ejercicio de la labor docente, pueda influir positivamente (consecuencias sociales) y menos por razones vinculadas con el ejercicio de la realización de la tarea misma y su respuesta desde el exterior (salario, conciliación trabajo-familia, estatus social).

La información presentada plantea importantes retos para la formulación de planes de estudio en el área de la Enseñanza de Ciencias Sociales en general, entre los que resaltan: la importancia de realizar investigaciones sobre el perfil socioeducativo de los aspirantes y que estos sean insumos para el diseño de los perfiles de entrada. Difundir los resultados encontrados, de manera oportuna y estratégica entre la comunidad académica, de manera que se logre reconocer particularidades del grupo estudiantil. Finalmente, es medular considerar los factores preferenciales de los estudiantes al escoger la carrera, a fin de favorecer mejores prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- **Gratacós, G.** (2014). Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro. Tesis (Doctorado). Universidad Internacional de Cataluña, Barcelona.
- **Helen, M. Watt, P. Richardson.** (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of FIT-ChoiceEscale (2007). *The Journal of Experimental Education*, Spring, 75, 167.
- OREALC/UNESCO, (2012). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe: proyecto estratégico regional sobre políticas docentes. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Programa Estado de la Nación (Costa Rica). (2017). Sexto Informe del Estado de la Educación. San José CR.
- **Said-Hung, Gratacós C y Valencia C,** (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educacion. Pesquisas.*, São Paulo, v. 43, n. 1, 31-48.
- **Vaillant, Denise.** Políticas docentes en América Latina: elementos para el debate (2010). En: Martínez Larrechea, Enrique; Chiancone, Adriana. Políticas educativas en el cono sur. Montevideo: Magro, 2010. p. 149-176.

Anexo1: cuestionario adaptado.

“He decidido estudiar educación porqué...”	
1.	Me interesa la enseñanza
2.	Por el horario escolar, trabajar como profesor/profesora me permitirá tener más tiempo para la familia
3.	Mis amigos piensan que debería ser profesor/profesora
4.	Siendo profesor/profesora tengo más vacaciones
5.	Tengo cualidades para ser buen profesor/profesora
6.	La enseñanza me permite dar servicio a la sociedad
7.	Siempre he querido ser profesor/profesora
8.	La enseñanza puede darme la oportunidad de trabajar en el extranjero
9.	La enseñanza me permite contribuir en formación de valores a las y los estudiantes
10.	Quiero ayudar a las y los estudiantes a aprender
11.	No tenía claro qué carrera quería estudiar
12.	Me gusta enseñar
13.	Quiero trabajar con las y los estudiantes

14. La enseñanza me ofrecerá un trabajo estable
15. Los horarios me permiten acomodar mi trabajo con mis responsabilidades familiares
16. He tenido profesores y profesoras a los que he admirado y me han influido positivamente para decidir ser profesor/profesora
17. Siendo profesor/profesora tendré una jornada laboral corta
18. Tengo buenas habilidades para enseñar
19. Los profesores/profesoras hacen una contribución valiosa a la sociedad
20. Ser graduado de una carrera de enseñanza, tiene un reconocimiento en todas partes
21. La enseñanza me permitirá influir en las próximas generaciones
22. Mi familia piensa que debería ser profesor/ profesora
23. Quiero trabajar en un entorno con las y los estudiantes
24. Ser profesor/profesora me permite tener un salario fijo
25. Las vacaciones escolares encajan con mis obligaciones familiares
26. He tenido profesores/profesoras que han sido buenos modelos para mí
27. Ser profesor/profesora me permite devolver a la sociedad lo que he recibido
28. No fui aceptado en la carrera de primera opción
29. La enseñanza me permitirá elevar las ambiciones de la juventud menos favorecida por la sociedad
30. Me gusta trabajar con las y los estudiantes
31. He tenido experiencias de aprendizaje positivas
32. La gente con la que he trabajado piensan que debería ser profesor/profesora
33. La enseñanza es una profesión que se adecúa a mis habilidades
34. La enseñanza me permitirá elegir donde quiero vivir
35. La enseñanza me permitirá ayudar a las personas socialmente menos favorecidas
36. La enseñanza es una profesión que te realiza como persona
37. La enseñanza me permitirá influir en las y los estudiantes
38. La enseñanza me permitirá trabajar contra la desventaja social de las personas

“Hasta que punto está de acuerdo con las siguientes preguntas ...”

39. ¿Crees que los profesores y las profesoras están bien pagados?
40. ¿Crees que los profesores y las profesoras tienen una fuerte carga de trabajo?
41. ¿Crees que el ejercicio de la enseñanza está bien remunerado?
42. ¿Crees que a los profesores/profesoras se les percibe como profesionales?
43. ¿Crees que los profesores/profesoras tienen un alto nivel involucramiento y entusiasmo?
44. ¿Crees que la enseñanza es una profesión que requiere de capacidades especiales?
45. ¿Crees que la enseñanza requiere de un gran trabajo emocional?
46. ¿Crees que la enseñanza se considera una profesión de alto status?
47. ¿Crees que los profesores/profesoras se sienten valorados por la sociedad?
48. ¿Crees que la enseñanza exige un alto nivel de conocimiento?
49. ¿Crees que la enseñanza es un trabajo exigente?
50. ¿Crees que la profesión de profesor/profesora está bien valorada?
51. ¿Crees que los profesores/profesoras consideran que su profesión tiene un alto status social?
52. ¿Crees que los profesores/profesoras necesitan altos niveles de conocimiento didáctico?
53. ¿Crees que los profesores/profesoras necesitan conocimiento disciplinar profundo?

“Hasta que punto está de acuerdo con las siguientes afirmaciones...”

54. He considerado seriamente mi decisión de ser profesor/profesora
55. Me animaron a elegir otras carreras antes que la de Educación
56. Estoy satisfecho con mi decisión de estudiar para profesor/profesora
57. Otras personas me dijeron que ser profesor/profesora no era una buena elección de carrera
58. Estoy contento con mi decisión de ser profesor/profesora
59. Otras personas influyeron que ser profesor/profesora no era una buena elección de

carrera
60. El estilo de enseñanza empleadas por el profesor/profesora de Estudios Sociales en la secundaria, me despertó gran interés por ser docente de esta asignatura
61. La mayoría de mis profesores/profesoras de Estudios Sociales en la secundaria, fomentaron entre sus estudiantes, la empatía por la asignatura
62. La mayoría de mis profesores/profesoras en la secundaria, facilitaron que sus estudiantes fueran consientes de las problemáticas sociales, geográficas e históricas
63. Siento una especial empatía por la interpretación explicativa de los fenómenos históricos, de sus causas y sus relaciones con acontecimientos posteriores
64. Me motiva comprender la realidad del mundo en que vivo, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad
65. Siento un especial interés por la investigación de diversas fuentes históricas (documentos, monumentos, restos arqueológicos)
66. Valoro de suma importancia el propósito de los Estudios Sociales ligado a la pretensión de formar ciudadanos con una conciencia crítica de la sociedad a la que pertenecen.
67. El profesor/profesora de Estudios Sociales promueve el aprendizaje de los hechos históricos con visión crítica y transformadora
68. El profesor/profesora de Estudios Sociales es una persona que promueve la participación activa en la dinámica política y social del país de sus estudiantes
69. Considero que la Enseñanza de los Estudios Sociales es fundamental para la comprensión de la realidad presente de la humanidad
70. El profesor o profesora de Estudios Sociales fomentan la participación crítica y propositiva de las y los ciudadanos

La creciente inclusión de la formación docente, en los programas de Licenciatura en Historia en México

María G. Guerrero Hernández - Paulina Latapí Escalante y María Rodríguez Román

gaguh_70@yahoo.com.mx - platapik@prodigy.net.mx - rocio_rodriguez_ens@yahoo.com.mx

Universidad Autónoma de Nuevo León - Universidad Autónoma de Querétaro / México

RESUMEN:

En México, la docencia es la principal opción laboral que tienen los egresados de las Licenciaturas de Historia, de ahí que en los años recientes se hayan incorporado en los respectivos planes de estudio y de manera creciente, asignaturas relacionadas con la formación docente, situación que merece ser analizada para identificar los criterios que se han considerado para la inclusión de las mismas, así como sus contenidos y pertinencia.

Con base en lo anterior, este escrito parte de lo que algunos especialistas consideran que un docente de historia debe saber; en un segundo momento da cuenta de las instituciones que ofertan programas de historia a nivel licenciatura en el país y pondera la integración de asignaturas y áreas enfocadas a la formación docente.

Finalmente se presenta, a modo de muestra, un análisis pormenorizado del proceso de diseño de dos planes y programas de licenciatura de Historia, respecto al área de enseñanza: los de la Universidad Autónoma de Querétaro y de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

De lo anterior se desprenden conclusiones relevantes sobre el rediseño curricular, con base en demandas del mundo globalizado y derivados de manera directa de procesos de acreditación, pero también de procesos de autoevaluaciones internas y de necesidades de orden local o regional. Éstas resultan sustanciales para la reflexión colectiva de los académicos formadores de formadores, cuyo quehacer incide en el perfil de los estudiantes, quienes además de explicar, interpretar y difundir los procesos sociohistóricos, deben poseer las competencias didácticas para difundir el conocimiento histórico.

PALABRAS CLAVE: Licenciaturas de Historia, Formación docente, Planes y programas de estudio.

A crescente inclusão da formação docente nos programas de Bacharelado em História, no México

RESUMO:

No México, o ensino é a principal opção de trabalho para graduados dos Graus de História, razão pela qual, nos últimos anos, assuntos relacionados ao treinamento de professores foram incorporados nos respectivos planos de estudo e, cada vez mais, Merece ser analisado para identificar os critérios que foram considerados para sua inclusão, bem como seus conteúdos e relevância.

Com base no acima, esta escrita baseia-se no que alguns especialistas consideram que um professor de história deve saber; em um segundo momento, dá conta das instituições que oferecem programas de história no nível de graduação no país e pondera a integração de assuntos e áreas focadas na formação de professores.

Finalmente, uma análise detalhada do processo de design de dois planos e programas de licenciatura em História é apresentada, como amostra, em relação à área de ensino: a Universidade Autónoma de Querétaro e a Universidade Autónoma de Nuevo León.

Do exposto, são tiradas conclusões relevantes sobre o redesenho curricular, com base nas demandas do mundo globalizado e derivadas diretamente dos processos de credenciamento, mas também dos processos internos de auto-avaliação e necessidades locais ou regionais. Estes são substanciais para a reflexão coletiva dos formadores acadêmicos de formadores, cuja tarefa afeta o perfil dos alunos, que, além de explicar, interpretar e disseminar os processos sócio-históricos, deve possuir as competências didáticas para disseminar o conhecimento histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Graus de História, Treinamento de Professores, Planos e programas de estudo.

The growing inclusion of teacher training in the Bachelor's programs in History, in Mexico

ABSTRAC:

In Mexico, teaching is the principal laboral option for a graduate student with a History major. Because of this correlation between a history degree and the career path that students may end up taking, in the latest years classes related to teaching have been added to their degree plan. This situation deserves to be analyzed in order to identify the reasons that have been considered for the inclusion of these classes, their contents, and relevance.

Therefore, this essay starts with what some specialists consider a history teachers should know. Secondly, it gives information of the different universities that offer History degrees in Mexico and it weighs up the integration of classes and areas focused on teaching education.

Finally it presents, as a sample, a detailed analysis of the design process of two different plans and programs of History degrees and their teaching areas: the "Universidad Autónoma de Querétaro" and the "Universidad Autónoma de Nuevo León".

From the above, relevant conclusions about the curricular redesign are drawn, based on demands from the globalized world and derived directly from accreditation processes, but also from internal self-evaluation processes and local or regional needs. These are substantial for the collective reflection of the trainers - forming academics whose work focuses on the profile of the students, who in addition to explaining, interpreting and disseminating socio-historical processes, must possess the didactic competence to disseminate historical knowledge.

KEYWORDS: History Degree – Teacher Education - Plans and Study Programs

El diseño curricular en las licenciaturas en Historia

Las licenciaturas en Historia que han conformado la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (RENALIHCA) durante quince años, es decir, del 2003 a la fecha, son alrededor de 25. Uno de los tópicos de sus ya doce Encuentros anuales han sido los planes y programas de estudio, mismos que han promovido la socialización tanto de los procedimientos para el diseño curricular como sus diversas evaluaciones y rediseños. En este escrito se particularizará en un aspecto presente en el tópico antes citado, que es la formación de profesorado de Historia, para lo cual es necesario abordar, de modo general, el diseño curricular.

Comprendemos al currículo tanto como las finalidades de los planes y programas de estudio como lo que realmente ocurre en la cotidianidad (Casarini, 1999). De ello se deriva que las discusiones de la RENALIHCA hayan versado sobre el currículum formal, en particular sobre sus objetivos, perfiles de ingreso y egreso, mallas curriculares y condiciones académico-administrativas, pero también se hayan compartido experiencias sobre lo que ocurre en la praxis en los diversos contextos, por ejemplo las presiones por tener una matrícula que responda a las demandas del mercado laboral regional y nacional, los recortes financieros, la falta de convocatorias para plazas y el poco o nulo reconocimiento a la función docente de los futuros egresados por parte del profesorado volcado a la investigación pura. Por lo anterior resulta pertinente considerar con Díaz Barriga (2003), el concepto de currículo oculto de Jackson (1968):

Reestablecía la perspectiva que hemos denominado de la experiencia, articulando una serie de aprendizajes no explícitos en un plan de estudio, que no son intencionados, pero que se muestran

altamente eficaces. Estos aprendizajes son resultado de la interacción escolar y en el aula; en este sentido, son resultados de la experiencia (p. 7).

Cabe señalar que incluso se documentó que el currículum oculto de las licenciaturas en Historia, en general, privilegiaba la investigación histórica sobre otras áreas propias del desempeño del futuro historiador (Rivera, 2012). Por ello, ante la experiencia generada en la socialización de diversas prácticas de diseño y sobre todo de rediseño curricular con énfasis en las problemáticas suscitadas es que se llegó al establecimiento de esta área en los planes de estudio. De manera el diseño llevado a cabo en los diferentes planes de estudio tuvo la utilidad de servir a las otras licenciaturas al aprender de las demás experiencias. Como indica Pérez Gómez (1992, citado por Casarini, en 1999), “la utilidad del diseño está en ayudarnos a disponer de un esquema que represente un modelo de cómo puede funcionar la realidad, antes que ser una previsión precisa de pasos a dar” (p. 115).

Así resultó claro que en las experiencias de diseño curricular el profesorado de investigación veló por los intereses disciplinarios, en concreto por asignaturas de contenidos en los cuales él es experto y, por ende, consideraba que debiesen incluirse en la malla curricular. De ese modo se generaron tensiones cuando se buscó incluir unidades de aprendizaje del área de enseñanza o de patrimonio. Y algo que realmente impactó fue el “descubrir” que lo que justificaba esta postura era la necesidad del profesorado de cumplir cargas horarias y que no podrían hacerlo impartiendo materias que no fuesen de su especialidad. En concreto, se encontró una postura curricular tradicionalista de querer dotar principalmente de conocimientos, ya fuesen teóricos o metodológicos, sobre la disciplina de la Historia y no sobre habilidades, actitudes y valores vinculados a su más plausible desempeño laboral. En palabras de Stenhouse, no fue fácil la transformación de las nociones sobre el currículum como mera selección de contenidos suficientes:

El currículum no es una mera selección resultante de la poda del frondoso árbol del conocimiento y de la cultura, sino que implica una visión educativa del conocimiento, una traslación psicopedagógica de los contenidos del conocimiento, coherente con la estructura epistemológica del mismo. (Stenhouse, 1998, págs. 14-15).

Otro elemento sustancial al rediseño de las licenciaturas en Historia a nivel nacional, fueron diversas evaluaciones internas y externas: evaluaciones de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) entre otros organismos (Latapí, 2012) tanto nacionales como internacionales. Este factor contribuyó a establecer los objetivos de los programas, de tal suerte que se tuviesen:

...bases fundamentadas que nos permitan establecer intenciones, condiciones y alternativas y de allí derivar recomendaciones para pensar, por último, en pasos que representarán los resultados deseados. Primero habrá que contar con intenciones o finalidades y luego habrá que pensar en técnicas para diseñar (Casarini, p. 115).

Un factor más a considerar fue a los expertos en cuanto a lo que un egresado de la licenciatura requiere en su formación para su desempeño profesional. En concreto para el caso de docencia Plá (2012) ha señalado que:

El profesor de historia, para enfrentar problemas como la influencia del narcocorrido en la configuración identitaria de los alumnos o sobre la violencia sexual dentro de una institución escolar, debe saber mirar, observar, analizar los aspectos culturales dentro del ámbito escolar. Requiere, entonces, habilidades de investigación educativa. (p.51)

Y añade que:

Para esto quizá habría que agregar contenidos o asignaturas [en las licenciaturas en historia] donde se trabajen las principales corrientes de la sociología de la educación (funcionalismo, teoría de la reproducción, teoría críticas, sociología del conocimiento escolar, etc.); contenidos de antropología, que le permitan distinguir al profesor analizar concepciones en sus prácticas y en los patios escolares de género o clase; antropología de la juventud, es decir, no sólo conocer los procesos mediante los cuales se desarrollan las habilidades de pensamiento, sino las formas culturales que constituyen o interpelan modelos identitarios en nuestros jóvenes y también, a mi parecer, sería conveniente incluir temas sobre globalización, cultura y educación. De esta manera, el profesor puede observar cómo su docencia está permeada de prácticas culturales en ocasiones terriblemente excluyentes. (p.52)

Si bien esta postura sociocultural de Plá no logró plasmarse en los planes de estudio de manera general debido a que se privilegiaron contenidos más “prácticos” como dotar de herramientas para implementar estrategias y técnicas didácticas, sí se logró en alguna medida la interdisciplina, como se verá en los casos que se presentan en este trabajo.

Instituciones que ofrecen la Licenciatura en Historia, en México

Al llevar a cabo una revisión en páginas electrónicas sobre las licenciaturas en Historia que se ofertan en el país se encontró que en 45 instituciones se ofrece este programa educativo, de las cuales 31 son de financiamiento público y 14 privado, lo que representa un 68.8% y un 31.1% respectivamente. Estos programas se encuentran distribuidos en 29 de los 32 estados de la República Mexicana, lo que representa un 90.6% de cobertura nacional. Los únicos estados en donde no se oferta esta carrera son Colima, Durango y Nayarit (9.4%).

El análisis de los planes de estudio de los programas educativos en Historia de las instituciones públicas arrojó que 30 de éstos cuentan con materias obligatorias relacionadas con el área de la docencia y sólo un plan no las considera. La cantidad de asignaturas varía según la institución y van de una a cinco materias, y del total de programas únicamente cinco ofrecen materias optativas de esta índole, que van de 3 a 9, lo que se considera sean las líneas terminales o acentuaciones de las licenciaturas.

En el caso de las 14 instituciones privadas que ofrecen esta licenciatura, en dos de ellos no se encontraron este tipo de materias en su plan de estudios, como es la Universidad Anáhuac México y el Instituto de Estudios Universitarios; mientras que en 11 programas ofrecen de una a cuatro asignaturas de carácter didáctico, y cabe mencionar que del Centro Universitario de Negocios y Diplomacia de Zacatecas no se consiguió el plan de estudios para rescatar ese dato. Y el Instituto Mora cuenta con seis materias optativas en su plan de estudios, según la información obtenida. (Ver Anexo 1)

Como se puede observar es significativo que cada vez más se incluyan asignaturas relacionadas con el desarrollo de competencias docentes en los programas de Historia a nivel licenciatura, debido a que la experiencia indica que es una de las principales fuentes de trabajo para los jóvenes que egresan de esta carrera. Sin embargo, aún no es suficiente pues se tiene que trabajar más para lograr planes de estudio más equilibrados en cuanto al desarrollo de habilidades relacionadas con las funciones sustantivas de toda universidad: la investigación, la docencia y la difusión; y dejar a un lado la visión decimonónica que privilegia a la primera sobre las demás.

El caso de la Licenciatura en Historia en la Universidad Autónoma de Querétaro

El programa educativo de la Licenciatura en Historia, desde su creación en el 2004, ha favorecido el desarrollo de estudiantes en la región, pues la posición geográfica del estado de

Querétaro, en el llamado Bajío Mexicano, es actualmente un lugar de alto crecimiento por sus índices económicos elevados, seguridad en medio de un contexto violento en muchas partes del país, así como un clima cuya temperatura media anual es de 18 grados; éstos, entre otros factores, han propiciado su acelerado crecimiento. Adicionalmente, la entidad cuenta con cuatro declaratorias de Patrimonio de la Humanidad otorgadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Ello explica que los estudiantes no provengan exclusivamente de la entidad, sino de diversas entidades de la República Mexicana como: Aguascalientes, Colima, Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Michoacán y Nayarit. Anualmente el programa ha tenido un ingreso de entre 25 y 30 estudiantes, el cual ha sido correspondiente a la infraestructura con que cuenta la Facultad de Filosofía, que alberga al programa.

El plan de estudios vigente comenzó a implementarse en agosto del 2016. Se rediseñó el de 2010. En la reestructuración colaboraron nueve profesores de tiempo completo del Colegio de Historia. Se fundamentó en evaluaciones internas, evaluaciones de comités externos institucionales, así como en la revisión crítica de egresados, entre otros factores, pero, sobre todo, en las evaluaciones y revisiones continuas llevadas a cabo por los profesores en reuniones de Colegio a lo largo del tiempo de vigencia del programa. Las conclusiones más relevantes de este proceso que fueron nuestro interés consistieron en subsanar la necesidad de dar el mismo perfil de egreso a los estudiantes en las distintas áreas que potencialmente definen el trabajo del historiador en nuestro contexto (investigación, docencia y patrimonio histórico cultural); no dividir a las generaciones de alumnos (que son reducidas) pues ello acarrea empobrecimiento de las dinámicas grupales y problemas administrativos para la apertura de grupos con pocos alumnos; y enfatizar el carácter interdisciplinario del estudio de la Historia.

Así, el plan de estudios tiene como área de profundización la de Enseñanza de la Historia. Con base en la revisión de los planes y programas de estudios a nivel nacional y tras el trabajo previo que realizó la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), que da cuenta que la inclusión de asignaturas o seminarios relativos al área de enseñanza oscilan entre una y cuatro asignaturas, el presente plan contempla ya no una línea terminal sino todo un eje transversal, a lo largo de los ocho semestres, que versa sobre enseñanza de la historia. Cada uno de los cursos, como el resto del plan, parte de problemáticas del presente y su enfoque es interdisciplinario.

En seis semestres, el estudiante conoce las principales problemáticas, debates y constructos teóricos la enseñanza de la historia. Éstas se articulan en seis materias, a saber: Modelos educativos desde la perspectiva de la Historia, Psicología educativa, Planes y Programas de estudio, Diseño de Recursos Educativos, Desarrollo y Evaluación de Recursos educativos y Laboratorio de Docencia. Las asignaturas se vinculan de manera directa a sus prácticas profesionales y al servicio social de modo que se efectúen como procesos acompañados. Los dos últimos semestres, séptimo y octavo, se enfocan a la construcción del trabajo final que sirva de vía de titulación. Para ello, en el séptimo semestre, el estudiante opta por una de las áreas de acentuación y se inscribe en el seminario del área elegida: Investigación, Patrimonio o Enseñanza. En el octavo semestre acredita el seminario de titulación como continuación del que cursó en séptimo. Así, el egresado, habrá cursado asignaturas de enseñanza a lo largo de toda su carrera desde la perspectiva histórica y, para aquellos que opten por el área de acentuación en Enseñanza, también contará con un trabajo de investigación que le sirva no sólo para titularse, si así lo decide ya que hay otras opciones para lograrlo, o bien como cimiento para cursar un posgrado, sino para hacer patente su formación como profesor/a investigador/a lo cual permeará su praxis en al aula.

El caso de la Licenciatura de Historia y Estudios de Humanidades de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)

La licenciatura en Historia fue creada en 1974 y desde su inicio tuvo como meta la investigación histórica y su difusión, así como la divulgación y la enseñanza de la historia como una disciplina humana. Un aspecto importante que ha caracterizado a este Programa Educativo (PE) es que en el Estado de Nuevo León no existen otras instituciones, públicas o privadas, que ofrezcan esta licenciatura y a nivel regional, por mucho tiempo la UANL fue la única institución en el noreste del país que ofrecía esta opción educativa. Y aunque en los años recientes se han abierto otros programas de Historia en los estados vecinos de Tamaulipas y Coahuila, esto no ha afectado el número de estudiantes que ingresan a la licenciatura sino incluso se reciben estudiantes de estos dos estados y de otros como: Chihuahua, Chiapas, Durango, Veracruz y Oaxaca.

Cabe señalar que el estado de Nuevo León, por su ubicación geográfica al sur de los Estados Unidos de América, ha desarrollado un importante intercambio comercial, así como una significativa migración hacia aquel país del Norte. De igual manera el sector industrial es otra de las fortalezas de este estado que lo ha convertido en uno de los principales contribuyentes del PIB nacional. Contexto que ha influido en lo reducido de la matrícula, la cual oscila actualmente entre los 130 estudiantes, divididos en los diez semestres que componen la carrera.

La licenciatura de Historia ha contado con varios planes de estudio en sus 44 años de existencia, siendo el penúltimo el del 2005 y el actual entró en vigor en agosto del 2013. El plan 2013 fue elaborado por un comité de rediseño conformado por seis docentes de tiempo completo del colegio de Historia. El objetivo principal de este rediseño era pasar de un programa educativo por objetivos a uno por competencias para estar acorde al Modelo Educativo de la Institución, que desde el 2008 había establecido como ejes la educación centrada en el aprendizaje y la educación basada en competencias.

Para dar sustento a este rediseño se consideraron las recomendaciones que hicieron tanto los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM), así como la opinión que externaron los estudiantes y egresados, pero sobre todo las aportaciones de los mismos maestros de la licenciatura.

El propósito del nuevo plan consiste en:

Formar licenciados en Historia y Estudios de Humanidades capaces de interpretar el pasado desde diferentes enfoques teóricos y corrientes historiográficas; competentes para la investigación, la enseñanza y la difusión de la historia y comprometidos con la conservación y difusión del patrimonio histórico, en un marco ético y profesional, con amplia responsabilidad en el tratamiento de la memoria histórica, con el firme propósito de propiciar un cambio en la visión que la sociedad tiene del conocimiento histórico y humanístico. (UANL, 2013, p.31)

Como se puede observar, en este plan quedan claramente estipuladas las tres áreas terminales que se pretenden desarrollar en los egresados, lo que anteriormente no se establecía e incluso hay una competencia específica relacionada con la docencia:

“Orientar el proceso de aprendizaje del conocimiento histórico mediante estrategias de enseñanza que impliquen nociones espacio – temporales y categorías interpretativas con compromiso y respeto a la diversidad sociocultural, para facilitar el aprendizaje significativo de la disciplina.” (UANL, 2013, p.33)

Para el logro de esta competencia se establecieron como obligatorias tres unidades de aprendizaje, las que se cursan en el sexto, séptimo y décimo semestres respectivamente y que se describen a continuación:

1. Teorías del aprendizaje: en la que se espera que los estudiantes reconozcan los elementos que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia no solo a partir del análisis teórico sino mediante la observación áulica de una clase de nivel Medio superior o Superior.
2. Metodología de la enseñanza de la Historia: pretende que el alumno sea capaz de elaborar planeaciones que pongan en juego las nociones espacio – temporales que se manejan en el conocimiento histórico, que distinga los diferentes métodos de enseñanza, que reconozca las diferentes estrategias de enseñanza - aprendizaje, así como los recursos didácticos y criterios de evaluación más adecuados para el conocimiento histórico y que realice una práctica docente con un grupo de secundaria, preparatoria o licenciatura, en donde pueda aplicar todo lo aprendido.
3. Programación Didáctica: unidad que tiene como propósito que los estudiantes analicen diferentes propuestas teórico-prácticas que les proporcionen los elementos necesarios para llevar a cabo una programación educativa que favorezca el aprendizaje del conocimiento histórico. (Ver anexo 3)

Y aunque se reconoce que tres unidades de aprendizaje no son suficientes para que los estudiantes logren desarrollar competencias docentes, por lo menos se asegura que al egresar éstos cuenten con elementos básicos para poder hacer frente a los requerimientos que los procesos de enseñanza - aprendizaje presentan en la sociedad actual.

Reflexiones finales

Durante la búsqueda de los Planes y Programas de Estudio de Historia en las distintas universidades tanto públicas como privadas, fue posible identificar que a pesar de que la universidad pública en México insiste constantemente en que las áreas sustantivas de la misma son la investigación, la docencia y la difusión de la cultura, esto es sólo parte del discurso oficial, pues en la revisión y análisis de Planes y programas de estudios encontramos que las unidades de aprendizaje que se vinculan con el desarrollo de competencias didácticas son escasas en relación con aquellas que abordan contenidos teórico-metodológicos relacionados con la investigación, quizás porque en gran medida la universidad pública mexicana sigue bajo la tradición. Es decir, sigue viéndose a sí misma como el espacio para la generación de nuevo conocimiento en el campo de la ciencia pura y de manera irresponsable deja de lado los contenidos vinculados con el desarrollo y promoción de las competencias didácticas que tanta falta hacen para contribuir de manera exitosa en la formación de los profesionales que el siglo XXI demanda.

Referencia bibliográfica:

- **Casarini, M.** (1999). Teoría y diseño curricular. México: Ed. Trillas -UV.
- **Díaz Barriga, A.** (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. [En línea] *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, 2. Accesible en:<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- **Latapí, P.** (2012). Construyendo sobre las miradas en torno a la enseñanza de la Historia. En **Latapí, P., Miró, M. y Somohano, L.** (Coords), *Miradas diversas*.

Estudios Antropológicos, Históricos y Filosóficos (pp. 106-116). México: UAQ – Facultad de Filosofía.

- **Latapi, P.** (2013). La interdisciplinariedad en las Licenciaturas en Historia. En VIII Encuentro de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos y 2° Encuentro Iberoamericano de Licenciaturas en Historia. “Currículo, formación y práctica docente en la enseñanza de la Historia”. Morelia, Michoacán. Facultad de Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- **Plá, S.** (2012). ¿Qué enseñar al profesor de Historia: estrategias didácticas o miradas analíticas? En Somohano, L.; Latapí, P.; Miró, M. (Coords). Miradas Diversas, estudios antropológicos, históricos y filosóficos. (pp. 49 – 59). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- **Rivera, E.** (2012). Investigación y enseñanza de la Historia: una reflexión desde la práctica académica. En Latapí, P., Miró, M. y Somohano, L. (Coords). Miradas diversas. Estudios Antropológicos, Históricos y Filosóficos(pp. 18 – 24). México: UAQ – Facultad de Filosofía.
- S/a. (2016). Plan de estudios para la Licenciatura de historia. Querétaro, Qro.: Facultad de Filosofía. Accesible en: <http://filosofia.uaq.mx/index.php/oe/lic/hist>

Fuentes:

UANL. (2013). Propuesta de rediseño curricular al programa educativo de Licenciado en Historia y Estudios de Humanidades con base al Modelo Educativo y el Modelo Académico de licenciatura de la UANL. Monterrey, Nuevo León: UANL.

Stenhouse, L.(1998). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, España: Morata.

http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/catalogo/ciencias_sociales_humanidades/lic_historia.pdf

http://www.uabc.mx/formacionbasica/FichasPE/Lic_en_Historia.pdf

<http://www.uabcs.mx/ofertas/carrera/14>

https://www.emagister.com.mx/licenciatura/licenciaturas_historia-cursos-2284524.htm

<http://www.unach.mx/index.php/oferta-educativa/licenciaturas/307-licenciaturas&licid=85>

<https://www.unicach.mx/ /descargar/2017/pregrado/Historia-Tuxtla-2017.pdf>

<http://www.uacj.mx/ICSA/Humanidades/LH/Paginas/default.aspx>

<http://oferta.unam.mx/carrera/archivos/planes/historia-cu-plan-de-estudios13.pdf>

<http://www.helenico.edu.mx/educacion-superior/licenciatura-en-historia-y-arte>

<http://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/licenciaturas/LHistoria.pdf>

<http://www.enah.edu.mx/index.php/plan-l-his>

<http://www.uaemex.mx/catespuni/pdfs/31.pdf>

<http://www.acatlan.unam.mx/licenciaturas/212/>

http://www.uam.mx/licenciaturas/pdfs/43_5_Lic_en_Historia_IZT.pdf

http://www.anahuac.mx/mexico/preuniversitarios/wpcontent/uploads/2015/02/08_facultad_hu manidades_filosofia_letras.pdf

<http://www.ugto.mx/licenciaturas/por-orden-alfabetico-h/historia>

<https://www.cursosycarreras.com.mx/licenciatura-en-historia-guerrero-chilpancingo-de-los-bravo-uag-FO-230824>

<http://www.iberomexicana.edu.mx/licenciatura-en-historia/>

<http://guiadecarreras.udg.mx/licenciatura-en-historia/>

<http://www.umich.mx/licenciatura-historia.html>

<http://www.uaem.mx/admision-y-oferta/nivel-superior/licenciatura-en-historia-plan2.pdf>

<http://www.admision.buap.mx/sites/default/files/carreras/2017/historia.pdf>

<http://www.ieso.edu.mx/historia.html>

<http://www.uaq.mx/ofertaeducativa/prog-filosofia/lic-historia.pdf>

<http://sociales.uaslp.mx/Paginas/Licenciaturas/Historia/MatPlaEstHis.aspx>

<http://fundacioneduardoseler.4mg.com/paginas/planes%20de%20estudio.htm>

<http://www.ofertaeducativa.uson.mx/wp-content/uploads/2015/11/Historia.pdf>
http://www.archivos.ujat.mx/2014/dacsyh/plan_estudios/LIC.%20EN%20%20HISTORIA.pdf
<http://www.uamceh.uat.edu.mx/index.php/oferta-educativa/licenciaturas/lic-en-historia>
<http://www.icest.edu.mx/academico/superior/universidad/humanidades/lh/#>
https://www.uatx.mx/oferta_academica/licenciaturas.php?n=Licenciatura%20en%20Historia&programa=26
<https://www.uv.mx/docencia/programa/Creditos.aspx?Programa=HIST-06-E-CR>
http://www.antropologia.uady.mx/programas/historia/mapa_curricular.php
<https://www.educaedu.com.mx/licenciado-en-historia-carreras-universitarias-15257.html>
<http://historia.uasnet.mx/html/licenciatura.html>
http://www.institutomora.edu.mx/Docencia/LicenciaturaHistoria/SiteAssets/SitePages/Plan_Estudios/plan%20de%20estudios%20PDF.pdf
<http://ieu.edu.mx/oferta-academica/licenciaturas/licenciatura-en-historia>
http://www.uanl.mx/sites/default/files/Plan_estudios_Historia_y_Humanidades_2013.pdf
<https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aaha/oferta.html>
http://ffyl.uach.mx/lic_historia.html
http://fh.uacam.mx/?modulo_micrositio=paginas&acciones_micrositio=ver&id_pagina=eEc=
<http://www.educaweb.mx/curso/licenciatura-historia-distancia-158593/>
<http://www.uniopportunidades.com.mx/universidad/1222/0/Centro+Universitario+de+Negocios+y+Diplomacia+de+Zacatecas>
https://www.emagister.com.mx/licenciatura/licenciaturas_historia-cursos-2342445.htm
<http://www.uniopportunidades.com.mx/universidad/1216/0/Centro+Universitario+Andamaxe>
http://www.admisiones.uadec.mx/aspirantes2/wf_repo_me2.aspx?esci=161

Anexo 1. Instituciones públicas y privadas que ofertan la Licenciatura en Historia, en México.

ESTADOS	INSTITUCIONES PÚBLICAS	O B	O P	TOT	INSTITUCIONES PRIVADAS	O B	OP	TOT
Aguascalientes	<u>Universidad Autónoma de Aguascalientes</u>	3	0	3				
Baja California	<u>Universidad Autónoma de Baja California, Tijuana</u>	2	0	2				
Baja California Sur	<u>Universidad Autónoma de Baja California Sur</u>	1	0	1				
Campeche	<u>Universidad Autónoma de Campeche</u>	1	0	1				
Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas	1	0	1	<u>Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas</u>	3	0	3
Chihuahua	<u>Universidad Autónoma de Ciudad Juárez</u>	2	0	2				
	Universidad Autónoma de Chihuahua	4	0	4				
Ciudad de México					<u>Instituto Cultural Helénico</u>	1	0	1
	Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Ciudad universitaria	2	0	2	<u>Universidad Iberoamericana</u>	1	0	1
					<u>Instituto Mora</u>	1	6	7
	<u>Escuela Nacional de Antropología e Historia</u>	1	0	1				
Coahuila	Universidad Autónoma de Coahuila	1	0	1				
Estado de México	<u>Universidad Autónoma del Estado de México</u>	3	0	3	Universidad Anáhuac México	0	?	?*
	<u>UNAM Campus: FES Acatlán</u>	1	0	1				
	Universidad Autónoma Metropolitana		3	3				
Guanajuato	<u>Universidad de Guanajuato</u>	2	0	2				
Guerrero	<u>Universidad Autónoma de Guerrero</u>	2	0	2				
Hidalgo	Universidad del Estado de Hidalgo	4	0	4	Universidad Iberomexicana de Hidalgo	2	0	2
Jalisco	<u>Universidad de Guadalajara</u>	1	5	6				
Michoacán	<u>Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo</u>	2	0	2				
Morelos	<u>Universidad Autónoma del Estado de Morelos</u>	1	0	1				
Nuevo León	<u>Universidad Autónoma de Nuevo León</u>	3	0	3				
Puebla	<u>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</u>	4	0	4				
Oaxaca					Instituto de Estudios Superiores de Oaxaca	3	0	3
Querétaro	<u>Universidad Autónoma de Querétaro</u>	1	9	10				
Quintana Roo					Instituto De Estudios Universitarios (IEU) **	0	0	0
San Luis Potosí	<u>Universidad Autónoma de San Luis Potosí</u>	1	0	1	Escuela de Educación Superior en Ciencias Históricas y Antropológicas	2	0	2
Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	1	0	1				
Sonora	<u>Universidad de Sonora</u>	3	6	9				
Tabasco	<u>Universidad Juárez Autónoma de Tabasco</u>	5	0	5				
Tamaulipas	<u>Universidad Autónoma de Tamaulipas</u>	4	0	4	Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas	4	0	4
Tlaxcala	<u>Universidad Autónoma de Tlaxcala</u>	3	0	3	Universidad Virtual Hispánica de México	2	0	2
Veracruz	<u>Universidad Veracruzana</u>	1	0	1				
Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán	1	0	1	Universidad Marista de Mérida	3	0	3
					Universidad Mesoamericana de San Agustín	2	0	2
Zacatecas	<u>Universidad Autónoma de Zacatecas</u>	1	6	7	<u>Centro Universitario de Negocios y Diplomacia de Zacatecas</u>	?	?	?

Fuente: Páginas web de las instituciones y elaborado por María del Rocío Rodríguez Román

*El signo de interrogación significa que no se consiguió la información respectiva.

**La licenciatura del IEU es en línea y esta institución tiene presencia en los estados de Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Puebla, Tabasco y Veracruz

Anexo 2. Malla curricular de la Licenciatura en Historia de la UAQ

Eje / Sem.	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SÉPTIMO			OCTAVO		
DISCIPLINARIO	La Disciplina de la Historia 6 CRÉDITOS	Historiografía General 6 CRÉDITOS	Modernidad Europea I 6 CRÉDITOS	Modernidad Europea II 6 CRÉDITOS	Historiografía de México II 6 CRÉDITOS	Tópicos Selectos II 6 CRÉDITOS						
	El Mundo Actual. Historia del Presente 6 CRÉDITOS	Historiografía de México I 6 CRÉDITOS	Modernidad Americana I 6 CRÉDITOS	Modernidad Americana II 6 CRÉDITOS	Paleografía 6 CRÉDITOS							
	El Mundo Antiguo 6 CRÉDITOS	Antiguo Régimen 6 CRÉDITOS	Modernidad en México I 6 CRÉDITOS	Modernidad en México II 6 CRÉDITOS	Tecnología y Divulgación de la Historia 6 CRÉDITOS							
	América Antigua 6 CRÉDITOS	La Monarquía Hispánica en América 6 CRÉDITOS	Asia y África 6 CRÉDITOS	Querétaro Contemporáneo 6 CRÉDITOS	Tópicos Selectos I 6 CRÉDITOS							
	Comprensión Lectora y Expresión Escrita 6 CRÉDITOS	Querétaro Virreinal 6 CRÉDITOS	Querétaro Moderno 6 CRÉDITOS									
PROFUNDIZACIÓN	Técnicas de Investigación Histórica I 6 CRÉDITOS	Metodología de la Historia Política 6 CRÉDITOS	Metodología de la Historia Económica 6 CRÉDITOS	Metodología de la Historia Social 6 CRÉDITOS	Metodología de la Historia Cultural 6 CRÉDITOS	Técnicas de Investigación Histórica II 6 CRÉDITOS	Seminario de Investigación Histórica	Seminario de Investigación en Enseñanza	Seminario de Investigación en Patrimonio	Seminario de Titulación en Investigación Histórica	Seminario de Titulación en Enseñanza	Seminario de Titulación en Patrimonio
							10 CRÉDITOS			10 CRÉDITOS		
	Modelos Educativos 6 CRÉDITOS	Problemas Educativos desde la Perspectiva de la Historia 6 CRÉDITOS	Psicología Educativa 6 CRÉDITOS	Planes y Programas de Estudio de Historia 6 CRÉDITOS	Diseño de Recursos Educativos 6 CRÉDITOS	Desarrollo y Evaluación de Recursos Educativos 6 CRÉDITOS	Laboratorio de Docencia 6 CRÉDITOS			Redacción de Trabajo Final 6 CRÉDITOS		
						Historia del Arte 6 CRÉDITOS						
	Patrimonio Histórico Cultural 6 CRÉDITOS	Patrimonio de la Humanidad 6 CRÉDITOS	Turismo Cultural 6 CRÉDITOS	Legislación Cultural 6 CRÉDITOS	Museología y Museografía 6 CRÉDITOS	Patrimonio Edificado 6 CRÉDITOS						
FORMACIÓN INTEGRAL	Lenguas Modernas Inglés I 4 CRÉDITOS	Lenguas Modernas Inglés II 4 CRÉDITOS	Lenguas Modernas Inglés III 4 CRÉDITOS	Lenguas Modernas Inglés IV 4 CRÉDITOS	Lenguas Modernas Inglés V 4 CRÉDITOS	Lenguas Modernas Inglés VI 4 CRÉDITOS	Lenguas Modernas Inglés VII 4 CRÉDITOS					
	Taller cultural I 4 CRÉDITOS		Taller cultural II 4 CRÉDITOS		Taller cultural III 4 CRÉDITOS	Prácticas profesionales 2 CRÉDITOS	Taller cultural IV 4 CRÉDITOS			Servicio Social 10 CRÉDITOS		
TOTAL DE CRÉDITOS DEL PROGRAMA				350								

Fuente: S/a. (2016). Plan de estudios para la Licenciatura de historia. Querétaro, Qro.: Facultad de Filosofía. Accesible en: <http://filosofia.uaq.mx/index.php/oe/lic/hist>

Anexo 3. Malla curricular de la Licenciatura en Historia y Estudios de Humanidades de la UANL

MALLA CURRICULAR DEL PROGRAMA EDUCATIVO DE LICENCIADO EN HISTORIA Y ESTUDIOS DE HUMANIDADES									
1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre	9° Semestre	10° Semestre
2 C Competencia comunicativa Ob ACF GU	2 C Aplicación de las tecnologías de información Ob ACF GU	2 C Apreciación a las artes Ob ACF GU	2 C Ambiente y sustentabilidad Ob AC FG	2 C Contexto social de la profesión Ob ACF GU	2 C Tópicos selectos de ciencias sociales, artes y humanidades Op ACF GU	2 C Tópicos selectos para el desarrollo académico y profesional Op ACF GU	2 C Tópicos selectos de lenguas y culturas extranjeras Op ACF GU	22 C Libre elección Op ACLE	2 C Ética, sociedad y profesión Ob ACF GU
4 C Historia de la humanidad Ob ACF BP	4 C Historia contemporánea Ob ACF BP	4 C Historia antigua Ob ACF P	4 C Historia medieval Ob AC FP	4 C Historia moderna Ob ACF P	4 C Historia contemporánea de Europa Ob ACF P	4 C Optativa ACFP VII Op ACF P	2 C Tópicos selectos de desarrollo humano, salud y deportes Op ACF GU		4 C Optativa ACFP IX Op ACF P
4 C La construcción del conocimiento científico Ob ACF BP	4 C El enfoque metodológico en las ciencias humanas y de la cultura Ob ACF BP	4 C México antiguo Ob ACF P	4 C México virreinal Ob AC FP	4 C México moderno y contemporáneo Ob ACF P	4 C Historia de Norteamérica Ob ACF P	4 C Metodología de la investigación histórica Ob ACF P	2 C Protocolo de investigación Ob ACFP		4 C Seminario de investigación Ob ACF P
4 C Las sociedades humanas Ob ACF BP	4 C Dinámica del cambio social Ob ACF BP	4 C Introducción a la historia del arte Ob ACF P	4 C Semiótica de la cultura Ob AC FP	4 C Análisis del discurso Ob ACF P	4 C Teorías del aprendizaje Ob ACF P	4 C Metodología de la enseñanza de la historia Ob ACF P	16 C Servicio social Ob SS		4 C Programación didáctica Ob ACF P
4 C Perspectivas antropológicas o-filosóficas en la interpretación de la cultura Ob ACF BP	4 C Debates y problemas contemporáneos en las ciencias humanas y de la cultura Ob ACF BP	4 C Optativa ACFP I Op ACF P	4 C Teoría de la historia Ob AC FP	4 C Optativa ACFP IV Op ACF P	4 C Metodología de la difusión histórica Ob ACF P	4 C Patrimonio y gestión cultural Ob ACF P			4 C Producción editorial Ob ACF P
4 C Problemática de la realidad sociocultural mundial Ob ACF BP	4 C Problemática de la realidad sociocultural mexicana Ob ACF BP	4 C Optativa ACFP II Op ACF P	4 C Optativa ACFP III Op AC FP	4 C Optativa ACFP V Op ACF P	4 C Optativa ACFP VI Op ACF P	4 C Optativa ACFP VIII Op ACF P			4 C Optativa ACFP X Op ACF P
22 c	22 c	22 c	22 c	22 c	22 c	22 c			22 c

Fuente: UANL. (2013). Propuesta de rediseño curricular al programa educativo de Licenciado en Historia y Estudios de Humanidades con base al Modelo Educativo y el Modelo Académico de licenciatura de la UANL. Monterrey, Nuevo León: UANL

La Didáctica de la Historia en la formación docente de grado. Análisis comparativo de los profesorados de Historia de la ciudad de Bahía Blanca

Mariano Santos La Rosa

marianosantos78@yahoo.com.ar

Departamento Humanidades - Universidad Nacional del Sur -Bahía Blanca / Argentina

RESUMEN:

El análisis del lugar que tiene y ha tenido la didáctica de la Historia en los planes de estudio de la formación de grado del profesorado resulta importante para comprender las concepciones acerca de la formación docente que se encuentran detrás de las determinaciones curriculares adoptadas. También permite situarnos ante la problemática de discutir el impacto que tiene la formación inicial en la preparación de docentes que dispongan de herramientas para repensar críticamente la enseñanza de la Historia.

Desde hace ya varias décadas la Didáctica de la Historia se ha ido consolidando como campo de conocimiento autónomo a partir de investigaciones relacionadas con múltiples dimensiones vinculadas con la enseñanza de la Historia. Entre una de las tantas temáticas que han sido objeto de reflexión se encuentran aquellas vinculadas con la formación de profesionales especializados en la enseñanza de la Historia a partir del análisis de la estructura de los planes de estudios del profesorado.

En este trabajo pretendemos analizar la importancia que ha tenido la didáctica de la Historia en la estructura curricular de los dos profesorados de Historia que se dictan en la ciudad de Bahía Blanca, tomados como estudios de caso. De esta manera buscamos visualizar las políticas de formación docente que pueden evidenciarse a través de los mismos, así como también las lógicas seguidas en la estructuración de dichos planes de estudio.

PALABRAS CLAVES: Planes de estudio - Profesorados - Didáctica Específica

A Didática da História na formação de professores de graduação. Análise comparativa dos professores de história da cidade de Bahía Blanca

RESUMO:

A análise do lugar que tem e teve a didática da história nos planos de estudo do grau de formação de professores é importante para entender as concepções sobre formação de professores que estão por trás das determinações curriculares adotadas. Também nos permite concentrar-nos no problema de discutir o impacto do treinamento inicial na preparação de professores que têm as ferramentas para repensar criticamente o ensino da História.

Durante várias décadas, a Didática da História foi consolidada como um campo autônomo de conhecimento baseado em pesquisas relacionadas a múltiplas dimensões ligadas ao ensino da História. Um dos muitos temas que foram objeto de reflexão são aqueles relacionados ao treinamento de profissionais especializados no ensino da História a partir da análise da estrutura dos currículos dos professores.

Neste trabalho, pretendemos analisar a importância da didática da história na estrutura curricular dos dois professores de História ensinados na cidade de Bahía Blanca, tomados como estudos de caso. Desta forma, buscamos visualizar as políticas de formação de professores que possam ser evidenciadas através delas, bem como a lógica seguida na estruturação desses currículos.

PALAVRAS-CHAVE: Planos de estudo - Pessoal docente - Didática específica

The Didactics of History in undergraduate teacher training. Comparative analysis of the history teachers of the city of Bahía Blanca

ABSTRACT:

The analysis of the place that has and did have the history didactics in the study plans of the teacher training degree is important to understand the conceptions about teacher training that are behind the adopted curricular determinations. It also allows us to focus on the problem of discussing the impact of initial training in the preparation of teachers who have the tools to critically rethink the teaching of History.

For several decades the Didactics of History has been consolidated as an autonomous field of knowledge based on research related to multiple dimensions linked to the teaching of History. One of the many themes that have been the subject of reflection are those related to the training of professionals specialized in the teaching of History from the analysis of the structure of the curricula of teachers.

In this paper we intend to analyze the importance of didactics of history in the curricular structure of the two teachers of History taught in the city of Bahía Blanca, taken as case studies. In this way we seek to visualize the policies of teacher training that can be evidenced through them as well as the logic followed in the structuring of these curricula.

KEYWORDS: Plans of study - Teaching staff - Specific Didactics

Introducción

El análisis del lugar que tiene y ha tenido la didáctica de la Historia en los planes de estudio de la formación de grado del profesorado es importante para comprender las concepciones acerca de la formación docente que se encuentran detrás de las determinaciones curriculares adoptadas. También permite situarnos ante la problemática de discutir el impacto que tiene la formación inicial en la preparación de docentes que dispongan de herramientas para repensar críticamente la enseñanza de la Historia.

Desde hace ya varias décadas la Didáctica de la Historia se ha ido consolidando como campo de conocimiento autónomo a partir de investigaciones relacionadas con múltiples dimensiones vinculadas con la enseñanza de la Historia. Entre una de las tantas temáticas que han sido objeto de reflexión se encuentran aquellas vinculadas con la formación de profesionales especializados en la enseñanza de la Historia a partir del análisis de la estructura de los planes de estudios del profesorado¹.

En este trabajo pretendemos analizar la importancia que ha tenido la didáctica de la Historia en la estructura curricular de los dos profesorados de Historia que se dictan en la ciudad de Bahía Blanca, tomados como estudios de caso. De esta manera buscamos visualizar las políticas de formación docente que pueden evidenciarse a través de los mismos así como también las lógicas seguidas en la estructuración de dichos planes de estudio, que constituyen verdaderos textos visibles del código disciplinar² de la Historia escolar (Cuesta Fernández, 1997).

La Didáctica específica en el Profesorado de Historia de la UNS

¹ Cfr. Eiros (2000), Cabral (2004), Buchbinder (2011), de Amézola (2011), Dicroce (2011), Raffó (2011).

² Para analizar las características de una disciplina escolar dicho autor elaboró desde una perspectiva sociohistórica y sobre la base de los aportes de la teoría crítica del curriculum el concepto de "código disciplinar" para hacer referencia a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas que legitiman la función social atribuida a una disciplina, regulando la práctica de su enseñanza. Este concepto plantea la existencia de reglas o pautas que poseen cierta estabilidad, que se consolidan y sedimentan a lo largo del tiempo y se transmiten de una generación a otra gracias a los mecanismos de formación y socialización profesional.

La primera oferta de formación de profesores de Historia en la ciudad de Bahía Blanca se remonta al nacimiento mismo de la Universidad Nacional del Sur (UNS), en el año 1956. Este primer profesorado constituía simplemente una etapa formativa posterior y complementaria a la licenciatura ya que para acceder al mismo previamente se debía estar graduado como licenciado. Recién a partir del plan de estudios implementado en el año 1981 el profesorado en Historia se conforma como una carrera autónoma respecto de la licenciatura. No obstante, la configuración curricular de ambas carreras garantizaba una trayectoria común durante los primeros cuatro años, lo que permitía a los estudiantes realizar un cursado paralelo de ambas carreras. A partir de quinto año esta trayectoria común se bifurcaba y los estudiantes debían optar por realizar el ciclo de orientación de la Licenciatura o cursar el ciclo de formación pedagógica conformado por cuatro asignaturas: Pedagogía General; Psicología de la Adolescencia; Didáctica Fundamental y Especial; y Práctica de la Enseñanza en Historia, que integraban el Área de Ciencias de la Educación radicada en el Departamento de Humanidades. Estas asignaturas eran cursadas por los estudiantes de todos los profesorados de la universidad por lo que las referencias a una didáctica “especial” o a una práctica específica eran meramente nominales y respondían simplemente a la necesidad de identificar dichas materias en el plan de estudios del Profesorado de Historia. De manera tal que los contenidos desarrollados eran comunes para todos los profesorados y se encontraban a cargo de un mismo plantel docente integrado por especialistas del área de las Ciencias de la Educación³.

Resulta evidente que la estructura curricular elegida inicialmente por la Universidad Nacional del Sur para sus profesorados responde a un modelo de formación consecutivo (Esteve Zarazaga, 2006) en el que la formación disciplinar precede a la formación pedagógico-didáctica. Esta diferenciación clara entre la formación disciplinar y la pedagógica ha sido una característica de las carreras docentes universitarias desde sus orígenes y es un elemento que las diferencia de los profesorados de los ISFD, que han optado por la simultaneidad de la formación en la especialidad y la formación pedagógica (Diker y Terigi (1997, p.88).

Esta estructuración de la formación docente en la Universidad Nacional del Sur se mantuvo sin mayores cambios hasta que las transformaciones educativas iniciadas como consecuencia de la sanción de la Ley Federal de Educación impulsaron la revisión de los planes de estudio. En este contexto, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) presentó en 1998 unos Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Formación Docente de Grado, organizados en tres campos: de la Formación General Pedagógica; de la Formación Especializada por Niveles; y de la Formación de Orientación. Para acompañar este proceso de transformación educativa el CFCyE elaboró un conjunto de acuerdos que determinaron una configuración general para todos los profesorados cuyas materias debían organizarse en torno a los tres campos detallados en los CBC para la Formación Docente de Grado definidos en el acuerdo A14:

- Campo de la formación general: destinado a la formación pedagógica generalista, común a todos los estudios de formación docente de grado, destinado a “conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones”.
- Campo de la formación especializada: destinado a la formación psicológica correspondiente al nivel para el que el título habilita para ejercer la docencia, donde se abordaban las características del desarrollo psicológico y “cultural” de los estudiantes y

³ Esto resulta habitual en la Universidad Nacional del Sur debido a que se encuentra organizada bajo un modelo departamental por lo que existen materias denominadas “de servicio” que se encuentran radicadas en un departamento específico pero que se ofrecen para carreras que dependen de otras unidades académicas. Tal es el caso de las asignaturas pedagógicas, comunes a todos los profesorados de la universidad pero que dependen del Departamento de Humanidades.

las particularidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel o el ciclo del sistema educativo para el que se forman los futuros docentes.

- Campo de la formación orientada: definido por el acuerdo A14 como el dominio de los conocimientos que deberá enseñar el futuro docente, según las disciplinas, señalando que “en todos los casos la formación será de nivel académico equivalente al tratamiento de la disciplina en el ámbito universitario”.

El acuerdo A11 estipulaba la carga horaria correspondiente a cada uno de estos campos, determinando que las carreras de formación docente para el 3° Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal tendrían una extensión mínima de 2800 horas reloj presenciales distribuidas de la siguiente manera: el campo de la Formación Orientada debía constituir un mínimo del 60% de las horas reloj del plan de estudios, mientras que los campos de la Formación General y de la Formación Especializada debían alcanzar, sumados, un mínimo del 30% de la carga horaria total.

Para acelerar la adecuación de las ofertas de formación docente universitarias, el decreto del Poder Ejecutivo Nacional N°1276/96 estableció que los títulos emitidos por las instituciones formadoras de docentes se ajustaran a dichas modificaciones, estableciendo como plazo el 01/01/2001, prorrogado luego en diversas oportunidades.

el Departamento de Humanidades de la UNS inició en el año 1997 un proceso de reforma de los planes de estudio de sus carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia, Letras y Filosofía ante la necesidad de adecuar los planes de estudios de los profesorados al nuevo marco regulatorio. Este proceso culminó cinco años después con la aprobación del nuevo diseño curricular por parte del Consejo Superior Universitario de la UNS (res. CSU 172/01) y luego, por el Ministerio de Educación de la Nación (Res. MEN 1187/02).

El plan de estudios 2002 del profesorado en Historia, actualmente vigente, cumple con todos los requisitos que establecía el acuerdo A11. Para ello debió incrementarse la carga horaria total de la carrera a 3.200 horas reloj, distribuidas en 34 materias a lo largo de cinco años de duración y organizadas en tres áreas: Área de Formación Básica en Ciencias Sociales; Área de Formación Disciplinar, Área de Formación Docente. En esta última se incorporaron cinco asignaturas pedagógico-didácticas⁴ que sumadas a las cuatro ya presentes en el plan anterior, llevaron a que el “área de Formación Docente” pasara a conformar el 28% (896 hs) de la carga horaria total del plan de estudios, porcentaje levemente inferior al establecido en el Acuerdo A11.

De esta manera, el plan de estudios del Profesorado en Historia de 1981 (constituido por 27 asignaturas y una carga horaria total de 1884 hs. reloj) fue reemplazado uno nuevo conformado por 34 materias y 3200 horas. Resulta evidente que la respuesta institucional a los requerimientos planteados por las nuevas normativas fue la de agregar contenidos y materias sin modificar sustancialmente la estructura curricular preexistente. Este incremento desproporcionado de la carga horaria (un 40% más) nos lleva a coincidir con Terigi (1999:111) quien señala que cuando un conjunto de contenidos ha estado históricamente ausente.

“...lo primero que se debe pensar al hacer las reformas curriculares son las condiciones que éstas habrán de ofrecer para alentar su efectiva inclusión, puesto que de lo que se trata es de modificar

⁴ Las nuevas asignaturas pedagógicas que se incorporaron al nuevo plan fueron: Psicología Educativa, Didáctica Específica de la Historia, Didáctica y Práctica de la Enseñanza en el Nivel Superior, Política y Legislación del Nivel Superior y Perspectivas Pedagógicas de la Educación Superior.

tradiciones de trabajo consolidadas en vez de pensar que la solución simplemente consiste en incrementar la cantidad de contenidos a enseñar”.

El nuevo plan estableció un ordenamiento nuevo para las asignaturas del Área de Formación Docente ya que ahora deben ser cursadas progresivamente a partir del 2º año y no al final de la carrera, como establecía el plan 1981. Si bien se observa una intencionalidad en avanzar hacia un modelo de formación simultánea, esto no se logró cabalmente, ya que las dos prácticas docentes continúan ubicadas en el último año del plan de estudios.

Otra novedad fue la incorporación de la asignatura Didáctica de la Historia⁵ como una materia autónoma de la Didáctica General, cuyos contenidos mínimos determinados por el plan de estudios son:

“El proceso enseñanza-aprendizaje. Características específicas. La enseñanza desde la disciplina específica. Fundamentación de los procesos de programación de la enseñanza desde la disciplina. Características especiales impuestas por la disciplina. Interdisciplinariedad. Evaluación. Instrumentos específicos. El docente investigador en el área disciplinar” (Res. CSU 172/01).

De la lectura de estos contenidos mínimos se deduce claramente que fueron formulados desde una perspectiva generalista y son perfectamente transferibles a una didáctica específica de cualquier profesorado, de hecho los planes de estudio de los tres profesorados del Departamento de Humanidades de la UNS establecen los mismos contenidos mínimos para las didácticas específicas de la Historia, Letras y Filosofía. De manera tal que en dicha formulación no se recupera ninguna de las temáticas abordadas por el campo de la Didáctica de la Historia de los últimos treinta años, ya que fue concebida desde una perspectiva claramente instrumental, en donde los estudiantes deben familiarizarse con el diseño de planificaciones que luego implementarán durante la etapa de sus residencias docentes.

En este nuevo plan de estudios las prácticas de residencia en Historia continúan desarrollándose en dos espacios curriculares no específicos. En la Práctica Docente Integradora los estudiantes realizan intervenciones en el nivel secundario. A este espacio tradicional se suma la nueva Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior. Ambas asignaturas son cursadas por estudiantes de todos los profesorados de la Universidad y se encuentran a cargo de especialistas en Ciencias de la Educación y no de profesores de Historia especializados en su enseñanza.

Otro aspecto a considerar es el carácter híbrido de esta propuesta curricular. El Profesorado en Historia comparte con la carrera de Licenciatura todas las materias disciplinares que conforman casi el 75% del total del plan de estudios (25 sobre un total de 34). La consecuencia directa de esta decisión es que la formación de profesores pierde especificidad. Esto se agrava si tenemos en cuenta que de las nueve asignaturas del Área de la Formación Docente, ocho son comunes para los estudiantes de todos los profesorados de la Universidad. La mirada subyacente a este tipo de estructuración curricular evidentemente parte de la concepción de que las problemáticas vinculadas a la enseñanza de cualquier disciplina escolar son básicamente las mismas. Por lo tanto, las materias que integran la fundamentación pedagógica deben desarrollar los mismos contenidos para todos los profesorados.

En definitiva, la formación específica y particular de un Profesor de Historia en la UNS se sostiene exclusivamente en una sola materia, la Didáctica de la Historia, ya que es la única que no es compartida con otras carreras (del Valle 2014).

⁵ Inicialmente el plan de estudios denominaba a esta materia como Didáctica Especial de la Historia, nombre que fue modificado en 2006.

La Didáctica específica en el Profesorado de Historia del ISFD N°3

La segunda carrera de formación docente en Historia de la ciudad de Bahía Blanca se implementó en el contexto de reformas curriculares iniciadas a raíz de la sanción de la Ley Federal de Educación. En 1998 el Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Dr. Julio César Avanza” fue autorizado a abrir el Profesorado en Historia y Ciencias Sociales pero la implementación de la Educación General Básica (EGB) y la Educación Polimodal en la provincia de Buenos Aires llevó a que se iniciara un proceso de transformación curricular de este profesorado.

La resolución CFCyE 75/98 en su art. 5° establecía taxativamente que los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) debían iniciar inmediatamente el proceso de transformación con vistas a la adecuación gradual de sus ofertas a los nuevos contenidos. En respuesta a tal demanda, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) presentó al año siguiente los nuevos diseños curriculares para todas las carreras dictadas en los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia. Por medio de la Resolución DGCyE 13259/99 fue aprobado el nuevo diseño curricular del “Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Historia” al que luego se le incorporó el agregado “con Trayecto en Ciencias Sociales” (Res. DGCyE 3581/00). Esta carrera, actualmente vigente, posee una duración de 4 años y una carga horaria total de 3126 hs. reloj y su estructura guarda estrecha relación con las disposiciones emanadas por el CFCyE en los acuerdos Serie A11 y 14.

Sin embargo, la Resolución DGCyE 13259/99 solo presenta los contenidos de las materias disciplinares que conforman el Campo de la Formación Orientada. Esto se debe a que las autoridades educativas de la provincia de Buenos Aires tomaron la determinación de generar una estructura pedagógica común para todos los profesorados, plasmada en otra normativa, la Resolución DGCyE 13271/99. Allí se encuentran detallados todos los espacios curriculares que integran los campos de la Formación General y de la Formación Especializada, así como sus correspondientes contenidos mínimos y las expectativas de logro a alcanzar por los estudiantes. Las asignaturas de los campos de la formación pedagógica comienzan a desarrollarse desde el primer año de la carrera. Esta estructuración curricular responde a un modelo simultáneo (Esteve Zarazaga 2006), ya que en forma paralela se brinda al futuro profesor una formación disciplinar sobre los contenidos académicos que deberá transmitir y una formación pedagógica para enseñar dichos contenidos en las aulas.

Entre los espacios de la Fundamentación Pedagógica para todos los profesorados que determina la Res. 13271/99 se encuentran dos Perspectivas Pedagógico-Didácticas (PPD) en el 1° y 2° año del plan de estudios. La primera de estas asignaturas debe estar a cargo de un docente generalista, es decir un graduado en Ciencias de la Educación. En cambio, el título habilitante para ejercer la docencia en la PPD II es la de profesor de la disciplina para la que forma la carrera, en este caso un Profesor de Historia.

No obstante, ambas materias fueron concebidas desde una perspectiva generalista ya que las particularidades y problemáticas inherentes a la enseñanza de una disciplina escolar concreta se encuentran absolutamente ausentes. Esto se observa claramente en los contenidos y expectativas de logro planteadas para ambos espacios curriculares, como puede apreciarse a continuación.

“Perspectiva Pedagógico-Didáctica I

- **Contenidos**

Conocimiento y currículum

1. Legitimación del conocimiento escolar y Currículum.
2. Concepciones y funciones del Currículum.
3. Currículum prescripto, real, oculto y nulo.

Proceso de construcción del currículum

4. Ámbitos de Diseño: niveles de concreción Curricular.
5. Poder y participación en el proceso de construcción del Currículum.
6. Diseño y desarrollos curriculares. Su construcción en la Jurisdicción.

Dimensiones de la práctica educativa

7. La tríada didáctica en el contexto institucional.
8. El aprendizaje escolar.
9. La relevancia de los vínculos.
10. El grupo como sujeto de aprendizaje.
11. La transposición didáctica.
12. Concepciones de enseñanza y rol docente.
13. Relación teoría-práctica en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje.
14. El Proyecto Educativo Institucional. Dimensiones.

- **Expectativas de Logro**

Comprensión de los fundamentos de diferentes concepciones curriculares y de las funciones que se le adjudican desde cada una de ellas.

Identificación de los niveles de concreción curricular y de las variables intervinientes en el proceso de construcción del Currículum.

Comprensión de las relaciones entre los componentes del triángulo didáctico.

Interpretación de la interrelación dinámica entre los componentes de la tríada didáctica, en contextos institucionales.

Conocimiento de los componentes, dimensiones y funciones del P.E.I. y su relación con la Propuesta Educativa Jurisdiccional.

Perspectiva Pedagógico-Didáctica II

- **Contenidos**

Componentes del Diseño Didáctico

15. Expectativas de Logro. Concepto y funciones.
16. Contenidos. Criterios de selección y distintas formas de Organización.
17. Coordinación y conducción de grupos de aprendizaje.
18. Diferentes estrategias didácticas. Fundamentación.
19. Materiales de desarrollo curricular. Criterios de selección y uso.
20. Evaluación. Concepción, enfoques, tipos y ámbitos. Acreditación y promoción.

La Estructura del Currículum Jurisdiccional

21. Relación entre contenidos y competencias en la formulación de las Expectativas de Logro.
22. Formas de Organización de los Espacios Curriculares. Presencia del Campo Tecnológico y de la Formación Ética.
23. Consideraciones didácticas. Estrategias de Compensación
24. Evaluación. Concepción. Normativa.

Gestión del Currículum en las Prácticas Áulicas

25. Interacción de los componentes didácticos en la organización de propuestas de enseñanza.
26. Estrategias para la Articulación curricular con los Niveles que preceden y suceden.

- **Expectativas de Logro**

Análisis de la interacción de los componentes involucrados en la elaboración de Proyectos Curriculares Institucionales y Áulicos: Expectativas de Logro, contenidos, estrategias, recursos, técnicas, evaluación.

Conocimiento de Criterios de Selección y Organización de Contenidos para distintas situaciones didácticas.

Fundamentación de criterios para la selección de técnicas, estrategias, materiales didácticos y tecnologías, en relación con los contenidos a enseñar, las características comunes a todos los estudiantes del Ciclo y/o Nivel correspondiente y las necesidades especiales de algunos de ellos.

Conocimiento de estrategias para la coordinación y conducción de grupos de aprendizaje y para la orientación individual de los estudiantes.

Comprensión de la concepción de evaluación sustentada por la jurisdicción y de las estrategias e instrumentos pertinentes”.

De la transcripción de los contenidos y expectativas de logro prescriptas para ambos espacios curriculares se observa un fuerte énfasis puesto en el abordaje de los diversos componentes que conforman una programación didáctica y no se advierten vinculaciones con las características y problemáticas de la enseñanza de la Historia. Resulta evidente que fueron pensadas como asignaturas claramente instrumentales, sin relación con los debates y marcos de análisis generados desde las didácticas específicas. En los contenidos mínimos de los restantes Espacios curriculares de la Fundamentación Pedagógica no existe la menor relación con temáticas de la formación didáctica específica. De esta manera observamos el mismo problema que presenta el Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Sur, ya que la formación pedagógica del futuro docente resulta ser esencialmente la misma para todos los profesorados, sin que se tenga en cuenta las particularidades y problemáticas propias de cada disciplina escolar y se ignoran los aportes realizados desde la década de 1980 en el campo de la historia de las disciplinas escolares a partir de las investigaciones de Goodson (1995), Chervel (1991) o Cuesta Fernández (1997).

Posteriormente, en el año 2005 los contenidos mínimos de los Espacios de la Fundamentación fueron modificados por medio de la Disposición DGCyE 31/05 aunque no hubo transformaciones sustanciales en la concepción generalista de la formación pedagógica del futuro docente. Solamente se incorporó una breve referencia, curiosamente entre los contenidos mínimos de la PPD I, a la “Relación de la Didáctica con otras ciencias. Didáctica General y Didácticas Específicas”.

Otro cambio significativo se produjo en el año 2008 cuando el CFE emitió la resolución 74/08 que modificó y unificó las denominaciones de los profesorados de nivel superior de todo el país para adaptarlos a la nueva estructura del sistema educativo surgida a raíz de la sanción de la Ley de Educación Nacional del 2006. De esta manera el Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Historia fue reemplazado por el Profesorado de Educación Secundaria en Historia. Sin embargo fue simplemente un cambio de denominación en la titulación recibida ya que permanecieron vigentes las resoluciones DGCyE 13259/99 y 13271/99 que estructuran el plan de estudios de dicho profesorado en la provincia de Buenos Aires.

Un aspecto que diferencia al Profesorado de Educación Secundaria en Historia de los ISFD de la mayoría de los profesorados universitarios es la forma en que se desarrollan las residencias docentes. En lugar de encontrarse al final del recorrido formativo, en la estructura curricular de todos los profesorados secundarios de la Pcia. de Buenos Aires se implementa un Espacio de la Práctica Docente (EPD) en cada año del plan de estudios. En el EPD de 1º año los estudiantes realizan una primera aproximación al contexto institucional y luego, en el EPD II deben realizar observaciones en contextos áulicos. Las residencias docentes se desarrollan específicamente en los dos últimos años de la carrera, ya que los estudiantes realizan intervenciones áulicas en el ciclo básico (EPD III) y en el ciclo superior de la Escuela Secundaria (EPD IV).

Para desarrollar esta modalidad los EPD I y II se encuentran a cargo de una pareja pedagógica conformada por un docente generalista (con titulación en Ciencias de la Educación) y un especialista cuyo título habilitante es Profesor de Historia. Sin embargo, los EPD III y IV quedan a cargo exclusivamente de un Profesor de Historia, a diferencia de lo que ocurre en la UNS donde ambas prácticas se desarrollan en asignaturas comunes para todos los profesorados de la universidad y a cargo de docentes de Ciencias de la Educación.

No obstante, las características de la formación de profesores de Historia de la provincia de Buenos Aires generaron una serie de debates y críticas desde un primer momento. En un

seminario realizado en 2004 con docentes de diferentes distritos de la provincia y que contó con la coordinación de Raúl Fradkin, Mariana Canedo, María Elena Barral y Sergio Cercós, se plantearon una serie de falencias en el plan de estudios. Entre ellas se consideró excesiva la incidencia de la carga horaria destinada a los Espacios de la Fundamentación pedagógica en detrimento de la formación disciplinar. Además, se señaló que la formación didáctica específica ocupa un lugar marginal ya que los profesores consultados afirmaron que “la enseñanza de la Historia aparece desdibujada dentro de una concepción de área ambigua que se manifiesta en que los contenidos disciplinares aparecen indiferenciados respecto a los de la didáctica específica. A su vez, éstos últimos parecen resultar escasos y desdibujados” (Fradkin, 2004, p.25). Los participantes del seminario concluyeron que se debería reforzar la formación específica en la disciplina, considerada como desdibujada en la estructura curricular del profesorado.

Las nuevas normativas y la necesidad de revisar el lugar de la didáctica de la Historia en los profesorados

La sanción de una nueva Ley Nacional de Educación en 2006 llevó a que el rebautizado Consejo Federal de Educación (CFE) aprobara los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (Res. CFE 24/07) que dejaron sin efecto los apartados vinculados a lineamientos curriculares de los acuerdos A3, A9, A11 y A14.

De acuerdo con esta resolución los Lineamientos Curriculares Nacionales constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial, para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. En el inciso 14 se aclara taxativamente que “alcanzan a las distintas jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de las mismas, y a las propuestas de Formación Docente dependientes de las Universidades”.

El inciso 21 se refiere específicamente a las carreras de formación docente de las Universidades en una clara crítica al modelo de formación pedagógica consecutivo al establecer que

“deberán ajustar sus propuestas a los Lineamientos Curriculares Nacionales y considerar las propuestas Jurisdiccionales de su ámbito de actuación, distinguiendo con claridad aquello que corresponde a la formación del Profesorado de los otros requerimientos curriculares de las distintas Licenciaturas de corte académico. En otros términos, sus currículos para la formación de Profesores no se circunscribirán a un agregado final de materias pedagógicas, sino al diseño y desarrollo de una propuesta curricular específica”,

En estos lineamientos curriculares nacionales, que siguen vigentes, se determina en el inciso 26 que la duración total de todas las carreras de Profesorado alcanzará un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios. El inciso 30 establece que los distintos planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento que estarán presentes en cada uno de los años que conformen los planes de estudios de las carreras docentes. Estos campos son:

Una Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes.

Una Formación específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma. De esta manera y por primera vez se reconoce que la didáctica es parte de la formación específica y no general de la formación de un futuro profesional de la enseñanza.

El tercer campo estaría conformado por la Formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos. En estos lineamientos curriculares se recomienda que la Formación en la Práctica Profesional acompañe y articule las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia hasta culminar en las Residencias Pedagógicas.

En el inciso 33 se recomienda que la Formación General ocupe entre el 25% y el 35% de la carga horaria total, la Formación Específica, entre el 50% y el 60% y la Formación en la Práctica Profesional, entre un 15% y un 25%.

Por último, quisiéramos destacar que los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” otorgan un lugar inédito y destacado a las didácticas específicas, dedicando un apartado especial a su tratamiento. En el inciso 50.3 se plantea para los Profesorados de Educación Secundaria la necesidad de incorporar una Didáctica Específica en cada uno de los años de la carrera a partir del segundo año, e incluir espacios de experimentación y desarrollo de innovaciones de enseñanza y la indagación referida al estado actual de la investigación en la didáctica específica correspondiente al último año de la carrera.

Muchos aspectos planteados en los lineamientos fueron retomados en el borrador de cambio de plan de estudios del Profesorado en Historia elaborado por la DGCyE en el 2015 y que finalmente no fue implementado. El plan de estudios fue organizado en diversos campos: de la Formación General; de la Formación Específica; de la Práctica Docente.

El Campo de la Formación Específica se encontraba constituido por los denominados saberes a enseñar, pero no se limitaba a ellos dado que se afirma la necesidad de un manejo experto de los conocimientos disciplinares y de las Ciencias Sociales, así como también de los fundamentos de la didáctica de la Historia. De esta manera se reconocía su lugar como parte de la formación disciplinar específica y no generalista, por lo que las asignaturas Curriculum y Didáctica de la Historia I (2º año) y Curriculum y Didáctica de la Historia II (3º año) figuraban dentro del campo de la formación específica junto con el resto de las materias disciplinares históricas. Sin embargo, por diversas razones la implementación de este plan se suspendió en febrero de 2016 por lo que en la actualidad sigue vigente el diseño curricular de algunos de los profesorados de Secundaria que datan del año 1999, entre ellos el de Historia y el de Biología. En este 2018 comienza a implementarse el cambio curricular en profesorados como Inglés, Matemática, Lengua y Literatura, entre otros. En las grillas curriculares se observa una misma estructura para el campo de la formación general, mientras que en la formación específica se advierte la presencia de Didácticas Específicas en 2º, 3º y 4º año, respetando lo establecido en el inciso 50.3 de los lineamientos curriculares nacionales.

En los últimos años también se produjeron debates significativos relacionados con la consideración del lugar que debe ocupar la Didáctica de la Historia en la formación de los

profesorados universitarios. En tal sentido, en el año 2010 la comisión de Historia que depende de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (Anfhe) recibió el encargo de iniciar un proceso de definición de lineamientos básicos comunes para las carreras de Profesorado Universitario en Historia.

La Comisión de Historia de Anfhe propuso cuatro campos para organizar las distintas dimensiones que abarcan la Formación Docente:

- Campo de la Formación disciplinar
- Campo de la Formación pedagógica
- Campo de la Formación general
- Campo de la práctica profesional docente.

Pese a esta estructuración, que va en línea con los Lineamientos Curriculares Nacionales del CFE, la Comisión consideró que establecer porcentajes de carga horaria para las distintas áreas implicaba reducir a una expresión cuantitativa lo que debería ser una ponderación esencialmente cualitativa y definida a criterio de cada unidad académica en función de su historia y contexto institucional.

En las diversas reuniones llevadas a cabo desde entonces se acordaron cuestiones relevantes para comprender el rol que la comisión le asigna a la didáctica específica. En tal sentido, se reconoció a la didáctica específica como un espacio curricular autónomo y se estableció que la práctica profesional debería incluir la investigación en los procesos de enseñanza y aprendizaje disciplinar. Para ello, la comisión ubicó a la Didáctica de la Historia en el Campo de la Práctica Profesional Docente ya que consideró de suma importancia no separar el área de las didácticas específicas respecto de la práctica docente. Sostuvo que resulta imposible escindir la práctica profesional docente de la enseñanza disciplinar por lo que es imprescindible su articulación. De esta manera, queda configurado un campo que opera como integrador del trayecto formativo en su conjunto y se establece el principio de que la práctica docente debe ser desarrollada desde un enfoque disciplinar y no generalista.

Conclusiones

Como hemos podido observar a lo largo de este trabajo la presencia de la Didáctica de la Historia ha sido marginal o inexistente en los planes de estudio de los distintos profesorados que se han implementado en la ciudad de Bahía Blanca, incluyendo a los actualmente vigentes.

Las causas que llevaron a la elaboración de los diseños curriculares vigentes para los profesorados en Historia de los ISFD y de la UNS fueron las mismas: adecuarse a los lineamientos de la Ley de Educación Superior y a los acuerdos del Consejo Federal de Educación que regulaban la formación docente de grado. En tal sentido, los nuevos planes de estudio elaborados en 1999 por la DGCyE y en 2002 por la UNS responden a un modelo de formación simultáneo (Esteve Zarazaga, 2006), en donde la formación disciplinar y docente se desarrollan en forma paralela. Sin embargo, en el caso del Profesorado en Historia de la UNS observamos un modelo simultáneo que denominamos como incompleto o trunco, ya que si bien las asignaturas de formación docente comienzan a cursarse a partir del segundo año del plan de estudios, las prácticas docentes de Nivel Medio y de Nivel Superior se desarrollan en el último año del plan de estudios. Allí radica una diferencia apreciable con relación al diseño curricular del profesorado en Historia de los ISFD, que contempla no sólo el cursado de espacios curriculares de formación docente desde el primer año sino también la realización de prácticas docentes durante los cuatro años de la carrera. Además, los EPD de 3° y 4° año,

destinados a la realización de residencias que implican intervenciones docentes en el nivel secundario se encuentran exclusivamente a cargo de profesores de Historia, a diferencia de lo que sucede en la UNS.

Pese a que ambos planes de estudios destinan cerca del 30% de la carga horaria total a espacios curriculares de formación pedagógica, existe cierto consenso entre profesores y estudiantes en que esta resulta ser excesivamente generalista. Fradkin (2004) señala en su informe sobre las características de los profesorados en Historia terciarios que las “materias pedagógicas” suelen concentrar las críticas de los estudiantes por su desvinculación con los contenidos a enseñar. En dicho informe se valora como excesiva la carga horaria de la formación pedagógica generalista ya que va en detrimento de una formación didáctica específica que permita abordar las múltiples problemáticas asociadas con la enseñanza de la Historia en el nivel medio, el desarrollo de la Historia como disciplina escolar y las características de su código disciplinar, las relaciones entre historiografía e historia escolar, el sentido de la enseñanza de la Historia en el contexto del siglo XXI, etc.

Actualmente los planes de estudio de los profesorados en Historia de los ISFD y de la UNS cuentan con más de quince años de vigencia y quizá sea oportuno realizar un balance analizando el impacto que han tenido en la renovación de la formación del profesorado y en el cambio en las prácticas de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria. En tal sentido, consideramos que los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” del CFE así como también los “Lineamientos básicos comunes para las carreras de Profesorado Universitario en Historia” elaborados por la comisión de Historia de Anfhe generan un nuevo contexto que habilita la discusión acerca del rol que debe ocupar la Didáctica de la Historia en los futuros planes de estudio.

Referencias bibliográficas:

- **Buchbinder, P.** (2011). ¿Qué debe saber un historiador? reflexiones sobre los modelos curriculares y la enseñanza superior de la historia en la Argentina durante el siglo XX. Clío & Asociados, 15, pp. 157-177. Accesible en:
- <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1699/2642>
- **Cabral, A.** (2004). La formación de los profesores de la carrera de Historia en la UNCPBA (1964-2000). Clío & Asociados, 8, pp. 31-55. Accesible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1590/2504>
- **Chervel, A.** (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. Revista de Educación, 295, pp. 59-111.
- **Cuesta Fernández, R.** (1997) Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia. Barcelona: Pomares.
- **de Amézola, G.** (2011). La formación del profesor de Historia en la Universidad Nacional de La Plata. Clío & Asociados, 15, pp. 178-195. Accesible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1700/2643>
- **del Valle, L.** (2014) Entre la Historia y su enseñanza: el lugar de la Didáctica de la Historia. En Malet, A. y Monetti, E. (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.
- **Dicroce, C.** (2011). La formación del Profesor en Historia en la Provincia de Buenos Aires, 1990–2010. Clío & Asociados, 15, pp. 196-211. Accesible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1701/2644>

- **Diker, G. & Terigi, F.** (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.
- **Eiros, N. & Pipkin, D.** (2000). Universidades e institutos: conflictos subyacentes a través de los planes y programas de estudio de historia. Clío & Asociados, 5, pp. 9-24. Accesible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1555/2469>
- **Esteve Zarazaga, J.** (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. Revista de Educación, 340, pp.19-40.
- **Fradkin, R.** (2004). Situación y perspectivas de la enseñanza de la Historia. La Plata: DGCyE.
- **Goodson, I.** (1995). Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares, Barcelona: Pomares-Corredor.
- **Raffo, A.** (2011). Experiencias desde el Litoral: la formación universitaria en Historia frente a los vaivenes políticos e institucionales del siglo XX. Clío & Asociados, 15, pp. 212-232. Accesible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1702/2645>
- **Terigi, F.** (1999). Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana.

Formación docente en Ciencias Sociales, en un mundo mundializado

Graciela Funes y Teresita Moreno

agfunes@hotmail.com - teresitamoren@hotmail.com

Integrantes de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales. FACE –
Universidad Nacional del Comahue / Argentina

RESUMEN:

Vivimos en un “mundo mundializado”, es fácil de constatar que el mundo ha cambiado radicalmente en unas pocas décadas y esta es una experiencia compartida sobre cuyo contenido podemos interrogarnos. En ese ejercicio introspectivo visualizamos que los conceptos sociales nodulares registran en los últimos años verdaderas explosiones discursivas, tanto en el plano de la indagación conceptual, como en el análisis de casos particulares.

La paradoja de este mundo mundializado es el estado de diversidad desigual, ya que los más oprimidos de los oprimidos tienen conciencia de pertenecer al mismo mundo que los más poderosos de los poderosos y saben que la pobreza y desigualdad son onerosas en lo económico y perjudicial en lo científico.

Marc Auge se pregunta ¿Qué pasó con la confianza en el futuro? Y propone una utopía lograr un acceso verdadero y concretamente igual para todos a la educación entendiéndola radical como proyecto y reformista como método para que cualquier acción local, puntual pueda ser un paso en la dirección correcta.

Atendiendo a la propuesta de pensador francés damos cuenta de algunas acciones para pensar la formación docente en ciencias sociales en la Nord Patagonia Argentina.

PALABRAS CLAVE: Formación docente - Ciencias Sociales

Formação de professores em Ciências Sociais, em um mundo globalizado

RESUMO:

Vivemos em um "mundo globalizado", é fácil ver que o mundo mudou radicalmente em algumas décadas e esta é uma experiência compartilhada em cujo conteúdo podemos nos perguntar. Neste exercício introspectivo, visualizamos que os conceitos sociais nodulares registram nos últimos anos verdadeiras explosões discursivas tanto no plano da investigação conceitual quanto na análise de casos particulares.

O paradoxo deste mundo globalizado é o estado de diversidade desigual, já que os mais oprimidos dos oprimidos estão conscientes de pertencerem ao mesmo mundo que os mais poderosos dos poderosos e sabem que a pobreza e a desigualdade são economicamente onerosas em lo económico o prejudicial em lo científico.

Marc Auge pergunta ¿ O que aconteceu com a confiança no futuro? E propõe uma utopia para alcançar um acesso verdadeiro e concreto para todos à educação, entendendo-a como um projeto radical e reformista como um método para que qualquer ação local e pontual possa ser um passo na direção certa.

Tendo em conta a proposta do pensador francês, realizamos algumas ações para pensar sobre a formação educacional em ciências sociais na Patagônia do Norte Argentina.

PALAVRAS-CHAVE: formacao de professores - Ciencias Sociais

Teacher training in Social Sciences, in a globalized world

ABSTRAC:

We live in a "globalized world", it is easy to see that the world has changed dramatically in just a few decades and this is a shared experience on whose contents we can ask ourselves. In this

introspective exercise, we visualize that the nodular social concepts registered, in recent years, real discursive explosion both at the level of conceptual inquiry as in the analysis of particular cases.

The paradox of this globalized world is the unequal status of diversity, as the most oppressed of the oppressed have awareness of belonging to the same world as the most powerful of the powerful and know that poverty and inequality are costly in economic and damaging in science.

Marc Augé wondered what happened to the confidence in the future? And proposes a utopia to achieve a true and equal access for all to education by understanding it as radical project and reformist as a method so that any local action can be a step in the right direction.

Taking into account the proposal of the French thinker, we realize some actions to think about teacher training in Social sciences in the Nord Patagonia, Argentina.

KEYWORDS: Teacher training - social sciences

Es preciso que la educación esté- en sus contenidos, en sus programas y en sus métodos- adaptada al fin que se persigue: permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, entablar con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia...” Paulo Freire 1974

Introducción

En esta ponencia nos interesa pensar la formación docente inicial y continua en ciencias sociales en la contemporaneidad más reciente. Para ello, esbozaremos algunas características de un mundo mundializado, en tanto es el contexto en el que se produce la formación docente en ciencias sociales para pensar la desde los sentidos y desafíos que la misma nos interpela como formadoras de formadores.

Mundo mundializado

Uno de los debates actuales gira en torno a la forma que asumirá el mundo y la capacidad de diversos actores de intervenir en su constitución, esta discusión atraviesa incluso el status mismo del conocimiento. Inmanuel Wallerstein dice a Oyanedel (2002) que el caos y la violencia obscurecen lo que está pasando. De este modo, debemos luchar no simplemente para transformar el mundo, sino para mantener nuestra lucidez en el proceso, si no podemos hacer esto, no podremos ganar la batalla.

Vivimos en tiempos violentos, si los analizamos podemos decir que estamos ante una nueva época, con economías interdependientes que tienen influencias recíprocas. La capacidad de penetrar capitales, invertir, ganar, es más extendida desde las dos últimas décadas del Siglo XX y el volumen de capitales circulando es mayor porque las nuevas tecnologías comunicacionales mueven capital. A pesar de ello, las cifras sobre la gente (Sen; Kliksberg, 2007) son inquietantes: se podría alimentar al doble de la población actual sin embargo, casi 900 millones padecen hambre. Las reservas de agua existentes permitirían el suministro de agua potable a una población mucho mayor a la actual sin embargo, 1.800.000 personas mueren anualmente por falta de agua. Casi 5.000 niños perecen diariamente por no contar con agua potable. Mucha gente tiene hambre y sed, un rasgo desgarrador muy violento.

Hay una enorme asimetría entre las potencialidades de este mundo mundializado y la vida cotidiana de pobreza y privación de buena parte de su población, situación que deriva de una organización social que genera una distribución muy desigual de los beneficios, resultando que los pobres se están empobreciendo aún más.

Los tiempos violentos generan un clima de miedo (Soyinka, 2007) que a lo largo del S.XX y XXI ha ido adquiriendo máscaras cambiantes: sometimiento masivo a dictaduras, totalitarismos y genocidios, temor a un apocalipsis nuclear, atentados masivos indiscriminados. Ese clima de miedo es un rasgo fundamental de la política mundial contemporánea que muestra la creciente precariedad de las garantías democráticas y de los derechos humanos que nos convierten a todos en posibles víctimas.

Ahora bien queda claro que no alcanza la condena a la violencia; intentar comprenderla, analizarla e interpretarla es tarea de los científicos sociales, quienes la describen, clasifican, distinguen y comparan las violencias de los S.XX y XXI con el riesgo de transformarse, a veces, en «contadores de horrores».

Traverso (2009) define esa violencia en las dos guerras mundiales y en múltiples guerras regionales -algunas particularmente atroces y terribles-, en la cadena de genocidios que introdujeron el concepto de genocidio en nuestro vocabulario político y en la cultura moderna. También hay otras formas de violencia, la del campo de concentración y exterminio, otros medios de exterminio tecnológico, como la bomba atómica que se lanzó sobre Hiroshima y Nagasaki. Dice el autor que las guerras totales del siglo XX son «laboratorios antropológicos» en tanto experiencias fundadoras del siglo y experiencias históricas que moldearon y cambiaron el paisaje mental del mundo.

Las violencias de esta contemporaneidad reciente son estudiadas por las ciencias sociales que reconcilian lo estático y lo dinámico, lo sincrónico y lo diacrónico acudiendo al análisis multidisciplinario para promover el desarrollo de investigaciones conjuntas que permitan describir un mundo mundializado.

Para que las ciencias sociales tengan verdadera relevancia hoy, es imprescindible la reunificación epistemológica del mundo del conocimiento (López Segre, 2000) para analizar, comprender e interpretar una realidad compleja e incierta, con tiempos sociales múltiples, donde rupturas y continuidades se funden en presencia ubicua.

Las ciencias sociales son un campo de conocimiento que pueden contribuir a construir un puente entre el análisis y reflexión de las diferentes violencias, de una parte, y a la formulación de políticas y la puesta en marcha de acciones para mejorar la calidad de vida de hombres, mujeres, niñas, niños y adolescentes hoy violentados.

En el escenario mundial, nos interesa particularmente pensar algunos desafíos latinoamericanos en tanto contexto de la formación docente en ciencias sociales:

- ¿Podremos generar acciones para la integración cultural de modo que los discursos de multiculturalidad, pluralidad cultural no queden circunscriptos sólo a lo retórico?. ¿Podremos acceder a una democratización de sus instituciones para que canalicen las demandas de diferentes actoras/es?
- ¿Podremos disminuir la brecha entre pobres y ricos en la región democratizando el acceso y el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación? ¿O éstas quizás aumentarán aún más la pobreza, la desigualdad y la exclusión social?
- ¿Podremos acceder al derecho a tener derechos y de ese modo, tener una educación para todas/os, un desarrollo sostenible, una nueva ética y la construcción de una cultura de paz? ¿O acaso es una utopía inalcanzable construir naciones democráticas, multiculturales y multirraciales con niveles mínimos de desigualdad?

El futuro de las ciencias sociales en la región dependerá, en gran medida, de las políticas y acciones que se adopten con relación a estos desafíos, sabiendo que lo que existe realmente son bifurcaciones que permiten construir varios futuros, es decir, los futuribles o futuros posibles.

El conocimiento, ante las incertidumbres, implica tomar decisiones, decidirse por opciones diversas y tomar acción. El conocimiento, unido a los valores y a la ética, y pese a la incertidumbre, nos permite tomar las mejores decisiones -para lo cual es imprescindible la colaboración entre las diversas ramas del saber- a fin de construir un futuro alternativo.

Si abrimos el debate sobre qué mundo queremos y decidimos profundizar en ello, podemos aunar los desafíos planteados con dos sentidos: el de la dignidad y el sentido del desarrollo con ética. El desarrollo con ética es una categoría acuñada por Amartya Sen (2007), quien apela a pensamientos no convencionales para servir a la gente cuya dignidad y derechos al desarrollo y a la libertad deben ser el objetivo final de cualquier economía.

Al sentido de la dignidad, lo marca Wole Soyinka (2007) quien sostiene que el clima de miedo nos vuelve indignos, porque la libertad es sencillamente otra cara de la libertad y por ende el anverso del poder y la dominación, eje de la relación humana que también es sostenido por el miedo.

El mundo que queremos presenta desafíos y sentidos, Immanuel Wallestein dice a Oyanedel (2002) que quienes dominan dicen estar a favor de la democracia, pero es sólo retórica y no realidad. Por tanto debemos presionar por más democracia. Dicen también que están por la libertad individual, esto también es mayormente retórica y no realidad. Por tanto debemos también presionar por más libertad individual. ¿Qué hay sobre la libertad de movimientos, de la libre inmigración a través de mundo?

Presionar por más democracia y libertad es una táctica en nuestra lucha, que batallaremos en el campo educativo con la formación docente en ciencias sociales.

Formación docente en Ciencias Sociales: legados y experiencias

Marc Auge (2015) se pregunta ¿Qué pasó con la confianza en el futuro? Y propone una utopía: lograr un acceso verdadero y concretamente igual para todos a la educación entendiéndola radical como proyecto y reformista como método para que cualquier acción local, puntual pueda ser un paso en la dirección correcta.

Si pensamos a la educación como un proyecto radical queremos sumarnos al movimiento de democratizar la democracia que mira la huella dejada por las insurrecciones del pasado que fueron accionadas por una ciudadanía reflexiva, entendiéndola como aquella que se relaciona con las luchas de su propia historia.

Étienne Balibar (2012) dice que la democratización de la democracia es una práctica política que afronta la falta de democracia en las instituciones actuales para transformarlas radicalmente. Las y los ciudadanos activos son agentes de esa transformación que se realiza en un proceso que recomienza sin cesar y cuyas formas y objetivos dependen de la realidad cambiante, que enuncia nuevos derechos fundamentales- de las mujeres, de género, de los extranjeros, de la etnicidad, del medio ambiente- o experimenta una regresión de derechos- los de la ciudadanía social y sus correlatos de la protección social universal, del trabajo y del sindicalismo-.

La lucha por la democracia es al mismo tiempo una experiencia de ciudadanía democrática y un intento de ampliar los espacios de igualdad y libertad. La democratización de la democracia es el nombre que puede darse a un trabajo de ciudadanas y ciudadanos respecto de ellos mismos en una situación histórica determinada, apunta a superar obstáculos objetivos y subjetivos que se presentan en la acción y participación política.

Podemos decir que hay que educarse en democratizar la democracia, siendo ésta una actividad que se despliega en muchos escenarios cuya convergencia no es automática; movimientos por una ciudadanía activa, por una participación política para terminar con diversas exclusiones, para conquistar la democracia y tener derecho a tener derechos. En este sentido:

- Enseñar y aprender a democratizar la democracia es el propósito de la formación inicial y continúa en ciencias sociales, lograr enseñanzas y aprendizajes que se sostienen en vivencias democráticas y en la democratización de los conocimientos del mundo social son acciones concretas que marcan una dirección acorde al propósito. Propósito que en Argentina toma fuerza en la década de 1980 con la recuperación de la democracia cuando se busca desmontar el aparato del Estado burocrático autoritario impuesto por la dictadura de 1976. Proceso con marchas y contramarchas, logros y retrocesos en el plano curricular, institucional y vincular.
- La educación política democrática se concibe como un todo que ha de incluir vivencia, participación y conocimiento y se relaciona con estrategias de enseñanza y aprendizaje como el trabajo colaborativo, las asambleas, los debates que permiten poner en marcha procesos cognitivos, retóricos y discursivos que son altamente contextualizados. De esta manera, la práctica ciudadana se constituye y ejerce cotidianamente, con los otros, como forma de vida, como una práctica internalizada donde se amalgaman los conceptos, las actitudes y valores que la conforman. Así, educar ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo y lo hagan junto a otros para construir un mundo más justo y solidario que el actual.
- La educación política es un camino de muchas bifurcaciones y de enormes posibilidades educativas (Pagés, 2015) si la entendemos como posibilidad de ofrecer en las aulas y en las instituciones situaciones democráticas a partir de situaciones concretas, conocimientos y sensibilidades. De este modo, las escuelas se convierten en un espacio organizativo y social "privilegiado" donde aprender a vivir en democracia e iniciarse en la compleja vida política para aprender a participar e intervenir de manera consciente en la construcción de una sociedad cada vez más plural, inclusiva, dialogante, justa y solidaria.
- La educación política promueve las prácticas democráticas en la escuela, en tanto ésta se constituye en un lugar privilegiado de socialización y de subjetivación en la medida en que los/as niños/as y jóvenes van construyendo su propia subjetividad, su conciencia de sí, su identidad diferencial y al mismo tiempo que reconocen a la otredad, con sus semejanzas pero también con aquellas diferencias que los/as constituyen. De este modo, reconocer los procesos de subjetividad diferentes y diferenciados en los sujetos es posibilitar la construcción del espacio de lo público tan necesario. (Moreno, 2005).
- La educación política se interroga acerca de ¿vivir juntos? ¿quiénes? ¿con qué finalidad? ¿para qué? Trabajar diferentes perspectivas acerca de la conciencia territorial, conciencia histórica y conciencia cívica es una estrategia para la conformación de pensamiento crítico y creativo.

- La construcción de identidad es un fundamento para el compromiso social, ya que comprometerse implica tener un sentido de apropiación (Haste, 2017) del problema social en cuestión y ese compromiso requiere de conocimientos construidos en experiencias de participación significativas, de negociar significados con otros y de incorporar relatos sobre acciones, conceptualizaciones y sensibilidades. Los procesos que conducen al compromiso pueden interpretarse como los de posicionarse y re-posicionarse frente al problema social.
- Enseñar y aprender problemas sociales: conocer diferentes formas de abordaje de los mismos, describirlos analíticamente para comprometerse frente a ellos. La problematización se constituye en una estrategia didáctica potente para interpelar la dinámica social, formulando interrogantes y promoviendo que los niños/as y jóvenes realicen propuestas que contribuyan a pensar colectivamente futuros inclusivos para sus habitantes buscando y promoviendo soluciones para los problemas abordados.
- La enseñanza y el aprendizaje desde y por los derechos humanos: promover el diálogo y la discusión acerca de los derechos declarados y conquistados y su puesta práctica. Un hacer compartido respecto de un presente y un pasado: son los derechos en relación con el decir, pero también con el sentir y pensar, el organizar y construir junto con otros/as por un futuro mejor para sí mismo y para los otros/as.
- La enseñanza y el aprendizaje de la realidad social se articula en el juego social de la memoria y de la identidad. La movilización de la memoria es transmisión que señala la voluntad de dejar huellas, para construir memorias. Trabajar en las aulas con la historia social del recuerdo permite desentrañar la flexibilidad de la memoria, entender cómo y por qué y quién la modela, así como los límites de su maleabilidad. En los tiempos recientes, un nuevo régimen de memoria se centra en la reconstitución archivística e historiadora que centra la mirada en lo patrimonial, en el memorial, así la conservación sistemática de signos, reliquias, testimonios, marcas sirven para la construcción del sentido de identidad en tanto la huella toma su importancia de la significación a la que se la vincula y crea pertenencia (Funes, Jara, 2015)
- Enseñar y aprender para el futuro, ingresar al aula las notas distintivas de los tiempos presentes, traducir los postulados de la ciencia en conocimiento escolar, reconocer y partir de capacidades cognitivas, narrativas, sensibilidades, representaciones y capitales culturales de los sujetos pedagógicos son principios didácticos mayormente aceptados.
- Abordar las diferentes formas de violencias que presenta este mundo mundializado para describirlas, analizarlas y comprometerse en su erradicación. Estas son cuestiones de la sociedad (Tutiaux, 2006), implican debate y reflexión sobre la complejidad de la situación y constituyen de alguna manera el horizonte de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Hay diversas perspectivas -problemas relevantes, cuestiones socialmente vivas, problemas sociales candentes- que analizan estos contenidos escolares abordando temáticas que interpelan las prácticas sociales de los actores; tienen una fuerte dimensión mediática y una demanda social que refuerza su vivacidad; son controversiales en los saberes de referencia lo que los torna vivos, urticantes en un segundo sentido (Legardez, 2006). Confrontan valores, intereses, emociones, a menudo políticamente sensible, intelectualmente compleja y donde las apuestas son importantes para el presente y para el futuro en común.
- Los desafíos y sentidos planteados en la primera parte de esta ponencia son cuestiones de sociedad que se constituyen en contenidos escolares.

A modo de cierre

Los aspectos abordados son algunos fundamentos del enseñar a enseñar ciencias sociales que hemos accionado en aulas de grado y de posgrado en la Universidad Nacional del Comahue. Como toda historia, este breve esbozo de nuestra historia pedagógica siempre es una práctica compleja, dinámica, surcada de múltiples desafíos, dificultades y gratificaciones. Hemos intentado siempre explorar al máximo la riqueza del vínculo pedagógico, del encuentro con otras y otros, del encuentro con saberes específicos y experiencias vitales, del proyecto y compromiso con las cuestiones de sociedad, renovando la convicción que la autonomía y el empoderamiento como sujetos es el propósito de todo proyecto que emprendemos.

Referencias bibliográficas:

- **Augé, M.** (2015). ¿Qué paso con la confianza en el futuro? Buenos Aires. SXXI editores
- **Balibar, E.** (2012). Ciudadanía. Buenos Aires. Adriana Hidalgo Editora
- **Freire, P.** (1974) Concientización. Buenos Aires. Ediciones Búsqueda.
- **Funes, A. G.** (2014). Formación docente en Ciencias Sociales e Historia En Funes, AG (comp) Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001. ¿Qué efemérides? Buenos Aires. Novedades Educativas.
- **Funes, A. G. y Jara, M.** (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y los problemas sociales En Funes, A.G y Jara, M. Historia y Geografía. Propuestas de Enseñanza. Universidad Nacional del Comahue.
- **Haste, H.** (2017). Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación. Buenos Aires. Paidós
- **Legardez, A.** (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères En Legardez, A; Simonneaux, L (Coord.) L'école á l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives. Paris. ESF éditeur
- **López Segrera, F.** (2000). Abrir, impensar y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe. ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región En Lander, E. (comp) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires CLACSO.
- **Moreno, T.** (2005). ¿Por qué enseñar ciudadanía? Una mirada desde los docentes. en Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia. N°5, pp. 142-154. Apehun, Córdoba. Ed. Alejandría.
- **Oyanedel, J. C.** (2002). Entrevista a Immanuel Wallerstein: sistema-mundo y movimientos sociales. *Nemesis* Revista de estudiantes de sociología de la Universidad de Chile pp.3-8
- **Pagés, J.** (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. En *Educao em foco. Consciencia do Mundo Histórico Social: caminhos investigativos*. Editora UFJF pp.17-35
- **Sen, A.; Kliksberg, B.** (2007). Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado. Barcelona Ediciones Deusto
- **Soyinka, W.** (2007). Clima de miedo. Barcelona. Ensayos Tusquets
- Traverso, E. (2009) Memoria y conflicto. Les violencias del siglo XX. Recuperado el 6/12/2017 de http://www.cccb.org/rcs_gene/traverso.pdf
- **Tutiaux, N.** (2006). Le difficile enseignement des “questions vives en histoire-géographie En Legardez, A; Simonneaux, L. (Coord.). L'école á l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives. Paris. ESF éditeur

La educación ciudadana en la formación inicial del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en Chile. Una tarea pendiente

Carolina García González

carolina.garcia.g@usach.cl

Universidad de Santiago de Chile / Chile

RESUMEN:

La educación para una ciudadanía democrática se ha consolidado, durante las últimas décadas, como uno de los ejes fundamentales de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en las escuelas iberoamericanas. Las reformas curriculares y las propuestas de renovación del enfoque didáctico sobre las que se sustenta este modelo formativo, han hecho fundamental comprender cuán preparados se encuentran los profesores para asumir la tarea que se les ha encomendado. Con este objetivo, se desarrolló una investigación de carácter cualitativo y exploratorio, que combinó el análisis documental de los planes de estudio de las universidades públicas y privadas que forman profesores de Historia y Ciencias Sociales en Chile, con el análisis de las percepciones que tienen los docentes sobre la profundidad y pertinencia de la preparación que recibieron durante su formación inicial. Los resultados han evidenciado que la formación ciudadana ocupa una posición marginal en los planes de estudio, situación que se ratifica a partir de las percepciones de los docentes, quienes consideran que no cuentan con la formación didáctica necesaria para abordar conceptual y metodológicamente las exigencias de una educación para la ciudadanía democrática.

PALABRAS CLAVES: Educación Ciudadana - Formación Inicial Docente - Didáctica de las Ciencias Sociales

Educação cidadã no treinamento inicial de professores de História e Ciências Sociais no Chile. Uma tarefa pendente.

RESUMO:

A educação para uma cidadania democrática tornou-se consolidada, durante as últimas décadas, como um dos eixos fundamentais do ensino de História e Ciências Sociais nas escolas ibero-americanas. As reformas curriculares e as propostas para a renovação da abordagem didática em que se baseia este modelo formativo tornaram fundamental compreender como os professores preparados devem realizar a tarefa que lhes foi confiada. Com esse objetivo, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa e exploratória, combinando a análise documental dos currículos das universidades públicas e privadas que formam professores de História e Ciências Sociais no Chile, com a análise das percepções que têm a professores sobre a profundidade e relevância da preparação que receberam durante o treinamento inicial. Os resultados mostraram que o treinamento do cidadão ocupa uma posição marginal nos currículos, uma situação que é confirmada pelas percepções dos professores, que consideram que não possuem treinamento didático necessário abordar conceitualmente e metodologicamente as demandas de um educação para a cidadania democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do cidadão - Formação inicial de professores - Didática das ciências sociais

Citizen education in the initial training of teachers of History and Social Sciences in Chile. A pending task.

ABSTRAC:

Education for a democratic citizenship has consolidated, during the last decades, as one of the fundamental axes of the teaching of History and Social Sciences in Ibero-American schools. The curricular reforms and the proposals for renewing the didactic approach on which this formative model is based have made it fundamental to understand how prepared teachers are to carry out the task entrusted to them. With this objective, a qualitative and exploratory research was developed, combining the documentary analysis of the curricula of the public and private universities that form teachers of History and Social Sciences in Chile, with the analysis of the perceptions that have the teachers about the depth and relevance of the preparation they received during their initial training. The results have shown that the training of the citizen occupies a marginal position in the curricula, a situation that is confirmed by the teachers' perceptions, who consider that they do not have the didactic training necessary to approach conceptually and methodologically the demands of an education for democratic citizenship.

KEYWORDS: Citizen Education - Initial Teacher Training - Didactics of Social Sciences

Introducción

La educación ciudadana se ha transformado durante las últimas décadas, tanto en Iberoamérica como en el resto del mundo, en uno de los temas educativos de mayor interés público debido a los desafíos políticos, sociales, culturales y económicos impulsados por la globalización y a la crisis de legitimidad y representatividad que está experimentando el sistema democrático.

Para enfrentar estos desafíos, la educación para una ciudadanía democrática se ha consolidado como uno de los elementos fundamentales en las propuestas curriculares de los países iberoamericanos. Si bien en la mayoría de los casos se ha optado por estructuras curriculares mixtas que abordan la formación ciudadana por distintas vías – transversal, en asignaturas independientes y/o integradas a otras asignaturas (Cox, 2010; Reimers, 2008), quienes se han hecho cargo de asumir estos espacios formativos han sido especialmente los profesores de Historia y Ciencias Sociales, no solo porque tradicionalmente han sido considerados los más idóneos para esta tarea, sino además porque en las propuestas curriculares, la formación ciudadana es uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

En el caso de Chile se ha impulsado una propuesta de educación ciudadana orientada a la formación de ciudadanos democráticos, activos y participativos a través de un enfoque didáctico constructivista, que busca fomentar el aprendizaje activo de los estudiantes y transformar la propia experiencia escolar en un espacio de participación ciudadana (MINEDUC, 2016).

Sin embargo, los resultados de la propuesta curricular no han sido los esperados. La Comisión de Formación Ciudadana, creada por el Ministerio de Educación en el año 2004, identificó una brecha entre las propuestas curriculares y la forma en que se llevaban a la práctica, evidenciando que los profesores de Historia y Ciencias Sociales seguían replicando metodologías tradicionales y no potenciaban las experiencias activas que la formación ciudadana requería. Algunas investigaciones posteriores han complementado este diagnóstico, identificando que los profesores no se sienten preparados para asumir la formación para una ciudadanía democrática porque no cuentan con una formación inicial que les permita abordar de forma óptima las exigencias curriculares (Cox, Mardones, Farías y García, 2015; UNESCO, 2017). Esta situación es clave para comprender los reales alcances que tienen las propuestas formativas, ya que su implementación depende de las competencias con las que cuentan los profesores y por tanto, la forma en que se apropian de ellas y las llevan a la práctica, define las experiencias de aprendizaje que tendrán los estudiantes (Kerr, 2002).

En este escenario, para comprender los alcances y limitaciones de las reformas curriculares y las propuestas de renovación del enfoque didáctico sobre las que se sustenta la formación ciudadana, es fundamental comprender cuán preparados se encuentran los profesores de Historia y Ciencias Sociales en Chile para asumir la tarea que se les ha encomendado. Por este motivo, el análisis que se presenta a continuación, busca ofrecer una aproximación comprensiva a las características que tiene la formación inicial de los profesores en relación a las exigencias del nuevo modelo de formación ciudadana, desde las percepciones de los docentes en ejercicio y de la revisión de los programas de formación inicial docente de las universidades chilenas. Esta propuesta es una síntesis de las indagaciones desarrolladas en el marco de la tesis doctoral de la autora y de las investigaciones paralelas que ha desarrollado sobre la formación ciudadana en la formación inicial docente, tanto en Chile como en Latinoamérica.

La importancia del profesor en la formación ciudadana

Las investigaciones sobre educación ciudadana¹ han evidenciado que el profesorado representa uno de los factores más decisivos y trascendentes para alcanzar los objetivos de la formación ciudadana en la escuela, ya que de sus capacidades depende, en gran medida, el desarrollo de actividades que permita experimentar oportunidades reales de aprendizaje para desarrollar conocimiento, habilidades y actitudes ciudadanas en el alumnado (Cox, 2010). Sin embargo, estos estudios también han evidenciado que los docentes son uno de los eslabones más débiles de la educación ciudadana ya que no están lo suficientemente preparados para desarrollar esta tarea, ni han logrado incorporar el enfoque pedagógico que la educación ciudadana para la democracia requiere (UNESCO, 2017).

La mayoría de las investigaciones desarrolladas, han dado cuenta de esta realidad a partir del análisis del efecto que la práctica docente tiene en el aprendizaje de los estudiantes, enfatizando en la falta de coherencia que existe entre lo que los profesores dicen que deben hacer, lo que planifican y lo que finalmente hacen en el aula (Pagès, 2007). No obstante, son muy pocos los estudios que consideran cómo influyen los fundamentos pedagógicos de los profesores en las decisiones que inspiran su quehacer (García, 2017). Por este motivo, para ampliar y profundizar la comprensión sobre la complejidad que tiene el impacto docente en el desarrollo de la educación ciudadana, la propuesta que se ofrece a continuación se aproxima a las características de la formación con la que cuentan los profesores, abordando sus percepciones y significaciones pedagógicas desde una perspectiva fenomenológica. Este

¹ Coleman, 2014; Isaac, Maslowski y Van der Werf, 2011; Rönstrom, 2012; Torney, Barber &Kandl, 2005; Tudball & Forsyth, 2009

enfoque epistemológico invita a recuperar la experiencia subjetiva a partir de la cual los sujetos asignan significado y sentido a la realidad y construyen sus propias interpretaciones sobre los fenómenos sociales (Van Manen, 2007), en un contexto histórico determinado y en interacción con los otros (Merleau-Ponty, 1985). Aproximarse a las percepciones de los profesores de historia y ciencias sociales desde esta perspectiva, implica asumir un objeto de estudio simbólico que instituye una significación de origen social a través del lenguaje. Por tanto, a través del análisis interpretativo de su discurso, se puede acceder a las percepciones que los docentes tienen sobre sus experiencias de formación ciudadana.

Las características de la formación ciudadana en la formación inicial docente

La formación inicial de profesores ha sido tema de preocupación en los países latinoamericanos debido al impacto que la preparación de los profesores tiene en el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, a nivel de políticas públicas, solo en los últimos años la formación inicial de los profesores se ha transformado en una de las prioridades de las reformas educativas, debido a las dificultades de intervenir en ella por la condición de autonomía que tiene la mayoría de las instituciones formadoras en la región (Magendzo y Arias, 2015).

Pese a que la formación ciudadana también ha sido una de las prioridades de las reformas educativas en Latinoamérica durante los últimos veinte años, esto no ha significado que exista una relación claramente definida entre ambas. El estudio desarrollado por OREALC-UNESCO (2017) ha evidenciado que los países de la región no cuentan con orientaciones claras para incorporar la educación ciudadana en los planes de estudios de la formación inicial, ni ha explicitado la importancia que tiene su incorporación para el éxito de las propuestas de educación ciudadana (UNESCO, 2017). Como consecuencia, existe una gran heterogeneidad de enfoques sobre cómo incorporarla, los que no solo varían de país en país, sino también de institución en institución, especialmente en aquellos sistemas con modelos de gestión descentralizados o mixtos en la educación terciaria (UNESCO, 2017). En términos generales, los países latinoamericanos tienden a incorporar la formación ciudadana a la formación de los maestros de educación primaria y de los profesores vinculados a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, en atención a la estructura de sus currículos escolares. Sin embargo, el estudio de UNESCO (2017) muestra que pese a al reconocimiento de la importancia y la necesidad de incorporar la formación ciudadana en la formación inicial, su posición en los planes de estudio es marginal, con una baja cantidad de cátedras vinculadas y con una asignación de tiempo lectivo y de créditos limitada, constituyendo más un requisito para el egreso y la titulación, que un área de aprendizaje. Por otra parte, en las cátedras predomina un enfoque formativo teórico, privilegiando el desarrollo de conocimientos conceptuales y dejando en un segundo plano la formación didáctica y el desarrollo de las habilidades y actitudes que permitan enseñar ciudadanía en la escuela. Y por último, los académicos encargados de la formación de profesores en temáticas de formación ciudadana no cuentan con la preparación adecuada para formar a los profesores en atención a las exigencias de los currículos escolares, especialmente en el aspecto didáctico.

En el caso de Chile, los esfuerzos por orientar la incorporación de la formación ciudadana a la formación inicial docente han sido indirectos, estableciendo en los Estándares Orientadores que definen el perfil de egreso de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tanto de educación primaria como secundaria, una sub-área de Formación Ciudadana que describe parte de los criterios con los que se evaluará el proceso formativo que éstos tuvieron (UNESCO, 2017). Además, el estudio desarrollado por Mardones, Cox, Farías y García (2015) sobre la presencia de la formación ciudadana en los planes de estudio de las carreras

de pedagogía en historia, geografía y/o ciencias sociales, muestra que la presencia de asignaturas relacionadas a la formación ciudadana es muy limitada, en la mayoría de las propuestas formativas son solo una asignatura, que tiende a abordarse principalmente desde la perspectiva del derecho o de la teoría política.

A continuación se propone ampliar el aporte de estos estudios a partir del análisis integrado de los planes de estudio de las carreras vinculadas a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, a través del modelo analítico desarrollado por el estudio de Orealc-Unesco (2017) en el que participó la autora.

Metodología

La metodología desarrollada es de carácter cualitativo y exploratorio y se diseñó en dos fases. En la primera fase, se desarrollaron seis grupos de discusión con una muestra intencionada de carácter teórico, compuesta por 33 profesores y profesoras, elegidos a partir de atributos de homogeneidad - profesores de secundaria con especialidad en Historia y tres años de experiencia profesional- y criterios de contraste que permitieran dar diversidad y representatividad a la muestra – género, años de experiencia y el tipo de dependencia del establecimiento escolar en el que se desempeñan.²

Tabla 1. Composición de los grupos de discusión de profesores de Historia

Criterio de organización de los grupos de discusión	N.º de profesores según tipo de establecimientos			Total de profesores	Total de grupos de discusión según experiencia
	Municipales	Particulares subvencionados	Particulares pagados		
Entre 3 y 10 años de experiencia	6	7	6	19	3
Con más de 10 años de experiencia	4	5	5	14	3
Total de profesores	10	12	11	33	
Total de grupos de discusión por dependencia	2	2	2		6

Para el análisis de datos se aplicó el método de análisis temático desarrollado por Linsdeth y Norberg (2004)³, que permite identificar las temáticas comprendiéndolas como estructuras de la experiencia que contienen el significado de los sujetos, para articularlas analíticamente con los elementos teóricos y construir dialécticamente la interpretación sobre las significaciones de los profesores de historia.

En la segunda fase de la indagación, se desarrolló un análisis documental sobre los planes de estudio de las universidades que forman profesores de Historia y Ciencias Sociales en Chile, tanto públicas como privadas, con el objetivo de identificar las características que presenta la formación ciudadana en la formación inicial docente.

La revisión de las propuestas formativas, permitió identificar que de las 59 universidades que existen actualmente en Chile, 29 imparten carreras de pedagogía en Historia y Ciencias

² Chile tiene un sistema escolar mixto y descentralizado. Hay tres tipos de establecimientos: los municipales, de carácter público y financiados exclusivamente por el Estado a través de la subvención escolar (40% de la matrícula escolar); los particulares subvencionados, privados, pero que reciben la subvención escolar que entrega el Estado (50% de la matrícula escolar) y los particulares pagados, de propiedad privada y con financiamiento exclusivo de las familias (7% de la matrícula escolar).

³ Este modelo analítico está construido a partir de la propuesta hermenéutica fenomenológica de Paul Ricoeur (2001) y de Max van Manen (2007).

Sociales. Para sistematizar la información, las universidades se agruparon con dos criterios. El primero de ellos diferencia a las universidades según el modelo de formación inicial que desarrollan: concurrente (formación disciplinaria y pedagógica integrada) o consecutivo (licenciatura disciplinar primero y luego formación pedagógica). El segundo, agrupa a las universidades de acuerdo a su dependencia y a su relación con el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)⁴: universidades públicas del CRUCH, universidades privadas tradicionales que forman parte del CRUCH y las universidades privadas externas al CRUCH.

Tabla 2. Criterios de análisis de los planes de estudio de la formación inicial docente

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Estructura Curricular	Modalidad	Directa
		Vinculada a temáticas ciudadanas
		Integrada a otras áreas disciplinarias
Características Cátedras de Formación Ciudadana	Área Formativa	Teóricas
		Didácticas
		Prácticas
	Duración	Semestral
		Anual
	Carácter	Obligatoria
Optativa		

Para el análisis de los planes de estudio se utilizó el modelo analítico desarrollado por Orealc-Unesco para su estudio en América Latina, que clasifica las cátedras que componen el plan de estudio a partir de dos dimensiones (Tabla N°2): la estructura curricular, que considera la modalidad de su inclusión en los planes de estudio; y las características de la formación ciudadana, que analiza el área formativa en la que se inserta, su duración y obligatoriedad.

Resultados

Las percepciones de los profesores de Historia y Ciencias Sociales

El análisis temático sobre las percepciones que los profesores le han dado a sus experiencias de formar ciudadanía, ha permitido identificar dos temáticas, una relacionada a la idoneidad de los profesores de historia y ciencias sociales para formar ciudadanía, y la segunda referida a la poca preparación con la que cuentan para abordar esta tarea.

a. El profesor de historia es el más idóneo para formar ciudadanía

Los profesores de historia y ciencias sociales se sienten como los profesionales de la educación más idóneos para desarrollar esta tarea, porque es la asignatura que está mejor posicionada para formar la ciudadanía, porque ese es su rol social y porque posee una serie de condiciones que contribuyen de manera directa a esta tarea.

En primer lugar, el conocimiento histórico es fundamental para el desarrollo de la memoria, elemento clave para desarrollar la identidad y el sentido de pertenencia comunitario que cualquier ciudadano que quiera participar de manera activa, necesita para orientar sus acciones ciudadanas.

⁴ El Consejo de Rectores es una organización que se creó a comienzos de la década de los '80 para agrupar a todas las instituciones universitarias, públicas y privadas, que existían en Chile antes de la reforma universitaria de 1981, que en su intención de descentralizar la educación terciaria, creó una serie de instituciones públicas a partir de las sedes regionales de la Universidad Técnica del Estado y permitió la creación de nuevas universidades de carácter privado. El Consejo de Rectores agrupó a las universidades ya existentes, que se conocen a nivel nacional como universidades tradicionales.

En segundo lugar, los profesores consideran que las múltiples perspectivas desde las que se puede abordar el conocimiento histórico y el concepto de verdad relativa desde el que se construye, son un aporte a la formación ciudadana. Sienten que al dar espacio a las distintas visiones se hace un aporte fundamental al desarrollo del respeto y la valoración a la diversidad y el pluralismo, cualidades que consideran claves para la formación de un ciudadano democrático.

En tercer lugar, los profesores sienten que asignatura facilita los puentes entre la historia, la geografía, la antropología y la sociología, ampliando las oportunidades de los estudiantes de profundizar en la comprensión del presente y los desafíos que representa, desde el aporte de las diversas disciplinas sociales.

Finalmente, sienten que la forma en que se construye el conocimiento histórico, brinda una serie de oportunidades para desarrollar habilidades superiores que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico, con el que todo ciudadano activo y responsable debe contar.

Esta sensación de estar mejor preparados no solo responde al hecho de que históricamente han sido los encargados de la formación ciudadana, sino que además creen que sólo por el hecho de interesarse por el estudio del devenir humano en el tiempo y de comprender cómo se ha ido conformando la sociedad actual, cuentan con una conciencia ciudadana y un compromiso social que los posiciona de mejor forma para formar a los ciudadanos.

b. El profesor de historia está insuficientemente preparado

Pese a que los profesores de historia consideran que son lo más capacitados para desarrollar la formación ciudadana, al mismo tiempo sienten que no tienen la formación, ni a nivel conceptual ni a nivel didáctico, para poder desarrollar la tarea de educar a los ciudadanos que se les ha encomendado. Consideran que su experiencia de formación inicial docente careció de la preparación adecuada, que la formación ciudadana “es el eje pariente pobre de la formación inicial” de los profesores de historia, que esta los certificó para enseñar historia y geografía, pero no ciudadanía. La mayoría de ellos plantea que solo tuvo un curso vinculado a los contenidos propios de la educación ciudadana, en tanto que un porcentaje no menor declara que no tuvo ninguna instancia formativa.

Los profesores sienten que además de la escasez de cursos sobre el tema, la orientación que estos cursos tenía era exclusivamente teórica, cursos más bien de derecho, que abordaba ciertas dimensiones de la ciudadanía desde una perspectiva conceptual. Ninguno de los profesores experimentó una formación inicial que lo preparará en términos didácticos para enfrentar la formación ciudadana, ningún curso les entregó las herramientas metodológicas para poder implementar las propuestas curriculares.

Por ello, los profesores sienten que se han tenido que ir formando sobre la marcha, de manera autodidacta a través de la experiencia, por medio de la lógica del ensayo y error para poder llevar a la práctica la propuesta contenida en el currículo. A ello agregan la sensación de que el currículo les exige demasiado, ya que la amplitud y diversidad de contenidos que incorporan la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, implica que el profesor debe dominar muchas áreas del saber, como la antropología, la sociología, las ciencias políticas y la economía, para las cuales no recibió la formación adecuada.

Consideran además, que a nivel de las políticas públicas tampoco les importa mucho esta falta de formación. Sienten que el MINEDUC no se asegura de que a los profesores se los forme de manera adecuada para responder a las exigencias curriculares, sienten que las capacitaciones impulsadas en temas de formación ciudadana son muy pocas y tienen una cobertura limitada,

en comparación al énfasis que se le da a las asignaturas troncales como lenguaje y matemáticas.

En relación a esta falta de formación, los profesores sienten que la preparación para enfrentar las exigencias curriculares y didácticas, también dependen de sus motivaciones, creencias, valores e intereses personales, ya que creen consideran que ellos están presentes en la selección de contenidos que realizan y en la forma en que los abordan, lo que muchas veces puede limitar los espacios desde los que se puede desarrollar la formación ciudadana. También reconocen que sus propios temores y aprensiones determinan su práctica pedagógica. Muchos de ellos manifiestan temor a innovar, porque la propuesta puede ser un desastre, puede alterar el normal funcionamiento de la escuela y puede significar una mala evaluación o un llamado de atención del equipo directivo.

La educación ciudadana en la formación inicial de profesores en Chile

Con el objetivo de ampliar la comprensión sobre las falencias que según los profesores entrevistados, tiene la formación inicial docente en lo que respecta a la formación ciudadana, se revisaron los planes de estudio de las 29 universidades chilenas que forman profesores de historia y ciencias sociales, identificando a partir de la descripción de los planes de estudio, de los perfiles de egreso y de la denominación de las cátedras que lo componen, cómo se ha incorporado la formación ciudadana en su estructura curricular y cuál es la orientación que se le ha dado – teórico, didáctica o práctica. Si bien este análisis presenta la limitación de construirse solo a partir de la revisión de elementos macro curriculares, sin profundizar en elementos micro curriculares como los programas de estudio y los objetivos de aprendizaje, su aporte radica en que ofrece una primera aproximación al rol y relevancia que tiene la formación ciudadana en la formación inicial de profesores.

Del análisis realizado, lo primero que se puede destacar es que el modelo curricular que predomina en la formación de los profesores de historia y ciencias sociales tanto en las universidades públicas como privadas, es el modelo concurrente, ya que 25 universidades implementan una formación disciplinaria y pedagógica integrada. Mientras que solo cuatro universidades han optado por el modelo consecutivo que ofrece primero una formación disciplinar que conduce al grado de licenciado en historia y luego desarrolla la formación profesional conducente al título profesional.

Tabla 3: Modelos formativos de las carreras de Historia y Ciencias Sociales

Tipo de Universidad	Modelo Formativo		
	Concurrente	Consecutivo	TOTAL
Pública CRUCH	10	1	11
Privada CRUCH	3	1	4
Privada	12	2	14
TOTAL	25	4	29

En lo que a las carreras que imparten las instituciones formadoras, se aprecia una gran diversidad en las formas de denominarlas, tal como se aprecia en la tabla 4. Entre dichas denominaciones predominan la Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales (10 universidades) y la Pedagogía en Historia y Geografía, pero también existen tres instituciones que han incorporado la formación ciudadana, denominando a la carrera Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica.

Tabla 4: Denominación de las carreras de pedagogía vinculadas a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

Tipo de Universidad	Título Profesional				
	Pedagogía en Historia	Pedagogía en Historia y Geografía	Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica
Pública	1	4	3	1	2
Privada CRUCH	1	1	1	1	0
Privada	1	5	5	2	1
TOTAL	3	10	9	4	3

a. La formación ciudadana en la estructura curricular

Al analizar la forma en que se ha incorporado la formación ciudadana en los planes de estudio, la revisión de la descripción de las carreras, de los perfiles de egreso y de las mallas (Tabla 5), ha permitido identificar que su incorporación se realiza principalmente, a través de las cátedras que componen la malla de la carrera, ya que 26 universidades han planificado cursos vinculados a la formación ciudadana. Solo en 2 instituciones se ha considerado en la descripción de la carrera y en 10 propuestas formativas se ha incorporado entre los desempeños del perfil de ingreso. En tanto hay tres universidades, todas de carácter privado, que no han incorporado la formación ciudadana en ninguno de los elementos macro curriculares analizados. Además, es interesante destacar que de las tres carreras de Pedagogía que incorporan en su denominación la Educación Cívica, solo dos de ellas han definido dimensiones propias de la formación ciudadana en sus perfiles de egreso, aunque no la consideran en la descripción general de la carrera.

Tabla 5: Dimensiones del Plan de estudios es que se ha incorporado la formación ciudadana

Tipo de Universidad	Dimensiones del Plan de Estudios		
	Descripción de la carrera	Perfil de Egreso	Malla Curricular
Pública CRUCH	0	4	11
Privada CRUCH	1	3	3
Privada	1	3	12
TOTAL	2	10	26

La revisión de las mallas curriculares y de las cátedras que la componen ha permitido identificar en primer lugar, la cantidad de asignaturas vinculadas a la formación ciudadana con las que cuentan y su posición en la estructura curricular, a partir del grado de relación que tienen con ella, siguiendo el modelo de Análisis desarrollado por Orealc- Unesco, que propone identificar cátedras directas o vinculadas.

Tabla 6: Cantidad de carreras sobre formación ciudadana en los planes de estudio

	Total de carreras	Número total de cátedras	N° de carreras con cátedras directamente relacionadas a la Formación Ciudadana		
			1 cátedra	2 cátedras	3 o más cátedras
Pedagogía en Historia	3	Entre 52 - 55 cátedras	2	0	0
Pedagogía en Historia y Geografía	10	Entre 47 y 66 cátedras	4	1	0
Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	9	Entre 47 y 67 cátedras	6	0	0
Pedagogía en Historia,	4	Entre 49 y	3	1	0

Geografía y Ciencias Sociales		59 cátedras			
Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica	3	Entre 49 y 63 cátedras	1	1	1
TOTAL	29		16	3	1

Las cátedras directas son aquellas cuya denominación hace referencia de manera directa a la ciudadanía, a través de asignaturas que se denominan de formación y/o educación ciudadana y/o cívica; o que hacen referencia a la construcción y la participación ciudadana; o que relacionan la ciudadanía con el derecho, la ética, los derechos humanos y la democracia. La revisión de los planes de estudio ha permitido identificar que veinte carreras han incorporado cursos que aluden directamente a la formación ciudadana, sin embargo, la presencia de estas cátedras es limitada. En la mayoría de los casos la incorporación se limita a una asignatura de carácter aislado, que en relación al número total de cátedras que tienen las carreras, solo representa alrededor del 2% del plan de estudios. La única excepción es una de las carreras de pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica que ha programado cuatro cursos vinculados directamente a la formación ciudadana, aunque en términos relativos su presencia solo representa el 7% del plan de estudio, a pesar de que la educación cívica es una de las menciones de la carrera.

Las cátedras “vinculadas” a la formación ciudadana son aquellas que abordan ámbitos o dimensiones propias de la formación ciudadana, es decir, que pese a no incorporar el concepto de cívico o ciudadano en su denominación, están referidas a temáticas propias de ella⁵ que se presentan en la tabla 7. De las carreras de pedagogía analizadas, 26 incorporan cátedras vinculadas a la formación ciudadana, especialmente en las temáticas referidas a la diversidad y la inclusión, al multiculturalismo, a temáticas medio ambientales y a los problemas del mundo actual. De ellas, 13 carreras incorporan entre 1 y 2 cátedras, 7 carreras incluyen entre 3 y 4 cátedras y 6 incorporan más de cuatro cátedras. Sin embargo, tal como ocurre con las cátedras directas, estas asignaturas tienden a estar aisladas y solo representan un porcentaje limitado del plan de estudios.

Tabla 7: Cátedras vinculadas a la formación ciudadana en los programas de FID.

Dimensión de la Formación Ciudadana	Pedagogía en Historia	Pedagogía en Historia y Geografía	Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica
Derechos Humanos		X	X		
Organización del Estado		X	X	X	
Democracia			X		
Constitución Política					
Legalidad					
Derecho	X		X		
Participación política y/o social			X	X	
Organización/movimientos sociales			X		
Diversidad/Inclusión		X	X	X	X
Multiculturalismo/Interculturalidad	X	X		X	X
Patrimonio			X		X

⁵ Los ámbitos o dimensiones de la formación ciudadana para llevar a cabo la clasificación de las cátedras de los planes de estudio, se han definido a partir de los ámbitos y categorías de la Matriz de Análisis Curricular elaborada por Cox (2014), para el análisis de las propuestas curriculares en formación ciudadana.

Convivencia y Paz			X		
Resolución de conflictos				X	
Desarrollo Económico/ Sostenible/ Humano			X		X
Medio Ambiente	X	X	X	X	X
Problemas del mundo actual	X	X	X	X	X

b. Características de las cátedras de formación ciudadana

En lo que respecta a las características de las asignaturas vinculadas a la formación ciudadana, la revisión de los planes de estudio ha permitido determinar su duración, su carácter – obligatorio u optativo- y las áreas formativas en la que cada una de ellas se inserta - teórica, didáctica, formación práctica o investigación.

Todas las cátedras revisadas, tal como muestra la tabla N°8, tienen una duración semestral y son de carácter obligatorio. Esto no significa que los planes de estudio no cuenten con los espacios para ofrecer cursos electivos a los profesores en formación, sino más bien que estos no se detallan y se constituyen como propuestas que varían semestre a semestre.

Tabla 8: Características de las cátedras de Formación Ciudadana en la FID en Chile

Características de las cátedras		Pedagogía en Historia	Pedagogía en Historia y Geografía	Pedagogía en Historia y Cs. Sociales	Pedagogía en Historia, Geografía y Cs Sociales	Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica
Área Formativa	Teóricas	X	X	X	X	X
	Didácticas			X		
	Prácticas			X	X	
	Investigación		X			X
Carácter	Obligatorio	X	X	X	X	X
	Optativo					
Duración	Semestral	X	X	X	X	X
	Anual					

Al analizar las áreas formativas en las que se ubican las cátedras identificadas, se observa que la mayoría de ellas tienen un carácter teórico, es decir, abordan las temáticas ciudadanas desde una perspectiva conceptual. Tal como muestra la tabla 8, en todas las modalidades que adoptan los programas pedagógicos vinculados a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales hay cursos teóricos y estos oscilan entre el 95% y el 100% de las cátedras relacionadas a la formación ciudadana que se identificaron en cada carrera. Las asignaturas de investigación son muy escasas, solo se presentan en algunas carreras, especialmente en aquellas que han incorporado la educación cívica como parte de la mención. Las de formación práctica, en tanto, solo se presentan en tres carreras de pedagogía que relacionan la enseñanza de la historia con la enseñanza de las ciencias sociales. Finalmente, en lo que respecta al área didáctica, solo se identifican dos carreras que abordan la formación ciudadana desde esta perspectiva con una asignatura cada una y ninguna de ellas corresponder a las carreras que han incorporado en su denominación la educación cívica, sino que corresponden a pedagogías en historia y ciencias sociales.

Consideraciones finales

A partir de la relación que se puede establecer entre las percepciones de los profesores respecto a las falencias formativas con las que enfrentan la tarea de formar ciudadanía a través de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales y las características de la formación

inicial de profesores en relación a la incorporación de la formación ciudadana, se puede apreciar que existe una relación directa. Efectivamente, la revisión de los planes de estudio evidencia que la presencia de la formación ciudadana es limitada y aislada, quedando reducida a una o dos asignaturas que se abordan desde una perspectiva teórica, que puede ofrecer oportunidades para el aprendizaje conceptual de los profesores en formación, pero que no permite el desarrollo de las competencias necesarias para poder enseñar ciudadanía a partir del enfoque democrático y constructivista que se exige a nivel curricular.

Sin duda, se hace necesario reestructurar las propuestas formativas de los programas de formación inicial, para incorporar la educación ciudadana no solo de manera transversal, sino también a partir de asignaturas concretas y articuladas que además de promover el dominio conceptual que requiere la formación de ciudadanos en el siglo XXI, permita acceder a las oportunidades de aprendizaje didáctico que le permitan al profesor saber cómo enfrentar la tarea formativa en toda su complejidad. Esa es la principal tarea pendiente y no solo en Chile, sino también en gran parte de Iberoamérica.

Referencias bibliográficas

- **Coleman, S.** (2014). Citizenship and the speaking subject. *Citizenship studies*, 18 (3-4), 408 - 422.
- **Cox, C.** (2010). Oportunidades de Aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados. Bogotá: SREDECC.
- **García, C.** (2017). Los desafíos de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones pedagógicas de los profesores de historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 115 – 126.
- **Isaac, M., Maslowski, R., Creemers, B. & van der Werf, G.** (2014). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (1), 29 - 63.
- **Kerr, D.** (2002). Citizenship education in the Curriculum: an international review. *The School Field*, 10, 5 - 32.
- **Mardones, R., Cox, C., Farías, A. y García, C.** (2015). “Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento”. En: *Propuestas para Chile. Concurso de Políticas Públicas 2014*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- **Lindseth, A. & Norberg, A.** (2004). A phenomenological hermeneutic method for researching lived experience. *Scand Caring Sciences*, 18, 145 – 153.
- **Magendzo, A. y Arias, R.** (2015). Informe Regional 2015. Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina Bogotá: SREDECC
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: Planeta.
- MINEDUC (2004). Informe Comisión de Formación Ciudadana. Santiago: Mineduc
- MINEDUC (2016). Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana. Santiago: Mineduc.
- **Pagès, J.** (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? . *Revista Escuela de Historia*, 1(6), 17 - 30.
- PNUD (2015). *Condicionantes de la Participación electoral en Chile*. Santiago: PNUD.
- **Putnam, R. D.** (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon&Shuster.
- **Reimers, F.** (2008) *La Educación Ciudadana en América Latina en 2007*. Bogotá: SREDECC.

- **Rönstrom, N.** (2012). From globalist to cosmopolitan learning: on the reflexive modernization of teacher education. *Ethics & Global Politics*, 5(4), 193 - 216.
- **Torney Purta, J., Henry Barber, C., & Klandl, W.** (2005). How teacher's preparations relates to student's civic knowledge and engagement in the United State. Análisis from the IEA study. Maryland: *CIRCLE*.
- UNESCO (2017). La formación inicial docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina. Santiago: UNESCO
- **Van Manen, M.** (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1 (1), 11- 30.

¿Para qué ciudadanía educamos? El caso uruguayo

Gabriela Martínez y Daniela Sabatovich

gabrielamleiranes@gmail.com - danielasabatovich@gmail.com

Centro Regional Sur (CeRP) e Instituto de Profesores “Artigas” (IPA)-(ANEP) / Uruguay

RESUMEN:

El siguiente trabajo busca poner en debate la situación actual de la enseñanza de la ciudadanía en el sistema educativo uruguayo, analizando los programas de Educación Social y Cívica y de Formación Ciudadana, reconociendo las tradiciones que se han ido generando a lo largo de la historia del profesorado de Educación Social y Cívica y de Derecho. La Educación Ciudadana como disciplina escolar en Uruguay ha estado históricamente ligada a la enseñanza del Derecho y a una de sus corrientes: el formalismo jurídico. Esta visión de lo jurídico no habilita la reflexión, linda el autoritarismo, deja fuera la investigación contemporánea, la discusión interdisciplinaria y las diferentes concepciones de ciudadanía que han construido las diversas Ciencias Sociales. A partir de estas lecturas se ensaya en torno a las posibles razones por la cuáles se incorporó al diseño curricular las disciplinas escolares Formación Ciudadana y Educación Social y Cívica: como instrumento de disciplinamiento para el mantenimiento de cierto “orden social” propio de la primera modernidad o en un marco de creciente desafección política de la juventud como un instrumento para la reproducción de la organización política: democracia liberal, o para pensar y repensar el comportamiento social, los Derechos Humanos, el papel del Estado, el papel de la justicia.

Es imprescindible discutir cómo se construye él o los diferentes conceptos de ciudadanía, con el propósito de responder ¿para qué ciudadanía educamos?

PALABRAS CLAVE: Educación - ciudadanía - civismo - práctica educativa

RESUMO:

O seguinte trabalho procura discutir a situação atual de ensino de cidadania no sistema educacional uruguaio, analisando os programas de “Educación Social y Cívica” (Educação Social e Cívica) e “Formación Ciudadana” (Formação Cidadã), reconhecendo as tradições que foram geradas ao longo da história de professor de Educação Social e Cívica e Direito. A Educação Cidadã como disciplina escolar no Uruguai tem sido historicamente ligada ao ensino de o legal e a uma de suas correntes: formalismo legal. Essa visão do Direito não permite a reflexão, limita o autoritarismo, deixa de lado a pesquisa contemporânea, a discussão interdisciplinar e as diferentes concepções de cidadania que construíram as várias ciências sociais. Com base nessas leituras, reflexões sobre os possíveis motivos pelos quais os assuntos foram incorporados nos currículos escolares são: Formação Cidadã e Educação Social e Cívica: como instrumento de disciplina para a manutenção de uma certa “ordem social” da primeira modernidade ou em um contexto de crescente desajuste político da juventude como instrumento para a reprodução da organização política: democracia liberal, ou para pensar e repensar o comportamento social, os Direitos Humanos, o papel do Estado, o papel da justiça.

É essencial discutir como é construído ou os diferentes conceitos de cidadania, com a finalidade de responder a que cidadania educamos?

PALAVRAS-CHAVE: educação – cidadania – civilidade - prática educacional

ABSTRAC:

This dissertation aims to discuss the current situation of the education on citizenship in the Uruguayan educational system, analyzing the programs of “Educación Social y Cívica” (Social-Civic Education) and “Formación Ciudadana” (Civil Formation), acknowledging the traditions generated throughout the history of the “professorship of Social-Civic Education and Law”. Civic Education as an educational discipline in Uruguay often has been associated to the teaching of Law and one of its theoretical approach: the juridical formalism. This point of view of the juridical aspects does not allow too much reflection, it remains in the borders of authoritarianism, leaving out contemporary investigation, interdisciplinary discussions and the different conceptions of citizenship that have built the various Social Science. From this readings, one essays about the possible reasons that led to the incorporation of the educational disciplines of Civil Formation and

Social-Civic Education to the curricular design: as an instrument of discipline for the maintenance of certain “social order” characteristic of the first modernity or, in an environment of increasing political detachment of youths, as an instrument for the reproduction of the political organization: liberal democracy, or to think and reinvent social behavior, Human Rights and the roles of both State and Justice.

It is imperative to discuss how each concept of citizenship built is with the purpose of answering “what kind of citizens are we educating for?”.

KEYWORDS: Education, citizenship, civism, educational practice.

Introducción

Si partimos de la pregunta de Reina Reyes¹ “¿para qué futuro educamos?” (1971, p.9) y la convertimos en ¿para qué ciudadanía educamos? con la intención de pensar lo que Reina nos decía, y admitiendo que el pensamiento se inicia en una situación problemática que reclama acción, la pregunta nos interpela sobre la educación hoy.

Dudar sobre el tipo de ciudadanía para la que estamos educando, es poner en tela de juicio los modelos implícitos en nuestras prácticas docentes. Preguntarnos como lo hace Sandino Núñez, cuando se le consulta “¿qué es ser un intelectual? y responde mi pregunta no es qué es ser un intelectual...Es más bien por qué proclamarme intelectual o cuál es el compromiso ontológico subjetivo si me proclamo intelectual” (Brecha, 2013, N°1445).

Parafraseando a Sandino, podríamos preguntarnos ¿Por qué proclamarme un ciudadano? o ¿cuál es el compromiso ontológico subjetivo si me proclamo ciudadano?, tales interrogantes buscan luchar contra el sueño empírico positivista de intentar dar siempre una definición de un determinado concepto (Brecha, 2013, N°1445).

A partir de estas preguntas nos proponemos reflexionar sobre la educación en ciudadanía de nuestro país y los ensayos que se han dado, por lo menos en la institución educativa formal pública.

1. Cuestiones teóricas

1.1. ¿Por qué y para qué una asignatura acerca de la enseñanza de la ciudadanía y del civismo?

Cuando se habla de educar para la ciudadanía en principio se piensa en la educación formal como aquella que deberá llevar adelante tal tarea. Es entonces que se puede encontrar de diversas maneras integrada al currículo. Así puede hallarse en la Educación Media:

- a) como asignatura propiamente dicha, sea obligatoria u opcional,
- b) como integrada a una o varias asignaturas,
- c) como temática transversal.

La Enseñanza Media uruguayo tiene una fuerte tradición respecto a incorporar una asignatura propiamente dicha de carácter obligatoria, que ha visto modificado su denominación de acuerdo a cambios de gobierno. Esta misma formalización aparece en 20 países europeos a través de una asignatura específica en ciudadanía, con diversos recorridos, por ejemplo en el

¹Maestra y pedagoga uruguayo (1903-1993), cuya obra tuvo y tiene gran influencia en la docencia del país. El II Congreso Nacional de Educación llevó su nombre.

caso de Francia se instituyó desde fines del siglo XIX y en Portugal en 1997 (Eurydice, 2012).

Es necesario preguntarnos también cuáles son las razones por las que existe en nuestro currículo las asignaturas específicas; algunas de ellas son:

- a. a modo de instrumento de disciplinamiento, como forma de mantenimiento de cierto orden social, propio de la primera modernidad.
- b. como respuesta a la creciente desafección política de la juventud (Bolívar, 2007).
- c. como instrumento para la reproducción de la organización política liberal-capitalista: democracia.
- d. para pensar y repensar el comportamiento social, los Derechos Humanos, el papel del Estado y la justicia.

1.2. Ciudadanía o civismo: posibles tensiones

Es importante reparar en algunos conceptos, es por ello que nos centraremos en torno al concepto de *civismo*. Desde el punto de vista etimológico, *civis* que significa *ciudadano*.

Camps plantea que es: “(el) conjunto de cualidades que permiten a los ciudadanos vivir en la ciudad, es decir, vivir en comunidad respetando unas normas de convivencia pacífica, aceptando las reglas de juego de la Democracia, los derechos fundamentales o los valores constitucionales” (s/f, p. 15). Es en este sentido que el *civismo* cobra relevancia en las *Democracias liberales*, en las *Democracias formales*.

A partir de este concepto nos surge preguntar ¿qué aspectos ideológicos involucra el ciudadano en tanto desarrolla prácticas cívicas? A lo largo de la historia se ha puesto énfasis en diversos componentes ideológicos, así con el desarrollo del Estado-Nación, la justificación de su existencia se sostuvo en la idea del ciudadano-soldado, en la Educación Pública y las instituciones políticas. Es en estas últimas donde se aprendían las prácticas cívicas, que implicaban el respeto y la necesaria adhesión a dicho Estado. Entonces la democracia se sostiene a través del sentimiento de **nacionalidad** (Antaki, 2000).

Sin embargo, cuando aparece el Estado benefactor, los componentes ideológicos cambian, pasando a estar el Estado a un segundo plano y la voluntad individual, el mérito, la tolerancia y la laicidad como los aspectos políticos relevantes del civismo (Antaki, 2000). Así la democracia incluía la primacía del **Individuo**.

2. Un poco de nuestra historia

Desde la fundación de la Educación Secundaria 1935, cuando se escindió de la Universidad de la República, existe una asignatura específica, en ese caso se denominada Educación Cívica y Democrática, que se mantendría en los Planes de estudio de 1941 y en Plan Piloto de 1963². La dictadura que se instaura entre 1973 a 1984, elaboró un nuevo Plan en 1976, cuyo objetivo era el disciplinamiento de las nuevas generaciones en un contexto de guerra fría y persecución ideológica, de esa manera buscaba frenar el avance del comunismo en el país. En este último Plan, la asignatura pasó a denominarse Educación Moral y Cívica, con presencia en los tres años del Ciclo Básico de Educación Secundaria, sus temas transitaban por la familia, la patria, la nación, los símbolos nacionales y militares, entre otros que merecían, según los dictadores, ser trabajados en las instituciones educativas.

Cuando la democracia se reanuda, en 1986 cambia nuevamente el Plan de estudios, también su denominación, ahora era Educación Social y Cívica y disminuyó su carga horaria, solo se enseñaba en 3° año del Ciclo Básico con tres horas semanales. En los años 90, con las

²Este Plan es síntesis de la elaboración de las diferentes asambleas docente, por lo que su legitimidad entre los profesores fue significativa.

reformas neoliberales la asignatura se mantuvo en el mismo grado escolar, pero con 2 hs semanales, su denominación era Formación Ciudadana y su contenido jurídico era escaso. Cuando asume el Frente Amplio³ el gobierno, nuevamente se reforma la educación media con el Plan 2006, aún vigente, que no cambió sustancialmente el contenido de la asignatura a la del Plan 86, inclusive mantiene el mismo peso en el diseño curricular que en la posdictadura.

Los docente que tienen a su cargo estos cursos fueron los de Cultura Cívica hasta el año 1982⁴, que cambia la denominación del profesorado por Educación Moral y Cívica. Pero durante la dictadura el “reclutamiento” de los profesores de “Moral” no seguía los caminos institucionales como los concursos, sino que accedían al cargo por probada fidelidad al régimen⁵. A la vuelta de la democracia el Plan 86 de Formación Docente modifica nuevamente denominación del profesorado, a Educación Cívica-Derechos y sustancialmente su estructura curricular y el contenido de las asignaturas.

En el año 1992 se cambia el nombre, se le agrega Sociología, a solicitud de los egresados que si bien estaban habilitados a enseñar esta asignatura no estaba formalizado en el título docente. En el 2008 se modifica nuevamente el Plan de Formación Docente y se separan los profesados de Derecho y de Sociología, pero la Educación Social y Cívica fue apropiada por los profesores de Derecho y negada a las de Sociología. Tras esta decisión subyace una posición política y epistemológica con consecuencias en la concepción de la formación de los ciudadanos.

2.1. Enseñar ciudadanía y civismo: ¿una cuestión jurídica?

Una de las cuestiones fundamentales en el debate, en el mundo de hoy, es acerca de quién debe llevar adelante la educación de la ciudadanía. Sin dudas son variadas las instituciones que la tienen a su cargo, pero es la Educación formal la que es responsable, quién define y diseña cómo se lleva adelante tal tarea. Este debate se encuentra estrechamente vinculado con las razones que los sistemas educativos y el Estado se plantean en cuanto al tipo de ciudadanía que se quiere construir.

En Uruguay primero se ha optado por la existencia de una serie de asignaturas obligatorias: Educación Social y Cívica, Educación Ciudadana. La segunda opción que el sistema educativo uruguayo realizó fue la orientación política y epistemológica de tales asignaturas. Se identificó con las tradiciones que se desarrollaron en el viejo profesorado de Educación Cívica, Sociología y Derecho y en el actual profesorado de Derecho. En tales tradiciones predomina el carácter jurídico-formal, lo que constituye configuraciones de pensamiento y de acciones que se han ido construyendo históricamente, al tiempo que se mantienen, institucionalizándose, de modo que tales tradiciones se incorporan a la práctica y a la conciencia de los sujetos (Davini, 1995). Estas tradiciones se han ido naturalizando; analizarlas y comprenderlas, así como evidenciar los conflictos que a través de ellas se crean, nos permitirán desnaturalizarlas.

Tanto en el profesorado de Educación Cívica, Sociología y Derecho (plan 76 y 86) como en el nuevo profesorado de Derecho (plan 2008) es posible encontrar tradiciones dominantes, que conviven con otras, expresando acuerdos y desacuerdos, conflictos latentes. La existencia y persistencia de tales tradiciones a la que llamamos dominantes se manifiestan en su forma de

³El Frente Amplio coalición de izquierda que gana por primera vez el gobierno en el 2004. Actualmente se encuentra en el tercer período consecutivo y con mayoría parlamentaria.

⁴Educación Secundaria Básica y Superior, Circular 1682/82, del 12/02/82.

⁵No debían haber sido detenidos por averiguaciones, no haber integrado organizaciones partidarias o sindicales proscriptas y “(...) no deberán ser meramente ‘neutrales’ sino de probada y notoria convicción nacional y militancia en el mismo campo” (R.C. 11/20/76 del 2/2/76, Libro de Actas del CES).

presentar tanto el diseño curricular como en la formulación de los programas de dicha currículum, al tiempo que en las prácticas docentes y pedagógicas.

Es posible plantear que tales tradiciones dominantes dentro estos profesorado, se encuentran situadas dentro de lo que Davini (1995) llama la tradición normalizadora/disciplinadora, al mismo tiempo esta tradición está reforzada por otra ligada al modelo de enseñanza del Derecho, llamaremos a ésta, tradición del formalismo jurídico.

Ambas tradiciones, se conjugan desarrollando una práctica pedagógica del Derecho, como una proyección natural de la función jurídica de prescribir o adoctrinar en la corrección normativa, haciendo que la pedagogía apareciera de forma manifiesta como un discurso normativo.

Existe una tercera tradición, que podríamos denominar como tradición académica, proveniente de la Universidad de la República, pero con la misma lógica formal y formalizadora. Esta puede observarse en la construcción de la malla curricular del profesorado de Derecho, cuya estructura es una réplica de la universitaria que tiene como finalidad formar abogados.

Estas tradiciones marcan fuertemente una clara orientación que permite afirmar, en primer lugar, que la enseñanza de la ciudadanía, en Uruguay padece de una visión excesivamente formalista y normativista. En el currículum de dicho profesorado, coexisten las tres tradiciones: normalizadora/disciplinadora, formalista jurídica y académica. Estas tradiciones pueden observarse en la construcción del currículum totalmente fragmentado, formado por asignaturas jurídicas, abstractas sin marcos contextuales de referencia para la reflexión didáctica de la enseñanza de la ciudadanía.

La existencia de asignaturas fuertemente jurídicas, creemos reproduce los cánones del formalismo jurídico europeo (tradición del formalismo jurídico), generando:

- una importancia central a la memorización del contenido de normas, fenómeno que trasunta un juicio implícito, sea del carácter “racional” de la legislación, sea de la legitimidad de su contenido;
- particular énfasis a la enseñanza de “teorías generales” formalizadas, destinadas a dar cuenta de los rasgos fundamentales de cada rama o institución jurídica;
- desatiende cualquier contenido extra normativo proveniente de la sociología jurídica y la ciencia política y la filosofía del Derecho, de la economía entre otras disciplinas. Los contenidos se centrada casi exclusivamente en los códigos jurídicos, manuales y leyes y ello lleva a prescindir de otras fuentes importantes del Derecho como los principios generales del Derecho, los tratados internacionales, la jurisprudencia y la misma doctrina jurídica. La enseñanza de la Ciudadanía al partir de este modelo ha transmitido el conocimiento jurídico desde un fuerte monismo y pureza metodológica;
- el estudio de la jurisprudencia o derecho judicial tiene un lugar secundario, destinado simplemente a completar algunas dudas o puntos oscuros que puedan desprenderse de la exposición del “sistema” o de las “teorías generales”;
- aún más recóndito es el espacio pedagógico concedido a la sociología normativa, al estudio de la efectividad de las normas vigentes o a la sociología de aquellas prácticas que reemplazan efectivamente las ordenadas normativamente por el derecho oficial vigente;
- como consecuencia de esta perspectiva positivista y del énfasis pedagógico del formalismo, la discusión interdisciplinaria tiene un lugar nulo o marginal en la enseñanza de la ciudadanía. Esto redundante, por ejemplo, en la consideración del derecho oficial vigente como un dato fijo y en el escaso estímulo para discutir la legislación desde ángulos de justificación distintos a los

de su mera vigencia, como el moral, político, económico, sociológico o antropológico; (Courtis, 2003)

- si bien la formación en ciudadanía es un espacio inter o transdisciplinar, en el diseño no hay ningún trayecto curricular de esas características, por el contrario son hiperespecializados y compartimentados

- por último, el lugar que ocupan en la formación de los profesores de Derecho materias tales como la Filosofía del Derecho, la Economía Política, la Sociología o la Historia es también marginal, sirviendo apenas como barniz de “cultura general” que complementa el carácter central del aprendizaje de las materias codificadas (Courtis, 2003).

2.2. *Reforzando tradiciones:*

Si analizamos tanto el programa de Educación Ciudadana como el de Educación Social y Cívica de Uruguay es posible observar determinadas relaciones de colonialidad del saber jurídico hacia el político y social que implica la ciudadanía. Trigo (2012) entiende que la colonialidad puede ser “entendida en su materialidad histórica y social, como una totalidad que incluye las dimensiones del “poder” y del “saber” y “del ser”, y que instituye una intersubjetividad [...] desde la articulación de las relaciones sociales de producción, circulación y consumo” (p.27).

La colonialidad “no consiste tanto en la posesión de tierras, creación de monasterios, control económico, etc, sino más que nada en el **DISCURSO** que justifica, mediante la desvalorización, “la diferencia” que justifica la colonización” (Mignolo en Trigo, 2014, p. 8).

2.2.1 *Análisis del programa Educación Ciudadana*

Analizar un programa implica detenerse fundamentalmente en su lógica interna, es decir en desentrañar posibles contradicciones que en él existan. Por tanto es esencial examinar los vínculos entre el fundamento, los objetivos, los contenidos, bibliografía y su denominación.

En primer lugar se analizará el programa Educación Ciudadana, que dentro de la estructura curricular del Bachillerato es común a todas las orientaciones. Como vemos no es Educación para la ciudadanía, esto permite visualizar desde el principio una orientación. No aparece en el programa nada que argumente su nombre.

Si vemos los objetivos, éstos apuntan fundamentalmente a:

-reconocer los marcos regulatorios que posibiliten un “mejor posicionamiento” laboral y socio-político del individuo.

- información sobre normativa jurídica de la familia

- “estimular la capacidad de problematización para abordar soluciones a la luz de los temas estudiados” (Programa EC, Plan 2006, CES)

- “favorecer la toma de conciencia acerca de la necesidad de la vigencia y mantenimiento de las instituciones democráticas” (Programa EC, Plan 2006, CES)

En todos estos objetivos no hay una búsqueda de reflexión o diálogo, no se problematizan ni se contextualizan las instituciones, sino que evidencian “casi” explícitamente la reproducción de un determinado orden social, al tiempo que en el fundamento no se manifiesta con claridad el porqué de la asignatura, solo aparece un breve y superficial relato acerca de la temática. No se visualiza ningún desafío cognitivo al ciudadano, no aparecen dilemas éticos que obliguen a tomar decisiones políticas frente a determinadas circunstancias. No logra responder el para qué de la asignatura, lo que genera un vacío de significación que se llena con la formalidad jurídica.

Un tema central en este análisis son los contenidos que se enseñan, ya en la Unidad I se denomina: “Persona, Sociedad y Derecho”, donde se plantea solamente tres formas de socialización. Nos podríamos preguntar entonces ¿por qué esas y no otras? Parece una propuesta atravesada por el pragmatismo para darle continuidad a una lógica conceptual del resto del Programa, pero que carece de fundamento disciplinar. A partir de esta conformación parece sencillo predecir la denominación de cada módulo al mantener la misma lógica de la Unidad I: “La familia”: Unidad 2; “El mundo laboral”: Unidad 3; “El sistema político”: Unidad 4.

Cuando se trabaja el tema de familia, hay una clara opción por una visión exclusiva desde lo jurídico, puede preguntarse, es que ¿educar para la ciudadanía implica sólo conocer la regulación jurídica? ¿basta con que el alumno sepa los impedimentos para contraer matrimonio para comprender los vínculos familiares?

Lo mismo pasa con la Unidad del mundo del trabajo, el trabajo como un hecho socio-histórico ¿puede ser analizado sólo desde lo jurídico?

Finalmente respecto a los contenidos la Unidad 4, toda la unidad tiene una fortísima impronta jurídica. La Unidad se denomina “El sistema político (Estado y ciudadanía)”, y hay una muy escasa referencia al Estado como construcción socio-histórica. “El Estado Nacional en la región y en el mundo, con especial atención al MERCOSUR y la ONU”, vale preguntarse ¿a qué Estado Nacional se refiere?

Debido a la rigidez de nuestro sistema educativo formal, los programas suelen ser modificados luego de largos períodos, por ello no es posible incorporar formalmente cambios, dejando a los profesores la decisión de incorporar nuevas temáticas. Esto no sería obstáculo si éstos hubiesen desarrollado una plena autonomía y en su formación hubieran encontrado espacios para la reflexión transdisciplinar.

La falta de un desarrollo pleno de la autonomía docente, se convierte en un obstáculo cuando por ejemplo en la Unidad que estábamos analizando “El Estado”, en la práctica del aula no se incorporan temáticas que están inscriptas en nuestra realidad, así cuando hablamos de los fines y de las funciones del Estado, no incorporamos la noción del Estado Fallido o cuando hablamos del territorio del Estado no incorporamos al debate el papel de las Zonas Francas o cuando se trabaja nación no se problematiza desde la interculturalidad.

2.2.2. Análisis del programa Educación Social y Cívica

En segundo lugar se analizará el programa de Educación Social y Cívica correspondiente al 3° año del Ciclo Básico.

Si atendemos el título de la asignatura, parece integrar tres dimensiones significativas: la educación, lo social y el civismo, en un espacio que se supone transdisciplinar. Sin embargo si se atiende el cuerpo del programa aparece lo jurídico-formal como campo de mayor relevancia, inclusive frente a la educación.

Dentro de los objetivos se explicita:

- Estimular la capacidad de problematización para abordar soluciones a la luz de los temas estudiados.
- Destacar la importancia de la convivencia social (...).
- Abordar los conocimientos necesarios para comprender la organización social e institucional de su país.
- Fomentar el ejercicio de los derechos y obligaciones de forma individual y colectiva de los derechos humanos, en el marco de una sociedad regulada por valores y normas reconocidas y aceptadas.
- Abordar el

derecho a la participación ciudadana de los adolescentes como sujetos de derecho. (Programa ESC, Plan 2006 CES)

Partiendo de la perspectiva que trazan los objetivos se condiciona al enseñante y entonces al aprendiente a las siguientes acciones: “estimular”, “abordar los conocimientos y derecho a la participación”, “fomentar ejercicio de derechos”. Por lo que se puede observar no aparece ningún proceso cognitivo complejo, como la reflexión, el análisis o la problematización de situaciones dilemáticas de la vida social y política. No aparece la reflexión de problemas éticos cotidianos o del espacio político colectivo. Subyace una perspectiva conductista que se expresa a través del estímulo, el ejercicio o el abordaje memorístico de cuáles son los derechos y obligaciones del sujeto, sin contextualizar ni reflexionar qué intereses están implícitos en esos fenómenos jurídicos.

Las diferentes Unidades que se desarrollan a continuación son contestes a los objetivos del curso: “1- Convivencia social; 2- Organización política Nacional; 3- Participación ciudadana; 4- Derechos Humanos” (Programa ESC, Plan 2006 CES).

Por razones de espacio resulta imposible hacer un análisis minucioso de todo el documento curricular, por ello tomaremos dos Unidades como ejemplo: “Convivencia social” y Participación ciudadana” que por su denominación parecerían integrar las dimensiones social y política a la ciudadanía.

La primera de las mismas tiene como eje vertebrador: las normas y los mecanismos institucionalizados formalmente establecidos para resolverlos, por tanto gira en torno a la juridicidad de las relaciones humanas: tipos de normas, orden jurídico, mecanismos judiciales y extrajudiciales para resolver conflictos (pero institucionales como la mediación, negociación, el arbitraje o la conciliación). No se plantean dilemas sociales que tengan significación colectiva y exigen acción colectiva. Hay tensiones sociales que no siempre se dilucidan en estos ámbitos, como los conflictos que surgen por razones de género, de diversidad sexual, de clase social, étnicos, o de prácticas culturales alternativas o de diversos orígenes nacionales. Aunque es una de las dimensiones en el título de la asignatura, la educación como espacio político y social –ni ningún otro espacio público– de intercambio, de debate, parece no tener validez para esta propuesta. Lo intercultural y los conflictos que conlleva no son objeto de enseñanza para el planteo programático de Educación Social y Cívica.

La dimensión espacio-temporal de la convivencia se pierde en la formalidad de la norma y su expresión jurídica. Es que la norma se define como abstracta en su conformación contextual, obligatoria aunque haya perdido sentido social, y el deber del ciudadano es cumplirla, porque está establecido en el precepto que se presenta como inmóvil y atemporal. Parece que su contenido fuera “neutral” y desinteresado porque quienes la aprobaron fueron electos democráticamente y este argumento es suficiente para mantener en el aula un discurso disciplinador, como si los gobernantes fueran infalibles o no tuvieran orientaciones políticas.

En la Unidad denominada “Participación ciudadana”, tal vez el contenido de la misma no sea tan significativo como lo que se expresa al final de la misma como sugerencia didáctica: “aquí se aspira a que los/las alumnos/as capten la trascendencia de la participación en la dimensión cotidiana. Que tenga un efecto real y sientan que la temática de esta unidad los prepara para la ciudadanía, considerando que por su edad, todavía no la pueden ejercer en forma plena” (Programa ESC, Plan 2006 CES). Según se entiende los estudiantes tienen que “captar” la trascendencia de participar. Las preguntas entonces es

¿cómo se “capta”? y ¿cómo se enseña a “captar”? No parece haber actitud más pasiva y contraria al involucramiento ciudadano que “captar”. Solo “capta” aquella persona que no posee una disposición activa y reflexiva frente a cualquier situación social o política que le circunde, se asemeja a aquella educación bancaria que analizaba Paulo Freire a fines de los años 60. En fin, “captar” y “participación ciudadana” parecen términos antagónicos e irreconciliables, puede entenderse entonces, que esta sugerencia didáctica promueve la pasividad del sujeto frente al otro y a los otros.

A continuación se menciona la edad como obstáculo para el ejercicio “pleno de la participación” ciudadana, pero ¿por qué puede ser óbice la dimensión cronológica? En el entendido que se ejercen los derechos de ciudadanía jurídica a partir de los 18 años de edad es que se puede hacer esta afirmación. ¿No se reduce la participación a lo jurídico? Si no fuera así se pondría acento en otras configuraciones del ser ciudadano como las dimensiones política, cultural y social. Inclusive como sujeto de derecho el adolescente tiene voz legítima más allá de su edad, condición que no podría olvidarse al menos en la institución educativa.

Por un lado la participación ciudadana parece expresarse al igual que la resolución de conflictos, en espacios institucionalizados como un sindicato, una asociación o en el Estado a través del sufragio (temas explícitos en la unidad programática). Cuando la concepción de participación es restrictiva parece que ser parte y tener voz solo es posible cuando los ámbitos son reconocidos jurídicamente. Los sujetos de la ciudadanía conforman espacios culturales, sociales y políticos alternativos, originales, de resistencia, de lucha y de expresión diversa pero que este abordaje formalista no logra reconocer.

3. Nuestra propuesta

Parece imprescindible pensar la ciudadanía desde otra epistemología alternativa a lo que se ha desarrollado hasta el momento en nuestras instituciones educativas, por ello es fundamental reflexionar acerca de:

- Toma de consciencia de la existencia de las tradiciones (normativista/disciplinadora; formalismo jurídico y académica) con el fin de desnaturalizarlas. Pensar a la educación ciudadana como un espacio transdisciplinar que reconoce conflictos epistémicos y en ese sentido desarrolla luchas entre campos diversos que se disputan este espacio (en Uruguay, por ejemplo la Sociología y el Derecho). Como plantea Boaventura De Souza Santos (2010) es infinita la pluralidad de saberes existentes en el mundo, es intangible en cuanto tal, ya que cada saber sólo da cuenta de ella parcialmente, a partir de su específica perspectiva. Pero, por otro lado, como cada saber sólo existe en esa pluralidad infinita de saberes, ninguno de ellos se puede comprender a sí mismo sin referirse a los otros saberes. El saber sólo existe como pluralidad de saberes tal como la ignorancia sólo existe como pluralidad de ignorancias. Las posibilidades y los límites de comprensión y de acción de cada saber sólo pueden ser conocidas en la medida en que cada saber se propone una comparación con otros saberes. Esa comparación es siempre una versión contraída de la diversidad epistemológica del mundo, ya que esta es infinita. Es, pues, una comparación limitada, pero es también un modo de presionar al extremo los límites y, de algún modo, de sobrepasarlos y deslocalarlos. En esa comparación consiste lo que designó por ecología de saberes.
- Pensar la asignatura como un espacio transdisciplinar. Abandonar, entonces las lecturas restrictivas desde una sola disciplina (la jurídica) y reconocer la complejidad de la diversidad epistemológica comprometida en la ciudadanía.

- La imprescindible implementación del pluralismo metodológico. El objeto de la investigación jurídica son las fuentes formales del Derecho, de modo que el objeto de estudio es por tanto, en la investigación jurídica, el conjunto de normas que regulan la actividad social de un país en un momento histórico determinado. (Giraldo et al, 1999, p. 53, en Escobar, 2008). Un posible obstáculo para el desarrollo del pluralismo metodológico, consiste en el aislamiento disciplinar, que puede notarse en el profesorado, en el hecho de la no existencia de espacios comunes, como podrían ser la realización de seminarios en la Educación Media optativos para el trabajo interdisciplinar.
- Cuando enseñamos ciudadanía o civismos caemos en la trampa de reducir la realidad a lo que existe. De esta manera compartimos esta racionalidad perezosa, que realmente produce como ausente mucha realidad que podría estar presente. A partir de esta visión acerca de las ausencias (Boaventura, 2010), es posible afirmar que la ausencia de las categorías tiempo y espacio en estos programas poseen un sentido producido por el mismo programa.
- Reflexionar desde una perspectiva decolonial que permita reconocer las visiones eurocéntricas del ciudadano (en ocasiones atadas a la revolución francesa)
- Incorporar el debate sobre del pensamiento abismal.

Éste consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no-existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro. (de Souza Santos, 2006, pp. 31-32)

En referencia al campo del Derecho moderno, el que enseñamos en nuestras clases, este lado de la línea está determinado por lo que se considera legal o ilegal de acuerdo con el estado oficial o con el derecho internacional. (2006, p.34).

Para el caso uruguayo esa línea abismal, separa y define lo que es de lo que no es, del deber ser de lo que no es el deber ser. Por tanto se enseña el deber ser porque eso es parte del pensamiento abismal, del pensamiento moderno occidental que impulsa un determinado orden, por tanto todo lo que está más allá de esa línea no existe. Es bárbaro, no civilizado. Es por ello que es vital tomar consciencia de lo abismal, para poder arribar al pensamiento posabismal.

(...) no es un pensamiento derivado; implica una ruptura radical con los modos occidentales modernos de pensar y actuar. En nuestro tiempo, pensar en términos no-derivados significa pensar desde la perspectiva del otro lado de la línea, precisamente porque el otro lado de la línea ha sido el reino de lo impensable en la modernidad occidental. (De Souza Santos, 2006, p. 52)

El pensamiento posabismal podrá construirse desarrollando la copresencia radical. Una copresencia radical significa que las prácticas y los agentes de ambos lados de la línea son contemporáneos en términos iguales. (De Souza Santos, 2006, p. 53). Esto implica la copresencialidad entre profesores y estudiantes, al tiempo que implica alivianar las tensiones entre estos actores, en cuanto al conocimiento. Por ello es necesario e imprescindible a desarrollar la idea de una diversidad epistemológica y su reconocimiento.

Partir de la noción de que es legítimo el conocimiento con el que llegan los estudiantes a la clase. Incluso aunque ese conocimiento no se corresponda con el conocimiento enseñado por la institución educativa, el conocimiento posabismal, lo que podrá hacer es debatir cómo se

construye tal conocimiento. Se reconoce así, la dimensión subjetiva del conocimiento, del sujeto en sí mismo, de la práctica social y la memoria que lo sostiene.

Por ejemplo trabajar en clase sobre la idea de justicia implicaría desde el pensamiento no abismal, habilitar el pensamiento de los estudiantes, sintonizar su voz, hacerla audible y así reconocer que su conocimiento y pensamientos son igualmente válidos.

- Para poder desarrollar este tipo de epistemología este trabajo se propone lo que Quintar llama los **círculos de reflexión**,

(...) entendiéndolos como espacios epistémicos que se potencian con la mediación de lo grupal. Como tales, son espacios de actuación del sujeto en su dinámica, con todo lo que ella trae de latencia, transferencias, proyecciones e identificaciones propias de las relaciones intersubjetivas; así como en sus prácticas, sistemas de creencias puestas en escenas y formas de vínculos y relaciones que se activan como emergencias simbólicas. (Quintar, 2013, p. 7)

Cuadro: modelos de didácticos

Modelo normativo-formal	Modelo decolonial
-Se “estimula” con la finalidad del mantenimiento del equilibrio social. -Se refuerza el conocimiento como única forma del mantenimiento del orden que se necesita legitimar. - Se descontextualiza la producción jurídica en la dimensión espacio- temporal. -El ciudadano es un significante vacío aunque solo reconocido en su dimensión jurídica	-Se educa con la finalidad para cuestionar el orden social. Aquí se abren dos tendencias: a. la que cuestiona para transformar; b. la que cuestiona para humanizarlo. -No es suficiente conocer las normas, sino además desarrollar un pensamiento crítico para así desnaturalizar un orden legitimado injusto. -Los reconocimientos socio-jurídicos son producto de las luchas y resistencias de los sujetos individual y colectivamente considerados. -El/la ciudadano/a es un sujeto histórico e intercultural.

Elaboración propia

4. Para seguir pensando....

Hemos observado que los ensayos sobre la educación en ciudadanía que se generaron en el Uruguay guardan relación en torno a una disciplina: el Derecho, y entonces a tradiciones que surgen de su epistemología. Encontramos que tanto Educación Social y Cívica en el Ciclo Básico así como Educación Ciudadana en el Bachillerato tienen puntos de encuentro en los abordajes, perspectivas, epistemología y metodologías de enseñanza y que ello obedece a las mismas razones implícitas.

Al finalizar vale preguntarse ¿qué se entiende por ciudadanía en los documentos curriculares? Parecería que es un sin sentido que lucha entre una concepción colonizada por lo jurídico con emergentes que resultan alternativos, que resignifican al ciudadano y al civismo.

En tanto los programas, como documentos curriculares son por sí mismos productores de sentido, es imprescindible preguntarse *para qué* enseñar ciudadanía y civismo, esto puede llevar a ciertas razones sociales, por lo que será básico trabajar sobre qué sociedad y qué ser humano queremos; ¿una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad y generadora de condiciones de vida digna para los sujetos? O ¿una sociedad reproductora de desigualdades sociales? ¿Un ser humano dominado? o ¿Un ser humano liberado? Las preguntas y las respuestas están en construcción...

Referencias bibliográficas:

- **Bolívar, A.** (2007). Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura. Colección Crítica y fundamentos 16. Editorial Graó. Barcelona. España.
- **Camps, Victoria** (s/f) *El sentido del civismo*. Disponible en <http://educadoressinfronteras.mx/centro-info-biblioteca/sentido-civismo.pdf>
- Consejo de Educación Secundaria. Programa de Educación Ciudadana Plan 2006. Disponible en http://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Ref%202006%20Bach/5to%20nucleo%20comun/ed_ciudadana_5.pdf
- Consejo de Educación Secundaria. Programa de Educación Social y Cívica Plan 2006. Disponible en <http://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/3ero/educsocyciv.pdf>
- Consejo de Educación Básica y Superior. Circular 1282/82. Del 12 de febrero de 1982. Disponible en Libro de ATD. Uruguay.
- Consejo de Educación Básica y Superior. R.C. 11/20/76. Libro de Actas del CES.
- **Courtis, Ch.** (2003). Enseñanza jurídica y dogmática en el campo jurídico latinoamericano. Apuntes acerca de un debate necesario. En Derecho y sociedad en América Latina. Un debate sobre los estudios jurídicos críticos. Colección en clave de sur. 1a ed. ILSA. Bogotá D.C Colombia
- **Davini, M.** (1995). La formación docente: política y pedagogía. Paidós Ed. Cuestiones de Educación. Buenos Aires. Argentina.
- **De Souza Santos, B.** (2010). “Um Ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pacal”. En Epistemologias do Sul, editado por Boaventura de Sousa Santos y Maria Paula Meneses, 519-562. São Paulo: Cortez.
- **De Souza Santos, B.** (2006). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. Presentado en el centro Fernand Braudel, de la Universidad de Nueva York en Binghamton, el 24 de octubre de 2006. Accesado 10/2018
- **Escobar Córdoba, F.** (2008). Una defensa pluralista de la investigación jurídica. En Criterio jurídico. V. 8 N° 2. Pp. 245-280. Santiago de Cali. Colombia. ISSN 1657-3978 dialnet.unirioja.es
- Eurydice (2012). Educación para la ciudadanía en Europa. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139ES.pdf
- Núñez, Sandino. “¿Qué es esa cosa?” Entrevista. Semanario Brecha. Montevideo, 16 de agosto de 2013. N° 1447
- **Quintar, E.** (2013). Entrevista. En Revista Pedagógica de la Universidad de Lasalle. Bogotá. Colombia. 13/09/2013. <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf>
- **Reyes, Reina** (1969). ¿Para qué futuro educamos? Biblioteca de Marcha. Montevideo.
- **Trigo, Abril** (2014). “Una lectura materialista de la colonialidad”. En Alternativas N° 3. Disponible en: <http://alternativas.osu.edu>

Las prácticas docentes en el profesorado de geografía: Saberes y experiencias en transformación

Raquel Gurevich y Andrea Ajón

raquelgurevich@filo.uba.ar - andrea_ajon@hotmail.com

Departamento Geografía, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires / Argentina

RESUMEN:

Pensamos la Didáctica Especial de la Geografía y la experiencia de la residencia como un campo de indagación y de propuesta, un trayecto para la construcción de saberes y prácticas de enseñanza y aprendizaje desde su especificidad disciplinaria. El desafío de la tarea pedagógica es inocultable ya que traspasa la dimensión estrictamente disciplinar y metodológica al situarse en coordenadas de época atravesadas por debates políticos, éticos y culturales y por nuevas formas de socialización y subjetivación de la mano de los cambios tecnológicos.

La materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza invita a un diálogo constante con los contenidos formativos construidos por los estudiantes durante la carrera. Constituye una oportunidad para discutir los alcances y las limitaciones de los conceptos y teorías disciplinares que explican las sociedades y territorios contemporáneos, al pensarlos desde su potencialidad didáctica y pedagógica.

En esta ponencia nos proponemos presentar cómo pensamos el espacio de las prácticas, las perspectivas teóricas que encuadran el trabajo con los alumnos-futuros profesores, así como las propuestas concretas de producción. Nos preguntamos cuánto de las preguntas clave de la didáctica general y de la didáctica específica siguen vigentes en un mundo en permanente cambio, atravesado por la rápida circulación de información al alcance inmediato de los alumnos con quienes interactúan los futuros profesores. Nos interesa compartir nuestras reflexiones sobre los sentidos que cobra la enseñanza cuando se trata de guiar a los residentes en la búsqueda de aquellos enfoques, conceptos y herramientas que resulten más fértiles para construir propuestas significativas, creativas y singulares en torno a contenidos relevantes y problematizadores en Geografía.

PALABRAS CLAVE: didáctica de la geografía - formación disciplinar - práctica docente

Práticas de ensino em formacao de professores de geografia: conhecimento e experiências na transformação

RESUMO:

Pensamos na Didática Especial de Geografia e na experiência da residência como campo de pesquisa e proposta, um caminho para a construção de conhecimento e práticas de ensino e aprendizagem a partir de sua especificidade disciplinar. O desafio da tarefa pedagógica é incontável, uma vez que transcende a dimensão estritamente disciplinar e metodológica, colocando-se em coordenadas de tempo atravessadas por debates políticos, éticos e culturais e por novas formas de socialização e subjetivação na mão das mudanças tecnológicas.

O tema de Didática Especial e Práticas de Ensino convida um diálogo constante com os conteúdos formativos construídos pelos alunos durante a carreira. Isso constitui uma oportunidade para discutir o escopo e as limitações dos conceitos e teorias disciplinares que explicam as sociedades e os territórios contemporâneos, quando os pensam a partir de sua potencialidade didática e pedagógica.

Neste artigo, pretendemos apresentar como pensamos sobre o espaço das práticas, as perspectivas teóricas que enquadram o trabalho com os alunos-futuros professores, bem como as propostas concretas de produção. Perguntamo-nos quanto as questões-chave da didática geral e da didática específica permanecem válidas em um mundo em mudança permanente, atravessada pela circulação rápida de informações ao alcance imediato dos alunos com quem os futuros professores interagem. Da mesma forma, estamos interessados em compartilhar nossas reflexões sobre os significados do ensino quando se trata de orientar os professores na busca por abordagens, conceitos e ferramentas

mais férteis para construir propostas significativas, criativas e singulares em torno de conteúdos relevantes e problemáticos na Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: didática da geografia - treinamento disciplinar - prática de ensino

Teaching practices in geography teachers: Knowledge and experiences in the transformation

ABSTRACT:

We think of the Special Didactics of Geography and the experience of the residence as a field of inquiry and proposal, a path for the construction of knowledge and practices of teaching and learning from its disciplinary specificity. The challenge of the pedagogical task is uncountable since it transcends the strictly disciplinary and methodological dimension by being placed in coordinates of time crossed by political, ethical and cultural debates and by new forms of socialization and subjectivation by the hand of technological changes.

The subject of Special Didactics and Teaching Practices invites a constant dialogue with the formative contents constructed by the students during the career. It constitutes an opportunity to discuss the scope and limitations of the concepts and disciplinary theories that explain contemporary societies and territories, when thinking them from their didactic and pedagogical potentiality.

In this paper we intend to present how we think about the space of the practices, the theoretical perspectives that frame the work with the students-future teachers, as well as the concrete proposals of production. We ask how much of the key questions of general didactics and specific didactics are still valid in a world in permanent change, crossed by the rapid circulation of information to the immediate reach of the students with whom the future teachers interact. Likewise, we are interested in sharing our reflections on the meanings of teaching when it comes to guiding residents in the search for those approaches, concepts and tools that are most fertile to construct meaningful, creative and singular proposals around relevant and problematizing contents in Geography.

KEYWORDS: didactics of geography - disciplinary training - teaching practice

La formación docente y la enseñanza de la Geografía

En esta ponencia nos centraremos en la comunicación de las experiencias de la Cátedra Didáctica Especial de la Geografía y Prácticas de la enseñanza, del Profesorado de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Pensamos la Didáctica Especial de la Geografía y la experiencia de la residencia como un campo de indagación y de propuesta, un trayecto para la construcción de saberes y prácticas de enseñanza y aprendizaje desde su especificidad disciplinaria. El desafío de la tarea pedagógica es inocultable, ya que traspasa la dimensión estrictamente disciplinar y metodológica al situarse en coordenadas de época atravesadas por debates políticos, éticos y culturales y por nuevas formas de socialización y subjetivación de la mano de los cambios tecnológicos.

Los estudiantes que cursan la materia son jóvenes próximos a graduarse, que viven y trabajan en la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense, y desarrollan su residencia en escuelas secundarias públicas en este ámbito geográfico.

Proponemos presentar cómo pensamos el espacio de las prácticas, las perspectivas teóricas que encuadran el trabajo con los alumnos-futuros profesores, así como las propuestas concretas de producción didáctica. Nos preguntamos cuánto de las preocupaciones clave de la didáctica general y de la didáctica específica siguen vigentes en un mundo en permanente cambio, atravesado por la rápida circulación de información al alcance inmediato de los

alumnos con quienes interactúan los futuros profesores. Nos interesa compartir nuestras reflexiones sobre los sentidos que cobra la enseñanza cuando se trata de guiar a los residentes en la búsqueda de aquellos enfoques, conceptos y herramientas que resulten más fértiles para construir propuestas significativas, creativas y singulares en torno a contenidos relevantes y problematizadores en Geografía.

Una de las finalidades educativas que atraviesa las prácticas docentes en cualquier campo disciplinario y especialmente en el campo de las Ciencias Sociales, tiene que ver con favorecer aprendizajes que aporten a la formación de ciudadanos críticos, comprometidos y reflexivos en relación con los problemas del mundo contemporáneo. Consideramos que este compromiso ético supone incorporar aquellos debates en torno a las características de las culturas juveniles actuales, sus formas de socialización y de construcción de subjetividad en clave generacional, atendiendo a las condiciones de época (Urresti, 2008). Encontramos aquí un doble destinatario en su calidad de joven en formación, con sus propios códigos y una particular plasticidad para leer el tiempo presente: por un lado los jóvenes practicantes y por el otro, los adolescentes alumnos de las respectivas escuelas en las que se desarrolla la experiencia de la práctica.

En este escenario en el que interactuamos con los jóvenes, están contempladas un conjunto de relaciones que combinan las diferentes miradas generacionales, el sentido de la autoridad, la valoración de las normas y las instituciones, la construcción del futuro, la proyección personal y profesional, las incertidumbres en cuanto a la inserción en el mundo del trabajo, y el modo en que se ponen en juego nuevas formas de socialización y subjetivación. En relación a este último aspecto no puede dejar de desconocerse los modos de acceso a variados saberes e información a través de las tecnologías de la información y comunicación, y las formas de participación cotidiana en entornos virtuales vinculados con las redes sociales. Este conjunto de coordenadas de época lleva a reconocer la importancia que cobra comprender a los estudiantes en tanto sujetos culturales (Maggio, 2012).

En este sentido, la materia Didáctica Especial en conjunto con el resto de las materias del Área de Enseñanza tiene el enorme desafío de ofrecer contenidos formativos mediados por aquellas finalidades educativas más amplias y preocupaciones del tiempo presente. De allí que los diferentes marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de los distintos procesos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje deban ser entendidos como objetos de crítica y de revisión permanentes.

El Área de Enseñanza en la carrera de Geografía de la UBA

Podemos afirmar que la formación docente en Geografía en la Universidad de Buenos Aires, en líneas teórico-conceptuales y metodológicas generales, es pensada en sintonía con los enunciados anteriores y por ello es oportuno dedicarle una breve presentación a las características del profesorado en particular.

La carrera del Profesorado en Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, es producto de un conjunto de transformaciones político-curriculares plasmadas en el Plan de Estudios de 1993, a través de las cuales se propuso un área específica dentro de la carrera orientada al campo de la enseñanza, denominada formalmente Área de Enseñanza. Ella ofrece un recorrido formativo que integra contenidos disciplinares con contenidos didáctico-pedagógicos y una experiencia de investigación educativa. Esta particularidad de la oferta institucional puede señalarse como un punto de inflexión en la estructura curricular de la

formación docente de la carrera. Recordemos que desde mediados de la década de 1970 hasta principios de 1990, para alcanzar el título de Profesor en Geografía era necesario cursar un conjunto de materias comunes con la licenciatura, y dos materias específicas ligadas a la formación docente y a la incorporación de contenidos pedagógicos: Didáctica General¹ y Didáctica Específica y Prácticas de la Enseñanza².

La actual orientación del Área de Enseñanza –surgida del Plan de Estudios de 1993- cobra densidad al combinar en su propuesta formativa materias que focalizan en los contenidos disciplinares en clave pedagógica, al mismo tiempo que apuntan a profundizar los conocimientos y reflexiones teóricas sobre la enseñanza, la práctica docente, la cultura escolar, las finalidades de la enseñanza de la geografía y la dimensión ético-política que implica el ejercicio de la docencia.

Dicho movimiento expresó la intencionalidad de volver más sólida la formación de los futuros profesores, impactar en el interés de los estudiantes de la carrera por esta modalidad de graduación y promover desde la propia formación, la renovación de enfoques teóricos y metodológicos en la enseñanza de la geografía que les permita a los futuros egresados desarrollar su práctica docente de modo crítico y responsable en distintos contextos educativos.

Las seis materias que componen el Área para la enseñanza son: Problemas Territoriales I, Problemas Territoriales II, Seminario de Investigación Geográfica en Práctica Docente, Didáctica I (Teorías de la Enseñanza), Didáctica II³ (Estrategias y técnicas generales de la acción educativa) y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza.

Las tres primeras materias y Didáctica Especial se desarrollan en el Departamento de Geografía y en conjunto proponen el análisis y la reflexión sobre diversas problemáticas socio-territoriales y ambientales en países centrales y periféricos, y sus posibles abordajes didácticos.

La residencia: un espacio de entrecruzamientos. Teorías, prácticas y subjetividad.

Una de las materias más sensibles del Área de Enseñanza es sin lugar a dudas Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza. Es la asignatura que inaugura el rito iniciático a la docencia desde la práctica concreta en el aula. Es el espacio donde se ponen en juego los contenidos disciplinares específicos adquiridos por los estudiantes a lo largo de la carrera. Es el lugar por excelencia donde estos contenidos dialogan con un conjunto de criterios, estrategias y recursos propios de la tarea pedagógica, todos ellos trabajados como objetos culturales de reflexión. Es el terreno en el que se experimenta de qué se trata la identidad docente en toda su complejidad y dimensiones (Diker y Terigi, 1997). Es el ámbito en el que el cuerpo y la voz irrumpen, desplegándose un abanico de emociones que van del entusiasmo, la alegría, la sorpresa, a la angustia y los miedos propios del acto de debutar como profesor en la escuela. Así, entendemos las prácticas docentes como el desarrollo de una experiencia de formación profesional, que recupera las biografías personales construidas en relación con el contexto histórico. Estas cuestiones atraviesan las propuestas de trabajo en el proceso de formación de los futuros profesores.

¹ Dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación

² Dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación hasta 1996, a cargo de un equipo de docentes de ambas carreras.

³ Didáctica I y II son materias del Departamento de Ciencias de la Educación.

En relación con las actividades concretas que se plantean desde la cátedra, acompañamos a los estudiantes en esta etapa de graduación, en la construcción de una propuesta pedagógica significativa. A sabiendas que dicha propuesta no es resultado de la aplicación de principios metodológicos en un sentido instrumental y general. Por el contrario, desde un comienzo se trabaja desde un enfoque que acuerda con la idea que el contenido y el método de enseñanza no pueden concebirse como dimensiones separadas. Completada la formación de grado y disponiendo de los contenidos disciplinares, los alumnos suelen percibir que el recorrido de la materia los conduce de manera directa al conocimiento de un paquete de herramientas metodológicas autónomas, generales, una seguidilla de pasos, recursos y actividades que solo requerirían su instrumentalización en la aplicación de un contenido. Lejos de esta mirada, el punto de partida propuesto estimula la reflexión teórica con vistas a alimentar el propio modo personal de intervención didáctica, reconociendo el papel clave del futuro profesor como sujeto que construye de modo singular y creativo su propuesta de enseñanza especialmente diseñada y pensada para un grupo particular de alumnos en un contexto institucional concreto. Esta idea se sintetiza en el concepto de *construcción metodológica* (Coria y Edelstein, 1997), que consideramos sumamente fértil en el proceso de reflexión, producción, acción y retorno a la reflexión propios de las prácticas docentes desarrolladas por los residentes.

Tanto en las clases del taller a lo largo del año y en especial en el segundo cuatrimestre, cuando los estudiantes comparten y consultan semanalmente sus avances de la Unidad Didáctica, la voz de cada uno de los ellos aparece de modo claro y singular. Sus reflexiones, preguntas, dudas y consultas cobran presencia pública en el marco de la clase, frente a las profesoras y al resto de los compañeros/as del grupo. Podemos decir que “aprenden a enseñar”, cuando son protagonistas auténticos de la experiencia, teniendo en cuenta no solo los aspectos disciplinares y metodológicos, sino también los aspectos referidos a las emociones y sentimientos que despierta la etapa de Residencia. Los apoyos recíprocos entre los cursantes son muy valorados en el taller, tanto en las instancias donde intercambian ideas, materiales y recursos de todo tipo, como cuando colaboran entre ellos para resolver diferentes dudas y dificultades referidas a la elaboración de las planificaciones o alguna situación didáctica específica de las prácticas docentes.

En efecto, la intencionalidad formativa de la materia apunta al desarrollo de una actitud de permanente interrogación acerca de la propia práctica, los vínculos interinstitucionales, los contenidos seleccionados, los modos en que se transmiten, cómo se los evalúa, qué relaciones se establecen con otros campos de conocimiento; así como también la construcción de una mirada reflexiva y compartida acerca de la propia experiencia como estudiante-docente.

Estrategias metodológicas y aproximaciones al terreno de la enseñanza

La materia Didáctica Especial se desarrolla bajo la modalidad de taller, combinando momentos de exposiciones teóricas con momentos de producción individual y grupal, también incluye microclases a cargo de cada practicante.

Dentro de los espacios de producción individual se proponen dos trabajos prácticos. Estas producciones escritas durante la primera mitad del año, consisten en:

- La observación y registro de al menos tres clases en una escuela pública o privada, a fin de favorecer un primer acercamiento a situaciones de enseñanza en la escuela media. Esta práctica de observación la concebimos como una instancia de experimentación, de lectura, de aprendizaje, de captura de la complejidad y variedad de elementos que forman parte del

cotidiano escolar. Las reflexiones sobre las observaciones se proponen desde un lugar que recupere los aportes teórico - conceptuales a través de la bibliografía y las discusiones dadas en el taller. El trabajo se elabora a partir de una serie de pautas y parámetros de análisis brindados por la cátedra, referidos al contexto institucional, al conocimiento geográfico enseñado, la dinámica grupal, la modalidad de enseñanza.

- La elaboración de una unidad didáctica para un período de diez a doce clases. La unidad didáctica la entendemos como una herramienta organizadora de la propuesta de enseñanza a desarrollarse en el aula. Su diseño implica considerar los propósitos de enseñanza, la selección y secuenciación de contenidos, las actividades, los recursos didácticos, la propuesta de evaluación. Todo esto sabiendo que al momento de llevarse a cabo efectivamente sufre modificaciones, rupturas, ampliaciones. Este producto lo concebimos como resultado de un trabajo singular, creativo, y por lo tanto, supone una tensión entre la libertad de hacerlo y las responsabilidades a las que compromete.

Con la idea de contribuir a una formación profesional inclusiva y de calidad los contenidos son abordados teniendo en cuenta la necesidad de situar la enseñanza de los temas territoriales y ambientales en el marco de las transformaciones sociales, políticas y tecnológicas del mundo contemporáneo. A modo de ejemplo, podemos mencionar las siguientes producciones correspondientes a alumnos de la cátedra: “Las condiciones demográficas y calidad de vida a escala mundial”, “Los recursos hídricos y la valoración diferencial”, “Lo urbano en lo rural y lo rural en lo urbano”, “La expansión de la frontera agropecuaria y la sojización”, “Las transformaciones territoriales en el AMBA”.

Los practicantes elaboran su unidad didáctica sin el peso de la prescripción restrictiva y de un modo gradual, reflexivo, profundo. Esta tarea incluye desde la asignación del nombre a la unidad, hasta el planteo de los propósitos generales de la enseñanza del tema. Esto último consiste en enunciar el sentido más amplio y general de su enseñanza, la significatividad epistemológica que posee el contenido en cuestión, la pertinencia pedagógica, la relevancia disciplinar, sociocultural y política. Así los propósitos de la enseñanza del tema no se restringen estrictamente a los componentes disciplinares, sino que también incluye aspectos políticos, éticos, valorativos, estéticos, comunicativos. Los contenidos a enseñar se presentan a través de un texto breve que expresa el guión argumental del conjunto de las clases articulando los conceptos básicos del contenido/tema de la unidad didáctica. Además se explicita la secuenciación del contenido para cada clase. Esto supone desplegar aspectos, dimensiones, problemas a tratar teniendo en cuenta la relación entre ellos, su gradualidad y profundización creciente, su ordenamiento y articulación conceptual. La propuesta de evaluación se expresa en esta oportunidad de modo general e integrador para permitir reconocer los aprendizajes realizados. Finalmente se incluye el diseño de una clase de modo analítico: explicitando el tema, los objetivos, las actividades con sus respectivas consignas, los recursos y materiales a utilizar.

En la segunda parte del año, se sostiene el espacio del taller para el seguimiento y la tutoría de los practicantes. En este caso se elabora otra unidad didáctica a partir del tema otorgado por el profesor del curso en la escuela donde actuarán. En cada encuentro semanal se trabaja con las clases planificadas, se intercambian miradas, dudas y se recogen los aportes de las profesoras

de la práctica. Al mismo tiempo se diseña cada una de las clases detalladamente, replicando el ensayo realizado en la primera parte del año⁴.

Como trabajo de integración final de la materia se propone la presentación del conjunto del material elaborado a lo largo de la residencia, y la escritura de la experiencia de la práctica, basada en un texto en primera persona que narra la propia vivencia. En suma, la etapa de la Residencia, en Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza, se halla en sintonía con el propósito formativo que incluye la interrelación teoría-práctica- reflexión, pues el retorno reflexivo sobre la práctica se convierte genuinamente en una actividad permanente que acompaña la práctica profesional de los estudiantes hoy, y luego lo será la de ellos mismos, como futuros profesores.

Un espacio de intervención y construcción creativa

Abordamos el espacio de la materia, como un espacio de intervención y construcción creativa en el que cada estudiante futuro profesor diseñará su unidad didáctica (la selección de los contenidos, las actividades para los alumnos, los recursos, la evaluación) desde su propia mirada y originalidad. Este enfoque, que requiere un trabajo de autoría por parte del estudiante en la etapa de planificación, previa a su puesta en práctica en el terreno, se realiza bajo un trabajo sostenido de intercambio con las docentes de la cátedra y pares, en el que se acredita la pertinencia de la selección de los contenidos, las ideas claves a desplegar, los conceptos, y la riqueza de la propuesta para favorecer la apropiación significativa de los saberes e información que circularán en cada clase.

Es interesante destacar que este trabajo bajo la modalidad de taller, visibiliza la combinación de los conocimientos alcanzados durante la formación inicial y las herramientas didácticas-pedagógicas que hasta al momento disponen. Las preguntas clásicas de la didáctica general, qué y cómo enseñar, se actualizan e interpelan al futuro practicante en el proceso de construcción de su propuesta de enseñanza.

El principal nudo a destrabar consiste en transformar un tópico clásico asignado por el profesor del curso donde se desempeñarán como practicantes, en una propuesta didáctica potente, rica, novedosa. El esfuerzo intelectual inicial es sustantivo, ya que requiere resolver una tensión: presentar los contenidos desde una versión conocida y repetida –aquella centrada en la enunciación verbal de definiciones e información descriptiva; o bien proponer un abordaje problematizador en torno a un “tema generador”. Nos resulta útil este último concepto en tanto enfatiza la potencialidad que un tema tiene para generar actividades de comprensión (Perkins, 1995, p. 96). No todos los temas de enseñanza son temas generadores. En la escuela media generalmente los temas de enseñanza “son los que son” o los que “deben enseñarse”, y los espacios de debate y discusión son escasos como para impactar en una modificación sustanciosa de los contenidos a enseñar. Ciertamente, supone un gran desafío didáctico abordar significativamente, desde una perspectiva interpretativa del espacio social,

⁴ Recientemente hemos ensayado algunos cambios, como por ejemplo elaborar la unidad didáctica del primer cuatrimestre sobre el tema de la práctica. Esta decisión deriva de la evaluación de la variable tiempo, la exigencia que supone para el practicante la búsqueda de materiales, la investigación sobre el contenido, el diseño de las actividades. Para esto fue necesario contactar con las profesoras de la escuela y solicitarles la asignación del tema con mucho más tiempo de anticipación. Resuelto esto, la elaboración de la propuesta se lleva de manera más relajada, llegando al tramo de la residencia con las clases resueltas a tiempo.

contenidos tales como: tipos de clima y biomas; placas tectónicas, relieve; población; minería; por citar solo algunos ejemplos de cómo suelen nombrarse “los temas de las prácticas”.

Se trataría, entonces, de resolver cómo pensar la enseñanza basada en la lectura y comprensión de problemáticas territoriales del mundo contemporáneo, sin caer en reduccionismos empiristas sostenidos en la pretensión de dar cuenta de la realidad a través de la descripción y caracterización de áreas geográficas. Siguiendo en esta perspectiva a de Souza Cavalcanti, “la geografía escolar empirista es aquella que enseña objetos, datos, acontecimientos como objetivo único o principal, a ser constatados y memorizados, descriptos, como cosas que tienen un sentido en sí mismas, en su existencia empírica” (de Souza Cavalcanti, 2013, p. 52). Si bien creemos que lo factual es necesario conocer, contribuye a ejemplificar, asimismo es importante preguntarse por la significatividad y relevancia, y por el sentido formativo más amplio en el que esa información fáctica se vuelve asible por parte de estudiantes de la escuela secundaria. La autora citada pone énfasis en la importancia de los conceptos que constituyen categorías de análisis para entender el mundo contemporáneo como objeto de pensamiento (de Souza Cavalcanti; 2013, p.61). A esto, desde nuestra perspectiva, le sumamos la importancia de valorar el modo en que se combinan las informaciones proporcionadas y la riqueza de una experiencia, las historias de vida, los saberes que disponen los alumnos desde su cotidianeidad, tanto sea aquellos saberes referidos a lugares que transitan como los que conocen virtualmente con las nuevas tecnologías. Leer e interpretar estos saberes para comprender más allá, profundizar, cuestionar interpretaciones estereotipadas, enriquecer las miradas, a través de categorías, conceptos, teorías y narrativas variadas. Los temas referidos a Migraciones, Desarrollo Sostenible, Industrias en países periféricos, entre otros, resultan ilustrativos del reto de pensar enlaces de contenidos, propósitos y recursos que habiliten comprensiones profundas e integrales por parte de los estudiantes.

Al mismo tiempo, es interesante agregar que el terreno de la práctica abre interrogantes referidos a los conceptos provenientes del campo académico y la currícula. Nos referimos a que el campo de la práctica docente interpela también a los residentes sobre las demandas de nuevas categorías para explicar problemáticas actuales. En este sentido, la práctica se vuelve campo de indagación no solo sobre la forma más rica de enseñar un contenido, sino también sobre la agotabilidad de algunos conceptos que no logran satisfacer la comprensión de los alumnos de problemáticas actuales.

El trabajo pedagógico en Geografía: una tarea siempre abierta

Tal como hemos presentado, la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza se concibe como una invitación a la reflexión y el diálogo constante con los contenidos formativos construidos por los estudiantes durante la carrera. Constituye una oportunidad para discutir los alcances y las limitaciones de los conceptos y teorías disciplinares que explican las sociedades y territorios contemporáneos, al pensarlos desde su potencialidad didáctica y pedagógica. La tarea en la Cátedra propone generar herramientas que sirvan para la construcción de propuestas de enseñanza en geografía, por un lado, superadoras en cuanto a la significatividad de los contenidos con alcance sociocultural y político, y también integradoras, en cuanto den cabida a las dificultades propias de los aprendizajes específicos. Pues se trata de atender poblaciones variadas, grupos culturalmente diversos, jóvenes con necesidades específicas, edades superpuestas, entre otras caras que asume la diversidad en el aula.

Como dijimos antes, deseamos recuperar la experiencia formativa que supone una propuesta pedagógica en geografía orientada a la enseñanza de problemas territoriales y ambientales contemporáneos. Apostamos a su tratamiento en las aulas, mediante un trabajo que subraye las prácticas democráticas y los valores igualitarios, al ejercitar cuestionamientos, debate de argumentos, evaluación de opciones, construcción de consensos, ensayo e invención de escenarios alternativos, en materia territorial y ambiental.

En el espacio de la materia, como educadoras en geografía, elaboramos con nuestros estudiantes variados caminos de producción didáctica, compartimos marchas y contramarchas en las prácticas, conversamos sobre nuestros aciertos y desaciertos, y experimentamos día a día nuestra propia posición de crecimiento académico y profesional, de profundización en el estudio e investigación, siempre abiertas a seguir aprendiendo geografía.

Referencias bibliográficas:

- **Costa e Silva, A.** (2004) "Re(inventar) la formación de adultos". En: Barbosa Moreira, A. F. et al. (org.), *Currículo: Pensar, sentir e diferir*. DP&A, Río de Janeiro.
- **Diker, G y Terigi, F.** (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Paidós, Bs As.
- **De Souza Cavalcanti, L.** (2013) *Geografia escolar e busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social*. En: Eunice I. Da Silva y Lucineide Mendes Pires (org.) *Desafíos de la Didáctica de la Geografía*. NEPEG, Goiania.
- **Dussel, I y Southwell, M.** (2006) "La escuela en el mundo. Claves para pensar pedagogías para este tiempo." En: Dossier El mundo en que vivimos. *El monitor de la Educación* Nro. 8 Buenos Aires, Quinta Época Julio agosto.
- **Edelstein, G. y Coria, A.** (1997) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz, Buenos Aires.
- **Fernández Caso, María Victoria; Gurevich, Raquel; Souto, Patricia; Bachmann, Lía; Ajón, Andrea; Quintero, Silvina.** (2010) *La imagen pública de la geografía. Una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundarios*. En: *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XV, n° 859, 15 de febrero de 2010. Accesible en: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-859.htm>.
- **Fernández Caso, V., Gurevich, R., Ajón, A., Souto, P y Bachmann, L.** (2008) "Las voces de los profesores de Geografía fuera del aula. Claves para pensar una enseñanza que desafía la herencia". Ponencia presentada en IV Congreso Nacional sobre problemáticas sociales contemporáneas, UNL, Santa Fe, 21, 22 y 24 de octubre de 2008.
- **Goodson, Ivor** (Ed). (2004) *Historias de vida del profesorado*. Ediciones Octaedro-EUB, Barcelona.
- **Gurevich, R.** (2009) "Educar en tiempos contemporáneos: una práctica social situada". En: *Propuesta Educativa* Nro. 32. Dossier: Pensar la cultura. Año 18 Noviembre 2009. Buenos Aires, FLACSO Argentina. Páginas 23-31.
- **Gurevich, R. y Ajón, A.** (2011) "La formación docente en Geografía: sociedades y territorios en cambio", *Revista Espacios N° 46: Formación Docente. La Formación de docentes en la Facultad de Filosofía y Letras, estado de situación y perspectivas*, Facultad de Filosofía y Letras UBA.

- **Gurevich, R.** (2005) *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- **Kemmis, S.** (1998) *El currículum: más allá de la reproducción social*. Morata, Madrid.
- **Lundgren, U.** (1992) *Teoría del currículum y escolarización*. Morata, Madrid.
- **Meirieu, P.** (2006) “Educar en la incertidumbre”. En: *El monitor de la Educación* Nro. 9. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Quinta Época, Septiembre/Octubre
- **Moraes, J. y Castellar, S.** (2012) “Aprendizagem basada na resolucao de problemas/PBL: una proposta para o ensino de geografia”. En: *Espaços da Escola*. Ano 20 Nro. 68 Jul/Dez 2010. RS: Editora UNIJUI.
- **Maggio, M.** (2012) *Enriquecer la enseñanza*. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós, Buenos Aires,
- **Massey, Doreen** (2005) “La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones”. En: Arfuch, L. (comp.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Paidós, Buenos Aires.
- **Perkins, D.** (1995) *La escuela inteligente*. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Gedisa, Barcelona.
- **Rivas, A.** (comp). (2017) *50 innovaciones educativas para escuelas. Laboratorio de innovación y justicia educativa*. Santillana, Buenos Aires.
- **Silveira, M.** (2011) “Nuevo orden espacial de la globalización: encrucijadas y horizontes”. En *Espacios. Revista de Geografía* Nro. 1. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.
- **Urresti, M.** (2008) “Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI, Buenos Aires.

La reflexión sobre la práctica docente durante la residencia. Mirada introspectiva hacia la buena enseñanza

María Inés Blanc y Diego García Ríos
miblancfacultad@gmail.com - ciiegeografia@gmail.com
Universidad Nacional de Mar del Plata / Argentina

RESUMEN:

Los espacios de reflexión son instancias de aprendizaje en la práctica que, en general, no abundan en la formación de los profesorado. Se suele afirmar con seguridad que el propósito de un profesorado es superar las prácticas docentes decadentes y tradicionales, pero a la vez se sigue reforzando, desde el ejemplo, una mirada donde el profesor es el que habla y califica y el alumno, el que escucha y acepta la nota sin devolución.

La materia Didáctica Especial y Práctica Docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata es una cátedra que tiene la responsabilidad de subsanar esas deficiencias que tiene la carrera de Geografía en su formación del profesorado, dado que busca conseguir un proceso de aprehensión de los contenidos específicos en términos pedagógicos para poder trabajarlos en el aula de la escuela secundaria. Sin embargo, este objetivo no es tarea fácil para los practicantes, dado que deben lograr pensar todo aquello que aprendieron de manera académica en clave didáctica. Es por ello que, además de trabajar fuertemente con la planificación, las estrategias didácticas y la evaluación formativa, hace unos años se viene implementando la tarea de (auto) reflexión de las clases de práctica de los residentes en pos de desarrollar la buena enseñanza.

Mediante una metodología cualitativa, este trabajo tiene como objetivo analizar las narrativas reflexivas de los estudiantes, de manera que puedan servir como insumo para mejorar la planificación de la materia.

PALABRAS CLAVE: Reflexión - Geografía - Práctica docente - Narrativas - Buena enseñanza

A reflexão sobre a prática de ensino na residência. Um olhar introspectivo para um bom ensino

RESUMO:

Os espaços de reflexão são instâncias de aprendizagem na prática que, em geral, não abundam na formação de professores. Se pode afirmar que o objetivo de um professor é superar práticas de ensino decadentes e tradicionais, mas, ao mesmo tempo, se continua, desde o exemplo, um olhar onde o professor é quem fala e qualifica, e o aluno só escuta e aceita a nota sem retorno. A disciplina Didática Especial e Prática para professores da Universidade Nacional de Mar del Plata é uma aula que tem a responsabilidade de corrigir as deficiências da graduação de geografia na formação de professores, pois procura obter um processo de apreensão dos conteúdos específicos em termos pedagógicos para poder trabalhá-los na sala de aula no ensino médio. No entanto, esse objetivo não é uma tarefa fácil para os residentes, porque eles devem poder refletir sobre tudo o que aprenderam de formação acadêmica com chave didática. É por isso que, além de trabalhar fortemente com o planejamento, com as estratégias didáticas e a avaliação formativa, faz alguns anos se vem implementando a tarefa de (auto) reflexão das aulas de prática dos residentes em pos de desenvolver uma boa prática de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexão - geografia - prática dos professores - narrativas - boa prática de ensino

Reflecting upon teacher trainings. An introspective look towards de Good Teaching Practices

ABSTRACT:

Teacher education does not generally include spaces for students to reflect upon. It is frequently said that the purpose of teacher training is to better the traditional and decaying teaching methods. However, the idea of a professor who teaches and grades, and a student who listens and accepts without questions, is reinforced by the way future professors are taught.

The class “Special Didactics and Teaching Practice,” from Mar del Plata National University, has the responsibility to heal the deficiencies the Geography Major has when it comes to forming professors. It looks for a way to create a process that will allow students to grasp specific pedagogical concepts so they can use them in a High School classroom. However, this is not an easy concept for students, considering they have to be able to think of everything they have learned in a didactical way. This is why, on top of putting a strong emphasis on teaching them how to plan, how to develop didactical strategies, and how to formatively evaluate, we have been giving the students the task to reflect upon themselves.

Through a qualitative methodology, this assignment’s objective is to analyze the reflective narrative of students in a way it can work as an input to better the class planning, in pursuit of developing a good teaching.

KEYWORDS: Reflection - Geography - Teacher training - Narratives - Good teaching

Introducción

El trayecto de práctica (residencia) que realizan los practicantes del profesorado de Geografía en la ciudad de Mar del Plata es un proceso complejo que se asemeja a un colorido mosaico donde se entrelazan planificaciones, estudio de contenidos, indagaciones, emociones, dificultades y subjetividades. Es un período donde el estudiante se juega una carta fuerte dentro de su carrera, puesto que se trata de una instancia que amerita la toma de decisiones, no sólo en el recorrido del profesorado sino como situación de su vida presente y futura.

En torno a este particular momento se construye una vorágine donde el sujeto que realiza la inserción en el aula se encuentra ante situaciones vertiginosas que se relacionan con los tiempos que la propia práctica docente le va marcando. Y aquí es donde se vuelve necesario valorizar una condición todavía en construcción dentro del campo de la práctica: la reflexión en la acción como condición ineludible de un sujeto de aprendizaje.

Históricamente se ha vislumbrado a la práctica docente como una instancia de racionalidad técnica o de aplicacionismo inmediato de todo aquello que se aprendió disciplinarmente durante la carrera. Esta idea todavía está presente en muchos actores institucionales que consideran que con la mera “bajada” de contenidos al aula alcanza para sobrellevar una práctica satisfactoria. El grave problema que subyace a esta cuestión, y que es la temática de este trabajo, tiene que ver con la poca importancia que se la ha otorgado a la práctica docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata desde la carrera de Geografía, incitando a que los estudiantes identifiquen a su práctica simplemente como aquella barrera de 20 horas de clase que deben superar para recibirse, y usando palabras de algunos practicantes de hace unos años, “un trámite”.

Sin embargo, en este trabajo y desde la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente se busca impulsar la idea de que se trata de un momento único e irrepetible, con una importancia trascendental, donde la reflexión sobre lo que se piensa, se dice y se hace cobra un sentido primordial para la formación de un profesor. La práctica *no es* una materia más para aprobar dentro de un plan de estudios ni tampoco se trata de un ensayo de aplicación técnica en un aula de secundaria, más bien debe ser una instancia sostenida donde los profesores en formación *reflexionan* sobre su posicionamiento epistemológico disciplinar, sobre qué enseñar y para qué hacerlo, donde buscan las estrategias más adecuadas para llevar adelante sus clases y donde deben abandonar su rol de sujetos evaluados para ser sujetos evaluadores. Sumado además al hecho de buscar los ejemplos de la *buena enseñanza* en sus propias experiencias. Este proceso de mirada introspectiva intenta ser capitalizado por la cátedra mediante la solicitud de narrativas de autoevaluación de clase, que le permiten al practicante colocar en palabras propias los procesos metacognitivos que signaron su momento áulico y

posibilitan la construcción de una identidad profesoral que se relaciona con la idea de acción-reflexión-acción.

Diálogo entre el marco teórico y las reflexiones de los practicantes¹

Este trabajo se enmarca en el desarrollo de la práctica (residencia) de los estudiantes que transitan el profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de Mar del Plata en escuelas secundarias de dicha ciudad. Para ello tomaremos dos casos de los practicantes, a quienes desde la cátedra se les solicitó que realicen una retroalimentación sobre sus clases a partir de narrativas en primera persona, que sean capaces de expresar autocríticas, reafirmaciones y sentimientos vividos durante cada momento áulico. Cabe aclarar que este paso es una de las condiciones de aprobación de la cursada de la materia. A partir de este análisis, explicitaremos nuestras concepciones acerca de la importancia que adquieren los desarrollos reflexivos en la residencia docente, su relación con los procesos metacognitivos, de la formación práctica de los docentes y de la construcción de conocimiento profesional.

Donald Schön (1987) ha realizado valiosos aportes que contribuyen al esclarecimiento de la formación práctica de los profesionales reflexivos, sentando las bases en una manera distinta de entender la relación entre la teoría y la práctica. Su análisis crítico sobre la racionalidad técnica muestra la incapacidad de la misma para explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas, caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto. Este autor afirma que la crisis de confianza que actualmente se vive en el conocimiento profesional se corresponde con una crisis similar en la preparación de los profesionales. Yendo a nuestro caso en particular, es común escuchar durante la cursada de la materia Didáctica Especial y Práctica Docente, a los estudiantes que están próximos a practicar y a recibirse que no se sienten seguros de emprender su camino de residencia y que no están preparados para ser profesores el día de mañana. Esto no es propio de la carrera de Geografía, sino que es un tema recurrente en varias facultades, de hecho, el propio Schön describe varios ejemplos que se sustentan en la incapacidad de las instituciones formadoras de crear y trabajar sobre una *epistemología de la práctica profesional*. En las siguientes apreciaciones vemos reflejada esa inseguridad

*...Entré al aula y una especie de miedo me inundó. Recordé una de las cartas de Freire...
..... Los motivé constantemente intentando que participaran, que estuvieran activos. Por momentos lo logré y fue muy gratificante*

Lamentablemente, en la mayoría de las instituciones formadoras profesorales todavía predomina una racionalidad técnica bajo la cual el sujeto *aplica* o pone en práctica todos sus conocimientos de manera acrítica. Es el famoso enfoque academicista de Flexner (Davini, 2008), quien consideraba que un buen docente es aquel que posee profundos conocimientos disciplinarios en la materia que enseña. De hecho, esta línea afirmaba que la formación pedagógica “ahuyenta” la inteligencia y que los conocimientos de la didáctica se pueden conseguir en la propia práctica y en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación y “sentido común” conseguiría orientar la enseñanza, sin la pérdida de tiempo de los cursos “vagos” y “repetitivos” de la formación pedagógica. Desde la racionalidad técnica se considera que los profesionales prácticos son rigurosos si logran resolver los problemas aplicando conocimientos sistemáticos uniformes y medios técnicos idóneos. Sin embargo, Schön señala que las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que el practicante reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular. La práctica

¹Las citas en cursiva se corresponden a narrativas de autoevaluación realizadas por los practicantes y que al final del trabajo luego de las referencias bibliográficas se presentan completas en anexo.

plantea zonas de incertidumbre “que escapan a los cánones de la racionalidad técnica”. Las decisiones tomadas son el fruto del trabajo puesto en acción como se evidencia en los siguientes párrafos

.....conservé la misma planificación que para la clase 2 del curso 1º [trabajaba cursos paralelos] tomé en consideración las observaciones realizadas por la docente y fueron muy positivas ya que se plantearon desde una perspectiva constructiva...

....notando grandes progresos en saber esperar los tiempos de los alumnos. Me di cuenta que si espero, incluso vamos más rápido que si me acelero

Consideramos que los conceptos de Schön (1987) de *conocimiento en acción*, *reflexión en acción* y *reflexión sobre la acción* y *sobre la reflexión en acción* permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional y superar la concepción clásica de metacognición, limitada a procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos realizados

Utilizaré el término conocimiento en la acción para referirme a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior (...) o se trate de operaciones privadas. En ambos casos el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente. (Schön, 1987, p. 35)

No obstante, algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Nuestras descripciones son de distintas clases, en función de nuestros propósitos y de los sistemas lingüísticos de descripción a nuestro alcance.” (Schön, 1987, p. 35)

En las siguientes frases vemos claramente el proceso metacognitivo haciéndose explícito

....me intrigaba saber qué iban a decir, qué piensan.

...traté de utilizar una analogía con algo muy cotidiano

...Repregunté, tal como me sugirió la docente observadora, y los estudiantes me seguían diciendo que entendían; pero cuando les dije quien se animaba a explicar lo que habíamos visto, el silencio fue rotundo.

....Cuando recién me disponía a comenzar formalmente el tema, sonó el timbre y eso me hizo caer un poco en la realidad, en la dinámica que si bien uno no puede planificar, sí hay que tenerla en cuenta ya que siempre debemos tener la capacidad de readaptar sobre la marcha cómo llevaremos los contenidos en menos tiempo, cuáles son más importantes; o por el contrario, qué actividad o qué momento no puede ser reducido.

Por otro lado la autora María Cristina Davini(2015) afirma que más allá de que las tradiciones en la formación docente hayan cambiado, todavía no se abandonó la concepción del desarrollo de las prácticas como campo de aplicación, tanto de los métodos, como de las disciplinas o las técnicas. Es con el peso de la literatura sociopolítica de la enseñanza, basada en la pedagogía crítica, donde las nociones de la práctica comienzan a inclinarse en favor de la función social y la responsabilidad formativa de un profesor, más allá de su práctica aplicacionista. Se vislumbra a la práctica docente como un acto político (Frigerio y Diker 2005), al profesor como un intelectual crítico comprometido, como surge de las obras de grandes referentes de la pedagogía crítica como Freire, Giroux y McLaren, autónomo de acuerdo a Gimeno Sacristán (1999), el cual debe entender la clase desde la complejidad (Sanjurjo 2011) y la heterogeneidad, (Souto 1996), desde la cual no se pueden desarrollar prácticas comunes para todos los perfiles formativos y todos los contextos educativos. La presente investigación, centrada en un momento clave del profesorado de Geografía, adopta los anteriores enfoques de entendimiento sobre la práctica como el basamento teórico que permitirá analizar las narrativas de retroalimentación de los profesores en formación. Aquí es importante destacar la valorización otorgada a la práctica como una fuente de experiencia y desarrollo, haciendo especial hincapié en la propia reflexión sobre las racionalidades y acciones que sostienen sobre su práctica docente como se observa en estas narrativas.

...Un aspecto positivo: marqué bien los momentos de la clase, su inicio, su desarrollo y su cierre. Intentaré retomarlo cada clase.

...Dos aspectos negativos: necesito afinar mucho más los tiempos de la clase (es que aún no tengo noción de lo que pueden tardar realizando una actividad). Permanecí bastante estático frente al grupo, si bien la disposición del aula no lo permite en gran medida, sentí que me faltó movilidad

A través de la realización de autoevaluaciones intentamos que nuestros alumnos, docentes en formación, sean capaces de plantearse este tipo de análisis introspectivo sobre su propio quehacer docente frente al aula durante la práctica.

Vemos así que se vuelve imprescindible indagar en las relaciones conceptuales existentes entre la teoría y la práctica, pues este binomio constituye uno de los desafíos más importantes no sólo en la tarea educativa sino en todas las áreas del conocimiento.

Las prácticas son resultados de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como diversas nociones o imágenes sobre el mundo (Davini, 2015). Por ello, cuando se habla de prácticas no se hace referencia de modo exclusivo al desarrollo de habilidades operativas o técnicas, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. Schön (1987) afirma que el conocimiento que proviene de la acción suele ser considerado de “segunda categoría”, mientras que todo aquello que proviene del conocimiento académico, el cual proviene de una racionalidad técnica, goza de un lugar privilegiado en la práctica profesional. Sin embargo, el autor diagnostica que esta ponderación categórica de un conocimiento en desmedro del otro, lejos de encontrar explicación o basamento en una explicación científica, proviene más bien de una tradición social y de modelos institucionales que así lo han sostenido. Así, lejos de legitimar y sostener el esquema anterior, Schön decide otorgarle un alto reconocimiento al potencial formativo que tienen las prácticas, las cuales amplían la comprensión de los ámbitos de aprendizaje en las aulas, las instituciones y la comunidad, logrando que esos conocimientos académicos adquiridos durante la formación inicial sean aplicados en función de problemas reales y contextualizados. Este autor acuña el concepto de *practicum reflexivo*, que se trata de las prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica. Y afirma: “defenderé el argumento de que las escuelas profesionales deben replantearse tanto la epistemología de la práctica como los supuestos pedagógicos sobre los que se asientan sus planes de estudio a la vez que deben favorecer cambios en sus instituciones de modo que den cabida a un *practicum reflexivo* como un elemento clave en la preparación de sus profesionales”.

...Otra cosa sobre la que reflexioné inmediatamente al finalizar la clase fue sobre la importancia de las observaciones, y que luego no tendré este momento de aprendizaje, de transición entre estos cursos, que tiene condiciones que no son las más ordinarias en la práctica docente. Pensé en lo que tendré que enfrentar luego, ya sí en el inicio en la docencia, en escuelas periféricas, con condiciones que son muchas veces extremas, sin las herramientas de cómo abordarlo y sin la imprescindible mirada de la cátedra que nos orienta en nuestra formación pero que luego se ve interrumpida una vez ya graduado. Con esto me refiero a que por más que uno tenga intenciones de mejorar y formarse de manera continua, uno no sabe cómo termina dando las clases en la práctica. De ahí lo provechoso de este momento experimental.

Barbier (2000) afirma que la práctica debe ser una herramienta de formación que obre en la investigación y en la acción. Se refiere a la práctica como el proceso de transformación de una realidad en otra realidad, requiriendo la intervención de un operador humano. Lo que es importante dilucidar aquí es qué tipo de realidad se transforma, qué tipo de transformación se

realiza, y qué relaciones específicas se establecen en el proceso de transformación. Kemmis (1988) nos sugiere que los objetivos y las características de la práctica docente estarán atravesados por la línea ideológica y subjetiva con la que fue (y es) formado el profesor, en tanto sujeto político, pero también en sus características situadas de inserción laboral, en tanto sujeto trabajador. Así, se va conformando, merced a su campo de acción –praxis-, el proceso de construcción del conocimiento profesional de los docentes, que se consolida para crear y re-crear representaciones, discursos y prácticas; todo lo cual será objeto de esta investigación. El recorrido realizado por los estudiantes que transitan el profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de Mar del Plata los reduce justamente a eso: a ser estudiantes. Con esto no nos referimos a las características de un estudiante o a la polisemia en el sentido político que la expresión puede alcanzar, sino que los sujetos que estudian en ese profesorado no son considerados profesores en formación. Esto no se trata de una mera diferencia de vocabulario, más bien se trata del posicionamiento que adoptan los actores de un profesorado a la hora de formar a los futuros docentes.

Las prácticas, tradicionalmente, y el discurso sobre las mismas, han tenido un carácter descriptivo o prescriptivo. Cuando era descriptivo no se planteaban problemas sino relatos, testimonios o historias. Y en el caso de que fuera prescriptivo se refería más a teorías de acción o metodologías, de carácter repetitivo que, por defecto terminaba sirviendo como una herramienta de inteligibilidad para los estudiantes (Barbier 2000)

En nuestro caso y de manera contraria a lo planteado en el párrafo anterior respecto a las prácticas vista tradicionalmente, adherimos a lo que plantea el autor:

Nuestra experiencia de formación así como la de investigación nos ha convencido del interés heurístico de definir en un primer momento una práctica como un proceso de transformación de una realidad en otra realidad, requiriendo la intervención de un operador humano. Esta definición tiene en efecto la virtud de llevar a una reflexión obligada –para especificar una práctica- de llegar a la definición de su resultado, es decir de, dirigirse al tipo de realidad que transforma (realidad mental, material, componente identitario, etc.) y de dirigirse a la naturaleza de la transformación que implica (su plus-valor, su valor agregado). En efecto, además de permitir abordar la historicidad de las prácticas y su carácter inédito... la ventaja de situar los campos de prácticas unos en relación a los otros en referencia a los tipos de resultados que producen. (Barbier, p. 3).

Los estudiantes del profesorado haciendo sus prácticas se transforman en *profesores* aunque estén siendo observados y obligados de alguna manera a cumplir con ciertos requisitos de la cátedra, y como profesores en acción comparten el pensamiento docente

Entendemos por pensamiento del profesor al conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente de un profesor cuando organiza y dirige su comportamiento, antes, durante y después de la enseñanza, relacionados con su desempeño profesional. Partimos del concepto de proceso reflexivo como aquel que posibilita darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos. (Sanjurjo, p. 27)

Este acto introspectivo es el que enriquece cotidianamente la tarea docente, y en el caso de los practicantes, obligados a reflexionar por escrito luego de cada clase, esta reflexión adquiere un alto valor metacognitivo en la medida en que se hace consciente. Se corporativiza en palabras escritas que ponen de manifiesto el sentimiento del practicante, que se ha enriquecido con los aportes de la teoría y de la práctica en sí misma, haciendo evidente lo transitado, valorándolo para mejorarlo.

...me limite en la respuesta para no adelantarme en el desarrollo conceptual de las clases siguientes para tratar de esperar” a los que les cuesta un poco más.

...La actividad salió bien pero el tiempo no fue suficiente para terminar de repasar todos los grupos lo cual fue una pena porque se notó mucho interés por parte de los alumnos.

Dentro de esta práctica reflexiva se intenta que el practicante aborde su experiencia buscando los elementos que le demuestren que su trabajo pertenece a la *buena enseñanza*. Fenstermacher se refiere a la *buena enseñanza* como algo difícil de definir pero la reconocemos cuando la vemos. El autor nos dice:

Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (1989, p.158).

La instancia de la práctica se convierte en un laboratorio personal donde se pone en juego lo aprendido, lo vivido y lo que ofrece el sentido común y es donde los practicantes encuentran sentido a las palabras de los autores y lo demuestran en sus acciones y reflexiones.

Un cierre abierto

Para dejar aquí este breve análisis, y a manera de conclusión pero no de cierre, porque el trabajo que planteamos exige permanente retroalimentación, compartimos un párrafo de una narrativa de autoevaluación que sintetiza los planteos teóricos anteriores referidos a la reflexión en la acción docente y la buena enseñanza en un sentido moral y responsable

....Al final de esta clase me di cuenta que había disfrutado mucho la clase y no quería que termine. También me hizo un clic la cantidad de horas que me había llevado planificar esta clase; de ahí me llevó a pensar sobre el trabajo detrás de ello que muchas veces no se ve en el aula. Se los notaba entusiasmados por un tema que a mi parecer no es el más atractivo de la disciplina y que incluso se convirtió para mí en un desafío poder, por un lado, buscar recursos, actividades, estrategias, que rompan con esta tradición; y, por el otro, invitarme a mí mismo a profundizar conceptos que en nuestra carrera no son los más desarrollados. En este sentido, consideré, previamente a la clase, que era necesario ordenar el tema lo máximo posible como para que la explicación y la transposición didáctica también lo fueran. Cualquier duda en el docente a la hora de dar la clase implica un sinnúmero de réplicas en los alumnos...

Referencias bibliográficas:

- **Barbier, J. M.** (2000). L'analyse des pratiques. Questions conceptuelles. En: Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (éd): L'analyse des pratiques professionnelles. Paris, L'Harmattan. 2000 (pp 35-38)
- **Frigerio, G. y Diker, G.** (2005). Educar: ese acto político, Buenos Aires, Del Estante.
- **Gimeno Sacristán, J.** (1999). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional docentes. En: Revista Educación y Pedagogía. Vol XÚ N°28 Valencia
- **Davini, M.** (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Ed. Paidós
- **Fenstermacher, G. D.** (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.
- **Sanjurjo, L.** (2002). La Formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens
- **Sanjurjo, L.** (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. En: Revista de Educación. FhUNMDP año2 N° 3 (pp. 71-78)

- **Schön, D.** (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Ed. Paidós
- **Souto, M.** (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En: Camilloni y otros Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós

Anexo

Autoevaluación alumno A

De hecho, el miedo es un derecho más al que corresponde el deber de educar, de asumirlo para superarlo. Asumir el miedo es no huir de él, es analizar su razón de ser, es medir la relación entre lo que lo causa y nuestra capacidad de respuesta. Asumir el miedo es no esconderlo, solamente así podremos vencerlo. (Paulo Freire)

Entré al aula y una especie de miedo me inundó. Recordé una de las cartas de Freire. Pensaba en que había llegado el momento que tanto había estado esperando. Eso me tranquilizó. Los miré y había rostros de expectativa. Gané confianza y comenté el acuerdo áulico que preparé para la ocasión. Todos estuvieron de acuerdo y para entonces ya me estaba soltando.

Luego todo pasó muy rápido. Los motivé constantemente intentando que participaran, que estuvieran activos. Por momentos lo logré y fue muy gratificante. La actividad áulica salió bien. Les gustó y estoy ansioso por ver las producciones cartográficas el lunes próximo.

Un aspecto positivo: marqué bien los momentos de la clase, su inicio, su desarrollo y su cierre. Intentaré retomarlo cada clase.

Dos aspectos negativos: necesito afinar mucho más los tiempos de la clase (es que aún no tengo noción de lo que pueden tardar realizando una actividad). Permanecí bastante estático frente al grupo, si bien la disposición del aula no lo permite en gran medida, sentí que me faltó movilidad.

Autoevaluación alumno B

El ingreso al curso fue demorado por una evaluación de otra materia que me pidió la docente si le podía dejar 5 minutos, a lo cual accedí pero que luego se convirtieron en 10. Además cuando pude entrar al curso, el docente titular del mismo me pidió unos minutos para hacer entrega de las evaluaciones de la unidad 1 lo cual llevo unos cuantos minutos. Luego los puse en grupos de 6 personas. Los grupos fueron más sencillos de armar que la otra vez, de a poco se van acostumbrando a trabajar de esta manera y también se van conociendo más. Hay que recordar que los chicos ingresaron recién este año al colegio y provienen todos de distintos barrios y colegios de la ciudad y alrededores.

Si bien conserve la misma planificación que para la clase 2 del curso 1º4º, tome en consideración las observaciones realizadas por la docente y fueron muy positivas ya que se plantearon desde una perspectiva constructiva.

Pude darme cuenta de lo que decía, notando grandes progresos en saber esperar los tiempos de los alumnos. Me di cuenta que si espero, incluso vamos más rápido que si me acelero porque si bien vamos a paso lento, es un paso seguro y no ir apresurado o “a los saltos”, lo que puede hacernos tropezar y tener que, de modo repentino y por falta de previsión, tener que ir para atrás y repetir los conceptos que hayamos dado por sabidos.

Intente utilizar los conceptos de la clase anterior. Se acordaron muchos conceptos aunque en algunos alumnos note algunos desorganizaciones que debí entonces retomar y aclarar. Arme el cuadro conceptual a partir de lo que los chicos me iban diciendo y no a partir de mi iniciativa tal como se me sugirió. Esto fue muy beneficioso, ya que participaron mucho más y me sentí menos aburrido para ellos y para mí. Era divertido verlos participando, lo que me intrigaba saber que iban a decir, que piensan.

Trate de buscar ejemplos locales de erosión, transporte y sedimentación. En el caso de meteorización trate de utilizar una analogía con algo muy cotidiano como lo es utilizar levadura al amasar pizza por ejemplo. Eso tuvo buenos resultados logrando llamar la atención y tornando más simples, a mi criterio, interpretar conceptos tan complejos. Trate de problematizar lo visto a partir de la problemática ambiental de las playas pero que también es económica.

Repregunté, tal como me sugirió la docente observadora, y los estudiantes me seguían diciendo que entendían; pero cuando les dije quien se animaba a explicar lo que habíamos visto, el silencio fue rotundo. Nadie sabía afirmar qué era lo que sucedía con las playas de Mar del Plata ¡a pesar de que recién los había explicado! Utilice videos muy sintéticos - no mayores a 1 minuto de duración - a modo de complemento, que demostraran los procesos en imágenes que yo intentaba explicar con mi voz.

Cuando recién me disponía a comenzar formalmente el tema, sonó el timbre y eso me hizo caer un poco en la realidad, en la dinámica que si bien uno no puede planificar, sí hay que tenerla en cuenta ya que siempre debemos tener la capacidad de readaptar sobre la marcha cómo llevaremos los contenidos en menos tiempo, cuáles son más importantes; o por el contrario, qué actividad o qué momento no puede ser reducido.

El recreo lo utilice para armar un planisferio (impreso a través de rasterbator.net). En un momento pensé que no iba a poder hablar del caso de Mar del Plata, algo que si bien no estaba en la planificación, me había servido a mí en la explicación y a los alumnos en la interpretación de los procesos. Este caso igual resulto por el contrario no un costo de tiempo sino un ahorro porque los hizo entender más rápido los conceptos. Trate de resolver todas las dudas que tenían que si bien son muchos y muy curiosos por aprender. Trate de contestar si estaban muy perdidos (por ejemplo cuando preguntaba procesos hubo casos que me dijeron relieves) otros iban como adelantados por lo que me limite en la respuesta para no adelantarme en el desarrollo conceptual de las clases siguientes para tratar de esperar” a los que les cuesta un poco más.

Una vez explicado todo empezamos con la actividad que consistía en que busquen relieves, que ellos mismos habían dicho: montañas, mesetas, llanuras, depresiones, cordilleras, sierras, macizos, etc. A los mismos, les agregué los accidentes costeros: golfo, bahía y penínsulas. Les sugerí que lo escribieran, que lo pintaran, que se expresaran.

La actividad salió bien pero el tiempo no fue suficiente para terminar de repasar todos los grupos lo cual fue una pena porque se notó mucho interés por parte de los alumnos. Se los notaba entusiasmados por un tema que a mí parecer no es el más atractivo de la disciplina y que incluso se convirtió para mí en un desafío poder, por un lado, buscar recursos, actividades, estrategias, que rompan con esta tradición; y, por el otro, invitarme a mí mismo a profundizar conceptos que en nuestra carrera no son los más desarrollados. En este sentido, consideré, previamente a la clase, que era necesario ordenar el tema lo máximo posible como para que la explicación y la transposición didáctica también lo fueran. Cualquier duda en el docente a la hora de dar la clase implica un sinnúmero de réplicas en los alumnos.

Al final de esta clase me di cuenta que había disfrutado mucho la clase y no quería que termine. También me hizo un *clic* la cantidad de horas que me había llevado planificar esta clase; de ahí me llevó a pensar sobre el trabajo detrás de ello que muchas veces no se ve en el aula y que, por supuesto, no es reconocida de manera remunerativa dentro del trabajo docente. Esto también forma parte de la realidad de la docencia y del ambiente laboral con el que debemos convivir.

Otra cosa sobre la que reflexioné inmediatamente al finalizar la clase fue sobre la importancia de las observaciones, y que luego no tendré este momento de aprendizaje, de transición entre estos cursos, que tiene condiciones que no son las más ordinarias en la práctica docente. Pensé en lo que tendré que enfrentar luego, ya sí en el inicio en la docencia, en escuelas periféricas, con condiciones que son muchas veces extremas, sin las herramientas de cómo abordarlo y sin la imprescindible mirada de la cátedra que nos orienta en nuestra formación pero que luego se ve interrumpida una vez ya graduado. Con esto me refiero a que por más que uno tenga intenciones de mejorar y formarse de manera continua, uno no sabe cómo termina dando las clases en la práctica. De ahí lo provechoso de este momento experimental.

Reflexiones en torno a los modos de enseñar y aprender en la práctica docente¹

Melina Ivana Acosta y Stella Maris Leduc

meliacosta24@gmail.com - leduc.stellamaris@gmail.com

Dpto. e Inst. de Geografía - FCHu - Universidad Nacional de la Pampa / Argentina

RESUMEN:

Los estudiantes universitarios renuevan los desafíos en la formación docente, ya que junto con la aceleración de los cambios en los campos de conocimiento científico, las prácticas profesionales y las tecnologías, se promueven necesariamente otros modos de enseñar y aprender. Por ello, resulta imprescindible indagar sobre los cambios y continuidades, para poner en diálogo las metodologías de enseñanza con las expectativas de los estudiantes del Profesorado en Geografía.

Los contextos políticos, sociales, culturales e institucionales actuales convocan a la revisión permanente de las prácticas de enseñanza universitaria. Poner el foco en cómo aprenden los estudiantes, nos permite interpretar las enseñanzas con el propósito de buscar espacios de encuentro que promuevan una mirada retrospectiva y metacognitiva entre los formadores. Las presencias y las ausencias en la formación, por un lado cuestionan y por otro incentivan a la investigación acerca de los modos de aprender de los estudiantes y las diferentes formas y estilos de aprendizaje que adoptan en su formación. En este sentido, los saberes y experiencias varían en función de las oportunidades brindadas en diferentes propuestas del Campo de la Práctica.

El objetivo de esta ponencia es interpretar y reflexionar sobre los modos y experiencias de aprendizajes de los estudiantes de Residencia Docente en el Profesorado de Geografía en su trayecto formativo, para fortalecer y andamiar sus prácticas. Como docentes del campo de la formación docente específica, es necesario gestionar ambientes de aprendizaje y actividades adecuadas para profundizar los conocimientos sobre la práctica, en relación con los saberes construidos.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje - enseñanza - prácticas - formación

Reflexões sobre as formas de aprender e ensinar na prática docente

RESUMO:

Os estudantes universitários renovam diariamente os desafios na sua formação docente já que, juntamente com a aceleração das mudanças nos campos do conhecimento científico, as práticas profissionais e as tecnologias promovem outras maneiras de ensino-aprendizagem. É por isso que é necessário investigar sobre as mudanças e as continuidades para pôr em diálogo as metodologias de ensino com as expectativas dos estudantes do Professorado em Geografia. Os contextos políticos, sociais, culturais e institucionais atuais convocam a uma revisão contínua das práticas de ensino universitário. Colocar a atenção em como aprendem os estudantes nos permite interpretar os ensinamentos com o propósito de procurar espaços de encontro que promovam um olhar retrospectivo e metacognitivo entre os formadores. As ausências e as presenças na formação, por um lado, questionam e por outro lado incentivam à investigação a respeito dos modos de aprender dos estudantes e as diferentes formas e estilos de aprendizagem que adotam na sua formação. Neste sentido, os saberes e as experiências variam em função das oportunidades oferecidas em diferentes propostas do Campo da Prática.

¹Esta ponencia está enmarcada en el Proyecto de Investigación “Geografía y enseñanza. (De) construyendo teorías, prácticas, contextos y sujetos”, correspondiente al Programa de Investigación “Contextos territoriales contemporáneos: abordajes desde la Geografía” Aprobado por Resolución N° 042-18 - CD - FCH – UNLPam, con fecha de inicio el 1/1/2018.

O objetivo deste trabalho é interpretar e refletir sobre os modos e experiências de aprendizagem dos estudantes de Residência Docente no Professorado em Geografia no seu trajeto formativo para fortalecer e andaimar suas práticas. Como professores do campo de formação docente específica é necessário gerenciar ambientes de aprendizagem e atividades adequadas para aprofundar os conhecimentos sobre a prática em relação com os saberes construídos.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem – ensino – práticas - formação

Reflections on the ways of learning and teaching in teaching practice

ABSTRAC:

The university students renew the challenges in teacher education, since along with the acceleration of changes in the fields of scientific knowledge, professional practices and technologies, other ways of teaching and learning are necessarily promoted. For this reason, it is essential to investigate the changes and continuities, in order to put into dialogue the teaching methodologies with the expectations of the students of the Faculty in Geography.

The current political, social, cultural and institutional contexts call for the permanent revision of university teaching practices. Focusing on how students learn allows us to interpret the teachings with the purpose of seeking spaces of encounter that promote a retrospective and metacognitive look among the formators. Presences and absences in training, on the one hand question and on the other, encourage research on the ways of learning of students and the different forms and styles of learning that they adopt in their training. In this sense, the knowledges and experiences vary according to the opportunities offered in different proposals of the Field of Practice.

The purpose of this paper is to interpret and reflect on the ways and experiences of students of Residence Teaching in the Faculty of Geography in their formative journey, to strengthen and scaffold their practices. As teachers in the field of specific teacher training, it is necessary to manage learning environments and adequate activities to deepen the knowledge about the practice, in relation to the knowledge built.

KEYWORDS: learning – teaching – practices - training

Introducción

Las nuevas generaciones de estudiantes universitarios renuevan los desafíos en la formación docente, ya que, junto con la aceleración de los cambios en los campos de conocimiento científico, las prácticas profesionales y las tecnologías, se promueven necesariamente otros modos de enseñar y aprender. En este sentido, los docentes debemos preguntarnos acerca del uso de estrategias y dispositivos que contemplan el acceso, la permanencia y el egreso, la oportunidad de ampliar las experiencias en la práctica, la preparación para el ejercicio de la profesión docente, entre otras.

Por ello resulta imprescindible indagar sobre los cambios y continuidades para poner en diálogo las metodologías de enseñanza con las expectativas de los estudiantes del Profesorado en Geografía.

Las exigencias que amerita la formación profesional docente conllevan el desempeño en diferentes escalas de intervención como la comunidad, la institución y las aulas. En tanto, los conocimientos disciplinares se expliciten en situaciones, donde los estudiantes reconozcan que la construcción política, social y ciudadana deviene de la articulación entre teoría y práctica en su carácter crítico y situado.

Desafíos en la formación docente. Concepciones de la práctica

En el ámbito de la formación se utiliza el concepto de “práctica docente” y la expresión “reflexión sobre las prácticas”, como una forma de generar conocimiento, que se ha instalado en los discursos. Una cuestión que se plantea es ¿a qué se refiere cuando se habla de prácticas? Vinculado con esta preocupación que resulta de interés en el presente trabajo, para Souto (2004) existen distintas nociones de práctica: una actividad humana que se desarrolla en múltiples campos y se caracteriza por una materialidad propia; una práctica siempre tiene carácter situado en un contexto del que forma parte y la configura. En tanto en la formación docente no interesa la práctica, sino la reflexión donde encierra el potencial formativo. Según Zabalza (1989) en Sanjurjo (2005),

“técnicamente hablar de práctica es distinto que hablar de prácticas. La práctica es el ejercicio profesional y nos referimos a ella para señalar su importancia como fuente de aprendizajes profesionales. Los profesionales aprendemos de la práctica, mejoramos nuestro equipamiento técnico y nuestro conocimiento y experiencia profesional haciendo uso de lo que el propio ejercicio profesional (la práctica) nos ofrece. Las prácticas no son la práctica, son una simulación de la práctica, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica real. El conocimiento práctico se nutre en la práctica y sólo indirectamente puede aplicarse a las prácticas. No obstante, como señala el mismo autor, las prácticas constituyen una situación para aprender cómo manejar la práctica”. (p.45)

De allí la importancia del encuentro entre los docentes para ampliar y profundizar qué concepciones circulan sobre la formación, las prácticas y las estrategias de enseñanza que cada uno aporta a la trayectoria de los estudiantes de la que participan. En coincidencia con Vezub (2007),

“La práctica no debe reducirse a la tarea de enseñanza ni a los contextos del aula; hay que reconceptualizar y ampliar su significado. Para formarse en la práctica no es necesario asumir la tarea de “dar clase”. Cuando las actividades de práctica se piensan de esta manera, en general los profesores opinan que los estudiantes todavía no manejan los contenidos de la enseñanza y por ello no consideran prudente que “practiquen con alumnos reales”. (p.18)

En este sentido, lo planteado por Vezub (2007) se ha presentado como un problema que obstaculizó la diversificación de actividades en el proceso de implementación de los cambios curriculares de los planes de estudio en las carreras de profesorado (2009). Las primeras instancias no distan de actividades llevadas a cabo en el aula universitaria, con prácticas como las simulaciones, que si bien son estrategias que aportan a la praxis, de manera implícita comparten lo expresado, es una preparación previa al contacto con los estudiantes en la escuela. Esta cuestión es observable en la trayectoria de residentes, en los cuales perdura la inseguridad y sensación que sus prácticas no podrán contemplar lo imprevisto, porque hemos transmitido como docentes una mirada aplicacionista y tecnocrática, en la que el control de la situación de enseñanza está focalizado en el contenido y los pasos del método didáctico.

Las experiencias son disruptivas, cuando trascienden el ámbito universitario y precisan de diversas condiciones de enseñanza que involucre a otros sujetos. Éstas requieren de una organización diferente en relación a los espacios y tiempos, asimismo, las propuestas necesitan repensar los formatos didácticos para posibilitar la circulación de saberes y conocimientos, porque el diálogo abre posibilidades a través de mediaciones pedagógicas, en las que aprendemos docentes y estudiantes a la par, en la acción situada.

Aprender de la práctica es aprender en la complejidad, la multidimensionalidad, la simultaneidad, pero con la intención de superar la visión fragmentada de que cada espacio o año de la formación tiene dominio sobre determinados contenidos o estrategias. De este modo

entender el espacio compartido, es en sí mismo un aprendizaje para los estudiantes, porque la acción conjunta aproxima a la noción de trabajo colectivo, ya que somos conscientes que no se ha encarnado en la formación en tanto se restringe al discurso docente sin dimensionar la práctica.

Según Alliaud (2017), *“si bien el aprender de la experiencia propia es fundamental para el aprendizaje de cualquier habilidad, también resulta altamente formativo aquello que otros hacen o hicieron. De nuevo, el potencial instructivo de estas experiencias depende de cómo se desarrollen”* (p. 132).

Mirar a los estudiantes es mirar a los docentes, porque en función de las oportunidades brindadas en sus trayectorias aparecen de manera explícita las motivaciones por aprender en la práctica. Según Davini (2015, pp. 32-33) *“El reconocimiento del potencial formativo de las prácticas ha llevado a ampliar nuestra comprensión de los ámbitos de aprendizaje a las aulas, a las distintas escuelas, a la comunidad, y ha permitido aproximar los conocimientos académicos a las prácticas alrededor de problemas reales y contextualizados”*. La práctica estimula y recrea de manera permanente la planificación, los vínculos, el acompañamiento de los alumnos de la escuela secundaria desde una mirada crítica y transformadora.

Este campo se presenta como un eje que atraviesa la totalidad de la formación profesional y potencia sus efectos en acciones alternativas. La preocupación que ha sido casi exclusiva de los profesores de las didácticas y residencias superada por una concepción de práctica integradora que comprende las dimensiones políticas, culturales, históricas, filosóficas con un sentido más amplio. Los acuerdos logrados invitan a pensar el trabajo articulado y colaborativo en el cual cada materia y docente abre su espacio a la práctica. En relación a lo planteado, Davini (2015) considera que la formación en las prácticas docentes moviliza conocimientos de los otros campos curriculares a través de la participación en distintos contextos socio-educativos. Cabría preguntarse si en las prácticas se aprenden saberes, en general los docentes universitarios comprenden que las materias curriculares desarrollan contenidos, pero no hay tanta claridad respecto a los propios de las prácticas.

Recuperar las experiencias y fortalecer la práctica docente

Nuestro punto de partida en la planificación de la propuesta es un trabajo que consiste en indagar y sistematizar por medio de un registro, las experiencias de los estudiantes acerca de las estrategias formativas que los han vinculado a la escuela y los conocimientos prácticos logrados, a fin de recuperar, ampliar y fortalecer las prácticas desde la propuesta de la Residencia Docente.

Las imágenes y representaciones que se ponen de manifiesto al inicio del cursado están asociadas a las escenas de una práctica, los espacios de reflexión con sus compañeros, el acompañamiento docente, la vocación, el compromiso de formar ciudadanos críticos y responsables, la noción de “nosotros”, el trabajo docente, entre otras.

Al momento de indagar las experiencias de formación se utilizan los siguientes interrogantes *¿Qué conocimientos te aportaron? ¿Qué dispositivo es preciso recuperar y fortalecer durante la Residencia Docente?* con el propósito de socializar las actividades y estrategias vinculadas a la escuela. Aquí se observan diferentes recorridos que es preciso contemplar, aunque a modo de síntesis podemos mencionar: la participación en talleres sobre Educación Sexual Integral

centrada en la reflexión en torno al acoso sexual y la violencia callejera, entre otros, como así también el tratamiento de problemáticas como el Genocidio Armenio y el Conflicto en Siria en colegios secundarios de la ciudad de Santa Rosa (La Pampa), entrevista a equipos de gestión, observaciones de clases, elaboración y adaptación de textos para la enseñanza, explicaciones a estudiantes.

Los conocimientos brindados son muy enriquecedores porque se puede observar la organización institucional y los grupos de estudiantes según los contextos sociales. En este sentido, las observaciones ayudan a comprender la dinámica del aula y la tarea docente en relación al grupo clase. Respecto a las apreciaciones realizadas por docentes coformadores, graduados y estudiantes que reingresan a la carrera reconocen los cambios en los enfoques de la formación y la práctica en Residencia Docente. Consideran que es preciso continuar con las estrategias mencionadas, pero en particular todos coinciden en realizar diferentes prácticas de enseñanza en las escuelas secundarias, desarrollar habilidades comunicacionales y tecnológicas, diversificar el diseño de estrategias de aprendizaje.

Entre las estrategias a recuperar, los estudiantes manifiestan,

“Ateneos para intercambio de experiencias en diferentes contextos o de estrategias implementadas con buenos resultados, observaciones con más sustento teórico para saber qué observar y cómo, ayudantías porque no tuve esta experiencia” (Estudiante 7)

“Creo que es preciso recuperar todas las estrategias y fortalecerlas durante la Residencia, ya que el Campo de las Prácticas actúa como un acercamiento a nuestro futuro campo de trabajo y es inductivo”. (Estudiante 8)

“Las estrategias que es preciso fortalecer es la observación participante, la evaluación y autoevaluación de la práctica docente”. (Estudiante 9)

Un rasgo que predomina en las últimas cohortes de residentes es el desempeño como docentes de Geografía en instituciones de diversas orientaciones, en algunos casos en propuestas de Plan de Mejora Institucional y Escuela de Verano para las instancias de compensación de aprendizajes. Para quienes no tuvieron esta posibilidad, rescatan observaciones que devienen en ayudantías con la participación en la planificación de la clase. Ante esta situación se plantea la pregunta ¿qué aportes te brindaron tus experiencias como docente para el desarrollo de tus prácticas en Residencia?

“Algunas articulaciones es la manera de abordar los conceptos teniendo como base la lectura comprensiva, extrayendo ideas principales, organizando la información en redes conceptuales. Abordar temas de la realidad para que los conceptos no queden aislados y se puedan visualizar en algún estudio de caso.” (Estudiante 6)

Evalúan que la experiencia de dar clase siempre es interesante porque valoran la importancia del vínculo y del compromiso docente con la tarea. La pérdida de miedo a la práctica, el logro de seguridad en el desempeño como docente al poner en juego los conocimientos disciplinares y didácticos en una situación de enseñanza, y la vivencia del clima áulico e institucional. Para quienes se ha transformado en su trabajo, amplían el conocimiento a través de la planificación por áreas, el uso de variados recursos didácticos y tecnológicos, la atención a la heterogeneidad y diversidad de situaciones.

Acerca de las expectativas y sugerencias para el cursado de la cátedra Residencia Docente,

“(…) al tratarse de la última materia nos quedan muchas cosas por hacer y por conocer, todo lo que aprendimos estos años hay que ponerlo en práctica (…) creo que lo que más miedo me genera es acercarme al aula y llevar adelante una clase”. (Estudiante 1)

“Mis expectativas son lograr adquirir estrategias de aprendizaje y evaluación. ¡Muy ansiosa!”. (Estudiante 2)

“(…) aprender a utilizar las herramientas necesarias para desenvolverse en el aula y un lenguaje apropiado, y cómo aplicar mis conocimientos disciplinares de manera adecuada para que los alumnos logren aprendizajes significativos (…) también me interesa aprender cuestiones institucionales del ámbito educativo”. (Estudiante 3)

“Tengo muy buenas expectativas en relación a la Residencia Docente. Es necesario fortalecer el Campo de la Práctica, es decir, necesitamos ir más a las escuelas, establecer más vínculos docentes y estudiantes para incorporar más prácticas”. (Estudiante 4)

“Contar con espacios y tiempos para la práctica docente, donde se integren los conocimientos y la didáctica. También espero momentos de reflexión, donde abunde la crítica constructiva, la autocrítica y el compromiso con la educación liberadora e n la construcción de nuevas propuestas educativas”. (Estudiante 5)

“Son amplias ... poder conocer las realidades de distintos colegios de la ciudad, poder participar en ayudantías, aprender a abordar temas actuales y de interés de los alumnos. Adquirir herramientas que sean útiles para trabajar en aulas heterogéneas, conocer nuevos recursos o estrategias innovadoras para trabajar con los alumnos”. (Estudiante 6)

Resignificar la propuesta de Residencia Docente

Si bien la cantidad de estudiantes que cursan Residencia es reducida, se ponen de manifiesto los múltiples recorridos y los aprendizajes logrados en relación con la práctica, por este motivo como docentes de este espacio curricular, la propuesta se resignifica y renueva en forma permanente atentos a las necesidades. Esto implica recuperar los conocimientos y planificar actividades que resulten interesantes, teniendo en cuenta que muchas estrategias propias de la práctica son irrelevantes en este contexto de formación.

Según lo expresado en el Plan de Estudio (2009) en relación al Campo de la Práctica,

“por tratarse de un espacio integrador, el campo de las prácticas profesionales del futuro Profesor en Geografía se aplicará a conocimientos teóricos-prácticos de los campos de la formación general y específico. A los fines de satisfacer estas condiciones, los lineamientos metodológicos previstos, contemplan un panorama variado de: talleres, producción escrita de informes y monografías, exposiciones orales, seminarios de investigación aplicada y trabajos de campo. La culminación de este proceso se hará en las Residencias Docentes”.

En este sentido, las actividades desarrolladas en esta asignatura reconocen, profundizan e integran las prácticas realizadas desde una propuesta de articulación vertical y horizontal. Las experiencias en actividades enmarcadas en el campo de la práctica incentivan la construcción y reconstrucción permanente de los dispositivos de la formación que, si bien está conformado por estrategias conocidas, adquieren otro sentido en función de los cambios que convocan a realizar otras lecturas de los contextos culturales. Para analizar y comprender las organizaciones institucionales, los sujetos, las enseñanzas, los aprendizajes, entre otros, se realizan instancias de intercambio en las escuelas, entre los docentes coformadores y los practicantes, con el objetivo de lograr prácticas contextualizadas.

La propuesta contempla múltiples articulaciones con cátedras de los Campos de la Formación Específica y Docente del Profesorado y Licenciatura en Geografía, como así también a través de los proyectos de investigación, proyectos y actividades de extensión y articulación con escuelas secundarias. En este sentido, las mejoras que se espera introducir en la docencia curricular con esta actividad es avanzar en la integración horizontal y vertical con otras cátedras que compartan la formación en el Campo de la Práctica, integración al contexto socioeducativo como eje fundamental en relación al sentido profesional de formación en Geografía e integración al contexto socioeducativo como eje fundamental en relación al sentido profesional del profesorado universitario tanto por su titulación como por el sentido político de responsabilidad social como universidad pública

Las palabras enunciadas en el inicio anuncian las múltiples maneras de entender las prácticas, ya que a medida que avanzan adquieren nuevos significados y las reconocen como oportunidades para aprender en función de las necesidades formativas.

La autoevaluación resulta fundamental para la organización del cursado anual de Residencia, pues sostener el acompañamiento de los practicantes conlleva un plan de trabajo que combina la tarea grupal e individual en términos de complejidad y diversidad de contextos, sujetos y prácticas. La propuesta diferenciada exige atender las singularidades que contempla el seguimiento de cada uno de ellos.

Los estudiantes que adquieren y consolidan saberes en sus experiencias de práctica tienen mayor autonomía en la elección de los contextos institucionales, los docentes coformadores y los grupos de alumnos. La permanencia en la escuela habilita la creatividad, porque en las situaciones de enseñanza y aprendizaje descubren sus deseos y motivaciones de repensar los temas y problemas geográficos actuales, a fin de generar nuevos conocimientos sobre la enseñanza de la disciplina desde una perspectiva innovadora, que a través de la reflexión y las acciones puedan mejorar en su vinculación con los contextos institucionales. La motivación es una condición construida en función de la participación en actividades que se planifican con la escuela, en tanto incentivan la organización de clases en diferentes modalidades y orientaciones.

Entre los requisitos de evaluación, las observaciones consideradas una de las estrategias formativas priorizadas, se anticipan en otros espacios curriculares y por ese motivo hay que focalizar en otros aspectos para otorgar nuevos sentidos. Para quienes la observación es una instancia superada, la ayudantía es el dispositivo que promueve la significatividad de los aprendizajes en la práctica. La presencia en el desarrollo de una secuencia de clases aproxima conocimientos sostenidos en el trabajo colaborativo con el docente que habilita la enseñanza, la atención de grupos que requieren explicaciones, la interpretación de consignas, la problematización en estudio de casos, el análisis de diferentes fuentes de información, el uso de la tecnología, entre otros.

Contar la experiencia en los talleres de reflexión y análisis de la práctica, es otra estrategia que enriquece los aprendizajes, porque en el relato descubren los conocimientos que sostienen las acciones desarrolladas. Una práctica situada revisitada en otro momento de la formación adquiere otros sentidos entendida como objeto de análisis y producción de saberes.

El dispositivo de formación es diseñado con la participación de los estudiantes, quienes seleccionan diversas instituciones del nivel secundario donde se presenta el espacio curricular

Geografía, para pensar su enseñanza teniendo en cuenta las orientaciones y modalidades, con propuestas que son el resultado de la retroalimentación permanente. Aquí los aprendizajes están focalizados en el trabajo colaborativo, que permite ir más allá del análisis crítico.

Mientras que unos docentes de la escuela secundaria en su rol de coformadores brindan aportes que facilitan la organización de las actividades, otros profesores solicitan ayuda para el diseño de propuestas de enseñanza sobre problemáticas socio.territoriales multiescalares, con el propósito de implementarlas en contextos institucionales y áulicos complejos.

Consideraciones finales

La recuperación de las experiencias de práctica en la trayectoria de los estudiantes del Profesorado en Geografía, evidencia que se han diversificado las propuestas que aproximan a la escuela, aunque es necesario aclarar que algunas actividades realizadas en el aula universitaria integran este campo de formación. Asimismo, los estudiantes aprenden cuando se involucran y participan del trabajo compartido entre profesores, para aprender de la planificación.

Este trabajo constituye una propuesta analítica y reflexiva sobre la complejización y diversificación de lo que entendemos por prácticas en el ámbito de la formación docente. El desafío es indagar en los aprendizajes, porque en sus aprendizajes está la impronta de las enseñanzas, si bien todos los docentes coincidimos en una formación crítica y comprometida, aún persiste la visión aplicacionista en los estudiantes y en este sentido hay que orientar las expectativas hacia “aprender en y para la práctica” a partir de los conocimientos disciplinares y didácticos construidos.

El avance en el diálogo, acuerdo y debate entre estudiantes, profesores de la Universidad y docentes de otras instituciones educativas va configurando instancias de observación, análisis, planificación - acción, reflexión, deconstrucción y reconstrucción en la formación docente en Geografía. En este sentido, adquiere significatividad el ejercicio constante de la reflexión sobre la propia práctica.

Referencias bibliográficas:

- **Alliaud, A.** (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- **Anijovich, R.** (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- **Anijovich, R. y Capelletti, G.** (Coord.) (2014). *Las prácticas como eje de la formación docente*. Buenos Aires: Eudeba,
- **Davini, M. C.** (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- **Davini, M. C.** (2008) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- **Eldestein, G.** (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós: Cuestiones de Educación.
- **Edelstein, G. y Coria, A.** (1999). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- **Sanjurjo, L.** (2005). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- **Souto, M.** (2004). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. Educación, lenguaje y sociedad (2004): Vol II, Gral. Pico, diciembre.

- **Vezub, L.** (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 11.1. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Documents/Ponencias%202017/Vezub.pdf>

Hacer-se profesor/a de geografía. Notas de un dispositivo de formación entre experiencias, bitácoras y planificaciones

Sandra Gómez y Juan Suasnábar
sgomez@fch.unicen.edu.ar - juansuas@gmail.com
CIG-IGHECS-CONICET-FCH/UNICEN

RESUMEN:

Hablar de la experiencia en la formación de profesores/as se ha extendido en los últimos tiempos, en parte, como dice Larrosa, en la búsqueda de traer lo que pasa en el ámbito escolar 'más cerquita de la vida' luego de tantos diluvios tecnicistas. Una de las dificultades para ello, dadas las características de un concepto de experiencia como "eso que me pasa", es que formalizar su inclusión en un dispositivo de formación siempre corre el riesgo de eliminar esos caracteres, sometiéndola a los mismos procesos que se intentan dejar de lado. Desde este lugar se presenta la formalización de un dispositivo de formación que se está desarrollando en el marco de la cátedra de didáctica de la geografía del profesorado universitario en Geografía.

El mismo pone como centro "eso que me pasa" desde la posición de los/las estudiantes en el camino de hacer-se profesores, en el momento en que se encuentran ante el cambio de posición de estudiantes-futuros profesores a practicante-profesores, articulando tres componentes de la formación: el posicionamiento en relación con la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo de una sensibilidad hacia los otros bajo la forma de una percepción particular -la del profesor-, y la elaboración de propuestas de enseñanza a través de planificaciones. La hipótesis de trabajo es que en la experiencia la dicotomía teoría/práctica se disuelve y ambos polos se integran; pero al mismo tiempo, ello es posible sólo si se desarrolla una práctica de reflexividad sobre la experiencia, para lo cual las bitácoras tienen un papel privilegiado.

PALABRAS CLAVE: Dispositivos de Formación – Experiencia – Reflexividad - Bitácora

Torne-se um professor de geografia. Notas de um dispositivo de treinamento entre experiências, registros e horários

RESUMO:

Falar da experiência na formação de professores espalhou-se nos últimos tempos, em parte, como diz Larrosa, procurando trazer o que acontece no ambiente escolar 'Mais perto da vida', após tantas inundações tecnicistas. Uma das dificuldades para isso, dadas as características de um conceito de experiência como "Isso é o que acontece comigo", é que formalizar sua inclusão em um dispositivo de treinamento sempre corre o risco de eliminar as suas facções e enviá-lo aos mesmos processos que tenta-se deixar de lado. Deste lugar é apresentada a formalização de um dispositivo de treinamento que está sendo desenvolvido no âmbito do curso de formação de professores para a disciplina didática da geografia de professores universitários em Geografia.

O mesmo coloca como um centro "o que acontece comigo" para os alunos na forma de se tornar professor, em particular no momento da mudança de posição dos alunos-futuros professores para praticantes-profesores, articulando três componentes da formação: posicionamento em relação ao ensino e aprendizagem, desenvolvendo uma sensibilidade para os outros sob a forma de uma percepção particular - dos professores-, e o desenvolvimento de propostas de ensino através do planejamento. A hipótese de trabalho é: na experiência se dissolve a dicotomia teoria/prática e ambos pólos integram-se. Mas, isso só é possível através de uma prática de reflexividade sobre a experiência, para a qual as bitacoras ocupam um lugar privilegiado.

PALAVRAS-CHAVE: Dispositivos de formação – Experiência – Reflexividade - Bitacoras

Become a geography teacher. Notes of a training device between experiences, logs and schedules

ABSTRACT:

To speak of experience in the training of teachers has been extended in the last years, partly, as Larrosa says, in the search of what is happening in the 'closer to life' school environment after many technocratic deluges. One of the difficulties for the latter, given the characteristics of the concept of experience as "what happens to me", is that to formalize the inclusion of a training device always runs the risk of eliminating those characters and subject it to the same processes that are intended to be left aside. From this place, it is presented the formalization of a device for training that is being developed in the framework of the Chair of Didactics of the Geography in the university Teaching Training of Geography.

The previous places in the center "what happens to me" from the spot of students in the road of becoming teachers, in the moment in which they found themselves in the shift from student-prospective-teachers to trainee-teachers, articulating the three components of training: the position related with teaching and learning, the development of a sensibility towards others under the form of a particular perception -that of the teacher- and the elaboration of teaching proposals through lesson plans. The hypothesis of this work is that in experience, the dichotomy theory/practice is dissolved and both poles are integrated; but at the same time, it is only possible if a reflective practice on experience is developed; logbooks occupy a crucial role for this purpose.

KEYWORDS: Training Devices – Experience – Reflection - Logbooks

Un dispositivo de formación tripartito y la experiencia como punto de anudamiento

"Hoy martes 28, y como todos los días del último transcurso de mi corta vida, me encontré allí, como era costumbre dentro de un aula. Sin embargo, algo era distinto, el sentido de estar en ese lugar había cambiado, sin demasiada conciencia y exactitud de cuándo y cómo había pasado el tiempo tan rápido. Pero allí me encontraba con la cabeza despeinada de asombro, miedo, alegría, incertidumbre, dudas, pero con una certeza enorme, y reconciliadora con todo eso que me pasaba por mi cabeza, mi compromiso hacia la profesión que elegí y hoy más que nunca, llena de desafíos, pero con un profundo valor. Allí estaba experimentando mi primera experiencia en desarrollar la sensibilidad de mi mirada desde otro rol, aunque desde un lugar ya conocido para mí" (L.E, 2017).

Expresiones como las que encabezan este apartado nos permiten pensar la vivencia de los estudiantes en el campo de las prácticas educativas del Profesorado de Geografía, no como una búsqueda de prácticas de enseñanza que crean situaciones comunicativas para la transposición de contenidos, informaciones y métodos científicos del profesor que sabe lo "ya dicho" y/o "ya pensado" (Larrosa, 2003) para otros, algunos, que en su mayoría no lo saben y que según el primero deberían saber. Des-figurar, de-construir la perspectiva formativa del profesor constituye la antesala para pensar en el encuentro de otras posibilidades singulares de "ser profesor" (Oliveira, 2012; 2017) de pensar en otras "gramáticas y otros esquemas de pensamiento" (Larrosa, 2003) haciendo foco en la propia trama en la que se inscribe la formación docente.

La propuesta que estamos presentando aquí, la podemos denominar como un dispositivo de formación del profesorado de la carrera de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, cuya singularidad está en que encuentra en la noción de experiencia en un sentido muy específico, su punto de anudamiento.

Existen diversos autores de referencia como Deleuze, (2007), Deleuze, Guattari (1988), Agamben (2014) y Foucault (2006) que han abordado la idea de dispositivo con diferencias y similitudes en sus concepciones, pero con puntos de encuentro en cuanto a la función de ordenamiento, control y red poder/saber, que resulta de ese ordenamiento como un conjunto de prácticas, discursos y regulaciones desde una genealogía e historicidad que explica su producción-surgimiento, reproducción, funcionamiento y crisis desde donde se configuran otras/nuevas formas de experiencia. Al decir de Agamben:

“llamaré dispositivo literalmente a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (Agamben, 2014, p.18)

Desde esta definición puede parecer redundante la denominación “dispositivo de formación”. Definido el sujeto como “lo que resulta de las relaciones, y por así decir, del cuerpo a cuerpo entre los vivientes y los dispositivos” (Agamben, 2014, p.18), todo dispositivo tiene un carácter formativo, es decir, subjetivante. No obstante, en el contexto de nuestra propuesta entendemos que el dispositivo es formativo en un sentido pedagógico, lo que implica que no sólo se trata de que articular elementos heterogéneos (saberes, prácticas, discursos, lenguajes, etc.) tejiendo una red, sino que además se hace desde un lugar y con intencionalidades específicas y explícitas en relación con lo esperado. Parafraseando a Larrosa, si puede considerarse “novela pedagógica todo relato que se da a leer, en tanto que incluye la posibilidad de que su lectura se derive en una enseñanza” (Larrosa, 2000, p. 128), podemos definir un dispositivo de formación como todo aquel dispositivo que incluye la posibilidad de que al transitarlo se derive alguna experiencia (lo que de por sí encierra, como veremos más adelante, un sinfín de dificultades dadas las contradicciones entre el dispositivo pedagógico dominante y las nociones que buscamos introducir).

El propósito del dispositivo aquí abordado es considerar la práctica profesional desde la cátedra Didáctica de la Geografía como un campo de indagación, una invitación a los estudiantes-futuros profesores de la FCH-UNCPBA, a crear e imaginar un trayecto formativo y profesional sustentado en la experiencia como “aquello que me pasa” (Larrosa, 2000). Para Larrosa “reivindicar la experiencia y hacer sonar de otro modo la palabra experiencia” (Larrosa, 2003) supone un camino a pensar y hacer la educación de un modo otro, el cual, como la experiencia, es a construir en la singularidad de cada situación y contexto. Como sostiene Contreras:

“Adoptar el lenguaje de la experiencia como modo de plantearse tanto la formación, como la educación y la enseñanza, significa buscar una forma de saber vinculado a sí, que no se despega de lo vivido, que busca el sentido de aquello que nos ha afectado; un saber también que se deja afectar, que reconoce que el saber está siempre en movimiento, que tener experiencia significa saber los límites de lo que uno sabe así como saber que las nuevas experiencias nos obligarán a pensar de nuevo, a pensar-nos de nuevo.” (Contreras, 2010, p.67).

Un planteo de estas características requiere recuperar y articular saberes curriculares del trayecto de formación del profesorado (disciplinares y pedagógicos), tanto como los relativos a la propia historia escolar de los estudiantes en formación, sin perder de vista la especificidad de la Geografía como campo y como saber escolar. El reto es reflexionar sobre las prácticas educativas en la educación secundaria, vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento espacial, traspasando las dimensiones tradicionales que trazaron los mapas de la formación docente y la enseñanza escolar.

Hoy educar otras miradas de la formación implica la deconstrucción y desnaturalización de las concepciones preconcebidas en la formación del profesorado y en la enseñanza escolar. La idea que aquí se plantea tiene que ver también con la educación de la mirada (Dussel, 2009) es decir una educación vinculada con el movimiento interno del ser, direccionando lo que será destacado y recordado a partir de “eso que nos pasa”. Por tanto, la interlocución con los futuros profesionales de la docencia queda delineada a partir de la mirada pensante –mirar pensante- (Freire, 1996) y problematizadora de la práctica educativa como experiencia, donde *“la experiencia no es lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición”* (Larrosa, en Edelstein, 2015, p.141).

En este sentido volver a mirar requiere de la escucha y la palabra, que en los términos de Guattari:

“implica un descentramiento radical de la enunciación científica. Pero para lograrlo no es suficiente contentarse con “dar la palabra” a los temas involucrados -esto a veces es un procedimiento formal hasta jesuítico-, también es preciso crear las condiciones de un ejercicio total, hasta paroxístico, de esa enunciación” (Guattari, 1977, p.18)

Para ello se impulsa el debate y la reflexión en torno a sentirse profesor/a en relación a la toma de posición como estudiante/practicante/futuro profesor respecto a la definición de la enseñanza y el aprendizaje geográfico en el aula. Se trata de poner en escena e instalar una práctica de co-análisis entre los actores involucrados, donde el dispositivo opera como analizador de experiencias simultáneas: la formación y la profesionalización docente, desde las narrativas de los practicantes, los registros de observación de clases realizados en educación secundaria y la planificación de clase. Este intercambio tiene que ver con una secuencia y estructura de trabajo bastante pautado debido a la disponibilidad del tiempo, un cuatrimestre (fines de marzo a fin de mes de junio). El relato de/entre los participantes de la cátedra da cuenta de testimonios a través del cual cada estudiante va trayendo su práctica, las relaciones con otras, los vínculos con su memoria escolar, los recorridos y experiencias realizadas, como así también su inscripción en la trama de formación. A partir de la presentación de cada relato se dan una serie de momentos que se organizan alrededor de diferentes cuestiones, las más representativas en este caso hacen referencia a:

- posición y atravesamiento de cada relato que derivan en la implicación e involucramiento personal y como futuro profesional docente;
- definición y formulación de situaciones problemáticas de enseñanza y aprendizaje del conocimiento geográfico;
- pensar en otras potencialidades de la práctica del profesorado en el nivel, desde el punto de vista del protagonista que no solo describe, sino que explica e incorpora sus propias miradas y reflexiones.

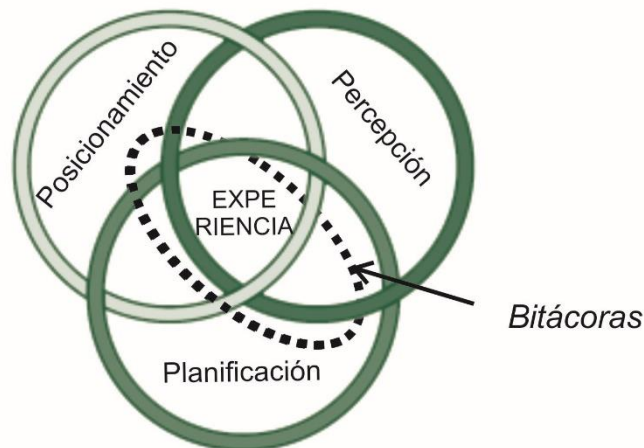
Mediante estos momentos se intenta reproducir, descomponer y crear el proceso de análisis de la práctica educativa en el nivel desde la toma de decisiones y acciones ante determinadas situaciones de enseñanza y aprendizaje del conocimiento geográfico.

A partir de estas ideas desarrollamos un dispositivo de formación que conforma alrededor de la noción de experiencia, anudando determinados propósitos y supuestos, destinatarios, secuencias y estructura del trabajo, y que puede formalizarse en tres componentes: un posicionamiento en relación con el rol docente, por una lado, y con el conocimiento geográfico, por otro; una percepción particular, la del pedagogo, que incluye una forma de

mirar el mundo, los espacios, los tiempos y los objetos, como así también a los sujetos del aprendizaje; una capacidad de planificar situaciones de enseñanza, capacidad que es específica del profesorado y que implica un hacer profesional como acto creativo.

La formalización del dispositivo supone una abstracción a partir de las prácticas la que puede ser representada como aparece en el esquema I:

Imagen Nro. I: Esquema del dispositivo de formación de profesores de geografía



Fuente: Suasnábar, 2017.

La figura del nudo borromeo, difundida en el psicoanálisis lacaniano, aporta a nuestro dispositivo en forma de metáfora en dos sentidos: por una parte, permite situar los tres componentes que delimitamos alrededor de la noción de experiencia, la que, como ya dijimos, oficia de horizonte y fundamento del mismo. Eso no significa que en ese centro no puedan situarse otros conceptos (si fuese un enfoque de corte tecnista bien podría situarse el concepto de objetivo). Situar la experiencia en el centro da cuenta de que los tres componentes son definidos en relación con ella y que su articulación y sentido dependen de una vigilancia constante de no traicionarla¹. Por otra parte, el nudo borromeo introduce la noción de anudamiento. La particularidad del mismo radica -como puede leerse en el Seminario 20 de Lacan- en que cada componente se mantiene unido a los otros sí y sólo sí todos están presentes, pero a su vez, ninguno está unido a otros de forma directa. Esto no es un dato menor ya que invita a pensar que si no se torna objeto de reflexión alguno de los tres componentes, lo que sucede con los otros tiene impacto sobre el faltante o, lo que es peor, viceversa. Por ejemplo, puede ser debatido y reflexionado mucho sobre la forma de posicionarse como docente en relación con el conocimiento escolar, e incluso sostenerse un posicionamiento crítico al respecto, pero si ello no va acompañado de un trabajo sobre cómo planificar desde tal posicionamiento, el hacer concreto puede derivar en prácticas que contradigan dicha posición -alimentando así la tan mentada distancia entre la teoría y la práctica-.

¹ Hoy más que nunca parece que la noción de experiencia, en la forma en que Larrosa la define, goza de buena prensa y difusión en los ámbitos escolares. Y, sin embargo, pese al potencial corrosivo que guarda en relación con los principios pedagógicos escolares, no ha ingresado -en muchos casos- sino filtrada, suavizada e incluso desvirtuada por el potencial de aquella gramática (a tal punto que se ha propuesto planificar la experiencia, evaluarla, corregirla).

Desde estas coordenadas, en lo que sigue, desarrollamos los componentes del dispositivo de formación presentado, siguiendo los pasos de lo que en el Esquema I señalamos con línea punteada, como el elemento que los anuda en las experiencias de los/las estudiantes-futuros profesores: las bitácoras. Éstas fueron escritas por los/las cursantes de Didáctica de la Geografía durante la cursada. Desde la cátedra se solicita la elaboración de un escrito luego de cada ingreso al aula. Cada quien lo hace a su manera, no se especifica un tiempo, una longitud o un estilo. Si se recomienda escribirla lo más cerca posible de la salida del aula, no dejar pasar varios días, sino, en la medida de lo posible, inmediatamente luego. La consigna es buscar una forma de escritura que permita dar cuenta de qué es lo que le va pasando en su camino de hacer-se profesores de geografía. Posteriormente, semana a semana son compartidas en clase, y tomadas como punto de partida para el intercambio.

Posicionarse como profesor de geografía, ante el mundo, los otros y uno mismo

“Comunicar los deseos imaginados y las imágenes deseadas es la tarea más ardua. Por eso la postergamos. Hasta el momento en que comenzamos a entender que permanecerá aplazada para siempre”

Giorgio Agamben - Profanaciones

Como dice Agamben recuperar esos imaginarios e imágenes constituye una tarea muy difícil, ya que forma parte de la perspectiva del sujeto que ha permanecido oculta o invisible. Justamente nuestro deseo es recuperar los sentidos y sinsentidos (Deleuze, 2011) en tanto sujeto de formación desde las emociones y sensaciones expresadas a partir de los relatos de los/las estudiantes-practicantes como vehículo que nos aproxima a posicionarse como profesores/as de Geografía ante el mundo, los otros y uno mismo. Nuestras propias vivencias en los espacios escolares nos remiten a imágenes y representaciones de “ser profesor/a”. Coincidimos con Quinquer y Gatell (1996) quienes sostienen que:

“El alumnado en su formación inicial tienen ideas preconcebidas sobre buena parte de los aspectos que se tratan en el curso de didáctica. Estas ideas están fuertemente arraigadas ya que, en su mayoría se han ido conformando lentamente, a partir de la propia percepción de los contextos educativos y de las situaciones didácticas vividas a lo largo de su trayectoria como alumnos. Por tanto, para los mismos estudiantes y para el profesorado de didáctica, se hace necesario conocer cuáles son estas ideas, hacerlas explícitas, para tomar conciencia de las concepciones con que se acogen los contenidos de la asignatura” (p.106).

Des-hacer-se, implica des-andar y volver a transitar con y entre las miradas propias y de los otros la formación docente. Experiencia(s) que implica una situación pedagógica distinta al resto de la carrera, porque se trata de un momento de incertidumbres, cuestionamientos e ilusiones como estudiante/practicante. Y a pesar de haber incursionado en el espacio escolar durante su trayectoria en la formación superior, desde otras cátedras, este momento pasa a constituirse relevante en cuanto su imagen profesional.

Por tanto, el nudo que nos convoca es múltiple, singular, sentido/sinsentido, y capaz de dar al sujeto un lugar de protagonismo en sus procesos de adquisición, apropiación, transformación y uso de saberes y conocimientos. Habilitar nuevos espacios para albergar su subjetividad, para dar cauces a sus deseos, para ofrecer otras posibilidades como sujeto/practicante en el sentido de ser capaz de pensar y pensar/se, constituye una primera aproximación a la profesionalización docente. Pensamientos e ideas confluyen en las clases cotidianas de la cátedra desde la fugacidad y el (des)encanto producto de las prácticas, como experiencia pedagógica; los/las estudiantes se interrogan de múltiples maneras sobre sí mismos por haber

iniciado un proceso de (de)formación desde otras claves pedagógicas, sorprendiéndose y conmoviéndose, emergiendo con ello otras maneras de pensar-se en la figura (Oliveira, 2017) de “Profesor/a de Geografía”:

"La primera vez que visité instituciones educativas desde el papel de futuro docente fue una experiencia rara pero linda. Rara porque ya no ingresaba a la institución a cursar sino a observar la dinámica escolar, y linda porque la primera institución visitada fue de la que me gradué" (Alumno Practicante, 2015) [...]

"Cuando estaba trabajando con el primer grupo de alumnos que me asignaron, me dije a mi misma, ahora a ponerse las pilas porque esto es verdad... tragué saliva e inició la conversación sobre el tema en cuestión: la pobreza en Argentina. (...) terminé de trabajar con el grupo y me sentí aliviada, sobre todo por el interés que demostraron tener los alumnos" (Alumna Practicante, 2013 en Gómez, 2015, p. 240)

Estas narrativas² dan visibilidad, existencia y sentido al experimentado-narrador/estudiante-practicante y que nos cuenta a través de su historia, las relaciones con otras historias, las que escuchamos, las que leemos y que de alguna manera condicionan nuestra historia. En esa historia, la experiencia se hace presente en su singularidad en la referencia al carácter inaugural de una forma de estar en espacios en los que ya han estado. “la primera vez”, “el primer grupo”. Es poco probable que sean de hecho los primeros lugares y grupos visitados, ya no en la cátedra, sino en la historia escolar. Pero hay sí *una experiencia de primera vez* en cuanto al sujeto que se presenta, que visita, que observa, que trabaja con los otros. Es una experiencia de primera vez de tomar posición como profesor:

"El momento de ingresar al aula y encontrarme con 31 chicos que me miraban con cara de sorpresa e impaciencia por lo que iba a suceder fue cuasi aterrador. Confieso que me temblaba la voz y me costaba mantener la mirada a cada uno de ellos por mucho tiempo. Mi mayor desafío era poder desarrollar la clase de manera entendible para los estudiantes, lograr que sean miembros activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al correr los minutos pude ir relajándome y agarrando confianza con el contenido a desarrollar, logrando concluir mi primera clase como docente de manera aceptable" (Alumno Practicante en Gómez, 2015, p. 240).

Claro está que no se trata de tomar posición como profesor a secas, sino como un tipo particular: el de geografía. En dicha instancia se ponen en juego, múltiples pensamientos, muchos de ellos cargados de un fuerte idealismo, si tenemos en cuenta todos los requisitos y/o virtudes a priori que se deben “poseer” y la magnitud de las expectativas puestas en relación con ‘ese’ momento:

"Entiendo que en esta vida existen miles de sentidos, todos operan de una manera distinta e incluso nos ayudan muchas veces a describir diferentes situaciones. Lo veíamos desde la literatura, Borges utiliza todo tipo de sentidos para describir lo que está pasando y lo hace de una manera excepcional, dejando anonadado a más de millones. Esa incompreensión de su surrealismo es lo que a mí más me fascina, surreal y abstracción son leimotiv a los que siempre perseguire, (...) Un concepto que abarcaría lo sucedido sería el de idealización. Horas, años, minutos y segundos pensando en la práctica docente y pasó nomas. La idealización supongo conlleva a que muchas veces no podamos ver con claridad, es necesaria, pero siempre y cuando se le encuentre el sentido a la misma, (...) mi realidad es la realidad que vivo y siento" (Alumno-practicante, 2017).

²Estos fragmentos fueron escritos por estudiantes/practicantes de cohortes pertenecientes a años anteriores a 2017, y fueron publicadas en un trabajo anterior Gomez, S. (2015) Re-visitando las prácticas educativas en la formación de grado. El profesorado de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas -UNCPBA- Tandil, Argentina. Revista Inclusiones Vol. 2. Num. 4. Octubre-Diciembre (2015) pp. 222-243, en <http://www.revistainclusiones.cl/articulos/vol-2---num-4-2015/11-oficial-articulo-2015-mg.-sandra-elena-gomez.pdf>

También podemos vislumbrar ideas que resisten, a ese imaginario emergente de la memoria escolar y de la formación, y que alimentan esos requisitos a cumplimentar: saber Geografía como un saber sabio-, hacer buen uso de los recursos didácticos, sobre todo del mapa, uso del libro, por citar dos ejemplos. Como señaló un alumno de la escuela secundaria en su primer día de clase de Geografía a uno de los autores de este trabajo: “para ser profesor de geo, hay que andar con el planisferio bajo el brazo” (Juan, 1ro. B. Ed. Polimodal, 2006).

“El material didáctico más utilizado-por no decir el único- es el manual de geografía, de una editorial cuyo objetivo no es invitar a la reflexión, o el análisis de la realidad por parte de los estudiantes como lectores, sino más bien lucrar, (...) se caerá pura y exclusivamente en la reproducción de contenidos sin ningún tipo de análisis o reflexión por parte de los/las estudiantes, que supuestamente, se le está tratando de enseñar algo”,(...) se evitará la reproducción de contenido o la incorporación de conceptos sin la apropiación desde los esquemas cognitivos y significados” (Alumno-practicante, 2017).

Resistir, aprender del error, confrontar-se y buscar-se otras potencias de la tarea de enseñar fueron acciones necesarias para reconceptualizar y ampliar el significado de sentir-se sujetos en devenir profesor/a. Formar-se desde la experiencia habilita y promueve actitudes de indagación, que comienzan a cuestionar, desmontar y des-figurar (Oliveira, 2017) modelos de prácticas tanto aplicacionistas como ejemplificadoras, tales como la función y sentido del profesor/a en el aula-institución; la selección o no del libro de texto; lo que es importante o no, en la enseñanza y aprendizaje del aula; la búsqueda del sentido y sinsentido pedagógico y curricular de lo que se pretende enseñar.

Percibir ‘eso que nos pasa’ con ojos de pedagogo

Son muchas las preguntas que evocan y provocan miradas a la institución, el aula y la clase de Geografía y también son infinitas las sensaciones, emociones y pensamientos que se experimenta de forma “corpórea” y “relacional” (Oliveira, 2017) en situación de estudiantes/practicantes. Pensar el escenario escolar desde la experiencia, permite situar la singularidad desde una condición subjetiva y personal. Esto que nos pasa exige una forma de percibir también singular. En ese sentido, se trata de articular las posibles experiencias de un volver a la escuela secundaria y al aula de geografía, en la espiral de movimientos subjetivos que venimos mencionando, como una forma de ponerse en movimiento y acceder al saber, pero a un saber subjetivo, relativo y personal, hacerse consciente de uno mismo en tanto *contemporáneo* en el sentido nietzschiano del término. Como señala Bárcena (2012), para Nietzsche,

“ser contemporáneo es no poder coincidir plenamente con el propio presente, es tener que mantener una relación de extrañamiento con el espíritu de la propia época, es decir, no estar del todo adaptado al propio tiempo. Es justamente a través de esta diferencia, de esta distancia y de ese extrañamiento que nos hacemos capaces de percibir y entender el propio tiempo” (p.111).

Percibir con ojos de pedagogo: una forma de acercarse y de habitar (Bachelard, 1986) los espacios educativos que dé lugar a esos tres componentes que según Bárcena (2012) están presentes en la experiencia: la negatividad, en tanto “la experiencia no es lo que nos confirma en lo que somos, sino lo que nos des-confirma y des-estabiliza” (p.114); el no-dogmatismo, dado que el sujeto de la experiencia, en tanto la vive, “está menos seguro de lo que sabe cuanta más experiencia ha realizado” (p.115); y la condición pasional, en tanto que la experiencia nos pasa, la sufrimos, nos daña, y como educadores “formar esa identidad es ser capaces de abrirnos y de conmovernos por lo que nos pasa y por lo que le pasa al otro”

(p.115). Por ejemplo, una de las estudiantes relata qué le sucedió a partir de un cambio de aula, y señala que:

“Tercera y última clase...ubicar el salón resultó un poco particular porque los habían cambiado. Un alumno tuvo un problema en el pie, no podía caminar y tuvieron que reubicarlos de salón. Qué extraño se siente cuando te cambian el aula porque uno como alumno o docente se apropia del espacio en ese momento de la clase; la reubicación genera un poco de confusión, al menos al principio” (L.P., 2017)

En su relato el espacio físico del aula no es tomado como un dato más; porque no se trata de que la “confusión” sea el resultado de que el nuevo espacio difiriese en cuanto a sus dimensiones o infraestructura. Es la relación entre esos alumnos, ese docente y ese espacio lo que se ‘re-ubicado’ y se vive con extrañamiento. Percibir estas sutiles conexiones que profanan el sentido común pedagógico y las respuestas simples, hacía allí apunta el dispositivo.

Con este propósito, el desarrollo de este tipo percepción se aborda en el espacio de la cátedra desde dos ángulos diferentes pero complementarios. Por una parte, buscando que los estudiantes-futuros docentes puedan dar cuenta de la complejidad y diversidad de elementos presentes en el espacio de interactividad del aula y la clase sin poner en el centro de los procesos pedagógicos exclusivamente a los saberes disciplinares en juego. La vida escolar -la clase, el aula, los procesos de enseñanza y aprendizaje, etc.- involucra múltiples elementos tanto materiales como simbólicos, los cuales aparecen a primera vista entremezclados y confusos. Al decir de una estudiante, relatando una situación, en el aula se “dan situaciones en paralelo bastante complejas, como si sucedieran en distintos momentos. Pero sucede todo junto” (L.P., 2017). Poder percibir qué situaciones y qué elementos intervienen en ellas, cómo están presentes y cómo actúan supone un entrenamiento, una sensibilidad particular, y un abanico de posibilidades para la intervención sobre los mismos. No percibirlos conlleva el riesgo de dejarlos librados a su propia suerte, la cual no siempre será coherente con nuestros posicionamientos. Así, desde la cátedra se utilizan Registros de Observación de Clase (ROC) para los cuales se brinda una Guía de Observación (Anexo I) como un modelo tentativo para realizar el registro del trabajo de campos en las instituciones educativas. Como instrumento, las guías invitan a los estudiantes a buscar en la evidencia de dinámicas que le son familiares, desde tres ángulos: 1) el contexto socio-territorial de la institución; 2) el espacio institucional (escuela); y 3) el aula de geografía, y en tres tiempos: 1) la preparación y entrada al campo; 2) el registro de observación en el aula; y 3) la sistematización y el análisis crítico de las observaciones realizadas.

El segundo ángulo es el de las ya mencionadas bitácoras. Como el concepto de experiencia, su uso se ha extendido en los ámbitos de formación docente, de maneras diversas y heterogéneas. En nuestro dispositivo, las bitácoras se utilizan como un espacio de escritura personal, individual y autónomo. Sólo hay dos reglas: hay que escribir, y hay que hacerlo luego de cada clase, visita, observación, lo más pronto posible, y con la mayor densidad. No se trata tampoco de una descripción etnográfica, ni menos aún de un diario íntimo. Es un espacio de reflexión a partir de la escritura de ‘eso que me pasa’, de la singularidad y multiplicidad: un ensayo. Como dice Bárcena (2012):

“Esta afirmación de la pluralidad interpretativa reclama un estilo de filosofía [y agregamos, de pedagogía] -de pensamiento y de escritura- acorde con sus propósitos; uno que no toma el acontecimiento como un caso más, sino como un desvío, una línea de fuga y una oportunidad para pensar con mayor radicalidad aquello que en el terreno de lo dado escapa al orden del discurso y a marcos de explicación supuestamente fijos y firmes” (p. 28).

Mientras los ROC buscan direccionar la mirada hacia lo que está allí y que por formar parte de nuestra cotidianidad se vuelve invisible, las bitácoras abren el espacio para la pregunta, para lo nuevo, lo que aún no es, pero podría ser. Así, por ejemplo, escribe L.E., alumna durante 2017 de la asignatura:

“Un largo día ya había transcurrido hasta las seis de la tarde de ese momento en que, otra vez, debía estar atenta y sensible a lo que sucediera dentro del aula, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los sentimientos sobre lo que me generó la experiencia no eran muy distintos. Si lo fue la reflexión, después de algunas horas, donde la bipolaridad era recurrente. Por un lado, la certeza de querer ser una buena profe, capaz de lograr todo lo que me proponga, y al mismo tiempo, por diferentes cuestiones, plantearme cuán difícil resulta eso, sobre todo cuando a veces hay cuestiones que escapan a nuestro rol como docentes, y como personas, ya que, en la práctica como actor social, están actuando en simultáneo”.

El camino que ella traza en la escritura, es un ensayo de dar sentido a eso que le fue pasando, donde esa relación consigo misma, con los otros y con el mundo se fue poniendo en juego. En eso que le pasó, los tres componentes de nuestro dispositivo fueron sufriendo movimientos, en cada caso singulares y únicos: L.E. se pregunta por su posicionamiento, reafirmando algunas ‘certezas’ y emergiendo otras preguntas, su percepción se va agudizando, al decir de ella en esa atención y sensibilidad que ‘debe’ tener, a la vez que se tensa el lugar que tendrá en su hacer “todo lo que me proponga”, sus planes y planificaciones.

Planificar como acto profesional, creativo e imaginativo

“En definitiva: somos en parte prometeicos (hacemos planes y buscamos prever las consecuencias de nuestros actos), pero también somos epimeteicos: comprendemos de verdad cuando todo ha ocurrido”

Fernando Bárcena - El aprendiz eterno

¿Qué es lo que hay que poder hacer para hacer-se profesor? Como dice María Cristina Davini (2015):

“Si bien cualquier persona puede enseñar a los otros (se ha hecho desde el principio de la historia y se continúa haciendo en distintos contextos y aún en la vida familiar), los docentes ejercen esta tarea como profesión, en ámbitos determinados formales o del mundo del trabajo [...] la docencia se expresa en una práctica profesional específica” (p.21).

Esa práctica profesional puede definirse por muchos caracteres los cuales, de más está decirlo, son siempre históricos y culturales. En este sentido, no buscamos decir que la condición necesaria y suficiente -la esencia- de la profesión docente es la capacidad de planificar y llevar adelante planificaciones. Pero sí podemos afirmar que uno de los componentes principales de la docencia como profesión está en una particular *intencionalidad* en relación con un accionar; la docencia como profesión encierra la intencionalidad de enseñar algo a alguien, en un tiempo y en un espacio -aunque ello no suceda de hecho-.

En este sentido, planificar remite a esa idea, como podemos rastrear en la etimología del término. Según el Diccionario Etimológico de términos usuales de la praxis docente, planificar:

*“Desde el punto de vista lingüístico constituye un compuesto de origen latino de ‘plan’ -planus- y ‘hacer’ -facio-, de modo que literalmente ‘planificar’ es ‘hacer un plan’. La raíz de ‘plan’ se remonta al indoeuropeo *plat, que tiene un significado amplio del tipo ‘extender’, ‘esparcir’ y*

llega a la forma adjetival latina planus 'plano, 'llano', 'fácil'. Esta idea de extensión se conserva en 'plan', que se entiende entonces como un proyecto donde se establecen las grandes líneas para una obra" (Castello y Mársico, 2005, p.87).

De la cita anterior podemos extraer algunas características de las planificaciones. En primer lugar que implican un hacer, es decir, es algo que los docentes hacemos -luego veremos en qué se concreta eso que hacemos-. En segundo lugar, es algo que se hace en relación con otra cosa, con una algo que se quiere desarrollar, construir, elaborar, alcanzar. Podemos decir que la planificación implica un proyecto –y si seguimos metiéndonos con la etimología, un proyecto es algo que se lanza hacia adelante, que se pone delante para alcanzar. En tercer lugar, las planificaciones esparcen, extienden, muestran a cierta escala, las grandes líneas que habremos de transitar para llegar a donde queremos llegar. En este sentido, “planificar es prever”, dado que al armar un plano nos permite ver la totalidad del camino, antes de transitarlo -aunque ello no implica quedarnos atados a ese plan, porque como cuando salimos de viaje, el itinerario puede cambiar sobre la marcha. Entonces: planificar, es la construcción en un plano de lo que nos proponemos hacer para alcanzar algo que tenemos intención.

Claro que, como todo concepto, el de planificación -y planificar- cobra sentido en su remisión a un ámbito particular de cosas, en nuestro caso el de la formación de profesores de Geografía. Siendo así, comenzar a pensar la enseñanza implica dar sentido a la acción de enseñar y aprender geografía. De allí que iniciamos nuestras conversaciones con los estudiantes/practicantes/futuros profesores con la pregunta ¿Qué se pretende enseñar? O, mejor dicho, ¿qué idea/intención de enseñar –geografía- poseen Uds.? O simplemente, ¿qué idea poseen Uds. de enseñar Geografía? Nuestra intención va más allá de obtener una respuesta vinculada a un contenido/tema a enseñar, pretendemos alcanzar respuestas que involucren el sentido/intención de enseñar geografía en la escuela³. Como sostiene Allaud (2017):

“Desde hace mucho tiempo se sabe que para enseñar no alcanza con saber el contenido que va a ser enseñado y que es necesario conocer, además, las formas apropiadas para su transmisión, las metodologías específicas para hacer que las disciplinas se adecuen a destinatarios diferentes. Más tarde supimos que con el qué y el cómo no era suficiente: era necesario saber para qué y por qué enseñábamos lo que enseñábamos. Los fundamentos, las finalidades, el sentido o los sentidos se incluyeron en el menú formativo de los futuros docentes. Las complejidades características de esta etapa de la modernidad, los cambios sociales y culturales acontecidos en las últimas décadas y acentuados con el correr de los años, añadieron otros conocimientos, destrezas y capacidades a la formación” (p. 64).

En relación a lo planteado por Allaud, convengamos que como dice Deleuze, tener una idea, no es algo que nos ocurre todos los días, pero sí es importante encontrar ideas vinculadas a los sentidos/intenciones de los significados de enseñar y aprender geografía. Es decir que hablamos más allá del conocimiento específico, particular y técnico de la disciplina, reflexionamos sobre qué es y para qué sirve enseñar geografía en la escuela y en el nivel secundario. Ya no es suficiente con saber geografía, si hay que saber geografía para atrapar, cautivar, incentivar, motivar, y crear experiencias espaciales con los/las alumnas. Es preciso mostrar que se puede entender mejor el mundo en que viven, si pensamos el espacio -objeto de la geografía- como un elemento de las lógicas reales y absurdas del mundo. Mostrar que se sabe geografía no es saber datos e informaciones fragmentadas (Comes, 1998).

³Resaltamos esta idea sobre todo porque los/las estudiantes desde su propia experiencia de formación han transitado las aulas de educación superior y uno de los aspectos más difíciles de lograr justamente tiene que ver con situarse en el campo de la institución-escuela- para encontrar sus propias respuestas a la experiencia de estar siendo profesor/a al momento de diseñar sus propuestas de enseñanza y aprendizaje.

Múltiples fueron las respuestas encontradas a estas complejas preguntas, respuestas que en la mayoría de los casos se vincularon con las perspectivas teóricas de la disciplina en cuanto a los avances del pensamiento geográfico más crítico y radicalizado. Es notable de destacar esta perspectiva ya que vislumbra nuevos códigos en la formación disciplinar de grado y al iniciarse en su práctica docente en un momento histórico de cambios en el pensamiento geográfico escolar y académico argentino. Como lo expresa Hollman, (2005):

“La “geografía crítica”, una economía política de base marxista, es una de las tradiciones que a partir de la década de los años noventa comienza a tener mayor visibilidad en la Geografía escolar fundamentalmente con la aparición de algunos textos escolares que introducen en cierta forma este posicionamiento disciplinar y con la llegada de profesores de Geografía que de manera más o menos directa -y más o menos dogmática- conocieron esta tradición en su formación de grado, a través de lecturas o cursos de capacitación”(251).

Motivo por el cual no es extraño que los/las estudiantes propugnan ser parte y promover este pensamiento. Más allá de que aquí no vamos a debatir las cuestiones de paradigmas y perspectivas del pensamiento geográfico crítico, vamos a mencionar que pensar en esta idea, implica tomar posición en relación a las preguntas anteriormente formuladas desde una intención: enseñar a pensar el espacio para favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica. Por tanto, partimos de objetivos y trayectorias singulares que compartieron esta idea en común para planificar una clase. Más que las deseadas certezas de llegar a puerto seguro sobre ser buen profesor, arrancamos de la idea colectiva de que el camino que se recorre cotidianamente con los alumnos/as en la enseñanza y el aprendizaje disciplinar debe estar imbuido de creatividad e imaginación. Sobre todo, si pensamos que estas son parte de las aristas de la formación del pensamiento reflexivo/crítico, como lo expresa Martín Sánchez, M. (2017):

“La creatividad es un producto del pensamiento crítico que hace a las personas más flexibles. Sabemos que pensar ofrece dos partes que coexisten: lo lógico y lo creativo. No podemos dejar de lado lo emocional, incluido muchas veces en el acto de razonar, debido a que ambos se complementan. La creatividad proporciona fluidez, flexibilidad, originalidad, sensibilidad ante los problemas y la capacidad de reelaborar” (p: 23).

Entre los parámetros curriculares, la realidad escolar y las perspectivas de los/las estudiantes/practicantes trabajamos en las producciones de una clase como creaciones singulares y situadas en aquellas aulas donde se comenzó a transitar la experiencia de observaciones de clases. En la mayoría de los casos existió una coincidencia en las observaciones, en relación al temario escolar. Los/las estudiantes encontraron una gramática disciplinar en el aula sostenida en “contenidos como ya eran antes” (Practicante, 2017) muchos, nuevos y/o antiguos, complejos, e innovados siempre permitiendo diferentes miradas y lecturas. Esta diversidad que, a veces, asusto por la inseguridad de las respuestas y algunas veces llego a ser incómoda, pero permitió re-pensar la práctica, al menos lograr aproximar-se en un primer momento a las intenciones que sostenían sus propuestas de enseñanza: “formar ciudadanos críticos en primer lugar, y acercarse a la comprensión de la realidad desde acciones pedagógicas más colectivas” (Estudiantes-practicantes, 2017)

Consideraciones finales

Como educadores/formadores, hemos partido de dos premisas por así decirlo: una sostenida en que los/las estudiantes/practicantes/futuros profesores son capaces de mejorar, capaces de superar el estado actual en que están en la dirección de otro estado que nosotros consideramos - y ellos aceptan, no sin conflictos y diferencias - preferible al anterior. Hemos apostado a la

(de)formación de ellos, pero sin estar seguros de los resultados, sin tener la certeza de poder decir si el crecimiento ocurrirá, ni cuándo ni cómo. Por ello, cada dimensión que hemos definido en nuestro dispositivo de formación habilitó y habilita múltiples preguntas: en cuanto al posicionamiento: ¿cómo saber qué tipo de profesor quiero ser? ¿cómo interactúan en ese posicionamiento los saberes pedagógicos y los saberes disciplinares? (es decir, ¿se puede ser crítico, tradicional, reflexivo o innovador desde cualquier disciplina o desde cualquier modo de concebir una disciplina?). ¿Cuál es la relación entre personalidad y posicionamiento? En cuanto a la percepción: ¿qué es y qué no relevante poder percibir para poder desarrollar una práctica docente (considerando el posicionamiento)? Por ejemplo, hasta donde conocer y qué cosas sobre los alumnos y alumnas, si vida, su historia, ¿debe quedar ello en una decisión personal del docente? Y, en todo caso, ¿luego qué hacer con ello? En cuanto a la planificación: ¿cómo se articula curriculum y planificación como acto creativo? ¿es la creación un acto solitario, de brillantez profesional? ¿O bien se trata de abrir espacios de creación colectiva?

Aunque parezca desmesurado, pensamos que nuestra actuación puede hacer una diferencia, es decir, al mismo tiempo que la razón es limitada en su poder de educar y de seducir, ella puede mejorar nuestra capacidad de educar y de seducir. En otras palabras, como educadores no somos nada, ni todo, somos sujetos de experiencia. Contar-se, no como legado, más bien como esto que nos pasa, ha sido nuestra intencionalidad, encontrar-se-nos en diálogo con las narrativas así entendidas, más que prescribir, suscitan cursos de acción, abren interrogantes y promueven múltiples respuestas. Evocan, proponen, provocan, intrigan, sorprenden y dejan pensando al lector u ocasional oyente, son, en este sentido, potencialmente ricas para producir prácticas, pensamientos y reflexiones

Referencias bibliográficas:

- **Agamben, G.** (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- **Allaud, A.** (2010). Conferencia: La formación en y para la práctica profesional. En INFD. 19 de agosto de 2010. Organizado por el Ministerio de Educación-Presidencia de la Nación. Disponible en:
- **Bachelard, G.** La poética del espacio. México, FCE.
- **Barcena, F.** (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, Educación y el arte de vivir.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- **Castello, L. A. y Marsico, C. T.** (2005). *Diccionario Etimológico de Términos Usuales en la Praxis Docente.* Buenos Aires: Altamira.
- **Comez, P.** (1998). "La disyuntiva sobre el objeto de enseñanza: ¿saber geografía o aprender a ser geógrafo?, ¿aprender a observar el espacio o aprender a pensar el espacio para cambiar la sociedad?", en Pilar Benejam y Joan Pages (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria.* Barcelona, ICE-Horsori (Cuadernos de Formación del Profesorado. Educación Secundaria, 6) Pp. 175-180
- **Contreras, J. D.** (2010). "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: Una visión personal" En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2). Disponible en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/impresa/151> (Consultado, Marzo, 2017).
- **Deleuze, G.** (2007). *¿Qué es un dispositivo?* En D. Lapoujade (ed.) *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*, trad. José Luis Pardo, Pre-Textos, Valencia.
- **Deleuze, G.** (2011). *Lógica del sentido.* España, Paidós.

- **Deleuze, G.; Guattari, F.** (1988). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia. Pre-textos.
- **Edelstein, G.** (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- **Foucault, M.** (2006). *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires. FCE.
- **Gómez, S.** (2015). Re-visitando las prácticas educativas en la formación de grado. El profesorado de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas -UNCPBA- Tandil, Argentina. *Revista Inclusiones* Vol. 2. Num. 4. Octubre-Diciembre (2015) pp. 222-243, en <http://www.revistainclusiones.cl/articulos/vol-2---num-4-2015/11-oficial-articulo-2015->
- **Hollman, V.** (2005). “Subcultura escolar geográfica y medio natural”, en *Revista Espacios en Blanco - Serie Indagaciones - N° 15* p. 243-273
- <http://www.dgescorrientes.net/practica/ConferenciaINFDAlliaud.pdf>
- **Larrosa, J.** (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- **Larrosa, J.** (2003). “Conferencia La experiencia y sus lenguajes” Serie Encuentros y Seminarios: La formación docente entre el Siglo XIX y el siglo XXI. Organizadas por la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación y Deportes-Presidencia de la Nación-Buenos Aires. Argentina. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf /Consultado Enero 2018)
- **Martin Sanchez, M.; Martinez Fabian, C.; Águila Moreno, E.; Cáceres Muñoz, J.** (2017). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo*. En: *Revista de Educación*. Año VII N° 11. 21-40
- **Oliveira, J. W.** (2012) “Devir Professor. Escritos e estágios docentes” en Oliveira, Jr.; Martins, M. (Orgs.) *Educação e Cultura. Formação professores pratica educacionais*. Brasil: Alinea, editora.
- Oliveira, J. W. (2017). “Encontros em zonas de fronteiras: contaminações, entre estágio supervisionado e linguagens”. Em *Revista Leitura: Teoria & Prática*. Revista Quadrimestral da Associação de leitura do Brasil. Vol. 35, Nro. 69. 133-147.
- Quinquer, D. y Gatell, C. (1996). “Les concepcios sobre la didáctica de les ciencias socials a la formacio inicial del professorat de secundaria. Didactica de les Ciencies Socials.”, en: *Geografia i Historia*. 4, 105-115. Barcelona: Balma.

Cuando la práctica docente no es un éxito: La suspensión de la residencia

Lorda, María Amalia; Prieto, María Natalia; Volonté, Antonela
malorda@criba.edu.ar - mnprieto@uns.edu.ar - antonela.volonte@uns.edu.ar
Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur /Argentina

RESUMEN:

En el proceso de formación de profesores en Geografía la cátedra Didáctica y Práctica de la Geografía constituye una de las instancias más importantes, dado que se concreta la práctica o residencia docente. Como equipo docente, un tema de constante preocupación es el proceso de formación en las prácticas docentes. En el trabajo de asesoramiento y coordinación de las mismas, se constata que no todos los residentes atraviesan satisfactoriamente esta instancia. Cuando el practicante no logra poner en práctica el aprendizaje alcanzado durante la carrera de grado, el proceso de la práctica culmina con la suspensión de la residencia.

Esta decisión no resulta una tarea sencilla. Su interrupción se fundamenta en el desempeño observado del residente en varias instancias de aprendizaje (la planificación de la tarea docente y el desempeño en clase entre otras), sobre la base de la construcción de una mirada compartida que se forma alrededor de cada practicante entre los responsables de la cátedra y el docente a cargo del curso, con quien comparte diariamente el aula.

La finalidad del presente trabajo es compartir esta situación compleja desde experiencias concretas, a partir de la investigación cualitativa, sobre la base del estudio de caso como instrumento metodológico. Este abordaje permitió indagar el proceso vivido en algunos estudiantes que atravesaron la experiencia de interrupción de las prácticas, los procesos reflexivos que fueron construidos durante las mismas y el análisis de acuerdos, los cuales en conjunto permitieron visibilizar la mirada de los actores protagonistas.

PALABRAS CLAVE: Formación docente - Didáctica de la Geografía - Práctica docente - Suspensión de las prácticas.

Quando a prática de ensino não é um sucesso: a suspensão da residência

RESUMO:

No processo de formação de professores em Geografia, a cadeira Didática e Prática de Geografia é uma das instâncias mais importantes, uma vez que a prática ou residência de ensino é especificada. Como equipe de ensino, uma questão de preocupação constante é o processo de formação em práticas de ensino. No trabalho de assessorá-los e coordená-los, percebe-se que nem todos os residentes atravessam essa instância satisfatoriamente. Quando o praticante não consegue colocar em prática a aprendizagem alcançada durante o curso de graduação, o processo de prática termina com a suspensão da residência.

Esta decisão não é uma tarefa fácil. Interrupção é baseada no desempenho observado das várias instâncias residentes da aprendizagem (planejamento da tarefa de ensino e desempenho em sala de aula, entre outros), com base na construção de uma visão compartilhada que se forma em torno de cada praticante entre responsável pela cadeira e o professor responsável pelo curso, com quem ele compartilha a sala de aula diariamente.

O objetivo deste trabalho é compartilhar essa situação complexa de experiências concretas, baseadas em pesquisas qualitativas, baseadas no estudo de caso como instrumento metodológico. Esta abordagem permitiu que o processo para investigar viveu em alguns alunos que passaram pela experiência de práticas de perturbação, processos reflexivos que foram construídos durante o mesmo e análise de contratos, que em conjunto permitiram visualizar a aparência dos protagonistas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores - Ensino de Geografia - Prática de ensino - Suspensão de práticas.

When the teaching practice is not a success: The suspension of the residence

ABSTRACT:

In the process of teacher training in Geography, the Didactic and Practice of Geography Chair is one of the most important instances, given that the practice or teaching residency is specified. As a teaching team, an issue of constant concern is the process of training in teaching practices. In the work of advising and coordinating them, it is noted that not all residents cross this instance satisfactorily. When the practitioner fails to put into practice the learning achieved during the degree course, the practice process ends with the suspension of the residency.

This decision is not an easy task. Its interruption is based on the observed performance of the resident in several instances of learning (the planning of the teaching task and the performance in class among others), based on the construction of a shared vision that is formed around each practitioner among the responsible for the chair and the teacher in charge of the course, with whom he shares the classroom daily.

The purpose of this paper is to share this complex situation from concrete experiences, based on qualitative research, based on the case study as a methodological instrument. This approach allowed investigating the process lived in some students who went through the experience of interruption of the practices, the reflexive processes that were built during the same and the analysis of agreements, which together allowed to visualize the look of the protagonist actors.

KEYWORDS: Teacher training - Geography teaching - Teaching practice - Suspension of practices.

La investigación sobre las prácticas de enseñanza

De manera permanente en el equipo de investigación, se intenta llevar a la práctica e invitamos a los estudiantes a realizar investigaciones sobre sus propias experiencias. En nuestro caso, se ubica en la base del quehacer cotidiano de nuestro oficio: enseñanza e investigación, pero se percibe que para los estudiantes sigue siendo más una declamación u objetivo a largo plazo porque los intereses al momento de las prácticas es el inmediato: poder concluir de manera exitosa con el requerimiento de las 15 clases teórico-prácticas.

De acuerdo a esta perspectiva, es importante destacar que la investigación sobre las prácticas de enseñanza es la herramienta que puede facilitar la elaboración de nuevas teorías explicativas que faciliten comprender los procesos que se conjugan, que en conjunto colabora en la construcción de una didáctica científica (Litwin, 2008). Para ello es necesario una disposición permanente a la práctica reflexiva, la cual es una:

“herramienta de auto supervisión ya que le permite al profesional reconocer en sí mismo actitudes y prácticas que no son espontáneamente conscientes, incluso, que él ignora. Esta habilidad para analizar la propia actividad profesional es una habilidad clave tanto para el futuro maestro como para el maestro que desea cambiar su práctica, adaptarse a los cambios o desarrollar su experiencia profesional” (Lison, 2013, p. 18).

En el mismo sentido, Bonetto (2015, pp. 8-9) afirma que la investigación sobre la práctica, facilita traer a la consciencia las *“imposiciones y adquisiciones ideológicas y técnicas que se realizan a diario en la misma práctica, para así llegar a un mejor alumbramiento de los porqué, del para qué y del cómo de un accionar que se espera llegue a optimizarla”*. Así, se buscan nuevas explicaciones a situaciones y procesos que se llevan a la práctica áulica, se encuentran relaciones e identifican los procesos mentales que allí ocurren. Este abordaje es posible hacerlo en cualquiera de las dimensiones que comprenden las prácticas (Muñoz Olivera *et al.*, 2016).

Los pasos metodológicos son similares a cualquier investigación de carácter social, en el cual intervienen la observación, el análisis y la interpretación de lo que en el aula sucede. La aproximación a este estudio se puede realizar con entrevistas, tanto a estudiantes como a profesores, el conocimiento que estas indagaciones están orientadas a:

“describir e interpretar fenómenos o procesos educativos, se encuentran interesadas por los significados de las acciones desde la perspectiva de los actores. Es un enfoque holístico, inductivo, estudiando la realidad en su totalidad y en su contexto” (Litwin, 2008, p. 201).

A ello se debe que el foco de atención está puesto en recuperar y crear categorías explicativas que permitan expresar el proceso analizado, las cuales se basan en las particularidades de los actores y se asientan en las recurrencias y persistencias. Las ventajas que posee investigar sobre las prácticas se sustentan en el desarrollo constante y profundo para adquirir una capacidad de observación de calidad. A su vez, es importante destacar que todos los aspectos de la práctica pedagógica contribuyen en la formación continua del profesor y a su formación profesional (Muñoz Olivera *et al.*, 2016).

Entre los aspectos sobre los cuales se puede investigar se incluyen acontecimientos que alteran la rutina cotidiana, que se tratan de experiencias espontáneas en las cuales es importante distanciarnos de nuestro rol de profesores, recoger opiniones de los distintos actores, conformar un grupo que analice el incidente, documentarlo, realizar registros y encontrar nuevas razones que constituyan el nuevo descubrimiento o hallazgo. Además, pueden investigarse otros incidentes que son positivos, de alto valor educativo y singular, como momentos de progreso destacados en la clase. Litwin (2008) afirma que son aquellos que se distinguen por la fuerza, por los cambios que provocan o por el impacto en la vida de los estudiantes.

Es importante que el grupo se convierta en un verdadero equipo que sea facilitador para trabajar de manera entusiasta, democrática y participativa. Entre los beneficios que se recogen de estas investigaciones están: el interés por encontrar explicaciones cognitivas; la búsqueda de la creación de mejores ambientes para la enseñanza; el diseño de nuevas estrategias para comprender mejor los obstáculos que acarrea la enseñanza/aprendizaje, entre otros. Sin duda, en conjunto permiten generar nuevas explicaciones que nos ayudan a planificar mejor las clases y en consecuencia la enseñanza, así como una mejora de las escuelas y el incremento en la autoestima del profesor al lograr desarrollar procesos investigativos reales sobre cuestiones inherentes a su propia práctica (Litwin, 2008).

Es así que la investigación y la reflexión son importantes, contribuyen a analizar lo que sucede en el espacio educativo, para que de esa manera le permitan reflexionar sobre lo que debería suceder en dicho espacio para orientar una efectiva acción docente (Bonetto, 2015). Esta actividad requiere de una disposición del profesor quien debe estar abierto a descubrir y detectar nuevas razones para comprender la tarea cotidiana lo cual orientaría una nueva cultura profesional en la docencia. En este sentido otros autores afirman que es importante *“destacar la capacidad que debe tener el docente de reconocer las fortalezas y debilidades de su labor diaria y potenciar sus competencias por medio de la actualización y formación continua”* (Muñoz Olivera *et al.*, 2016, p. 80). Además, es una invitación para reconocer las maneras particulares de atender las necesidades de los estudiantes, sus interrogantes o sus hallazgos.

Es interesante la afirmación que realiza la autora: *“Las clases de los docentes tienen consecuencias que raramente podemos contemplar”* (Litwin, 2008, p. 212). Siguiendo esta inquietud, es posible encontrar el camino reflexivo al considerar las prácticas como

instrumento para ser analizado y de esta manera generar el análisis en el sentido que propone a través de una serie de interrogantes:

“¿Cómo expresan las prácticas los debates actuales referidos a la naturaleza del conocimiento, su importancia en las disciplinas o en las profesiones? Esto es, ¿cuál es su grado de actualidad y relevancia?”

“¿Cuál es la relación que contemplan con otros temas, métodos, problemas de abordajes del mismo campo o de otro?”

“¿Cómo dan cuenta de visiones diferentes en torno al análisis del tema?”

“¿Cuáles han sido las visiones que el tratamiento del tema ha posibilitado? ¿Las metáforas, el encuentro con la cultura en sentido amplio, las referencias a modos de representación diferentes?”

“¿Cuál es el hincapié que hicieron en los temas o conceptos centrales?”

“¿Qué interrogantes despertaron en los estudiantes?”

“¿Qué relaciones nuevas o vínculos les permitieron establecer?”

“¿De qué manera esas prácticas pueden constituir una suerte de enseñanza moral?”

“¿Cuál es la relación que plantean con los grandes problemas de la humanidad?” (Litwin, 2008, p. 213)

Esta serie de interrogantes, que claramente pueden desdoblarse en más aún, dan cuenta que el camino del análisis no es unidireccional, sino que induce a reflexionar sobre una red de perspectivas filosóficas, pedagógicas y didácticas. Además, es importante destacar que la reflexión incluye un doble proceso inseparable ético y filosófico; el *“proceso ético, se orienta hacia la elección de un curso de acción para llevar a la práctica los propios valores”* (...) y el *“carácter filosófico, implica la interpretación de los valores que se traducirán en la práctica”* (Muñoz Olivera *et al.*, 2016, p. 80). Se trata de un desafío que conduce al análisis, o al autoanálisis -‘metaanálisis’ según Litwin- de nuestro rol como docentes, en una práctica situada, contextualizada, en un momento social determinado, que pone en análisis cuestiones inherentes a lo que acontece de manera explícita e implícitamente, integrando el ‘detrás de escena’ de lo ocurrido en el aula. Este enfoque de la práctica reflexiva, desde la perspectiva de considerarlo como proceso de aprendizaje, sería una evocación de la ‘reflexión en la acción’ propuesto por Schön como ‘acción-en-acción’, para ello, siguiendo al autor Kelchtermans, la autora Lison propone considerar cuatro dimensiones: la instrumental o técnica, la moral, la política y la emotiva-afectiva. (Lison, 2013) Estas dimensiones son instrumentos útiles para cuestionar la enseñanza, y a partir de esa acción identificar los impactos que producen en el aprendizaje.

Todo esto en conjunto, pretende de-construir lo que ocurre en las prácticas; es un modo de crear espacios de reflexión que permitan fortalecer el oficio de enseñar y de investigar como instancia que procura superar los obstáculos, interpretar las buenas prácticas que, en conjunto, orientan en el grupo humano la formación integral, incluyendo la construcción de valores de un sistema democrático.

La práctica docente y sus implicancias en la formación

El proceso de formación docente implica un pilar fundamental e indispensable: la práctica o residencia docente. En la literatura didáctica, existe coincidencia en singularizar a ésta por su complejidad y multidimensionalidad, así como por constituir un terreno lleno de contradicciones. Su complejidad sobreviene, en parte, por los distintos actores que están involucrados y por las diferentes miradas ante las intervenciones del practicante. Estas miradas son producto de biografías personales, escolares y profesionales singulares, así como de marcos teóricos que sustentan valores, ideologías, posicionamientos con respecto a la enseñanza, a la concepción del niño como sujeto de aprendizaje, las teorías y creencias acerca de la infancia (Menghini y Negrín, 2008; Souto, 2016).

En el mismo sentido, Litwin (2008) sostiene que en la práctica o residencia docente muchos saberes prácticos se relacionan con las mismas experiencias construidas como alumnos o actores del sistema educativo a lo largo de los años. Por ello, las prácticas docentes se fundan en conocimientos y experiencias prácticas, y no exclusivamente en conocimientos teóricos, aun cuando reconozcamos su valor para la formación. Se trata, justamente, de posibilitar una ruptura sustantiva con esas experiencias para generar un desarrollo profesional que permita revisarlas, esto es, analizarlas críticamente.

El proceso de la experiencia de práctica docente

En la Universidad Nacional del Sur, el programa del Profesorado en Geografía contempla la práctica docente para el nivel medio o secundario básico y superior. Didáctica y Práctica de la Geografía es la Cátedra responsable. En la estructura curricular es una materia anual y corresponde a 4º año del plan de estudios. Durante el ciclo universitario, la experiencia de residencia docente se concreta en el segundo cuatrimestre. En este período, se llevan a cabo diversas actividades, muchas de las cuales se inician durante el primer cuatrimestre por su condición expresada anteriormente.

Los principales objetivos de la asignatura están orientados, en primer lugar, a que los alumnos al finalizar la experiencia de residencia aprendan a reflexionar, a buscar las teorías que sustentan la práctica, a compartirlas y discutir las y a investigar sobre su propia práctica. Además, se pretende que adquieran habilidad en la organización de la tarea didáctica (planificación), desde la base de la consciencia en la toma de decisiones sobre cómo organizarla. En el marco de esta complejidad, se procura que los alumnos analicen críticamente las distintas trayectorias en la enseñanza de la geografía y valoren su contribución a la construcción de una geografía escolar renovada, la cual supone alejarse de las tradiciones escolares basadas en la mera descripción, para resignificar su papel formativo en la sociedad actual.

Una vez seleccionado el curso y nivel de enseñanza básico o superior, el docente responsable de la asignatura escolar asigna un tema, el cual forma parte de una secuencia de contenidos inscriptos en el marco de la planificación anual de la asignatura. En este momento se da inicio al proceso de construcción personal de la propuesta temática y diaria que luego implementarán en el aula, con el asesoramiento del equipo docente, y la participación del docente responsable del curso. Entre algunos criterios básicos, en el diseño de las propuestas didácticas se focaliza y valora la construcción de secuencias didácticas significativas, pertinentes, novedosas, atractivas, motivadoras, así como problematizadoras, de modo de complementar y fortalecer acciones de pensamiento crítico (conocer, comparar, analizar, relacionar, argumentar, valorar, entre otros) en los estudiantes.

El proceso de evaluación del practicante resulta una tarea compleja. El registro de información sobre la marcha del proceso de aprendizaje de cada alumno-practicante se construye a través de varias instancias de observación de clases e intercambios con el profesor responsable del curso, a partir de las cuales se evalúan las actuaciones del mismo en relación a diversas variables previamente contempladas (por ejemplo: dominio del conocimiento teórico disciplinar, el manejo y aprovechamiento de los materiales didácticos, etc).

Una vez finalizada la experiencia de práctica, se propone una producción escrita de carácter individual, a modo de “documento de reflexión final” con el propósito de producir un análisis reflexivo sobre el proceso y los resultados de la experiencia (a modo de ejemplo deben elegir y fundamentar la ‘peor’ y la ‘mejor’ clase, para efectuar un análisis de investigación profundo

de los motivos de su elección). Este instrumento cualitativo de registro de información tiene por finalidad analizar y reflexionar sobre lo vivido, vinculando las dimensiones de la práctica (ética o emocional, teórica o cognitiva, metodológicas, política, estética) abordadas durante el cursado de la asignatura.

Como cualquier otra instancia de enseñanza y aprendizaje la evaluación juega un papel fundamental, con algunas particularidades que son propias de un contenido que es la práctica docente misma. En suma, el grado de aprendizaje desempeñado por el alumno, determinará su aprobación o suspensión, desde una evaluación formativa de la residencia, en la que se entrecruzan de manera reflexiva la mirada del docente responsable; la labor y seguimiento personalizado en gabinete de las responsables de la Cátedra; el diseño y organización de las propuestas didácticas; las evaluaciones de las observaciones de clase; las actitudes de los practicantes ante los cambios y sugerencias; la capacidad para revertir situaciones poco significativas o sin sentido; la respuesta de los alumnos del curso; y la reflexión de su labor.

El abordaje metodológico: el estudio de caso

Al momento de analizar el problema de investigación, se decide abordar para los últimos dos años de la asignatura Didáctica y Práctica de la Geografía, cuáles fueron esos estudiantes que tuvieron que vivir la experiencia de la suspensión de las prácticas. Así, se detectan que son cinco estudiantes en esa situación, de las cuales se escogen tres personas con diferentes recorridos individuales: una de ellas, decide suspender las prácticas; otra, se le comunica que será suspendida; y la tercera, se extiende el período de prácticas en el inicio del año siguiente. Ante estas situaciones, se escoge como metodología para su abordaje el estudio de caso, debido a que permite analizarlos de manera enriquecedora. El estudio de caso se implementa a partir de la elección de un objeto de análisis sobre el cual se hará foco en él para orientar la investigación hacia los múltiples componentes y significados, donde lo que se busca es analizarlo y comprenderlo en su especificidad, más que buscar generalizaciones (Marradi y Otros, 2007).

En este sentido Litwin afirma:

“los casos son una invitación para pensar, entendiendo que el pensamiento, la reflexión, son procesos inherentes a la condición humana que implican creer, suponer, conjeturar, adivinar, buscar razones. Idear. Inventar. Las cualidades de los buenos casos: estimulan el pensamiento, la búsqueda de razones y el placer por esa misma actividad. En el buen pensar se integran el texto y el contexto, lo simple y lo complejo, lo objetivo y subjetivo” (Litwin, 2008, pp. 94-95).

Desde esta perspectiva, se trata de un abordaje metodológico que facilita tomar un recorte de la realidad para poder analizar desde la voz de los actores la situación vivida, actuada y sentida por ellos en un contexto determinado. La observación participante pasiva y las entrevistas semiestructurada individuales, permite al interior del equipo, a través de su escucha y análisis posterior, encontrar dificultades, nuevas posibilidades y reconocer contraposiciones que permitan mejorar las prácticas didácticas.

En la presente investigación se lleva a la práctica el estudio de caso de tipo instrumental (Vasilachis de Gialdino, 2006), ya que se escogen los casos como puentes para comprender situaciones más amplias que el caso, para poder generar conocimiento a partir de su estudio, motivos por los cuales la muestra es intencional ya que está en función de lo que se pretende estudiar.

Caso 1: Cuando no hay opciones y se suspende la práctica docente

NAJ¹ es un estudiante que realizó su primera experiencia de la práctica docente en un curso de secundaria superior, específicamente 5° año, de la Escuela Superior de Comercio dependiente de la Universidad Nacional del Sur.

Durante el primer período, el practicante a partir de la observación participante elaboró el diagnóstico del curso, fundamental para posteriormente adecuar las propuestas de planificación al contexto tanto institucional como áulico. Es en este momento donde NAJ plantea la primera dificultad que conduce a la suspensión de la misma. Así expresa *“tendría que dividir el proceso en dos partes: Una parte, tener que hacer la planificación, el plan diario. Me equivoqué en la planificación”*.

La planificación de la tarea didáctica constituye un ida y vuelta donde la acción reflexiva del estudiante y la consciencia en las decisiones en torno a las variables que organizan la clase (qué, cómo, cuándo, dónde, con quiénes, para qué, por qué, etc.), pueden permitir o no armonizar y dar coherencia a la propuesta temática con el diagnóstico del grupo es decir, con el contexto. En palabras de NAJ, *“hice una planificación segura, que sabía que estaba bien, con actividades que sabía que también estaban bien. Pero nunca pensé desde el vamos, lo que quería hacer en función del grupo de alumnos. Ya desde la estructura, lo hice para que lo aprueben (refiriéndose al equipo docente) y salió mal”*.

Las prácticas son una experiencia formativa que incluye diferentes dimensiones. Entre ellas la emocional o psicológica. Además de los problemas relacionados con los momentos de la planificación de las prácticas, NAJ reconoce la influencia de la cuestión anímica. Así expresa *“el año pasado estaba con problemas familiares, tenía la cabeza puesta en otra cosa, me costaba ponerme... en ese momento no te das cuenta”*.

NAJ reconoce y describe dos grandes errores que se complementaron: el primero relacionado con la planificación *“fue estructurar, arrancar, que no hice lo que quería, lo hice para aprobar”*; y el segundo relacionado con *“lo anímico (problemas familiares)”*. Además agrega: *“para hacer las prácticas, al menos que tengas 20 años de experiencia, tenés que estar muy bien anímicamente. No sabemos separar las cosas personales de las del aula y dejarlas afuera”*.

Estas reflexiones a las que concluye NAJ nos permite reconocer el valor de las experiencias previas cuando se está en situación de enseñante. Esta experiencia previa resulta no menos significativa, como expresa NAJ, ya que permite construir un conocimiento denominado experiencial, el cual sumado al conocimiento teórico e intuitivo interviene en la toma de decisiones al momento de organizar la propuesta.

Luego de seis prácticas, en el equipo docente y de manera conjunta con el profesor del curso, se acuerda la suspensión en la residencia. Entre los motivos, pueden especificarse que desde el comienzo no había podido demostrar prácticas de enseñanza y aprendizaje comprometidos, y menos aún reflexivos. La ausencia de organización de la tarea didáctica a medida que avanzaba en las clases era más notoria, resultando poco atractiva y motivadora.

El momento de comunicarlo no fue fácil. NAJ, si bien imaginaba el desenlace de la situación varias veces anticipada en instancias previas de consultas y observaciones en el aula, no lograba comprender la determinación de la misma. Es así que de manera recurrente proponía otra oportunidad. Luego de una charla profunda y ya sobre el final de la reunión logra

¹Se escogen nombres de fantasía para proteger la identidad de las personas entrevistadas.

repensar la experiencia argumentando *“que lo podía haber hecho bien, tenía las herramientas para haberlo hecho bien. En el momento no había evaluado que anímicamente no estaba bien, tenía problemas, no estaba bien de ánimo. Eso no lo evaluaba y me limitaba un montón. Yo sabía que lo podía hacer bien, pero en un estadio óptimo”*.

Al año siguiente, NAJ inicia su segunda experiencia de práctica docente. El curso seleccionado fue 4° año de la secundaria superior, en la Escuela Superior Normal, dependiente de la Universidad Nacional del Sur. Muchas cuestiones durante el tiempo pasado entre ambos períodos de prácticas, habían sido objeto de reflexión y cuestionamiento. Así es que afirma NAJ *“este año tenía el control de todo, estaba muy seguro. Si planeas la clase, va todo conectado. Si quería cambiar una cosa la podía cambiar e iba a encajar. No estaba confiado pero sí seguro. Si estás seguro, se traduce mucho. Si planeas la clase, la puedes relacionar con lo anterior y así dar un anticipo de lo que va a pasar”*.

El cambio fue notorio entre ambas experiencias. NAJ expresa en relación a la primera que *“no era el momento”*. En cambio, la segunda instancia, fue asumida con actitudes más autocríticas y reflexivas *“no la viví como una revancha. Todo el proceso lo tomé con más tranquilidad”*. También al repensar lo sucedido durante la primera práctica, NAJ reflexiona sobre uno de los principales factores o problemas que debió atravesar: *“Yo creo que en la planificación temática está todo. Los libros de texto son muy limitados. La información y las actividades las tenés que hacer vos. Si caés sólo en los libros de texto, te limitás. Si estás bien, relajado, aprovechas todo, puedes ver cómo o de qué manera se relaciona con el tema y armar una estructura, pero personal, no copia del libro de texto”*.

En síntesis finaliza su análisis resaltando su reflexión de las prácticas: *“no se trata de que apruebes o desapruebes, sino de un proceso de formación”*. En este caso, es importante mencionar que en la segunda etapa NAJ se ubica en otro perfil, evidenciando la adquisición de nuevas competencias que le permitieron asumir su práctica como un proceso personal de análisis reflexivo.

Caso 2: La decisión personal de suspender la residencia

TAP es una estudiante que tiene dos clases semanales en un 3° año de las escuelas dependientes de la Universidad Nacional del Sur. Al momento de realizar la práctica docente se encontraba cursando una materia con poca carga horaria semanal. El principal problema que identifica durante la entrevista es el hecho de estar en duda si el profesorado era la carrera que verdaderamente quería estudiar. La residencia fue su primera experiencia frente a un curso y eso le generó temor y dudas: *“El problema fue ir a dar clase, no estaba muy convencida de la carrera, si quería ser profesora. Enfrentarme al curso era una situación que me mal predisponía, sentimiento encontrados de qué quería para el futuro”*.

Luego de la tercera clase, TAP se acercó a conversar con las asesoras, planteó la situación que le venía ocurriendo y su voluntad de suspender las prácticas; *“sentía la residencia como una carga muy pesada, era mejor parar o no iba a querer pasar más por una escuela”*. Dado que su desempeño estaba dentro de lo esperado y que la residencia recién comenzaba, desde el equipo se le propuso que continuara dos clases más pero la decisión ya estaba tomada *“fue duro al principio porque sentí que había fracasado, pero después me sentí más aliviada”*.

Al año siguiente lo primero que TAP destaca de la nueva etapa es la voluntad y buena predisposición que tenía para comenzar la residencia. La experiencia de haber suspendido la práctica anterior generó un cambio de actitud muy importante, ese tiempo le sirvió para darse cuenta que quería ser docente y que ello implicaba un desafío que esta vez estaba dispuesta a enfrentar: *“en esta nueva oportunidad, el curso lo vi desde otro punto, ya no me situé como*

alumna. Este año me pude posicionar como docente a diferencia del año pasado, que veía a los alumnos como pares”.

El rol del docente que acompaña en el curso es muy importante, son fuente de confianza, intercambio y para muchos de los practicantes se vuelven un pilar importante en la residencia *“me sentí muy acompañada, uno aprende a dar clase muchas veces en función del profesor que te toca, en mi caso soy muy estructurada y pude aprovechar mejor el tiempo”*. En este espacio de residencia, la comunicación que se establezca entre el practicante y el profesor a cargo del curso es una de las bases para desarrollar una rica experiencia.

Caso 3: La prolongación de las prácticas a comienzos del año siguiente

NIT es un estudiante que tenía dos clases semanales en un tercer año de la Escuela Ciclo Básico dependiente de la Universidad Nacional del Sur. En ese momento, el residente desarrollaba en forma simultánea varias actividades que desde su percepción le dificultaron su desempeño. Así expresa que no pudo dimensionar, a priori, cuánto tiempo le demandarían las prácticas, *“no la pude vivir a pleno como un practicante, me faltó un poco de decisión, dedicación...”*

Las prácticas son un momento de muchas tensiones, donde el practicante se siente inmerso en un período de evaluación constante, *“me sentía a la defensiva cuando iban a observar, justificando todo. Esa sensación me duró hasta cuando traía los planes, después de la primera clase me di cuenta que no; me di cuenta que la dedicación sirve y ese miedo lo perdí”*.

Debido a que desde el comienzo de la residencia hasta principios de noviembre no había podido demostrar la construcción personal del rol docente, y sus clases no terminaban de armonizar los requerimientos y tiempos del proceso de enseñanza aprendizaje, ya no existía tiempo material en el calendario escolar para extender el período de prácticas. Por tal motivo se decide en el equipo docente suspender las prácticas para establecer un período complementario en el inicio del año siguiente, que en la concreción suele ser en el mes de abril-mayo, tiempo en que los profesores a cargo del curso, una vez que concluye el período de diagnóstico, pueden abrirse ante una experiencia de practicante.

La noticia de la suspensión no fue bien recibida por NIT, *“desde que recibí el mail (en el cual era citado a concurrir a una reunión con el equipo docente), me puse muy nervioso, y en el momento me fue muy difícil.... Es muy difícil asumir que ya está, que no íbamos a continuar... fue frustrante... me fui muy mal y enojado...para qué estudié todo el año!”*. Entre enojo y desconcierto llegó a un momento donde tiempo después pudo poner en palabras: *“Llegado fin de año no sentí esa satisfacción de haber cumplido con la materia”*.

Si bien al principio no entendió las razones de la decisión tomada por el equipo docente, en el cual se incluye la evaluación diaria del profesor a cargo del curso, NIT comenta *“en el momento no, con el tiempo sí me di cuenta: Le daba poquito tiempo a muchas cosas. Y en las prácticas no fue en lo único que sucumbí...Yo no había puesto lo suficiente, para llegar airoso. De pronto, (estando) a 10 de noviembre me faltaban cuatro clases!”*... (con las cuales se cumplían las 15 clases frente a curso).

Tiempo después pudo entender que la suspensión no era un castigo, y comenzó a revisar aquellas cuestiones que lo habían dispersado de su función como practicante. Así fue que al año siguiente suspendió aquellas tareas que podía retomar con posterioridad y se abocó con exclusividad a las prácticas. A partir de un proceso reflexivo menciona *“Dejé casi todo, me dediqué de lleno a la práctica y ahí la experiencia fue totalmente diferente... Me di cuenta*

que me gustaba la docencia, le dediqué mucho tiempo... aproveché todas las consultas y herramientas que propone la cátedra y realmente me sentí feliz de esa experiencia”.

Al año siguiente NIT reinicia el segundo período de prácticas en un curso de secundaria superior en escuelas dependientes de la Universidad Nacional del Sur, y en ocho clases logró cumplimentar con las cuestiones antes observadas. En este lapso NIT destaca que logró dedicarle tiempo, *“pensé mucho más las consignas, fui más a la biblioteca, a consulta, mande mail, deje de lado lo demás.... Si yo quiero ser profesor! Me dediqué!”*, resalta con énfasis.

También agregó que en el segundo período logró disfrutar las clases, estuvo más distendido, y recordó que no es cuestión de *“terminar rápido..., lo pensaba y lo escuche de algunos chicos: y bueno ya estás en el baile, y bailá!....¡Pero es un horror pensarlo así!”*. A su vez destacó como positivo, que la exigencia de las profesoras contribuye a ser mejores.

Esta experiencia educativa, se apoya en la concepción formadora de la evaluación de las prácticas, tanto para el alumno – residente, como para los responsables de la orientación del proceso. En este marco, se recupera desde el instrumento metodológico abordado (estudios de caso) la responsabilidad del alumno en el proceso llevado a cabo. Se trata de enseñar a pensar la regulación pedagógica de los errores que llevaron a la suspensión de la residencia, en otros términos, el aprendizaje de la autoevaluación.

Este enfoque de la evaluación permite que las residencias docentes constituyan medios o mediaciones para generar y reelaborar contenidos (saber, saber hacer y saber ser) al mismo tiempo que proporcionan a cada alumno la capacidad de investigar sobre sus propias prácticas. Así es posible colocarlas al servicio del aprendizaje.

De manera simultánea, durante la residencia se busca que las actividades de autoevaluación no se realicen en un momento determinado, sino que se conviertan en actividades permanentes (desde el inicio hasta el cierre) las cuales están orientadas o guiadas por los profesores responsables. Desde esta perspectiva y de manera interactiva (residente y profesor), los obstáculos o problemas pueden ser gestionados.

En esta secuencia, resulta indispensable generar espacios para que los alumnos expliciten las concepciones, ideas previas, experiencias e intuiciones para ponerlas en cuestionamiento y acercarlas progresivamente a las teorías científicas que deben sustentar la residencia docente. Al interior de la cátedra, la información que surge de las diferentes instancias de enseñanza y evaluación con los residentes, desde una mirada reflexiva y crítica, es considerada para ayudar a la mejora de las decisiones que en definitiva son las que orientan el proceso de formación.

En el mismo sentido, a través de los diferentes instrumentos de investigación que acompañan la residencia (entrevistas, talleres, trabajos de campo, reflexiones, narraciones) se obtiene información que estimula la profundización de los procesos de metaevaluación (evaluación de la evaluación).

De esta manera es posible fijar objetivos de mejora que año a año son puestos en acción para el progreso de las residencias docentes. En definitiva, se trata de ayudar a la mejora del desarrollo profesional del profesorado a través del fomento del sentido activo de la evaluación, autoevaluación y metaevaluación. A modo de ejemplo, al culminar las residencias docentes los alumnos deben concurrir a talleres de reflexión donde se comparte la experiencia vivida durante el proceso, la cual incluye no sólo la autoevaluación de las residencias, sino también de la Cátedra, con el sentido de generar un espacio de comunicación abierto y crítico

que contribuya a generar la capacidad reflexiva del estudiante. En estos espacios, los alumnos aportan información muy valiosa, así como sugerencias que también son consideradas y apreciadas al momento de iniciar un nuevo ciclo.

La participación y comunicación entre los compañeros y los profesores resulta la base del proceso de formación docente. Sin comunicación no es posible aprendizaje alguno. La generación de espacios abiertos al diálogo, en el marco de un clima social que facilite la participación permanente, el debate, la crítica, constituyen pilares prioritarios para estructurar este proceso, así como despertar y fortalecer actitudes basadas en valores de un sistema democrático, tan indispensables hoy para el trabajo docente.

Reflexiones finales

El análisis de las prácticas a través de entrevistas realizadas a los estudiantes, en el marco del estudio de casos, permite analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de una situación dada. Se trata de un enfoque o dispositivo de formación en tanto el residente describe la experiencia vivida para reflexionarla y repensarla de modo de descubrir las decisiones y los impactos consecuentes (ya sean positivos y negativos).

En este proceso de reconstitución de la práctica, se analiza y evalúa la toma de decisiones que determinaron las diversas acciones puestas en práctica durante la experiencia de la práctica, pero desde una postura de cuestionamiento enriquecedor, de metanálisis, que les permita volver a pensarlas para descubrir los aciertos y problemas vividos.

Plantear un proceso de formación que sea reflexivo, de modo que permita cuestionar e introducir ajustes en las prácticas, no puede ser ajeno a la dimensión emocional del sujeto y sus acciones, es decir, los sentimientos, sensaciones, miedos, deben ser considerados conscientemente, ya que son parte de la práctica.

Los alumnos residentes entrevistados, unos meses posteriores al episodio de la suspensión, que lógicamente fue traumático, pudieron expresar en un interesante ejercicio de metaanálisis sus diferentes caminos realizados, destacando aciertos, señalando errores los cuales en una segunda oportunidad pudieron ser encausados.

Entre las dificultades que se deben continuar trabajando, surgen de los tres casos que los practicantes, una vez frente al curso, no asumen que son los profesores a cargo, o sea que continúan sintiéndose ‘alumnos’ que deben aprobar la etapa de la residencia como si fuera ‘una materia más’. En el mismo sentido, los residentes, ya culminada la segunda etapa reconocen que es un error posicionarse desde esa perspectiva.

Es importante destacar que antes de tomar una medida como lo es la suspensión, se intercambian pareceres y visiones al interior del equipo. Además, intentamos en cada proceso promover distintos ajustes para colaborar en el período de las prácticas. Es una situación para todos los involucrados difícil, frustrante y dolorosa, sin embargo, prevalece en el equipo la búsqueda de colaborar en la construcción de un perfil docente comprometido con las ‘*buenas prácticas*’ en que, de acuerdo a lo que propone Philip Jackson, se deberían reunir estas cuestiones: “*ser justo en el trato; dominar la disciplina; estimular, premiar o corregir; reconocer errores; corregir a tiempo*” (Litwin, 2008, p. 219).

Desde la perspectiva del equipo docente continuamos reflexionando y renovando las propuestas de formación, a partir de las dimensiones técnica, moral, política y afectiva, para despertar, alentar y contagiar el gusto por enseñar, el compromiso y responsabilidad que

forman parte de ello. Se considera que los alumnos y la comunidad merecen recibir profesionales de la educación sensibles al tiempo que vivimos, a las carencias de la sociedad, donde la humildad, la tolerancia, el respeto y la solidaridad están en la base de todo contenido geográfico.

Referencias bibliográficas

- **Bonetto, V.** (2015). La importancia de la investigación de la práctica y en la práctica docente. En PsicoPedia Hoy, [En línea], disponible en: <http://psicopediahoy.com/importancia-investigacion-practica-en-la-practica-docente/>
- **Lison, C.** (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur: d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), pp. 15–27.
- **Litwin, E.** (2008). El Oficio de Enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Ed. Paidós. Marradi, A.; Archenti N. y Piovani, J.I. (2007). Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: Ed. Emecé.
- **Menghini, R. y Negrin, M** (Comps) (2008). Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas ¿nuevos enfoques? Bahía Blanca: Ediuns.
- **Muñoz Olivera, J.; Villagra Bravo, C. y Sepúlveda Silva, S.** (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. En FOLIOS. Segunda época N° 44, pp. 77-91.
- **Souto, M.** (2016). Pliegues de formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Ed. Homo sapiens.
- **Vasilachis de Gialdino, I.** (Coord.) (2006). Estrategias de Investigación cualitativa Barcelona: Ed Gedisa.

La formación docente en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Ciudadana: la experiencia del diseño curricular del plan de estudios en la Universidad Nacional de Costa Rica

Francisco González Alvarado y Yolanda Zúñiga Arias

frajoga@yahoo.com - yolandazunigacr@yahoo.es

Escuela de Historia y la División de Educología de la Universidad Nacional / Costa Rica

RESUMEN:

En el sistema educativo costarricense, los estudiantes durante la educación primaria y secundaria cursan temáticas relacionadas con la Historia y la Geografía en una sola asignatura denominada Estudios Sociales, sin embargo en la preparación del profesorado se incorpora también contenidos de formación ciudadana, ya que en la educación secundaria se imparte Educación Cívica como parte del currículo educativo. Apostar por un plan de estudios sólido, fundamentado en perspectivas teóricas y metodológicas que lograra la integración de los saberes de las disciplinas mencionadas, y amparado en el componente pedagógico, fue el reto que enfrentó la Escuela de Historia de la Universidad Nacional en el periodo 2015-2016. Unido a la interdisciplinariedad, se encontraba las exigencias de mejoras, resultado de un proceso de autoevaluación de la carrera que había permitido la acreditación de la misma.

El objetivo de esta ponencia es explicar el proceso de construcción del plan de estudios que se fundamenta en un modelo curricular centrado en habilidades particulares de la Enseñanza de los Estudios Sociales. Entre los retos de la nueva propuesta está la incorporación de tecnologías de información y sistemas de información geográfica desde el inicio de la carrera, así como las prácticas en instituciones educativas y giras de campo relacionadas con los contenidos que se estudia. Enfrentar al estudiante de la carrera e insertarlo en contexto educativo y nacional, proporcionarles técnicas y metodologías que les permitan apropiarse del conocimiento. Lo anterior se traduce en una mediación pedagógica más dinámica, acorde a las nuevas generaciones.

PALABRAS CLAVE: Formación docente - enseñanza de los estudios sociales - plan de estudios

Formação de professores no Ensino de Estudos Sociais e Educação Cidadã: a experiência de design curricular do currículo na Universidade Nacional da Costa Rica.

RESUMO:

No sistema educacional costarricense, os alunos do ensino primário e secundário estudavam assuntos relacionados à História e Geografia em um único assunto chamado Estudos Sociais, no entanto, na preparação do corpo docente, também são incorporados conteúdos educacionais para cidadãos. No ensino secundário Educação cívica é ensinado como parte do currículo educacional. Aposta em um currículo sólido, baseado em perspectivas teóricas e metodológicas que alcançarão a integração do conhecimento das disciplinas acima mencionadas, e coberto pelo componente pedagógico, foi o desafio enfrentado pela Escola de História da Universidade Nacional no período 2015-2016. Juntamente com a interdisciplinaridade, houve demandas de melhorias, resultado de um processo de auto-avaliação da carreira que permitiu a acreditação do mesmo.

O objetivo deste trabalho é explicar o processo de construção do currículo que se baseia em um modelo curricular focado em habilidades específicas do Ensino de Estudos Sociais. Entre os desafios da nova proposta está a incorporação de tecnologias da informação e sistemas de informação geográfica desde o início da carreira, bem como as práticas em instituições educacionais e viagens de campo relacionadas aos conteúdos estudados. Confronte o aluno da carreira e insira-o em um contexto educacional e nacional, forneça-lhes técnicas e metodologias que lhes permitam apropriar o conhecimento. Isso se traduz em uma mediação pedagógica mais dinâmica, de acordo com as novas gerações.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores - ensino de estudos sociais - currículo

Teacher training in the Teaching of Social Studies and Citizen Education: the curricular design experience of the curriculum at the National University of Costa Rica.

ABSTRACT:

In the Costa Rican educational system, students during primary and secondary education study subjects related to History and Geography in a single subject called Social Studies; however, in the preparation of the teaching staff, citizen education content is also incorporated, since in the Secondary education Civic Education is taught as part of the educational curriculum. Betting on a solid curriculum, based on theoretical and methodological perspectives that will achieve the integration of the knowledge of the aforementioned disciplines, and covered by the pedagogical component, was the challenge faced by the School of History of the National University in the period 2015 -2016. Together with the interdisciplinary, there were the demands for improvements, the result of a process of self-evaluation of the career that had allowed the accreditation of the same.

The objective of this paper is to explain the process of construction of the curriculum that is based on a curricular model focused on particular skills of the Social Studies Teaching. Among the challenges of the new proposal is the incorporation of information technologies and geographic information systems from the beginning of the race, as well as the practices in educational institutions and field trips related to the contents studied. Confront the student of the career and insert it in an educational and national context, provide them with techniques and methodologies that allow them to appropriate knowledge. This translates into a more dynamic pedagogical mediation, according to the new generations.

KEYWORDS: Teacher training - teaching social studies - curriculum

Introducción

En el currículo educativo desarrollado en Costa Rica, existe una asignatura llamada Estudios Sociales que se da en la educación primaria y secundaria, tiene como función la difusión y enseñanza de conocimientos provenientes de la Historia y la Geografía en una sola materia. Esto la convierte en una asignatura única y diferencia la forma como se enseña estas disciplinas de las Ciencias Sociales, respecto de otros países latinoamericanos. No obstante, también se imparte otra asignatura cuyo objetivo es la formación ciudadana, bajo el nombre de Educación Cívica. Los procesos formativos de los docentes encargados de desarrollar esas propuestas curriculares, ha sido una tarea que la Universidad Nacional ha emprendido desde su creación misma en 1973, poniendo el énfasis en procesos académicos rigurosos y pertinentes en el tiempo.

Como parte de este principio misional, la Escuela de Historia en el periodo 2015-2016, apostó por el rediseño total del plan de formación de profesores en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, fundamentado en la importancia de incluir nuevas perspectivas teóricas y metodológicas, de forma que se atendiera la integración desde un enfoque interdisciplinario, los conocimientos y saberes de la Historia, la Geografía y la Pedagogía, en el marco de un proceso de autoevaluación de la carrera que había conducido su acreditación en el 2013.

El objetivo de esta ponencia es exponer el proceso de construcción del plan de estudios que se fundamenta en un modelo curricular centrado en capacidades y habilidades particulares en la Enseñanza de los Estudios Sociales, partiendo del hecho de que: la posibilidad real de transformar la práctica de la enseñanza en cualquier materia del sistema educativo o de cualquier área de conocimiento, es repensando y cambiando la formación de los docentes encargados de su práctica.

Un diseño curricular participativo e interdisciplinario

El plan de estudios de la carrera Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación, presenta la particularidad de ser compartido por tres unidades académicas: la

Escuela de Historia que administra la carrera, la División de Educología que aporta elementos pedagógicos-didácticos y la Escuela de Ciencias Geográficas encargada del componente geográfico en la formación del profesorado. El rediseño del plan de estudios, el cual no había experimentado modificaciones sustantivas desde que se formuló en el 2005, surgió como resultado de un proceso de autoevaluación de la carrera y posterior acreditación de la misma en el 2013, en el cual se detectaron debilidades importantes tanto en su concepción curricular-disciplinaria, como de la ejecución del mismo.

La debilidad más fehaciente que resaltó fue precisamente el enfoque segmentado de cada disciplina según su objeto de estudio, sin existir un punto de encuentro y equilibrio entre ellas. Lo anterior obedecía a que en el diseño de planes anteriores, cada unidad académica se limitaba a elaborar sus cursos, según el número de créditos y el nivel de participación en el plan, de manera independiente. De ahí como no hubiera una visión en conjunto de la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. Superar ese estilo de trabajo, fue el primer reto que enfrentaron quienes tuvieron a cargo el rediseño del plan y lo lograron mediante una metodología de trabajo colaborativa entre los representantes de las tres unidades académicas.

El rediseño de un plan de estudios, según la normativa de la Universidad Nacional, es competencia de la comisión curricular que se forma en el seno de la unidad académica. Sin embargo, en esta ocasión fue necesario crear una comisión de carrera, cuyo propósito fue el de democratizar la construcción curricular en el marco de una racionalidad curricular crítica transformativa (Pinto, 2008), con representantes de las tres unidades académicas que compartieron en diversos espacios la aspiración de formar un plan, desde una visión integral del significado de la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. Se trataba de dejar de lado su formación disciplinar y pensar en la formación de un docente de Estudios Sociales y Educación Cívica, con habilidades y destrezas provenientes de la pedagogía, la geografía, la historia y la ciudadanía; que le permitieran enfrentar los retos del contexto educativo y nacional e insertarse en el mercado laboral.

Un elemento importante en dicha comisión fue la participación de personal académico formado en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica y con una amplia experiencia en el ejercicio de la docencia en la educación secundaria y en el ámbito universitario. El valor agregado, se visualiza en la oferta académica que guarda concordancia con el contexto educativo nacional y los cambios que se han generado en los últimos años, ya que los participantes en el proceso son actores de ese contexto y conocen las realidades que se dan en las aulas de secundaria.

El trabajo colaborativo, propició el diálogo interdisciplinario que permitió generar una propuesta que, además del enfoque disciplinar destaca la interrelación entre las disciplinas que participan en el proceso de formación:

La labor formativa de profesionales en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica se apoya en varias áreas disciplinares estrechamente interrelacionadas para cumplir con la misión y objetivos de los Estudios Sociales y Cívica. Estas aportan conocimientos, métodos y teorías para la construcción del conocimiento social desde una perspectiva integral e integradora así como las formas más adecuadas para su enseñanza y aprendizaje a las nuevas generaciones. Con esto se pretende superar las viejas visiones caracterizadas por concebir los Estudios Sociales como la suma de tres componentes básicos: Historia, Geografía y Pedagogía. Además, esta perspectiva integral demanda la búsqueda constante de un enfoque integrador centrado en la misión de los Estudios Sociales como espacio para la formación de una ciudadanía consciente, crítica, activa y propositiva, así como la promoción de la convivencia pacífica y respetuosa de la diferencia, en un mundo caracterizado por la disolución de las fronteras económicas, políticas y

culturales. (Plan de Estudios Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, Escuela de Historia Universidad Nacional, 2016, pp. 56).

El enfoque interdisciplinario, permite ir más allá de la suma de contenidos, llevándolos a la práctica cotidiana y la formación de una ciudadanía crítica y consiente de su papel en la sociedad contemporánea. Esto se refleja, también en la relación entre la teoría y la práctica que se dan en los cursos de la carrera que orientan a los estudiantes desde los ciclos iniciales en su formación a conocer y enfrentarse a la realidad de aula que viven los y las docentes de Estudios Sociales y Educación Cívica, mediante observaciones de aula y mini prácticas en centros educativos de segunda enseñanza.

Otro ejemplo de este enfoque lo constituye la creación de cursos colegiados, en los cuales participan al menos profesionales de dos disciplinas en su desarrollo. De este modo, se formuló en primer nivel de carrera el curso: Innovaciones didácticas en Estudios Sociales, en el cual participan geografía y pedagogía. En cuarto nivel, Territorio y Ciudadanía, se colegian historia y geografía; Seminario debates educativos para la construcción de ciudadanía, entre pedagogía e historia. El hecho de iniciar en primer año con un curso colegiado, está orientado a que el estudiante desde un inicio tenga esa visión integral y que la fortalezca en el transcurso de la carrera, para reafirmarla en el último año mediante los cursos señalados.

En la Tabla 1 se muestra la distribución de créditos por cada área de conocimiento que se desarrolla en el plan de estudios:

Área disciplinaria	Cantidad de créditos en el plan de Estudios	Valor porcentual
Pedagogía	24	16,78%
Geografía	18	12,58%
Historia	57	39,86%
Educación Ciudadana	16	11,18%
Estudios Sociales	12	8,39%
Otros (estudios generales, idioma)	16	11,18%
Total	143	100%

Fuente: Plan de Estudios Plan de Estudios Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, Escuela de Historia Universidad Nacional, 2016, pp. 78

El componente histórico del plan abarca casi el 40% del total del plan de estudios, lo cual está relacionado con la cantidad de contenidos en esta área que se desarrollan en la materia de Estudios Sociales en secundaria y primaria. Sin embargo, el restante 60% del plan incluye diversas disciplinas que permiten al estudiante desarrollar diferentes destrezas, habilidades y conocimientos para el ejercicio de su profesión. A pesar de las diferencias entre las diferentes áreas, la planificación y coordinación de los cursos por nivel permite la complementariedad entre ellos y el diálogo interdisciplinario.

La opción por el aprendizaje de capacidades y habilidades en la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica

En el sistema educativo costarricense, la evaluación en la educación primaria y secundaria sigue privilegiando lo cuantitativo la evaluación sumativa. En secundaria, los estudiantes para obtener su Bachillerato deben presentar una prueba en la cual se evalúa los contenidos vistos durante los dos últimos años de secundaria. En el caso de las asignaturas de Estudios Sociales

y Educación Cívica, está diseñada, de tal manera que el estudiante debe conocer y memorizar contenidos, es una prueba de selección múltiple. Esto evidentemente repercute en la forma en que los estudiantes en general ven estas materias, pues las ven como aburridas, memorísticas y poco vinculantes con su realidad.

La misma visión ha predominado en buena parte, en la formación del profesorado, pues el predominio teórico en los cursos de la carrera, la convertía también en memorística y poco atractiva para los estudiantes. Quizás porque predominaba el enfoque disciplinario, desarticulado de las otras disciplinas que comparten el desarrollo del plan de estudios. Al converger en un trabajo colaborativo e interdisciplinario, el rediseño del plan de estudios se enfoca en la enseñanza de los estudios sociales y educación cívica de un modo integral, en el cual cada disciplina va a aportar habilidades y destrezas y no solo contenidos. Siguiendo el pensamiento de Pagés, se reconoce la necesidad de:

Valorar a la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia y la didáctica de las ciencias sociales como dos caras de una misma moneda. Ambas tienen un mismo objetivo final: conseguir que la ciudadanía aprenda ciencias sociales, geografía e historia para intervenir y participar con conocimiento de causa en la construcción de su futuro personal y social. (Pagés, J, 2004. p 262)

En la Tabla 2, se sintetizan las capacidades y habilidades por área disciplinar. Lo cual permite visualizar, como el enfoque ya no se basa únicamente en la enseñanza de contenido, sino en el desarrollo de habilidades y capacidades en el estudiante que le permite enfrentar con éxito el contexto educativo. Además, la concepción del proceso enseñanza aprendizaje, parte de una relación dialógica entre el estudiante y el docente, este último se convierte en facilitador en el proceso de construcción del conocimiento.

Tabla 2
Plan de estudios Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica: Capacidades y Habilidades por área disciplinar

	Capacidades y habilidades
Pedagogía	Establecimiento de articulaciones entre las teorías pedagógicas y el ejercicio docente. - Desarrollo de procesos de reflexión, Investigación y sistematización crítica de saberes y prácticas pedagógicas. -Diseño, desarrollo y valoración de situaciones de aprendizaje. -Gestión crítica y progresiva del aprendizaje. - Problematización de realidades educativas desde los diferentes enfoques pedagógicos. - Formulación de juicio crítico acerca de la política y la gestión educativa. - Socialización de los saberes construidos
Geografía	Habilidades en el análisis espacial -Destrezas en la aplicación del enfoque regional -Conciencia territorial -Valoración del paisaje -Compromiso con la sustentabilidad -Uso responsable de las Tecnologías de Información Geográfica (TIG)
Historia	- Relación espacio-temporal. - Manejo del tiempo histórico y multicausalidad. - Uso crítico y creativo de las metodologías y las fuentes. - Problematización e interpretación de la realidad social desde los diferentes enfoques disciplinarios. - Lectura, argumentación y juicio crítico y ético en la argumentación
Educación Ciudadana	- Convivencia democrática e interculturalidad. - Participación ciudadana para la transformación social.

	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución alternativa de conflictos. - Cumplimiento de los Derechos Humanos para una sociedad inclusiva - Ciudadanía y territorialidad en diálogo para la sustentabilidad
Estudios Sociales	<ul style="list-style-type: none"> Experiencias de ejercicio docente como intelectual crítico - Ejercicio profesional ético y compromiso con la transformación educativa. - Creatividad en el ejercicio docente - Educación continua como práctica para la innovación

Fuente: Plan de Estudios Plan de Estudios Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, Escuela de Historia Universidad Nacional, 2016, pp.47

Cabe resaltar el uso de términos como problematización, reflexión, crítica, conciencia, creatividad, ética, compromiso, socialización, juicio crítico, interpretación, diálogo, sustentabilidad son utilizados por las diversas disciplinas. Lo cual es una evidencia clara de la superación del enfoque por contenidos y la apuesta por una formación crítica y consiente del papel que debe cumplir el docente del siglo XXI. Probablemente, este plan de estudios requiera que el docente que imparta los cursos en la carrera, este anuente a la actualización e innovación de su práctica pedagógica, no se puede quedar solo en el contenido sino que debe promover el pensamiento crítico y establecer vinculaciones entre los diferentes saberes y escenarios, en que suceden los acontecimientos de la vida en este planeta. Más allá: "...de la transmisión de la memoria colectiva y del patrimonio cultural, tiempo, espacio y sociedad deben articularse en las representaciones mentales de los estudiantes para comprender el presente en el que viven, para interpretarlo críticamente" (Carretero, M, 2008. p 134).

La formación de un futuro docente consciente de la realidad en que vive, de la relación del ser humano y su entorno natural y social, conocedor de la historia de su país del mundo en que vivimos y las interacciones con procesos geográficos, políticos, sociales, económicos. Que vea la historia no como una sucesión de hechos sino que sea capaz de interpretar y analizar los diferentes procesos que se han dado ubicándolos en un tiempo y espacio. Por otro lado, no menos importante la formación de un ciudadano consciente del ejercicio de ciudadano para una convivencia pacífica y la construcción de una sociedad mejor.

Innovaciones en el enfoque curricular

La superación del enfoque segmentado y basado en contenidos se logra mediante una propuesta curricular, basada en ejes curriculares y temáticos. Refiere necesariamente a la integración de los conocimientos disciplinarios y prácticas de mediación pedagógica en el ejercicio docente que propicien la problematización y apropiación del conocimiento a través de la propia experiencia del estudiante, ya sea mediante la investigación o práctica docente.

La definición de los ejes curriculares y temáticos está directamente vinculados con el objeto de estudio que da sentido al plan de estudios, este fue replanteado desde una perspectiva interdisciplinaria:

Desde esta perspectiva, los procesos de enseñanza y de aprendizaje construyen y deconstruyen colectivamente los contenidos que son dinámicos, cambiantes en el tiempo y el espacio y definidos socialmente. De tal forma, los Estudios Sociales y la Educación Cívica como campo de estudio ha variado en el tiempo y en sus funciones sociales, desde una vía de civilización hasta un medio de transformación social, de manera que su objeto de estudio responde a los intereses de la Educación Cívica, Historia, Geografía y Pedagogía para generar conocimiento multi y disciplinario, que permita el desarrollo de las habilidades propias de cada disciplina y el fomento del pensamiento crítico, para conocer la realidad socio-ambiental y buscar su transformación. (Plan de Estudios Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, Escuela de Historia Universidad Nacional, 2016, pp. 39).

De forma que las capacidades y habilidades que se propician desde cada disciplina que en conjunto, favorece la construcción de un perfil profesional de la educación en perspectiva

interdisciplinaria, orientado para entender, con sentido pedagógico, los diferentes procesos históricos y geográficos que deberán explicar en el ejercicio de su profesión.

En la Tabla 3, se muestra los ejes curriculares y temáticos y los cursos del nuevo plan de estudios en los que se contemplan con mayor claridad. Esto significó un salto cualitativo y un ejercicio crítico de quienes diseñaron el plan.

Tabla 3
Plan de estudios Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica: ejes curriculares, temáticos y cursos

	Ejes curriculares	Ejes temáticos	Cursos
Pedagogía	Capacidades y habilidades en la Mediación pedagógica para los Estudios Sociales y Educación Cívica	Teorías y enfoques pedagógicos: general y disciplinario. Principios del aprendizaje humano. Investigación educativa y contextualizada Elementos de la mediación pedagógica: currículum, planeamiento, evaluación. Práctica docente Política educativa Educación historia y sociedad. Participación ciudadana desde el ejercicio docente a la luz de las problemáticas educativas.	-Introducción a la Pedagogía para la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. -Desarrollo humano y teorías del aprendizaje para la enseñanza de los Est. Soc. y Educ Civ. -Mediación pedagógica en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. -Identidad profesional y ejercicio de la docencia. -Currículum y planeamiento para la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica. -Evaluación de los aprendizajes para la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. -Educación para la diversidad, la inclusión y la cohesión social. -Optativo I.
Geografía	Capacidades y Habilidades para la Enseñanza de la Geografía	Pensamiento geográfico Representación y análisis del espacio Ordenamiento territorial Paisaje, conservación y desarrollo sostenible Tecnologías de información geográficas	-Fundamentos de geografía para Estudios Sociales. -Cartografía y Tecnologías de la Información Geográfica. -Geografía ambiental. -Análisis regional y geopolítica. -Globalización y sociedad. contemporánea. -Optativo II.
Historia	Capacidades y Habilidades para la Enseñanza de la Historia	Conocimiento disciplinario sobre la transformación de las sociedades en el tiempo. Teorías sociales y diversidad de enfoques para la comprensión y reflexión de las realidades sociales. La investigación histórica como construcción del conocimiento para el uso crítico y creativo de las metodologías y las fuentes. Enseñanza de la Historia para el desarrollo de la conciencia crítica, argumentación, juicio crítico y ético.	Introducción a la Historia. -Metodología de la investigación. -Teoría social. -Análisis del relato y crítica conceptual. -Historia Antigua. -Historia Medieval. -Historia Moderna. -Historia contemporánea. -Historia antigua de las sociedades americanas. -Historia de América Latina y el Caribe I. -Historia de América Latina y el Caribe II. -Historia de América Latina y el Caribe III. -Historia de Costa Rica en perspectiva centroamericana I. -Historia de Costa Rica en perspectiva centroamericana II. -Historia de Costa Rica en perspectiva centroamericana III. -Historia de Costa Rica en perspectiva centroamericana IV. -Historia y pensamiento económico. -Seminario de Centroamérica contemporánea en perspectiva histórica. -Optativo III.
Educación	Capacidades y	Participación para la educación	Territorio y ciudadanía

Ciudadana	Habilidades para el ejercicio de la ciudadanía	ciudadana Derechos Humanos y sociedades inclusivas Estado de Derecho y sociedad civil Ciudadanía y conciencia territorial	(Colegiado). -Estado, sociedad y ciudadanía. -Participación para la ciudadanía. -Seminario debates educativos para la construcción de ciudadanía (colegiado).
Estudios Sociales	Integración de los conocimientos disciplinarios y prácticas de mediación pedagógica en el ejercicio docente	Práctica del ejercicio docente Incidencia y proyección comunitaria para el compromiso con la transformación educativa.	Innovaciones didácticas en Estudios Sociales (colegiado). -Investigación educativa en el contexto de la Enseñanza y Aprendizaje de los Estudios Sociales y la Educación Cívica. -Desafíos Didácticos en la Práctica Docente para la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica.

Fuente: Plan de Estudios Plan de Estudios Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, Escuela de Historia Universidad Nacional, 2016, pp.47

Sin lugar a dudas de los grandes aciertos de esta propuesta curricular, para el contexto en que se ubica, es la ubicación y papel de cada una de las disciplinas en la formación del docente de acuerdo con el eje curricular correspondiente. En la Tabla 3, se resume la propuesta curricular que se oferta en la actualidad resalta como innovaciones:

- La vinculación con la realidad de aula desde los cursos iniciales (inserción temprana), focalizada (sobre tópicos específicos) y permanente (a lo largo de todos los niveles del plan de estudios.
- La incorporación de cursos optativos disciplinarios, lo cual se convierte en una oportunidad para que el estudiante complemente su formación en un área temática específico, pero desde perspectivas interdisciplinarias.
- El uso de sistemas de información geográfica y tecnologías de la información, lo cual es una necesidad real del contexto, pues los estudiantes de la carrera nacieron con la era del uso de tecnologías de información y es un recurso básico que se debe utilizar en la carrera.
- Desarrollar y estimular el componente investigativo en la mayoría de los cursos de la carrera.
- Una mayor relación entre la práctica y la teoría.
- Una concepción de la ciudadanía vinculada con el territorio y la participación ciudadana.
- La inclusión de un curso de ética y desarrollo profesional
- Los cursos colegiados que vienen a reforzar el componente interdisciplinario de la carrera.

La apuesta por esta oferta como se indicó anteriormente surgió de un proceso de autoevaluación, con la aspiración del mejoramiento continuo de la carrera y de la calidad de la misma, los alcances se podrán evaluar a mediano plazo conforme se avance en la ejecución del plan de estudios. Sin embargo, podemos concluir que el proyecto se convirtió en innovador desde su creación misma.

Reflexiones finales

La ejecución del nuevo plan de estudios inició con el primer nivel de la carrera en el 2017 y se desarrollara de forma paulatina, en el 2018 se tiene el primer y segundo año, será hasta el 2020 que todos los niveles de la carrera estén con este plan. Por lo tanto, no se cuenta con elementos suficientes para hacer una evaluación del mismo. Sin embargo, en el proceso de autoevaluación de la carrera con fines de re acreditación, se pudo analizar los aspectos del nuevo plan con respecto a los criterios y estándares establecidos por el ente acreditador, y es

claro la fortaleza que presenta con el anterior plan de estudios en el que predominaba la visión segmentada.

El enfoque integrado e interdisciplinario es una fortaleza que permitirá dar un salto cualitativo en el proceso de formación docente y en la visión que se tiene de la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica en Costa Rica, que a mediano y largo plazo, se traducirá en la formación de un ciudadano más crítico y proactivo, y sin querer aspirar demasiado a una transformación del sistema educativo, en cuanto a la forma de visualizar e impartir estas asignaturas.

La adopción de un enfoque basado en el desarrollo de capacidades y habilidades en lugar de basarse solamente en contenidos significó un salto cualitativo en la formación del futuro docente. Aunque también significa un reto para los docentes que imparten los cursos de la carrera, pues no se puede quedar en el dominio del contenido por sí mismo, sino que debe estar abierto al uso de tecnologías de la información, a la búsqueda y mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, opciones de actualización y un mayor compromiso con la carrera.

El impacto de las innovaciones introducidas aun no es posible de analizar, será necesario esperar el desarrollo del plan, al menos que salga una generación completa. Lo cual permitirá también, evaluar y mejorar los aspectos en que se detecten deficiencias, pero al día de hoy se desarrolla con normalidad y los docentes han incorporado el nuevo enfoque en el desarrollo de sus cursos lo cual se ven plasmado en el programa de curso que elaboran.

Referencias bibliográficas:

- **Carretero M, Montanero M.** (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. En *Fundación Infancia y Aprendizaje, Cultura y Educación*, 20 (2), 133-142
- **Cosme J, Miralles, P.** (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. En *Clío, History and History teaching*, 2013, 39.
- **De Miguel, R. De Lázaro y Torres, M. y Marrón, M.** (2012) *La Educación Geográfica Digital*. España: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.
- **Fernández, M. y Gurevich, R** (2014). *Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y formación de profesores*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- **Flores, E.** (2010). “Didáctica de la geografía y didáctica superior”. En: *Revista Geográfica de América Central*. (44), pp. 11-25.
- **Pagés i Blanch, J.** (2004). “Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores”. En *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia, España.
- **Pinto, R.** (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- **Pinto, R.** (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana / SICA.
- Universidad Nacional de Costa Rica. (2016). *Plan de Estudios Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica*. Escuela de Historia.

Aportes a la formación docente en la enseñanza de la Historia y la Geografía: La experiencia del Plan de Estudios de la Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la UNED, Costa Rica

Evelyn Siles García

esilesg@uned.ac.cr

Universidad Estatal a Distancia UNED - Universidad de Costa Rica / Costa Rica

RESUMEN:

La preocupación por la formación docente de ciencias sociales ha aumentado en los últimos años, probablemente a causa de la escasa aplicabilidad de los aprendizajes realizados por el alumnado a la hora de pensar en el mundo y la sociedad (Tutiaux-Guillon, 2003). Los cambios en el contexto social global y lo que sucede en las aulas, cuando se enseña y se aprende historia y geografía, son razones para repensar la formación del profesorado y reflexionar sobre la forma en que el alumnado pueda ubicarse en el mundo y participar en su construcción.

La Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la UNED es una Carrera de Costa Rica dirigida a docentes Bachilleres de la disciplina desde 2012. Se ha contribuido en la formación de educadores, quienes encuentran en la educación a distancia una alternativa para continuar sus estudios y recibir formación de calidad, cuyas temáticas no ofrecen otras universidades y son parte del currículo escolar en la Educación Secundaria del Ministerio de Educación Pública.

El plan de estudios ha sido innovador, posee asignaturas que abordan temáticas sobre la didáctica de la historia y de la geografía y las tendencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esas disciplinas. En cívica, fue importante abordar otras temáticas: ética para una ciudadanía democrática, fenómenos migratorios y sus implicaciones en el panorama mundial, educación en derechos humanos. El objetivo primordial de esta ponencia es compartir las experiencias de formación docente con colegas de otros países iberoamericanos.

PALABRAS CLAVES: Educación a distancia - formación docente - plan de estudios - autoevaluación - acreditación - calidad

Desafios na formação docente no ensino de História e de Geografia: A experiência do Plano de Estudos de Licenciatura no Ensino dos Estudos Sociais e Educação Cívica da UNED, Costa Rica.

RESUMO:

A preocupação pela formação docente de ciências sociais tem aumentado nos últimos anos, provavelmente devido à escassa aplicabilidade da aprendizagem realizada pelos alunos quando pensam no mundo e na sociedade (Tutiaux-Guillon, 2003). Os câmbios no contexto social global e no que acontece nas salas de aula, quando se ensina e se aprende história e geografia, são razões para repensar a formação do professorado e refletir sobre a forma mediante a qual os alunos podem situar-se no mundo e participar em sua construção.

A Licenciatura no Ensino dos Estudos Sociais e Educação Cívica da UNED é uma Carreira oferecida na Costa Rica dirigida para docentes Bacharéis da disciplina, desde 2012. Tem sido uma contribuição para a formação de educadores os quais encontram na educação à distância uma alternativa para continuar seus estudos e receber formação de qualidade, já que as temáticas não são oferecidas por outras universidades e fazem parte do currículo escolar na Educação Secundária do Ministério da Educação Pública.

O plano de estudos é uma inovação porque algumas disciplinas incluem a abordagem das temáticas sobre a didática da história e da geografia e as tendências no processo de ensino e aprendizagem das mesmas. Em Cívica, foi importante abordar outras temáticas: ética para uma cidadania democrática, fenômenos migratórios e suas implicações no panorama mundial, educação em direitos humanos. O objetivo primordial desta participação é compartilhar as experiências da formação docente com colegas de outros países ibero-americanos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação à distância - formação docente - plano de estudos - autoavaliação - acreditação - qualidade

**Challenges in the teaching training of History and Geography: The experience of the
Licentiate in Teaching Social Studies and Civic Education Curriculum at Universidad
Estatal a Distancia (UNED), Costa Rica**

ABSTRAC:

The concern for teacher training in the Social Sciences has increased in recent years, due to the limited applicability of the learning made by students when thinking about the world and society (Tutiaux-Guillon, 2003). Changes in the global social context, plus what happens in the classroom, when history and geography are taught and learned, are the reasons for rethinking teacher training, and reflecting on how students can locate and participate in the construction of their world.

The program of "Bachelor in the Teaching of Social Studies and Civic Education" of the UNED Costa Rica addressed to teachers of the discipline since 2012. It has contributed in the training of educators, who find in distance education an alternative to continue their studies and receive quality education, whose subjects do not offer other universities and are part of the school curriculum in Secondary Education of the Ministry of Public Education.

The curriculum has been innovative, it has subjects that address topics on the didactics of history and geography and trends in the teaching and learning process of these disciplines. In civics, it was important to address other issues: ethics for a democratic citizenship, migratory phenomena and their implications in the world panorama, education in human rights. The main objective of this paper is to share the experiences of teacher training with colleagues from other Ibero-American countries.

KEYWORDS: Distance Education - Teacher Training - Curriculum - Self-evaluation, Quality - Accreditation

Introducción.

La Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica se comenzó a ofertar en el año 2012 y se basa en los lineamientos del Modelo Pedagógico de “Mantener una orientación de calidad, excelencia y exigencia académica en todos sus programas y para todos los estudiantes que atiende la UNED.” (Modelo Pedagógico, 2004, p.13).

Es importante recalcar que dentro de los Factores Claves de Éxito establecidos por esta universidad; la UNED se compromete a la

“Pertinencia y excelencia de la oferta académica” ...a que la “La oferta académica debe ser acorde con las necesidades tanto del entorno como de la sociedad, con calidad y rigor académico, de forma que promueva una formación humanista, crítica, creativa y de compromiso con la sociedad, el medio ambiente y el bien común”(Factores Claves de Éxito, 2005, p. 2)

La población meta hacia la que se dirige la propuesta se enfoca principalmente a profesionales con grado de Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales, que desean continuar sus estudios a nivel de licenciatura, pero que por motivos de lejanía con respecto a universidades presenciales no lo pueden hacer.

Las áreas claves en las que contribuye la Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, son las mismas contempladas por la Visión de la Universidad

Estatual a Distancia; respecto a lo anterior se menciona que la UNED “Promoverá para ello la búsqueda continua de la excelencia y la exigencia académica en sus quehaceres fundamentales: docencia, investigación, extensión y producción de materiales didácticos...” (Visión de la UNED, 2001), lo cual se relaciona directamente con el compromiso de esta licenciatura al establecer la práctica y la investigación (investigación-acción) como elemento medular en la formación del profesorado, basado en el trabajo colaborativo y vinculado a las realidades educativas donde se desempeñan los profesionales.

Para efectos de este plan de estudio, se utilizará el término didáctica como la disciplina científico-pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje. Es por tanto, la parte de la pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las pautas de las teorías pedagógicas.

El propósito principal de la Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica consiste en la formación de profesionales de alto nivel, no técnicos, no burócratas, no funcionarios, sino profesionales con capacidad de juicio crítico, con las competencias para educar, con una instrucción diferenciada que responda a las características de cada dicente Reimers (2003). Por lo tanto, la didáctica dará al docente los conocimientos científicos, disciplinarios y metodológicos necesarios para un proceso de enseñanza y aprendizaje más efectivo en las asignaturas de Historia, Geografía y Educación Cívica.

La mayoría de modelos didácticos tradicionales enfatizaban en el rol del docente y en la enseñanza, sin embargo la educación a distancia hace énfasis en el estudiante y el aprendizaje, por lo tanto, los cursos de este plan de estudios se planificaron tomando en cuenta esta nueva perspectiva de la didáctica.

Referente conceptual

Esta Licenciatura está comprometida con el desarrollo de un perfil académico, que sea pertinente con las necesidades actuales de la sociedad costarricense, de forma equilibrada en las tres áreas claves que integran los Estudios Sociales: Historia, Geografía y Cívica, con lo cual “se compromete con la excelencia académica, el desarrollo de la cultura, la ciencia, el arte y los derechos humanos para la construcción de una sociedad justa y una cultura de paz.” (Misión de la UNED, 2001)

Dentro de la Misión y Visión social de la UNED con respecto al sector social que se atiende, el Modelo pedagógico indica

“ofrecer educación superior a todos los sectores de la población, especialmente a aquellos que por razones económicas, sociales, geográficas, culturales, etarias, de discapacidad, o de género, requieren de oportunidades para una inserción real y equitativa en la sociedad.” (Misión de la UNED, 2001)

Importante es referirse al compromiso asumido por la UNED en “Democratización del Conocimiento”, con relación a “Fortalecer el compromiso que sus estatutos originales le confieren, de superar las barreras que en la práctica le impiden que las personas aprovechen los beneficios del conocimiento moderno”, (Lineamientos de Política Institucional 2007-2011: 8) En cuanto a la Visión social de la UNED expresa que “será líder en los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia que emplean de manera apropiada y mediados pedagógicamente, las tecnologías y otros medios de comunicación social.”, por lo cual el diseño de la Licenciatura en Estudios Sociales y Educación Cívica, integra las estrategias

necesarias, basadas en las tecnologías de la información y la comunicación, que le permiten al estudiantado desenvolverse ágil y oportunamente de manera acompañada a lo largo del proceso de formación; bajo criterios creativos y pedagógicos.

El objeto de estudio del plan, lo constituye los procesos de enseñanza aprendizaje de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, que median en la formación de los individuos capaces de insertarse de forma crítica, reflexiva, activa y responsable a la sociedad costarricense.

El futuro docente tendrá claro los retos a los que debe hacer frente nuestra sociedad, para comprometerse con el mejoramiento del sistema educativo costarricense y con la sociedad basada en principios de equidad e inclusión social, mediante procesos de enseñanza y aprendizaje prácticos y funcionales que permitan contextualizar los contenidos y conocimientos de las destrezas conceptuales y metodológicas propias de las disciplinas como la historia, geografía y cívica, a partir del estudio de los principales cambios sociopolíticos, económicos y ambientales a nivel mundial, que contribuyan con el análisis de la sociedad costarricense.

El docente será capaz de trabajar en equipo, para insertar a las instituciones educativas a la comunidad, mediante procesos de enseñanza que incluyan la evolución histórica y los espacios geográficos locales, así como proyectos donde se propicie la intervención de las y los estudiantes en la búsqueda de soluciones a problemáticas comunales, y de esta manera trascender el ámbito institucional, tomando como insumo los desafíos que conlleva el devenir histórico a nivel mundial, nacional y local.

El enfoque curricular de este plan de estudios es el cognitivo-constructivista, sin embargo destaca los aportes del Socio-cultural. El enfoque cognitivo-constructivista parte de “la premisa de que el aprendizaje humano es el resultado del proceso de construcción interior del conocimiento, a través de la actividad que realiza una persona que aprende con el medio.” (Corrales; 2004, p.59); también retoma los aportes de Vigotsky basados “en el concepto de “zona de desarrollo próximo” y en sus ideas sobre la internalización y autorregulación de funciones y procesos psicológicos. Vigotsky asume el desarrollo integral de la personalidad del individuo a partir de una actividad social” (Corrales; 2004: 68), en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados, a partir de un esfuerzo personal por el que los conceptos interiorizados, las reglas y los principios generales puedan consecuentemente ser aplicados en un contexto de mundo real y práctico.

Enseñar Ciencias Sociales como la historia, geografía y la cívica desde la perspectiva cognitiva-constructivista y sociocultural, es antes que nada, acercar al estudiante a la comprensión, interpretación y explicación de los procesos y fenómenos sociales; es analizar cómo los sujetos producen, reproducen y transforman la realidad social y cómo la realidad social es a su vez producto y productora de sujetos.

Lograr esta comprensión es uno de los objetivos de la Licenciatura en Estudios Sociales y la educación Cívica, y lograr que los futuros docentes lleguen a un conocimiento crítico y reflexivo de la realidad social en que está inmersa la institución educativa es una prioridad.

Los objetivos se visualizarán como parte de un proceso de autoconstrucción personal e integral, que buscará no solamente la apropiación de un marco teórico-práctico específico de conocimientos, sino que tenderán al desarrollo de habilidades trascendentales como lo son el trabajo en equipo, solución alternativa de conflictos, razonamiento crítico y actitud proactiva,

para que el individuo pueda insertarse positiva y comprometidamente tanto al mercado laboral como a la sociedad costarricense.

La actual necesidad de dar solución a los desafíos de la calidad y equidad debe reflejarse en una metodología que desarrolle dinámicamente escenarios para la acción del estudiantado en la elaboración del conocimiento, por lo que se propone una metodología activa, como la oportunidad para centrar el trabajo de aula en la generación de condiciones para que el estudiantado sea el centro real de la producción de conocimiento.

En cuanto los contenidos, estos deben ser potencialmente significativos, lo cual exige que el material sea relevante y tenga una estructura clara, además debe contemplar la estructura cognitiva del alumno, de elementos pertinentes y relacionables como el material de estudio. Para que este principio se cumpla, el contenido debe estar “basado en experiencias que le permitan al estudiante acceder a estructuras de pensamiento superiores. (Méndez, V; et. al; 2008, p 47); siguiendo con este punto desde la perspectiva del Modelo Pedagógico “interesa más lo que el estudiante debe hacer con los contenidos y la forma consciente en que debe hacerlo, que centrarse en la asimilación de contenidos completos según la lógica epistemológica de la disciplina” (Modelo Pedagógico; 2004, p. 31)

El estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados, por lo cual aprender es un esfuerzo personal, donde los conceptos interiorizados, las reglas y los principios generales puedan consecuentemente ser aplicados en un contexto de mundo real y práctico, así que él se convierte en el responsable directo en la construcción del conocimiento, en relación con esto menciona Méndez (2008) que el aprendizaje autorregulado se debe entender como “posibilidad que se le otorga al estudiante de forjar sus propios instrumentos y hábitos de aprendizaje...” (Méndez; et. al; 2008, p.12), donde el estudiante debe tomar decisiones responsables y conscientes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica conocer las metas que se requieren de él, escoger las estrategias más adecuadas para alcanzar esas metas y comprobar periódicamente el grado de avance que le sugieran hacer las correcciones del caso durante el proceso. Por su parte el docente debe actuar como facilitador que anima a los estudiantes a descubrir principios por sí mismo y a construir el conocimiento trabajando en la resolución de problemas reales o simulaciones, normalmente en colaboración con otros alumnos. Su labor consiste en crear ámbitos de reflexión que habiliten a los miembros de un grupo a realizar valoraciones acerca de su contribución individual como soporte, apoyo y ayuda al aprendizaje de cada miembro del grupo en lo individual y en lo colectivo; por lo cual el propósito de la función docente “es el mismo seguimiento y atención durante el proceso de aprender, y no el de proveer información, exponerla o demostrarla.” (Modelo Pedagógico; 2004, p. 32)

Los recursos servirán para promover y dinamizar el proceso de aprendizaje del estudiante en búsqueda de la construcción del conocimiento y podríamos clasificarlos en tres grandes áreas:

- a- Entorno social donde se desenvuelve el estudiante, que provee información y material valioso para el diseño de experiencias de aprendizaje significativas.
- b- Las Tecnologías de la Informática y la Comunicación (TIC); que aportarían no solo al dinamismo y la creatividad del estudiante, sino también a la socialización del proceso de enseñanza aprendizaje en dos vías; estudiante-estudiante y estudiantes- docentes.
- c- Necesidades y expectativas personales de los estudiantes, que contribuirían en la proactividad al brindársele la oportunidad de establecer sus propios proyectos y áreas de investigación ligados a sus intereses individuales.

La evaluación de los aprendizajes es otro de los aspectos que debe considerarse de manera responsable. En el modelo de educación a distancia el docente debe facilitar el aprendizaje del alumno, promoviendo su participación y contribuyendo a su desarrollo integral, planteándole la evaluación como una actividad continua, integral y retroalimentada, donde el estudiante tiene un papel trascendental “en la apropiación de los objetivos, la internalización de los criterios con que se juzgará su logro y la capacidad para anticipar y planificar autónomamente las acciones que conducen a ese aprendizaje.” (Modelo Pedagógico; 2004, p. 24)

El proceso de enseñanza aprendizaje debe promover y valorar aprendizajes significativos con la ayuda de la actividad evaluativa, para lo cual es importante asignar a los alumnos tareas, actividades y procedimientos de evaluación que reflejen las interpretaciones y significados construidos como producto de los aprendizajes alcanzados y mediados por el docente; para ello deberá lograr que el alumno asuma el control y autorregulación sobre su propio proceso de aprendizaje, fomentando la autoevaluación, coevaluación y la negociación para la toma de decisiones.

En la Visión Educativa a Distancia, debe realizarse un importante esfuerzo para alcanzar estándares de calidad que permitan establecer criterios para la acreditación de la educación desarrollada en contextos no presenciales de aprendizaje; por lo cual es necesario que:

- a- La educación a distancia juegue un papel importante en aquilatar todas las oportunidades que presentan las tecnologías de la información y comunicación, para ponerlas a prueba, valorarlas y ofrecerlas a la comunidad educativa para su aprovechamiento máximo.
- b- Los sistemas de educación a distancia mediados por las TIC pueden aportar aspectos relevantes desde un punto de vista de la personalización, no sólo de la oferta, sino de su adecuación a los esfuerzos que cada uno debe desarrollar, basados en los diferentes estilos de aprendizaje y el tratamiento específico a la diversidad, con un especial énfasis a la atención de personas con necesidades educativas especiales por razones de discapacidad.
- c- Desarrolle sistemas tecnológicos que permitan elaborar materiales y recursos con altos niveles de interactividad para los estudiantes. Recursos con los cuales realmente sea posible convertir la interesante aunque mera información en verdadero conocimiento.

El plan de estudios de esta licenciatura tiene como disciplinas básicas la historia, la geografía y la ética: La historia debe contribuir al perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje significativo, razonamiento y juicio crítico en el alumnado, tendientes a la formación de una visión comprensiva del mundo, donde la meta última es la formación de sujetos libres, autónomos y críticos, con una participación social comprometida. Sin embargo, es importante considerar que no se pueden crear habilidades cognitivas o de interpretación del conocimiento histórico en abstracto y fuera de contexto. Por lo tanto, también es indispensable consolidar redes conceptuales con información significativa e interrelacionada, de manera que una propuesta didáctica cognitivo-constructivista para enseñar historia requiere analizar de manera conjunta los contenidos curriculares y los recursos o métodos didácticos. El aprendizaje de la historia a partir de esta visión ayudará a superar la óptica localista del mundo en que vivimos; en este sentido es necesario un conocimiento más profundo de "otras formas de vivir y trabajar, de relacionarse con la naturaleza y de organizarse en instituciones, otros modos de pensar, de sentir y de creer". Esta aproximación constituye el germen del desarrollo de valores y actitudes como tolerancia, empatía, solidaridad, educación para la paz, cooperación, entre

otros, que requieren un estudio más profundo de la experiencia social, el análisis crítico de los hechos históricos y la conformación de un marco ético de referencia.

El espacio geográfico, ya no se entiende más como un receptáculo, sino como el resultado de una multiplicidad de interacciones entre los seres humanos y los contextos socio-naturales y culturales, a partir de un proceso de cambio constante. Este espacio geográfico nos plantea desafíos educativos, en tanto la enseñanza y el aprendizaje espacial en diferentes niveles educativos aparecen desconectados de la realidad cotidiana del sujeto.

Uno de los elementos principales es cómo se potencia una enseñanza-aprendizaje que pueda contribuir a la construcción de un proyecto de sujeto, que sea también un proyecto de vivencia espacial. Una posible solución es no desconociendo la experiencia del estudiante en el acto educativo. Esto implica valorar la experiencia compleja de cada individuo para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje del espacio geográfico en permanente relación con las diferentes experiencias, problemas, necesidades y expectativas de los diferentes entornos donde se desenvuelven los estudiantes.

Y la educación ética procurará que los estudiantes se involucren en proyectos de trascendencia social y cívica. Con la guía del docente, se llevarán a cabo intervenciones socialmente eficaces y humanamente gratificantes y significativas. De esta forma, las instituciones educativas estarán preparando a los jóvenes para el compromiso cívico y capacitándolos para actuar con eficacia en su entorno social.

A su vez es imprescindible que la formación del profesorado conciba las comunidades educativas como espacios de prácticas justas y democráticas, donde los individuos que las integran puedan comprometerse en procesos de cooperación.

En el área de formación general, el plan de estudios considera de vital importancia el desarrollo de la investigación en la formación del profesorado. La investigación no puede estar ausente en el plan de estudios, pues es más que una disciplina afín, es un eje transversal que debe estar presente en todos los cursos de esta licenciatura. Se han de tomar en cuenta, por el objeto de estudio de esta licenciatura, principalmente, la investigación cualitativa y dentro de ella la investigación-acción en el contexto de aula.

El desarrollo de la investigación en la formación del profesorado desde una perspectiva de investigación-acción permite estudiar situaciones sociales con la finalidad de mejorar la proyección docente en las realidades sociales en las que se desempeñarán.

Así mismo, las tecnologías de la información y la comunicación en la formación general del profesorado adquieren cada vez más relevancia e importancia, si se quiere atender con éxito a los cambios de la educación en la sociedad contemporánea. La educación ya no debe estar dirigida sólo a la transmisión de conocimientos y de informaciones, sino que tiene que desarrollar la capacidad de producirlos y utilizarlos.

También se consideraron dentro del plan de estudios los ejes transversales, pues de acuerdo con el plan académico de la UNED, estos pretenden la formación integral del estudiante a partir del diseño de planes de estudio con un claro compromiso social; que permitan el desarrollo de un perfil de estudiante, que contemplen aquellas problemáticas y conflictos de mayor incidencia en la sociedad contemporánea, para que a partir de la práctica profesional de cada graduado incida en la realidad con un claro sentido ético. Los ejes contemplados son: Ambiente; Equidad de género; Diversidad cultural y Derechos humanos.

A continuación se dará una breve descripción de cada una de las asignaturas de la malla curricular:

Seminario: Reflexionando nuestro futuro educativo: El curso pretende reflexionar sobre diversidad de temáticas que se relacionen con la educación. Indagará sobre nuevas tendencias científicas, pedagógicas y tecnológicas que inciden en el sistema educativo y su futuro. Así mismo, analizará la realidad social, política y económica costarricense y su posible impacto en la educación nacional. Por su finalidad, este es un seminario participativo, por lo tanto, se sugiere un curso que mezcle las modalidades virtual y presencial. Las temáticas y objetivos variarán cada cuatrimestre, dependiendo del acontecer nacional e internacional y de las necesidades que priorice la cátedra encargada de la planificación del curso.

Didáctica para la Enseñanza de la historia y la Geografía: El curso analiza las nuevas metodologías y estrategias didácticas utilizadas a nivel mundial para la enseñanza de la Historia y la Geografía, así como los conceptos y tendencias en la enseñanza de estas dos disciplinas. El estudiante elaborará un proyecto con estrategias didácticas tomando como referencia la teoría vista durante el curso, para luego ponerlas en práctica con estudiantes de educación secundaria.

Educación en Derechos Humanos para una ciudadanía democrática: Con base en los acuerdos internacionales, la teoría y la investigación sobre DDHH, planteará cómo estos vínculos son determinantes para constituir sujetos de derecho y ciudadanos plenos (“agentes” de su libertad en el sentido de Amartya Sen), así como para avanzar hacia sociedades más inclusivas, democráticas, justas y solidarias – ambas necesidades urgentes del universalizado mundo contemporáneo. Propondrá cómo la visión de derechos, debe y puede incorporarse en los sistemas e instituciones educativas y en la labor diaria de los docentes de cualquier especialidad o nivel; aunque los docentes de Estudios Sociales y Cívica, por su especificidad y práctica disciplinaria, están en inmejorables condiciones para liderar este proceso.

Didáctica en la enseñanza de la ética para la ciudadanía: El Curso abordará los grandes principios y herramientas metodológicas que los docentes deben manejar. Pondrá énfasis en la selección, análisis, procedimientos de aplicación y evaluación de variadas técnicas, recursos y materiales disponibles, que proceden de varias corrientes pedagógicas afines, todas contribuyentes al campo de la formación ética y cívica (principalmente la educación moral, en valores, en DDHH, en ciudadanía y democracia, para la paz, para la tolerancia y para el desarrollo sostenible).

Identidad y globalización: Este curso pretende situar a los estudiantes en el entendimiento de las identidades propias del contexto de globalización actual, en el cual estas identidades chocan, traslapan y reinventan. Para efectos del curso, se inicia definiendo la globalización y problematizando los diversos enfoques de investigación y explicaciones del proceso. Posteriormente, se aborda la problemática conceptual y teórica de las identidades. En este punto se da énfasis a las identidades nacionales (puestas en entredicho por la globalización, pero a la vez fortalecidas en distintas latitudes por el mismo proceso), así como las identidades étnicas, juveniles y de género. Este abordaje permitirá establecer comparaciones entre las diversas identidades, sus manifestaciones y las particularidades de cada una de ellas enmarcadas en los procesos de la globalización en los ámbitos local, nacional y global.

El fenómeno migratorio y sus implicaciones en el panorama mundial: Es un curso teórico-práctico y se interesa por el análisis de las migraciones en su trasfondo internacional y

cuál ha sido su evolución histórica. Presenta las últimas teorías y métodos para su estudio y revisa estudios de casos para ejemplarizar su dimensión. Por lo tanto, el curso es de carácter teórico-práctico y a través de la revisión de los estudios de caso, los y las estudiantes podrán aplicar las teorías estudiadas.

Gestión local del riesgo en el ordenamiento territorial: El curso analiza la importancia del ordenamiento territorial para una adecuada gestión del riesgo, donde el debido aprovechamiento de los recursos existentes en un entorno físico y humano, se debe apoyar en un marco institucional, apegado a consensos y compatibilidades de los distintos componentes que conforman un territorio, con el propósito de llenar las necesidades sociales y económicas en el marco de un desarrollo sostenible.

Investigación acción en contextos educativos: Con este curso teórico-práctico, se pretende que los estudiantes logren conocer la modalidad de investigación acción y desarrollen competencias que les permitan apropiarse de esta forma concebir y hacer investigación, para promover procesos de transformación de las prácticas educativas y de los participantes de este tipo de investigaciones.

Las TIC en los Estudios Sociales y la Educación Cívica: El curso pretende formar a los estudiantes en el conocimiento teórico y práctico en el uso y la adaptación de las tecnologías de información y la comunicación (TIC) para la mediación pedagógica de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, además de capacitar en la elaboración, implementación y uso de aplicaciones específicas para que pueda utilizar las TIC de forma sencilla y práctica y con ello favorece la mediación pedagógica en esta materia.

Participación política y ciudadana: Preparar al profesional en la Enseñanza de la Cívica, en temas actuales sobre los partidos políticos y sus diferentes dimensiones, así como contar con la preparación adecuada en cuanto al desarrollo de la política nacional, estos con el fin de que a la hora de ejercer la docencia posea las herramientas necesarias y actualizadas en una temática trascendental como lo es la política y sus manifestaciones concretas en la sociedad a través de Los Partidos Políticos.

Fundamentos de la democracia costarricense: El curso pretende integrar procesos reflexivos, investigativos y de interpretación de la realidad a la luz de elementos teóricos, la búsqueda de razones, conclusiones y propuestas alrededor de los fundamentos de la democracia costarricense. Para ello se utilizarán distintas estrategias didácticas y medios tecnológicos disponibles en la UNED con el fin de generar experiencias de aprendizaje enriquecedoras para el estudiante; teniendo siempre en cuenta que el proceso debe estar centrado en el alumno; ello en concordancia con nuestro Modelo Pedagógico.

Instituciones político económicas de Costa Rica: Con el estudio de esta temática se pretende preparar al profesional en la Enseñanza de la Cívica, en temas actuales y darle además las herramientas necesarias para que sea un facilitador del aprendizaje de estos temas por parte de sus alumnos. Temas que son de gran importancia dentro del currículo nacional oficial. Esto con el fin de que a la hora de ejercer la docencia posea las herramientas necesarias y actualizadas no solo desde el punto de vista de evolución histórica de estas instituciones, sino acerca de su funcionamiento, impacto social, problemática y balance con respecto a la actualidad.

Conclusiones

La Carrera de Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica que se ha venido ofertando desde el año 2012 se ha convertido en una alternativa para los docentes que por aspectos laborales, tiempo y distancia no pueden continuar en universidades con modalidad presencial. Así mismo, mediante el proceso de autoevaluación de la Carrera que se inició en el año 2017, se ha podido corroborar que son más los docentes que escogen esta opción, pero no sólo por las razones anteriormente expuestas, sino que han encontrado en el plan de estudios elementos que potencian su calidad docente en el sentido que todas las asignaturas contemplan temáticas actualizadas, siendo una de ellas la literacidad crítica, que de acuerdo con Cassany, Castellà (2010) toma en cuenta los valores, prácticas sociales y las actitudes relacionadas con el uso social que se le da a los textos escritos en la comunidad.

Otro aporte importante de esta licenciatura, es que cada una de las asignaturas contempla los ejes transversales de Ambiente; Equidad de género; Diversidad cultural y Derechos humanos, los cuales trascienden y no son sólo vistos como ejes sino que hay contenidos que se utilizan para la investigación en el contexto de aula, llevando lo aprendido en la universidad a los alumnos de educación secundaria a los que ellos dan lecciones, pero sobre todo concientizando en la importancia de ser agentes multiplicadores de lo aprendido.

Por último, concluido el proceso de autoevaluación en el que se encuentra la Carrera, se deben identificar las debilidades indicadas por los estudiantes y plantear los retos y acciones de mejora para continuar ofreciendo educación superior de calidad a los docentes que necesitan continuar avanzando en su profesión, de igual forma revisar las fortalezas y optimizarlas. Todas estas tareas deben contribuir con el perfeccionamiento de la docencia, particularmente en las zonas rurales y sitios más alejados, lugares a donde la UNED tiene como misión y visión llegar y donde las universidades presenciales no han logrado satisfacer esa necesidad.

Referencias bibliográficas:

- **Armento, B.** (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. *Publicaciones de la Universidad de Huelva*.
- **Benejam, P; Pagés, J.** (1997). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- **Benejam, P; Pagés, J.** (2001). Evaluación del proyecto de “Fortalecimiento de la formación inicial de docentes en historia, geografía y ciencias sociales”. Valparaíso, Chile: Universidad Católica de Valparaíso.
- **Bianchi, S.** (2002). Una Nueva Enseñanza en el Estudio de la Historia: Una indagación en el *Istituto Professionale Alberghiero in provincia di Verona*. Extraído el 12 de noviembre del 2008 desde http://www.edscuola.it/archivio/ped/studio_storia.pdf.
- **Cassany, D; Castellà, J.** (2010). *Revista Perspectiva*. Aproximación a la literacidad crítica. doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353
- **Corrales, M.** (2004). El Planeamiento educativo en lo virtual. Conferencia principal, Simposio de virtualización, XII Congreso Internacional de Tecnología y Educación a Distancia. San José, Costa Rica.
- **De La Torre, S.** (2005). Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa. Madrid, España: Editorial Escuela Española, S.A.
- **Delgado, O.** (2003). Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Universidad Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá, Colombia: Red de Estudios de Espacio y Territorio, RET.
- Estado de la Educación. (2008). Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. San José, Costa Rica: El programa 2008.

- **Fernández, C.** (2007). Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- **García, M; Pagés, J.** (1999). La formación didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP. Contextos Educativos, 1999.Vol. 2.
- **Gurevich, R.** (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía”. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura.
- **Haydn, T; Arthur, J; Hunt, M.** (1997). Learning to teach History in the secondary school. A companion to school experience. London, England: Routledge.
- **Méndez; et. Al.** (2008). Modelo Pedagógico a Distancia. El aprendizaje autorregulado. San José, Costa Rica. Universidad Estatal a Distancia.
- Ministerio de Educación Pública (2008). Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía. San José, Costa Rica.
- Nodo Coordinador. (2001). La formación del Profesorado en Historia de América. Extraído el 28 de noviembre del 2008 desde <http://www.campus-oei.org/cathistoria/Modul.pdf>
- Organización de Estados Americanos. (2001). Carta Democrática Interamericana. Extraído el 12 de noviembre del 2008 desde http://www.oas.org/OASpage/esp/Documentos/Carta_Democratica.htm.
- **Pagès, J.** (2000). Enseñar a Enseñar Historia: La Formación Didáctica de los Futuros Profesores de Historia. Extraído el 10 de noviembre del 2008 desde <http://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages>.
- **Picado, L.** (2008). Enseñanza de Estudios Sociales en la UNED. Estudio de Mercado. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia; CIEI.
- Red europea de información en educación, (2005). Extraído el 20 de octubre del 2008 desde <http://www.oei.es/valores2/055ES.pdf>.
- **Reimers, F.** (2003). War, Education and PeaceProspects. Vol. XXXIII, no 1. March 2003
- Rodríguez, L. (2007). Una geografía escolar (in) visible. Desarrollo del pensamiento espacial desde la construcción de conceptos geográficos. Santafé de Bogotá, Colombia, 2007: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- **Santarelli, S.** (2002). Corrientes Epistemológicas, metodología y prácticas en geografía. Propuestas de estudio en el espacio local. Universidad Nacional del Sur, Argentina.
- **Trejo, E.** (2007). Legislación Internacional y Derecho Comparado de la Educación Cívica. Extraído el 18 de setiembre del 2008 desde http://www.oas.org/udse/espanol/cpo_educ.asp.
- **Tutiaux-Guillon, N.** (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa”. Saint-Étienne, Francia: Publications de l’Université de Saint-Étienne.
- UNESCO. (2008). Chair in Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Extraído el 22 de octubre del 2008 desde http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=37675&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

Documentos Institucionales UNED

- Factores Claves de Éxito 2005-2009. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.
- Lineamientos de Política de Política Institucional 2007-2011. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.
- Misión y Visión de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. (2001). San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.
- Modelo Pedagógico de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. (2004). San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.

Os mestrados profissionais como espaço de formação de professores para a educação básica no Brasil: identidade em construção

Selva Guimarães

selva@ufu.br

Programas de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Uberaba/
Universidade Federal de Uberlândia, MG, / Brasil

RESUMO:

Após trinta anos dedicados a formação de professores em nível de pós-graduação acadêmica (Mestrado e Doutorado), aceitei o desafio de participar da construção de um Mestrado Profissional na área de Formação de Professores para a Educação Básica. A experiência de Mestrados Profissionais no Brasil é recente. Se iniciou em 1998 nas áreas de saúde e tecnologias. A área de Educação e de Ciências Humanas, representada por entidades de professores e pesquisadores, resistiram, inicialmente à implantação, como analisa Gatti (2001), temendo a precarização da qualidade das pesquisas e da formação realizada na Pós-Graduação acadêmica. Desde então, passou por várias mudanças e, atualmente é concebido, pelo Ministério da Educação "como uma modalidade de Pós-Graduação stricto sensu voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho". Apesar das desconfianças iniciais, em 2013 havia nove mestrados profissionais em educação e, no final de 2016 este número saltou para 44 mestrados aprovados no Brasil. O que distingue os dois programas: o acadêmico e o profissional? A pesquisa ação ou "engajada" e o "produto" final que pode ser apresentado em vários formatos, tais como: dissertação, relatório, projeto de intervenção, aplicativo, dentre outros. Há que se ressaltar que a estrutura curricular deve enfatizar a articulação entre o conhecimento atualizado, as teorias e a prática, o campo de atuação profissional. Portanto, trata-se de uma experiência em construção e desafiadora para a formação dos educadores e de professores/pesquisadores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente - pesquisa-ação - mestrados profissionais

La maestría profesional como espacio de formación de profesores para la educación básica en Brasil: identidad en construcción

RESUMEN:

Después de treinta años dedicados a la formación de profesores a nivel de postgrado académico (Maestría y Doctorado), acepté el desafío de participar en la construcción de un Máster Profesional en el área de Formación de Profesores para la Educación Básica. La experiencia de Maestrías Profesionales en Brasil es reciente. Se inició en 1998 en las áreas de salud y tecnologías. El área de Educación y de Ciencias Humanas, representada por entidades de profesores e investigadores, resistió, inicialmente a la implantación, como analiza Gatti (2001), temiendo la precarización de la calidad de las investigaciones y de la formación realizada en la Post-Graduación académica. Desde entonces, pasó por varios cambios y, actualmente es concebido, por el Ministerio de Educación "como una modalidad de Postgrado stricto sensu orientada a la capacitación de profesionales, en las diversas áreas del conocimiento, mediante el estudio de técnicas, procesos, o temáticas que atiendan a alguna demanda del mercado de trabajo". A pesar de las desconfianzas iniciales, en 2013 había nueve maestrías profesionales en educación y, a finales de 2016 este número saltó a 44 países aprobados en Brasil. ¿Qué distingue los dos programas: el académico y el profesional? La investigación acción o "comprometida" y el "producto" final que puede ser presentado en varios formatos, tales como: disertación, informe, proyecto de intervención, aplicación, entre otros. Hay que resaltar que la estructura curricular debe enfatizar la articulación entre el conocimiento actualizado, las teorías y la práctica, el campo de actuación profesional. Por lo tanto, se trata de una experiencia en construcción y desafiante para la formación de los educadores y de profesores/investigadores.

PALABRAS CLAVE: Formación docente - Investigación acción - maestrías profesionales

Professional masters as a space for teacher education for basic education in Brazil: identity under construction

ABSTRACT:

After thirty years dedicated to the training of professors at the academic postgraduate level (Masters and PhD), I accepted the challenge of participating in the construction of a Professional Master's Degree in the area of Teacher Education for Basic Education. The experience of Professional Masters in Brazil is recent. It began in 1998 in the areas of health and technology. The area of Education and Human Sciences, represented by teachers and researchers, resisted, initially to the implantation, as analyzed by Gatti (2001), fearing the precariousness of the quality of the research and the training carried out in the Post-Graduation academic. Since then, it has undergone several changes and is currently conceived by the Ministry of Education "as a modality of Postgraduate *stricto sensu* oriented to the training of professionals, in the various areas of knowledge, through the study of techniques, processes, or thematic that meet some demand of the labor market ". Despite the initial mistrust, in 2013 there were nine professional masters in education, and by the end of 2016 this number jumped to 44 countries approved in Brazil. What distinguishes the two programs: the academic and the professional? The action or "committed" research and the final "product" that can be presented in various formats, such as: dissertation, report, intervention project, application, among others. It should be emphasized that the curricular structure should emphasize the articulation between the updated knowledge, theories and practice, the field of professional action. Therefore, it is an experience in construction and challenging for the training of educators and teachers / researchers.

KEYWORDS: Teacher training - action research - master's degrees

Introdução

Desde o final dos anos 1990, uma nova modalidade de formação de professores em nível de pós-graduação *stricto sensu* tem sido implementada no Brasil: o Mestrado Profissional. Inicialmente, a criação de Mestrados Profissionais na área da Educação, sofreu resistências críticas de setores acadêmicos. A desconfiança dos educadores era sobretudo, com a qualidade do conhecimento produzido nestes Cursos e o atrelamento ao mercado de trabalho. Segundo o professor Antonio Joaquim Severino (2006) a preocupação era com o rigor no desenvolvimento das pesquisas e as possíveis perdas das conquistas qualitativas da área de pesquisa em educação, no âmbito científico nacional e internacional nas últimas décadas. Esses Cursos foram implantados, inicialmente, nas áreas técnicas, de negócios, gestão e saúde. E, posteriormente, nas áreas de ensino de Ciências Exatas. As Ciências Humanas e Sociais resistiram à implantação dessa modalidade de Pós-Graduação considerado nas palavras de Severino (2016) "mais um equívoco na política nacional de pós-graduação", conduzida pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Apesar do movimento de resistências, paulatinamente, as Ciências Humanas e Sociais foram aderindo a esta proposta de formação docente em nível de pós-graduação *stricto-sensu*, por meio de Mestrados Profissionais - MP.

A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior, órgão do Ministério da Educação do Brasil, que detém o papel de monitorar, avaliar, e financiar o Sistema Nacional de Pós-Graduação, fomentou a criação dos Cursos Profissionalizantes nas Universidades públicas e privadas. Nas avaliações periódicas realizada pela Capes, os Cursos recebem uma nota de 1 a 7 (no Caso de Programas com Mestrado e Doutorado) e de 1 a 5 (no caso de Programas que ofertam apenas o Mestrado), de acordo com o respectivo desempenho acadêmico, podendo ser recomendados ou não. Os Cursos que recebem notas abaixo de 3 perdem os recursos, são descredenciados do Sistema e ficam impedidos de funcionamento. O volume de recursos financeiros e de bolsas de estudo para os estudantes são vinculadas à produtividade do Programa de Pós-Graduação. Quanto maior for a nota obtida, maior o volume de financiamento estatal. A avaliação é predominantemente quantitativa. Assim, a CAPES penaliza os "mais fracos" em detrimento dos "mais robustos" em termos de produção

científica. Esse sistema de avaliação, por um lado, tem sido exitoso no estímulo à pesquisa, à produção científica e formação de mestres e doutores. Por outro lado, estimulou o chamado “produtivismo acadêmico”, ou seja, o processo no qual a quantidade de publicações científicas, em periódicos qualificados, é utilizada como o principal critério para avaliar o trabalho de um pesquisador docente e o desempenho do Programa no qual atua. Outro problema evidenciado, ao longo dos anos, foi a crescente reprodução de um modelo padronizado de Cursos e Programas de Pós-Graduação, limitando a criatividade e a autonomia dos professores pesquisadores e das Universidades.

A análise dos documentos acerca da regulamentação do Mestrado Profissional no Brasil pela CAPES/MEC, desde a edição da Portaria Nº 080, de 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e os debates que se sucederam nos anos 2000 (Gatti, 2001; Ribeiro 2005; 2006; Severino, 2006) nos leva a refletir, sobre dois aspectos ressaltados, pelo então Presidente da CAPES, na defesa dos mestrados profissionais. Segundo Ribeiro (2006) as modalidades de mestrado - acadêmico e profissional - possuem duas características comuns: o fato de se submeterem ao crivo de rigor da avaliação que verifica a qualidade do Programa e, a segunda característica, ligada à primeira: ambos “promovem uma mudança no perfil do aluno, um salto qualitativo em sua formação” (2006, p.314). As últimas avaliações do Comitê da Área de Educação da CAPES, a avaliação Trienal 2013 e a Quadrienal, realizada no ano 2017, demonstraram coerência entre as exigências e o rigor na aplicação dos critérios avaliativos, definidos pela comunidade acadêmica para as duas modalidades de Mestrado, conforme demonstrado nos Relatórios publicados pela CAPES em 2017.

Nesse texto, apresentamos uma reflexão sobre esse tema, focalizando especificamente os Mestrados profissionais que visam a formação de professores, em suas diferentes abordagens, que podemos chamar de “áreas de concentração” ou “áreas temáticas”. Questionamos: quais seriam as configurações desse “salto qualitativo na formação” dos profissionais da educação básica titulados nos MP? Qual o papel dos Mestrados Profissionais na formação e desenvolvimento profissional de professores de História?

Políticas públicas de formação docente e mestrados profissionais

O sistema nacional de pós-graduação no Brasil é parte da política nacional de formação docente. As duas modalidades de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que coexistem no Brasil é um ponto de debate, comparações e controvérsias na Universidade e profissionais da educação. A comunidade acadêmica por meio de seus representantes na CAPES e no CNE- Conselho Nacional de Educação vem, ao longo dos anos, debatendo questões relativas ao papel, às justificativas e o caráter jurídico-normativo acerca dessa modalidade de Pós-Graduação. Os mestrados acadêmicos e os doutorados, de acordo com os princípios definidos desde os anos 1960, possuem natureza acadêmica e de pesquisa, portanto possuem objetivo essencialmente científico. Os Programas de Pós-Graduação acadêmicos têm como objetivos essenciais a formação de professores, pesquisadores, trabalhadores intelectuais e técnicos de elevado padrão e o desenvolvimento da pesquisa científica. Sublinha-se que, ao longo do tempo, a demanda para esse nível de formação, majoritariamente, foi de profissionais e estudantes que visam o ingresso na carreira acadêmica, ou seja, na pesquisa científica e na docência no ensino superior.

Em 2009, após anos de debates o Ministério da Educação, por meio da Portaria Normativa Capes 07/09, novas regras e configurações dos Mestrados Profissionais - MP. Os Cursos antes denominados “profissionalizantes”, passam a ser chamados “Mestrados Profissionais”, com oferta regular, sendo os títulos válidos em todo o território nacional. A nova Legislação

concedeu aos egressos do MP os mesmos direitos garantidos aos titulados nos Mestrados Acadêmicos, dentre eles o acesso ao Doutorado e à carreira acadêmica. O MP tem como finalidade promover a “capacitação para a prática profissional avançada e transformadora, voltado para a inovação, pela incorporação do método científico e rigor metodológico na gestão, produção e aperfeiçoamentos tecnológicos.”

O que distingue os dois Programas de Pós-Graduação: o acadêmico e o profissional? O tipo de conhecimento produzido e as pesquisas desenvolvidas nos MP certamente, constituem diferenciais expressivos em relação ao Mestrado Acadêmico, como demonstram (André e Príncipe, 2010). Nessa perspectiva, os MP do campo da Educação, dos Ensinos e da Gestão Educacional voltam-se para a pesquisa-ação ou “engajada” como define André (2017). O “produto” final do MP pode ser apresentado em vários formatos, como: dissertação, relatório, projeto de intervenção pedagógica, aplicativos, materiais didático-pedagógicos dentre outros. A estrutura curricular dos Cursos deve enfatizar a articulação entre o conhecimento atualizado, as teorias e a prática e o campo de atuação profissional. Portanto, o mestrado e o doutorado acadêmico seguem, prioritariamente, formando docentes para a educação superior e o MP torna-se um espaço concreto de formação de professores para a educação básica.

A formação docente seja a inicial e em nível de pós-graduação *stricto e lato sensu*, não pode ser dissociada de outras dimensões importantes como as condições de trabalho que envolvem a carreira docente, as questões do salário e da jornada de trabalho. Concordando com Saviani (2009), as precárias condições de trabalho dos professores brasileiros, em particular na rede pública de ensino, não apenas neutralizam a ação dos professores bem formados, mas também dificultam a formação permanente, pois operam como fator de desestímulo à formação docente e à dedicação aos estudos. (Saviani, 2009, p.153). O desenvolvimento profissional docente pressupõe a garantia de um tripé, constituído por: formação inicial e continuada; condições de trabalho adequadas; e uma carreira que estimule a formação, a entrada e a permanência dos profissionais qualificados na função docente. Para exemplificar as dificuldades da profissionalização do Brasil, citamos o Piso Salarial Nacional dos professores da educação básica em 2018, equivalente a 2.455,35 ou 647 dólares mensais por uma jornada de 40 horas semanais. Esse Piso Nacional é definido em Lei e reajustado anualmente. De acordo com a CNTE- Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação, a maioria dos Estados e Municípios brasileiros não pagam o Piso Salarial Nacional, ou seja, não cumprem a Lei que determina o salário mínimo da categoria profissional. Esse fato demonstra um dos fatores inibidores da formação continuada e, sobretudo, evidencia uma das principais causas do desestímulo dos jovens a escolha dos Cursos de Graduação em Licenciatura e da profissão docente no Brasil. Segundo dados do “Relatório Políticas Eficientes para Professores”, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2008), em pesquisa realizada com jovens estudantes brasileiros, constataram que apenas 2,4% dos alunos de 15 anos demonstraram interesse pela carreira do magistério.

A criação e desenvolvimento de MP, no campo da formação de professores representam novos desafios, pois significa a construção de um outro espaço e tempo de formação em novas perspectivas. Segundo o levantamento do Ministério da Educação, (MEC/Inep/DEED/Censo Escolar) em 2016, apenas 33,3 % dos professores de educação básica possuíam formação continuada e 34,6 % dos professores possuíam cursos de pós-graduação. Esses dados justificam as políticas públicas adotadas desde os anos 2000 e as 20 (vinte) Metas do Plano Nacional de Educação PNE a serem alcançadas até o ano 2024¹. A Meta 16 (dezesseis) determina que o país deve “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano (2024) de vigência deste PNE (2014), e

garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

Entre as estratégias de ação para o alcance dessa Meta, o PNE definiu que o Estado deverá até 2024 (quando o Plano completará 10 anos), “consolidar a política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.” Em 2015, foram aprovadas as novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de Regulação das instituições de educação que as ofertam”. No texto das “Diretrizes” legais, sublinhamos os princípios norteadores da Base comum nacional para a formação inicial e continuada, dentre os quais: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar.

Em relação às ações das políticas públicas orientadas aos Cursos de Graduação em Licenciatura no âmbito da política nacional de formação de professores, ocorreu o relançamento do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que concede bolsas de iniciação à docência aos estudantes- futuros professores, que desde o início de sua formação, que desejarem se inserir no cotidiano das escolas públicas de educação básica com o objetivo de exercitar a observação e a reflexão sobre a prática profissional docente. Na mesma direção foi criado pelo Ministério da Educação o Programa Residência Pedagógica que visa a imersão do estudante/futuro professor, que esteja cursando o estágio curricular supervisionado, na segunda metade do curso – em uma escola de educação básica. Esse trabalho deverá envolver ações de intervenção pedagógica em sala de aula. Os dois programas exigem uma parceria dos Cursos Superiores de Formação de Professores com as escolas públicas e a supervisão de professores das escolas e das Universidades.

Esses programas estão vinculados à implementação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC. A “Base”, como é chamada, apresenta uma estrutura curricular comum para todo território nacional, organizada em torno das seguintes áreas: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas, onde se localizam História e Geografia. Essas áreas englobam as disciplinas correspondentes à estruturação historicamente construída pelos diferentes campos de saber. Foi aprovada no final do ano de 2017 para a educação infantil e o ensino fundamental com duração de nove anos. Essa organização está produzindo mudanças na formação inicial e continuada dos professores. Está em Curso a discussão da “Base Nacional de Formação Docente”, estratégia do Ministério da Educação para a implementação da BNCC. Tal política pode representar uma ameaça a autonomia universitária em relação aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura e, sobretudo, um mecanismo de padronização da formação docente e dos saberes docentes vinculados aos critérios das avaliações nacionais de desempenho dos estudantes, dos professores e das escolas.

Neste contexto de padronização, qual a configuração e o papel dos Mestrados Profissionais na formação e desenvolvimento profissional de professores de História? O discurso dos formuladores de políticas governamentais explicita que o objetivo é investir na ampliação dos Cursos de Mestrado Profissionais para professores de educação básica, em todas as áreas e componentes curriculares da BNCC. Nesta perspectiva, questionamos acerca da identidade do Mestrado Profissional como espaço e tempo de formação continuada. Os mestrados profissionais em ensino de História são anteriores à Implantação do PNE e da BNCC. Fazem

parte do PROEB - Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica, aprovado em 2011, no governo Dilma Rousseff, com a finalidade de apoiar a formação continuada de docentes das redes públicas de educação básica, no nível de pós-graduação *stricto-sensu*. A oferta dos Programas ocorre por meio de uma rede de instituições, com experiência na área de formação de professores e o apoio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, promotora de cursos por meio da EAD – educação a distância. Os participantes são docentes da educação básica em efetivo exercício no período do Curso. Trata-se, portanto, de um projeto de formação em serviço e em rede, anterior à implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Em 2017, o PROEB ofertava, em rede, os seguintes programas visando a formação de professores em nível de pós-graduação *stricto-sensu*: Profmat - Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional; ProfFis - Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física - MNPEF; Profletras - Programa de Mestrado Profissional em Letras; ProfArtes - Programa de Mestrado Profissional em Artes; ProfiAP - Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública; ProfÁgua - Mestrado Profissional em Rede Nacional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos; Profedfísica - Mestrado Profissional em Educação Física; Profbio - Mestrado Profissional em Ensino de Biologia; Profqui – Mestrado Profissional em Química; Profilo – Mestrado Profissional em Filosofia; Profsocio – Mestrado Profissional em Sociologia; ; ProfHistória - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. Além dessas redes de formação em áreas específicas do conhecimento, estavam em funcionamento um total de 44 (quarenta e quatro) Programas de Mestrado Profissional em Educação, recomendados pela Capes e ofertados por instituições públicas e privadas nas diferentes regiões do território nacional, marcados pela diversidade socioeconômica, política e cultural e profundas desigualdades sociais.

O perfil do Mestrado Profissional em Ensino de História

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), ofertado em rede nacional foi aprovado em 2013, no contexto de implementação do PROEB. Essa é a primeira característica a assinalar: a formação continuada em rede com oferta simultânea nacional. Inicialmente a rede era formada por 12 Universidades, coordenada por uma instituição, com larga experiência em pesquisa em História e Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 04 anos o número de Universidades, participantes da Rede cresceu para 27, ou seja, um crescimento superior a 100%. (ProfHistoria, 2018). Essa rede de mestrados profissionais em ensino de História tem como meta realizar a formação continuada de docentes de História da Educação Básica, promover a qualificação certificada para o exercício da profissão e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino”. Podem candidatar-se a uma vaga no ProfHistória ofertado em rede nacional, os profissionais que possuem Curso Superior em Licenciatura e que estejam atuando na educação básica, ou seja, ministrando aulas de História no ensino fundamental e médio. Daí decorre uma segunda característica do ProfHistória, a formação continuada em serviço.

A estrutura curricular está organizada por linhas de investigação, em torno de objetos de estudo específicos da área do ensino de História. A primeira Linha intitulada “Saberes históricos no espaço escolar” aglutina as investigações sobre “o processo de ensino e aprendizagem da História, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizados na escola”. A segunda Linha “Linguagens e Narrativas Históricas: produção e difusão” envolve os estudos sobre a questão da linguagem e da narrativa histórica, considerando diferentes tipos de suportes, como livros, filmes, programas televisivos”. Objetiva “também produzir materiais destinados ao uso educativo e difusão científica da História”. A terceira linha denomina-se “Saberes Históricos em diferentes espaços de memória”. Focaliza a

“produção e aprendizagem da História fora do espaço escolar, em diferentes lugares de memória, como os museus, o teatro, os centros culturais e os espaços urbanos em geral.”(ProfHistória, 2018). Portanto, são Linhas amplas que podem aglutinar interesses e grupos de investigação que tenham como objeto diversas dimensões do ensino e aprendizagem em História na Educação Básica.

A organização dos Programas de Pós-graduação no Brasil, por linhas de pesquisa, é uma tendência desde o final do século XX que se acentuou nos anos 2000. A Linha é um espaço aglutinador, uma referência, um núcleo em torno do qual se definem as disciplinas, os projetos de investigação dos professores e pós-graduandos, as temáticas das dissertações e teses, as atividades coletivas, como grupos de estudos e redes, de organização de eventos, publicações científicas e outras ações formativas. As Linhas favorecem o trabalho coletivo, assim possuem um caráter pedagógico, na medida em que requer e propicia o trabalho coletivo, a participação dos sujeitos, rompendo com o isolamento, a fragmentação e o isolacionismo dos investigadores.

Os efeitos dos Mestrados Profissionais em Ensino de História nessa configuração, devido ao pouco tempo de implementação, ainda não foram avaliados com profundidade. Isto requer um tempo. No momento de crise política no país e crise fiscal do Estado de cortes de investimento na educação e pesquisa, teme-se pelo do futuro do Programa, no contexto do PROEB. Alguns questionamentos à esta expansão do Programa estão na agenda de debates: a formação em serviço, considerando as condições de trabalho docente no país, não dificultam a formação continuada? A formação continuada constitui um fator de estímulo do desenvolvimento profissional dos professores, no entanto, o desenvolvimento profissional implica: condições adequadas de trabalho, incluindo salários adequados; planos de formação permanente e uma carreira que valorize e incentive a formação e a certificação no nível da pós-graduação *stricto-sensu* para aqueles que buscam a pós-graduação.

Outra questão é sobre o tipo de conhecimento produzido e o potencial de intervenção nas práticas pedagógicas. Quais os paradigmas de formação são desenvolvidos nesse Programa ProfHistória? Os professores da educação atuam em colaboração com os formadores acadêmicos? Os professores participam como protagonistas no processo formativo e na implementação das práticas educativas?

O salto qualitativo na formação dos professores nos Programas de Mestrado Profissional implica, a novo ver, constituir-lo como espaço de formação continuada de professores, onde os formadores têm condições de potencializar uma nova cultura formadora, criar novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo novas perspectivas e metodologias” (Imbernón, 2009). A realização de um projeto educativo, articulando teoria e prática na Pós-Graduação em relação com as escolas de educação básica, particularmente no Mestrado Profissional, envolve intenso trabalho de reflexão acerca de saberes, metodologias, professores formadores e em formação num ambiente educativo em que possam vivenciar, refletir sobre saberes e práticas docentes. Assim, possibilitaremos a produção de conhecimentos e atividades de intervenção pedagógica significativas para os espaços escolares. O aprendizado na Pós-Graduação concebido como uma experiência formativa.

A formação docente, nesta perspectiva, pressupõe uma concepção de saber docente como algo em permanente estado de reconstrução. O saber docente produzido no processo formativo dos professores é apropriado, interpretado e transformado. Professores e alunos interagem no ambiente escolar em um diálogo aberto com os saberes produzidos em diferentes realidades escolares e não escolares, potencializando a formação de formadores e professores.

Considerações Finais

Os Mestrados profissionais podem representar outros olhares sobre a relação prática-teoria, como resultado das múltiplas inter-relações, das múltiplas experiências, temporalidades e narrativas. Espaço e tempo de problematização e busca de respostas aos problemas vividos pelos professores e formadores nas práticas educativas. Portanto, o Mestrado Profissional pode contribuir para o desenvolvimento das investigações sobre a ação docente, como defende André (2017), ao focalizar as pesquisas “engajadas” voltadas para a prática e seu aprimoramento. Finalizando, reitero as palavras da autora ao analisar as diferenças e aproximações entre o Mestrado Acadêmico e Profissional em educação. Nos dois casos, afirma a autora:

Espera-se do pesquisador: a) que mantenha um nível de controle da situação, o que vai exigir planejamento, tanto dos fins a atingir quanto dos procedimentos para alcançá-los; b) sistematização do conhecimento, ou seja, registro claro e completo dos passos seguidos e das informações obtidas; c) apoio em referenciais e conhecimentos disponíveis (ANDRÉ, 2017, p.838).

Portanto, trata-se de uma experiência em construção e desafiadora para a formação dos educadores e de professores/ pesquisadores, uma experiência nova no cenário educacional brasileiro, cuja identidade está em construção.

Referências bibliográficas:

- **André, M.** (2017). Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. *Revista Diálogo Educacional*, 17, 53, 823-841.
- **André, M.** (2016). A formação do pesquisador da prática pedagógica. *Revista Plurais*, 1, 30-41.
- **André, M. y Príncipe, L.** (2017). O lugar da pesquisa no Mestrado profissional em Educação. *Educar em Revista*, 63, 103-117.
- Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação PNE. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.h](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)
- _____ BNCC – Disponível em basenacionalcomum.mec.gov.br/
- **Gatti, B. A.** (2001) Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, 8, 108-116.
- **Imbernón, F.** (2009). Formação permanente do professorado. *Novas Tendências*. São Paulo: Cortez Editora.
- ProfHistória. Disponível em <http://www.profhistoria.ufrj.br/>
- **Ribeiro, R. J.** (2005). O Mestrado Profissional na política atual da Capes. *RBPG*, 2, 4, 8-15.
- **Ribeiro, R. J.** (2006). Ainda sobre o Mestrado Profissional. *RBPG*, 2, 6, 313-315.
- **Saviani, D.** (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 40, 143-155.
- **Severino, A. J.** (2006). O Mestrado Profissional: mais um equívoco na política nacional de pós-graduação. *Revista de Educação*, 21, 9-16.

Tres generaciones de la opción de campo en historia de la educación y educación histórica de la licenciatura en pedagogía de la UPN Ajusco: de los dichos a los hechos

Siddharta A. C. Arteaga, Belinda A. Castillo y Edith C. Mendoza

siddharta.camargo.arteaga@gmail.com - belindaarteagacastillo@gmail.com -

edithcastuam@gmail.com

Profesores en la Universidad Pedagógica Nacional / México

RESUMEN:

La ponencia resume los resultados de una experiencia de formación académica que se desarrolla en los dos últimos semestres de la licenciatura en pedagogía que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco de la Ciudad de México. En este último tramo de la carrera, los estudiantes cursan "opciones de campo profesionales" que pretenden acercarlos al universo de trabajo al tiempo que se impulsa la elaboración de sus tesis.

En este contexto, nuestra opción "Historia de la educación y la educación histórica" se abrió en 2014. Sus prioridades son:

- Acercar a los estudiantes al trabajo de los historiadores de la educación y al aprendizaje de la historia como un escenario específico de intervención pedagógica.
- Aumentar significativamente el índice de estudiantes graduados que hasta ahora no supera el 4% por cohorte generacional en esta carrera.

En esta oportunidad presentaremos los resultados que hemos obtenido a lo largo de tres generaciones, mismos que nos han permitido remontar el índice de titulación hasta en un 85% e iniciar un amplio programa de producción de evidencias académicas producidas por los estudiantes que incluye artículos publicados; ponencias presentadas en congresos internacionales y capítulos de libros.

PALABRAS CLAVE: historia de la educación - educación histórica - formación de pedagogos - titulación

Três gerações a opção de campo na história da educação e educação histórica do grau de pedagogia da UPN Ajusco: dos provérbios aos fatos

RESUMO:

O documento resume os resultados de uma experiência de formação acadêmica que ocorre nos últimos dois semestres do grau em pedagogia oferecido pela Universidade Pedagógica Nacional da unidade Ajusco na Cidade do México. Nesta última seção da carreira, os alunos tomam "opções de campo profissionais" que visam aproximá-los do universo do trabalho, promovendo o desenvolvimento de suas teses. Neste contexto, nossa opção "História da educação e educação histórica" foi inaugurada em 2014.

Suas prioridades são:

- Reúna os alunos sobre o trabalho dos historiadores da educação e sobre a aprendizagem da história como cenário específico de intervenção pedagógica.
- Aumentar significativamente a taxa de estudantes de pós-graduação que até agora não exceda 4% por coorte geracional nesta carreira.

Nesta oportunidade, apresentaremos os resultados obtidos ao longo de três gerações, que nos permitiram rastrear o índice de graduação até 85% e iniciar um amplo programa de produção de evidências acadêmicas produzidas por estudantes que inclui artigos publicados; Documentos apresentados em congressos internacionais e capítulos de livros.

PALAVRAS-CHAVE: história da educação - educação histórica - formação de professores - grau

Three generations the field option in history of education and historical education of the pedagogy degree of the UPN Ajusco: from the sayings to the facts

ABSTRACT:

The paper summarizes the results of an academic training experience that takes place in the last two semesters of the degree in pedagogy offered by the National Pedagogical University of the Ajusco unit in Mexico City. In this last section of the career, students take "professional field options" that aim to bring them closer to the universe of work while promoting the development of their theses.

In this context, our option "History of education and historical education" was opened in 2014. Its priorities are: - To approximate students to the work of historians of education and to the learning of history as a specific scenario of pedagogical intervention . - Increase significantly the index of graduate students that up to now does not exceed 4% per generational cohort in this career.

In this opportunity we will present the results we have obtained over three generations, which have allowed us to trace the degree index up to 85% and initiate a broad program of production of academic evidence produced by students that includes published articles; papers presented at international congresses and book chapters.

KEYWORDS: history of education - historical education - teacher training - degree

Antecedentes.

Desde su fundación, en el año de 1978, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ofreció cuatro licenciaturas, una de ellas fue la de pedagogía que en la actualidad es la que tiene la mayor demanda y también la matrícula más numerosa.

El diseño original de la licenciatura se modificó en el año de 1990 para responder, según el Plan de Estudios vigente¹ a las conclusiones de la Comisión Interacadémica de la Dirección de Docencia generadas durante el proceso de evaluación institucional; el análisis de los proyectos académicos de la UPN y al programa para la modernización educativa propuesto por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988 – 1994).

La reforma del 94 tuvo como propósito: "Fortalecer la formación de profesionales en educación en sus componentes teórico-metodológico y técnico para que ésta responda a los problemas y necesidades del Sistema Educativo Nacional (SEN)" (UPN, 1990, p. 3)

En su nuevo diseño, el plan de estudios antes mencionado busca remontar el diseño curricular basado en disciplinas para organizarse a partir de líneas o fases formativas. Bajo esta lógica, se busca integrar el servicio social y el proceso de titulación a la formación de los futuros pedagogos. Así mismo se plantea la necesidad de que estas líneas o fases se vinculen a la docencia, la investigación y la difusión que constituyen las funciones sustantivas de la UPN. Las fases formativas identificadas son tres: la de "formación inicial" que cubre el 30% del programa e incluye diversas aproximaciones a los procesos educativos y los contextos históricos y sociales en los que se generan.

La segunda fase, de "Formación y trabajo profesional", comprende el 40% del plan de estudios y en él se despliegan elementos teóricos, metodológicos y técnicos del quehacer del pedagogo como un profesionalista especializado en el campo educativo que es capaz no sólo de

¹ Nos referimos al Plan de Estudios oficial 1994 que obra en los archivos de la UPN y que al año de 2017 permanecía inédito.

analizar críticamente los procesos educativos sino de diseñar e implementar diversas intervenciones para la mejora y la innovación de los mismos. (UPN, 1990, pp. 4-11)

La tercera fase de “Concentración en campo y/o servicio” abarca el restante 30% de la carrera y se desarrolla en sus dos últimos semestres. Incluye diez seminarios optativos y de concentración “vinculados al campo de estudio/trabajo que el alumno elige para profundizar así como para realizar el trabajo social y la tesis (o tesina) profesional” (UPN, 1990, p. 12).

Los campos que se contemplan en la tercera fase son los siguientes: Proyectos educativos, docencia, currículum, orientación educativa y comunicación y educación. A su vez, al interior de estos campos se desarrollan una serie de opciones que se refieren a diversos objetos de estudio, espacios de desarrollo profesional y/o procesos educativos que competen al pedagogo egresado de la UPN.

Es en ese contexto, a partir del año de 2014, se organizó y se ofertó a los alumnos la opción de campo *Historia de la educación y educación histórica* alineada al Programa Integral de Desarrollo Institucional (2014 – 2018).

A la fecha se han atendido ya a tres generaciones de estudiantes, la última de las cuales concluirá sus estudios en 2018. De los resultados de este trabajo institucional hablaremos a lo largo de este texto con el objeto de dar cuenta de una rica experiencia de desarrollo cognitivo y profesional que involucra a los alumnos, sus docentes y diversas instancias de la UPN.

La opción de campo “Historia de la educación y educación histórica”, sus fundamentos y diseño

Pretende situar a los estudiantes de la licenciatura en pedagogía frente a la docencia desde una perspectiva historiográfica que les permita comprender a la misma como resultado de procesos históricos complejos que tienen su asiento en el pasado pero mantienen una relación dinámica con el presente y el futuro.

Y, así mismo, dotarles de una serie de herramientas teórico/prácticas para diseñar estrategias de aprendizaje de la historia innovadoras que incluyan ejercicios con empleo de TIC y para espacios educativos virtuales.

La formación que reciben los alumnos inscritos en esta opción se desarrolla a través de seminarios especializados que contemplan un trabajo teórico práctico alrededor de asuntos clave como la teoría de la historia, el trabajo en archivos, el análisis conceptual de fuentes históricas (primarias y/o secundarias), la educación histórica y el empleo de TIC’s en el aprendizaje de la historia. Mención aparte merecen los seminarios de tesis que responden a una propuesta innovadora para conducir a los estudiantes en sus primeras incursiones formales en la investigación educativa a la vez que inician y concluyen los trabajos orientados a la obtención del título de licenciado en pedagogía.

Esta propuesta, que más adelante describiremos de manera pormenorizada, fue construida a lo largo de varios años por la Dra. Belinda Arteaga y ha sido probada no sólo en licenciatura sino en maestría y doctorado en diversos contextos institucionales y hoy en día constituye una valiosa herramienta para garantizar no sólo la redacción de una tesis académicamente solvente sino la inmersión de los sujetos en el campo de la investigación educativa.

Mapa Curricular. El mapa curricular de esta opción es el siguiente:

SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Seminario de tesis I	Seminario de tesis II

Teoría de la historia I	Teoría de la historia II
Trabajo con fuentes y análisis de obras historiográficas I	Trabajo con fuentes y análisis de obras historiográficas II
El trabajo en archivos y su relación con la historiografía de la educación y la educación histórica I	El trabajo en archivos y su relación con la historiografía de la educación y la educación histórica II
Educación histórica	Educación histórica con empleo de TIC's

Servicio social y prácticas profesionales.

En esta opción el servicio social y las prácticas profesionales están íntimamente relacionadas con el desarrollo de los seminarios de concentración, optativos y de tesis pues éstos, aunque suponen procesos de formación específicos y diferenciados, necesariamente deberán articularse a partir de sus fundamentos y sus fines o propósitos formativos.

Así lo que se pretende es construir una retícula en la que los distintos elementos confluyen, se enriquecen mutuamente y se interrelacionan potenciándose.

Por lo tanto, el servicio social (que será interno) se desahoga a partir de la producción de las evidencias que se generan en los seminarios correspondientes del plan de estudios.

Además, éstas propuestas de innovación formarán parte de la oferta que se integrará a las prácticas profesionales que, como señalamos en la introducción de esta opción y en la descripción que precede a estas líneas, se resuelve en distintos espacios, modalidades y escenarios de la educación actual, esto es, incluye a la educación virtual y a los entornos de aprendizaje equipados con tecnología. Ello supone que el servicio profesional se podrá realizar de manera simultánea a las prácticas profesionales y a los procesos de titulación.

Titulación

Este proceso correrá paralelo al trabajo académico asociado a la asistencia a los seminarios incluidos en el currículum, al servicio social y a las prácticas profesionales.

Por su consistencia y articulación (en términos teóricos y prácticos pero también en lo que hace a sus objetivos) estos procesos confluyen, interactúan y producen una sinergia virtuosa que nos permite prever que la titulación de al menos el 50% de nuestros estudiantes se dará en un lapso mínimo de seis meses y máximo de un año posteriores a la terminación de los estudios.

Pero además suponemos que la contribución de esta opción al fortalecimiento del perfil profesional de nuestros estudiantes coadyuvará al logro de su inserción laboral exitosa no sólo en el campo de la docencia o la investigación historiográfica sino como en escenarios como los museos, los sitios arqueológicos y los centros de educación que funcionan en los archivos históricos o como especialistas en la construcción de objetos virtuales de aprendizaje de la historia situada en las aulas.

Una aproximación a los seminarios y talleres de la opción de campo.

En este apartado describiremos el diseño y el contenido de dos de nuestros seminarios mimos que inciden de manera directa y relevante el logro de los objetivos formativos de nuestra opción de campo.

El primero de ellos es el seminario de tesis y el segundo es el seminario de archivos y su relación con la historiografía de la educación y la educación histórica.

1. Los seminarios de tesis y los primeros pasos en la formación de investigadores de los estudiantes de pedagogía.

Teóricamente, este seminario parte del reconocimiento de la historia como un campo de investigación relativamente joven en México. Según Álvaro Matute no fue sino hasta los años 40's del siglo XX que surgieron en nuestro país los primeros centros dedicados a la formación de historiadores y a la investigación científica. Entre los que podemos contar al Colegio de México y a la UNAM.

Como señala María Esther Aguirre Lora, historiar fue primero un oficio y después una profesión (Aguirre, 2001, p. 59). Como oficio, la historia en sus primeros tiempos, se nutrió de testimonios, descripciones, “memorias” y “anécdotas” de quienes fueron, ya testigos o partícipes de eventos relevantes. Estos primeros historiadores no profesionales fueron también protagonistas de muchos de los procesos sobre los cuales escribieron para evitar que se perdiera la memoria de su gestación. Ellos en su papel de actores privilegiados.

De esta manera, los personajes que cultivaron el oficio de historiar combinaron las urgencias de la acción con la necesidad de “conservar la memoria de lo que acontece en el ámbito educativo (...) y al escribir la historia que han vivido, la transforman en historiografía” (Aguirre, 2001, p. 62)

Quienes asumen este papel también conservan y dan a conocer, en la medida de sus posibilidades, documentos clave y emblemáticos que en condiciones muy precarias conducen a la integración de los primeros acervos institucionales, locales y/o personales de la historia de México.

A mediados del siglo XX y con mucha fuerza hacia los años cuarenta, “la tarea de historiar la se asumió profesionalmente relegándose la tarea de los “aficionados” al espacio de lo que será juzgado como “empírico” e improvisado.

Con el avance de la profesionalización de la historiografía y la intervención de los historiadores profesionales, capacitados y formados expresamente para hacer historia, el campo se complejizó y especializó de manera creciente.

Se trata de un trabajo intelectual realizado de aquí en adelante por un cuerpo de historiadores, especialistas en el campo del saber histórico. Se trata de historiadores profesionales dotados de un arsenal teórico metodológico procedente de la historiografía (...) (Aguirre, 2001, p.65).

A partir de ese momento se desarrollan en nuestro país programas de investigación que lo mismo validan fuentes que las preservan y organizan en archivos o bien dan cuenta de nuestro pasado nacional.

Para los años setentas, aparecen ya con toda claridad campos de especialización dirigidos al estudio de objetos específicos: historia de la educación, historia económica, historia demográfica, etc. Para la siguiente década no sólo han aparecido ya múltiples campos sino que también se han logrado desarrollar objetos de estudio multidisciplinarios como la historia de la educación, de las mujeres o de las ciudades. Para finales del siglo XX, muchos de estos campos son reconocidos como subespecialidades válidas y relevantes que se desenvuelven desde perspectivas regionales y transdisciplinarias.

A pesar de las condiciones en las que emergió la historia de la educación, el campo logró

avanzar y a mediados de los años setentas, se fundó y maduró el Seminario de Historia de la Educación en México coordinado por la Dra. Josefina Vázquez. Este seminario “constituyó un verdadero parte aguas para la investigación y el entrenamiento de los historiadores interesados en la materia” (Galván y Quintanilla, 1993, p. 9).

En este mismo contexto Guillermo de la Peña fundó en el CISINAH, actualmente CIESAS el seminario de Educación, que posteriormente quedaría a cargo de la Dra. Luz Elena Galván. En los años ochentas estos esfuerzos se multiplicaron y dieron numerosos y valiosos frutos. Tal como señalan Galván y Quintanilla:

En el transcurso de los años ochenta, la historiografía de la educación vivió un proceso de profesionalización que trajo consigo el surgimiento de un gremio académico profesionalmente dedicado a esta disciplina... y el establecimiento de instancias legitimadoras de los saberes producidos (...) (Galván y Quintanilla, 1993, p. 38).

En esos años, se realizaron diversas investigaciones sobre el magisterio que incluyeron la historia de su formación y por ende de las escuelas normales remontando así los vacíos que habían dejado los recuentos historiográficos más tradicionales predominantemente centrados en las gestiones gubernamentales, las normas jurídicas y los tiempos políticos.

De esta manera en los años ochentas, se trabajaron actores como los maestros considerando sus particularidades regionales y vida cotidiana. Se narraron historias de la gente común.

En esta etapa pudo constatarse la apertura del campo hacia los actores colectivos que participaron en estas historias, como maestras y maestros, alumnos y alumnas, padres de familia, autoridades y ciudadanos. También la inclusión de miradas transdisciplinarias y paradigmas teóricos y metodológicos innovadores así como el empleo de herramientas multimedia como el video documental y los recursos sonoros.

Estos avances estuvieron asociados a la posibilidad de consultar, además del Archivo General de la Nación (AGN) y el de la SEP, múltiples acervos estatales y municipales. La confluencia de estos factores permitió iniciar la construcción de historias regionales y locales que llevaron a “repensar los grandes hitos de la historia nacional” (Galván y Quintanilla, 1993, p. 23).

En este sentido es importante mencionar el trabajo pionero de Luz Elena Galván y las aportaciones de los testimonios maestros publicados en la obra *Los maestros mexicanos y la cultura nacional* que vio la luz en 1986 por la Secretaría de Educación Pública y el Museo Nacional de las Culturas Populares. (Galván y Quintanilla, 1993, pp. 35,63 y 64).

En la actualidad, lo que podemos constatar es que la historia de la educación como un campo especializado de la historia es una rama vigorosa del conocimiento que se funda en la diversidad metodológica, teórica y de especializaciones que, sin embargo invita a la concurrencia y el diálogo con otras disciplinas al tiempo que genera estudios de diversas escalas espacio-temporales.

Bajo esta lógica, resulta relevante seguir formando investigadores a partir de las nuevas miradas de la historiografía y abrir el campo hacia interpretaciones cada vez más diversas y complejas a la vez que se avanza en el terreno de la educación histórica que contempla los procesos de innovación e intervención en las aulas orientados a potenciar el desarrollo del pensamiento y la conciencia históricas de los sujetos que aprenden esta disciplina.

Organización de los seminarios

En cuanto al diseño académico de los seminarios, hemos establecido los siguientes objetivos:

Seminario de Tesis I:

- Diseñar o, en su caso, reestructurar los protocolos de investigación elaborados por los estudiantes con apego a los criterios universales que rigen la investigación en la historia de la educación y de la educación histórica.
- Construir teóricamente los objetos de estudio abordados por los estudiantes a partir de Estados del Conocimiento centrados en los mismos y de una primera aproximación a los paradigmas y autores que han abordado temáticas, objetos y/o problemas de investigación similares.

Seminario de Tesis II:

- Diseñar y realizar el trabajo de campo o la investigación en archivos que permitan a los estudiantes recabar las evidencias que corroboren sus hipótesis.
- Organizar formalmente sus argumentos de investigación a fin de dar cuenta de sus hallazgos y arribar a las conclusiones a las que haya lugar.
- Redactar el primer borrador de su informe final de investigación.
- Defender con base en la perspectiva teórica asumida y las evidencias disponibles las conclusiones contenidas en el primer borrador del informe final de investigación.

El seminario de tesis I, está dividido en dos tramos formativos. En el primero, los estudiantes revisan críticamente los proyectos de investigación que desarrollaron en los cursos de Investigación I y II de esta licenciatura (mismos que se cursan en semestres previos), atendiendo a los criterios establecidos por la ANUIES, el CONACYT y otros organismos internacionales. Ello les permite visualizar las fortalezas y las debilidades de su propio trabajo.

En el segundo tramo, los estudiantes construyen teóricamente su objeto de estudio a partir de un Estado del Conocimiento y de una primera aproximación a los paradigmas y autores que han abordado temáticas, objetos y/o problemas de investigación similares.

Además, presentarán sus avances de investigación y los discutirán con sus pares y asesores de investigación en un coloquio de investigación interno.

Por su parte, en el primer tramo formativo del Seminario de Tesis II, los estudiantes desarrollan el trabajo de campo o la investigación en archivos que les permite recabar las evidencias que validan sus hipótesis y, en el segundo, organizan formalmente sus argumentos de investigación a fin de dar cuenta de sus hallazgos y arribar a las conclusiones a las que haya lugar.

Finalmente, redactarán el primer borrador de su informe final con vistas a iniciar, una vez concluidos sus estudios, el proceso de titulación correspondiente.

La defensa de este primer borrador se realiza en el segundo coloquio interno de investigación organizado ex profeso.

Seminarios de trabajo de archivo, análisis de fuentes y producción de textos científicos

Este apartado formativo está dividido en tres seminarios optativos: Seminario optativo 7 – I: *El trabajo en archivos históricos y su relación con la historiografía de la educación y la educación histórica*, Seminario optativo 7 – II: *trabajo con fuentes históricas y análisis e*

interpretación de obras historiográficas y Seminario optativo 7 – III: ***Seminario de Educación histórica y sus conceptos básicos.***

Los tres cursos se relacionan con la fundamentación de la teoría de la historia y los elementos metodológicos de investigación histórica y el tratamiento de fuentes primarias. Un primer seminario los acerca a la identificación de fuentes, tipología y el manejo de instrumentos de consulta en los archivos históricos. Una vez ubicadas las fuentes, se buscan y digitalizan para dar paso a la interpretación y citación correcta en las investigaciones de interés.

Finalmente, el seminario de producción de textos científicos permite a los estudiantes extraer de su investigación de titulación profesional, un artículo científico susceptible de publicar en revistas de difusión científica y compartir en foros académicos. A continuación se detalla cada uno de estos seminarios.

Sobre el seminario de “El trabajo en archivos históricos y su relación con la historiografía de la educación y la educación histórica”.

La archivística (hermana de la historia en muchos sentidos o, por lo menos, compañera de viaje²), como sugiere Gustavo Villanueva: Nace como un oficio, similar a muchas otras profesiones. Para entonces no se necesitaba de mucho conocimiento para resguardar los documentos que una institución producía, sobre todo tratándose de aquellos que por antiguos no demandaban un uso constante, además de que la responsabilidad sobre los mismos no acusaba mayores riesgos.

Esto provocó a la larga, serios problemas en el control de los papeles y documentos, mismos que demandaban soluciones que recayeron en algunos oficiales que con gran intuición fueron descubriendo los fundamentos de su quehacer, a partir del permanente contacto con los documentos y de su relación con la institución que los producía. Aunque los fundamentos teóricos de la archivística derivan de otras ramas del conocimiento que ubicaron su objeto de estudio en el pasado y solicitaban acceder a la información contenida en los archivos. Surge así el pensamiento y los fundamentos archivísticos que partían no de la tradición sobre el uso y las prácticas archivísticas sino de planteamientos acerca de lo que debía hacerse para darles un uso más racional, práctico y eficiente (Villanueva, 2013, p. 15).

De esta manera se fortaleció la conciencia de que debían realizarse acciones no sólo individuales sino institucionales para “conservar la memoria de nuestro pasado...” (Aguirre, 2001, p. 62). Esta conciencia derivó en una complicidad entre los historiadores y los archivistas para organizar y abrir a la consulta pública espacios especializados que permitieran preservar y, al mismo tiempo, permitir el estudio de los acervos documentales de la historia de México.

Bajo esta lógica, los historiadores y los archivistas conservan y dan a conocer, en la medida de sus posibilidades, documentos clave y emblemáticos que en condiciones muy precarias conducen a la integración de los primeros acervos institucionales, locales y/o personales de la historia de la educación.

² Sobre las cercanías y distancias entre la archivística y la historia, señala Gustavo Villanueva, resultan indudables. Comparten elementos comunes que mantienen relaciones entre sí, pero diferencias que las distingue y vuelve independientes. Los testimonios documentales son materia prima, no obstante, contemplan al documento y consecuentemente al archivo, desde perspectivas que bien pueden diferenciarse claramente. Mientras que la archivística busca en los grupos documentales la identidad institucional sin más, la historia se afana en descubrir en esos grupos documentales la materia prima para la investigación. (Villanueva, 2000)

A mediados del siglo XX y con mucha fuerza hacia los setenta, “la archivística se asumió profesionalmente relegándose la tarea de los “aficionados” al espacio de lo que será juzgado como “empírico” e improvisado.

Este proceso, en ocasiones tenso y accidentado permitió el desarrollo de la archivística como profesión y coadyuvó al rescate y organización de numerosos acervos que, a su vez, alimentaron el trabajo historiográfico con documentos desconocidos que permitieron vislumbrar aspectos poco visibles de nuestro pasado.

Hoy en día, existe una gran coincidencia entre los historiadores de que el trabajo en archivos y el análisis de las fuentes históricas bajo esquemas conceptuales diversos, constituye la base de su quehacer. Por esta razón el **Seminario de trabajo en archivos históricos e interpretación de fuentes primarias**, constituye uno de los ejes formativos más relevantes junto con los **Seminario de Investigación I y II** y el **Seminario de trabajo en archivos virtuales y de exploración de propuestas para el aprendizaje de la historia con empleo de TIC** pues en ellos confluyen los conocimientos adquiridos en el resto de los espacios de la opción Historia de la educación y educación histórica que se desarrolla en el campo de Docencia de la Licenciatura en Pedagogía (1990) que ofrece la UPN.

Enfoque

Este seminario implica la visita al Archivo General de la Nación, el Archivo de la Palabra y el Archivo Histórico de la Ciudad de México por considerarse que en ellos se localizan los acervos especializados más importantes de nuestro país. Sin embargo, está abierto a al trabajo con otros Archivos Históricos Institucionales, Regionales, Eclesiásticos o Municipales que demanden las investigaciones planteadas por el alumnado.

El trabajo de identificación, búsqueda y digitalización de las fuentes históricas de las fuentes de los archivos asociadas a los trabajos de investigación que llevan a cabo con los estudiantes in situ. También se abren espacios de exposición de las diversas fuentes identificadas que se realizará en aula.

Objetivo general

Brindar a los estudiantes elementos formativos que les permitan realizar consultas expeditas a archivos históricos especializados así como la identificación de fuentes primarias asociadas a diversos objetos de estudio y su análisis teórico.

Objetivos específicos

Conocer los archivos históricos mexicanos más importantes y valorar su papel en la construcción de nuevos conocimientos en el campo de la historia de la educación.

Localizar fuentes históricas pertinentes para la comprensión de objetos de estudio específicos.

Analizar a partir de categorías conceptuales las fuentes históricas identificadas.

Contenidos temáticos

I. Los archivos históricos mexicanos más relevantes.

II. Trabajo en archivos y localización de fuentes históricas pertinentes para el trabajo con objetos de estudio específicos.

III. Análisis teórico-conceptual de fuentes históricas.

Los resultados.

En este último apartado mencionaremos los resultados de esta experiencia formativa centrándonos sólo en el dato de los alumnos que lograron titularse en las dos primeras

generaciones y en los avances en los trabajos de tesis de la tercera. Los aspectos cualitativos de nuestra propuesta serán abordados en futuras contribuciones.

La primera generación la integraron 16 alumnos, todos ellos regulares. 10 mujeres y 6 hombres de los cuales 12 lograron obtener su título en los primeros seis meses posteriores a su egreso; 1 después de un año y tres aún se encuentran pendientes.

Por lo que respecta a la segunda generación, que concluyó sus estudios en agosto de 2017, el grupo estuvo integrado por 15 estudiantes 6 hombres y 9 mujeres, cinco de los cuales adeudaban materias y 10 eran regulares.

En enero de 2018, 5 de ellos han obtenido su título (dos con Mención Honorífica) y una estudiante cuenta ya con la totalidad de los votos aprobatorios.

La tercera generación cuenta con 24 alumnos, 7 hombres y 18 mujeres. De estos 20 son regulares y 5 adeudan materias. A enero del presente año, la totalidad ha desarrollado su Estado del Conocimiento y redactado el protocolo de investigación.

Conclusiones.

Los resultados antes descritos nos permiten afirmar que nuestra propuesta permite alcanzar los propósitos que nos planteamos originalmente así como otros que van surgiendo en respuesta al vigor del trabajo académico, la escucha atenta de las necesidades y expectativas de nuestros alumnos y el impulso institucional.

Además, representa una categórica alternativa frente a una historia de mínimos logros y resultados no significativos en los procesos de formación profesional y titulación que en el pasado han predominado en la licenciatura en pedagogía que ofrece nuestra Casa de Estudios. Frente a posturas que sostienen que no es posible titular a los estudiantes a partir de investigaciones valiosas en los primeros seis meses de haber egresado, nosotros probamos que si es factible siempre y cuando se diseñen alternativas de formación pertinentes respaldadas por un trabajo académico comprometido de estudiantes y docentes.

Ese, el del trabajo responsable, continuo y creador es una posibilidad real para contribuir a una sólida preparación de los futuros pedagogos y construir el puente entre su vida como alumnos y el mundo del trabajo.

Referencias bibliográficas:

- **Arteaga, B.** (1994). *Los caminos de Clío*. En: Cantón, V. *Inventio Varia*. México: Universidad Pedagógica Nacional,
- **Bloch, Marc**, *Introducción a la historia*, FCE, México.
- **Canadine, D.** (2005). *¿Qué es la historia ahora?* Granada: Universidad de Granada.
- **Collingwood, R. G.** (1972). *Idea de la Historia, México, Fondo de Cultura Económica*.
- **Burke, Peter**, (2007). *La revolución historiográfica francesa*, Barcelona, Gedisa.
- **Burke, Peter** (2004). *Formas de hacer Historia*, Barcelona, Crítica.
- **Chakrabarty, Dipesh**, (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical difference*, Chicago, University of Chicago, pp. 12-39.
- **Chakrabarty, Dipesh** (2002). *Habitations of Modernity: Essays in the Wake of Subaltern Studies*, Chicago, University of Chicago, pp. 32-75.
- **Dollimore, J. et. al.** *Nuevo historicismo*, Madrid, Arco Libros, 1998, pp. 13-63.

- **Hernández, Conrado.** (2005). *Transcripción de la Mesa Redonda “Microhistoria Mexicana, microhistoria italiana e historia regional” organizada por el Centro de Estudios Históricos del Colegio de Michoacán el 18 de noviembre de 2002*, en: **Revista Etzakutarakua**, Relaciones 101, volumen XXVI, México, el Colegio de Michoacán.

Formar profesores para el desarrollo del pensamiento social

Lucía Valencia - Paloma Miranda Arredondo - Nicole Abricot Marchant
lucia.valencia@usach.cl - paloma.miranda@usach.cl - nicole.abricot@usach.cl
Facultad de Humanidades y Facultad de Educación - USACH / Chile

RESUMEN:

Esta ponencia da cuenta de la propuesta curricular para la formación de profesores, de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, que considera en su estructura un módulo de *saberes didácticos aplicados a la enseñanza de las ciencias sociales y la reflexión sobre la práctica*, compuesto por seis asignaturas, que tienen por finalidad que los futuros profesores diseñen e implementen propuestas didácticas para el desarrollo del pensamiento social.

La exposición considera las perspectivas teóricas en que se sustenta esta propuesta formativa: la discusión respecto de la conceptualización de pensamiento social y de su relación con el pensamiento histórico y el pensamiento crítico (Pipkin y Sofia, 2004; Ross, 2004). Da cuenta de las experiencias de aprendizaje de los futuros profesores, en las aulas universitarias y en los centros de práctica y de la relación entre ambos espacios de formación. Evalúa la trayectoria curricular a la luz de los dispositivos implementados para la elaboración de propuestas didácticas para el desarrollo del pensamiento social y analiza los resultados de la propuesta formativa a partir de las producciones realizadas por los futuros profesores.

PALABRAS CLAVE: formación de profesores - pensamiento social – didáctica de la historia y las ciencias sociales

Treinar professores para o desenvolvimento do pensamento social

RESUMO:

Este trabalho realiza o currículo proposto para a formação de professores, carreira Educação em História e Ciências Sociais da Universidade de Santiago de Chile, que considera em sua estrutura um módulo de conhecimento de ensino aplicada ao ensino das ciências sociais e reflexão sobre a prática, que consiste em seis indivíduos, que são destinadas a concepção futuros professores e implementar propostas de educação para o desenvolvimento do pensamento social.

A exposição considera as perspectivas teóricas que esta proposta de formação se baseia: a discussão sobre a conceituação do pensamento social e sua relação com o pensamento histórico e pensamento crítico (Pipkin e Sofia, 2004; Ross, 2004). Ele percebe as experiências de aprendizagem dos futuros professores em salas de aula de universidades e centros de prática e a relação entre espaços de formação. Avalia o caminho currículo à luz dos dispositivos implementados para o desenvolvimento de propostas educacionais para o desenvolvimento do pensamento social e analisa os resultados da proposta de formação das produções por futuros professores.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores - pensamento social - didáctica de história e de ciências sociais

Train teachers for the development of social thought

ABSTRAC:

This paper gives an account of the curricular proposal for the training of professors, of the career of Pedagogy in History and Social Sciences of the University of Santiago de Chile, which considers in its structure a module of didactic knowledge applied to the teaching of social sciences and the reflection on the practice, made up of six subjects, whose purpose is that future teachers design and implement didactic proposals for the development of social thought.

The exhibition considers the theoretical perspectives on which this formative proposal is based: the discussion regarding the conceptualization of social thought and its relation with historical thought and critical thinking (Pipkin and Sofia, 2004, Ross, 2004). It gives an account of the learning experiences of the future teachers, in the university classrooms and in the centers of practice and of the relationship between both training spaces. Evaluates the curricular trajectory in light of the devices implemented for the elaboration of didactic proposals for the development of social thought and analyzes the results of the formative proposal based on the productions made by the future teachers.

KEYWORDS: teacher training - social thought - history and social science didactics

Introducción

Desde el año 2008 la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile ha venido experimentando importantes cambios curriculares, que entre otros aspectos, han significado la profundización de una formación didáctica centrada en la reflexión sobre la práctica y el desarrollo de competencias para la comprensión del medio social y su enseñanza. Se trata de formar un profesorado más consciente de las finalidades y de los principios y fundamentos del aprendizaje para el desarrollo del pensamiento social, con capacidades para tomar decisiones sobre qué, para qué y cómo enseñar, en la perspectiva de contribuir a la justicia social y al desarrollo de una ciudadanía crítica.

En este camino se ha avanzado en una discusión teórica respecto de la conceptualización de pensamiento social y de su relación con el pensamiento histórico y crítico. Al mismo tiempo, se han efectuado experiencias de aprendizaje que permitan al estudiantado de pedagogía, comprender el proceso social de su construcción como profesor y las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Entre esas experiencias podemos destacar: actividades que indagan en las creencias de los profesores en formación; el análisis de sus autobiografías; la fundamentación de sus procesos y de sus decisiones didácticas; el diseño de secuencias didácticas para el desarrollo del pensamiento social; y la implementación de una evaluación diagnóstica del pensamiento social, aplicada a las y los estudiantes a una semana de haber ingresado a la carrera de pedagogía. Esta última será expuesta en detalle, en una ponencia correspondiente al eje temático: *La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de este IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.*

La ponencia que ahora se presenta, expone algunas experiencias de aprendizaje que tienen por finalidad, formar las competencias que permitan a los futuros profesores desarrollar el pensamiento social en sus estudiantes.

Perfil del profesorado que se espera formar

La carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, define al profesorado que aspira a formar como un profesional reflexivo, como un actor social que toma posición respecto del medio que lo rodea, que es capaz de conducir debates sobre temas de interés público, y que reflexiona sistemáticamente sobre su propio trabajo para tomar decisiones fundamentadas en situaciones complejas, contextualizadas social y culturalmente. Estas capacidades se logran mediante una formación que le permita comprender los propósitos de las disciplinas que enseñará, encontrar respuestas en la observación, análisis y reflexión de su práctica y mediante la vinculación con la comunidad de la que él mismo y la escuela forman parte.

La formación debe sustentarse, por tanto, en una sólida preparación epistemológica disciplinaria y didáctica, pero además, en la oportunidad permanente y sistemática de fundamentar, poner en acción y reflexionar sobre sus definiciones. La formación debe crear las condiciones para que el estudiante cuestione sus concepciones sobre la enseñanza, el currículum y el papel del profesorado, reconstruyendo su propio pensamiento pedagógico, conociendo su origen, reflexionando sobre su desarrollo y tomando conciencia de sus decisiones didácticas. La formación debe educar en la reflexión sobre la escuela y la sociedad, en otras palabras, se aspira a formar ciudadanas y ciudadanos con un sólido pensamiento social. Esta ha sido la perspectiva de una serie de experiencias de aprendizaje implementadas por el área de didáctica del Departamento de Historia, y que entre otros aspectos ha significado avanzar en una discusión teórica respecto de la conceptualización de pensamiento social y de su relación con el pensamiento histórico y crítico.

¿Qué es el pensamiento social?

El pensamiento social es una categoría de análisis que se remonta a los orígenes de los principales teóricos de la sociología. Diana Pipkin (2009) detalla las perspectivas de Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim, que se aproximan a esta categoría y sus posibilidades de desarrollo en el medio escolar.

En el caso de Karl Marx, destaca la categoría de *praxis*, en tanto práctica social concreta y de reflexión sobre dicha práctica. La *praxis* es una categoría con historicidad, vale decir, está sustentada en las condiciones materiales de la existencia humana y en los modos de producción de una situación histórica específica. Por tanto, pensar la realidad, es pensarse a partir de condiciones dadas y ese pensamiento debería llevar a promover posibilidades de cambio en dicha realidad. Pipkin analiza la categoría de *praxis* y su aporte al desarrollo del pensamiento social en la escuela, como una noción que direcciona la práctica de enseñanza del profesorado, y que permita al estudiantado desarrollar la capacidad de develar su propia situación en la realidad social e intervenir sobre ella (Pipkin, 2009, pp. 25-27)

La teoría weberiana es rescatada en sus presupuestos metodológicos, como un aporte en la formación del pensamiento social de los estudiantes y la labor del profesorado encaminada a ese fin. Frente a la dificultad de captar la realidad en sus complejidades infinitas, Weber admite la necesidad de parcializarla con el fin de estudiarla, siempre y cuando no se ignoren las interconexiones indispensables para la explicación causal de los sucesos históricos concretos. Su segunda preocupación, es respecto de la objetividad en las ciencias sociales, concluyendo que una ciencia objetiva no es aquella que elabora representaciones de la realidad en tanto “copias” de la misma, sino que en tanto aplicación de un método que supone la adecuación de sus supuestos para arribar a una conclusión. Finalmente, destaca la premisa de que la finalidad de las ciencias sociales no es la elaboración de leyes, sino que la comprensión de determinados “individuos históricos”. En este camino, alude a la necesidad de utilizar esquemas analíticos que permitan pensar las situaciones sociales, para lo que propone un medio de representación de la realidad, constituido a partir del realce unilateral de uno o varios puntos de vista y de múltiples fenómenos singulares que pueden presentarse concentrados o de manera esporádica, y a los que denomina *tipo ideal*. Todos estos planteamientos, de acuerdo al análisis de Pipkin, ayudan a problematizar la objetividad del conocimiento, incorporan la perspectiva de análisis tanto del sujeto cognoscente, como de los actores sociales propios de una época y proponen un recorte significativo de la realidad social, cuestiones todas, que permiten una forma de análisis de lo social y que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela (Pipkin, 2009, pp. 28-30).

Emile Durkheim estuvo en los orígenes de la construcción de la sociología como disciplina autónoma, con un objeto de estudio propio y diferenciado de otras formas de conocimiento. Los fenómenos sociales quedan delimitados desde sus aportes por dos criterios centrales, la *exterioridad* y la *coerción*. Por la posibilidad de acceder a ellos mediante la observación empírica, en el primer caso, y porque operan en las conciencias individuales mediante diversas sanciones, en el segundo. Los hechos sociales, bien lejos de ser un producto de nuestra voluntad, la determinan desde fuera; son como moldes que delimitan nuestras acciones, y que pueden ser estudiados, se puede acceder a ellos mediante el conocimiento científico, sociológico, cuestión que permitiría superar los prejuicios tradicionales del sentido común, para poder explicar sus causas y funciones. Esta es la principal contribución y sentido de la enseñanza del pensamiento social en la escuela. (Pipkin, 2009, pp. 30-33).

Pensamiento histórico

La enseñanza de la historia ha avanzado desde diversas perspectivas en la definición y sistematización de las habilidades de pensamiento histórico. Una de las propuestas que ha alcanzado mayor consenso es la que diferencia entre contenidos de primer y segundo orden. El primer caso hace referencia al conocimiento de conceptos y acontecimientos de la historia, y el segundo, al conocimiento de estrategias o capacidades que permiten responder a cuestiones históricas de manera más compleja. El último tipo de conocimientos se relaciona con habilidades propias de la construcción del conocimiento histórico, y donde es posible distinguir la búsqueda, selección y análisis de fuentes históricas, el ritmo de los cambios y las permanencias a lo largo del tiempo, la empatía o la perspectiva histórica (Gómez, Ortuño, Molina 2014)¹.

Seixas y Morton, referenciados por Ponce (2015) definen 6 grandes competencias o conceptos clave del pensamiento histórico, que corresponde desde su acepción, al proceso creativo que realizan historiadores e historiadoras para interpretar las fuentes del pasado y generar narrativas históricas. El estudio del pasado requiere poner en práctica, de acuerdo a estos autores, las siguientes habilidades:

- Decidir qué cuestiones tienen relevancia histórica y por qué deben ser investigadas.
- Saber buscar, seleccionar e interpretar la evidencia histórica.
- Dar sentido al complejo flujo de la historia en el tiempo a través de las categorías de continuidad y cambio.
- Determinar por qué tienen lugar los acontecimientos y cuáles son sus secuelas, a partir de las categorías de causas y consecuencias.
- Entender a las personas del pasado, sus decisiones, acciones e ideas mediante la perspectiva histórica.
- Incorporar una dimensión ética, que permita que la historia contribuya a comprender y vivir en el presente.

Estas habilidades, tienen su correlato en las capacidades de leer y escribir históricamente, en la alfabetización o literacidad histórica, en otras palabras, en la capacidad de producir y comunicar textos a partir de los medios por los cuales la disciplina histórica ha elaborado, desde sus propias formas de trabajo, su modo de construir su conocimiento y sus objetos de estudio (Henríquez, 2017)

¹ La exposición realizada por estos autores hace alusión a los trabajos desarrollados por: BARTON, 2008; LEE, 2005; VANSLEDRIGHT, 2014; WINEBURG, 2001.

La definición de pensamiento social desde la sociología y de pensamiento histórico desde la enseñanza de la historia, tienen muchos aspectos en común. Ambos desde luego, estudian hechos sociales, y ambos tienen como finalidad la comprensión de la realidad social. A dicha comprensión se accede, desde las múltiples interrelaciones causales que pueden explicar los hechos sociales, en distintas profundidades temporales; desde el análisis de los cambios y permanencias que ha experimentado la humanidad hasta configurar su condición presente, en toda su gama de especificidades; desde el modo de acceder al conocimiento de los hechos sociales, con un método consistente que permita seleccionar e interpretar información, a partir de categorías de análisis congruentes; y desde el análisis del contexto y de las perspectivas, tanto de los actores protagonistas de una situación social como de aquellos que la estudian o investigan.

Didáctica y pensamiento crítico

En el ámbito de la didáctica y de una conceptualización del pensamiento social, destacan los aportes hechos por Pilar Benejam y Joan Pagés (1998) en un libro que a pesar de sus más de 20 años de publicación, sigue siendo un referente clave en este campo. Para estos autores, la aproximación a la categoría de pensamiento social implica necesariamente, preguntarse por las finalidades del aprendizaje de las ciencias sociales. Benejam señala que aprender ciencias sociales consiste en activar determinadas habilidades de tipo cognitivo lingüísticas que permitan emplear modos de discursos orales, escritos y gráficos propios de estas disciplinas, con el propósito de comprender e interpretar los orígenes de la realidad actual y sus posibles alternativas de futuro. Señala que ese conocimiento debe expresarse en una actitud social caracterizada por la valoración de la libertad, la igualdad y la participación (Benejam y Pagés, 1998 pp. 47 y 63).

Para Joan Pagés, el pensamiento social consiste en la capacidad del estudiantado para contextualizar temporal, espacial y culturalmente el saber social, y de decodificar información procedente de fuentes variadas utilizando las categorías abstractas y a menudo polisémicas de las ciencias sociales. Se trata de un pensamiento de orden superior, que predispone y prepara a los estudiantes para hacer frente a los retos de la vida en sociedad y para construir su propio lenguaje en contextos en los que deba defender un punto de vista, dar su opinión o juzgar la pertinencia de una fuente o de una información. La formación del pensamiento social supone tomar decisiones y responder a problemas sociales, tanto en los espacios escolares como extraescolares, y que se manifiestan en el desarrollo y la práctica de una conciencia social democrática (Benejam y Pagés, 1998 pp. 158-159; 163-164).

Diana Pipkin (2009) aborda la conceptualización del pensamiento social desde su interés por la enseñanza de la sociología en el medio escolar argentino. Considera que un propósito clave de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social, que le permita al estudiantado concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad, desde una perspectiva crítica y participativa (Pipkin, 2009, pp. 18).

En el artículo *Social Studies and Critical Thinking* (2004) E. Wayne Ross realiza un importante avance en el análisis de la correlación entre pensamiento crítico y pensamiento social y de la especificidad de este último respecto a los estudios sociales. El autor define el pensamiento crítico como un elemento esencial de la "competencia cívica" -la capacidad de las personas para enfrentar problemas sociales persistentes y complejos- que es el objetivo de

la educación en los estudios sociales. Por otra parte, cuestiona las interpretaciones que han reducido la categoría a una serie de pasos mecánicos que deben ser seguidos por los estudiantes. En esta última línea se ubican las perspectivas centradas exclusivamente en las habilidades cognitivas del pensamiento crítico y que se vinculan a la noción de argumentación lógica. El problema de esta interpretación es que se centra en el desarrollo de habilidades genéricas transferibles a cualquier disciplina, dejando de lado el conocimiento, el contenido específico y relevante de la disciplina social, que en definitiva permitiría una buena comprensión para la resolución de problemas sociales. Esta observación es de especial pertinencia para esta propuesta, en cuanto se posiciona desde la didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales, a partir de la selección de contenidos relevantes, la implementación de los procedimientos que les son propios, y desde las finalidades de la enseñanza de lo social en el medio escolar (Ross, 2004, pp. 383–385).

En todos los casos, cuando conceptualizan el pensamiento social, estos autores distinguen un ámbito de desarrollo cognitivo, en tanto habilidades de pensamiento; en segundo lugar, una dimensión conceptual y procedimental específica del área de las ciencias sociales y especialmente, una dimensión que se focaliza en los propósitos y alcances que debe tener este tipo de pensamiento, fuertemente relacionado con la categoría de pensamiento crítico y con la capacidad para participar e intervenir en la construcción de la realidad social.

En esta propuesta entendemos el pensamiento social como un pensamiento de orden superior que se desarrolla en la escuela, a través del aprendizaje de la historia, la geografía y las ciencias sociales y que permite a los estudiantes responder a problemáticas o situaciones relevantes de la realidad social, utilizando las herramientas y conceptos de análisis propios de dichas disciplinas. El desarrollo del pensamiento social posibilita comprender las características y condiciones del mundo actual, los procesos históricos y espaciales que han configurado dichas condiciones y tomar una posición participativa respecto de las alternativas de cambio y construcción de futuro.

Para desarrollar el pensamiento social en la escuela, deben formarse profesores capacitados para dicho fin. En el apartado siguiente se exponen algunas de las experiencias de aprendizaje que se implementan en la Universidad de Santiago de Chile, para desarrollar el pensamiento social en los futuros profesores de Historia y Ciencias Sociales.

Experiencias de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento social en la formación de profesores de historia y ciencias sociales

El análisis de las representaciones sociales de los estudiantes, es uno de los pilares de su desarrollo como docentes en formación y futuros profesionales. Esta opción se fundamenta en numerosas investigaciones que se han preguntado por el peso de las creencias de los profesores cuando diseñan e implementan sus clases y por la influencia de la formación universitaria en la modificación de esas concepciones (Angell 1998, Armento 2000, Pagés 2004, Valencia 2015 - 2016). Las respuestas apuntan a la necesidad de conocer y tener conciencia sobre esas creencias, para que no actúen como obstáculos al momento de tomar decisiones didácticas para el desarrollo del pensamiento social, en otras palabras, para que el profesorado de ciencias sociales sea capaz de crear situaciones de aprendizaje en la que los estudiantes construyan ideas activamente, comprendan cómo se producen los conocimientos de las ciencias sociales e históricas, elaboren conceptos y respuestas a problemáticas sociales y se entiendan a sí mismos como protagonistas de situaciones históricas y sociales concretas.

Análisis de representaciones sociales y de autobiografías escolares

La exploración de los fundamentos y de la racionalidad de las representaciones sociales de los estudiantes, en la experiencia que se analiza, comienza en la primera clase del curso de *epistemología y métodos de la didáctica de las ciencias sociales*, cuando contestan un cuestionario en que deben definirse respecto a las razones por las que decidieron estudiar pedagogía en historia, sobre los propósitos que atribuyen a la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales y respecto de las características que debería tener un buen profesor en estas disciplinas. Los resultados de esta actividad son analizados en común durante la clase y se entregan los primeros elementos teóricos que les permiten aproximarse a las perspectivas de sus perfiles docentes y al proceso social en que han construido esa identidad. En ese análisis, los estudiantes pueden reconocer las motivaciones que les llevaron a decidir ser profesores de historia y ciencias sociales, distinguiendo influencias de modelos significativos, sus propios profesores, por ejemplo; razones de orden político y/o social; o el deseo de formar y enseñar a los jóvenes:

...entregar el conocimiento directamente y ayudar a los jóvenes tal como me ayudaron a mí, tanto en la formación social como personal, otorgando un pensamiento crítico al estudiantado (M11)

La experiencia permite aproximarse además, a la identificación con distintos modelos curriculares de enseñanza de la historia y las ciencias sociales, donde destacan las perspectivas humanista, positivista, técnica y crítica.

Para mí, saber Historia y Ciencias Sociales se relaciona con el manejo de un conocimiento que nos permite cuestionar no solo lo que se nos dice sobre la Historia, sino que también la realidad que nos rodea, existiendo de esta forma la oportunidad de generar nuestra propia interpretación, tanto de la Historia como de otros ámbitos del conocimiento sobre lo social (M14)

La segunda actividad del semestre consiste en una autobiografía escolar, que bajo la consigna de relatar sus recuerdos como estudiantes de la asignatura de historia y ciencias sociales, espera ahondar en las representaciones que tienen los futuros maestros de los propósitos de la asignatura, del rol jugado por sus profesores en sus definiciones respecto de la disciplina y de las proyecciones que atribuyen a su futuro profesional. La autobiografía es realizada en casa, sin mayores instrucciones respecto de su estructura y contenidos, solo que resguarden un momento de tranquilidad, en que puedan evocar su experiencia en las clases de historia y ciencias sociales en la etapa escolar. La autobiografía es analizada en clases por cada estudiante de manera individual, para después poner en común sus respuestas, en una búsqueda orientada a partir de los siguientes criterios: actores que se distinguen en el relato (profesores, familia, grupos sociales); temporalidad de la narración (respecto de las etapas de la escolaridad y de la relación con el pasado, presente y futuro); espacios que se recuerdan (dentro y fuera del ámbito escolar); características de las experiencias de aprendizajes descritas (desde los contenidos conceptuales, las habilidades, los valores y actitudes); vinculación entre lo escrito y cuestiones teóricas desarrolladas durante su formación; y significación que hacen de los procesos e hitos que son referidos (positiva, negativa, afectiva, racional) (Anijovich, 2012, pp. 95)

El colegio, que si bien para mí fue mi centro, no me gustaba mucho, porque estaba en una burbuja, en ese lugar que es un condominio grande, pero es una burbuja al fin y al cabo, (...) y teniendo a esta profesora de Historia, con la que yo sigo hablando, ella era esta puerta, por decirlo en algún sentido, una ventana a la realidad, para mí y para mis compañeros. Porque muchos vivían en el valle y no salían de ahí y ella era una ventana para la crítica, para la reflexión, yo veía en el ramo de Historia este espacio para discutir, para conocer, para plantear,

para hablar sobre noticias, para ver documentales y también para dar espacio para otras cosas, que no eran disciplinares o de la Historia, ella abría esos espacios... (Camila)
(...) pensé también en la causa por la que me movicé desde el 2006 en adelante, y en mi experiencia del 2011 haciendo talleres en los colegios en toma, donde lograba captar la atención de las y los niños movilizadas a partir de la enseñanza de contenidos prácticos para sus luchas (eran talleres de derecho y protesta social), aunque estas ideas eran más vagas porque tenía una visión negativa de la labor del profesor y de la escuela, pero me entusiasmaba la idea de que podía esforzarme en ser una buena profesora y trabajar en colegios municipales, veía una especie de micro (muy micro) solución del conflicto en ello, pero podía ser mi granito de arena (Valeska)

El desarrollo del cuestionario de representaciones sociales y la autobiografía escolar, permiten que los estudiantes reconozcan y analicen cómo han ido construyendo sus definiciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales y sobre el rol del profesorado del área. Son capaces de visualizarse en una trayectoria que comienza en la época escolar y que proyectan a su futuro profesional, distinguiendo los contextos, los actores y relaciones sociales que han permitido configurar esas definiciones.

Estos ejercicios permiten al estudiantado analizarse a partir de su realidad social concreta, reconocer las influencias que han moldeado sus perspectivas y creencias y los cambios y permanencias que dan configuración a su posicionamiento. Los ejercicios permiten además, que los estudiantes decidan qué aspectos de esas definiciones quieren cambiar y cuáles no, y cuáles son los caminos, teóricos y prácticos, que deben seguir para implementar esos cambios.

Elaboración de problemáticas y fundamentaciones

El panel es una instancia de discusión en que los estudiantes organizados en grupos de 3 o 4 personas, deben elaborar una problemática a partir de una bibliografía previamente asignada, que permita debatir alguna de las temáticas y perspectivas del curso. La idea es que desarrollen una discusión teórica en base a 4 autores y a un instrumento del currículum chileno, a partir de una pregunta generadora. Después de exponer la problemática y de fundamentar sus respuestas, los integrantes del panel abren la discusión al auditorio conformado por el curso, los que además realizan co evaluación formativa del trabajo de sus compañeros.

La organización del panel y la elaboración de la problemática, implican un trabajo de síntesis en que los estudiantes deben distinguir las tesis principales de cada uno de los autores, contrastarlas y ponerlas en relación con un instrumento del currículum oficial. El ejercicio requiere que los estudiantes contextualicen a cada uno de los autores y sus premisas; exige rigurosidad y profundidad en los contenidos expuestos, capacidad de criticar fuentes, de emplear fundamentaciones lógicas para sustentar sus afirmaciones y de comunicar con precisión conceptual y destreza en el uso del idioma.

Algunas de las problemáticas que han sido elaboradas y discutidas por los estudiantes son:

- *¿Qué relación existe entre las concepciones previas del profesorado, el currículum y las prácticas docentes?*
- *¿Cómo influye la formación docente basada en la reflexión de su práctica en el desarrollo del pensamiento social de los estudiantes?*
- *¿Qué obstáculos y desafíos debemos tener en cuenta en nuestra formación inicial y continua para fomentar el pensamiento social en la educación escolar?*
- *¿Con qué finalidad se enseña formación ciudadana en la escuela hoy?*
- *¿De qué forma se refleja la autonomía profesional docente frente al proceso de enseñanza / aprendizaje que llevan a efecto en su tarea diaria los profesores?*

- *¿Cuáles son las dificultades que enfrentan los profesores al momento de desarrollar el pensamiento social?*

Como puede apreciarse, las preguntas consideran contenidos y conceptos clave al momento de tener que fundamentar decisiones didácticas y de avanzar en el desarrollo del pensamiento social: concepciones del profesor y práctica docente; formación docente, reflexión sobre la práctica y desarrollo del pensamiento social; tensiones y desafíos de la formación docente y el desarrollo de un profesional autónomo; propósitos de la enseñanza escolar de las ciencias sociales. La principal riqueza de estas discusiones es que en muchos casos los estudiantes se enfrentan por primera vez a preguntarse y responder cuestiones de esta naturaleza, constituyéndose en un proceso de conciencia sobre la definición de su rol como profesores de historia y ciencias sociales y sobre cómo esta es una cualidad que tiene orígenes identificables, que se construye y que se modifica.

El semestre culmina con la elaboración de un ejercicio escrito, un ensayo, que tiene por finalidad que los estudiantes de pedagogía en historia y ciencias sociales, elaboren los fundamentos de sus propósitos de la enseñanza, y en esa perspectiva, sean consciente del proceso de construcción de su propia identidad como docentes. Se espera que los estudiantes reflexionen sobre su decisión de convertirse en profesores de historia, sobre los propósitos que atribuyen a la enseñanza y sobre la trayectoria que ha seguido ese proceso.

La experiencia se sustenta en la categoría de razonamiento (rationale) utilizada por Hawley (2010) que en su trabajo destaca los aportes de Newman (1975 y 1977) y Shaver y Strong (1982) que definen el desarrollo de los fundamentos de la enseñanza como un proceso intelectual, ético y potencialmente transformador de la reflexión personal, a través del cual los profesores articulan formalmente sus propósitos para la enseñanza de los estudios sociales. De acuerdo a Hawley, el conjunto de estos trabajos puso de relieve la naturaleza continua y compleja del desarrollo de los fundamentos y su potencial para perturbar los hábitos y la toma de decisiones, incluso de los profesores más veteranos. Seguidora de estos trabajos es la investigación de Dinkelman (2009) quien señala que el desarrollo de la justificación debe concebirse como parte de la enseñanza de calidad de los buenos profesores, que están siempre en proceso de desarrollo de sus razones y argumentaciones, cuestión que exige el examen continuo de las maneras en que la teoría y la práctica dialogan en el contexto único de cada momento de enseñanza.

La reflexión que se solicita a los estudiantes en el ejercicio aludido, debe sustentarse en tres tipos de fundamentos:

- a) Las representaciones de la enseñanza y de ser profesor de historia que posee cada estudiante (utilizando sus respuestas al cuestionario de representaciones sociales, el análisis de su biografía escolar y la discusión realizada en clases)
- b) Los fundamentos teóricos del curso de Epistemología y métodos de la didáctica de la historia y las ciencias sociales (Benejam, Camilloni, Evans, Pagés, Perrenoud, Pipkin y Sofía, Thorton, Tribó, Valencia y la discusión realizada en clases fundamentalmente a partir de los paneles)
- c) La observación y recolección de información realizada en la alternancia en las escuelas.

El ensayo debe dar cuenta del origen, desarrollo y proyecciones de las representaciones sociales sobre ser profesor de historia que posee cada estudiante y se orienta a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Puedes identificarte con un perfil docente en particular?
- ¿Cuál es el origen de dicha identificación?
- ¿Puedes distinguir procesos, hitos, acontecimientos o actores que han contribuido a la construcción de dicho perfil, a sus cambios, reafirmaciones y/o consolidación?
- ¿Qué impacto ha tenido la formación universitaria en la conformación de dicha identidad y en sus posibilidades de proyección?
- ¿Qué significado han tenido las actividades desarrolladas en el curso de Epistemología de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales y la formación en alternancia, en la posibilidad de reflexionar sobre la identidad y la práctica profesional?
- ¿Qué influencia han tenido tus experiencias extra universitarias en esa identidad?

El análisis de esta fundamentación escrita, permite comprobar el significado que tiene para los futuros profesores esta experiencia y las posibilidades de reflexión que origina la sistematización, cuando deben argumentarse los propósitos, cuando deben justificarse las decisiones. Permite verificar además, cómo van construyendo y consolidando su propósito por el desarrollo del pensamiento social.

La primera actividad realizada en el ramo fue un cuestionario, el cual yo no pude completar ya que me encontraba con serias dudas vocacionales. En el cuestionario se hablaban de las motivaciones y de los elementos que considerábamos importantes para ser un buen profesor de Historia y Ciencias Sociales. Al momento de realizar esa actividad me encontraba con difíciles dudas vocacionales y pensaba que no era capaz de cumplir con los estándares de un profesor de Historia, sabía que lo mío era la pedagogía y que mediante este camino había que hacer cambios en el mundo de los y las estudiantes para así mejorar la sociedad y hacerla justa. Me exigí a mí misma realizar el mismo cuestionario ya con más experiencia al final del semestre, para ver mi crecimiento (Ana)

El registro anterior es una muestra de las tensiones que provoca el desarrollo de la fundamentación en el estudiantado y del proceso de resolución de dichas tensiones.

Las clases y la lectura han colaborado en este proceso y abierto preguntas más allá del por qué quiero ser profesora, han ampliado el enfoque a qué tipo de profesora quiero ser (...) he comenzado a replantearme, creo que por primera vez luego de esta reflexión, tengo tan claras las razones por las cuales quiero dedicarme a la docencia. He vivido fuertes contradicciones y encuentros entre lo que quiero y no quiero ser como profesora y eso ha sido difícil y enriquecedor (...) las actividades reflexivas realizadas, a pesar de haber tocado fibras extremadamente sensibles para más de alguna persona por el carácter personal que poseen, han servido para ordenar los pensamientos acerca de qué hacer, cómo hacer y qué ser como profesora (Ana)

En la universidad he aprendido a desnaturalizar muchas prácticas y conocimientos, he aprendido a desaprender y juzgar lo aprendido, para ver si lo vuelvo a ocupar o lo dejo en el pasado, creo que esta es una de las principales enseñanzas que he obtenido de la cátedra, donde me he preguntado donde estuvo la génesis de mi interés por la historia, y por qué tengo cierta concepción de ella. (Pedro)

Mi experiencia en la universidad ha generado otros conocimientos y ha fortalecido mi postura como estudiante y como futura profesora, por los docentes que hemos tenido, por los contenidos que hemos estudiado, que dan paso a la confrontación de ideas, o por las conversaciones entre compañeros. Las instancias de debate que se han dado en el aula universitaria me han permitido ser consciente de que es necesario que los estudiantes en la escuela obtengan otra mirada sobre la historia, para que puedan cuestionarse la realidad y que nosotros como futuros docentes seamos capaces de dar paso a la reflexión durante el desarrollo de nuestra práctica (Francia)

Lo que me llevó a la pedagogía fue la historia, aunque mi interés se orientaba hacia una historia objetiva, basada en la memorización. Es este modelo el que se rompe en la universidad, ya que me fue posible entender la importancia de las teorías (...) este elemento que para algunos resultaba

obvio, para mí fue un impacto, ya que la historia que conocí se basaba en la verdad única.
(Carmen)

El cuestionario de representaciones sociales, la autobiografía y el ensayo, son experiencias de reflexión de profundo significado para los estudiantes. Novedosas para algunos, en tanto las preguntas que responden, duras en muchos casos, en la medida que los confrontan con experiencias de vida y definiciones no siempre asumidas, como por ejemplo, los modelos en que aprendieron en el sistema escolar y en los cuales fueron estudiantes exitosos, y que hoy no comparten. Enriquecedoras en la mayoría de los casos, por cuanto permiten replantearse aprendizajes o cuestionar perspectivas aceptadas y asumidas, pero sobre todo, en la medida que posibilitan proyectarse con convicción al futuro profesional que se aproxima.

El análisis presentado corresponde a la primera experiencia sistemática de fundamentación de la enseñanza que realizan los estudiantes durante su formación. Los resultados dan cuenta de cómo en ella se ponen en juego componentes éticos y conceptuales y de las tensiones que deben confrontar al momento de distinguir influencias y hacer definiciones. En todos los casos hay consolidación o avances importantes en dichas definiciones, que en los semestres venideros, deberán seguir desarrollando con otros ejercicios y fundamentalmente, con el análisis de las decisiones didácticas que toman en el espacio concreto de su práctica.

Referencias Bibliográficas

- **Angell, A. V.** (1998). Learning to Teach Social Studies: A Case Study of Belief Restructuring. *Theory and Research in Social Education*, 26 (4), pp. 509-530.
- **Armento, B.** (2000). El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales. En Pagés, J., Estepa, J. y Travé, G. *Modelos, Contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19-39). Universidad de Huelva.
- **Barton, K. y Lenvstik, L.** (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- **Benejam P. y Pagès, J.** (1998). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona: Editorial Ice Horsori. Cap. II y VI.
- **Dinkelman, T.** (2009). Reflection and Resistance: Challenges of Rationale-based. Teacher Education. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 2:1, pp. 91-108.
- **Enríquez,** (2017). Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. *Dialogo Andino*. N° 52, pp. 7-21.
- **Gómez Carrasco, Cosme Jesús; Ortuño Molina, Jorge; Molina Puche, Sebastián** (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 11, enero-abril, pp. 5-27. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- **Hawley, T.** (2010). Purpose Into Practice: The Problems and Possibilities of Rationale Based Practice. *Social Studies. Theory and Research in Social Education*, 38, 131-162.
- **Pagés, J.** (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En Nicolás, E. y Gómez, J. A., *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez LL.* (pp. 155 -178) Universidad de Murcia Aula de debate.
- **Pipkin, D.** (2009). Pensar lo social. La crujía ediciones. Buenos Aires.
- **Ponce, A** (2015). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. *Reseña. Revista de Estudios Sociales No. 52. Bogotá, abril - junio de 2015. Pp. 225-228.*

- **Ross, W.** (2004). Social Studies and [CriticalThinking](#). En [Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers \(2004\)](#). Kincheloe J. Weil D. Greenwood Press, London.
- **Valencia, L.** (2016). Aprender a ser profesora y profesor de Historia y Ciencias Sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 15, pp. 75-87.

La formación del tiempo histórico en el estudiantado a docentes de historia y ciencias sociales de Argentina, Chile y España

Joan Llusá – Miguel Angel Jara y Liliana Bravo

Juan.llusa@uab.cat - mianjara@gmail.com - libravodidactica@gmail.com

UAB (Universidad autónoma de Barcelona), Catalunya- España / UNCO (Universidad Nacional de Comahue) Argentina / UAH (Universidad Alberto Hurtado), Santiago de Chile-Chile

RESUMEN:

En esta ponencia presentamos algunos resultados de una primera fase de una investigación desarrollada, en formación inicial, conjuntamente por la UAB (Universidad Autónoma de Barcelona, España), la UNCO (Universidad Nacional del Comahue, Argentina) y la UAH (Universidad Alberto Hurtado, de Santiago de Chile). Se trata de una investigación mixta (cualicuantitativa) centrada en la comprensión y desarrollo de algunos conceptos temporales propios del Tiempo Histórico por parte, tanto de futuros maestros y maestras de Educación Primaria, como de futuros docentes de Historia en Secundaria.

El objetivo fundamental de esta investigación es el de obtener un retrato de la situación de partida de nuestro alumnado en relación a la construcción del Metaconcepto Tiempo Histórico y, de esta forma, poder evaluarla formación inicial de nuestras universidades en relación a la construcción de la temporalidad y hacer visibles las necesidades detectadas al respecto. Por ello partimos, inicialmente, de la aplicación de un primer instrumento de investigación. Se trata de un cuestionario con preguntas mayoritariamente abiertas, que permite analizar la conceptualización, dominio y aplicación de la periodización, la simultaneidad, la contemporaneidad, el cambio y la permanencia y, a su vez, valorar la capacidad para circular por el eje pasado – presente – futuro, por parte de nuestro alumnado.

PALABRAS CLAVE: Temporalidad - Tiempo Histórico - Simultaneidad – cambio

A formação do tempo histórico no corpo estudantil para professores de história e ciências sociais na Argentina, no Chile e na Espanha

RESUMO

Neste artigo, apresentamos alguns resultados de uma primeira fase de pesquisa desenvolvida em formação inicial, conjuntamente pela UAB (Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha), UNCO (Universidade Nacional de Comahue, Argentina) e UAH (Universidad Alberto Hurtado, de Santiago do Chile). É uma pesquisa mista (qualitativa) focada na compreensão e desenvolvimento de alguns conceitos temporais típicos do tempo histórico por ambos os futuros professores de Educação Primária e futuros professores de História em Secundário.

O objetivo principal desta pesquisa é obter uma imagem da situação inicial de nossos alunos em relação à construção do Metaconceito Histórico e, desta forma, avaliar a formação inicial de nossas universidades em relação à construção do e tornar visíveis as necessidades detectadas a este respeito. É por isso que começamos inicialmente com a aplicação de um primeiro instrumento de pesquisa. É um questionário com questões principalmente abertas, o que permite analisar a conceitualização, o domínio e a aplicação da periodização, simultaneidade, contemporaneidade, mudança e permanência e, por sua vez, valorizar a capacidade de se mover ao longo do último eixo - presente - futuro, por parte de nossos alunos.

PALAVRAS CHAVE: Temporalidade - Tempo Histórico - Simultaneidade - mudança

The formation of historical time in the student body to teachers of history and social sciences in Argentina, Chile and Spain

ABSTRACT

Some results of a first phase of a research are presented here; developed in initial formation, together by the UAB (Autonomous University of Barcelona, Spain), UNCO (National University of Comahue, Argentina) and UAH (University Alberto Hurtado, of Santiago de Chile). It is a

mixed research (qualitative and quantitative) focused on the understanding and development of some temporal concepts typical of Historical Time by both future teachers of Primary Education and future teachers of History in Secondary.

The main objective of this research is to obtain a picture of the initial situation of our students in relation to the construction of the metaconcept of Historical Time and, by this way, being able to evaluate the initial formation of our universities in relation to the construction of temporality and making visible the needs detected on this matter. This is why we initially started with the application of a first research tool. It is a questionnaire with mostly open questions, which allows analyzing the conceptualization, mastery and application of periodization, simultaneity, contemporaneity, change and permanence and, in turn, value the ability to move along the past - present - future axison the part of our students.

KEYWORDS: Temporality - Historical Time - Simultaneity - change

¿Dónde investigamos? Contextos de la formación del profesorado

En esta ponencia presentamos algunos de los resultados de la primera fase de la investigación iniciada en el año 2016 y desarrollada conjuntamente por la UAB (Universidad Autónoma de Barcelona, España), la UNCo (Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina) y la UAH (Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, Chile

Se trata de una investigación realizada en Formación Inicial, tanto de futuros/as maestros/as de Educación Primaria, como de profesores/as en Historia en Educación Secundaria, con el objetivo de determinar ideas previas, conceptualización y dominio de los distintos conceptos temporales que articulan el Tiempo Histórico. Los resultados obtenidos, en esta investigación, nos permitirán tener una panorámica de la situación actual sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en nuestras respectivas universidades e iniciar un necesario proceso de revisión de nuestros programas de formación.

En esta primera fase de la investigación, hemos elaborado y aplicado un cuestionario de 11 preguntas. El análisis de los resultados de la primera parte de este cuestionario fue presentado en otro escrito¹, por lo que a continuación nos referiremos únicamente a las cuatro últimas preguntas, las cuales son de especial relevancia en nuestra investigación, tanto por su carácter cualitativo como por los conceptos temporales a los que se refiere: periodización (pregunta 8), simultaneidad/Contemporaneidad (pregunta 9), cambio y continuidad (pregunta 10) y Pasado, presente y futuro (pregunta 11), ya que como afirma Santisteban (2009), cambio y continuidad y temporalidad, entendida como la capacidad por circular por la triple dimensión temporal, son los conceptos temporales más importantes.

El cuestionario fue aplicado a un total de 88 estudiantes de las 3 universidades: UAB, UAH y UNCo, 44 de ellos corresponde a estudiantes en formación para maestros y maestras de Educación Primaria de la UAB, 20 a estudiantes de pedagogía en historia de la UAH y 24 a estudiantes del profesorado en historia de la UNCo.

Es una investigación contextualizada que recupera experiencias formativas diversas, con el fin de obtener información sobre la comprensión de temporalidad que tiene los/as futuros/as profesores/as para ofrecer más oportunidades de aprendizaje del tiempo histórico entre estudiantes que se forman para enseñar historia y ciencias sociales en la escuela secundaria y primaria.

¹El análisis de los resultados de los puntos anteriores del cuestionario lo hemos publicado con el título de "La concepción del tiempo histórico en futuros docentes de Argentina, Chile y España" en Pasado Abierto. Revista del CEHis. Nº 6. Mar del Plata. Julio-Diciembre 2017. ISSN N°2451-6961. Disponible en: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto>

¿Qué nos dicen los datos? Conceptualizaciones del tiempo histórico

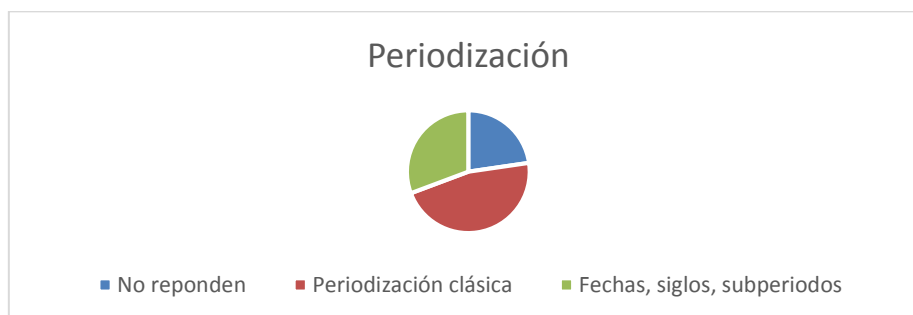
En relación a la pregunta 8, relativa a la capacidad de periodizar 10 acontecimientos históricos, correspondientes a épocas y territorios diversos, los resultados generales indican que prácticamente la mitad del estudiantado se rige por la periodización clásica (46,6%), llegando, en el caso de la UAB, al 65'9%.

Si nos circunscribimos al conjunto de estos estudiantes, tan sólo 2 de ellos/as han logrado situar correctamente los 10 acontecimientos, mientras que un 25% ha situado correctamente entre 7 y 9 de los acontecimientos ofrecidos en el cuestionario.

Otro grupo de 27 estudiantes (30,7%) ha periodizado utilizando siglos, fechas o subperiodos diversos, siendo especialmente significativo en el caso de la UAH (55%). Finalmente, 20 estudiantes (22%) no han respondido a la encuesta.

En cualquier caso, ha resultado especialmente complejo para la mayoría de los/as futuros/as docentes situar 3 de los 10 acontecimientos propuestos: la aparición de la cerámica, la Revolución Neolítica y la construcción de la Muralla China. Se trata de 3 acontecimientos especialmente alejados en el tiempo y en el espacio para todo el estudiantado encuestado, por lo que parece confirmarse que existe una relación directa entre facilidad de identificación y comprensión a mayor vinculación territorial, temporal y/o personal.

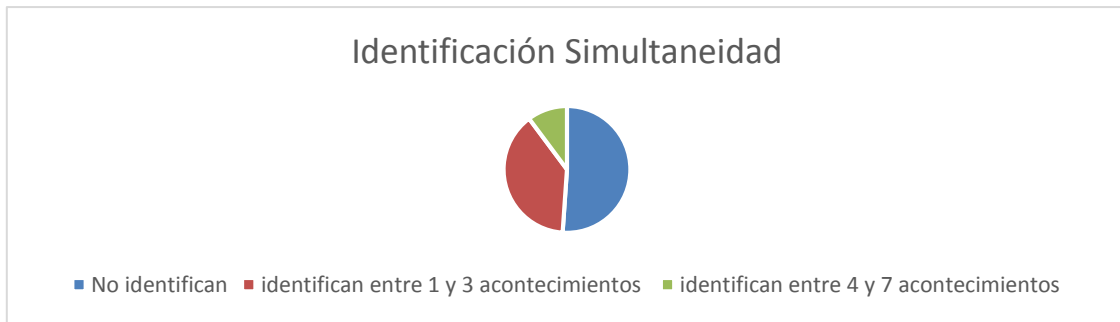
En ningún caso se ha propuesto periodización alternativa, ya sea vinculada a los modos de producción, las religiones, las actividades económicas, la tecnología, las dictaduras, entre otras.



Organizar la periodización de acontecimientos sobre la base de un criterio cronológico se presenta como una imposibilidad para interpretar los contextos o épocas en los que, los acontecimientos propuestos para su organización, se han producido. Esta perspectiva de periodización clásica no contribuye a la comprensión compleja de los escenarios en los que los acontecimientos se producen y es una preocupación en tanto tampoco promueve un pensamiento histórico y crítico que permita la comprensión de los cambios y continuidades.

La pregunta 9 relativa tanto a la capacidad de identificar acontecimientos simultáneos como de relacionarlos pone de manifiesto grandes dificultades por parte de la mayoría del estudiantado. Indicio de ello es que poco más de la mitad de los/as encuestados (51'1%) no responden a la pregunta.

Entre los que sí responden a la pregunta, la mayoría son capaces de identificar entre 1 y 3 acontecimientos simultáneos (38,7%) y tan solo un 10,2% entre 4 y 7. En este último grupo se destacan estudiantes de UAH (30% de sus encuestados).



Entre los hechos identificados destaca mayormente el final de la Guerra civil española/Inicio de la dictadura franquista con la Segunda guerra Mundial (34%), llegando, para el caso de los estudiantes de la UAB, al 46%.

En segundo lugar encontramos la simultaneidad en los procesos de independencia de Chile y Argentina (20%) y en tercer lugar la dictadura de Pinochet con la Guerra Fría (19%). En ambos casos se destaca el grupo de estudiantes de Latinoamérica (30% UAHy 62% UNCo), mientras que el estudiantado de la UAB no los tiene en consideración, aunque asocia la Dictadura de Pinochet con el final de la dictadura franquista (7%).

En cuarto lugar identifican el desarrollo de Internet con el proceso de globalización, llegando en este caso al 11% de los encuestados.

También es relevante el porcentaje de estudiantes que identifica la simultaneidad de la Revolución francesa con la Revolución industrial (9%) o con el proceso de independencia EEUU (8%). En el primer caso la identificación es realizada exclusivamente por el grupo de estudiantes pertenecientes a la UAB, mientras que en el segundo por estudiantes de la UAH y de la UNCo.

En esta primera parte de la pregunta 9 se ponen de relieve las dificultades de los/as encuestados/as en la identificación de acontecimientos simultáneos. Al mismo tiempo se puede apreciar una mayor identificación en función de la proximidad temporal, puesto que tan solo en cinco casos se hace referencia a la coincidencia temporal de dos hechos anteriores a la Edad Contemporánea, y de la proximidad territorial, puesto que en la mayor parte de los casos los/as estudiantes catalanes/as vinculan con mayor facilidad hechos europeos y los/as Latinoamericanos/as hechos ocurridos en el continente. Esto último nos permite afirmar que el desarrollo de historias básicamente nacionales, en los tres países, no contribuye al reconocimiento de simultaneidades a nivel global.

En la segunda parte de la pregunta 9, correspondiente al establecimiento de relaciones de contemporaneidad entre acontecimientos simultáneos, se pone de relieve la gran dificultad de la mayoría de los encuestados al respecto, por lo que tres cuartas partes (73%) no responden a lo solicitado.

En lo que respecta al 27% restante, que sí responde a la cuestión, predomina el establecimiento de relaciones de tipo causal en más de la mitad de los casos (58%), un tercio establece relaciones explicativas, vinculando diferentes ámbitos: sociedad, economía, política, etc. y el resto (9%) hace referencia explícita a la coincidencia temporal de los acontecimientos, el hecho de formar parte de un mismo contexto o periodo más amplio, por ejemplo la Guerra Fría, o los vinculan a otros operadores temporales como el cambio.

Parece pues que tan solo un tercio de los encuestados es capaz de utilizar relaciones de contemporaneidad entre acontecimientos simultáneos para explicar. Este hecho resulta especialmente preocupante en tanto se trata de futuros/as profesores/as de Historia en Educación Secundaria y de ciencias sociales para la Educación Primaria, puesto que sin el establecimiento de estas relaciones de contemporaneidad, difícilmente podemos desarrollar una historia escolar realmente significativa, útil y comprensiva para nuestros/as estudiantes.

En el mismo sentido, Llusà (2016), ponía de manifiesto las dificultades, de forma proporcional a los distintos niveles de complejidad del operador contemporaneidad, del estudiantado al finalizar la secundaria obligatoria:

“Entienden el concepto simultaneidad, pero solamente una pequeña parte es capaz de identificar correctamente hechos simultáneos (16%) y difícilmente se aplican en el análisis histórico (6%)”. (p.66)

En la pregunta 10 se solicitaba a los/as encuestados/as comparar la situación de nuestro mundo cien años atrás respecto al presente, observando especialmente aquellos aspectos de cambio y de continuidad.

En relación al cambio, el conjunto de los/as encuestados/as han hecho referencia a 226 citas, un promedio de 2’5 por estudiante.

Entre los aspectos de cambio detallados destacan:

	UAB	UAH	UNCo	Total
La tecnología	61%	65%	33%	54,5%
La globalización	16%	50%	12,5 %	22,7%
Concepción del Mundo/ Mentalidad	25%	25%	4,1%	19,3%
Sistema político. Democracia	15,9%	20%	25%	19,3%
Papel y derechos de la mujer	20%	15%	16,6%	18,1%
Mayor poder de los medios de comunicación/Más información	9%	15%	25%	14,7%
Mayores conocimientos médicos y científicos	18%	4,5%	12,5%	13,6%
Sistema educativo /Concepto de educación	11,3%	-	8,3%	7,9%

También se destaca: una mayor movilidad social, moda, derechos, leyes, esperanza de vida, contaminación, las fronteras, la forma de relacionarnos, las formas de producción, todos ellos entre el 2 % y el 5%.

Como podemos observar, el desarrollo tecnológico, la globalización, la concepción del mundo y el sistema político son los aspectos más aludidos de forma general. Así, el cambio producido por la tecnología aparece como el más destacado por el estudiantado de las 3 universidades, la cosmovisión es destacada por una cuarta parte del estudiantado tanto de la UAB como de la UAH, mientras que las otras cuestiones muestran cierta variabilidad en función de la universidad: papel y derechos de la mujer (20% de la UAB), la globalización (50% de la UAH) y democracia o mayor poder de los medios de comunicación (25% de la UNCo).

En cuanto a la continuidad observada, el conjunto de los encuestados hacen referencia a 169 citas, un promedio de 1,95 por estudiantes.

Entre los aspectos de continuidad citados destacan:

	UAB	UAH	UNCo	Total

Desigualdad social, dominio de unos sobre otros/ Clases sociales/ jerarquización	47,7%	65%	33,3%	47,7%
Guerras/Violencia	29,5%	25%	8,3 %	22,7%

También se explicita el mantenimiento del sistema económico/capitalismo (4,7%), la explotación (4,1%), el fascismo, racismo y machismo (3,5%), el pensamiento o mentalidad (2,9%), la manipulación del poder (2,9%), entre otras de menor rango.

Así pues en esta pregunta, se perciben especialmente los cambios económicos y tecnológicos, mientras que se observan mayores continuidades en el ámbito político y social.

En cuanto a la pregunta 11 el conjunto de encuestados utilizan hasta 164 ítems para describir nuestro presente, una media de 1,8 por estudiantes, siendo especialmente significativa la aportación del grupo de la UAH (3,1 por encuestado).

En esta pregunta destacan las siguientes ideas:

ACONTECIMIENTOS	
Desigualdad y dominio de unos sobre otros	13 (14,7%)
Sociedad individualista	10 (11,3%)
Tecnológicamente avanzado	9 (10,2%)
Sociedad globalizada	8 (9%)
Capitalismo neoliberal	7 (7,9%)

También se hace referencia a la crisis económica (6,8%) y la no separación de poderes en España y la judicialización de la política (6,8%) y la Sociedad de la información, la incertidumbre, la contaminación, el cambio rápido y constante, la huella de la dictadura del pasado, todos ellos con un 5,6%.

En relación a esta cuestión se puede apreciar una visión ciertamente pesimista, puesto que entre las 12 respuestas más repetidas, dominan aspectos planteados de forma negativa (aproximadamente 60 %). Algunos ejemplos de estas apreciaciones son:

“El futuro lo veo con una decadencia del hecho social, más global, crisis muy próxima, colapsado” (JJ M -19 -2n –UAB)

“Con respecto al futuro, creo que no se presenta muy prometedor. Si seguimos así, terminaremos por destruirnos a nosotros mismos, y todo lo que nuestras generaciones antepasadas han construido. Aun cuando evolucionemos como sociedad, creo que nuestro futuro escribirá una historia que no distará mucho de lo que ya conocemos, porque, como dije anteriormente, el mundo está siendo guiado por las personas equivocadas, y el sometimiento y la vulnerabilidad, se han hecho costumbre en nuestra sociedad. Daniela Moreno” (F -2n – UAH)

“El futuro es de una crisis económica a nivel mundial y las grandes potencias se disputaran la hegemonía” (BBB F -23-4º Hª – UNCO)

Por otra parte se pone de manifiesto una clara diferenciación entre las respuestas del estudiantado europeo (UAB) y del Latinoamérica (UAH y UNCo). En este sentido, el estudiantado catalán pone de manifiesto algunos aspectos coyunturales, como la crisis económica o la no separación de poderes, mientras que tanto los de la UAH como los de la UNCo. dan mayor importancia al individualismo, al neoliberalismo, a la globalización y a la

influencia de las dictaduras del pasado. La historia reciente parece tener especial significación para explicar el presente por parte de este grupo.

Hace aproximadamente ocho años atrás, esta perspectiva entre los/as estudiantes del profesorado -al menos para el caso de la UNCo- estaba bastante ausente. No se pensaba en los procesos móviles e inacabados de la historia reciente/presente, como una posibilidad de pensarlos históricamente y menos aún de incorporarlos a la enseñanza. Las razones de ellos, como demostramos en una investigación, se debía, entre otras tantas razones, a la ausencia de esta parcela temporal en la formación, a la tensión que generaba sobre los postulados de cierta objetividad en el tratamiento de estos temas, a la coetaneidad entre el investigador y su presente y por el carácter candentes, controvertido del mismo (Jara, 2012).

Evidentemente, la historia reciente/presente, resulta importante para el grupo de estudiantes con el que estamos trabajando en esta investigación y ello se constituye, a nuestro criterio, en una buena posibilidad para el tratamiento de estos procesos en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

En la segunda parte de la pregunta se demandaba a los/as encuestados/as de describir un posible futuro. En la misma cabe destacar que un 45% no responde a la misma, un 30% visualiza un futuro claramente negativo, un 5% positivo y un 20% presenta un futuro condicionado o alternativo, de manera que dependiendo de nuestras acciones actuales nuestro futuro será positivo o negativo.

En el futuro descrito se citan 77 características, una media de 0,87 por encuestado, siendo especialmente alta en el caso de la UAB (1,1 por encuestado).

Entre los aspectos mencionados destacan:

IDEAS	
Futuro catastrófico / negro	10 (13%)
Incierto	9 (11,6%)
Muy avanzado tecnológicamente	7 (9%)
Sin recursos/lucha por su control	7 (9%)
Desigual socialmente	5 (6,4%)

¿Cómo continuar? Proyección de nuestra investigación

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto, de forma general, una construcción de la temporalidad muy vinculada al tiempo cronológico tradicional, independientemente de la universidad o tipo de estudio que se está desarrollando.

Veámos en el análisis de las primeras preguntas del cuestionario, como tan sólo una cuarta parte del estudiantado otorga un papel hegemónico a la enseñanza y el aprendizaje del Tiempo Histórico en la enseñanza de la historia, estando claramente por delante el dominio del marco conceptual del área y la motivación del estudiantado y, a su vez, veámos como más de la mitad asociaba Tiempo Cronológico y Tiempo histórico.

La pregunta 8, referida a la capacidad de periodizar 10 acontecimientos históricos confirman esta situación, puesto que el 46% se rige únicamente por la periodización clásica y en ningún caso se propone ninguna periodización alternativa.

Al mismo tiempo también se observan las dificultades de los/as encuestados en situar temporalmente acontecimientos alejados en el tiempo o en el espacio, puesto que el grado de

acierto disminuye ostensiblemente en los acontecimientos de periodos más antiguos o de territorios distintos al propio.

Ello debería hacernos pensar en la posibilidad de desarrollar una propuesta de enseñanza de la historia más vinculado a la historia global que a las historias nacionales.

En este sentido, Christian (2005, p. 21) afirma:

“Yo creo que observar la totalidad del pasado es como recurrir a un mapa del mundo. Ningún geógrafo enseñaría geografía sirviéndose exclusivamente de planos callejeros. Sin embargo casi todos los historiadores enseñan historias de países concretos, ... sin preguntarse en ningún momento por el pasado total”.

En las preguntas 3 y 4, cuyos resultados se presentaron en un escrito anterior, se destacaba el hecho que ni la simultaneidad, ni la contemporaneidad fueran destacadas ni como conceptos temporales de gran relevancia ni como conceptos temporales de gran dificultad de adquisición, por lo que la pregunta 9, centrada específicamente en estos dos conceptos, permite confirmar la poca relevancia otorgada a los mismos y el escaso dominio en su aplicación.

Efectivamente, más de la mitad de los encuestados no responde a la cuestión y tan sólo un 10% es capaz de identificar entre 4 y 7 acontecimientos simultáneos.

A estas dificultades de identificación de la simultaneidad, como en la pregunta anterior, se percibe una mayor dificultad en función de la lejanía temporal y territorial, siendo especialmente significativa la diferencia de identificación entre los/as estudiantes de Latinoamérica y de Cataluña al tratarse de acontecimientos americanos o europeos.

En relación a la contemporaneidad, es decir la capacidad de establecer relaciones entre hechos simultáneos para explicar, las dificultades son aún mayores, puesto que un 73% no responde a la pregunta y de entre el 27% que si lo hace, solamente un 13% es capaz de relacionar ámbitos de un mismo territorio para explicar.

En definitiva, menos de un 15% de los/as encuestados parece dominar la simultaneidad y menos aún de utilizar las posibles relaciones entre acontecimientos históricos para explicar, por lo que parece difícil que lleguen realmente a comprender determinados momentos históricos, más allá de la memorización de fechas, datos o personajes.

La pregunta 10, pretendía hacer un retrato de la comprensión del presente a partir de los cambios y las continuidades observadas en su mundo, en este sentido, independientemente de la universidad, se destaca una mayor percepción de los cambios tecnológicos y económicos y una mayor observación de la continuidad de aspectos políticos y sociales. En esta cuestión, si bien mayormente se citan cambios y continuidades sin explicación alguna, en más de un tercio de los encuestados se explicitan comparaciones entre el pasado y el presente para justificar los cambios o continuidades observadas. Un porcentaje relativamente bajo teniendo en cuenta el nivel universitario de los encuestados.

La última pregunta, referida a la descripción del presente y la proyección a un hipotético futuro, de manera general se utilizan un número poco significativo de características para poder realizar un análisis completo de la realidad (1,8 por estudiante). La desigualdad social,

el individualismo y el avance tecnológico son las características más repetidas por los encuestados y el pesimismo parece ser una percepción mayoritaria de nuestros jóvenes.

La principal diferencia entre los encuestados catalanes y latinoamericanos, radica en la clara tendencia de los primeros a retratar la coyuntura actual, mientras que la historia reciente-presente es claramente observada por los segundos.

El pesimismo adoptado para caracterizar el presente continuo en la percepción del futuro, de modo que al margen de un 45% que no responde, una tercera parte lo piensa de una forma claramente negativa y tan solo un 5% de forma positiva. Finalmente resulta preocupante el hecho que solamente un 20% proyecte un futuro en función de nuestras acciones del presente.

En definitiva parece que la formación de la temporalidad y de la consciencia histórica de nuestros/as jóvenes presenta claras discontinuidades y únicamente alrededor de un 40% parece dominar el conjunto de los operadores del Tiempo histórico y de utilizarlos adecuadamente en el análisis histórico.

Estos datos provisionales, serán debidamente triangulados por entrevistas o focus group y por el análisis de los contenidos desarrollados en nuestros programas, pero todo apunta a la necesidad de iniciar un proceso de reflexión de cómo enseñamos el Tiempo Histórico en nuestras respectivas facultades.

Trepát (1998:51) afirma:

“Para un aprendizaje correcto del tiempo histórico no basta con la presentación una sola vez de los conceptos temporales y de sus operadores. Es necesario, a lo largo de diferentes unidades y cursos a propósito de otros contenidos en los que intervengan las nociones temporales, ir explicando los mecanismos de cálculos, representación y periodización de manera constante, ampliando poco a poco su conceptualización”.

Parece pues evidente que es necesario potenciar la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad en todos los niveles educativos, porque como defiende Pagès (1999:107) “La temporalidad debería formar parte de los objetivos de la enseñanza y más concretamente de la enseñanza de las ciencias sociales y en particular de la enseñanza de la historia... sin embargo parece bastante evidente que ello no es así”.

Referencias bibliográficas:

- **Christian, D.** (2005). Mapas del tiempo. Introducción a la “Gran Historia”, Barcelona. Crítica.
- **Jara, Miguel A.** (2012). “Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia”, en: Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. Nº 11, Año 2012. Ed. Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona.
- **Llusa, J.** (2016). Aprender historia aplicando la contemporaneidad, Un estudio de caso en la Enseñanza Secundaria obligatoria (ESO). Enseñanza de las Ciencias Sociales 15, 61-73.
- **Pagès, J.** (1999). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones,

AAVV: Aspectos didácticos de ciencias sociales. 13. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza. 241 -278.

- **Santisteban, A.** (2009). Temps al temps a la historia, una mirada Transversal. *Perspectiva Escolar*, 332, 9-15.
- **Trepat, C.; Comes, P.** (1998). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: ICE/UB –Graó 7-122.

El trabajo docente, una reflexión desde el espacio de residencia II

Laura Reboratti y Nadina Sgubin

lreborat@ungs.edu.ar - nsgubin@ungs.edu.ar

Profesorado Universitario de Educación Superior en Geografía - Universidad Nacional de General Sarmiento / Argentina

RESUMEN:

El espacio de Residencia II, de los profesorados universitarios, es una instancia de integración de los contenidos disciplinares y pedagógicos que los estudiantes han aprendido en las asignaturas específicas del Profesorado. El trabajo de la planificación del período de residencia, así como de cada una de las clases que los estudiantes programan, los pone en contacto directo con la labor profesional. En el diseño curricular para la formación de profesores de la Provincia de Buenos Aires, este espacio curricular se denomina Espacio de la Práctica.

Abordar el trabajo docente, es decir, la enseñanza como una práctica social, pone en riesgo de asociar al docente con un mero ejecutor de aquellas especificaciones técnicas formuladas por especialistas, siendo ésta la expectativa con la que numerosas veces los estudiantes del profesorado inician sus cursadas. Tensionar y deconstruir esta concepción forma parte del trabajo que se da en el espacio de la asignatura a partir de la definición de enseñanza como práctica intencionada, que convoca a pensar el desarrollo de una clase como el resultado del análisis y reflexión de los diseños curriculares, a partir de los cuales se organiza, prioriza y secuencia su enseñanza.

Reflexionar acerca de la experiencia del primer año de Residencia II, del Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento, como un espacio de construcción teórica y epistemológica sobre el trabajo docente que constituye el fundamento de las decisiones e intenciones que se toman en él, es el objetivo de esta ponencia.

PALABRAS CLAVE: Residencia II - trabajo docente - práctica

O trabalho de ensino, uma reflexão do espaço residencial II

RESUMO:

O trabalho de Residência II, dos cursos de formação de professores universitários, é uma instancia de integração dos conteúdos disciplinares e pedagógicos que os estudantes aprenderam nas matérias específicas do Curso. O trabalho da planificação do período de residência, assim como de cada uma das aulas que os estudantes preparam, os coloca em contato direto com a tarefa profissional. Na grade curricular para a formação de professores na Província de Buenos Aires, este espaço curricular é denominado Espaço da Prática.

Abordar o trabalho docente, isto é, o ensino como uma prática social, coloca o risco de associar o docente com um mero executor de aquelas especificações técnicas formuladas por especialistas, sendo essa a expectativa com a que inúmeras vezes os estudantes do curso de formação começam seus estudos. Tensionar e desconstruir esta concepção forma parte do trabalho que acontece no espaço da matéria a partir da definição de ensino como prática intencionada, que convida a pensar no desenvolvimento de uma aula como o resultado da análise e reflexão das grades curriculares, a partir das quais, se organiza, prioriza e sequencia seu ensino.

Reflexionar sobre a experiência do primeiro ano de Residência II do curso de formação de professores de Geografia da Universidade Nacional de Gral. Sarmiento, como um espaço de construção teórica e epistemológica sobre o trabalho docente que constitui o fundamento das decisões e proposições que são tomadas nele, é objetivo desta apresentação.

PALAVRAS-CHAVE: Residência II - trabalho docente - prática

Teaching work, a reflection from the residence space II

ABSTRACT:

Residence course II, at university teaching profession, is an integration instance of disciplinary and pedagogic matters which students have learned in specific subjects at teaching profession course. Planning work in residence period, as well as every single class which is programmed by students, contacts them with professional labour. This course is called Practice Course in curriculum of Buenos Aires Province teaching profession.

Addressing teacher's work, that is, teaching as a social practice, involves the risk of associating teachers with the accomplishment of technical specifications designed by specialists, being this the goal whereupon usually teaching profession students begin their lessons. Straining and deconstructing this conception takes part of work during subject course, since defining teaching as an intentional practice which suggests thinking class development as a result of analysis and reflexion on curriculums, from which its teaching is organized, rated and sequenced.

Reflecting on the first year experience in Residence II at Teaching Profession Course in Geography, from National University of Gral. Sarmiento as a space of theoretical and epistemological construction on teacher's work, which constitutes the found of decisions and intentions taken in it, is the purpose of this paper.

KEYWORDS: Residence II - teacher's work - practice

Introducción

El espacio de la Residencia II, como se lo denomina en algunos profesorados, constituye una de las últimas asignaturas cursadas por los estudiantes y está atravesado por diversas situaciones que de tensión y reflexión. Una de ellas se vincula con el lugar que ocuparán los estudiantes como docentes al estar a cargo de un curso (en el que trabaja otro profesor) durante un período de tiempo en el cual serán evaluados. Otra de las tensiones se da en los docentes que a través del recorrido de los estudiantes, durante la cursada, volvemos a pensar a la profesión docente, lo que ella implica para la sociedad, para los estados, para los docentes, para nosotros mismos.

En este trabajo planteamos algunas reflexiones acerca de la importancia de pensar con los estudiantes, al docente como un profesional. Para ello cuestionamos la disociación entre teoría y práctica, a partir de las ideas de Carr (1996), en tanto constituye el fundamento de una división del trabajo entre quienes están a cargo de la teoría, hoy denominados "expertos" y quienes aplican lo que los expertos definen, es decir, los docentes.

Tras haber recorrido el primer año de la asignatura Residencia II del Profesorado Universitario de Educación Superior de Geografía de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento, la ponencia busca cuestionar ciertas "naturalizaciones" con las que nos hemos encontrado a lo largo de este año, inclusive en nuestro propio trabajo como docentes. Asimismo, presentamos en qué consistió esta primera experiencia: nuestra propuesta y las preguntas que quedaron para seguir reformulando al espacio de Residencia II.

El Profesorado Universitario de Educación Superior en Geografía de la Universidad Nacional de General Sarmiento

El Profesorado Universitario de Educación Superior en Geografía de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) fue creado en el año 2013 y la oferta contribuye desde entonces, a satisfacer una demanda creciente en la región noroeste del conurbano bonaerense. Curiosamente, los primeros planteos provinieron de estudiantes y egresados principalmente

del Profesorado de Historia (existente desde el inicio de la Universidad). En el currículum de dicho profesorado se cursaba, en carácter de obligatorio, una asignatura de Geografía llamada “Introducción al conocimiento geográfico y geografía argentina”, dictada por profesores geógrafos del Instituto del Conurbano (ICO)¹, en donde se generaba un intercambio a partir del cual los estudiantes (y luego, egresados) planteaban la necesidad de ampliar su formación en geografía. Esto se debía, principalmente a la necesidad de los egresados y estudiantes avanzados, de contar con una base más sólida para poder dictar Ciencias Sociales en el primer año de la Educación Secundaria Básica en la provincia de Buenos Aires.

El Instituto del Conurbano, sede de este profesorado², estudia las problemáticas sociales con especial énfasis en los aspectos territoriales y urbanos. Esto generó una amplia experiencia en investigación y docencia, que los profesores aportan a los actuales estudiantes.

Asimismo, como el profesorado de geografía surgió en un contexto de cinco carreras de grado que desarrolla el ICO, organizadas en: las Licenciaturas en Política Social, Ecología, Urbanismo y Administración Pública, y una de pregrado: la Tecnicatura Superior en Sistemas de Información Geográfica, todas ellas aportan a los estudiantes un enfoque territorial y espacial para el análisis de las problemáticas de la zona, lo cual constituye un gran aporte y enriquecimiento para los graduados del profesorado que se desempeñarán, preferentemente, en instituciones educativas aledañas.

El perfil de la formación tiene en cuenta las orientaciones y lineamientos planteados en diversos documentos, como “Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios”, aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), y los acuerdos alcanzados en las diversas reuniones nacionales de discusión de los perfiles de los profesorados en ciencias sociales y humanas³, especialmente en lo que se refiere a la estructura general de los profesorados y al peso relativo de la formación general, y de la formación específica pedagógica y disciplinar.

Las asignaturas de la formación general y específica son dictadas por docentes del ICO, excepto Sociología Clásica e Historia que están a cargo de docentes del IDH. Aquellas correspondientes al trayecto pedagógico, son dictadas por cátedras del IDH, excepto Enseñanza de la Geografía y Residencia II que están a cargo de profesores de geografía en el ICO. Esta distribución constituyó toda una novedad en los profesorados de la UNGS.

Los estudiantes llegan a la cursada de Residencia II luego de haber aprobado Residencia I (la escuela: ámbito del trabajo docente), Enseñar en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior, Enseñanza de la Geografía y Geografía Regional Argentina⁴.

La Residencia II, ¿un recetario con técnicas de aplicación?

El espacio de Residencia II de los profesorados universitarios, suele concebirse como una instancia de integración de los contenidos disciplinares y pedagógicos que los estudiantes han aprendido en las distintas asignaturas durante la cursada del profesorado. Se establece en dicho espacio, un contacto directo con la labor profesional a través del trabajo de la

¹ Las carreras en la UNGS se organizan en Institutos, no en facultades.

² Es necesario aclarar que los Profesorados de la UNGS están radicados en el Instituto de Desarrollo Humano (IDH), siendo el profesorado de geografía el único que está en otro instituto, en el ICO.

³XVII ^{ma} Reunión plenaria de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE), Mar del Plata, 22 y 23 de septiembre de 2011.

⁴ El Programa completo del Profesorado Universitario de Educación Superior en Geografía de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) puede ser consultado en la página de la UNGS http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/wp-content/uploads/2017/04/Plan-Profesorado_Universitario_de_Educacion_Superior_en_Geografia.pdf

planificación del período de residencia, así como de cada una de las clases que los estudiantes programan y dictan. En el diseño curricular para la formación de profesores en los institutos terciarios de la Provincia de Buenos Aires, este espacio curricular se denomina Espacio de la Práctica y corresponde al cuarto año. Es necesario aclarar que son pocos los casos que constituyen el primer contacto con el aula, ya que la mayoría de los estudiantes de profesorado cuando llegan a la cursada de Residencia II, han realizado suplencias o inclusive se encuentran dando clases en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la provincia de Buenos Aires, debido a la gran demanda existente y a la escasa cantidad de docentes para cubrir dicha demanda.

Es en las primeras afirmaciones realizadas en el párrafo anterior que encontramos una de las más frecuentes naturalizaciones acerca de qué se hace en Residencia II. Incluso, nosotros mismos hemos quedado presa de ella, con nuestras propias palabras escritas en el programa de la asignatura y leída en repetidas ocasiones, en palabras de otros docentes.

Nos interesa tensionar la idea acerca de que en Residencia los estudiantes ponen en práctica aquello aprendido a lo largo de su formación, ya que lleva a interpretar que en este espacio no habría desarrollo de teoría, ¿qué lugar quedaría para la teoría en un espacio de práctica? Es en este punto en que el concepto de práctica se vincula al “saber hacer” y por lo tanto, aparece disociado del concepto de teoría. Los estudiantes “practican” como un juego de aplicación.

Otra forma de pensarlo sería que lo que se pone en práctica durante la residencia, es la teoría, teniendo en una etapa de la cursada el desarrollo teórico y, en la etapa que constituye la residencia propiamente dicha, estuviera su práctica, su aplicación. Sin embargo, esto nos convoca a una reflexión aún más amplia que es aquella acerca de si es posible disociar la teoría de la práctica. Si se considera que dicha disociación es posible, la práctica estaría referida exclusivamente al hacer, asimilándola prácticamente a una tarea técnica y, la teoría, estaría vinculada al ámbito de las ideas. En ese mismo sentido, la práctica podría referirse al “cómo” de la teoría y, en este caso seguiríamos disociando teoría y práctica. Ambas serían entidades distintas que se vinculan a partir de una relación de dependencia, en la cual la práctica remite a la teoría o donde ésta se pone a prueba en la práctica. En todos estos casos, los espacios de la Residencia II y de la Práctica de cuarto año, estarían destinados a que los estudiantes armen clases en las que pondrán a prueba las teorías estudiadas en otras asignaturas de la carrera, quedando vacíos de contenido teórico. Autores como Edelstein (2015) hacen mención en sus trabajos a que es “necesario el desmarque del tradicional sentido aplicacionista asignado a las prácticas respecto de la formación teórica”, proponiendo una constante “articulación teoría-empírea” (p. 6), más aún en aquellas asignaturas que constituyen el campo de la práctica, como sería el caso de Residencia II.

Ante la necesidad de esclarecer nuestras propias ideas y desnaturalizar este discurso, encontramos en los escritos de Carr (1996) algunas líneas para seguir pensando, más allá que él no está escribiendo para lo que sucede dentro de un aula. Sin embargo, su posición respecto de la disociación entre teoría y práctica, constituye un importante aporte para repensar de qué hablamos cuando hablamos de “la práctica y los practicantes”.

Para Carr (1996), la práctica educativa “es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que solo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento (...) en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales [docentes]” (p.64). Si como sostiene el autor, enseñar es una actividad intencional, quiere decir que es el resultado de una serie de decisiones que el docente toma, no sólo para definir su intencionalidad, sino también para establecer los pasos necesarios para poder cumplirla. Esas decisiones son

conscientes y se vinculan con los esquemas de pensamiento de cada docente. Es en estas pocas palabras, en las que la práctica se nutre de intencionalidad y consciencia, alejándose de la concepción de un mero “saber hacer”.

Sin embargo, Carr (1996) no se queda en esa sola afirmación y agrega que la práctica educativa “es también social y que, en consecuencia el esquema teórico de un profesional individual no se adquiere de forma aislada” (p. 65). En este punto el autor otorga importancia en la construcción de los esquemas de pensamiento (lo que él llama, el “esquema teórico”) al contexto social, histórico e institucional del individuo. Dichos esquemas son los que le permiten a cada individuo interpretar la realidad y, si bien son propios de él, se construyen en la interacción con los otros en un contexto determinado.

¿Por qué es importante mencionar los esquemas de pensamiento de los individuos?, porque más allá de las decisiones conscientes que se toman y, de lo que pueda decirse respecto de la intencionalidad de enseñar, no siempre las acciones están en coherencia con ello. Un concepto que podemos vincular al conjunto de decisiones conscientes por parte de los estudiantes de Residencia y de los docentes, es el de *estrategias de enseñanza*, definido por Anijovich y Mora (2012) “como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos (...) considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (p. 23)

En Residencia II, se dan numerosos ejemplos de esta situación, cuando los estudiantes explicitan sus intenciones de enseñar una geografía crítica, para lo cual consideran que es importante problematizar en la clase, definen los objetivos en esa dirección y, sin embargo, las actividades y el transcurrir de la clase nada tiene que ver con la problematización y una mirada crítica de la realidad desde la geografía⁵.

Es en este punto, donde nuevamente Carr (1996) aporta para seguir pensando a través de otro concepto, que es la reflexión crítica. Él sostiene que para acceder a los esquemas de pensamiento a fin de “explorar la irracionalidad de sus creencias y prácticas de sentido común y localizar el origen de esta irracionalidad en el contexto institucionalizado y en las formas de vida social de las que han surgido” (p. 75), es necesaria la reflexión crítica.

La reflexión no es sobre la práctica a fin de comprender lo que “se hace”. Ésta es necesaria para comprender los esquemas de pensamiento propios y lograr, en el Espacio de la Práctica y la Residencia II, que la elaboración de clases y planificaciones cuenten con una fundamentación producto de decisiones conscientes y coherentes. Por lo tanto, en esos espacios, será necesario contar con tiempo para la reflexión, ya que constituirá la materia prima de las decisiones de los estudiantes para el armado de sus clases y planificación. En ese mismo sentido Sanjurjo (2012) sostiene la importancia del proceso reflexivo “como aquel que permite darse cuenta y dar cuenta de las propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan” (p. 25)

Por último, si como sostiene Carr (1996) la reflexión crítica “interpreta la teoría y la práctica como campos mutuamente constitutivos y dialécticamente relacionados” (p. 75) imposible de escindir uno de otro, podría cuestionarse la denominación de Espacio de la Práctica a las asignaturas del diseño curricular de los profesorados.

⁵ Si bien podrían citarse numerosos ejemplos reales, resulta ilustrativo el siguiente: Un profesor de geografía ingresa al aula y dice a sus alumnos: “Hoy vamos a problematizar”. Inmediatamente anota en el pizarrón el tema de la clase: “Puntos extremos de América”

Las ideas de Carr (1996), nos permiten comprender que en Residencia II la elaboración de las clases, la definición de sus objetivos y las planificaciones por parte de los estudiantes, son una construcción que pone de manifiesto en esos productos, la constante vinculación entre teoría y práctica. A su vez, esa vinculación es el resultado de la reflexión crítica sobre los esquemas de pensamiento.

Docentes y “expertos”, una división de tareas cada vez más naturalizada

El cuestionamiento a la disociación entre teoría y práctica, no sólo nos ha permitido guiar el trabajo en el espacio de Residencia II, lo cual profundizaremos en el último apartado, sino que también constituye el principal argumento ante la división del trabajo entre los “expertos” y los docentes, aun cuando en más de un caso ambos roles son desempeñados por docentes.

Desde la década de 1990 ha ido creciendo la figura de los “expertos” en distintas áreas del estado nacional y en los provinciales. Particularmente en el área de educación, es importante destacar la gran oferta de intelectuales producto de la normalización y ampliación de instituciones dedicadas a la producción e investigación educativa a partir del retorno democrático, como también al surgimiento de agencias con el mismo fin (Suasnábar y Palamidessi, 2006: 72). Asimismo, la ampliación de las áreas de gobierno por las políticas neoliberales descentralizadoras, facilitaron “un acelerado proceso de “mercantilización” de las actividades intelectuales que se manifiesta en la emergencia de un verdadero mercado profesional de venta de servicios de consultoría, asistencia técnica y producción de investigación orientada a la generación de políticas” (Suasnábar, 2010: 39)

Este proceso que ha llevado a un importante incremento de “expertos”, coloca al docente que no se desempeña como “experto” en un ejecutor de decisiones tomadas por otros. Se podría afirmar que se le quita al trabajo del docente su capacidad productora en tanto ha sido ajeno al proceso de producción de, por ejemplo, los diseños curriculares. Asimismo, se le quita su capacidad reflexiva, ya que su función sería el de ejecución y puesta en “práctica” de lo definido y argumentado teóricamente por los expertos. Como sostiene da Silva (1995) “la supremacía de este tipo de experto tiende a instituir nuevas formas de control y regulación sobre el trabajo docente, la pedagogía y el currículum” (p. 6). Esta tendencia se ha ido instalando cada vez con más fuerza no sólo en la Argentina, sino también en otros países de la región a partir de la década de 1990. Desde el espacio de Residencia II, corremos el riesgo de quedar atrapados en el discurso que naturaliza esta situación. El énfasis colocado en el armado de planificaciones y clases, alimentado por el escaso tiempo para correcciones y reformulaciones, muchas veces deja de lado el tiempo de reflexión necesario para que la construcción de clases y planificaciones sea un producto pulido, coherente e intencional del estudiante y futuro docente. Entendiéndolo, entonces, como “sujeto-autor que construye creativa y casuísticamente sus propias propuestas de intervención” (Edelstein, 2015, p. 10) Si, a su vez, concebimos que la teoría y la práctica son indisociables entre sí, caeríamos en una gran incoherencia al naturalizar y reducir el trabajo docente a la puesta en práctica de la teoría desarrollada por otros.

Retomando la idea de da Silva (1995), naturalizar esta división entre el trabajo del especialista y el del ejecutor, facilita el control sobre el trabajo docente, reduciéndolo a la mera elección entre si cumplió o no cumplió con la enseñanza de los contenidos de cada año.

El espacio de Residencia II, permite tensionar y deconstruir la concepción que el trabajo del docente se reduce a la enseñanza de los diseños curriculares en tanto práctica o simple aplicación de distintas actividades. Más aún cuando la expectativa con la que numerosas

veces los estudiantes del profesorado inician la cursada de esta asignatura, es encontrar “el recetario” de actividades, estrategias y clases posibles diseñadas y pensadas por otros docentes.

Propuesta desde Residencia II: un proceso de construcción

El profesorado de geografía de la UNGS, en el año 2017 tuvo los primeros estudiantes de Residencia II. Definir el plan de trabajo requirió de numerosas decisiones que han enriquecido las reflexiones que hoy presentamos en esta ponencia.

La cursada fue pensada en tres etapas, cada una con sus objetivos: la primera consistió en el análisis de los diseños curriculares para la escuela secundaria de provincia de Buenos Aires, ya que ese sería el distrito en el que se realizaría la residencia, en el que se inserta la universidad y en el que viven y trabajan mayoritariamente los estudiantes. La segunda etapa estuvo destinada al armado de la planificación de la residencia y la construcción de cada clase a partir de las observaciones realizadas en los cursos asignados. La tercera etapa fue la de reflexión y reformulación de las propuestas de clases y planificación implementadas en las residencias.

Para la primera etapa, el análisis de la propuesta curricular de la provincia de Buenos Aires para la escuela secundaria, fue arduo. Si bien la misma consta de una fundamentación en el que se explicita el paradigma de la geografía desde el cual han sido seleccionados los contenidos, fue necesario debatir acerca de cuál es la potencialidad de enseñar geografía desde dicho paradigma a estudiantes del secundario. Asimismo, como el diseño curricular, argumenta por qué se ha realizado dicha opción y propone la secuencia de unidades temáticas para cada año y los conceptos que estructuran el recorrido de los contenidos, el debate debió incluir cuál era el propio posicionamiento frente a la propuesta.

Esta etapa permitió no sólo conocer las unidades y contenidos que deberían enseñarse en cada año de la escuela secundaria, sino también (y sobre todo) evitar la pasividad frente a la propuesta oficial, construyendo argumentos acerca de la importancia de enseñar geografía desde un determinado posicionamiento epistemológico de la disciplina. Se apeló constantemente a la justificación del posicionamiento elegido con el fin de hacer una propuesta propia, producto de decisiones conscientes. Consideramos que esa sería la base a partir de la cual podrían seleccionar, organizar y jerarquizar los contenidos a ser enseñados. Desde la cátedra se pidió en esta primer etapa, la elaboración de una planificación anual que constara de unidades temáticas con sus contenidos, una fundamentación epistemológica de dicha propuesta y los objetivos, es decir, el para qué enseñarían los contenidos. En todo momento se apuntó a la coherencia entre objetivos, fundamentación y contenidos.

La principal dificultad reconocida por los propios estudiantes, estuvo en la definición de los objetivos, es decir, pensar el para qué enseñar determinados contenidos y, también, por qué ellos definían como prioritarios dichos objetivos. Una vez que pudieron responder a estas preguntas, llevó bastante tiempo poder fundamentar la selección y ordenamiento de los contenidos en cada unidad, por qué se priorizaban unos contenidos respecto de otros.

Por último, la pregunta que fue guiando las decisiones que debían ir tomando fue cuál sería el eje que permitía ir vinculando los contenidos al interior de cada unidad temática de la planificación, pero también entre las mismas unidades. Podría decirse, cuál era el eje desde el cual se le daba coherencia al recorrido de los contenidos a lo largo del año para poder lograr los objetivos propuestos. Las opciones estaban esbozadas en la fundamentación de los diseños

curriculares, pero la decisión era personal: un eje histórico, económico, ambiental, debían elegir ellos y poder explicitarlo.

Una de las dificultades que advertimos en los estudiantes y que creemos que se vincula con la división entre “expertos” y docentes, es la toma de un posicionamiento epistemológico respecto de la disciplina. Resultó muy trabajoso lograr que los estudiantes tengan una lectura crítica del diseño curricular, la cual facilitaría la apropiación del mismo. Resta seguir pensando como desarmar la idea que los diseños son elaborados por especialistas de la teoría y que el docente sólo busca la mejor forma de “bajarlo” al aula. Preguntas como ¿qué geografía enseñar y por qué? Llevaron bastante tiempo de reflexión durante la primera etapa. La segunda etapa tuvo como meta el armado de la planificación y de las clases que llevarían adelante con los cursos asignados. Habiendo transitado la primer etapa, las decisiones en ésta estaban vinculadas a qué contenidos, en qué orden, cómo distribuirlos en el número de clases establecido, qué vinculación debería haber entre clases, qué se realizaría en cada una de ellas teniendo en cuenta además de todo lo expresado anteriormente, las características específicas del grupo y (si hubiese) las demandas del docente del curso. La tarea más ardua fue, por un lado, poder definir los objetivos de cada clase (nuevamente la pregunta de para qué se enseñarían determinados contenidos). Por otro lado, organizar los momentos y actividades de la clase para poder cumplir con dicho/os objetivo/os. Sin embargo, en esta segunda etapa los estudiantes manifestaron que la ejercitación reflexiva de la primera etapa les había facilitado la tarea.

En las dos primeras etapas fue muy fructífera la mirada de los estudiantes sobre las propuestas y reflexiones de los otros. Romper con la idea que el trabajo docente es en soledad, contribuyó a fortalecer las decisiones personales. Como sostiene Edelstein (2015), estas etapas permitieron “reflexionar sobre la base del diálogo la colaboración y la apertura a la crítica, en contraposición a una cultura del trabajo sustentada en el aislamiento” (p. 8)

La tercera etapa, fue muy rica porque permitió reflexionar acerca de cada una de las decisiones tomadas en las etapas anteriores. Asimismo, se trabajó con los estudiantes en la búsqueda de debilidades y fortalezas que ellos pudieron encontrar en su formación de grado para el desarrollo como profesores. Los estudiantes pudieron analizar el recorrido que hicieron a lo largo de la cursada, cuáles fueron sus dudas, decisiones más complejas, cómo las fueron resolviendo y cuál había sido el proceso de construcción de sus propias producciones, con una fundamentación que explicitaba sus posicionamientos sobre la enseñanza de la geografía.

Conclusiones

Luego de haber transitado el primer año de Residencia II del profesorado de geografía en la UNGS, necesitamos hacer explícitas algunas reflexiones que se fueron dando a lo largo de ese año y que nos permitieron rever ciertas naturalizaciones en las que, inclusive nosotros mismos, habíamos incurrido.

Pensar y definir el espacio de Residencia II como aquel en el que se pone en práctica aquello estudiado en la “teoría de otras materias”, siendo estas de las específicas o del trayecto pedagógico, es hacerlo desde un sentido común irracional. Sin embargo, está fuertemente naturalizado, tal como se evidencia en la denominación de asignaturas del profesorado terciario como Espacio de la práctica, fortaleciendo la disociación entre teoría y práctica.

Consideramos que la perversidad de esta naturalización no radica sólo en la denominación, sino que la difusión de este discurso legitima la expropiación de la teoría y de la reflexión al trabajo docente. Siendo éstas, en indisociable vinculación con la práctica la materia prima de las decisiones de cada docente. Consideramos que el conjunto de esas decisiones es lo que hace del docente un profesional y no, como también se ha difundido, que los profesionales son sólo aquello que alcanzan “status” de “expertos”.

El trabajo de fundamentación acerca de cada una de las decisiones tomadas por los estudiantes frente a los diseños curriculares y al armado de sus propias clases, consideramos que constituye el centro de la cursada de Residencia II, ya que sin una reflexión crítica sobre los propios esquemas de pensamiento, se corre el riesgo de incurrir en algún desfasaje entre lo que se dice como deseo de enseñar y lo que luego se hace en el aula.

Por último, quisiéramos plantear como proyecto a trabajar este año junto con otras asignaturas de la carrera, la importancia de la toma de un posicionamiento epistemológico respecto de la disciplina y de la didáctica, ya que consideramos que contribuiría con las dificultades que identificamos para fundamentar las decisiones propias.

Referencias bibliográficas

- **Anijovich, R. y Mora, S.** (2012). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Aique.
- **Carr, W.** (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Ed. Morata.
- **Edelstein, G.** (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. En *Educación, Formación e Investigación, Vol.1* (Núm. 1) Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6219>
- **Reboratti, L.; Fritzsche, F. y Sgubin, N.** Primeras impresiones sobre la implementación del Profesorado de Geografía, en la Universidad Nacional de General Sarmiento. En Lorda, María Amalia y Prieto, María Natalia (comps.) *Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente*. Recuperado de <https://reddidacticageografia.wordpress.com/2017/04/21/e-book-didactica-de-la-geografia-debates-comprometidos-con-la-actualidad-ensenanza-e-investigacion-en-la-formacion-docente/>
- **Sanjurjo, L.** (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. En *Praxis educativa, Vol. XVI*, (Núm. 1) Ene-Jun pp. 22-32. Universidad Nacional de La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas, La Pampa, Argentina.
- **Suasnábar, C.** (2010). Intelectuales y política. La tecno-burocratización de los expertos: una mirada de la relación entre intelectuales de la educación, conocimiento especializado y política educativa. En *Revista Propuesta Educativa* (Núm. 33) Junio pp. 35-42. FLACSO Buenos Aires, Argentina
- **Suasnábar, C. y Palamidessi, M.** (2006). El campo de la producción de conocimientos en educación en Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. En *Revista Educación y Pedagogía, Vol. XVIII*, (Núm. 48) septiembre-diciembre pp. 59-77 Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.
- **Tadeu da Silva, Tomaz** (1995). El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal? En *Revista Propuesta Educativa* (Núm. 13) diciembre pp.5- 10. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Buenos Aires, Argentina.
- www.ungs.edu.ar

La biografía escolar como posibilidad de construcción de una práctica docente crítica en geografía

Diego García Ríos

ciegeografia@gmail.com

ISFD N°19 – CEG – Gral. Pueyrredón - Buenos Aires /Argentina

RESUMEN:

La entrevista biográfico-narrativa es una técnica cualitativa que se está utilizando con mucha frecuencia en la investigación educativa y consiste en el relato detallado de la imagen que construye un individuo sobre sus acciones y experiencias como sujeto social. Se muestra como la forma más conocida de la “posible historia” de una persona e intenta colocar el foco en el profesor en formación y el modo en el que éste se plantea su práctica dentro del periodo de residencia que debe transitar en el profesorado. Para lograr ello es ineludible considerar su palabra en primera persona, otorgando espacio para que el sujeto pueda hacer constar todas las variables que considere importantes a la hora de comprender su práctica educativa.

En general, los profesores en formación rememoran sus biografías de una manera dual: por un lado, las recuerdan de manera emotiva, puesto que allí se ponen en juego sentimientos y vivencias que se relacionan con momentos que los han marcado durante su niñez, adolescencia o juventud. Por otro lado, disciplinar y pedagógicamente, las piensan en un sentido negativo, como una referencia vívida de todo aquello que no quieren ser ni replicar como profesores en su práctica el día de mañana.

Mediante una metodología cualitativa, este trabajo busca analizar las historias de vida de un grupo de residentes del profesorado de Geografía de Mar del Plata para comprender aquellos elementos que están presentes en esas biografías y que deciden tomarlos como modelo en sus residencias o, por el contrario, que intentan ser superados u olvidados para lograr un mejoramiento en una práctica docente de Geografía que busque la construcción de la crítica en el aula.

PALABRAS CLAVE: Biografías - Geografía - Práctica docente - Crítica

A biografia escolar como possibilidade de construção de uma prática crítica de ensino em Geografia

RESUMO:

A entrevista biográfica narrativa é uma técnica qualitativa que está sendo usada com muita frequência na pesquisa educacional e consiste na conta detalhada da imagem que um indivíduo constrói sobre suas ações e experiências como sujeito social. Mostra – se como a forma mais desconhecida pela "possível história" de uma pessoa e tenta colocar o foco no professor em treinamento e a forma como é apresentada sua prática no período de residência que deve passar pelo corpo docente. Para conseguir isso, é imperativo considerar as vozes dos residentes em primeira pessoa, proporcionando espaço para que o sujeito registre todas as variáveis que ele considere importantes quando se trata de entender sua prática educacional.

Em geral, os professores estagiários recordam suas biografias de duas maneiras: por um lado, elas são lembradas emocionalmente, já que eles colocam em suas práticas sentimentos e experiências que estão relacionadas com momentos que os marcaram durante a infância, adolescência ou juventude. Por outro lado, pela questão disciplinar e pedagógica, pensam-se de forma negativa, como uma referência vívida a tudo o que eles não querem ser ou replicar como professores em sua prática no futuro.

Através de uma metodologia qualitativa, este trabalho procura analisar as histórias de vida de um grupo de estagiários na formação de professores de geografia de Mar del Plata para entender os elementos que estão presentes nessas biografias e que decidem levá-las como um modelo em suas residências ou, pelo contrário, tentar superar ou esquecer de melhorar a prática de ensino da Geografia que procura a construção de crítica na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Biografias - Geografia - Prática de ensino - Crítica

The school biography as a possibility of construction of a critical teaching practice in Geography

ABSTRACT:

The biographical narrative interview is a qualitative technique which is frequently used in educational research. It consists of a detailed narration of the image which an individual constructs about his actions and experiences as a social subject. It is the best known method of “possible history” of a person and it focuses on the student teacher and the way in which such teacher thinks about his practice within the practicum period which he must experience in the teacher training program. In order to achieve this, it is necessary to consider his first person testimony, giving room for the subject to express all the variables he might consider important to understand his educational practice.

In general, the student teachers remember their biographies in a dual manner: on the one hand, they remember them at an emotional level since they put their feelings at play in relation to relevant moments from their childhood, adolescence or youth. On the other hand, at a disciplinary and pedagogical level, they remember their biographies in a negative sense, as the reference of everything they do not intend to replicate as teachers in their future practice.

From a qualitative methodology, this work intends to analyze the life stories of a group of student teachers of the Geography teaching training program in Mar del Plata in order to understand those elements which are present in these biographies and which they decide to take as models in their practices or, on the contrary, which they try to overcome and forget to improve their teacher practice in Geography while building a critical perspective in the classroom.

KEYWORDS: Biographies - Geography - Teaching practices - Criticism

Sobre la historia de vida como explicación de la práctica docente

La biografía escolar es una técnica de trabajo que está cada vez más en boga dentro de la investigación educativa y, en los últimos años, ha tomado mucho impulso en Argentina. Esta concepción metodológica aparece como alternativa al positivismo y a la investigación social en educación, basada en el experimento y en la encuesta estadística. Las historias de vida, principal fundamento de esta técnica, surgen a mediados del siglo XX con la sociología de la Escuela de Chicago y con los estudios antropológicos de P. Radin (González Monteagudo, 2007). Sin embargo, es a partir de los años 80 (Rivas Flores, 2007), cuando esta línea de trabajo se desarrolla con mayor ahínco dentro de la investigación educativa, a partir de un cuerpo bibliográfico relevante y reconocido que postula a la perspectiva biográfico-narrativa como una válida fuente de conocimiento y recolección de información para arribar a un análisis completo que desarrolle la capacidad cualitativa del estudio emprendido. Según Cornejo *et al* (2008), el enfoque biográfico –el cual reúne contribuciones de distintas corrientes de pensamiento, como marxismo, existencialismo, estructuralismo, hermenéutica y psicoanálisis- constituye una mirada orientada en la cual cobra sentido la utilización del relato de vida, situándolo en un determinado marco conceptual, ético y epistemológico.

Esta metodología de trabajo investigativo consiste en el relato detallado de la imagen que construye un individuo sobre sus acciones y experiencias en tanto sujeto social. Se muestra como la “posible historia” de una persona e intenta colocar el foco en sus prácticas cotidianas, buscando explicaciones en sus biografías, que puedan sostener o refutar las acciones o pensamientos demostrados. Para lograr ello es ineludible considerar su palabra en primera persona, otorgando espacio para que el sujeto pueda hacer constar todas las variables que considere importantes a la hora de comprender su práctica educativa.

Esta perspectiva se sustenta en la necesidad del investigador de buscar un punto de vista diferente para comprender el trabajo docente. Parte de la premisa de que, si el investigador trabaja con sujetos educadores, su práctica y su discurso estarán permeados, inevitablemente, por un sinnúmero de explicaciones –profesionales o emotivas- que le otorgan fundamento. De

hecho, Rivas Flores (2007) afirma que existen muchas investigaciones sostenidas en una práctica docente donde abundan las consideraciones del investigador acerca de las instituciones y las prácticas de los actores que en ellas viven a partir de la exclusiva observación del investigador, sin muchas veces considerar la voz de los propios implicados.

En este dispositivo, el profesor narra momentos de su vida que recuerde significativos y que merecen una consideración a la hora de pensar su práctica actual, ofreciendo su particular punto de vista de cómo entiende su entorno laboral, su cultura profesional, la posibilidad de observar su actuación en la práctica cotidiana, entendiendo las modificaciones prescriptas por el contexto o medio en que desarrolla sus tareas. Bajo la óptica de esta concepción metodológica, el interés de este trabajo está centrado en comprender el proceso de formación profesional de los estudiantes del profesorado de Geografía de la ciudad de Mar del Plata. Claro que, a la hora de utilizar las principales contribuciones teóricas de esta vertiente metodológica, fue necesario realizar los ajustes necesarios, dado que los estudiantes analizados no poseen el recorrido profesional del que gozan, en la mayoría de los casos, los sujetos investigados en los trabajos anteriormente citados. Sin embargo, se considera que, lejos de constituir una dificultad metodológica, las historias de vida de los profesores en formación pueden enriquecerse desde el punto de vista biográfico, identificando qué tipo de cuestiones construyeron una visión crítica en su acervo formativo. De hecho, el conocimiento de los profesores no es algo fijo marcado por un plan de estudios, sino que está compuesto por historias personales y profesionales, y por circunstancias ecológicas en que tienen lugar las acciones docentes. En el marco de la formación inicial que estos estudiantes están transitando, resulta importante considerar a éstos como adultos que aprenden.

Se realizaron nueve entrevistas biográficas de manera individual y consistieron en doce preguntas abiertas. No obstante, con ánimos de acotar, la presente ponencia se fragmentó en dos segmentos principales: una reflexión sobre la geografía que aprendieron los practicantes en la escuela y una proyección de sus preferencias profesionales futuras a partir de las experiencias pasadas con la disciplina escolar. De este modo, las biografías trabajadas durante la presente investigación están influidas por 3 categorías principales de experiencias, que tienen como eje rector la búsqueda de la crítica en la enseñanza de la Geografía: a) La historia de la vida privada; b) Las experiencias como aprendiz en la escuela; c) Las proyecciones buscadas en la enseñanza.

Se busca la idea de crear una *identidad narrativa*, la cual se construye a través de los relatos que les dan sentido a las acciones y eventos vividos. Los sujetos pasan a ser *productores* de su historia. El hecho de que los estudiantes entrevistados ya posean un recorrido de 3 o 4 años en el profesorado de Geografía, donde vienen leyendo y analizando distintos autores y el Diseño Curricular jurisdiccional de secundaria (DC) en su enfoque crítico, les hará visualizar sus actos pretéritos con un lente diferente. A partir de allí, los reconocimientos que realicen de su pasado serán subjetivos, arbitrarios y, como afirma Cornejo *et al* (2008), aunque no se puedan modificar, sí se puede cambiar la posición que se tiene frente a ellos desde el presente y allí radica el fundamento de la (auto)crítica. Cada sujeto va elaborando su identidad en un proceso de reconstrucción individual de las condiciones del contexto en el que se desarrolla. Es más, el propio contexto se construye a su vez con las aportaciones de los distintos individuos en las condiciones que se establecen histórica y socialmente. En definitiva, los individuos forman parte de un contexto que ellos mismos contribuyen a construir. (Rivas Flores, 2007)

“Las biografías, por tanto, representan la expresión de este proceso de elaboración de la identidad en unos contextos sociales, culturales y políticos determinados, en la medida en que suponen una (re)construcción de historias de los sujetos. Elaborando sus biografías estamos construyendo no sólo sus vidas, sino también los contextos en que se desarrollan. Reconstruyendo e interpretando las biografías personales (o profesionales, escolares, etc.) estamos también

reconstruyendo e interpretando dichos contextos. En síntesis, estamos accediendo a una comprensión de la realidad escolar en un sentido global". (Rivas Flores, 2007, p. 124)

El objetivo de este procedimiento biográfico es evitar que los profesores en formación desarrollen un conocimiento inocente o ingenuo en su formación e intentar llegar a una *violencia epistémica*, que les permita poder cuestionarse lo que ellos mismos vivieron y dicen en su retórica, a la vez que puedan interpretarlo como una expresión resultante de los contextos sociales, políticos, económicos y morales en los que se han gestado y de su experiencia en los mismos. Como tales, son plausibles de analizarlos y resignificar los en aras de un cambio en la propia práctica docente.

La geografía aprendida

Al tiempo que los estudiantes fueron construyendo sus relatos de vida a través de la evocación de sus infancias y juventudes, donde respondieron sobre sus lugares de nacimiento, sus trayectos en el sistema educativo, sobre los profesores que más recuerdan; se indagó sobre el tipo de geografía que aprendieron en la escuela. Se vuelve imprescindible indagar en esta cuestión porque ello nos permitirá identificar de qué manera quieren acercarse o alejarse de su propio recorrido formativo en cuanto a la disciplina geográfica. Al analizar las respuestas que los entrevistados fueron ofreciendo para revisar el pasado en que fueron estudiantes de secundaria, podemos afirmar que la mayoría de ellos cursó una geografía tradicional, descriptiva y enciclopédica. Si bien, debido a las edades disímiles de los practicantes, los tránsitos por la secundaria estuvieron signados por diferentes reformas educativas de la provincia de Buenos Aires ("vieja secundaria", polimodal y "nueva secundaria"), el significado de simplicidad otorgado a la disciplina es tan potente que a pesar de que los años pasaron, el enfoque no cambió demasiado en las aulas. Esto fue conformando lo que André Chervel (1988) denomina *vulgata*, que es el conjunto de saberes y procedimientos que se va constituyendo en una disciplina escolar y que es "aceptado" por todos. De hecho, es algo que los propios autores del DC reconocen con mucha claridad, a pesar de que ya hace unos años - desde 2008- que la perspectiva oficial en el mencionado distrito es la de una geografía renovada, la cual se basa en principios de complejidad, multiperspectividad, diversidad, cambio, incertidumbre, controversia y pluralismo.¹

La geografía que aprendí en la escuela secundaria estuvo muy confinada a una mirada descriptiva de la misma. No recuerdo haber hecho algunos planteos críticos sobre lo que se estudiaba, sino que eran datos arrojados sobre el pizarrón y el mapa, con una mirada histórica de lo mismo, pero igual, sin hacer algún análisis profundo.(...) Estuvo muy orientada a prácticas "quedadas en el tiempo" lo cual hoy en día me doy cuenta de que no cumplía con lo esperado de la materia. Si bien es importante y para algunos casos es necesario recurrir a una descripción o estadística, las temáticas tendrían que haber sido abordadas desde otro punto. (E1)
Los profesores de geografía de la secundaria eran totalmente tradicionales, solo una leve memoria de mapas y disputas de territorios, que hoy ni recuerdo. Es difícil aun establecer alguna conclusión de la cursada, antes no comprendía lo que era el espacio geográfico y las relaciones

¹Identifican: "• La preeminencia del tratamiento de los contenidos de carácter físico-natural por sobre los de origen social, tanto en lo que refiere a sus dimensiones políticas y económicas como a las del tipo cultural; • el abordaje de los temas físico-naturales al inicio del año escolar, en tanto se relegan para una instancia posterior los de carácter social; • la fragmentación en el abordaje de los aspectos físico-naturales con relación a los económicos, políticos y culturales, cuando se estudian determinados espacios geográficos; • los temas de estudio y los modos en que se los problematiza, ya que éstos se plantean sin establecer vínculos directos y significativos con las relaciones sociales que estructuran el espacio geográfico; • la prevalencia de prácticas de enseñanza tales como la exposición, el dictado, la utilización casi exclusiva del libro de texto y la fragmentación entre el aprendizaje de los conceptos de las ciencias sociales y la geografía. • el aprendizaje por memorización y repetición vinculado con la disolución de los sentidos y la relativa incompreensión de los mismos, lo cual contribuye a su vez a la fragmentación de los saberes geográficos; • el desarrollo exiguo de las prácticas de lectura crítica y escritura entre las actividades que realizan los estudiantes; • la débil consideración del conflicto social y el análisis de los intereses y necesidades contrapuestas de los sujetos sociales a la hora de pensar el espacio geográfico; • el predominio de la descripción a través de la enumeración de los componentes de determinados espacios geográficos, por sobre la explicación y la búsqueda de la formulación de relaciones complejas, especialmente cuando se trata de continentes, países y otras unidades espaciales de menor escala." (DC de Geografía de la Provincia de Buenos Aires 5to ES. DGCyE: La Plata. Pág. 10)

que se establecen en él. Pero hoy, luego de 3 años de cursada, sí puedo decir de qué se trata la geografía. (E7)

De hecho, en algunas respuestas se pudo identificar el posicionamiento epistemológico que sostenían sus profesores a la hora de trabajar la Geografía en el aula. Según Fernández Caso (2007), en esos sucesos, “la epistemología escolar fue conformándose en torno de unos contenidos casi inmutables, como el inventario físico, la descripción y la clasificación, desde una concepción de espacio como contenedor o continente de la que derivan aprendizajes reducidos a la enumeración de elementos y características”.

Hasta antes del último año, la Geografía que aprendí era altamente memorística y enciclopédica. Los posicionamientos epistemológicos eran altamente neo-cuantitativistas. Hasta 2º año pensé que la Geografía era eso: memoria y cifras. Recién en el último año reconocí otras formas de “hacer Geografía”, básicamente lo que se conoce como “Geografía crítica”. (E3)

La geo de la escuela fue clásica: fronteras, regiones, capitales y países, relieves, etc. Sin tener en cuenta en el análisis a las personas que vivían esos espacios, algo totalmente determinista; igualmente debo confesar que me gustaba, aunque solo teníamos en aquellos años geografía en primer año y listo. (E4)

En estas prácticas predominaba una perspectiva pedagógica que se relacionaba con clases de desarrollo expositivo, muy vinculadas a la utilización del mapa como herramienta indiscutible, estática y de copia por parte de los alumnos.

Cursé el secundario en la escuela de adultos y en el plan del bachillerato no estaba incluida la materia Geografía. Recuerdo la Geografía de aquel primer año de mi secundaria en la adolescencia, una Geo totalmente enciclopedista, descriptiva, enumerativa, y en donde utilizábamos mapas para pintar las regiones geográficas, las actividades económicas, los climas. También utilizábamos papel de calcar para superponer mapas, uno sobre otro, una con los ríos, otro con el relieve, otro con los nombres de las regiones geográficas. (E9)

Ya en 1992 David Livingstone afirmaba que el término “Geografía” siempre ha significado diferentes cosas según a quien se le pregunte. No obstante, en la geografía escolar de nuestro país ha imperado un enfoque que convocaba en escaso margen al pensamiento y la reflexión, al punto que esta idea de la disciplina como formadora de sentido común y cultura general ha permeado a muchas generaciones. El hecho de que esta tradición haya quedado tan marcada en el recuerdo biográfico de las personas entrevistadas no hace más que confirmar lo anteriormente dicho. Y más aún, esta construcción cargada de simbología y ritualismo tiene un fundamento: la geografía en la escuela ha tenido siempre un rol ejecutor que estuvo a merced del poder, donde se erige la idea de Nación según las clases dominantes para formar en el nacionalismo territorial (Romero, 2004). O sea, nada más lejos de la crítica. Esta cuestión podemos entenderla en los albores de la disciplina en la escuela, dado que se emparentaba con una perspectiva fuerte de la Geografía como era el positivismo, empero, se ha cristalizado inexplicablemente con el correr de los años, al punto de lograr nublar corrientes geográficas que apuntaban a pensar la materia desde otras dimensiones y que claramente pugnaban por lograr que el sujeto que aprende sea protagonista del entendimiento del mundo en el que vive y pretenda cambiarlo.

Sin embargo, en el trabajo de campo existieron dos casos auspiciosos donde la experiencia con la Geografía escolar se asemejó en un mayor sentido a las perspectivas actuales que los practicantes-y el Diseño Curricular- admiten como una Geografía válida, más emparentada con los enfoques de una disciplina analítica que sea capaz de indagar en los porqués de las realidades geográficas estudiadas.

La geografía que aprendí en la escuela secundaria tuvo la perspectiva y el esfuerzo de unos cuantos docentes -sobre todo muy jóvenes- que se esforzaron por darle otro carácter al visto hasta

esos años. La idea de problematizar las temáticas, junto a la relación e interrelación de procesos y fenómenos ocuparon escena y, hacían las clases de geografía por demás interesante. No entendía muy bien de qué venía la cosa, pero si sabía que temas de interés y totalmente actuales podían ser abordados desde la geografía. Después de varios años he confirmado algunas cosas, pero sobre todo conocido nuevas. Pienso que la geografía es mucho más que aquello que veíamos en la escuela secundaria, por demás interesante y capaz de convertirse en herramienta de análisis y transformación. (E6)

Fernández Caso (2007) afirma que esta perspectiva de la Geografía otorga a los jóvenes principios explicativos que colocan el acento en estructuras socioeconómicas y en la problematización de la pluralidad de actores sociales implicados en los procesos de organización territorial. En este sentido, es notable el sentido que le dan los entrevistados a las palabras cuando se refieren a aquella geografía que “hizo las clases más interesantes”, “que los hizo pensar”, “que les abrió la cabeza”, logrando la recuperación de la riqueza conceptual de las ciencias sociales, para acercar a los alumnos un discurso complejo, plural y contrastado sobre el acontecer humano. Incluso, llevando adelante estrategias didácticas innovadoras como las simulaciones, las salidas de campo o el registro fotográfico de los estudiantes para su posterior análisis.

Si bien, como expliqué, en el secundario de adultos no tuve la materia Geografía, sí tuve la materia Medioambiente que poseía temas relacionados con la Geografía. En ella pude apreciar la mirada crítica y la formación más acorde a la Geo problematizadora y crítica que hoy estoy aprendiendo y explorando. Un ejemplo, de este abordaje crítico en la materia Medioambiente, en la que, no solo abordábamos problemáticas ambientales a través de contenido teórico, sino que realizamos salidas a campo, como la salida que realizamos a la Reserva del puerto de Mar Del Plata, donde realizamos salida al terreno, registro fotográfico, entrevistas entre otros. En cuanto lo que pensaba antes y hoy en la actualidad, puedo decir que experimenté un cambio fuerte. A mí me gustaba mucho la Geografía de tipo descriptiva, pero a partir de mi experiencia en el profesorado, mi mirada y mi pensamiento cambio, ya que descubrí la faceta de la Geo social y temas que me parecen fascinantes y a través de los cuales salí de la descripción para pararte como un ciudadano crítico sobre el Espacio que te rodea. (E9)

Es interesante escuchar el tono de voz de los practicantes cuando refieren a los recuerdos más memorables que conservan de aquellas clases de Geografía, los cuales, en algunos casos, hicieron que opten por dicha carrera. Ellos nos permiten imaginar y recrear la enseñanza en las aulas, las cuales se conjugan en formas de ser y estar, siendo profesores. Un devenir que perfila prácticas a partir de una amalgama de conocimientos disciplinares, pedagogías, estrategias, formas y sentidos de la enseñanza. Las marcas más presentes en la memoria retratan aquellos aspectos poco denotados en la investigación geográfica (Gómez, 2016). Es evidente que todos los sujetos construyen sus perfiles formativos no solo desde el estudio de la bibliografía propuesta por las cátedras de su carrera, sino desde estructuras de referencia de un pasado que los marcó como estudiantes, para bien o para mal (Alliaud, 2014). Todos cargamos con ese pasado con el cual tendremos que convivir y su repensamiento reflexivo ayuda a marcar el paso de lo que queremos replicar y lo que no queremos ser en nuestro desarrollo profesional.

La formación de profesores críticos

A la hora de pensarse como profesores, los estudiantes entrevistados no vacilan en avizorar un futuro vinculado a la racionalidad crítica de su práctica educativa. Es su principal meta en la formación docente de geografía. El sustento de los aprendizajes que otorgan fundamento a esta cuestión se puede escudriñar en la propia formación político-pedagógica del sujeto, la cual fue cimentada durante toda su biografía y en la construcción de saberes de los que son parte dentro del profesorado. En las respuestas puede vislumbrarse un apego a las cualidades reconceptualistas o hermenéuticas de la práctica docente en ciencias sociales (Benejam,

1999), mayormente vinculadas con el desarrollo de la comprensión en el sujeto que aprende y el trabajo del pensamiento autónomo y creativo por parte de los estudiantes. Allí existe un interés particular por negar la existencia de un mundo exterior objetivo e independiente de la existencia del hombre, analizando los patrones de interacción comunicativa y simbólica que dan forma al significado individual e intersubjetivo. La racionalidad hermenéutica está fundamentada en la lucha por liberar los conceptos de significado y experiencia de su noción “fossilizada” de objetividad (Giroux, 2004). Si bien estas características no constituyen una crítica desde el punto de vista sistémico y emancipatorio, son condiciones *sine qua non* para poder avanzar en ese sentido. Es el primer paso hacia la crítica. Todo profesor necesita ese plafón de entendimiento en sus estudiantes para poder trabajar con categorías que le permitan generar críticas agudas al funcionamiento del sistema económico y social, tan estudiado por la Geografía.

Mi propósito principal de cara al ejercicio de la docencia es el de fomentar el pensamiento autónomo por parte de los estudiantes. En segundo lugar, por supuesto, estaría el hecho de transmitir lo que a mí me genera la Geografía a los estudiantes.

En relación con mis primeras prácticas docentes, espero simplemente que sea como vengo imaginando que sería durante estos años de carrera. En primer lugar, debe tener un profundo conocimiento de la disciplina que dicta, así como de otras disciplinas afines. Además, debe ser consciente del rol político-ideológico que juega en la sociedad en tanto docente.

La práctica en el aula debe ser la de un docente sin prejuicios, que entienda que es tan pasible de aprender de los estudiantes como viceversa, fomentar el pensamiento autónomo y transdisciplinario, cuestionando y cuestionándose permanentemente tanto su rol como el de toda la institución en la que actúa. No creo que deba buscar ser objetivo, ya que eso es imposible, sino que debe aclarar su posición a los estudiantes, e incluso enriquecer los contenidos y las discusiones con ello.

Creo que lo primero que debe buscar es fomentar el pensamiento propio por parte de los estudiantes, el cuestionamiento de todo y la creatividad, para luego ingresar a los contenidos disciplinares. (E3)

La biografía escolar muchas veces puede funcionar como un espejo oscuro, esto es: la referencia olvidable pero permanente de aquello que no se quiere hacer ni ser como futuro docente. Identificamos en muchas de las respuestas una especie de “desmarque” de aquellas prácticas con las que crecieron como estudiantes y una necesidad de superación disciplinar a la hora de pensar la Geografía en el aula. Esto constituye una constante que no deja de sorprender, porque podemos preguntarnos: ¿cómo puede explicarse que, al menos desde lo discursivo, los practicantes tengan como deseo formarse como profesores que trabajen desde la Geografía crítica, cuando no tuvieron esa experiencia en sus aulas, como estudiantes? Evidentemente, existió un trabajo en la formación inicial que fluye en esta dirección, que puede ir desde la acción de profesores referentes hasta lecturas de autores específicos, aunque muchas veces pueden confluir otras razones:

Hay algo que aún no he mencionado, y es que he complementado la formación académica con la militancia política dentro y fuera de la universidad, a su vez éstas se han relacionado con el interés de crear, fortalecer o desarrollar espacios de discusión por fuera de las instituciones, la participación en los encuentros de estudiantes de geografía y jornadas, han alentado los debates, desarrollado herramientas y metodologías que han nutrido en muchos aspectos la escasa formación universitaria y le han dado nuevo sentido desde estos ámbitos.

Antes mencionaba, y puede ser considerado un objetivo de las prácticas docentes, la tarea indelegable de los trabajadores docentes en el despertar de las conciencias de los jóvenes. Hace un tiempo vengo desarrollando la idea de que la conciencia permanece dormida en muchos de nosotros, y es necesario sacudirla, moverla, para que salga del pábilo, pierda la timidez y empiece a agitarse con más frecuencia. ¿Por qué despertar conciencias dormidas? Sujetos conscientes de sí mismos y de su situación en el mundo es condición necesaria para que se asuma la necesidad de transformar lo existente, captar las condiciones en que la conciencia se origina y reproduce, con el objetivo de que sea cada vez más lúcida y tome sentido opuesto.

Las expectativas son muchas y variadas, y van desde conocer los grupos en los cuales uno desarrolla su práctica hasta el anhelo de que sean un aporte en la formación constante. Ir ganando en confianza y seguridad. Reafirmarse en el rol de los docentes en la escuela de hoy. Un docente debe saber escuchar, interpretar y tener una gran capacidad adaptativa. Debe constantemente reflexionar sobre su práctica y conocer sobre críticas y autocríticas para mejorar a diario. Debe saber recoger lo mejor y lo peor de cada experiencia. Debe pensar y repensarse a la vez que piensa y repiensa la escuela en la que desarrolla la práctica. (E6)

Aquí se pueden vislumbrar concepciones críticas puesto que, tal como afirma Pilar Benejam (1999), “lo relevante para la enseñanza es que el alumno sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiera y pueda pensar posibles alternativas”. Los principios de reflexión en la acción (Schön, 1998) aparecen de manera significativa en más de una respuesta de los residentes: así como no puede existir una práctica crítica sin una reflexión que vaya en el mismo sentido, tampoco se puede concebir un trabajo con la geografía crítica sin una pedagogía que la sustente. Según García y Gualtieri (2016), juntamente con un enfoque geográfico radical debe construirse un análisis pedagógico sobre las instituciones, herramientas y metodologías involucradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a esta corriente, aunque sin perder de vista las características de la corriente epistemológica General Radical. Debe concebirse al alumno como un sujeto de aprendizaje que es social y que se lo debe educar para transformar a la sociedad y para que “se libere” de la ideología promovida por el sistema capitalista dominante en el contexto social en el que se encuentra inmerso. Estas cualidades se encuentran muy presentes en los registros teóricos que muchas materias del profesorado muestran en las corrientes pedagógicas trabajadas. Y la Geografía crítica va en esa misma dirección. Sin embargo, excepto en la respuesta mostrada anteriormente, en la mayoría de ellas prepondera una búsqueda hermenéutica como formación del *ser docente*. De esta forma, se valora el hecho de poseer libertades y ser auténticos a la hora de desarrollar su práctica en el aula.

En lo referente a las prácticas, espero tener libertad para intentar aplicar mi idea de proceso de mutuo aprendizaje alumnos-profe que debe estar basado en la experiencia de vida de los alumnos y sus familias, quiero decir que es imprescindible tratar problemáticas que les afecten; mas allá de lo prescriptivo creo que si el alumno no le encuentra aplicación en su realidad al contenido dado en clase; todo será en vano.

Un buen profesor debe estar muy formado, no solo teóricamente, sino que debe conocer el campo donde desarrollara su trabajo, caminar el barrio, conocer la comunidad y sus necesidades, adaptar el vocabulario académico para lograr ser entendido. En la práctica tiene la obligación de hacer pensar y motivar; es decir, no quedarse solo en el cuentito que el sistema es desigual sino explicar las causas y decirles a los chicos que, como dice el Indio: “el futuro está ahora y para siempre en sus manos”. (E4)

Una de las palabras más repetidas a la hora de pensarse como profesores de geografía es la de desafío. El hecho de recordar sus propias historias de vida en tanto estudiantes pasivos, donde había poco espacio para la participación y la reflexión en torno a una geografía más compleja, hace que la búsqueda de sus propuestas diferentes constituya un desafío inexorable no sólo en términos disciplinares y epistemológicos sino pedagógicos y ontológicos. Lograr modificar -o empezar a cambiar- el propio modelo con el que fueron formados en su infancia, adolescencia, juventud (y en algunos casos, adultez) no es una tarea sencilla. Y más aún cuando esa mutación requiere de un esfuerzo intelectual importante, no sólo por el hecho de transformar estructuras consolidadas, sino porque la Geografía crítica requiere de un estudio de relaciones mucho más complejas que la Geografía descriptiva y enciclopédica.

La responsabilidad docente es enorme si consideramos la influencia que tiene no solo en el tiempo en el aula sino a través de los recuerdos y experiencias a lo largo de la vida de cada estudiante y en sus preferencias, imaginario y decisiones futuras. (E5)

Aquí vuelven a aparecer principios de la pedagogía anclada con lo experiencial y hermenéutico, dado que a partir de las experiencias de vida y los imaginarios estudiantiles se entiende que se podrá construir una clase. Así como el DC de Geografía también busca trabajar sobre estas premisas, es importante remarcar que el mero trabajo con las vivencias juveniles no contribuirá *per se* a construir una geografía desde la crítica. Que puede ayudar a que los estudiantes encuentren significado a las propuestas, que puedan ubicarse en tiempo y espacio a partir de su propia situación, es innegable. Pero no alcanza. Es imprescindible que el profesor en formación pueda consolidarse bajo el conocimiento de la evolución del pensamiento geográfico, ya que de los diferentes aportes epistemológicos se desprenden elementos teóricos que le permitirán la redefinición de la Geografía que se ha de enseñar y lo ayudarán en la selección de los contenidos, actividades y recursos que resulten necesarios (García y Gualtieri, 2016). Esa refinación o decantación disciplinar, mediante el estudio y la capacitación permanente, le permitirá al profesor poder discernir qué perspectivas son realmente críticas y cuáles no lo son.

Entiendo que la docencia crítica requiere seleccionar material que pueda ayudar a conocer autores y líneas de investigación que favorezcan un bagaje de conocimientos que les permita a los estudiantes ser ciudadanos. Decidir y opinar con fundamento, con conocimiento, desde la comparación de diferentes fuentes.

La parte más difícil de esa "docencia crítica" es invitar a otros a subir a "la colina" y desde ahí poder tener una mejor perspectiva de los temas y problemáticas. Es invitar y proveer "montañas que escalar" porque al conocer más la mirada se expande y se puede decidir con una vista "panorámica" más amplia.

Cada clase es la oportunidad de acceder a información que sea transformada en herramientas de "empoderamiento" cuando deja de ser un ejercicio de lectura y pasa a ser el poder para emplear lo aprendido para resolver problemas de la vida cotidiana, tomar decisiones y ser conscientes de su potencial como ser social, como ciudadanos

Se que es idealista, utópico... y que los momentos así son escasos en el aula, fragmentos en un océano de clases tradicionales con destellos de innovaciones, de progreso, de comprensión, subiendo y rodando por esas colinas al aprender, pero a veces nuestras clases alcanzan momentos así en el profesorado, y me gustaría poder hacer parte del ejercicio docente de cada clase, de cada tutoría perseguir y alcanzar este ideal al enseñar aprendiendo. (E5)

Evidentemente, bajo la concepción de una practicante, la idea de un profesor reflexivo que pueda construir desde la crítica se relaciona con otros espacios de preparación que tienen que ver con sus tareas cotidianas y van más allá de la planificación de una clase o una secuencia.

Un profesor debe tener en claro el "que" enseñar, es decir los contenidos del diseño, el "como" los procesos y métodos para realizar un aprendizaje significativo, con el fin de contribuir a la formación de sujetos reflexivos. Entonces, a través de pensar críticamente, se deben destacar una serie de factores para lograr la eficacia escolar, liderazgo profesional, dirigido y participativo, para que los estudiantes puedan captar esa atmósfera ordenada de un buen trabajo con claridad en los propósitos, y dichas experiencias es la manera en que va a marcar el camino, capaces de adquirir el conocimiento y la comprensión. Es importante la interrelación entre el pensamiento crítico y el creativo, porque la creatividad es un proceso de hacer, de producir, y la mente en movimiento; simultáneamente tanto producir como evaluar, se construye un pensamiento. (E7)

Fernández Caso (2007) hace referencia a los propósitos de la enseñanza de una Geografía renovada, los cuales deben responder a las preguntas comentadas por la practicante en el párrafo anterior. El hecho de poder analizar la geografía desde el propio posicionamiento epistemológico constituye uno de los principales puntales del desarrollo profesional de un profesor crítico. Otro practicante asemeja esta cuestión con la diversidad de autores desde los cuales formarse.

Las características son muchas pero las más importantes son no quedarse con solo un autor, ya que así el alumno puede interpretar las distintas miradas, además llevar imágenes porque se puede aprender mucho a través de las imágenes. (E8)

Incluso, existen expectativas de continuar los estudios por el sendero de la geografía social para complementar la enseñanza en el aula de escuela secundaria.

Mis expectativas personales están en pleno camino de concretarse. Se generaron nuevas expectativas. En esta carrera conocí la Geografía social y me abrió nuevos horizontes. Cuando termine esta carrera me voy a especializar en estudios de la geografía de la población, inspirada en la materia de la profe x, en la cual aprendí muchísimo de una Geografía que yo no conocía. (E9)

Evidentemente, la biografía es un diario de viaje que no sólo se lee en mirada retrospectiva, sino que también posee muchas hojas en blanco para seguir escribiendo nuevos senderos. Cada sujeto le dará el significado dentro de su formación que considere más valioso para su desempeño, pero es innegable que para bien o para mal, las experiencias vividas y por vivir posibilitarán que el profesor en formación pueda pensarse de manera situada. Como afirma Andrea Alliaud (2014): “La biografía escolar (...) representa para los docentes un caudal de experiencia personal que es preciso considerar a la hora de entender la docencia y definir su formación profesional. La fuerza de esas vivencias escolares radica precisamente en el hecho de que se han aprendido a lo largo de un tiempo prolongado, en etapas decisivas de la vida y *en situación*: es lo vivido o lo aprendido”.

Conclusión

En este trabajo se otorgó importancia a las entrevistas autobiográficas como un dispositivo plausible de ser analizado en la práctica de los residentes del profesorado de Geografía. Esta metodología, relativamente reciente en su utilización dentro de las investigaciones educativas, contribuyó a que los sujetos analizados puedan recordar y repensar su pasado en tanto estudiantes de geografía durante la adolescencia y la juventud. Es una instancia más que interesante para que los residentes puedan construir un camino propio como profesores de geografía en un futuro.

Esos recuerdos, en la mayoría de los casos, refieren a una geografía ritualista que se basaba en prácticas conductistas y razonamientos simples, donde la memoria aparecía como un elemento al cual apelar de manera permanente. En general, luego de haber recorrido 3 o 4 años dentro de un profesorado donde los enfoques disciplinares y pedagógicos apuntan a una geografía más reflexiva, los estudiantes suelen rememorar ese pasado como algo que *no quieren ser*. Es claro que aquel paradigma encuentra su contradicción con la perspectiva involucrada en el Diseño Curricular con el que practican en la escuela, donde se apunta a construir una geografía social, económica y ambiental que sea capaz de enfocar las clases desde estrategias didácticas innovadoras.

Al momento de responder sobre su futuro como docentes, todos ellos tienen muy presente la idea de formar ciudadanos críticos a partir de propuestas abiertas, que les permitan a los estudiantes desarrollar un pensamiento autónomo y reflexivo. Hasta el momento, el documento oficial todavía brinda apoyo en este sentido, pero cabe recordar que los enfoques epistemológicos y pedagógicos siempre van mutando en función de intereses y pujas de poder para preponderar en el currículum. Sin embargo, los principios declarados por los practicantes tienen que ver más con alcances hermenéuticos que con racionalidades críticas del sujeto que enseña. Si se busca una finalidad crítica y emancipatoria en la educación ciudadana, se debe contar con todos los elementos hermenéuticos mostrados con anterioridad *sumándole* el intento de ubicación de esos significados en torno a la crítica y la acción frente al sistema

capitalista. Apuntar a pensar acerca del proceso del pensamiento mismo, criticando aquello que es restrictivo y opresivo, propendiendo a acciones que apunten a la libertad y el bienestar individual y colectivo (Giroux, 2004) es una de las cualidades más importantes de la crítica y no fueron vislumbradas en la mayoría de los casos.

Sólo resta comprobar, en el correr de las clases y las observaciones de cada intervención, si esta voluntad de *dejar atrás* las biografías constituye una puesta en práctica viable a partir de planificaciones y estrategias que van en una dirección de la geografía crítica o si, como afirman algunos autores (Alliaud, 2014; Davini, 2015), aquellas vivencias del pasado se terminan comportando como marcas indelebles que se resisten a perecer dentro de las prácticas de los residentes.

Referencias bibliográficas:

- **Alliaud, A.** (2014). Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar. En: Alliaud, A. y Antelo, E. Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Ed. Aique.
- **Benejam, P.** (1999). Las finalidades de la educación social. En: Benejam, P. y Pagés, J. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona: Ice/Horsori.
- **Chervel, A.** (1988). "L'histoire des disciplines scolaires. Reflexions sur un domaine de recherche", *Histoire de l'Education*, 38, pp.59-119. [Trad. al castellano: "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de Educación*, 295, 1991, pp. 59-111.)
- **Cornejo, M., Mendoza F. y Rojas R.** (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Sykhé* [online]. 2008, vol.17, n.1, pp.29-39. ISSN 0718-2228.
- **Davini, M.** (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- **Fernández Caso, M.** (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en Geografía. En: Gurevich, R. y Fernández Caso, M. Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- **García, M. E. y Gualtieri, I.** (2016). Relato de experiencia: "La entrevista como oportunidad de aprendizaje para el futuro Profesor de Geografía". En: Lorda, M. A. y Prieto, M. N. (comp.) "Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad. 1a ed. – Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns,
- **Giroux, H.** (2004). Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI: México.
- **Gómez, S.** (2016). Narrativas autobiográficas en la investigación educativa. La formación del profesor de Geografía. En: Lorda, M. A. y Prieto, M. N. (comp.) "Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad. 1a ed. – Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns.
- **González Monteagudo, J.** (2007). Historias de Vida y Teorías de la Educación: Tendiendo Puentes. *Encounters on Education*. Volume 8, Fall 2007 pp. 85 – 107.
- **Livingstone, D.** (1992). Una breve historia de la geografía. En: *The student's companion to Geography*. Londres: Blackwell.
- **Rivas Flores, J.** (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En: Sverdlick, I. (comp.). "La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción". Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- **Romero, L. A.** (2004). La Argentina en la escuela: la idea de Nación en los textos escolares. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- **Schön, D.** (1998). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Ed. Paidós.

La (de)construcción de la complejidad territorial de una nación sin Estado. Estrategias para abordar el Sahara occidental¹

María Cristina Nin - Stella Maris Shmite

ninmcrystina@gmail.com - shmite_stella@yahoo.com.ar

Depto. e Inst. de Geografía FCHu. - Universidad Nacional de La Pampa / Argentina

RESUMEN:

El Sahara Occidental es un territorio reclamado por el pueblo saharauí. Fue colonia española hasta 1975, aunque ya en esta década el movimiento nacionalista inició sus acciones y reclamos de independencia a través del denominado Frente Polisario. En 1974 la Organización de Naciones Unidas (ONU) se pronuncia a favor de la independencia, sin embargo, el Rey Hassan II de Marruecos organiza la ocupación del territorio (Marcha Verde). Mediante un acuerdo finalmente España se retira y cede la norte del Sahara Occidental a Marruecos y el sur a Mauritania. En 1976 el Frente Polisario proclama la independencia de la República Árabe Saharaui, no reconocida, y continua la lucha hasta nuestros días.

El propósito de esta ponencia es desarrollar las estrategias didácticas aplicadas para deconstruir las acciones y los actores involucrados en este territorio. Se constituye en un problema social relevante por su actualidad y por la relevancia de la lucha del pueblo saharauí en un contexto de descolonización pendiente en el siglo XXI. Como tal es imprescindible que esté presente en la formación de futuros profesores en Geografía.

En este trabajo se desarrollan las estrategias de abordaje del conflicto Saharaui, para ello se ponen en juego las herramientas teóricas y metodológicas que permiten interpretar la compleja trama territorial. Se presenta una secuencia didáctica basada en conceptos tales como territorio, descolonización, Estado, nación, cultura. La enseñanza a partir de conceptos clave estimula aprendizajes relevantes y significativos, y contribuye a que los estudiantes interpreten la vida social y los contextos que la explican.

PALABRAS CLAVE: Geografía, Sahara Occidental, territorio, estrategias de enseñanza/enseñanza.

A (des) construção da complexidade territorial de uma nação sem Estado. Estratégias para abordar o Saara Ocidental

RESUMO:

O Saara Ocidental é um território reclamado pelo povo Saaraui. Foi colônia espanhola até 1975 a pesar de que naquela década o movimento nacionalista iniciou suas ações e reclamos de independência através do denominado Frente Polisário. Em 1974 a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou-se a favor da independência, porém, o rei Hassan II de Marrocos organiza a ocupação do território (a Marcha Verde).

Finalmente, a Espanha retira-se assinando um acordo e concede o norte do Saara Ocidental a Marrocos e o sul a Mauritânia. Em 1976 o Frente Polisário proclama a independência da República Árabe Saaraui, a qual não foi reconhecida, e continua a luta até a atualidade. O propósito desta exposição é desenvolver estratégias didáticas aplicadas para desconstruir as ações e os atores envolvidos neste território. Constitui-se, então, em um problema social importante por sua atualidade e por sua relevância na luta do povo Saaraui em um contexto de descolonização ainda não resolvido no século XXI. É por isso que é imprescindível que esteja presente na formação de futuros professores de Geografia.

Neste trabalho se desenvolvem estratégias de abordagem do conflito Saaraui. Entram em jogo materiais teóricos e metodológicos que permitem interpretar a complexa trama social. Apresenta-

¹ Esta ponencia se desarrolla en el marco del Programa de Investigación "Contextos territoriales Contemporáneos: abordajes desde la Geografía" Aprobado por Resolución N° 093-14 - CD - FCH - UNLPam, con fecha de inicio el 1/1/2014.

se uma sequencia didática baseada em conceitos tais como Território, Descolonização, Estado, Nação, Cultura. O ensino, a partir de conceitos chave estimula aprendizagens relevantes e significativas e contribui a que os estudantes interpretem a vida social e os contextos que o explicam.

PALAVRAS_CHAVE: Geografia, Saara Ocidental, território, estratégias de ensino.

The (de)construction of the territorial complexity of a nation without a State. Strategies to approach Western Sahara²

ABSTRAC:

Western Sahara is a territory claimed by the Sahrawi people. It was a Spanish colony up to 1975; although even in that decade the nationalist movement had started its actions and claims for independence via the so-called Polisario Front. In 1974, the United Nations proclaims to be in favour of independence. However, King Hassan II from Morocco organizes the encroachment of the territory (Green March). By means of an agreement, Spain finally withdraws and relinquishes the north of Western Sahara to Morocco and the south to Mauritania. In 1976, the Polisario Front proclaims the independence of the Sahrawi Arab Democratic Republic, which is not recognized and is still in conflict.

The purpose of this paper is to develop pedagogic strategies applied to deconstruct the actions and the social actors involved in this territory. It is thought to be a problem not only because it is a current social affair but also for the relevance of the Sahrawi's struggle in a context of pending decolonization in the 21st century. As such, it is essential to be present in the academic training of future teachers.

In this paper strategies to approach the Sahrawi conflict are developed. In order to do so, theoretical and methodological tools are introduced, which will enable the complex territorial interpretation. A didactic sequence based on concepts such as territory, decolonization, State, nation and culture is presented. The teaching based on key concepts fosters relevant and significant learning, which in turn help students interpret the social life and the context that explains it.

KEYWORDS: Geography, Western Sahara, territory, teaching/teaching strategies.

Introducción

Para lograr que los estudiantes construyan conocimientos propios del campo de la geografía es preciso estimular el desarrollo de competencias tales como la comprensión y aplicación de conceptos vinculados a teorías, indagar y buscar información, interpretar la realidad a la luz de los conceptos y contenidos que los explican, elaborar argumentaciones, entre otros. Para ello es necesario que el docente se concentre, según sostiene Camilloni, en la selección de los temas a desarrollar en el aula y, fundamentalmente, en diseñar las estrategias para su abordaje. “La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son imprescindibles” (Camilloni, 2005, p.186).

En cuanto a las estrategias de enseñanza, Anijovich las define como las decisiones que los docentes *toman* “(...) para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de los alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich et al, 2009, p. 23).

El propósito de esta ponencia es desarrollar las estrategias didácticas aplicadas para deconstruir las acciones y los actores involucrados en el conflicto del Sahara Occidental. Esta problemática constituye un problema social relevante por su actualidad y por la significación de la lucha del pueblo saharauí en un contexto de descolonización pendiente. Consideramos esta temática como un conflicto social candente (López Facal, 2011) y su desarrollo en el aula

² This paper is developed in the frame of the Research Program “Contemporary territorial contexts: approaches from Geography. Approved by 093-14- CD - FCH – UNLPam Resolution, starting date 1/1/2014.

estimula el logro de competencias imprescindibles en la formación de futuros profesores en Geografía.

La problemática seleccionada se enmarca en lo que podríamos denominar un estudio de caso, ya que en palabras de Litwin (2008) se incorpora en la vida del aula una pequeña parcela de la realidad. En el proceso de selección de temas se lo privilegió y se decide tratarlo en profundidad a través de la utilización de diversas fuentes. “Los casos deben tener un puente con temas relevantes del currículo que se pretende enseñar. Es probable que, dada la complejidad de los hechos reales, el caso pueda guardar relación con varios de ellos (...)” (Litwin, 2008, p. 96).

Conceptos clave, un punto de partida

Sostener a lo largo de una secuencia de enseñanza la presencia de conceptos constituye la clave para provocar aprendizajes relevantes y significativos que contribuyan a que los estudiantes interpreten la vida social y los contextos que la explican. Los conceptos son históricos, cambian de acuerdo al marco de referencia y se reconstruyen en el proceso de búsqueda de interpretación de la realidad (Gurevich, 2005). El término concepto proviene de una palabra latina asociada al hecho de engendrar ideas, en este sentido, en una situación de enseñanza, los conceptos marcan rumbos, orientan las indagaciones y posibilitan la construcción de tramas conceptuales indispensables para alcanzar la integración de saberes.

La enseñanza de las ciencias sociales adquiere, en palabras de Pagés “(...) la responsabilidad de animar a los estudiantes a pensar críticamente los problemas políticos, sociales y personales, y cualquier aspecto de la sociedad” (Pagés, 1998, p. 161). Es por ello que en las propuestas de enseñanza de geografía deben estar presentes la conceptualización, a partir de la cual será posible generalizar, es decir contextualizar relacionando conceptos con el propósito de comprender hechos o problemas de la realidad social.

Como propósito de enseñanza, en la asignatura Geografía de Asia y África de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Geografía (FCH- UNLPam), se estimula en los estudiantes el diálogo entre los contenidos propuestos en los programas de estudio universitarios y los contenidos curriculares que abordarán como profesores de secundaria. Entre los objetivos de aprendizaje se encuentran la identificación de conceptos clave para el análisis de la problemática planteada y la interpretación de conflictos territoriales a través del análisis de diversas fuentes y documentos.

En la presente propuesta, la organización de la estrategia didáctica que se desarrolla tiene un anclaje en conceptos desarrollados en instancias previas. Para la interpretación del conflicto en el Sahara Occidental se resignifican los siguientes conceptos clave: Colonización, Descolonización, Estado, Nación, Territorio, Soberanía, Recursos geoestratégicos, Poder, actores sociales y conflicto.

El conflicto en clave territorial

El poblamiento de los saharauis en el norte de África data de hace aproximadamente 3000 años, es decir anteriores a la islamización de la región. Los sanhaja, antecesores de los pueblos bereberes que viven en los alrededores del mediterráneo, migraron del norte al noroeste de África. De este modo se mezclaron con la población autóctona (Gargallo, 2014). Posteriormente, estos grupos se relacionaron tanto con los colonizadores como con los bereberes, estableciendo relaciones comerciales y culturales.

Claves temporales para interpretar el proceso de descolonización pendiente

La cronología que a continuación se desarrolla³ tiene el propósito de constituirse en un soporte para interpretar el proceso histórico del conflicto del Sahara Occidental. Construir una cronología habilita "...la posibilidad de materializar el tiempo a través del espacio" (Pagés, 1998, p. 204). Permite orientarse en el tiempo y ordenar la secuencia de hechos o fenómenos sociales para relacionarlos entre sí y, al mismo tiempo, identificar los actores sociales protagonistas del proceso en estudio.

➤ **1960** – Resol. N° 1514 de ONU: Declaración de garantías de Independencia para las Colonias y Pueblos

➤ **1964** – España declara el apoyo al Derecho a la autodeterminación del pueblo del Sahara Occidental

➤ Durante la década de 1960 crece el movimiento nacionalista saharauí

➤ **1969** – Marruecos recupera Ifni y reivindica el Sahara Occidental como parte del "Gran Marruecos"

➤ **1970**- El movimiento de liberación liderado por Basiri ya reunía unos 4.700 defensores de la causa saharauí.

Represión. Desaparición del líder Basiri. La vía pacífica hacia la independencia quedó interrumpida definitivamente, se pasó a la lucha armada.

➤ **1973** – Creación del Frente Polisario (Frente Popular para la Liberación de Saguia El Hamra y Río de Oro) cuyos objetivos eran: adhesión al Islam, librarse del colonialismo, construcción de una sociedad árabe, luchar contra el analfabetismo y el subdesarrollo.

➤ **1974** – España habilita ante la ONU la realización de un Referéndum en el Sahara Occidental. Para ello realiza un censo que da como resultado 74.902 personas.

➤ **1975** – Marruecos se opone al Referéndum. Reclama su derecho sobre el territorio del Sahara Occidental ante el Tribunal Internacional de Justicia de La Haya. Este derecho es desestimado por el Tribunal.

Marruecos inicia la "Marcha Verde". Fue un desplazamiento hacia el territorio del Sahara Occidental de 350.000 civiles y 25.000 soldados.

Firma del Acuerdo Tripartito de Madrid (España, Marruecos y Mauritania) por el cual España cede la administración del territorio: el norte, para Marruecos y el sur, para Mauritania.

En este acuerdo se establece que será respetada la voluntad de los habitantes del territorio, sin mayores precisiones.

➤ **1976** – España se retira definitivamente del territorio.

Se produce una fuerte represión marroquí sobre la población saharauí. Hay desplazamientos hacia el interior, abandonan las ciudades y se establecen en la frontera argelina.

Se constituyen los campos de Tinduf (Argelia) con unos 100.000 refugiados.

Se producen bombardeos de las fuerzas militares marroquíes sobre los campos de refugiados, uso de napalm y fosforo blanco. Gran cantidad de víctimas civiles.

Después de los bombardeos, la lucha armada del Frente Polisario se convirtió en la única estrategia de reivindicación territorial.

Proclamación de la República Árabe Saharaui Democrática (RASD)

➤ **1978** – Golpe de estado en Mauritania, es derrocado el mandatario que firmó el Acuerdo Tripartito de Madrid.

➤ **1979** – Mauritania se retira de la zona sur y firma un Acuerdo de Paz con el Frente Polisario. (En 1984 Mauritania reconoce a la RASD).

Marruecos invade el territorio abandonado por Mauritania.

➤ **1980** – Marruecos inicia la construcción de los "Muros defensivos" (2.000 kilómetros). Esto llevó el conflicto a una situación de estancamiento. Marruecos abandona la ofensiva militar y se limita a un rol defensivo.

³ La presente cronología se realizó en base a diferentes fuentes (Alberich, 2010, Mateo 2016, Gómez Martínez y Ávila Vargas, 2012, Tremolada Álvarez, 2012, González Farieta et al, 2009).

La RASD inicia un camino diplomático.

- **1984** – La RASD se incorpora a la Organización para la Unidad Africana (OUA) con la consiguiente salida de Marruecos.
- **1989** – Setenta y cuatro países ya habían reconocido a la RASD.
- **1990** – Plan de Paz de ONU que incluye la realización del postergado Referéndum.
- **1991**- El Frente Polisario y el reino de Marruecos firman un Acuerdo de Paz. ONU establece en el territorio la Misión de la Misión de Naciones Unidas para el Referéndum del Sahara Occidental (MINURSO).
- **1992** – el Plan de ONU preveía la realización del Referéndum que nuevamente se suspendió por problemas en la identificación de los votantes.

Impulsados por Marruecos, se producen nuevos desplazamientos al territorio del Sahara Occidental, con el propósito de desvirtuar el número de votantes.

Según el Plan de ONU, debían votar todas las personas identificadas en el Censo de 1974, así como sus ascendientes y descendientes directos.

Marruecos sostiene la postura de incluir como votantes a todos los residentes en el territorio.

- **1997** – Se firman los Acuerdos de Houston, con J. Baker designado por ONU como enviado especial en el Sahara Occidental. Estos acuerdos dieron un nuevo impulso al proceso de paz y a la organización del Referéndum.
- **1999** – Se concluyó el proceso de identificación de votantes.
- **2000** – La Comisión de Identificación designada por ONU, publica la lista completa de electores: 86.412 personas sobre un total de 200.000 solicitudes. Se presentan miles de impugnaciones.

En busca de un reconocimiento de los electores, en Berlín se reúnen representantes del Reino de Marruecos y de la RASD con el enviado especial de ONU (J. Baker). Marruecos declara que el Referéndum es inaplicable.

- **2001** – Marruecos, presionado por ONU, presenta un proyecto de autonomía para el Sahara Occidental pero manteniendo la soberanía marroquí sobre el territorio (creación de una provincia autónoma). Este proyecto, conocido como Plan Baker I, fue rechazado por el Frente Polisario porque ignora el derecho a la autodeterminación.

Creación de la Unión Africana (UA) que es la sucesora de la Organización para la Unidad Africana (OUA). La RASD fue reconocida por la UA.

- **2003** – ONU propone el denominado Plan Baker II por el cual la consulta sobre el estatus del territorio (el Referéndum) se realizaría una vez que se hubiera experimentado una autonomía durante cuatro o cinco años.

Marruecos rechaza la propuesta y crea el Consejo Real Consultivo para los Asuntos del Sahara (CORCAS) compuesto por miembros de los distintos clanes y tribus saharauis, designados por el Rey de Marruecos.

- **2004** – Ante el fracaso de las negociaciones, J. Baker renuncia a esta misión.
- **2005** – ONU designa como enviado especial en el Sahara Occidental a W. Van Walsun. Se inicia una nueva etapa de negociaciones.

- **2008** – Van Walsun presenta un informe ante ONU donde reconoce la imposibilidad de llevar a cabo el Referéndum o cualquier otra solución acordada entre las partes, dado que prevalecen posiciones irreconciliables.

Van Walsun sostiene que la solución “más realista” es la creación de un territorio autónomo bajo soberanía de Marruecos.

Protestas del Frente Polisario llevan a la renuncia de Van Walsun.

- **2009** – Designación del representante de ONU: Christopher Ross.
- **2015** – El Consejo de Seguridad de Naciones Unidas fija nueva fecha para el Referéndum, sin resultados.
- **2017** – Horts Kohler, el representante de ONU que reemplaza a C. Ross, realizó una visita a la región. Inició su viaje en Marruecos y luego fue a los campos de refugiados

saharais, retomando de esta manera el diálogo para reanudar las negociaciones entre las partes (Marruecos y Frente Polisario), estancadas desde hace cinco años.

El Mapa N° 2 muestra el resultado del proceso de construcción social del territorio explicado en la cronología. En la actualidad existe una fragmentación del territorio que expresa las relaciones de poder de Marruecos sobre el pueblo saharauí. La distribución de los campos de refugiados saharauí y el muro “defensivo” son la manifestación territorial del proceso de descolonización pendiente.

Mapa N° 2. El Sahara Occidental en la actualidad



Fuente: Portillo Pasqual del Riquelme, L. (2018).

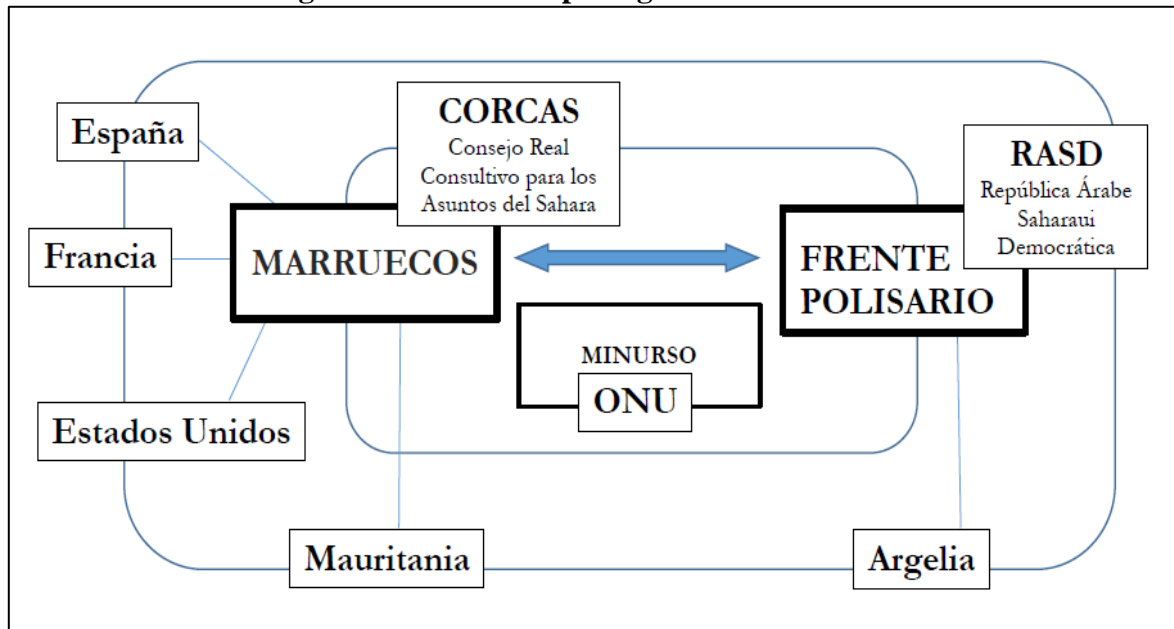
El rol de los múltiples actores sociales

La trama de intereses geopolíticos y económicos que se desplegaron en la región y que aún hoy están presentes, permite identificar múltiples actores, tanto de escala regional como de escala internacional (Figura N°1). Como último eslabón de la colonización europea, el Sahara

Occidental integra la lista de “Territorios no Autónomos” bajo supervisión del Comité de Descolonización de Naciones Unidas, aunque el estatus jurídico es complejo de definir dado que gran parte del territorio está ocupado por Marruecos desde 1976.

En un proceso de múltiples negociaciones y acuerdos frustrados, la situación se presenta como irreconciliable: por una parte, los intereses de Marruecos y por otra, las demandas de la República Árabe Saharaui Democrática (RASD) llevadas adelante por el Frente Polisario.

Figura N° 1: Actores protagonistas del conflicto



Fuente: elaboración propia (2018).

Marruecos apela a razones históricas para defender la soberanía sobre el territorio del Sahara Occidental. El Reino de Marruecos demuestra a lo largo del proceso de descolonización inacabado, que no dejó de lado las aspiraciones imperialistas de expansión territorial y utilización de los recursos económicos de la región. La construcción de los muros y la militarización de la frontera, así como las acciones militares, demuestran el ejercicio del poder sobre el territorio ocupado. El Consejo Real Consultivo para Asuntos del Sahara (CORCAS) fue creado en 2003 por el gobierno marroquí para atender las disputas, proponer soluciones y representar al gobierno en el tratamiento de acuerdos. Desde 2006 está presidido por Khalihenna Ould Errachid, leal al Rey de Marruecos, participó activamente como representante de Marruecos en los Acuerdos de Madrid, en las reuniones de Berlín y en los Acuerdos Baker.

En cuanto al Frente Polisario (Frente Popular para la Liberación de Saguia El Hamra y Río de Oro), si bien tiene el reconocimiento de la ONU como organización que representa al pueblo saharauí, la lucha armada iniciada en los años '70 sigue presente y es un aspecto negativo de frente a las negociaciones. Por su parte, la organización actúa como partido único en el gobierno de la RASD. La República Árabe Saharaui Democrática (RASD) proclamada en 1976 fue reconocida por la Unión Africana (UA) y por 84 países del mundo, en su mayor parte africanos y latinoamericanos. Sin embargo, la RASD no fue reconocida por ONU, ni por la Liga Árabe, por ningún país europeo, tampoco por algún país miembro del Consejo de Seguridad de ONU.

En este escenario de tensión, la Organización de Naciones Unidas (ONU) tiene un rol de importancia expresado a través de las resoluciones emanadas de organismos como la Corte

Internacional de Justicia y el Consejo de Seguridad. La ONU se expresó en relación con la autodeterminación del pueblo saharauí, y solicitó a Marruecos y a la RASD la realización de un Referéndum en el que la población elija su destino. Una de las acciones más significativas para lograr la paz y la democracia fue la puesta en marcha de la misión regional denominada Misión de las Naciones Unidas para el Referendo en el Sahara Occidental (MINURSO). Sin embargo, y tal como se expresó en el apartado anterior, no se logró un acuerdo entre las partes lo que significa que este conflicto internacional se mantiene activo, con la presencia permanente de ONU desde 1991 en el territorio.

El rol de MINURSO fue garantizar el cese del fuego a partir de 1991, aunque este proceso no tuvo una consolidación debido a las discrepancias que continúan entre ambas partes. Otra de las acciones fue garantizar los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, cuestión que de acuerdo a las fuentes consultadas tampoco se cumplió. Como se analizó en el apartado anterior, la realización del Referéndum no fue posible hasta el momento, aunque las instancias de diálogo para consensuar la autodeterminación del pueblo saharauí fueron numerosas.

En cuanto a los demás actores, España estableció un territorio colonial en el Sahara Occidental que si bien comenzó con una ocupación costera, para mediados del siglo XX se transformó en una verdadera colonia. El rol de España es fundamental en la evolución del conflicto dado que no llevó a cabo la descolonización en función de la aplicación de la Resolución 1514 (ONU) sobre la autodeterminación de los pueblos, sino que, por el contrario, cedió el territorio a Marruecos y Mauritania (Tratado Tripartito de Madrid). A partir de ese momento el gobierno español se ha mostrado neutral pero es evidente la influencia geoestratégica y económica del Reino de Marruecos en la política exterior española. Tanto Francia como Estados Unidos colaboraron con Marruecos por intereses económicos, históricos y geoestratégicos. El proceso de descolonización del territorio saharauí se produce durante la Guerra Fría, lo que favoreció el acercamiento de Estados Unidos a Marruecos con el propósito de impedir la conformación de un territorio independiente afín a los intereses del bloque socialista. Francia mantiene estrechas relaciones con su ex colonia (Marruecos) y no está dispuesta a perder protagonismo en la región noroccidental de África. Por su parte, como miembro permanente del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas, vetó el tratamiento del conflicto y dio lugar a las pretensiones de Marruecos de convertir el Sahara Occidental en una provincia autónoma bajo soberanía marroquí.

Mauritania pasó a administrar parte del territorio saharauí al momento de la retirada de España. La ocupación de la región sur no pudo sostenerse por la debilidad del gobierno para enfrentar al Frente Polisario, especialmente después del golpe militar de 1978. A partir de la retirada, Mauritania comienza a desarrollar acciones indirectas de apoyo al pueblo saharauí y reconoce a la RASD en 1984.

Argelia es aliada del Frente Polisario y apoyó siempre la independencia del Sahara Occidental en la Asamblea General de ONU. Por su parte el gobierno argelino brindó ayuda militar, económica y logística a los saharauíes. En 1975, luego de la “Marcha Verde”, Argelia abrió las fronteras y permitió la organización de los campos de refugiados de Tinduf, los que aún continúan funcionando luego de algo más de cuatro décadas.

El conflicto parece estancado al tiempo que el pueblo saharauí sufre continuos abusos a los derechos fundamentales y especialmente, el derecho a la autodeterminación. Por lo tanto, a pesar de las acciones permanentes de los representantes de las partes y de la ONU, es evidente que el trabajo no fue suficiente para acercar las posiciones y suscribir acuerdos. Cabe

preguntarse si más allá de los intereses en la definición jurídica del territorio, no pesan más las expresiones del poder económico del capitalismo global.

Recursos geoestratégicos e intereses territoriales

Durante el período de expansión colonial, España, a partir de la ocupación costera, puso especial interés en los recursos pesqueros. La ciudad de Dajla, denominada Villa Cisneros por los españoles se desarrolló como polo económico. A fines de la década del cuarenta se descubren petróleo y fosfatos en el territorio continental. Es entonces cuando el Sahara Occidental se convierte en foco de interés para gestionar los recursos estratégicos (Mapa N° 3) que existen en este territorio.

Mapa N° 3: Recursos en el Sahara Occidental



Fuente: Quarante, 2014.

La principal mina de fosfato se denomina FosBucraa. Este yacimiento se complementa con la extracción de potasio y cobre. La importancia económica de estos recursos promovió el desarrollo de infraestructuras de transporte tales como carreteras, viviendas, plantas generadoras de electricidad y potabilizadoras de agua, así como la construcción de un puerto de mayor calado. El puerto de El Aaiún se transformó de exclusivamente militar en puerto para atraque de barcos de gran calado (Trasosmontes, 2014).

En 1975 y a partir de los Acuerdos de Madrid, Marruecos comienza a controlar el 65 % de la empresa de fosfatos. En 2002, España deja de poseer activos y el gobierno marroquí se hace cargo de la totalidad de la explotación de este recurso. Según el Observatorio para los Recursos del Sahara Occidental (Western Sahara Resource Watch- WSRW), en este territorio existe la cinta transportadora más larga del mundo. Desde las grandes minas de fosfato de Bucráa, los fosfatos son transportados a una distancia de más de 100 km hasta terminar en el puerto de El Aaiún, capital del Sáhara Occidental. A partir de ahí, los buques de carga transportan los fosfatos a varios países, para ser utilizados en la producción de fertilizantes.

Respecto a los recursos pesqueros, los casi 1000 kilómetros de costa han constituido un atractivo para el gobierno marroquí. Se realizaron inversiones en los puertos de El Aaiún, Dajla y Bojador, al tiempo que se estimula el traslado de población marroquí a estas zonas. Los principales compradores de lo obtenido en este frente marítimo son Rusia y la Unión Europea. Existen diversos acuerdos bilaterales entre la Unión Europea (UE) y Marruecos. El primero de ellos se firmó en 1995 y tuvo vigencia hasta 1999. En 2006 la firma de un nuevo acuerdo establece el acceso de barcos comunitarios a caladeros marroquíes y del Sahara Occidental a cambio de ayuda financiera y técnica por parte de Europa. Desde 2011, la UE y Marruecos dejaron de tener acuerdos pesqueros hasta que en 2014 las nuevas negociaciones establecen más licencias de pesca, beneficiando a España con 100 de las 126 licencias pesqueras (Trasosmontes, 2014).

El control de los recursos petroleros se realiza a través de la empresa marroquí Office Nationale des Hydrocarbures et des Mines (ONHYM), de manera directa o a través de licencias a terceras empresas. Si bien no hay extracción, las exploraciones se concentran en una zona compartida entre aguas españolas, marroquíes y saharauis. En octubre de 2014 Marruecos confirmó el hallazgo de crudo a 200 km de Canarias y a 2.825 metros de profundidad.

Con relación al uso del suelo agrícola, la región sur del territorio se convirtió en un área exportadora de frutas y verduras a partir de la construcción de infraestructura de riego y aplicación de técnicas de cultivo bajo cubierta. Los principales destinatarios de la producción son los países de la Unión Europea.

Otro recurso que Marruecos exporta desde esta región son las arenas extraídas de las playas. El destino principal es España que las utiliza para construcción y para el turismo, dado que las arenas del Sahara se utilizan en playas de las Islas Canarias y otros emprendimientos turísticos.

Reflexiones

Con el propósito de estimular aprendizajes significativos, esta propuesta de estrategias didácticas aplicadas para deconstruir las acciones y los actores involucrados en el territorio del Sahara Occidental, en la que se articula el abordaje teórico-metodológico de contenidos y conceptos clave, aplicados a la enseñanza, permite comprender una realidad compleja, lejana en el espacio, aunque resulta una problemática socialmente relevante. El camino metodológico recorrido comprende la siguiente secuencia:

- La utilización de diferentes escalas de análisis para el estudio del problema territorial seleccionado que incluye variables históricas, políticas, económicas, ambientales y sociales.
- El análisis desde la multicausalidad y la multiperspectividad para identificar los actores intervinientes, sus intereses, las racionalidades de sus acciones y las relaciones de poder.
- La aplicación de conceptos clave en el análisis del conflicto del Sahara Occidental.

- La lectura crítica de diversas fuentes (testimonios orales y escritos, material periodístico, audiovisual y digital, fotografías, mapas, imágenes, narraciones, entre otras), contrastando puntos de vista y reconociendo los argumentos en sustentan cada uno de las posturas.

El análisis del conflicto a partir de la construcción de una cronología de acontecimientos que dan cuenta del proceso de colonización, descolonización, el poder de los actores sociales involucrados, la trama actual del territorio y los intereses geoestratégicos es el inicio de nuevas líneas de interpretación de la problemática. La expresión territorial de las variables analizadas posibilita la apertura de nuevos ejes temáticos tales como la vida en los campos de refugiados, el derecho a la autodeterminación, las migraciones forzadas, el rol de la diáspora, los derechos humanos del pueblo saharauí, la presencia del muro y el silencio internacional, entre otros.

Desde el rol como profesores universitarios, la generación de nuevos interrogantes a partir de cada propuesta de enseñanza estimula la investigación y la mirada crítica de problemáticas territoriales contemporáneas. De este modo, los estudiantes como futuros profesores internalizan esta metodología de enseñanza y podrán aplicarla a futuro en el aula.

Bibliografía de referencia:

- Acta General de la Conferencia de Berlín 1885. Consultado el 19 de diciembre de 2017, en http://www.historiacontemporanea.com/pages/bloque2/imperialismo-y-colonizacion/documentos_historicos/acta-general-de-la-conferencia-de-berlin-26-febrero-1885.
- **Alberich, N.** (2010). Movimiento independentista saharauí, un proceso de descolonización no acabado. En Tomás, J. (Ed.). *Secesionismo en África* (pp. 49-91). Barcelona: Bellaterra.
- Anijovich, R. y Mora S. (2009). *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- **Barrañeda Bajo I. y Ojeda García, R.** (Coords.). (2016). *Sahara Occidental. 40 años después*. Madrid: Libros de la Catarata.
- **Camilloni, A.** (2005). Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En **Aisenberg, B. y Alderoqui, S.** (comp.) (2005). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas* (pp. 183-219). Buenos Aires: Paidós.
- **Ceamanos, R.** (2016). *El reparto de África. De la Conferencia de Berlín a los conflictos actuales*. Madrid: Libros de la Catarata.
- **Gargallo, F.** (2014). *Saharauis. La sonrisa del sol* (2ª edición). México: Editorial Corte y Confección.
- **González Farieta, F., Penagos Forero, M. F. y Solano Jiménez, M.** (2009). El papel de la ONU en el conflicto del Sahara Occidental. *Revista de Ciencias Sociales* Vol 1 N°2, julio-diciembre 2009. Pp. 111-123. Consultado el 3/01/2018. Recuperado de http://www.observatori.org/paises/pais_54/documentos/ONU_Sahara.pdf
- **Gómez Martínez, J. S. y Ávila Vargas, N.** (2012). El Sahara Occidental: la importancia estratégica de un territorio ocupado. *Revista Estudios Africanos*, Boletín 4, enero-febrero 2012, 6-10. Universidad Externado de Colombia, Bogotá. Consultado el 7/01/2018. Recuperado de <https://estudiosafricanos.wordpress.com/2012/11/01/el-sahara-occidental-la-importancia-estrategica-de-un-territorio-ocupado/>
- **Gurevich, R.** (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: FCE.
- **Litwin, E.** (2008). *El oficio de Enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.

- **López Facal, R.** (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En Pagés, J. y Santisteban, A. (Coord.). *Les questionssocilment vives i l'ensenyament de les cienciassocils*(pp. 65-76). Barcelona: Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Mateos, L. M.** (2016). Sahara Occidental, la descolonización pendiente y la lucha por la autodeterminación. En *Voces en el Fénix*, Año 7, N° 57, 88-97. Consultado el 15/09/2017, Recuperado de <http://www.youblisher.com/p/1621589-Voces-en-el-Fenix-No-57-AFRICA-MIA/>
- MINURSO (ONU). Página oficial. Consultado el 17/01/2018. Recuperado de <http://www.un.org/es/peacekeeping/missions/minurso/index.shtml>
- **Pagés, J.** (1998). La formación del Pensamiento social. En Benejam, P. y Pagés, J. (1998). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*(pp. 151-168). Barcelona: Horsori.
- **Pagés, J.** (1998). El tiempo histórico. En Benejam, P. y Pagés, J. (1998). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 189-208). Barcelona: Horsori.
- **Portillo Pasqual del Riquelme, L.** (8 de febrero de 2018). Los barcos y empresas que expolían los fosfatos del Sahara Occidental ocupado por Marruecos. En *piensaChile.com*. Consultado el 3/06/2018. Recuperado de <http://piensachile.com/2018/02/los-barcos-empresas-expolían-los-fosfatos-del-sahara-occidental-ocupado-marruecos/>
- **Quarante, O.** (marzo de 2014). La riqueza robada al Sahara Occidental. En *Le Monde Diplomatique* en Español. Consultado el 15/01/2018. Recuperado de <https://mondiplo.com/la-riqueza-robada-al-sahara-occidental>
- **Sellier, J.** (2005) *Atlas de los pueblos de África*. Barcelona: Paidós.
- **Trasosmontes, V.** (30 de octubre de 2014). El territorio del Sahara Occidental y sus intereses económicos: reflexiones para España. *Instituto Español de Estudios Estratégicos (IEEE)*, Documento Marco (pp. 1-32). Consultado el 5/01/2018. Recuperado de http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_marco/2014/DIEEEM17-2014_Canarias-Sahara_VioletaTrasosmontes.pdf
- **Tremolada Álvarez, E.** (2012). El Sahara Occidental: ¿En busca de un consenso improbable? *Revista Estudios Africanos*, Boletín 4, 11-15. Universidad Externado de Colombia, Bogotá. Consultado el 7/01/2018. Recuperado de <https://estudiosafricanos.wordpress.com/2012/11/01/el-sahara-occidental-en-busca-de-un-consenso-improbable/>
- **Western Sahara ResourceWatch.** Las exportaciones de fosfatos (2015). Consultado el 12/01/2018. Recuperado de <http://www.wsrw.org/>

Los conflictos como estrategia de abordaje de la complejidad territorial. Experiencias áulicas

Fittipaldi, Rosa A. y Espasa, Loreana C.

fittipal@uns.edu.ar – loreana.espasa@uns.edu.ar

Departamento de Geografía y Turismo - Universidad Nacional del Sur / Argentina

RESUMEN:

La complejidad de la realidad geográfica actual permite afirmar que es imposible abordar el análisis de la espacialidad por fuera de la perspectiva de los conflictos. Éstos subrayan la realidad mundial y recrean situaciones de cambios permanentes en la organización del espacio siendo la puerta de entrada al análisis de las problemáticas territoriales. Bajo este marco conceptual, el objetivo del presente artículo consiste en valorar el tratamiento de conflictos para la comprensión de la multicausalidad y multiescalaridad propia de los fenómenos geográficos.

Se analiza la experiencia de trabajo en la asignatura Geografía Económica, Política y Social, perteneciente al plan de estudios del profesorado y la licenciatura en Geografía de la Universidad Nacional del Sur. La noción de conflicto espacial constituye el elemento central para la selección y articulación de los contenidos.

La metodología propuesta se basa en el análisis y la articulación de las redes económicas, políticas, sociales y naturales que estructuran el espacio. Plantear los temas desde este enfoque implica indagar en la Geografía no visible, compuesta por una intrincada malla de causas y consecuencias que caracterizan cada porción del espacio. En los puntos de ruptura de esa malla aparecen los conflictos. Analizar la realidad socio-territorial desde esta perspectiva, contribuye no solo a consolidar los conocimientos geográficos sino también a formar a los alumnos como ciudadanos del mundo, guiándolos en el análisis del contexto global del que deben sentirse protagonistas.

PALABRAS CLAVE: Territorio – estrategias de enseñanza – didáctica de la Geografía

Conflitos como estratégia para lidar com a complexidade territorial. Experiências áulicas

RESUMO:

A complexidade da atual realidade geográfica nos permite afirmar que é impossível abordar a análise da espacialidade fora da perspectiva dos conflitos. Estes enfatizam a realidade do mundo e recriam situações de mudanças permanentes na organização do espaço, sendo a porta de entrada para a análise de problemas territoriais. Sob este arcabouço conceitual, o objetivo deste artigo é avaliar o tratamento de conflitos para a compreensão da multicausalidade e multiescalaridade característica dos fenômenos geográficos.

A experiência de trabalho é analisada na disciplina de Geografia Económica, Política e Social, pertencente ao currículo dos professores e à licenciatura em Geografia da Universidade Nacional do Sul. A noção de conflito espacial constitui o elemento central para a seleção e articulação dos conteúdos.

A metodologia proposta baseia-se na análise e articulação das redes econômicas, políticas, sociais e naturais que estruturam o espaço. Levantar os problemas dessa abordagem implica investigar a geografia não visível, composta de uma intrincada malha de causas e consequências que caracterizam cada porção do espaço. Conflitos aparecem nos pontos de ruptura dessa malha. Analisar a realidade socioterritorial a partir dessa perspectiva, contribui não apenas para consolidar o conhecimento geográfico, mas também para formar os estudantes como cidadãos do mundo, orientando-os na análise do contexto global do qual devem se sentir protagonistas.

PALAVRAS CHAVE: Território - estratégias de ensino - Didática da Geografia.

Conflicts as a strategy for dealing with territorial complexity. Aulic experiences

ABSTRAC:

The complexity of the current geographical reality allows us to affirm that it is impossible to approach the analysis of spatiality outside the perspective of conflicts. These emphasize the world reality and recreate situations of permanent changes in the organization of space, being the gateway to the analysis of territorial problems. Under this conceptual framework, the objective of this article is to assess the treatment of conflicts for the understanding of the multi-causality and multi-scalarity characteristic of geographical phenomena.

The work experience is analyzed in the Economic, Political and Social Geography subject, belonging to the teaching staff's curriculum and the degree in Geography of the Universidad Nacional del Sur. The notion of spatial conflict constitutes the central element for the selection and articulation of the contents.

The proposed methodology is based on the analysis and articulation of the economic, political, social and natural networks that structure the space. Raising the issues from this approach implies inquiring into the non-visible geography, composed of an intricate mesh of causes and consequences that characterize each portion of the space. Conflicts appear at the points of rupture of that mesh. Analyzing socio-territorial reality from this perspective, contributes not only to consolidate geographic knowledge but also to train students as citizens of the world, guiding them in the analysis of the global context of which they should feel protagonists.

KEY WORDS: Territory - teaching strategies - Geography didactics

Introducción

La presente ponencia parte de una práctica realizada en la asignatura Geografía Económica, Política y Social correspondiente al segundo año del plan de estudios del profesorado y la licenciatura en Geografía que se dicta en el Departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur.

Se analiza la experiencia de un trabajo práctico a partir de la aplicación de la Teoría de Conflictos en la resolución de un caso. El conflicto espacial constituye el elemento central para la selección y articulación de los contenidos de la asignatura, cuya metodología se sustenta en el análisis relacional de las dimensiones que conforman la realidad social cruzada por una intrincada malla de relaciones que pueden ser interpretadas desde diferentes perspectivas. Cada año, se eligen situaciones diversas a fin de facilitar a los alumnos el aprendizaje no solo de los conceptos imprescindibles para su análisis y valoración, sino también de las competencias necesarias para alcanzar aprendizajes significativos.

El objetivo de la ponencia consiste en valorar la Teoría del Conflicto para el tratamiento de los fenómenos geográficos y la comprensión de la multicausalidad y la multiescalaridad propia de los mismos. Asimismo, se propone demostrar que su aplicación promueve el desarrollo de diversas estrategias cognitivas que poseen en su base una mirada relacional del fenómeno desde perspectivas diferentes según las representaciones propias del alumno y sus formas de abordaje de la realidad social. La metodología propuesta se basa en el análisis y la articulación de las redes económicas, políticas, sociales y naturales que estructuran y configuran el espacio. Plantear los temas desde este enfoque implica indagar en la Geografía no visible, compuesta por una compleja malla de causas y consecuencias que caracterizan cada porción del espacio. En los puntos de ruptura de esa malla aparecen los conflictos. Analizar la realidad socio-territorial desde esta perspectiva, contribuye a consolidar los conocimientos geográficos desde enfoques constructivistas permitiendo al alumno adquirir competencias que promuevan la construcción de los conocimientos a partir de una búsqueda autónoma y colectiva. La im-

portancia del enfoque radica en las posibilidades de resolución del conflicto desde diversas perspectivas abriendo espacios al debate de los resultados.

Concepciones teóricas e implicancias didácticas del enfoque basado en la resolución de conflictos.

La resolución de los conflictos lleva indefectiblemente a desentramar los problemas que subyacen para alcanzar los contextos necesarios para su explicación, forman parte de una filosofía coherente cuyo valor estriba en sus múltiples posibilidades de comprobación. No se trata de lo que debiera ser, sino de lo que es posible o de lo que ha sucedido.

El enfoque de resolución de problemas es una técnica, vastamente ensayada por profesionales experimentados que representaban a partes en conflictos encarnizados en todos los niveles, desde el individual hasta el interestatal, y que no han descubierto una fórmula mágica, pero sí una vía mejor para la consideración de diversas posturas o puntos de vista en todas las facetas del conflicto. Por resolución de conflictos se entiende una situación en la que todos los interesados (independientemente de su condición) establecen unas relaciones, sin tener en cuenta lo estrechas o distantes que sean, con pleno conocimiento de la situación y de sus características estructurales, que resultan esencialmente aceptables para todos según sus preferencias individuales.

Desde el punto de vista de los especialistas en resolución de problemas, el conflicto es endémico, es decir, se trata de un fenómeno natural que surge en cualquier situación en la que haya centros distintos de adopción de decisiones y falte una información completa. Así, pues, aunque no fuera más que por casualidad, decisores distintos, pero mal informados escogerán políticas que sean mutuamente incompatibles y, por consiguiente, conflictivas.

Hilda Taba (1971) quien define al conflicto como *“la interacción de individuos o grupos con resultados frecuentemente hostiles o violentos”* y lo considera como *“una característica del crecimiento y del desarrollo de las personas y de las civilizaciones”*, sostiene que es clave en el análisis de los conflictos proponer que los alumnos lleguen a *“reconocer la inevitabilidad de las diferencias y la dificultad de determinar su valor relativo por parte de los protagonistas de los conflictos”*. (Pagés Blanch, s/f:3)

Por su parte, Fisher y Hicks (1985) consideran que *“el hecho de que el conflicto y la violencia sean una de las principales características del mundo, justifica la necesidad de enseñar al alumnado a enfrentarse con los problemas y las situaciones que los crean”* (Pagés Blanch, 1994:3). Desde la óptica de la Geografía Crítica, *“el conflicto es un rasgo esencial de las relaciones de la sociedad, es un producto social que se produce como consecuencia de la interacción humana”* (Pagés Blanch, s/f:4).

Analizar los conflictos permite reconocer que *“existen muy pocas realidades inmutables y predeterminadas (...) y que los procesos históricos y geográficos “se construyen sobre la base de una serie de acciones, decisiones y opciones...”* que varían a lo largo del tiempo según el contexto social y espacial en el que se desarrollen.

Bajo este marco conceptual, el tratamiento de conflictos contribuye a problematizar el contenido y lleva a los estudiantes a comprender el papel de las ciencias sociales en la explicación del significado de los conflictos, la comprensión de sus causas y consecuencias, así como la propuesta de posibles vías de solución.

Las concepciones sobre conflicto en Geografía Humana

Tal como afirma Edward Soja (1989) es imposible abordar el análisis de la espacialidad por fuera de la perspectiva de los conflictos. La complejidad de la realidad geográfica puede ser estudiada por medio de *“los conflictos que subrayan la realidad mundial y recrean situaciones de cambios permanentes en la organización del espacio”* (Quitarrá, Fittipaldi, 1994:212). Los temas por los que se interesa la geografía humana, que son aquellos relativos a la producción social del espacio y de las configuraciones territoriales, están plagados de conflictos. Podríamos decir más categóricamente que no existe un orden espacial que no sea fruto del conflicto o dinamizado por este.

Según Peña Reyes:

“...en la geografía no vamos a encontrar metodologías para el análisis de los conflictos, al estilo de los empleados por las organizaciones sociales y ONG (metodología de la cebolla, árbol de conflictos, pirámide del conflicto, perfil del conflicto, escenario del conflicto, etc.), pero sí argumentos para comprender la conflictualidad social en tres grandes dominios: el de las relaciones sociedad-naturaleza, el de las relaciones sociedad-espacio y el de las prácticas cotidianas y las experiencias del sentido de lugar”. (Peña Reyes, 2008, p.112)

Podemos afirmar entonces que la Geografía Humana nos proporciona marcos de referencia para renovar metodologías de análisis y resolución de conflictos a partir de la búsqueda de conexiones entre las categorías que encierran estos tres dominios: lugar, espacialidad y territorio.

El mencionado autor, realiza una revisión de la manera en que ha sido considerado el conflicto en los diferentes enfoques de la Geografía Humana, que se sintetizan en la Fig. 1.

Fig. 1: Síntesis de las acepciones de conflicto en algunos enfoques de la Geografía Humana

Dominio	Enfoque	Concepción del conflicto
Relaciones sociedad-naturaleza	El determinismo ambiental	Falta de desarrollo e inadaptación.
	Geografía sistémica	Conflicto ambiental o de desajuste entre ritmo de la sociedad y los ritmos naturales. Desajuste en la resiliencia del sistema físico-biótico.
	Ecología política	Degradación de las bases materiales de reproducción de los más pobres como producto de la marginalidad, sobreexplotación y colonialismo.
Relaciones sociedad-espacio	La ciencia espacial positivista	Conflicto como desorden.
	La geografía crítica del capitalismo	Conflicto como antagonismo de clase y conflicto como efecto perverso de la lógica de acumulación capitalista.
Sujetos, lugares y prácticas cotidianas	La geografía humanística	Experiencia inauténtica. La reducción de la apropiación creativa del espacio a causa del racionalismo, el individualismo y la competencia.

Fuente: Peña Reyes (2008, p.212)

El autor señala que, si bien en cada uno de los dominios de la Geografía Humana existen concepciones sobre el conflicto, esto no implica que su enfoque sea conflictual, es decir, que *“conciba al conflicto como la fuerza motora de la dinámica social. Tener una concepción sobre lo que significa el conflicto es muy diferente a manejar una perspectiva centrada en el conflicto”*. (Peña Reyes, 2008, p.111).

La perspectiva de análisis centrada en el conflicto implica problematizar los contenidos a partir de la distancia entre lo que se considera una situación ideal respecto a la situación existente y real. Así, el conflicto siempre es sinónimo de antagonismo, problema, desajuste, choque, enfrentamiento, oposición entre actores y/o entre estructuras o instancias. La no coincidencia entre los intereses de un grupo de personas con los de otro genera conflictos y choques cuya resolución se negocia. Bajo esta concepción del conflicto se aborda el Trabajo Práctico que introduce a los alumnos al estudio de la asignatura mencionada cuyo principal objetivo es el análisis de la realidad mundial contemporánea.

Los conflictos espaciales: objetivos, actividades y resultados del trabajo áulico.

La propuesta adoptada en la cátedra se plantea en el contexto de la Teoría de los Conflictos. Parte de las reflexiones teóricas fueron elaboradas por Quitarrá y Fittipaldi (ambas docentes de la asignatura) en el artículo *“Los conflictos espaciales: un nuevo enfoque para nuestra ciencia”* de 1994. Las autoras entienden que el conflicto desde el punto de vista geográfico, *“se origina en situaciones de interacción en el espacio, dadas por luchas, impulsadas por ideas, por acciones o por situaciones incompatibles entre sí y que pueden desarrollarse a distintas escalas.”* (Quitarrá y Fittipaldi, 1994, p.213). En este sentido, los objetivos propuestos en el Trabajo Práctico son:

- ✓ Iniciar a los alumnos en la detección de conflictos espaciales
- ✓ Ejercitar a los mismos en el análisis estructural de situaciones de conflicto
- ✓ Conocer, para aplicar, los pasos metodológicos a seguir en el tratamiento de dichas situaciones.
- ✓ Incentivar el espíritu crítico de situaciones de conflicto con la aplicación de técnicas grupales de debate.

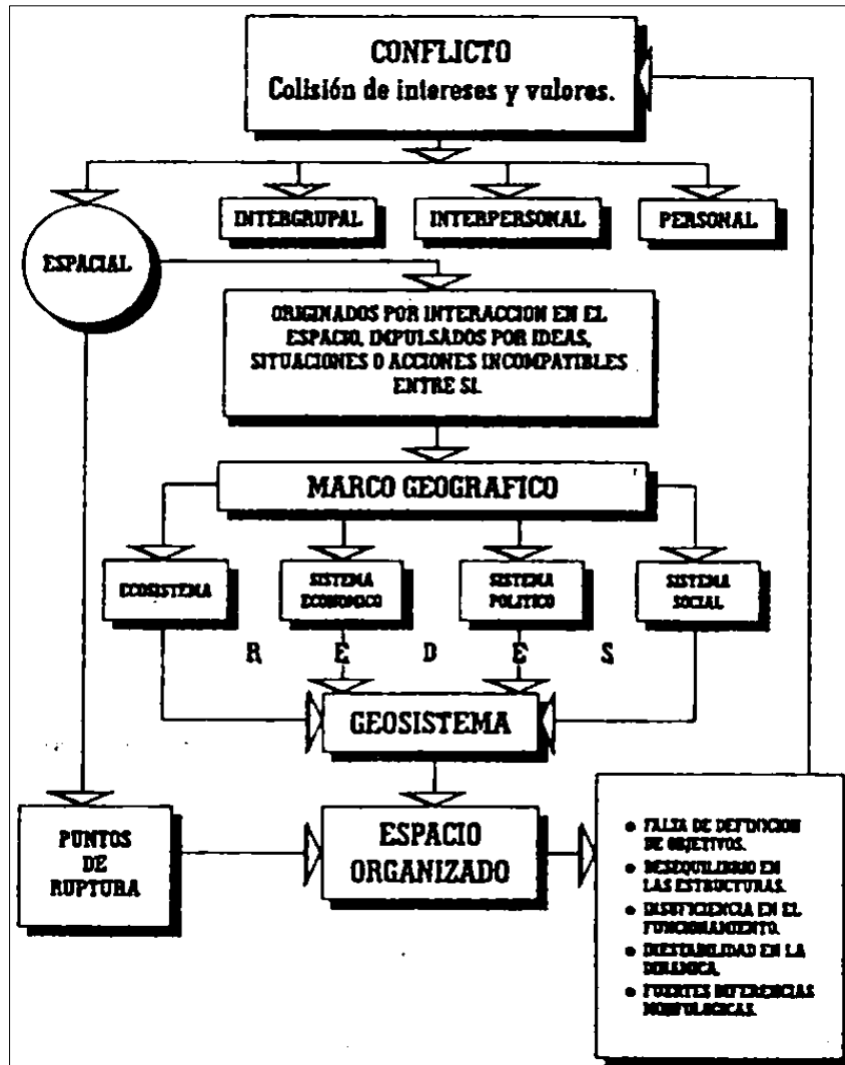
Se plantean las siguientes actividades:

- ✓ Lectura y análisis del texto referencial para la comprensión de la teoría del conflicto espacial: *“Los conflictos espaciales: un nuevo enfoque para nuestra ciencia”*. Quitarrá, O; Fittipaldi, R. 1994.
- ✓ Lectura e interpretación de un caso de estudio. A manera de ejemplo se seleccionó el texto: *“Conflicto espacial, exclusión y espacio público en la centralidad urbana de Xalapa, Veracruz”* Hernández Bonilla, M; Gómez Gómez, S. 2015.
- ✓ Construcción de un modelo reflexivo de análisis a partir de un mapa conceptual
- ✓ Elaboración de una matriz de análisis para la visualización sintética del tema a tratar como situación de conflicto. (las variables se extraen de la lectura inicial)
- ✓ Resolución de la matriz de análisis del conflicto que emana de la lectura del caso seleccionado.
- ✓ Discusión grupal y actitud reflexiva sobre los temas de análisis.

Las autoras proponen un marco teórico de los conflictos espaciales para analizarlos bajo un enfoque geográfico. (Fig. 2). Se parte de una concepción del conflicto como una colisión de intereses y valores que pueden darse tanto a nivel intergrupal, como interpersonal y personal;

la Geografía se interesa principalmente en los dos primeros niveles. En cuanto al impacto espacial del conflicto, se produce en un marco geográfico conformado por las distintas redes que componen el geosistema. En los puntos de ruptura en la organización del espacio es donde se manifiestan los conflictos.

Fig. 2: Marco teórico del conflicto espacial



Fuente: Quitarrá, O.; Fittipaldi, R. (1994, p.216)

Así, existen varios ámbitos proclives a la aparición de conflictos espaciales, entre los que se destacan aquellos donde:

- ✓ Se dan **fuertes diferenciaciones económicas, políticas y sociales**: pueden surgir conflictos en el caso de territorios continuos con sistemas político – económicos fuertemente diferenciados. Cuanto mayor es el gradiente de diferenciación, mayor conflictualidad se presenta. Un ejemplo de este tipo de conflictos pueden ser aquellos que se producen en áreas con fuerte segregación socio-espacial.
- ✓ Se levantan **barreras de propiedad o jurisdicciones de control**: se presentan a distintas escalas. A escala local puede darse por conflictos de medianeras entre vecinos, a escala regional en el caso de ciudades que se disputan la hegemonía sobre regiones próximas; a escala provincial pueden darse conflictos por límites interprovinciales y a escala internacional pueden aparecer conflictos cuando hay barreras proteccionistas entre estados.

- ✓ **Existen discordancias de objetivos entre sistemas interactuantes:** se presentan cuando sobre el mismo espacio tienen capacidad de actuación distintos niveles de resolución. Es el caso de sistemas que se mueven en misma estructura horizontal con intereses disímiles. Por ejemplo, la construcción de una carretera a cargo de Vialidad Provincial que toca intereses de un municipio.
- ✓ Hay un **intercambio entre sistemas sin que medie un equilibrio estable:** los conflictos aparecen como la manifestación de los desequilibrios entre el input y el output de los sistemas involucrados. Es representativo de este ámbito el caso de una región económica en la que se produce una transferencia de tecnología sin una preparación adecuada de la población activa. Puede producirse por ejemplo en el caso de la instalación de una empresa altamente tecnificada que no absorbe mano de obra de la población local.

En cuanto a la escala en la que se producen los conflictos se deben considerar tanto la espacial como la temporal. En el primer caso, la escala en que se manifiestan puede ser **planetaria, internacional, nacional, regional** o **local**. En lo que respecta a la escala temporal, pueden reconocerse diferentes duraciones en el tiempo, a saber:

- ✓ **Conflictos de eclosión o catástrofe:** se producen en un tiempo súbito, como alguna catástrofe natural o un accidente tecnológico
- ✓ **Conflictos periódicos:** pueden ser temporales o repetitivos esporádicamente, como el caso de las inundaciones en las áreas susceptibles de anegamiento
- ✓ **Conflictos continuos:** se dan sin interrupción temporal, por ejemplo el caso del trazado de una carretera que atraviesa un área protegida cuyo impacto será permanente sobre el ecosistema.

Considerando la inserción de los conflictos en las distintas redes del geosistema, pueden clasificarse en: **económicos, políticos, sociales** y **ecosistémicos**. Es importante tener en cuenta que en cualquier red que se presenten siempre tendrán vínculos con el resto de los componentes del geosistema. En este sentido, la retroalimentación sistémica repercute sobre la magnitud del conflicto.

Otro aspecto importante a considerar en el análisis de los conflictos tiene que ver con los actores involucrados. Así es posible encontrar **actores inmediatos**, implicados en forma directa; y **actores mediatos** que se ven afectados en forma menos directa por el conflicto.

Presentación del conflicto objeto de estudio

El conflicto seleccionado como estudio de caso se produce en el espacio público del área central de la localidad de Xalapa, capital del Estado de Veracruz, México. (Fig. 3)

Conflicto espacial, exclusión y espacio público en la centralidad urbana de Xalapa, Veracruz

Durante la última década en Xalapa, se han producido una serie de intervenciones urbanas en el centro histórico de la ciudad que responden a las lógicas de reconfiguración de los espacios públicos que se llevan a cabo mediante la asociación entre el gobierno municipal y el sector privado local. En este marco, las intervenciones responden a intereses de grupos minoritarios, tanto públicos como privados, que van configurando la habitabilidad de ciertos sectores del espacio urbano hacia formas que tienden cada vez más a la exclusión y a la privatización del espacio público.

Surge así la concepción del espacio público como un escenario de conflicto entre dos sectores de la población: un sector tradicional que vive en él y en el cual desarrolla sus prácticas cotidianas y unos actores con poder y capacidad de intervención que quieren rehabilitarlo y reacondicionarlo para nuevos usos. En este contexto, durante los últimos periodos de gobierno (2008 – 2013) se han implementado Planes Municipales que buscaron reacondicionar ciertos espacios del centro histórico de Xalapa para consolidarlos como espacios de convivencia y recreación con el objetivo de hacerlos más atractivos para la inversión privada, la visita de turistas y los sectores medio – altos de la población.

Dentro del conjunto de intervenciones llevadas a cabo se analizan dos casos particulares, ambos ubicados en

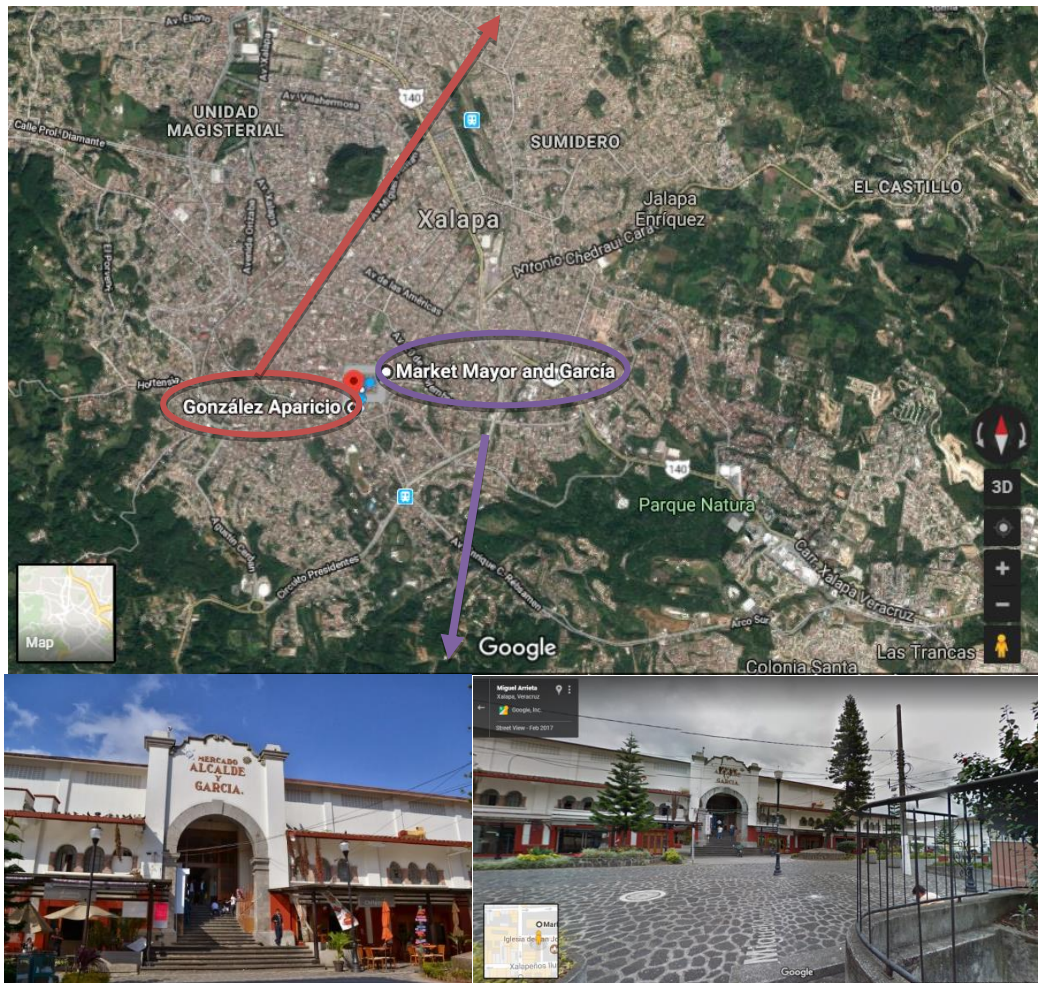
el centro histórico de la ciudad, debido a las implicancias socio-espaciales que han tenido:

- ✓ **Callejón González Aparicio:** Se localiza en el barrio Tehuacan y forma parte de la zona de monumentos históricos del casco antiguo de la ciudad. La fisonomía de este espacio público presenta rasgos que exaltan la topografía y materiales constructivos propios de la región. Sus estrechas dimensiones imposibilitan el tránsito vehicular, aunque en los sectores de mayor extensión se localiza un estacionamiento privado, además de servir como parque público. El uso residencial ha sido desplazado por el comercial. La mayoría de los locales son alquilados y los propietarios son en muchos casos antiguos moradores de las casonas que hoy se han convertido en bares y restaurantes. Como consecuencia de este cambio en el uso del suelo han surgido disputas sociales por la apropiación del espacio público por parte de los comerciantes con el objetivo de obtener beneficios económicos. A nivel espacial la consecuencia más relevante es la exclusión social y la tendencia a la privatización del espacio público con la anuencia de las autoridades locales que pretenden fortalecer la vocación turística del centro. Los jóvenes de clase media-alta son los principales usuarios del callejón como espacio de esparcimiento y entretenimiento en el horario de la tarde-noche.
- ✓ **Calle Alcalde y García:** Se localiza en Techacapan, uno de los barrios más emblemáticos y tradicionales de Xalapa. A fines de 2010 se llevó a cabo un proyecto urbano de gran envergadura que consistió en la remodelación del mercado y la reubicación de los vendedores en otro sector de la ciudad. El objetivo fue crear una especie de corredor turístico en el que haya algunas cafeterías, lugares educativos, bibliotecas, espacios culturales, etc. La creación de este corredor turístico se alguna forma niega el carácter popular que durante décadas ha caracterizado a esta zona. En este caso, el conflicto y la disputa por la transformación espacial de la calle se originó por la inconformidad de los comerciantes desplazados. Se produjo un fenómeno de gentrificación en el que los vendedores populares que trabajaban en estrecha relación con los habitantes de bajo perfil socioeconómico que frecuentaban el lugar para realizar actividades comerciales. Estos vendedores luchan por no ser desplazados por empresarios de elite: los nuevos residentes atraerán a nuevos usuarios y visitantes también de elite. Durante años la calle era utilizada como estacionamientos para los usuarios, comerciantes y trabajadores del mercado y de los establecimientos aledaños. Sin embargo, la remodelación y reconfiguración urbana fueron acompañadas por la peatonalización del sector, con lo cual la vía pública adquirió un nuevo uso y una nueva función.

Fuente: Resumen realizado por las autoras sobre la base del texto Mauricio Hernández Bonilla y Sonia Gómez Gómez, (2015)

Fig. 3. Ubicación de los sectores del centro histórico donde se localizan las intervenciones analizadas





Calle Alcalde v García

Fuente: Elaboración propia

A través del análisis de ambas intervenciones es posible observar cómo el gobierno local impulsa planes de reconfiguración de ciertos sectores del espacio urbano con miras a crear una imagen diferente a la ya existente en las centralidades históricas. Esta imagen parece estar más vinculada con las exigencias de los sectores más influyentes de la sociedad para recrear escenarios donde el consumo se perfila como el dinamizador de estas porciones del espacio urbano.

La producción de espacios donde se excluye a una mayoría y se privilegia a la minoría elitista representa un foco de inestabilidad ciudadana. El espacio público se convierte así en el lugar donde se despliega la lucha por lo impuesto a través de apropiaciones, usos, funciones y marginaciones producidos por los significados otorgados al sitio.

Modelo reflexivo para iniciar el análisis de conflictos

Los modelos reflexivos para el análisis de conflictos pueden ser una herramienta de utilidad como punto de partida en el abordaje de los mismos. Se pueden considerar una primera aproximación que ponga en evidencia los aspectos principales del problema a través de la construcción de un mapa conceptual. (Fig. 4)

Fig. 4: Propuesta reflexiva para el análisis de conflictos



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Pagés Blanch (s/f)

Como se puede observar el modelo construido permite enfocar el conflicto desde una perspectiva relacional, conformando la base de una interpretación más compleja en el siguiente paso que constituye la elaboración de una matriz de análisis.

Elaboración de la Matriz de Análisis propuesta

Una vez presentado el conflicto y construido el mapa conceptual, se propone a los alumnos la elaboración de la matriz de análisis del conflicto, (Tabla I). El modelo de matriz surge de la interpretación del texto inicial sobre la Teoría del Conflicto Espacial (Quitarrá y Fittipaldi, 1994).

Tabla I: Matriz de análisis de conflicto

CONFLICTO	Conflicto espacial, exclusión y espacio público en la centralidad urbana de Xalapa, Veracruz (México)	
Origen	Los procesos de reconfiguración espacial del espacio público alteraron la asistencia, actividades y expresiones espontáneas de los grupos sociales que asisten, usan y reclaman el espacio público	
Área Proclive	Discordancia de objetivos entre sistemas interactuantes: Lógicas de privatización del espacio público y adecuación para fines turísticos vs. pobladores locales y usuarios cotidianos del lugar	
Redes de origen	Política	Decisión de implementar procesos de renovación y revitalización de los centros urbanos con el objetivo de reorientar el desarrollo inmobiliario hacia el centro para repoblar, redensificar y aprovechar la infraestructura existente
	Económica	Privatización del espacio público acompañada de inversiones públicas (en infraestructura) y privadas (espacios de consumo) Mercantilización del espacio urbano
	Social	La habitabilidad generada a partir de las intervenciones tiende a la exclusión social
	Ecosistémica	---
Redes de repercusión	Política	Reclamos por parte de los vecinos y usuarios tradicionales de los lugares intervenidos contra los nuevos usos impuestos
	Económica	Pérdida de ganancias de los comerciantes del mercado de Calle Alcalde y García Aumento de ganancias de los dueños de los bares y restaurantes y nuevos establecimientos, gracias a la afluencia de población de sectores medio - altos
	Social	Nuevos usuarios de los espacios privatizados Gentrificación Pérdida de la publicidad del espacio público: surgimiento de un espacio público exclusivista
	Ecosistémica	Alteración del paisaje urbano en dos sectores concretos: Callejón González Aparicio y Calle Alcalde y García Decadencia del patrimonio histórico
Actores	Inmediatos	Gobierno municipal Pobladores / residentes tradicionales Actores hegemónicos con poder de intervención Asociaciones de comerciantes desplazados (VIVEN)
	Mediatos	Nuevos usuarios de sectores sociales medio-altos
Escalas	Espacial	Las intervenciones se dan en la micro escala urbana, pero responde a intereses del gobierno municipal por adaptarse a tendencias globales
	Temporal	Continuo. Comenzó en la última década y por el momento parece que va a tener continuidad
Estrategias de solución	Formular planes de ordenamiento urbano que sean más inclusivos y respeten los intereses de los grupos sociales de menores recursos Implementar estrategias de acceso a los nuevos espacios para todos los ciudadanos Considerar la opinión de los usuarios cotidianos de los espacios antes de llevar a cabo cualquier intervención Adecuar las intervenciones a las características del paisaje urbano xalapeño	

Fuente: Elaboración propia

Analizar el conflicto de esta manera permite comprender que el espacio y los lugares no son simplemente dominio de quienes lo administran, ordenan o controlan, sino que representan la dinámica interacción entre lo local y lo global, lo individual y lo colectivo, lo privado y lo público y entre acciones solidarias y acciones de dominación. Estas consideraciones, en prin-

cipio planteadas como dicotómicas, actúan en los lugares de manera integrada, generando espacios de conflicto y, por lo tanto, estimulando la conflictividad entre actores sociales antagónicos que conviven en él (Dillon, 2010).

A través del análisis de conflictos espaciales, el docente universitario debe crear ámbitos de trabajo donde los alumnos por medio de estrategias participativas tengan la oportunidad de construir sus contextos de referencia. Para ello la profundización de los marcos teóricos y metodológicos será la clave para desarrollar actitudes de pensamiento crítico y reflexivo a partir de diferentes situaciones.

Reflexiones finales

El trabajo con conflictos espaciales permite avanzar más allá de las prácticas tradicionales basadas en un discurso magistral en el que el docente es el poseedor de un saber cerrado, y brindar a los alumnos la posibilidad de construir su propio conocimiento. A través del análisis de los conflictos se pretende que los estudiantes comprendan que la Geografía es una ciencia relacional que aporta conocimientos y métodos para la interpretación de la realidad social desde una multiplicidad de causas y perspectivas que solo admiten una postura activa y crítica frente a los fenómenos geográficos.

En cuanto a su utilidad para la enseñanza, los conflictos espaciales, también aportan herramientas para la formación de ciudadanos del mundo. De acuerdo con lo que sostiene Cortés Castillo (2014), esta ciencia desempeña un papel relevante al promover la identidad territorial y la formación ciudadana mediante la caracterización de los territorios y la discusión sobre la influencia que éstos ejercen en el desarrollo de las actividades humanas y viceversa.

Referencias bibliográficas:

- **Cortés Castillo, L.** (2014). La enseñanza de la Geografía y la cultura de paz en la resolución de conflictos territoriales. [En línea] Revista Humanismo y Cambio Social. 3, 74-86. Accesible en:
- <http://revistahumanidadescj.unan.edu.ni/index.php/Humanismo/article/view/36/32>
- **Dillon, B.** (2010). Conflictos espacializados. Especificidades locales en un mundo globalizado. Huellas, 14, 251-264.
- **Hernández Bonilla, M; Gómez Gómez, S.** (2015). Conflicto espacial, exclusión y espacio público en la centralidad urbana de Xalapa, Veracruz. [En línea] Urbe. Revista Brasileira de Gestao Urbana. 7, 281-294. Accesible en: <http://www.scielo.br/pdf/urbe/v7n3/2175-3369-urbe-2175-3369007003AO04.pdf>
- **Pagés Blanch, J.** (s/f) Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (siglo XV) y el conflicto en Chiapas (1994). Bibliografía de curso de posgrado.
- **Pagés Blanch, J.** (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. En Nuevas Dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales, 3, 5 – 14.
- **Peña Reyes, L. B.** (2008). Reflexiones sobre las concepciones de conflicto en Geografía Humana. [En línea] Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía. 17, 89-115. Bogotá. Colombia. Accesible en:
- <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/10921/11519>
- **Quitarrá O., Fittipaldi R.** (1994). “*Los conflictos espaciales: un nuevo enfoque para nuestra ciencia*”. 55º Semana de la Geografía. Contribuciones Científicas. GEA. Rosario

Innovaciones de la salida de campo en la formación de licenciados en ciencias sociales

Liliana Rodríguez Pizzinato

liliana_pizzinato@yahoo.com – larodriguezp@udistrital.edu.co

Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Bogotá / Colombia

RESUMEN:

El resumen presenta una reflexión sobre la importancia de la salida de campo hoy en la alfabetización espacial, desde algunos elementos considerados nuevos en su puesta en escena en distintos ámbitos educativos, producto del análisis sobre la experiencia universitaria en la formación de docentes de los últimos años por parte de la autora del trabajo. Así, se plantean como ejes innovadores de la salida de campo, la vinculación de un actor denominado estudiante de apoyo, el papel de la guía de trabajo que la orienta y la consideración de esta como un ámbito de producción de conocimiento y de formación inicial docente.

PALABRAS CLAVE: Salida de campo - formación inicial docente - alfabetización espacial - educación geográfica

Inovações em viagens de campo no treinamento de graduados em ciências sociais

RESUMO:

O resumo apresenta uma reflexão sobre a importância da saída de campo hoje na alfabetização espacial, desde alguns elementos conceituados novos em sua posta em cena em diferentes âmbitos educativos, produto da análise sobre a experiência universitária na formação de docentes dos últimos anos por parte da autora do trabalho. Assim, se propõem como eixos inovadores da saída de campo, a vinculação de um actor denominado estudante de apoio, o papel da guia de trabalho que a orienta e a consideração desta como um âmbito de produção de conhecimento e de formação inicial docente.

PALAVRAS-CHAVE: Saída de campo - formação inicial docente - alfabetização espacial - educação geográfica

Innovations in field trips in the training of graduates in social sciences

ABSTRAC:

The summary presents a reflection on the importance of the exit of field today in the spatial literacy, from some elements considered new in its staging in different educational areas, product of the analysis on the university experience In the training of teachers in recent years by the author of the work. Thus, they are considered as innovative axes of the exit of field, the linkage of an actor called student of support, the role of the guide of work that orients it and the consideration of this as a field of production of knowledge and of initial teacher training.

KEYWORDS: field trip - initial educational formation - spatial literacy - geographical education

Introducción

La reflexión sobre la importancia de la salida de campo hoy en la educación geográfica intenta presentar elementos que se pueden catalogar como nuevos en la salida de campo, tanto en escenarios escolares formales como en aquellos que sin tener el carácter anterior, pueden aportar a la alfabetización espacial y formación ciudadana. Lo anterior, se deriva de la experiencia universitaria en la formación docente en los últimos nueve años aproximadamente de la autora de la ponencia. En tal sentido, se busca presentar en la primera parte los análisis de la salida de campo como productora de conocimiento, en la segunda la figura del estudiante de apoyo como un actor que puede aprovechar esta actividad

como una práctica pedagógica, en la tercera parte el papel de la guía de trabajo como un esquema de pensamiento en el diseño, desarrollo y resultados de la salida de campo y para cerrar a manera de conclusiones un balance general sobre avances y retrocesos identificados en esta nueva versión de trabajo.

La salida de campo como productora de conocimiento

La ubicación de la salida como propiedad de un campo de saber específico resulta una tarea difícil, aunque es una pretensión recurrente en las comunidades académicas. Teniendo en cuenta que es una actividad que privilegia el contacto directo del sujeto con la realidad, puede estar presente en el abordaje tanto de las ciencias naturales como sociales, debido a la importancia de la observación de fenómenos físicos y/o humanos, la aplicación de un método inductivo, la problematización que se deriva del mismo y la posibilidad de aprender haciendo desde el reconocimiento de realidades concretas.

Así, la salida de campo se constituye en una alternativa de conocimiento que permite conocer, reconocer, apropiarse y actuar en el mundo y frente al mismo desde distintos saberes; que para el caso de la presente reflexión se ubica en el ámbito de la educación geográfica, no con la pretensión de privatizar un saber sino de presentar una experiencia formativa, desde el escenario de reflexión y acción de quien escribe estas líneas. En tal sentido, recogiendo las palabras de Sauer (1956), en la salida de campo es posible establecer una interlocución permanente entre maestro y aprendiz en un constante intercambio de preguntas y sugerencias inducidas por la escena cambiante del paisaje al que estos se aproximan en el trabajo de campo.

En el ámbito educativo podría decirse que en las últimas décadas, la salida de campo hace cada vez más presencia como iniciativa pedagógica y didáctica, que busca en el contacto directo del estudiante con su entorno, una alternativa a la enseñanza memorística y libresco de la escuela tradicionalista. Por ello, se puede afirmar que esta actividad se vincula con los postulados de la Escuela Nueva, que hace una apuesta por una educación basada en el contacto con el medio. En ella, se motiva al maestro a fomentar la curiosidad de sus estudiantes despertando su atención por fenómenos de la naturaleza, planteando la indagación como metodología de aprendizaje y la resolución de problemas como estrategia didáctica.

Aquí, se encuentra una primera alternativa de producción de conocimiento con la salida de campo, que no es nueva pero sí potente frente a las posibilidades de problematizar realidades concretas y definir acciones en distintos niveles frente a las mismas. Se podría pensar que la construcción de este conocimiento sería exclusivo del estudiante, que si bien es el *beneficiario* directo en el acto educativo; no es el único sujeto aprendiz en el proceso. Así, el maestro con la orientación y desarrollo de la salida de campo también es un sujeto que produce elaboraciones cognitivas que mantiene y/o modifica en sus esquemas teóricos y metodológicos frente a los diseños periódicos y progresivos del trabajo de campo.

Otra alternativa de producción de conocimiento se encuentra, en palabras de Sánchez (1996), en el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes geográficas. Frente a los conceptos, es posible avanzar en procesos de conceptualización que identifiquen las regularidades de los fenómenos naturales y/o sociales, así como también estructuras mentales particulares que los sujetos tienen frente a los mismos. Sobre los procedimientos, es posible aprender distintas maneras de aproximarse a una realidad socio-geográfica, por ejemplo con la elaboración de distintos tipos de representación, perfiles y/o matrices de análisis espacial,

que pueden ser trabajados en la preparación y/o realización de la salida de campo como un aporte importante en aprendizajes que se esperan en el contexto escolar.

En el caso de las actitudes geográficas, el trabajo en campo contribuye al fortalecimiento de la solidaridad y tolerancia con el otro, a la curiosidad científica y rigor crítico y a la estimación y conservación del entorno; con lo cual el conocimiento que se produce no es solo de orden cognitivo, sino actitudinal y valorativo; dimensiones especialmente las dos últimas que no necesariamente tienen mucho protagonismo en la escuela.

Los elementos anteriores se han hecho visibles en las salidas de campo universitarias que desarrolla la autora de la ponencia de las siguientes formas: en el *trabajo sobre conceptos geográficos*, insistiendo a los estudiantes en la importancia de establecer relaciones entre los referentes teóricos discutidos en clase y la información empírica que se descubre en campo. Es importante destacar que el abordaje conceptual cada vez se vincula más con las vivencias de los participantes frente a la (s) noción geográfica central objeto de trabajo en la salida.

Ejemplos de ello son trabajos realizados sobre lo urbano, lo rural o la ciudad - región, evocan elementos comunes y regulares sobre los mismos, pero que en cada estudiante y docente encuentra referentes particulares en relación con sus propias experiencias frente a los mismos. Esto ha justificado la realización de relatos individuales y colectivos, crónicas barriales y/o regionales y narrativas del lugar vivido desde la salida de campo por parte de sus participantes.

En el *trabajo sobre procedimientos geográficos*, se desarrolla no como medios en sí mismos, sino articulados a la visión de habilidades de pensamiento espacial, que ofrecen en palabras de Rodríguez de, Pérez & Rodríguez (2003), un marco de análisis importante, que no busca exclusivamente la aprehensión de contenidos geográficos, sino el desarrollo de habilidades prácticas y cognitivas para pensar, reconocer y actuar de forma consciente y responsable en contextos inmediatos, mediatos y virtuales.

En este sentido, los procesos de observación, descripción y explicación resultan fundamentales, desde una visión de un sujeto culturalmente situado, que analiza las realidades socio-espaciales con unos lentes académicos permeados por sus historias personales, escolares y sociales que matizan sus miradas sobre el fenómeno geográfico. Así, se ha trabajado en la preparación por ejemplo de distintos sistemas de representación espacial tanto objetivo como subjetivo, de acuerdo con los propósitos propios de cada salida de campo, matrices de observación reflexiva, levantamiento de usos de suelo en ámbitos formales e informales, los cuales han permitido desarrollar procesos de observación, descripción y explicación sistemática de fenómeno estudiado.

En el *trabajo sobre actitudes geográficas*, se ha avanzado en un reconocimiento del estudiante sobre sus compañeros como pares, de estudiantes que participan en la orientación del proceso con mayor trayectoria universitaria, como estudiantes de apoyo (figura que se desarrolla en el siguiente numeral), de los habitantes de las zonas a visitar no como objetos sino sujetos cognoscentes, que aportan en la comprensión de dinámicas las socio espaciales identificadas, del maestro como un sujeto que no solo orienta el proceso de enseñanza sino que interlocuta desde sus nuevos aprendizajes y del espacio geográfico a visitar no como un contenedor de elementos, sino como un texto que es fuente de información sobre las distintas facetas que se expresan en él.

En esta línea, alternativas como la organización de grupos de trabajo permanentes durante el semestre, la definición de líderes en dichos grupos, la organización teórica, metodológica y

logística que estos orientan (materiales, presupuesto, alimentación), contribuye al fortalecimiento de la colaboración, paciencia, tolerancia y respeto por la actividad individual y colectiva, para hacer de la salida de campo un ejercicio colegiado enriquecido por muchas voces y saberes.

Estudiante de apoyo un elemento innovador en la salida de campo

Las salidas de campo en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales pueden considerarse, como una alternativa pedagógica refrescante y renovadora, por las posibilidades como menciona Vilarrasa (2003) de observación directa del paisaje, de investigación del medio y el estudio de las huellas del pasado en territorios del presente. Estos elementos que como ya mencionó no son nuevos, pero sí son muy reveladores sobre las posibilidades de aprendizaje en el aula y fuera de ella.

Los propósitos en la salida de campo de realizar un aprendizaje por descubrimiento directo, de reconocer los conocimientos como un producto personal pero también social, de ampliar las experiencias vividas sobre el lugar, de aportar al grupo el referente de una experiencia vivida, hacen que la salida de campo esté más allá de la noción de recurso didáctico o estrategia pedagógica. Ideas que también fueron asumidas durante mucho tiempo por la autora de la ponencia, pero que con la praxis compartida en el escenario educativo, hoy se entiende como un escenario pedagógico fundamentado en una concepción de aula sin muros, de acuerdo con la perspectiva de Moreno, Rodríguez & Sánchez (2011).

En este sentido, la salida de campo se presenta como una instancia en la que se recupera el mundo de la vida de estudiantes y docentes posibilitando un diálogo con ontologías locales, regionales, nacionales e internacionales, colocando como centro del proceso educativo la acción intersubjetiva de los participantes y reaccionando a la imposición de sistemas epistemológicos representacionales y saberes hegemónicos.

En este contexto de una educación de aula sin muros, se propone *abrir la propia aula universitaria*, para estudiantes que están en un proceso de formación alternativo a la oferta institucional de la universidad en un grupo de estudio -hoy semillero de investigación- que orienta la autora de la ponencia. Así se propone en el año 2015 la figura de estudiante de apoyo, para adelantar una labor de acompañamiento a las salidas de campo programadas en dos seminarios que dirige la docente titular, con la intención de realizar un soporte logístico y académico en las mismas.

Esta iniciativa que surge como un esquema de acompañamiento va mutando hacia un escenario formativo y de práctica educativa para los estudiantes que asumen el rol mencionado. De esta manera, en las salidas de campo propuestas para el primer semestre académico de 2015, se plantea un reconocimiento a algunos sectores de los municipios de Cundinamarca y Boyacá (Colombia), en el cual los estudiantes de apoyo en la etapa de preparación, realizan un proceso de iluminación cartográfica, muestreo de manzanas y selección de zonas a visitar en la ciudad de Sogamoso. En la etapa de desarrollo, se encargan de recopilar la información que los estudiantes recogen de la experiencia del recorrido en las diferentes zonas de trabajo; y finalmente realizan un proceso de sistematización de la información de las dos salidas de campo para producir un documento de trabajo en extenso.

En el segundo semestre el proceso de estudiantes apoyo se replica en las etapas de organización, para dos salidas de campo que involucran los municipios de Cundinamarca y Tolima; en cuya fase preparatoria se realiza una fundamentación teórica y metodológica sobre cartografía cognitiva, en la que las estudiantes de apoyo, presentan el procesamiento y

análisis de los esbozos de mapa previos al trabajo de campo, producidos por los grupos de estudiantes de cada uno de los seminarios. Así mismo, documentan las diferentes actividades programadas en relación con los intercambios académicos, acercamiento a la práctica docente rural y reconocimiento de espacio urbano desde la experiencia de uno de sus habitantes. De la misma manera que las anteriores, se produce un documento de sistematización de la experiencia realizada.

En el primer semestre de 2016, se realiza el tercer proceso con estudiantes de apoyo desarrollando itinerarios urbanos en la ciudad de Bogotá, reconociendo fragmentos de ella caminándola y en bicicleta. Así, se inicia la validación de una alternativa de formación ciudadana que está conceptualizando el semillero, denominada ciclo salidas educativas (CSE) en las cuales, la ciclo ruta se constituye en un texto educativo que le permite al ciudadano aprender y aproximarse de otra manera a la ciudad.

Este esquema se desarrolla por la ciclo ruta ubicada en la Avenida Ciudad de Cali (Bogotá), con estudiantes de dos seminarios de la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales, en la cual las experiencias personales y/o sociales de los miembros del semillero, sirven de referente para la planeación de los distintos itinerarios que se llevan a cabo.

En esta oportunidad a diferencia de las anteriores salidas, vincula de manera simultánea y alternada a los participantes en cada uno de los recorridos, es decir, que en cada uno de ellos hay estudiantes de los dos seminarios universitarios, quienes se vinculan en cada recorrido, cuyas experiencias diferenciadas aportan al análisis de grupos base constituidos en cada espacio académico, sobre la confirmación y/o transformación de las percepciones y vivencias de ciudad a partir de los distintos recorridos realizados. Con la misma orientación de lo anterior, se empieza a producir un documento para sistematiza la experiencia de campo alrededor de la CSE.

La versión más reciente de estudiante de apoyo se realiza en el primer semestre de 2017, en la cual se introduce un cambio y es la interacción de estudiantes de apoyo de dos grupos de trabajo académico (semillero de investigación y grupo de estudio), orientados por dos docentes distintas en un espacio académico compartido en su denominación y orientación general. Esta experiencia genera otra dinámica de trabajo en la cual la negociación de significados entre micro comunidades académicas, da una perspectiva de intercambio pedagógico valioso en el proceso formativo de los estudiantes de apoyo.

Algunas de las actividades desarrolladas en esta versión de salida, corresponde a un trabajo cartográfico significativo con la elaboración de mapas aprovechando el software de ARGIS para el recorrido y cascos urbanos de interés, el acompañamiento a los grupos de trabajo en el proceso de iluminación de las planchas, la preparación de una matriz de análisis geográfico para aplicar durante la salida de campo, el acompañamiento a los grupos de trabajo en la preparación de las jornadas de socialización, el registro de la información de los diferentes momentos de la salida (iluminación planchas, contextualización zonas de trabajo, visitas institucionales, caminatas, talleres, jornadas de socialización de cada uno de los días de trabajo y proceso de auto, co y heteroevaluación), y como en los casos anteriores la elaboración de un documento de sistematización de la experiencia de la salida de campo realizada.

Como se puede apreciar el estudiante de apoyo se constituye en un agente activo que participa en los momentos de preparación, desarrollo y finalización de la salida de campo, jugando un papel importante en la planeación y desarrollo de la misma. Asumiendo un papel

fundamental en su sistematización, como una posibilidad de formalizar una experiencia que desborda la actividad de clase. Por ello, el estudiante de apoyo se entiende en palabras de Álvarez, Vásquez & Rodríguez (2016), como un actor activo, reflexivo que se encarga de asumir responsabilidades tanto académicas como logísticas, cuya participación es un dispositivo fundamental que reúne elementos teóricos, operativos, metodológicos y actitudinales, en los que la consulta, problematización y mirada crítica potencian definiciones y discusiones frente al desarrollo de la salida de campo; aportándole de igual forma a procesos de alfabetización espacial y formación ciudadana.

Guía de trabajo como un esquema de pensamiento para la salida de campo

La guía de trabajo es un recurso que ha estado presente en los procesos escolares de distintas maneras dependiendo de la orientación pedagógica que el maestro asuma. En este sentido, en sí misma no tendría elementos nuevos y de hecho durante mucho tiempo la autora de la ponencia la emplea bajo esta lógica. Sin embargo, el diálogo entre colegas y estudiantes participantes del trabajo de campo, la reflexión sobre distintas experiencias realizadas y los resultados de las mismas, hacen variar esta visión para considerarla en este momento como un esquema de pensamiento que el docente propone, es decir, como una ruta en las que las trayectorias personales y sociales, escolares y académicas, ponen en juego el mundo teórico, experiencial y vivencial del maestro que diseña la guía de trabajo.

Este es uno de los elementos que se consideran innovadores en la concepción actual de guía de trabajo, que podría mirarse como un *diario de campo mental* que da cuenta de una vivencia pedagógica y justifica un trabajo distinto en relación con la salida de campo. De igual forma, la guía pasa de ser un recurso a ser considerada una mediación pedagógica que busca en su interacción favorecer experiencias positivas de aprendizaje, en la cual también se produce desde una perspectiva social transferencias de códigos, valores, normas desde las culturas académicas que proyecta el docente en su ruta de trabajo.

El planteamiento anterior, podría relacionarse con los dispositivos de formación propuestos por Edelstein (2011), en los cuales su base epistémica permite desarrollar un análisis de las prácticas de enseñanza, posibilitando ver la guía de trabajo como un itinerario de reflexión que ordena y jerarquiza aquellos elementos, que el docente privilegia en su ejercicio pedagógico y que en el caso particular se ubica en la salida de campo.

En este sentido, el esquema mental que se materializa en la guía de trabajo refleja igualmente el estilo de trabajo del docente que para la salida de campo ha introducido por una parte, el reconocimiento previos de las zonas de estudio por parte del(os) docente que incluye recorridos en contextos cercanos para hacer contactos, preparar visitas y trayectos. En el caso de contextos distantes se realiza una preparación aprovechando la información institucional y no institucional en línea y/o la presencia de familiares, amigos, estudiantes, colegas en esos sitios de trabajo.

Por otra parte, la elaboración de un guion del docente se introduce como otro elemento nuevo, el cual se constituye en la carta de viaje de la salida de campo, es un *libreto* muy detallado que incluye la nominación de la salida de campo, participantes en sus diferentes roles (docentes, estudiantes de apoyo y estudiantes participantes), información pormenorizada del recorrido, sitios y horas de llegada y salida, definición de tiempos tanto en las paradas como en los desplazamientos, incluidos los relacionados con las actividades específicas en cada uno de ellos tanto para profesores como para estudiantes, justificación, objetivos, actividades en tres fases de trabajo: preparatoria, de desarrollo y de resultados tanto para los estudiantes participantes como para los de apoyo, agenda día por día con la

hora, actividad y tiempo estimado de realización, recursos, recomendaciones, esquemas de alimentación in-situ y viajera, resultados esperados, criterios de evaluación y presupuesto.

De este guion se deriva la guía de trabajo que se presenta y socializa con los estudiantes, aclarando que los aspectos específicos de agenda, acciones de los estudiantes de apoyo, actividades concretas y tiempos de realización estimados se comunican durante la salida de campo, ya que sí hay eventualidades que impliquen algún ajuste en la planeación no genere obstáculos epistemológicos en los participantes para el buen desarrollo de la salida.

Otro de los aspectos novedosos que anuncia la guía, es el proceso de socialización durante la salida de campo, que viene reemplazando la elaboración de un informe final que sigue manteniendo un sentido de *relatoría* que cuenta lo realizado sin mayores análisis y reflexiones por parte de los estudiantes. Se plantean distintas versiones de socialización, individuales, en los grupos de base, en la ampliación de estos con otros grupos del mismo semestre o de semestres distintos, en la producción de organizadores gráficos, perfiles de análisis, esbozos de mapas, mapas cognitivos, que recogen las experiencias y conclusiones de trabajo del día, independientemente sí la salida es de una o varias jornadas.

En este sentido, la guía de trabajo como esquema de pensamiento es un mapa que permite leer con claridad las rutas que se propone seguir para lograr los objetivos de aprendizaje. Por ello, su mediación permite en palabras de Escobar (2011), un proceso de interacción pedagógica social, dialógica, lúdica, consciente, sistemática, con la intencionalidad de generar experiencias aprendizaje significativas, que al tiempo que le permita al estudiante construir conocimiento, le posibilite el desarrollo de potencialidades humanas en el ser, hacer, conocer y convivir.

A manera de conclusión

Los planteamientos realizados muestran que la salida de campo como una actividad con tradición escolar, hoy desde la experiencia vivida individual y colectiva propone algunos elementos nuevos, que se pueden considerar como innovadores por el sentido y significado con el que se vienen trabajando. La aproximación desde otros lentes al espacio geográfico, el reconocimiento de otros escenarios educativos además de la escuela, la implementación de herramientas metodológicas en la sistematización de la información y el acercamiento de los estudiantes a la lectura y análisis de diversos lenguajes sociales, justifican los cambios introducidos en el trabajo de campo.

Así, la reflexión sobre el carácter innovador de la salida de campo como escenario de producción de conocimiento y formación inicial docente, se relaciona con la noción de terreno planteada por Thémines (2009), referido al ejercicio de la práctica que como tal implica una comprensión del mundo y que en este caso se desarrolla especialmente en los roles de estudiante de apoyo y docente titular. De igual manera, esta práctica según el autor se vincula con la formación profesional, en los procesos de deliberación organización, gestión y sistematización de un objeto de trabajo, que a su vez se convertiría en objetivo teórico en la salida de campo.

De otra parte, los aportes de la salida de campo a la producción de conocimiento social y escolar, se manifiestan como afirma Alderoqui (2012), en un viaje de conocimiento al reconocer y hacer visibles elementos que no lo eran a partir de diferentes lecturas de los contextos de estudio, avanzando en una mirada interdisciplinar en el que la integración de saberes de docentes, estudiantes y habitantes en sus aportes teóricos, prácticos, vivenciales

permiten reflexionar y pensar desde otras perspectivas la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

De tal manera, la salida de campo es una alternativa que como afirman Moreno, Rodríguez & Sánchez (2011), busca enriquecer el capital cultural de los estudiantes, traspasando sus fronteras y descubriendo en dicho capital posibilidades no sólo de contrastación de los procesos de aula, sino, también, de instancias de construcción cognitiva y actitudinal desde diversas lógicas y epistemologías. Por ello, la importancia de valorar las percepciones individuales y colectivas de los estudiantes y las reconfiguraciones que se han producido en las representaciones tanto de estos como del(os) docente a partir de la salida de campo.

Así mismo, se desmitifica la idea de que el lenguaje y la escritura es una sola, dando paso a otros sistemas de representación y lenguajes narrativos, visuales, audiovisuales, multimediales, literarios, escénicos y auditivos, que enriquecen la producción de discursiva de estudiantes y docentes y fortalecen procesos de sensibilización frente al pensamiento estético, que resulta importante en la formación inicial y permanente de los docentes.

Sin embargo, es importante superar la naturalización y banalización que puede cautivar a la salida de campo en formatos como la excursión o el paseo, en el que un viaje de corta y/o mediana duración se realiza con intereses especialmente recreativos, turísticos o deportivos, en el que el centro de la actividad está en el esparcimiento y divertimento de los participantes y no en la posibilidad de conocer y aprender desde un estudio intencionado sobre el espacio.

Es importante, destacar que no esto no significa que el conocimiento sea aburrido, poco atractivo e interesante; por el contrario su acercamiento por medio de la salida de campo, permite el desarrollo de un gusto y un goce especial, desde los descubrimientos realizados, en lo cual también hay un divertimento y una posibilidad de gozar con el aprendizaje que proveen los entornos objeto de estudio.

En tal sentido, el valor que se da por ejemplo a procesos de observación, descripción y explicación sistemática por parte de los estudiantes, permiten superar progresivamente esa condición inventarial que prima, en las referencias a la información socio espacial de un área de estudio, posibilitando tanto a estudiantes participantes en la salida de campo como a estudiantes de apoyo, formalizar sus reflexiones en ensayos científicos, proyectos investigativos y/o pedagógicos, ponencias y artículos para revistas especializadas.

Por ello, se afirma que cada uno de los aspectos presentados hace de la salida de campo, también un espacio de formación para el docente en etapa inicial, ya que las dimensiones cognitiva, procedimental, actitudinal y valorativa que se abordan en ella, sugieren alternativas para que el estudiante para profesor reflexione sobre la potencialidad de esta actividad y proyecte un desarrollo útil, significativo y vital en la enseñanza de las ciencias sociales en su etapa de desempeño profesional.

Finalmente, se resalta el valor que se encuentra en la salida de campo, en la construcción de aprendizajes compartidos entre maestros y estudiantes, ganando en rigurosidad conceptual así como en la planeación y organización del trabajo de campo, incidiendo en cambios de sus prácticas pedagógicas y evaluativas. Así como en la producción colegiada en las distintas fases de la salida de campo, para avanzar en la consolidación de una comunidad académica en torno a esta práctica, que vaya generando escuela y dé continuidad a los aspectos innovadores descubiertos hasta el momento.

Referencias bibliográficas:

- **Alderoqui, S.** (2012). Paseos urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- **Álvarez, D., Vásquez, W. & Rodríguez, L.** (2016). La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. [En línea] Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, 31, pp. 61-67. Accesible en: <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/8431>
- **Edelstein, G.** (2011). Formar y formarse en la enseñanza Gloria. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- **Escobar, N.** (2011). La Mediación del Aprendizaje en la Escuela. En Acción Pedagógica, 20, pp. 58-73. Accesible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/34326/1/articulo5.pdf>
- Moreno, N., Rodríguez, L. & Sánchez, J. (2011). La salida de campo...se hace escuela al andar. Accesible en: http://www.geopaideia.com/publicaciones/salida_campo.pdf
- **Rodríguez de, E., Pérez, A. & Rodríguez, L.** (2003). Algunas habilidades y procesos de pensamiento para comprender la dinámica espacial. Conjeturas.7, pp. 70-86. Bogotá: Sección de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- **Sánchez, A.** (1996). El trabajo de campo y las excursiones. En Moreno, A. (ed.). Enseñar geografía. De la teoría a la práctica. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- **Sauer, C.** (1987). The education of a Geographer (H. Rucinque, Trans.). Washington: Annals AGG.
- **Thémines, J.** (2009). Investigación y formación del profesorado en didáctica de la geografía: posibilidades e implicaciones de algunas investigaciones en las prácticas docentes en Francia. Enseñanza de las ciencias sociales, 8, pp.13-2.
- **Vilarrasa, A.** (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. Ìber Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. 36, pp.13-25.

La evaluación en la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de grado universitaria: una experiencia de escritura académica como instancia de evaluación y coevaluación

María Fernanda Berón y Luciana Killner

mfberon@gmail.com - lukillner@gmail.com

Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca / Argentina

RESUMEN:

El siguiente trabajo expone los resultados de un Trabajo Práctico de la cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales (DNS) de los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur en la ciudad de Bahía Blanca.

Los propósitos del mismo articularon variadas intencionalidades. En principio, relevar la comprensión y apropiación de las estudiantes de los conceptos analizados en la primera unidad didáctica. En segundo lugar, nos interesaba poner a las alumnas en una situación contextualizada en sus futuras prácticas profesionales con la producción de un texto académico que las pusiera en situación de comprender cómo se construye el discurso sobre la enseñanza desde la didáctica específica. La tercera intencionalidad era que esa situación de práctica profesional, fuera estimada y apropiada desde la perspectiva de los docentes que están en las aulas de manera de iniciar a las estudiantes en el aprecio del inestimable rol que les cabe a los docentes en la producción y circulación de conocimiento sobre su campo profesional.

Para analizar si esos propósitos han sido relevados en el trabajo práctico, se analizan las producciones escritas de los y las estudiantes a través de distintos ejes como: la articulación de conceptos seleccionados, la significatividad y potencia explicativa de los mismos, la coherencia y cohesión de la producción escrita, así como la pertinencia del registro de lengua y el aparato crítico utilizado. Este análisis habilita la identificación de vacancias de la formación y las ayudas que resultan relevantes para atender en ese proceso.

PALABRAS CLAVE: Profesorado – Didáctica de las Ciencias Sociales – Evaluación – Escritura

A avaliação no ensino da Didática de Ciências Sociais na formação universitária: uma experiência de redação acadêmica como instância de avaliação e co-avaliação

RESUMO:

O trabalho a seguir expõe os resultados de um Trabalho Prático da Cadeira Didática das Ciências Sociais dos Professores de Ensino Primário e de Educação Inicial da Universidade Nacional do Sul na cidade de Bahía Blanca.

Os propósitos das mesmas intenções articuladas variadas. Em princípio, alivie a compreensão e apropriação dos alunos dos conceitos analisados na primeira unidade de ensino. Em segundo lugar, estávamos interessados em colocar os alunos em uma situação contextualizada em suas futuras práticas profissionais com a produção de um texto acadêmico que os colocaria em condições de entender como o discurso sobre o ensino é construído a partir da didática específica. A terceira intenção era que esta situação de prática profissional fosse estimada e adequada a partir da perspectiva dos professores que estão nas salas de aula, a fim de iniciar os alunos na apreciação do papel inestimável que os professores têm na produção e circulação de conhecimento sobre seu campo profissional.

Para analisar se esses propósitos foram revelados no trabalho práctico, as produções escritas dos alunos são analisadas através de diferentes eixos, tais como: articulação de conceitos selecionados, significado e poder explicativo do mesmo, coerência e coesão de produção escrita, bem como a

relevância do registro de linguagem e do aparelho crítico utilizado. Esta análise permite a identificação das melhores ajudas de treinamento e vagas para participar desse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo docente - Didática de Ciências Sociais - Avaliação - Redação

The evaluation in the teaching of the Social Sciences Didactics in university degree training: an academic writing experience as an evaluation and co-evaluation instance

ABSTRACT:

The following work exposes the results of a Practical Work of the Didactic Chair of the Social Sciences of the Teachers of Primary Education and of Initial Education of the National University of the South in the city of Bahía Blanca.

The purposes of the same articulated varied intentions. In principle, relieve the understanding and appropriation of the students of the concepts analyzed in the first teaching unit. Secondly, we were interested in putting the students in a contextualized situation in their future professional practices with the production of an academic text that would put them in a position to understand how the discourse on teaching is constructed from the specific didactics. The third intention was that this situation of professional practice, was estimated and appropriate from the perspective of the teachers who are in the classrooms in order to initiate the students in the appreciation of the invaluable role that teachers have in the production and circulation of knowledge about his professional field.

To analyze if these purposes have been revealed in the practical work, the written productions of the students are analyzed through different axes such as: the articulation of selected concepts, the significance and explanatory power of the same, the coherence and cohesion of written production, as well as the relevance of the language register and the critical apparatus used. This analysis enables the identification of the best training aids and vacancies to attend in that process.

KEYWORDS: Teaching staff - Social Sciences Didactics - Evaluation - Writing

Introducción

El siguiente trabajo describe y analiza una propuesta de evaluación a través de la producción de un texto académico, como Trabajo Práctico para la materia Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur, en la ciudad de Bahía Blanca.

Como primer propósito, se intentó relevar la comprensión y apropiación que las estudiantes lograron de los conceptos analizados en la primera unidad didáctica que trata sobre una conceptualización de la DCS como campo de conocimiento. Considerando que “escribir casi siempre es reescribir textos que se han escrito anteriormente” y que “la escritura en una forma de estructurar la consciencia” (Prat, 2000, p. 101), buscamos que las alumnas construyeran conocimiento sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales en el ejercicio de reescribir, a partir de los textos analizados en clase¹, un texto con sus propias palabras en el que expresaran una apropiación de los contenidos analizados en clase. En segundo lugar, interesaba poner a las alumnas en una situación contextualizada en sus futuras prácticas profesionales con la producción de un texto académico que les posibilitara comprender cómo se construye el discurso sobre la enseñanza desde la didáctica específica. La tercera intencionalidad era que esa situación de práctica profesional permitiera a las estudiantes reconocer los procesos cognitivos puestos en juego para la resolución de este trabajo, así como involucrarse en la

¹Esos textos de referencia fueron:

- Benejam, Pilar. Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. Revista Pensamiento Educativo, Vol. 30, julio de 2002, pp. 61 a 74
- Goris, B. (2006) Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades Didácticas y Proyectos. Rosario: Homo Sapiens. Cap. 1 a 3
- Moreno Castrillón, Francisco. Cómo escribir textos académicos según normas internacionales: APA, IEEE, MLA, Vancouver e ICONTEC / Francisco Moreno C., Norma Marthe Z., Luis Alberto Rebolledo S. – Barranquilla: Ediciones Uninorte, reimpr. 2010.
- Varela, B.; Ferro, L. Las visiones del conflicto social en el nivel inicial. En. Revista de Ciencias Sociales, Vol. 1, N° 2, 1999, págs. 70-75

elaboración colectiva que, asimismo, las colocara en situación de diálogo y les permita generar autonomía en la apropiación de los saberes necesarios para su resolución.

Entre esos variados planos de la situación en análisis, elegimos desarrollar en esta ponencia la perspectiva de la evaluación en el ámbito de la enseñanza universitaria, poniendo en cuestión los postulados tradicionales y alineándose con las nuevas propuestas emergentes en las últimas décadas.

Sabíamos que estábamos ante un proceso de evaluación complejo que necesitaba la articulación de diversas variables, distintos momentos de producción, diferentes modos de concebir el lugar de las profesoras y de las estudiantes y que, además, ponía en juego habilidades complejas.

Propusimos entonces a las alumnas² resolver las consignas en forma individual y en parejas con el objetivo de estimular estrategias cognitivas basadas en el diálogo, la escucha y la autorregulación. Al mismo tiempo, se generó un espacio de coevaluación en tres direcciones: alumnas – pares – docentes.

La propuesta, contextos y participantes

La propuesta a analizar se desarrolló como Trabajo Práctico en la materia Didáctica de las Ciencias Sociales de la carrera de Profesorado en Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur, durante el primer cuatrimestre de 2017, en la cual nos desempeñamos como equipo docente; profesora y Ayudante de Cátedra. Participaron veinticinco alumnas del segundo año; en una primera instancia de modo individual y, en una segunda, en grupos de hasta tres integrantes.

El trabajo práctico se estableció como instancia de evaluación de la primera unidad didáctica de la asignatura, y tuvo varias etapas de desarrollo y evaluación. En primer lugar, y previamente a la jornada de resolución del trabajo, se dedicó una clase presencial (120 minutos) para la consolidación y debate de los contenidos recorridos, y se propuso a las alumnas realizar las consultas necesarias. En esta instancia se aclararon los temas a considerar, se organizó la bibliografía de referencia y se fijaron los criterios de evaluación a seguir. También se determinaron instancias de consulta virtual y presencial con las docentes y se facilitó un material de apoyo sobre la elaboración de textos académicos.

El día fijado para la realización de la actividad, las alumnas se dispusieron en díadas, respetando sus afinidades. Se les propuso la confección de un texto académico, con apartados individuales y grupales, en el que debían reflexionar sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel inicial, apoyándose en referencias bibliográficas ya trabajadas en clase y considerando el análisis de algunos conceptos claves para la cátedra. Las alumnas podían disponer de los textos de referencia durante el desarrollo de la actividad presencial y realizar consultas a las docentes.

Los conceptos claves que se les propusieron para la organización del texto fueron: conocimiento social, enfoque, contexto, multiperspectividad, complejidad, conflicto e intencionalidad. Además, se les presentaron algunas orientaciones, como: cuidar la estructuración del texto ordenando el desarrollo en títulos y subtítulos, incorporar al menos cuatro citas textuales de la bibliografía y atender a la comunicabilidad del texto en la claridad de la letra y la puntuación.

² En el caso analizado todas las participantes son mujeres por lo que se optó por referirse a ellas de esta manera en todo el documento.

Para el análisis de esos desempeños, determinamos, entonces, una serie de dimensiones, identificamos unas categorías de análisis y cada una de ellas, la desglosamos en desempeños suficientes y desempeños insuficientes.

Las dimensiones de análisis son: la selección de conceptos relevantes para dar cuenta de la elaboración personal de los contenidos, la construcción textual de trama descriptiva, cuidado de la coherencia y la cohesión, y el manejo del aparato crítico.

En relación a la primera dimensión, tuvimos en cuenta la pertinencia del título que proponen para el texto, la organización del contenido en títulos y subtítulos, la correspondencia entre éstos y el título, y – de modo integral – la expresión acabada del conocimiento construido sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales. Con respecto a la segunda dimensión, identificamos la escritura según la estructura canónica descriptiva, el respeto de la función de la escritura según la parte del texto y el encadenamiento de ideas y conceptos para expresar efectivamente lo que se están representando. Por último, sobre el aparato crítico, tomamos el respeto de las normas de cita textual y de bibliografía en formato APA.

En la resolución de las consignas encontramos las siguientes cuestiones.

<i>Aspecto</i>	<i>Logrado</i>	<i>A mejorar</i>
Títulos ³	Los títulos usados fueron: Didáctica de las Ciencias Sociales Los desafíos de la enseñanza de las ciencias Sociales Didáctica de las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes ¿Cómo enseñar Ciencias Sociales en el Nivel Inicial? Enseñar Ciencias Sociales en el Nivel Inicial La DCS aplicada dentro del jardín de Infantes Aprender a enseñar lo social Cómo enseñar Ciencias Sociales en el Nivel Inicial	Los títulos usados fueron: ¿De qué manera observamos la realidad? Las Ciencias Sociales dentro del campo lúdico de la sala de infantes El conocimiento social en el Jardín de Infantes La construcción del conocimiento social La construcción del conocimiento social en el nivel Inicial Una mirada complejizadora en el nivel Inicial Sociedad integrada y ¿armónica? Conociendo, explorando y aprendiendo en el ambiente social
Estructura del texto. Respeto de la estructura canónica. Correspondencia entre el contenido y la función de la escritura según la parte del texto	Organiza el texto distinguiendo la introducción, el desarrollo y la conclusión. La mayoría lo hicieron. Los casos en que se no se logró, organizaron la producción en subtítulos semejantes a los que encontraban en la bibliografía	Organizan el texto según introducción, desarrollo y conclusión pero la producción no responde a la función enunciada. Así lo que escriben en la Introducción no presenta la temática focalizadamente ni detalla la estrategia que se seguirá a lo largo del escrito. Además, lo que escriben en el desarrollo, si bien enuncia los conceptos señalados en la consigna, no los integra como conceptos estructurantes para pensar la enseñanza. Se remiten a reescribir fragmentos del material bibliográfico de modo inconexo. Por último, y sobre la conclusión, la misma no retoma los aspectos más relevantes del desarrollo para plantear un cierre de la producción para subrayar las ideas centrales construidas en la elaboración conceptual.
Selección de aportes teóricos	La selección aparece pertinente	La selección no alcanza a dar cuenta

³ Se citan textualmente los títulos usados por las alumnas para los textos que elaboraron

relevantes para la definición de los conceptos	para dar cuenta de las dimensiones centrales de la DCS en la Educación Inicial y de la elaboración conceptual realizada por la alumna	de las dimensiones centrales de la DCS en la Educación Inicial y de la elaboración conceptual realizada por la alumna. En este caso se observa que, cuando las alumnas escriben con sus propias palabras, éstas no alcanzan a expresar las nociones que los autores comunican
Manejo del aparato crítico	La mayoría de las alumnas lograron este aspecto	Sólo pocos casos no alcanzaron este aspecto

Sobre los títulos elegidos, encontramos una carencia en la discriminación de la DCS como didáctica específica y campo de conocimiento con identidad propia. Una de las alumnas tituló su texto como “Las Ciencias Sociales dentro del campo lúdico de la sala de Infantes”, por ejemplo, y ello nos llevó a preguntarnos sobre por qué traía el campo lúdico a la temática en cuestión y cómo eso se significaba en el desarrollo del texto cuando el análisis del mismo muestra que no retoma la cuestión de ‘lo lúdico’ en ninguna línea. Otro título, “El conocimiento social en la Jardín de Infantes” nos mostró que no se identifica el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales como el eje temático que articula los textos de referencia y que debiera ser organizador del texto. Otro caso es el título “Enseñar Ciencias Sociales en el Nivel Inicial” nos dio evidencia de que faltaba identificar el campo de la DCS y no se reconocía que la cuestión de la escritura no es qué, ni cómo enseñar Ciencias Sociales en el Nivel Inicial, sino la caracterización del campo de producción de conocimiento sobre ello.

Todo esto nos mostró que las alumnas no tenían una comprensión acabada sobre cuál era el objeto que se estaba analizando en el Trabajo Práctico. Esta convicción se reforzó con el examen de los subtítulos que no nombraban las dimensiones de análisis de la DCS. Algunas alumnas resolvieron esta cuestión nombrando los apartados con los conceptos que les proponíamos en las consignas, que podrían haber sido presentados como principios explicativos, pero son usados sin articular con un eje temático ya que el mismo título es errático. Por caso, una alumna que tituló su texto como “Aprender a enseñar lo social” usando como subtítulos “El conocimiento social”, “El problema del conflicto”, “Cambio de paradigma” y “El Ambiente Social”; todos ellos tratados como las dimensiones de las Ciencias Sociales no de la DCS como campo teórico.

Tampoco el contenido de los apartados lograba la descripción de lo que se enunciaba en el subtítulo y la mayoría de las producciones sólo se ocupaban de ‘decir algo’ que evidenciara cierta recuperación de la bibliografía acerca de los conceptos que se señalaban en las consignas. Esto es manifiesto en el caso de una alumna que tituló su texto como “¿De qué manera observamos la realidad?” y organizó el desarrollo con los subtítulos de “Conocimiento y conflicto social” y “Diferentes enfoques” sin reparar en que el trabajo práctico no trataba sobre una teoría del conocimiento y que, aunque así fuera, el contenido que incluía en los apartados tampoco la caracterizaba. Otra alumna tituló su texto como “La construcción del conocimiento social” y desagregó el contenido en subtítulos de ‘Introducción’, ‘Desarrollo’ y ‘Conclusión’. En el desarrollo realizó un análisis de los conceptos claves propuestos en la consigna desde la perspectiva de la enseñanza. El término de apropiación de los aportes bibliográficos, eso sería pertinente. Pero al estar contextualizado en ese título, el desarrollo no resulta coherente en términos de la producción textual. La escritura mostraba la falta de comprensión sobre el eje que integraba los análisis teóricos y la bibliografía, la bibliografía entre sí y ésta y la producción textual. Esto nos planteó la tensión en relación a nuestros criterios de corrección entre privilegiar el tratamiento bibliográfico o la lectura y apropiación del contenido puesto en texto. Además de no advertir que el objeto de la

unidad en evaluación trata sobre ‘la construcción social del conocimiento’, la producción tampoco guardaba coherencia con ello al orientarse a la enseñanza.

El objetivo central del Trabajo Práctico no estaba logrado. La Didáctica de las Ciencias Sociales como campo de conocimiento, no estaba registrada como el eje temático de la producción. Tampoco emergían las dimensiones analizadas y los conceptos que la estructuran en la apropiación del abordaje bibliográfico.

La corrección de la actividad fue realizada por toda la cátedra y se valoró, no sólo la producción sino también se incorporaron comentarios y reflexiones sobre la calidad y pertinencia de lo realizado, proponiendo la revisión de algunos tópicos, en los casos necesarios. Finalmente, se realizó la devolución de los trabajos prácticos habilitando una nueva instancia de discusión y revisión de los resultados durante la clase presencial. En la instancia de devolución de los trabajos prácticos propusimos entonces la pregunta en torno a cómo habían vivido la evaluación y qué les parecía que nosotros, sus profesoras, podíamos hacer para ayudarlas a mejorar su producción.

Elegimos para esta presentación nuestra problematización como equipo docente a partir de esa instancia; del análisis de los desempeños de las alumnas en la resolución de las consignas, el diálogo con las alumnas y nuestra búsqueda de estrategias para ayudar a lograr mejores y más profundos aprendizajes.

Pensar y significar la experiencia

Los párrafos que compartimos a continuación pretenden relatar nuestra reflexión sobre la experiencia relatada, en diálogo con la teoría.

En principio, iniciamos este análisis con una toma de posición respecto de las características de los procesos evaluativos en el nivel superior y en la educación en general, que en las últimas décadas ha pasado a ser una temática de fuerte debate y cuestionamiento en cuanto a su abordaje. Esta experiencia forma parte de ese proceso, ya que se considera que permite a docentes y estudiantes involucrarse de forma más integral en el proceso de evaluación (Celman, 2010; Sisto, 2011; Álvarez Valdivia, 2008).

Así ese proceso es mucho más que una mera instancia de acreditación de los conocimientos adquiridos por las alumnas, o de constatación de los conceptos enseñados por parte de los profesores y así se ha manifestado en la propuesta estudiada.

La evaluación tradicional estaba asociada a la rigurosidad científica, sin embargo, *la permanencia de esta demanda de rigurosidad que [...] quedó incorporada a su pretendida cientificidad, fue un obstáculo para incluir otros interrogantes nacidos del propio espacio educativo* al no considerar en su construcción la intención de conocer los núcleos conceptuales sustantivos de la materia, indagar en los procesos cognitivos complejos y proponer problemáticas contextualizadas orientadas hacia un pensamiento alternativo (Celman, 2010, p. 9). Edith Litwin, por su parte, vincula esta concepción de la evaluación al efecto provocado en las estudiantes, el desarrollo de una “patología”: *muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje*; el interés por conocer fue desplazado por el de aprobar. (1998, p.12).

Consideramos que esta experiencia de trabajo evaluativo tiene algunas similitudes con la propuesta de coevaluación analizada por Álvarez Valdivia en cuanto a las intencionalidades

que ambas se formulan: autorregulación del aprendizaje, diálogo colaborativo, reflexión⁴. Esta autora define la coevaluación como una instancia en la que el docente comparte la responsabilidad de evaluar con el estudiante, y esto parcialmente se cumple en el caso que aquí se presenta al promover la consulta previa, durante y posterior a la realización de la actividad y abriendo instancias de diálogo y devolución. Así, se convierte en una *evaluación consensuada* por ambas partes. Mientras que en la propuesta analizada en este trabajo aún resta profundizar en el establecimiento de criterios compartidos, se percibe un direccionamiento por parte de las docentes y una aceptación por parte de las alumnas. (2008, pp.128 - 129),

La evaluación debe ser vista como un proceso de construcción de conocimientos en sí misma, que enriquece a todos sus participantes en múltiples direcciones. Para las estudiantes es una oportunidad para revisar contenidos y conceptos, organizar referencias bibliográficas, repensar lo aprendido para la resolución de situaciones concretas. Al mismo tiempo que logran apropiarse del saber disciplinar específico, construyen su autonomía y deben regular sus acciones en función de la resolución de la problemática que la evaluación plantea. Asimismo, debería ser una oportunidad para la reflexión sobre las decisiones tomadas y los procesos cognitivos puestos en marcha para lograrlo.

En el caso de los docentes, es ésta una ocasión única para estudiar y entender la forma en que las estudiantes adquirieron los conocimientos y habilidades, no sólo las esperadas o propuestas durante el cursado, sino también detectar otras emergentes o alternativas. Es un momento para identificar debilidades y fortalezas en el dictado de la asignatura o en la comunicación establecida:

de lo que se trata es de vincular comprensión y acreditación, jerarquizando las acciones evaluativas que tiene por finalidad conocer los procesos de aprendizaje idiosincrásicos de cada estudiante, sistematizar la información proveniente de estas intervenciones constituyendo con ellas criterios de acreditación de los conocimientos acordados [...] (Celman, 2010, p. 13)

La metodología puesta en práctica en la evaluación intenta estimular en las alumnas el fortalecimiento de su formación, con vistas a jerarquizar su futuro rol docente, promover su autonomía individual y valorar la necesidad de un desarrollo profesional basado en la interacción con otros actores del sistema. Como afirman Tedesco y Tenti Fanfani:

El nuevo docente se encuentra situado en un contexto donde la división del trabajo pedagógico es mucho más compleja en la medida en que se incorporan nuevas figuras profesionales [...]. Su actividad es cada día más relacional y la polivalencia, la capacidad de tomar iniciativas y asumir responsabilidades, la evaluación, el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos, etc., se convierten en competencias estratégicas que definen su nuevo rol profesional. (2002, p. 17)

Un rol profesional que, por otra parte, es puesto en cuestión por algunos autores como Vicente Sisto(2011), quien lo presenta como concepto más próximo al modelo de eficiencia empresarial del siglo XXI. Asocia la evaluación docente y de los futuros profesores con un sistema de jerarquización laboral e incentivos económicos basados en el desempeño individual estandarizado por sobre el accionar colectivo situado. El éthos gerencialista mencionado por Bolívar (2008) que sólo valora el resultado final, su productividad. Cabe aclarar que esta propuesta dista mucho de esta mirada y que, cuando se hace referencia al profesionalismo de las futuras docentes, se hace en el sentido que le dan Tedesco y Tenti Fanfani, que destacan dos características como esenciales del docente profesional, por sobre

⁴ El trabajo de Álvarez Valdivia es de una complejidad mayor al presente análisis ya que desarrolla una investigación cualitativa sobre la efectividad de los aprendizajes a partir de una propuesta de coevaluación, apoyándose para ello en diversos instrumentos.

el docente-apóstol- moralizador o el docente-trabajador: la adquisición de *competencias técnicas específicas y un margen variable de autonomía*. (2002,p.8)

En cuanto a los resultados obtenidos en ambas experiencias, otras similitudes tienen que ver con la percepción de una actitud positiva de las alumnas frente a la realización de una evaluación grupal por sobre una individual. Esto alimenta su compromiso y responsabilidad para con sus pares, incrementa la autorregulación en el propio proceso de aprendizaje, a la vez que estimula su comunicación, la necesidad de escuchar al otro y de considerar opiniones diversas. [...] *la cualidad más trascendente de la coevaluación es su correspondencia con un proceso colaborativo que valora la socialización e incrementa el esfuerzo y la motivación por el estudio* (Dochy, Segers, & Sluijsmans, 1999; Alvarez Valdivia, 2008)

Desde el punto de vista del profesor evaluador, experiencias como esta lo posicionan también como investigador de su propia práctica. La evaluación actúa, así, como dispositivo de su indagación empírica. En este caso constituye una investigación cualitativa en tanto se aborda una experiencia educativa singular y se intenta interpretarla, juzgarla y valorarla como parte de un proceso de reflexión sobre y para la acción, ya que permite recuperar información y resignificarla en nuevas decisiones. Del mismo modo, tiene un efecto multiplicador en las estudiantes que adquieren paulatinamente el saludable ejercicio de la reflexión – acción. (Eisner, 1998; Pagés & Santisteban, 2011; Pagés Blanch, 2012; Schön, 1992 y 1998)

Este acto de reflexión es facilitado por la posibilidad que se abre al establecer un diálogo recíproco entre el evaluado y el evaluador a partir de acciones concretas, como la presente experiencia, que incorpora la devolución comentada de los trabajos, con aportes y sugerencias, y la disponibilidad de espacios de debate para analizar lo realizado, lo que permite a todos los participantes argumentar al respecto.

La tarea de renovar nuestras prácticas evaluativas no es fácil, implica un esfuerzo por despojarnos de viejos modelos naturalizados desde nuestra formación más tradicional, y aceptar una comunicación basada en la horizontalidad con el resto de los actores del proceso, especialmente con los estudiantes. Por otra parte, debemos aceptar esta transformación y la de nuestros estudiantes, muchas veces tan resistentes como los propios docentes. Como afirma Álvarez Valdivia:

[...] no debe olvidarse que a la vez que los docentes transitamos desde la cultura de la evaluación como medida de conocimiento hacia la cultura de la evaluación como oportunidad de aprendizaje, se debe también introducir esta cultura en los estudiantes. (2008, pág. 139)

En este aspecto, la experiencia ha sido muy relevante en relación a los aportes de las alumnas recibidos en la coevaluación y la reflexión que éstos produjeron al interior del equipo docente sobre cómo generar las ayudas necesarias para mejorar sus desempeños. Esto habilita la posibilidad de mejora de la estrategia global de la evaluación en la materia, de los instrumentos de evaluación, y de los desempeños de los docentes a cargo en vistas a ofrecer los andamiajes pertinentes para asegurar aprendizajes significativos. Entre los aportes de las alumnas podemos señalar: la necesidad de realizar un análisis minucioso de la estructura de los textos de referencia en las clases y de una lectura acompañada de los mismos en la que pudieran anotar las orientaciones de la profesora sobre los textos así como el abordaje integrado de los textos a partir de consignas con antelación al desarrollo de la evaluación. Todo ello, nos resultó sumamente relevante como equipo de la cátedra ya que las alumnas nos daban pistas sobre qué ayudas les serían significativas; la lectura acompañada, las anotaciones personales para modelar el contenido de los textos con vocabulario propio, el ofrecimiento de consignas para favorecer la identificación de relaciones entre los textos. En las intervenciones de las alumnas identificamos también la pertinencia de reconocer la lectura y producción de

textos científicos como prácticas específicas de la Educación Superior. A su vez, ello nos llevó a buscar y apropiarnos herramientas conceptuales para comprender esas prácticas para orientar procesos formativos en ese campo.

Algunas conclusiones

El análisis de experiencias como la que aquí se presenta deja aún aspectos pendientes por resolver. Uno de ellos es profundizar en la construcción de una evaluación compartida verdadera, una coevaluación en su sentido más completo, no sólo habilitando la palabra de las estudiantes sino estimulándolas a expresarla, por ejemplo, en la construcción de los criterios de evaluación y los indicadores de desempeño. Es necesario construir más y mejores instancias de reflexión que se proyecten en nuevas decisiones – acciones.

En otro sentido, estas prácticas de evaluación también nos señalan al equipo docente aquellas ayudas que los estudiantes necesitan para mejorar su desempeño y nos permiten acoplar cada vez de modo más ajustado, nuestras intervenciones didácticas. Este es uno de los aspectos mejor logrados por la propuesta en el sentido en que no sólo hubo la pregunta y la habilitación por parte del equipo de cátedra para que las estudiantes expresaran sus perspectivas sobre el proceso sino que el contenido de las mismas fue alimentando nuestra búsqueda teórica en relación a la propuesta evaluativa y a las condiciones a considerar en la producción de textos académicos en la educación superior.

En relación a las intencionalidades que guiaron nuestras decisiones en el proceso de evaluación, consideramos que si bien no se logró una adecuada conceptualización de la DCS en la instancia de escritura, las alumnas la pudieron construir a partir de la instancia de devolución y revisión. Ello nos indica la pertinencia de trabajar en próximas propuestas de este tipo con la elaboración y corrección de borradores sucesivos a través de las distintas situaciones de comprensión que atraviesan las alumnas a lo largo del proceso. Eso también resultaría en una real integración de la evaluación en y con el proceso de enseñanza. Con respecto a la situación contextualizada en el discurso académico para la producción de conocimiento científico, las alumnas pudieron experimentar la discusión y negociación de significados al interior del proceso de lectura y de escritura, así como el manejo de las pautas formales de la producción científica; usaron un registro pertinente en la escritura y la construcción del aparato crítico no les presentó dificultad. También mostraron compromiso en la tarea colaborativa y trabajaron con autonomía; cumplieron con la provisión de materiales, hicieron las lecturas previas, participaron de la tarea y de la evaluación ocupando sus espacios con responsabilidad y ánimo de mejora.

Por último, este estudio adeuda la realización de un minucioso proceso de investigación que incorpore otros dispositivos que permitan conocer aún mejor la naturaleza de estos mecanismos y sus efectos, tanto en alumnos como en los docentes.

Referencias Bibliográficas:

- **Alvarez Valdivia, I.** (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22 (3), 127 - 140.
- **Bolivar, A.** (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.*, 1 (2).
- **Carlino, Paula** (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: F.C.E
- **Carlino, P.** (2014). Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas. En Serrano, Stella y Mostacero, Rudy *La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas.* Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes.
- **Carlino, P.** (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22 (1) 110-124.
- **Carlino, Paula** (Coord.) (2008). *Procesos y prácticas de escritura en la educación superior.* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- **Carlino, Paula** (2009). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? *Página y Signos*, 3 (5) 13-52.
- **Castelló, M.** (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo & M. del C. Pérez Echeverría, (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias.* s.l.: Ed. Moratas.
- **Celman, S.** (2010). Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario. En *Del aula al campo. El desafío cotidiano....* Entre Ríos: CAG. UNER.
- **Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D.** (1999). The use of self-peer and co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331 - 350.
- **Eisner, E.** (1998). *El Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Paidós.
- **Litwin, E.** (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós.
- **Pagès Blanch, J.** (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales* (3), 5 - 14.
- **Pagès, J., y Santisteban, A.** (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria.* Madrid: Síntesis SA.
- **Schön, D. A.** (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.
- **Schön, D. A.** (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.
- **Sisto, V.** (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, XXXI, 178 - 192.
- **Tedesco, J. C., & Tenti Fanfani, E.** (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. *Conferencia Regional "El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades"* (págs. 4-25). Brasilia: UNESCO - MED - BID.
- **Vázquez, A.; Rosales, P.** (2008). Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo. En Carlino, Paula (coord.). *Procesos y prácticas de escritura en la educación superior.* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Encuentros de Saberes... Hilvanando con Otros, sentidos y experiencias de formación colaborativa en la enseñanza de las ciencias sociales

María Elena Ceci - Daniel Finkelievich y Cecilia Salcedo

mceci4714@gmail.com - danielfinquel@gmail.com - ceciconzeta@hotmail.com

Instituto de Formación Docente Continua de San Antonio Oeste. Provincia de Río Negro / Argentina

RESUMEN:

En este trabajo se desarrollará una experiencia de formación en el Campo de la Práctica Profesional para el profesorado de Nivel Primario del IFDC de San Antonio Oeste, Río Negro. La misma involucra a estudiantes que cursan Prácticas Docentes de tercer año, formadores/as del IFDC y la Co-formadora.

Compartiremos los núcleos teóricos que orientan el espacio curricular referido a la construcción de prácticas profesionales a través de instancias colaborativas, la elaboración compartida de propuestas de enseñanza situadas como prácticas políticas-pedagógicas, y la construcción del oficio docente a través de procesos intersubjetivos. Estos procesos se vuelven necesarios para generar condiciones de posibilidad de construcción de saberes propios de la práctica profesional.

El objeto de indagación de la experiencia es el oficio docente del co-formador, en espacios de encuentro y diálogo entre saberes de referencia y saberes prácticos. En este caso recuperamos esas experiencias y diálogos en relación al saber didáctico en la enseñanza de uno de los contenidos de ciencias sociales para el segundo ciclo de la escuela primaria: la "Organización territorial de Río Negro desde la perspectiva de la complejidad". La finalidad formativa radica en sistematizar y tensionar los saberes y experiencias desplegados por los docentes en sus prácticas escolares cotidianas para la construcción del oficio a través de la narrativa como modalidad discursiva esencial para la construcción temporal de la experiencia en sí y "por lo tanto de la autoidentidad".

PALABRAS CLAVE: Ciencias Sociales - Experiencia – Narrativas Escolares - Formación Docente

Encontros de Conhecimento ... Vinculação com outros, sentidos e experiências de treinamento colaborativo no ensino de ciências sociais.

RESUMO:

Neste trabalho, será desenvolvida uma experiência de treinamento no campo da Prática Profissional para Professores de Nível Primário no IFDC em San Antonio Oeste, Rio Negro. A mesma envolve estudantes que frequentam o curso das Práticas de Ensino do Terceiro Ano, formadores do IFDC e o Co-professor.

Nós compartilharemos o núcleo teórico que orienta o espaço curricular referido à construção das práticas profissionais através de instâncias colaborativas, a elaboração compartilhada de propostas de ensino situadas como práticas político-pedagógicas e a construção da profissão docente através de processos intersubjetivos. Estes processos tornam-se necessários para gerar condições de possibilidade de construção de conhecimento da prática profissional.

O objetivo da investigação da experiência é a profissão docente do co-professor, em espaços de encontro e diálogo entre conhecimento de referência e conhecimento prático. Neste caso, recuperamos essas experiências e diálogos em relação ao conhecimento didático no ensino de um dos conteúdos das ciências sociais para o segundo ciclo da escola primária: a "organização territorial do Rio Negro na perspectiva da complexidade". O objetivo formativo é sistematizar e tensionar os conhecimentos e as experiências feitas pelos professores em suas práticas escolares diárias para a construção do ofício através da narrativa como uma modalidade discursiva essencial para a construção temporal da própria experiência e "portanto, auto-identidade".

PALAVRAS-CHAVE: Ciências Sociais - Experiência - Narrativas Escolares - Treinamento de Professores

Encounters of Knowledge ... Basting with others, senses and experiences of collaborative training in the teaching of social sciences

ABSTRAC:

In this work, a training experience will be developed in the Field of Professional Practice for Primary Level Teachers at IFDC in San Antonio Oeste, Rio Negro. It involves students who attend the Third Year Teaching Practices course, IFDC trainers and the Co-teacher.

We will share the theoretical nucleus that orient the curricular space referred to the construction of professional practices through collaborative instances, the shared elaboration of teaching proposals situated as political-pedagogical practices, and the construction of the teaching profession through intersubjective processes. These processes become necessary to generate conditions of possibility of building knowledge of professional practice.

The object of inquiry of the experience is the teaching profession of the co-teacher, in spaces of encounter and dialogue between knowledge of reference and practical knowledge. In this case we recover those experiences and dialogues in relation to the didactic knowledge in the teaching of one of the contents of social sciences for the second cycle of primary school: the "territorial organization of Rio Negro from the perspective of complexity." The formative aim is to systematize and stress the knowledge and experiences displayed by teachers in their daily school practices for the construction of the trade through narrative as an essential discursive modality for the temporary construction of the experience itself and "therefore self-identity. "

KEY WORDS: Social Sciences - Experience - School Narratives - Teacher Training

Introducción

El presente texto tiene la intención de comunicar la estrategia de formación implementada en el Espacio Curricular de la Práctica III, correspondiente al tercer año de la formación de grado del Profesorado en Enseñanza Primaria del IFDC de San Antonio Oeste, Provincia de Río Negro. La experiencia se realizó en el primer semestre del año 2017 con la Escuela Primaria Asociada N° 359 en 5° año, turno mañana.

La estrategia propuesta para “enseñar a enseñar” es el resultado de una constante búsqueda institucional para mejorar nuestras prácticas en el campo de la práctica profesional, en el profesorado de Enseñanza del Nivel Primario. Surge así, como hipótesis de trabajo con la intencionalidad de intervenir y producir cambios que mejoren nuestras propuestas en el proceso formativo de los estudiantes, en relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria.

Este trabajo, iniciado años anteriores, es reflejo del proceso de reflexión-acción-reflexión; en un intento de dar respuesta a preocupaciones que se presentan en la puesta en marcha del plan estudio. Dichas preocupaciones las enunciamos de la siguiente manera:

- Tensiones entre las concepciones acerca de la práctica de la enseñanza construida por todos los sujetos que acompañan el proceso de formación del estudiante.
- Dificultades por parte de los estudiantes al momento de diseñar prácticas de enseñanza contextualizadas.
- Advertencia en el proceso de producción de intervenciones de enseñanza en las Ciencias Sociales, un retorno a matrices de aprendizajes que velan saberes teóricos trabajados durante la formación.

La estrategia formativa se constituye en una alternativa que busca superar las dificultades antes enunciadas, focalizando la atención en el diálogo entre el conocimiento didáctico de las Ciencias Sociales y el conocimiento práctico de la experiencia. La observación de esta

relación, producida desde la cotidianeidad escolar, aparece con la clara intención de contribuir en la formación de los estudiantes en su construcción del oficio docente.

El análisis reflexivo sistemático en contextos de actuación institucional/áulico, permite observar, analizar y promover cambios en la adopción de prácticas de enseñanza en las Ciencias Sociales donde se involucren estereotipos ritualizados por la cultura hegemónica. Por último, favorece la ruptura de modelos consolidados en la trayectoria escolar de los sujetos involucrados en el espacio de práctica III.

El tema central de nuestro informe de experiencia es el tratamiento en particular de dos dispositivos pedagógicos: las estrategias utilizadas dadas en el formato Taller Integrador (Sanjurjo, 2009), en el que se enseñó a enseñar Ciencias Sociales y la narrativa pedagógica (Sanjurjo, op, cit) que permitió recuperar y/o problematizar la experiencia, en tanto eso que “me pasa” (Larrosa, 2000).

Los talleres son espacios sistemáticos de síntesis e integración a través de trabajos de análisis, significación, (re) significación y producción de conocimientos ofertados en la práctica situada. Estos espacios fueron pensados con la participación del área de conocimiento didáctico, que el futuro docente debe construir junto al profesor de Prácticas Docentes y el co-formador o “formador en terreno¹” (Perrenaud, 2011).

La redefinición de este formato le da carácter de dispositivo, pensando esta estrategia con el propósito de poner en diálogo marcos conceptuales y conocimientos en el ámbito real “las clases de Ciencias Sociales” y por otro lado, el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades y habilidades para la producción de conocimientos en contextos específicos para organizar el trabajo

Se propuso un abordaje dialéctico entre el macro contexto socio-político-cultural y el institucional-áulico, en el espacio de las prácticas, convencidos que dichos procesos se vuelven necesarios para generar condiciones de posibilidad de construcción de saberes propios de la práctica profesional.

Encuadre conceptual de la experiencia

La tarea en el Campo de la Práctica, remite a la problemática de la Formación de la Práctica Profesional, es decir, ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales, en palabras de Ferry: “Formar-se”, esto es “adquirir cierta forma, una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma (...) nadie forma a otro, pero aclara el autor (...) se forma sólo por mediación”.

La reflexión sobre la práctica y el conocimiento que se funda a partir de esa reflexión son claves al momento de pensar dispositivos para la formación docente, de manera de superar la racionalidad técnico-instrumental, para lo cual nos valemos de los conceptos aportados por D. Schön (1992) de “*conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la reflexión en la acción*”. Con esto intentamos dar sentido al concepto de práctica reflexiva de Elliot al que adherimos, definida como un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica. (Sanjurjo, 2009, p.26).

¹ Perrenaud, no los piensa como auxiliares dóciles de los formadores, sino que considera que deben encontrar su espacio en el dispositivo de la formación, lo que implicaría que, en la medida de lo posible, estén asociados a los objetivos del proceso, pero que a su vez tengan la libertad para aportar sus propios enfoques acerca de la formación. asumir que su tarea se maneja en dos planos: uno por delegación, que corresponde a su participación en el logro de los objetivos de formación del dispositivo en el que forma parte, y otro, propio, vinculado al proyecto personal de formación profesional.

El ingreso a las aulas en la escuela se constituye en una “experiencia formativa”, concepto que remite a todo aquello que se aprende de la experiencia mientras se vive. Es lo aprendido en tanto “nos pasa”, como sujetos, por oposición a lo que simplemente “pasa” (Larrosa, 2000). Pero esto que “nos pasa” siempre sucede con “un otro”. De ahí la importancia de conformar equipos de trabajo con otros y en diferentes espacios colaborativos. El trabajo asociado con la Escuela responde al Modelo de Resonancia Colaborativa (Carlos Marcelo y Denisse Vaillant), enfoque que explicita la concepción de formación y práctica vista como un problema y responsabilidad compartida. Los autores nos dicen que en una cultura colaborativa “todos los sujetos aprenden, el poder es compartido y el conocimiento sobre la enseñanza es fluido y se construye socialmente” (...)

En esta experiencia la co-formación, es desde donde la cotidianeidad escolar, aporta saberes prácticos, saberes descriptivos o procedimentales que no provienen de la investigación, sino que forman parte de la cultura profesional condensados en su oficio, en su saber didáctico y el profesor de la didáctica específica, en este caso orientación Historia dentro del área de ciencias sociales para la enseñanza en primaria, quien aportó sus saberes de referencia, los que provenientes de la investigación. (Perrenaud, citado en Sanjurjo 2009, p. 23)

En este sentido, los espacios colaborativos se constituyen en un desafío al momento de diseñarlos, contemplando estrategias que favorezcan los procesos de desarrollo cognitivo de los estudiantes a partir de una propuesta que involucre a todos. En vista del propósito pedagógico de la propuesta de “enseñar a enseñar”, adherimos al Modelo de cognición situada, entendiendo que en la propuesta cobra relevancia, de manera particular, uno de los planos de la actividad sociocultural de la perspectiva de Bárbara Rogoff (1997) “la participación guiada”.

El desafío entonces se sitúa en el diseño de situaciones de enseñanza en las que se dé la concurrencia de una tarea real, que dicha tarea sea contextualizada y que los practicantes posean la oportunidad de observación de otros sujetos realizando el tipo de trabajo que se espera aprender. Estos aspectos son constitutivos de lo que Rogoff denomina fase Apprenticeship (aprendizaje práctico) en la que se “*supone la presencia de individuos activos que participan con otros en una actividad culturalmente organizada, que tiene entre sus propósitos el desarrollo de una participación madura en la actividad de sus miembros menos experimentados*” con el propósito que el practicante se vaya transformando progresivamente en la implicación de una tarea a modo de preparación futura en actividades relacionadas, en este caso sus intervenciones pedagógicas (apropiación participativa) Bárbara Rogoff (op.cit).

La tarea convocante en este sentido intenta ser la construcción metodológica. Categoría construida por Gloria Edelstein en su tesis doctoral, quien la define como:

«(...) acto singularmente creativo a partir del cual se concreta la articulación entre las lógicas del contenido, lo relativo a la producción ya existente (...), las lógicas de los sujetos que remiten a las posibilidades cognitivas, motoras, afectivas, sociales de apropiación de los contenidos; y por último, aquellas que aluden a los ámbitos y contextos en las que las lógicas se entrecruzan» (Edelstein, 2011).

La escritura y análisis de las narrativas realizadas, aparecen aquí como instrumentos fundamentales que permiten contrastar las observaciones, sentires y múltiples miradas realizadas sobre los distintos momentos del proceso y a partir de los diversos actores involucrados en la propuesta.

El propósito final es que los estudiantes de tercer año de la formación, logren vivenciar una experiencia de aprendizaje que les permita gradualmente, ir construyendo el oficio de enseñar, en la medida que se vayan apropiando del rol transitando este proceso.

Desarrollo de la Experiencia:

El objeto de indagación de la experiencia es el oficio docente del co-formador, en espacios de encuentro y diálogo entre saberes de referencia y saberes prácticos. Diálogo dado en torno al saber didáctico de la enseñanza de la “Organización territorial de Río Negro desde la perspectiva de la complejidad” en el segundo ciclo. La finalidad formativa radica en sistematizar y tensionar los saberes y experiencias desplegados por los docentes en sus prácticas escolares cotidianas para la construcción del oficio a través de la narrativa como modalidad discursiva esencial para la construcción temporal de la experiencia en sí y “por lo tanto de la autoidentidad”.

“De la narrativa de la docente: “Enseñar es un acto complejo; como tal, no puede abordarse desde una mirada simplista ¡Convergen tantas cosas en el aula! Cuando quiero ponerle palabras, cuando intento explicarlo, me doy cuenta que es necesario desmenuzarlo con paciencia. En este sentido, poder realizar este ejercicio con las chicas, con el equipo de profesores, es prometedor. Nada mejor para atender algo tan complejo que someterlo a las múltiples miradas e interpretaciones.(...)”

“Pensar juntos me resulta absolutamente valioso, porque al obligarme a ponerle palabras, me obligan a pensarme, a revisarme y cuestionarme. Rescato entonces, en primer lugar, el valor formativo para mi persona, como educadora. El ejercicio de analizar el enfoque didáctico que sostengo con mis prácticas, sus tensiones y determinantes; los conceptos claves que pongo en valor; los conflictos sociales y actores que selecciono para analizar la realidad social; cómo organizo mis clases; cómo gestiono el tiempo; qué tipo de actividades propongo o diseño para habilitar el conflicto cognitivo; qué materiales selecciono; cómo estimulo la participación de todos los niñ@s; cómo circula el conocimiento dentro del aula (...)”

“Y ahí estamos. Nos reunimos, nos conocemos, nos preguntamos. Ponemos la palabra en el centro y la hacemos circular. Me ayudan a organizarme, hablo, me escuchan y me escuchan: lo naturalizado del acto de enseñar se desnaturaliza en un ejercicio que disfrutamos. Desglosamos las acciones. Las cargamos de sentido, de teoría, de por qué y para qué”.

Síntesis de la experiencia.

En el marco del dispositivo de taller integrador interdisciplinario, por definición de los formadores y co-formadores, se conformaron equipos de trabajo paralelos con el objetivo de abordar los distintos campos de conocimiento en la escuela primaria. Esta experiencia nació y se desarrolló dentro del equipo de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, con el objetivo de acompañar la experiencia de práctica de los /as estudiantes, durante todo el primer cuatrimestre del año 2017. El equipo de Ciencias Sociales estuvo conformado por la profesora de prácticas docentes, el referente didáctico disciplinar de las Ciencias Sociales, la co-formadora (docente de 5°) -como referente del trabajo en la escuela- y la pareja de estudiantes, con diferentes trayectorias en el cursado de la carrera del Profesorado de Primaria.

El equipo de Ciencias Sociales debía trabajar con la intencionalidad de generar las condiciones de posibilidad necesarias para poder compartir y construir entre todos, qué significa dar Ciencias Sociales en la escuela primaria. La conversación, la observación participante, la contrastación de modelos, el análisis didáctico, la escritura de narrativas y el análisis de las mismas, fueron las estrategias de transmisión y construcción de saberes.

La experiencia se llevó a cabo a partir de diez momentos de trabajo a lo largo de tres meses, en un 5to grado de la Escuela 359 de la localidad de San Antonio Oeste.

Desde el área...

Desde el área de Ciencias Sociales se definieron algunos principios didácticos que se consideraron pertinentes para abordar a través de las conversaciones del equipo de tenía la tarea de enseñar a enseñar ciencias sociales. Las propuestas didácticas seleccionadas para activar las diferentes instancias de conversación y observación participante, debían ser analizadas a partir el marco teórico crítico- reflexivo de la didáctica de las Ciencias Sociales; se propuso pensar, analizar y replantear las estrategias de enseñanza utilizadas a partir del paradigma de la complejidad; principio sostenido por los integrantes del área y presente en la fundamentación del Diseño Curricular de Nivel Primario de la Provincia de Río Negro.

La complejidad de las Ciencias Sociales se pone en debate a partir del alcance de la construcción de las problemáticas, como ejes estructurantes de las planificaciones del área, por parte de la co-formadora y de las estudiantes. Este modo de presentar los contenidos desde el paradigma de la complejidad, implica convertirlos en problemáticos y controvertidos, y en ocasiones, los mismos incomodan. Transitar esa “incomodidad” en conjunto con la co-formadora, la coordinadora del área de práctica y las estudiantes, resulta de máximo interés para el Área.

El enfoque crítico de enseñanza de las Ciencias Sociales es un pilar fundamental del programa del Área de Ciencias Sociales del Instituto de Formación Docente y también uno de los desafíos más complejos, ya que aparece como una posibilidad para revertir; en los futuros educadores, modelos de enseñar internalizados que se alejan de este enfoque porque en sus biografías escolares, no tuvieron la oportunidad de transitarlo.

Se propone trabajar entonces, a partir de la propuesta de Pilar Benejam (1999) que indica que en el Área de las Ciencias Sociales, desde el enfoque crítico, se debería transitar el recorrido hacia tres objetivos: proveer a los estudiantes de la información necesaria para situarse en su contexto cultural e histórico; promover el análisis crítico de dicha información favoreciendo la construcción de nuevo conocimiento en base a sus interpretaciones y posicionamientos; y planificar acciones que permitan modificar la realidad social a partir de comportamientos democráticos y solidarios.

Puede afirmarse, a partir de la observación y análisis de prácticas analizadas, que es un desafío de la actualidad, para los docentes que enseñan Ciencias Sociales, interpretar los problemas sociales actuales y especialmente, comprometerse en los temas controvertidos, tomar decisiones, permitir posicionamientos y proponer acciones transformadoras. Por este motivo, se promovió la conversación a partir de reuniones y del análisis de las instancias en que las estudiantes pudieran ingresar al aula.

Pensado en estas prácticas: ¿Qué presencia tienen los problemas sociales actuales en las propuestas de los docentes de educación primaria? ¿Qué lugar tiene el estudiante para construir su conocimiento en base a posicionamientos fundamentados?

Pensar desde esta perspectiva es fundamental ya que, una investigación realizada en 2014 por el equipo de Joan Pagès, que trabaja sobre la introducción de temas controvertidos en las propuestas de Ciencias Sociales concluye: *“Se ha demostrado el gran potencial de las cuestiones socialmente vivas, para la formación del pensamiento crítico y creativo, para el debate, para la argumentación y la contra- argumentación democrática”*. (Pagès, 2014)

Durante la experiencia se rescata como interesante la posibilidad de activar en la conversación, aquellas decisiones que tuvieran que ver con los diferentes momentos del trabajo docente en relación al uso de las dimensiones de la realidad social, fundamentalmente las dimensiones política, económica, social y mental. Indagar acerca de la interdisciplinariedad a partir de analizar los recortes de contenido en torno a los conceptos claves del área: tiempo histórico, espacio social, sujetos sociales, relaciones sociales y contexto.

Por otro lado, es interesante poder ver en prácticas concretas cómo se abordan los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales que plantea Benejam: identidad / alteridad, multicausalidad, cambios y continuidades, diversidad / igualdad, conflicto social, organización social, multiperspectividad.

Para concluir, se destaca hacia el interior del área, la posibilidad de generar espacios de conversación a partir de los equipos conformados en el espacio de la práctica. Este dispositivo implica, potencialmente, una posibilidad para mejorar la enseñanza de las Ciencias Sociales en dos sentidos: por un lado, permite que los actores involucrados contrasten la construcción teórica con la práctica en territorio y por otro, la identificación de desafíos pendientes del área para el empoderamiento de los futuros educadores a partir de mejorar nuestra propuesta curricular.

Construyendo el equipo

Se llevaron adelante reuniones, entre los miembros del equipo, anterior al ingreso de los alumnos a la escuela. Así se delineó la propuesta metodológica para llevar adelante las actividades correspondientes al “Trabajo de Campo: Investigación de la práctica”. En esta reunión llegamos a los siguientes acuerdos:

- La investigación educativa sería abordada a partir del modelo ecológico de análisis del aula.
- El enfoque didáctico de enseñanza de las Ciencias Sociales será el de la complejidad.
- Las estudiantes compartirán el espacio del aula para observar el desarrollo de una secuencia didáctica específica.
- La docente compartirá la planificación de la secuencia didáctica para analizarla y para indagar sobre las decisiones que toma al realizarla.

Por otro lado, con las estudiantes se trabajaron:

- Indicadores que se utilizarían para de-construir la propuesta específica.
- Acuerdos construidos con la co-formadora.
- Sus experiencias en la cursada de Ciencias Sociales para reconstruirlas y recuperar algunos contenidos claves.
- Se abordaron también las inquietudes acerca de cómo la co-formadora planificaba, qué tenía en cuenta, cuáles eran los supuestos conscientes que se ponían en juego en ese momento; cómo hacía la co formadora para conocer al grupo y cómo selecciona los contenidos del Diseño Curricular.

Esta propuesta para transitar el espacio escolar/áulico donde las estudiantes se encontrarían con la co-formadora y realizarían un primer ingreso al aula desconociendo, en un primer momento, la planificación generó mucha expectativa y ansiedad en las estudiantes.

De sus narrativas se desprende la significatividad de esta primer reunión en la que le presentamos una propuesta distinta a la que ellas se imaginaban (nuestra propuesta para

transitar el espacio de la Práctica III, implicaba una tensión para lo que ellas traían en sus representaciones acerca de cómo sería). Aplacar ansiedades y que se empoderen del espacio y la posibilidad de indagar a partir de la teoría construida a lo largo de sus cursados en la materia Enseñanza de las Ciencias Sociales I y II fue un objetivo consciente por parte de la profesora de práctica y el referente didáctico disciplinar. Para ésto fue necesario construir un vínculo de confianza para que la conversación sea significativa.

En sus narrativas ellas indicaron:

“Todas estas dudas, intrigas, ansiedades se aplacaron cuando Daniel y María Elena, nos explicaron qué teníamos que hacer, y dónde deberíamos poner la mirada en el aula de Ciencias Sociales. Además nos anticiparon un perfil de nuestra Co-formadora que nos transmitió mucha tranquilidad.

Por otra parte Daniel se involucró activamente en la tarea de práctica, se puso a disposición facilitándonos horarios, bibliografía, su número de teléfono para contactarnos con él ante cualquier duda que nos pudiera surgir”.

De la narrativa de la docente:

“Como en cualquier Área, la de Ciencias Sociales, se nutre del conjunto de creencias e ideas sobre el mundo que tengamos. Me asumo dentro de este ejercicio como sujeto político e intento que comprendan que el acto de enseñar también lo es. Desde el posicionamiento frente a la política educativa, la selección del contenido, los propósitos de cada clase, la elección del material, la circulación de la palabra, etc., todo en el aula se sostiene desde una mirada política del ser docente. Esto surge en torno al análisis de mi planificación.

En este doble ejercicio de aprender y enseñar, que implica participar de este proyecto pienso: ¿Cuál es mi rol dentro del equipo? ¿Qué creo que es necesario que vean Natalí y Fabiana a través de mis prácticas?”

Ya en campo, la profesora de práctica III presenta a las estudiantes y co-formadora. La intencionalidad seguía siendo la construcción del vínculo entre los integrantes del equipo y el campo de la práctica territorial. De la narrativa de las estudiantes puede resaltarse cómo esos vínculos se van fortaleciendo y la propuesta se va convirtiendo en significativa y posible:

“No fue cualquier clase, nuestra primera impresión no fue ver el habitual salón en el cual están los niños en filas, sentados de a dos, y por lo general niñas con niñas, y niños con niños. Esta clase fue distinta, dinámica, los alumnos ubicados en semicírculo, todos podían verse a la cara. Era una socialización. La socialización de un tema en que los niños estaban involucrados, interesados, y algunos entusiasmados.

En el salón de 5to grado se siente un clima de confianza, respeto, y compromiso, tanto del docente con los alumnos, los alumnos con la docente y los alumnos entre sí. Muchos de los niños tienen la tarea resuelta, pero los que no la realizaron, aportan de igual manera en la socialización, lo que demuestra que el contenido ha sido significativo y existen muchas curiosidades más acerca del tema.

Nos parece sumamente destacable, la habilidad que ha tenido la maestra al momento de planificar esta secuencia, de hacerlos partícipes de temas tan cercanos y relevantes como lo trabajado, de que se expliciten múltiples dimensiones, tanto políticas, económicas y culturales, así también como el modo en el que se aborda el tiempo histórico. Los niños mediante esta dinámica conocieron el pasado, pero también la situación actual del tema, a través de diferentes recursos como la música, videos, imágenes”.

En el centro la palabra

En la misma semana en el que transitaron su primer ingreso al aula se llevó a cabo la primer reunión del equipo de trabajo completo: co-formadora, profesor de la didáctica disciplinar, profesora de práctica y estudiantes.

La reunión comenzó con la pareja de estudiantes compartiendo su experiencia en el primer ingreso al aula con la co-formadora. La co formadora comparte su carpeta de planificación

para las próximas tres clases, en las que ingresará al aula con las estudiantes. A partir de la conversación se compartieron diferentes dimensiones del oficio docente relacionadas al momento pre-activo para la enseñanza de las Ciencias Sociales:

- La construcción del ambiente.
- La relación con el diseño curricular.
- La relación con el conocimiento.
- La selección de contenidos.
- El posicionamiento político pedagógico.
- Las relaciones con otros actores institucionales (pareja, directora, compañeras).
- La construcción del vínculo con los alumnos.
- Los emergentes en el oficio docente.
- La autoridad pedagógica.
- La incomodidad ante temas o problemáticas controvertidas.

En su narrativa las estudiantes escriben lo siguiente en referencia a esa conversación:

“Al día siguiente nos reunimos con Ceci (Docente), María Elena (Prof. Práctica) y Daniel (Prof. Cs. Soc.) en el instituto, el objetivo fue entrevistar a Ceci, con ciertas dudas que teníamos como por ejemplo cuánto tiempo le lleva poder conocer al grupo, cómo realiza sus planificaciones, cómo era el grupo clase, cómo seguía su planificación, entre otras. Esta reunión fue muy significativa ya que pudimos analizar la clase que observamos, con respecto a su planificación. Pudimos re-significar muchos puntos que nos habían quedado inconclusos, nuestra co-formadora se mostró durante la entrevista muy predispuesta y respondió claramente cada una de nuestras dudas. Desde nuestro punto de vista, es una docente con un fuerte compromiso, planifica sus clases considerando a los niños seres capaces de interpretar, de juzgar, de discriminar, de seleccionar, de justificar, de conflictuar cada tema que elige presentarles. Además, este compromiso demanda, a nuestro parecer, mucho tiempo de trabajo, seleccionar bibliografía adecuada, construir textos comprensibles y que concentren la mayor cantidad de información relevante. Por otro lado los recursos audiovisuales son tan coherentes a la modalidad de trabajo y despiertan además en los niños interés por querer aprender más”.

Debe hacerse referencia al contenido que se estaba desarrollando: “Campaña al desierto”. Se observa la relevancia de éste como potencialmente controvertido, a partir de la tensión que provoca transitar la inclusión del territorio al Estado argentino a partir de un genocidio. Se entiende que ese genocidio, lejos de ser ingenuo o caprichoso, se relaciona con los intereses del Estado central: tierras para la producción en el modelo agroexportador, la consolidación del ejército y de la burguesía terrateniente a partir del modelo conservador. La existencia en estas tierras de grupos con una cosmovisión de propiedad comunitaria de la tierra, antagónica con los intereses del estado capitalista, provoca distintas tensiones en su enseñanza: ¿Qué se hace con y en la enseñanza de las Ciencias Sociales, si el Diseño Curricular de Nivel Primario convoca a la construcción de las propuestas y los contenidos desde una perspectiva intercultural en el marco de la educación en y para los derechos humanos?

En esta instancia de conversación se logró dimensionar este desafío ya que la co-formadora lo abordaba desde la noticia actual de la marcha en contra del código de tierras que se debatía en ese momento en la provincia. La conversación fue animada en torno a los enfoques de enseñanza que se ponían en juego en la práctica territorial. El eje problemático giraba en torno al uso de la tierra a partir de dos cosmovisiones antagónicas: El Estado capitalista y la propiedad privada de la tierra y la cosmovisión mapuche desde su perspectiva comunal.

Por otro lado, en su narrativa las estudiantes habían logrado identificar las dimensiones y los conceptos estructurantes del área.

Luego de esta conversación, las estudiantes participaron de dos clases conociendo los planes de la co-formadora y de sus enfoques y desafíos como educadora.

De sus narrativas:

“La siguiente semana volvimos al aula, en esta oportunidad fue más relajadas y disfrutamos cada momento, además Ceci siempre nos hacía parte de la clase y nos asignaba distintas tareas a cada una, como copiar en el pizarrón, dictar las actividades, o ayudar a los alumnos en las inquietudes que ellos nos proponían. La hora pasaba muy rápido debido a que sus clases son muy entretenidas, los alumnos responden muy bien y permite circular la palabra. Además de presentar una estrategia muy interesante para trabajar con respeto y orden”.

De la narrativa de la Docente:

“Creo que la formación docente es clave. Tener una formación disciplinar sólida, construirnos con buenas bases, con posicionamientos claros, nos ayudará en el futuro para posicionarnos dentro de las instituciones. Luego, la actualización permanente, el intercambio de saberes, el encuentro, el debate. Masticada y aprehendida la teoría podrá traducirse en prácticas que valgan la pena (y las alegrías).

Dudo si podré representar con mis actos todo aquello que creo valioso ¿Estaré a la altura? Pienso que no importa, para bien o para mal, desde un análisis, cualquier práctica puede servir de ejemplo. Me espanto los miedos y dejo que suceda. Las chicas entran al aula, en un alboroto esperado. Toda acción, genera una cadena de reacciones que se multiplica por la matrícula del aula. Hay entusiasmo y se interrumpe la clase. Los contenidos pueden esperarnos, porque antes, tienen que suceder otras cosas...para enseñar y aprender primero, tenemos que reconocernos”.

A la semana de su segundo y tercer ingreso al aula, se reúne el equipo de trabajo completo. Se comparten las impresiones y experiencias vividas en las clases, desde los siguientes ejes del momento de reflexión en la acción:

- Intencionalidad.
- Contenido y recursos utilizados.
- Desafíos cognitivos de los estudiantes.
- Emergentes

Posteriormente se propone que las estudiantes desarrollen una propuesta didáctica para la próxima clase de Ciencias Sociales. Para la construcción de la misma, serán acompañadas por todo el equipo. La co formadora les indica el contenido: “Los procesos de territorialización y provincialización de Río Negro”.

Esto representó un nuevo desafío para las estudiantes y así lo transmitieron en su narrativa:

“Al día siguiente nos volvimos a juntar con Ceci, María Elena, Daniel, a este encuentro no pudo asistir Fabiana. Me informaron que no íbamos a continuar con las observaciones, pero que debíamos planificar y llevar a la acción una clase del tema que tenía estipulado Ceci en su planificación anual.

Al finalizar la reunión, me comuniqué con Fabiana para comentarle lo que había sucedido en el encuentro, y plantearle nuestro nuevo desafío. Estábamos desorientadas sobre el tema, ya que nuestro conocimiento sobre el mismo era muy acotado, teníamos mucho que aprender, y el tiempo era escaso, además teníamos obligaciones de otras áreas por la fecha en que nos encontrábamos. Asimismo deberíamos de estar a la altura de la situación, Ceci es una docente dedicada, sus planificaciones son innovadoras, cautivadoras, motivadoras, y deja un aprendizaje significativo en sus alumnos. Este era el punto más importante que teníamos que tener en cuenta a la hora de pensar las actividades que podríamos proponer”.

Con la intención de acompañar el proceso pre-activo de las estudiantes en la construcción de una propuesta didáctica se reúne el referente de la didáctica específica con las estudiantes para preparar el contenido de la clase acordada. Las estudiantes presentan los avances en la construcción del contenido. En este encuentro las estudiantes no traen avances significativos y

se trabaja en cómo construirlo, dónde buscarlo y cómo organizarlo. Esta instancia pone en crisis a las estudiantes; lo expresan en sus narrativas:

“Territorialización y provincialización de Río Negro”, fue el tema que nos tocó. La reunión con Daniel fue en principio para nosotras una situación incómoda, caótica, vergonzosa, porque no habíamos estudiado el contenido. Es por ello que no sabíamos cómo empezar nuestra primera actividad. En ese momento Daniel nos hizo ver la importancia de saber el contenido en profundidad y nos sugirió que luego de que nos apropiemos de él, las actividades surgirían fácilmente. Además de facilitarnos el material bibliográfico”.

Es interesante compartir que en este punto surge una problemática referida a la trayectoria de las estudiantes respecto al espacio Enseñanza de la Ciencias Sociales y su didáctica II”. Indican que si bien ellas estaban armando una planificación anual en la materia, no tenían conocimiento del contenido y no sabían cómo construirlo, siendo esto un obstáculo para los requerimientos del área y para resolver esta actividad en particular. El referente didáctico disciplinar toma la inquietud y la lleva hacia el interior del área. Debía trabajarse en este emergente para futuras propuestas. Sin dudas el trabajo en equipo, dejaba sus frutos para cada uno de los actores implicados en el equipo de trabajo.

A la semana siguiente, se reúne el referente de la didáctica específica con las estudiantes. Se trabaja en torno al contenido desarrollado y se recortan conceptos estructurantes y dimensiones de la realidad social a trabajar en la planificación. Luego se suman a la reunión la profesora del espacio de la práctica y la co-formadora. El equipo completo trabaja en el recorte específico de la secuencia didáctica a planificar para desarrollarse en una clase. Se analizan las posibilidades en función del grupo, los materiales disponibles. En base a estas definiciones y acuerdos, las estudiantes desarrollarán la planificación de la clase con propósitos, actividades y recursos. El equipo completo trabaja así el momento pre-activo. La propuesta, realizada por las estudiantes se nutre y crece con la mirada de todos los actores.

De la narrativa de las estudiantes:

“Los concejos de Daniel fueron de gran ayuda y efectivamente tenía razón, en un nuevo encuentro junto a él, en donde llevamos unas ideas y el contenido estudiado, pudimos comenzar la planificación de nuestro tema. En conjunto, con muchas sugerencias y propuestas del profesor, logramos quedar satisfechas y muy conformes de nuestra producción”.

Se reúne nuevamente el equipo completo y se analiza la planificación presentada. Se acuerda el día para que las estudiantes se hagan cargo de llevarla adelante. Resulta significativo de aquí en más leer las narrativas de las estudiantes en donde se ve claramente la construcción de su rol y el trabajo en la enseñanza del área:

“Posteriormente presentamos los avances realizados a Cecilia en un encuentro en el que se encontraban presentes también Daniel y María Elena. La secuencia de actividades planteadas le gustó mucho desde nuestro punto de vista, ya que la notamos muy entusiasmada y conforme con lo propuesto. Se ofreció a colaborar en lo que consideráramos conveniente y también aportó algunas ideas que nos colaboraron en nuestro trabajo.

Esta última reunión con la co-formadora, María Elena y Daniel presentamos los recursos y la planificación lista. Se nos propone ser partícipes de la clase y colaborar con Ceci en la puesta en marcha de la clase.

Cuando se retiró Ceci y Daniel de la reunión, quedamos solas las tres. Fabiana tenía experiencia en dar clases, en cambio yo nunca había pasado por esa situación. Hablando con la profe se me cruzaron diferentes sensaciones era alegría, ansiedad, temor, incertidumbre, todas estas sensaciones hicieron que interrumpa en llanto. Pero rápidamente María Elena hizo que esa sensación se reduzca, y me brindó la tranquilidad que necesitaba”.

Con respecto a este proceso, de la narrativa de la Docente se desprenden otras variables:

*“Por mi experiencia como co-formadora, he intentado por años transmitir esta motivación. Debo decir con cierto desdén que me he encontrado luego con pares que, al pisar las escuelas, se convierten de inmediato en meros reproductores de un sistema que ya no le sirve a nadie. Me pregunto esto desde el inicio del proyecto y lo discuto con las partes. ¿En qué estamos fallando? ¿Cómo contribuir a generar desde la formación, un docente que llegue a la escuela con la capacidad de innovar, de construir nuevas prácticas pedagógicas que sean superadoras?
Por otro lado, en las instancias finales de práctica son los alumnos los que diseñan clases, a partir de un contenido propuesto por el docente. La dificultad de poder realizar este ejercicio solo, es comprensible. El acto de planificar es absolutamente complejo. Allí se ponen en juego todos los saberes adquiridos y la capacidad de crear. Surge entonces, la propuesta de planificar juntos, profesores del instituto, las chicas y yo, construimos las próximas clases eligiendo el mejor camino. Una especie de ensayo guiado para la próxima etapa.
Esta experiencia donde discutimos el recorte de contenidos, los objetivos que nos propondríamos, los materiales, las actividades, merece una consideración aparte. Rescato lo valioso y enriquecedor que fueron estos momentos en los que pudimos llegar a construir en conjunto una propuesta fundamentada y pensada para alumnos reales, donde la expertez disciplinar, la experiencia práctica y la frescura de las chicas generaron un dispositivo único y valioso que celebro. La generación de recursos por parte del Instituto, que aportó la impresión de mapas, también. Luego, poder llevarlas a la práctica juntos, creo que fue un cierre que sin haber estado previsto al inicio, no podía haber sido mejor.”*

La propuesta se lleva adelante. La misma consta de cuatro actividades. En la primera se indagan los cambios y continuidades en cuanto al territorio a partir de la utilización de tres mapas diferentes: uno anterior a la Campaña al Desierto; el segundo muestra el período en el que la Patagonia forma parte de la Argentina como Territorio Nacional y un tercero, del territorio y sus divisiones políticas actuales. Se indagan las diferencias y se propone ubicar qué actores formaban parte de la sociedad en cada uno. Se trabaja en torno a los cambios y continuidades y al conflicto. Se desarrolla la idea de construcción social del territorio y los intereses y relaciones de poder de los actores identificados. Se logra conectar la Campaña al Desierto y el proceso de provincialización desde el conflicto.

El equipo en su conjunto celebra la implementación de la secuencia. Las estudiantes indican:

“Creemos que nuestra planificación fue exitosa, los alumnos trabajaron bien. Nosotras quedamos conformes, fue una experiencia significativa que por muchos años nos va a acompañar, superamos nuestras expectativas, y esperamos haber superado las expectativas de los profesores. Para finalizar, queremos mencionar que mucho aprendimos en esta etapa, pero fundamentalmente queremos referirnos al trabajo y compromiso de nuestra co-formadora, quien como expusimos con anterioridad, generaba en sus clases un verdadero vínculo con su grupo, vínculo de amorosidad, respeto, formando de esta manera niños de pensamiento autónomo, libres, niños curiosos, niños con ansias de aprender, niños interesados en su pasado y comprometidos con su futuro”.

La Docente:

“Animarse a ser mirado, prestar habilidades, someterse al análisis con humildad, creer en lo que uno hace, poner palabras a lo naturalizado. Dedicar tiempo a la construcción colectiva del conocimiento, posicionarse frente al rol con argumentos políticos y pedagógicos, respetar, ser generosos, mirar, escuchar, conmovirse, amar lo que uno hace... Ser docente es una aventura diaria, un desafío constante y la co-formación, una experiencia maravillosamente enriquecedora, que todos los docentes deberíamos transitar”.

Conclusión

De la evaluación de la experiencia observamos que la estrategia de formación implementada posibilitó dar respuestas aproximadas a las preocupaciones iniciales. Consideramos importante el valor de una construcción didáctica compartida que busca superar a la enseñanza como una mera reducción curricular y entenderla como un proceso complejo de

producción, a través de espacios colaborativos en los que dialoguen saberes desde distintos lugares; los saberes de referencia implícitos y los experienciales. Dentro de la complejidad del acto de enseñar, este nuevo espacio posibilita a las estudiantes practicantes aprender junto a otros los gajes del oficio.

Provocar el diálogo reflexivo y metacognitivo debe iniciar a los residentes en la difícil y compleja tarea de construir un saber práctico dotado de sentido teórico. En esta línea la formación teórica para el ejercicio de la docencia debe ser concebida como un saber social, cultural, político, pedagógico, histórico, psicológico y didáctico actualizado (Litwin, 2011: 34) En definitiva en palabras de Pérez Gómez (1992) se trata de poner en el centro de la escena a la práctica, y en ella la palabra

“... la formación del profesor/a debe basarse prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. La orientación práctica confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación del profesorado y en la adquisición de la sabiduría que requiere la invención creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula.”

Referencias bibliográficas:

- **Alliaud, A.** (2013). “Formar buenos en la artesanía de enseñar”. VIII Foro de Educación: Qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- **Cornu, L.** (2005). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Construyendo un saber sobre el Interior de una escuela. Graciela Frigerio (comp). Noveduc. Bs.As.
- Diseño curricular nivel primario. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro.
- **Edelstein, Gloria** (2011). Formar y Formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- **Escobar Nancy** (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. Retirado abril 22, 2012 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/art?codigo-2>
- **Ferry, G.** (1997). Pedagogía de la Formación. Buenos Aires: Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Facultad de Filosofía y Letras – UBA – Ediciones Novedades Educativas. Paidós educador.
- **Litwin, Edith** (2008). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Paidós.
- **Litwin, Edith** (2011). el oficio de enseñar. Paidós.
- **Pagès, Joan** (1999). “Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente” en Revista Novedades Educativas, No 100, Buenos Aires.
- **Pagès, J, Santisteban, A, González-Monfort, N, y Montserrat Oller. M.** (2014). La introducción de temas controvertidos en el currículo de ciencias sociales: investigación e innovación en la práctica. V Simpósio Internacional de Didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano.
- **Perrenoud, Phillippe** (2004). Desarrollar las prácticas reflexivas en el oficio de enseñar. Críticas y fundamentos. Barcelona: Graó.
- **Rogoff, Bárbara** (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río, A. Alvarez (Editores), La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, (pp. 111-128). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- **Sanjurjo, L.** (Coord.) (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homosapiens.
- **Schön, D.** (1992). La Formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

- **Siede, Isabelino** (2010). ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza, Buenos Aires, Aique Educación.
- **Svarzman, José** (2000). “El trabajo con ejes problemáticos” En Proyecto en La escuela, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Encuentro para el desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Patagonia Austral

Silvio Rotman - Sebastián Ruiz - Melisa Scott - Lucas Monzón

silviorotman@gmail.com - geosebaruiz@yahoo.com.ar - melisascott@hotmail.com - lucasmonzon@hotmail.com

Universidad Nacional de la Patagonia Austral – UARG / Argentina

RESUMEN:

Concebimos a la didáctica como aquella ciencia social que tiene por objeto de estudio a la enseñanza, y como metodología, el análisis interdisciplinar. Para generar en las prácticas docentes un proceso reflexivo, que permita el mejoramiento de las mismas.

Por tal motivo hemos realizado un trabajo donde se vincularon profesores de las distintas cátedras de las Didácticas de las ciencias sociales con docentes de otros niveles.

Dicho proyecto de extensión y vinculación denominado “**Encuentro para el desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales**” se desarrolló en la Universidad Nacional De La Patagonia Austral, Unidad Académica Río Gallegos, entre las cátedras de Didáctica de la Historia y Didáctica de la Geografía, como así también, los Talleres de Práctica Docente de cada una de las asignaturas. Donde se llevaron a cabo tres encuentros con docentes de instituciones escolares, de distintos niveles educativos, en la ciudad de Río Gallegos, provincia de Santa Cruz.

El objetivo de los encuentros fue: rescatar las experiencias de enseñanza-aprendizaje narradas por los participantes, donde se sistematizaron y analizaron esas prácticas concretas. Qué problemáticas resultaban recurrentes en cada una de ellas, para desde allí, elaborar cierto marco conceptual que ayude a reflexionar sobre la práctica docente.

Como resultado de los encuentros realizados se ha logrado sistematizar las experiencias docentes, re valorizándolas y llegando a una metareflexión de las mismas.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de las Ciencias Sociales - Práctica docente - Reflexión

Encontro para o desenvolvimento da Didática das Ciências Sociais en la Patagonia Autral

RESUMO:

Concebemos à didática como aquela ciência social que tem por objeto de estudo ao ensino, e como metodologia, a análise interdisciplinar. Para gerar em pratica-las docentes um processo reflexivo, que permita a melhoria das mesmas.

Por tal motivo temos realizado um trabalho onde se vincularam professores das diferente cátedras das Didáticas das ciências sociais com docentes de outros níveis.

Dito projecto de extensão e vinculação denominado “Encontro para o desenvolvimento da didática das Ciências Sociais” desenvolve-se na Universidade Nacional Da Patagonia Austral, unidade académica Rio Galegos, entre as cátedras de Didática da História e Didática da Geografia, como assim também, os Oficinas de Pratica Docente da cada uma das matérias. Onde se levaram a cabo três encontros com docentes de instituições escoares, de diferentes níveis educativos, na cidade de Rio Gallegos, província de Santa Cruz.

O objectivo dos encontros foi: resgatar as experiências de ensino-aprendizagem narradas pelos participantes, onde se sistematizaram e analisaram essas práticas concretas. Que problemáticas resultavam recorrentes na cada uma delas, para desde ali, elaborar certo marco conceptual que ajude a reflexionar sobre a prática docente.

Como resultado dos encontros realizados se conseguiu sistematizar as experiências docentes, re valorizándolas e chegando a uma metareflexion das mesmas.

PALAVRAS-CHAVE: Didática das Ciências Sociais - Pratica docente - Reflexão

Meeting for the development of the Didactic of the Social Sciences in Patagonia Austral

ABSTRACT:

We conceive to the didactic like that social science that has by object of study to the education, and like methodology, the analysis interdisciplinar. To generate in practise them educational a reflexive process, that allow the mejoramiento of the same.

By such reason have made a work where linked professors of are different them chairs of the Didactic of the social sciences with educational of other levels.

Said project of extension and links designated "Meeting for the development of the didactic of the Social Sciences" i develop in the National University Of The Patagonia Austral, academic unit Río Gallegos, between the chairs of Didactic of the History and Didactic of the Geography, as like this also, the Workshops of Practise Educational of each one of the subjects. Where carried out three meetings with educational of school institutions, of distinct educational levels, in the city of Río Gallegos, province of Santa Cruz.

The aim of the meetings was: rescue the experiences of education-learning narrated by the participants, where systematised and analysed these concrete practices. That problematic resulted recurrent in each one of them, for from there, elaborate some conceptual frame that help to reflexionar on the educational practice.

Like result of the meetings made has attained systematise the educational experiences, re valorizándolas and arriving to a metareflexion of the same.

KEYWORDS: Didactic of the Social Sciences - Practises educational - Reflection

Introducción

El presente trabajo surge de la realización del proyecto extensión y vinculación académica denominado "Encuentro para el desarrollo de las Didácticas de las Ciencias Sociales", llevado a cabo desde las asignaturas "Didáctica Especial de la Geografía y Didáctica Especial de la Historia, junto con sus respectivos "Talleres de Prácticas Docente". Del mismo modo, se enmarca en los programas institucionales de la Unidad Académica Río Gallegos de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral:

- A) Servicio de intervención y asesoramiento institucional (SIAI),
- B) Programa de Pedagogía del Nivel Superior y Renovación de la Enseñanza en la Universidad.

dichos programas se buscan elaborar bancos de experiencias didácticas a partir de los registros, las secuencias, programas, acuerdos institucionales, entre otros, con el fin de que sean un aporte a la construcción del marco teórico metodológico de las Didácticas de las Ciencias Sociales; se persigue también articular las prácticas pedagógicas de los niveles educativos universitario y de nivel secundario, brindando marcos reflexivos y analíticos; profundizando el desarrollo de estudios interdisciplinarios a partir de las prácticas docentes en las instituciones de nivel medio involucradas, a partir de la devolución formal y escrita del trabajo realizado.

Con estos objetivos y entendiendo que el desarrollo de las investigaciones en didáctica es importantes y necesarias, basaremos las experiencias de las prácticas docentes para poseer un sustento empírico que permita revisar, analizar y reflexionar sobre las prácticas vinculadas a la Didáctica de las Ciencias Sociales, en dichos encuentros.

Las ciencias sociales se caracterizan por una pluralidad de métodos y esquemas conceptuales, aunque todas procuran la explicación de procesos y fenómenos sociales, cada una lo hace desde una óptica particular, (Camilloni y Levinas, 2001)

La complejidad de las ciencias sociales permite realizar estudios desde perspectivas cualitativas y cuantitativas, entre los métodos que se encuentran en el plano cualitativo, sobresalen la etnografía, la etnometodología, el estudio de caso, investigación acción participación, entre otros (Galeano, 2004). Y desde la perspectiva cuantitativa vale la pena resaltar los diseños experimentales, muestras y técnicas de validación e interpretación de datos y medición de variables (Briones, 1995).

Para Aisenberg (1996) la definición de la didáctica ha contado con perspectivas que la han considerado como una disciplina no científica, con posibilidades de serlo. Para Camilloni la didáctica es una teoría de la educación, es una teoría práctica-no científica. Chevallard afirma que las didácticas específicas son disciplinas que al tener investigación empírica de la enseñanza en un campo determinado se pueden constituir en disciplinas científicas, ya que su estado actual no se lo permite, por último Brusseau dice que la didáctica es un conjunto de reflexiones, suma de diversos saberes científicos que al no tener investigaciones específicas, ni conceptos propios no puede ser reconocida como ciencia.

El motivo por el cual surge la implementación de estos encuentros se debe a la escasez de estrategias didácticas y herramientas -con las que cuentan los docentes de nivel medio- que permitan interpretar la compleja tarea de enseñar Ciencias Sociales en los tiempos que corren. Se apuntó al diálogo entre las experiencias docentes, de cada uno de los espacios disciplinares y de los distintos niveles, construyendo un marco teórico-metodológico que brinde herramientas para reflexionar y/o transformar las prácticas docentes. Por tal motivo, es menester investigar a partir de las experiencias concretas vividas por los docentes de nivel medio de los espacios curriculares correspondientes al área.

Para la puesta en marcha de dicho proyecto fue central la vinculación entre los docentes de los distintos niveles a partir de entender que, en la sociedad actual el desarrollo de las ciencias sociales debe ser entendido de manera interdisciplinaria, convocando desde allí al diálogo.

Esta investigación se centra en la posibilidad de transformar las prácticas pedagógicas de los docentes de los niveles medio y superior, a partir de una práctica investigativa formativa.

El diálogo que se establezca entre los docentes y las instituciones educativas contribuirá no sólo al desarrollo conceptual de las didácticas sino también a las prácticas docentes, dado que concebimos a la didáctica como una praxis.

Empezando a caminar

En la unidad académica de Río Gallegos de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral en los meses de Mayo y Junio, las áreas de las didácticas de Historia y Geografía y como miembros del comité de prácticas, comienzan a esbozar la idea de fortalecer las didácticas de las ciencias sociales. En este sentido se llevó a cabo por primera vez en la universidad un encuentro de profesores de nivel medio y superior que participarían a lo largo del año del desarrollo de diferentes actividades consistentes en elaborar un marco teórico-metodológico. Se estableció un diálogo entre dichas áreas, concibiendo y observando la necesidad del fortalecimiento de la temática, el mismo fue posible a partir de renunciar a los narcisismos disciplinares, para trabajar interdisciplinariamente.

En ese dialogo concebimos a las problemáticas sociales actuales como complejas, y en constante transformación, por lo tanto para comprenderlas, analizarlas y transformarlas es vital un abordaje interdisciplinar. Como única forma de aproximación a un análisis real de dichas complejidades.

Se discutieron y prepararon los encuentros a realizar, planificando lugar, espacio, momentos, cronogramas, ejes temáticos, cuáles eran las problemáticas que se observaban (dado que los profesores de las Didácticas en Historia y Geografía son profesores también en el nivel medio), como se llevarían a cabo los encuentros en medio de un conflicto gremial que no tenía solución¹, el cual impactaba directamente en las subjetividades de los docentes, en sus labores, etc. Un ejemplo de ello fue que en una primera planificación la idea era llevar los encuentros desde la universidad a diferentes establecimientos secundarios de la ciudad, los cuales ya se tenía acordado con los equipos de gestión la puesta en marcha de los encuentros, pero en función de la conflictividad docente y a partir de que el Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz prohibiera cualquier actividad en horario escolar, y el facilitar los edificios para “otra cosa” que no sea el “normal funcionamiento del dictado de clases”, fue que a partir del mes de Agosto y hasta noviembre se desarrollaron seis encuentros en el campus de la UNPA-UARG, donde participaron aproximadamente más de 20 docentes de distintos niveles, modalidades y disciplinas. Estos acontecimientos ya marcaron una primera dificultad. Y una primer discusión en torno a la concepción de la enseñanza. Es decir, ¿la enseñanza es solamente cuando el niño/adolescente se encuentra en el aula?. ¿Educación es meramente aquella que se imparte con los contenidos prescriptivos y por el personal docente nombrado?

Estos fueron los primeros interrogantes y dificultades a los que debimos hacer frente, y los cuales en tensión nuestras concepciones y las de los participantes. Con lo cual fue el primer material de análisis a tratar en los encuentros.

Los encuentros

Durante los encuentros se realizaron una serie de actividades con la finalidad de analizar y obtener información que nos permita la construcción de un marco teórico metodológico.

La primera actividad llevada adelante consistió en plantear a cada concurrente la narración de una experiencia positiva o negativa, como docente o bien pudo haberlo sido en sus épocas de estudiante, la cual debía haberlo “marcado” en su trayectoria. Se estimó un tiempo prudente para que cada uno reflexione (instancia de introspección) sobre sus prácticas y pueda rescatar lo más relevante de ella. Posteriormente debían presentarla de forma narrativa tratando de no dejar nada librado al azar, es decir, detallar de manera minuciosa todo lo ocurrido.

En un segundo momento debían reunirse en grupo de no más de cinco personas para compartir dichas experiencias debiendo analizar y rescatar de las mismas las recurrencias para luego plasmarlas en un afiche que iba a ser utilizado en la puesta en común entre todos los asistentes. Los grupos debieron exponer las recurrencias en forma oral mientras que al mismo tiempo eran registradas por medio de un grabador digital con el objetivo de ser analizadas con mayor profundidad por el equipo de trabajo.

Al finalizar los primeros encuentros, contábamos con una producción de material sumamente importante que provenía de docentes en ejercicio de distintos niveles, primario, secundario y

¹ El año 2017 fue un año de grandes conflictos sociales y gremiales en la provincia de Santa Cruz, en relación al atraso en el pago de sueldos a los docentes y a la administración pública en general. Como así también en relación al estado edilicio de los edificios escolares. Las clases se comenzaron a “normalizar” recién en el mes de septiembre. El ciclo lectivo 2017 culminó recién en marzo del 2018.

superior y de distintas disciplinas que iban desde la economía, las letras, la historia y la geografía.

En el siguiente encuentro las actividades más significativas consistieron en la devolución de sus experiencias narradas, junto con las situaciones que fueron más recurrentes en los participantes del mismo.

En estos primeros encuentros surgió de los asistentes, aspectos que resuenan en tiempos de conflictos y de crisis socio económica como la que está atravesando la provincia de Santa Cruz.

Este punto es central en nuestro análisis ya que concebimos a la escuela como una pequeña comunidad dentro de otra más amplia, tal como lo plantea la Dra. Marta Reinoso en sus publicaciones, dicha comunidad más amplia a su vez se encuentra en un contexto histórico-político y social. Con lo cual cualquier situación que acontezca en esta no puede verse ajena al contexto vigente, máxime una comunidad educativa, donde la labor de educar es centralmente política.

En este sentido es que lo más marcado, el emergente principal, fue el “malestar docente”. Autores como (Reinoso, M.; Silva A.; Fernández, L.; Garay, L.) han investigado esta temática pero destacamos a Esteve, J. (1984, 1987, 1995) quién dice:

“...la profesión docente es ambivalente: por un lado, existe un fuerte componente vocacional que los hace sentirse útil en la sociedad y que puede inducir a la auto realización y satisfacción personal, pero la realidad sobre la docencia es otra, pudiendo llevar a desequilibrios personales y emocionales; frustración a la que llegan muchos docentes, que ven como sus esfuerzos y su trabajo no se transforman en la consecución de unos objetivos concretos y palpables”.

Las temáticas que se desprenden de este malestar según los asistentes del encuentro están en relación al prestigio social de los profesionales de la enseñanza que ha disminuido considerablemente. En este sentido Tenti Fanfani entre otros, plantean como efectivamente en la actualidad se ha socavado el vínculo docente-alumno, con la consiguiente pérdida de autoridad del primero. La autoridad y el conocimiento empiezan a verse cuestionado por una parte del alumnado, como así también, la falta de motivación en los alumnos. Los grupos áulicos presentan características muy diversas en cuanto a la edad, estatus social de la familia, país de origen, motivaciones y la familia más su responsabilidad educativa, legándola sistemáticamente en la escuela, y contradictoriamente la desacredita quitándoles autoridad a los profesores. Todas las problemáticas mencionadas nos llevaron a replantear muchas de las actividades que teníamos propuestas para continuar con los futuros encuentros. A partir de esto es que solicitamos la colaboración de la Dra. Reinoso, una prestigiosa y destacada especialista e investigadora en el ámbito de la educación en nuestro país y referente en distintas temáticas para hablar sobre el “malestar docente” que se está viviendo en nuestra ciudad debido a la falta de pago de salarios y huelgas llevadas adelante por distintos sectores del colectivo laboral en reclamo de aumento entre otros temas, en esta línea, el sector docente no ha sido la excepción ya que se viene llevando adelante un proceso de desmantelamiento de la escuela pública que lleva más de una década, en la que no se han cuidado las instituciones, se las ha dejado colapsar por el uso y abuso de las mismas y por la quita de espacios de reflexión docente en las escuelas y colegios ocupados para otro fin meramente ejecutivo, quitándole una de las armas más importantes para el docente como es la reflexión de la propia práctica, entre otras cosas.

Este seminario ofrecido por la especialista permitió profundizar el análisis y descubrir en los asistentes la soledad que vive el trabajador que está inmerso en el sistema educativo, aunque por algunos momentos, este sentía que se estaba llevando adelante un encuentro que lejos estaba de la didáctica, aunque por el contrario como educadores es inevitable enseñar sin tener en claro el contexto. Entonces aparece un paralelismo entre malestar y didáctica que surge en momentos de crisis y desencadena en la búsqueda de herramientas y estrategias concretas que permitan hacer frente a todas las exigencias puestas en este caso por el Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz, que están más cerca de lo burocrático que de lo pedagógico.

Los docentes parecen necesitar estrategias adecuadas y con el conocimiento de ciertas habilidades sociales, que le facilitará la resolución de problemas en el grupo, y así evitará situaciones de inseguridad frente a los alumnos que pueden derivar en conductas conflictivas. Desde el primer día de trabajo se dejó en claro que la finalidad de los encuentros no era la de brindar estrategias de enseñanza y tipos de evaluación como recetas que se pueden aplicar si se usan bien los ingredientes, en este sentido pensamos que los ingredientes que los alumnos en las escuelas son muy heterogéneos y que el resultado final de la receta nunca será la misma si seguimos los pasos del instructivo. En este sentido rescatamos la didáctica de autor definida por Edith Litwin (1999) como:

“El modo particular que despliega el docente en su clase con el objeto de favorecer la construcción del conocimiento, la organización y gestión de la clase, las decisiones referidas a qué enseñar y cómo enseñar están orientadas por sus propias configuraciones didácticas”.

En definitiva cada uno ha tenido y continúa un proceso de formación, una forma de trabajar, de evaluar y seguramente tiempos de reflexión los cuales queremos compartir porque sabemos que es ahí donde la didáctica se muestra en el accionar de cada uno y es lo que se pretende socializar.

Los últimos dos encuentros estuvieron destinados a desarrollar las estrategias de enseñanza más utilizadas en el ámbito educativo y puntualmente dentro de las ciencias sociales, en la que se caracterizaron el potencial pedagógico de cada una, haciendo un repaso de la clase expositiva, pasando por las imágenes y las buenas preguntas hasta llegar al estudio de caso.

Para finalizar el mismo se puso sobre el tapete la evaluación como oportunidad de aprendizaje, entendida como herramienta para poner en juego los saberes, reconocer debilidades y fortalezas. Entenderla como oportunidad implica pensar en la mejora de la enseñanza. La evaluación puede utilizarse para reorientar la enseñanza, si se analizan y se ponen en diálogo los resultados obtenidos por los alumnos y las estrategias de enseñanza utilizadas.

En los últimos encuentros se planteó y discutió la concepción de que vivimos en un mundo atravesado por grandes complejidades, donde constantemente nos encontramos con el siguiente desafío docente: ¿cómo lograr otras formas de enseñar donde los estudiantes puedan apropiarse significativamente de los conocimientos impartidos? En este sentido, se consideró relevante compartir los aportes de Anijovich, Mora y Davini.

Se insistió en considerar que la práctica docente se encuentra atravesada por tres momentos: **reflexiva**, se piensa y diseña la planificación realizando un análisis del contenido disciplinar y propuestas de actividades; **acción**, puesta en marcha de la reflexión; y por último el momento de la **evaluación**, que permitirá la reflexión sobre los efectos y resultados de nuestro diseño, cuestión sumamente importante para pensar en nuevas alternativas.

Generalmente el aburrimiento se encuentra asociado a la rutina y a la mecanización que atenta contra la creatividad de estudiantes y docentes, el reto es pasar de la rutina a situaciones con sentido por ello es necesario definir cuáles serán las actividades que ofreceremos.

A la hora de decidir por una estrategia u otra, se planteó la importancia de tener en cuenta el contexto socio histórico, las distintas situaciones áulicas, los propósitos determinados y el contenido escolar. A continuación se mencionarán algunas estrategias de enseñanza que fueron planteadas en los encuentros de acuerdo al diagnóstico poblacional estudiantil e institucional para que cada docente lo adecuara a su contexto.

- Dialogo reflexivo/ las buenas preguntas, se trata de la conversación de dos o más personas intercambiando observaciones, experiencias, puntos de vista se requiere de un ambiente de enseñanza participativo y de interacciones.
- Estudio de casos, es una forma natural de aprender alrededor de situaciones realistas. La vida diaria nos presenta diferentes situaciones sobre las cuales reflexionamos, discutimos y tomamos posición.
- Clase expositiva, en donde la información que el docente suministra está organizada en una estructura lógica y coherente para tratar de asegurar que los estudiantes la comprendan
- Uso crítico de las imágenes, leer el lenguaje de las imágenes y enseñar a nuestros alumnos a interpretar crítica y creativamente
- Juego didáctico. El docente deja de ser el centro de la clase y pasa a ser el facilitador, el juego es reglado contiene momentos de acción pre-reflexiva, simbolización y apropiación por parte del jugador de los contenidos.

Conclusión

Todas las actividades realizadas sirvieron además para fortalecer el vínculo entre los niveles medio y superior. El cual era uno de los objetivos planteados para los encuentros. Ya que como venimos sosteniendo la articulación de las prácticas pedagógicas de los distintos niveles, medio y superior, brinda –a partir del diálogo entre los diferentes actores– espacios de reflexión y análisis que contribuyen al desarrollo conceptual de la didáctica y de las prácticas docentes.

La posibilidad de transformación de las prácticas, en el marco de la construcción de una didáctica de las ciencias sociales, se ve favorecida mediante el intercambio de experiencias, su estudio y evaluación. En este sentido resultó importante la vinculación entre los docentes de los diferentes niveles y modalidades, lo cual posibilitó un diálogo enriquecido por las experiencias de los protagonistas de estos encuentros.

Un espacio de intercambio de experiencias pedagógicas contribuye a la construcción de un marco teórico metodológico de la didáctica de las ciencias sociales, a partir de una práctica investigativa formativa. Queda mucho material para analizar y socializar, pero en este trabajo quisimos ir esbozando los aportes obtenidos de nuestra experiencia.

Lo aquí expuesto son los primeros esbozos, o líneas de investigación para la continuidad analítica. Queda mucho por sistematizar y analizar. Como así también, preparar el segundo encuentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el cual está en construcción. Viendo la posibilidad de que sea Binacional, entre la UNPA (Argentina) y la universidad de Magallanes (Chile)

Referencias Bibliográficas:

- **Aisenberg, B.** (1996). *Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza? Seminario internacional sobre constructivismo y educación en relación a las didácticas especiales.* Uruguay.
- **Alderoqui, S. y Aisenberg, B.** (comp.) (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales II.* Ed. Paidós
- **Arrondo, C. y Bembo, S.** (comp.). *La formación docente en el Profesorado de Historia* Rosario, Homo Sapiens
- **Briones, G.** (1995). *Métodos y técnicas para la investigación de las ciencias sociales.* México, Trillas.
- **Camilloni, A. y Levinas, M.** (2001). *Pensar, descubrir y aprender: Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales:* Buenos Aires: Aique.
- **Esteve, J. M.** (1984). *Profesores en conflicto.* Madrid: Narcea.
- **Esteve, J. M.** (1987). *El malestar docente.* Barcelona: Laia.
- **Esteve, J. M.** (1995). *Los profesores ante el cambio social.* Madrid: Narcea.
- **Galeno, M.** (2004). *Estrategia de investigación social cualitativa: El giro de la mirada. La carreta:* Medellín.
- **Litwin, E.** (1999). *Las configuraciones didácticas de la enseñanza universitaria.* Buenos Aires: Paidós.
- **Reinoso, M.** (2010). *Compromiso docente escuela pública y educación en contextos de pobreza.* Homo sapiens.
- **Rotman, S., Vega, P.** (2016). *El amor en el vínculo educativo,* revista Hermeneutic, UNPA ED.
- **Silva, A.** (2001). *La afectividad del docente y su papel en las escuelas que atienden población en situación de pobreza.* En revista espacios, UNPA ED.
- **Viñao Frago, A.** (2002). *sistema educativo, cultura escolar y reforma, continuidades y cambios.* Madrid Morata

Subjetividad política y autobiografía: viaje al interior de un docente que investiga su propia práctica

Ana María Calderón Jaramillo

anacalderon113@yahoo.com.ar

Universidad Católica de Pereira. Doctoranda Universidad Autónoma de Barcelona
Docente Universidad San Sebastián / Chile

RESUMEN:

Situar la subjetividad política en un aula de educación superior permite develar el entramado de relaciones que allí se entretajan, visibilizar la manera en la que estudiantes aprehenden un determinado marco conceptual, y en especial reconocer todo lo que está implicado en el sujeto que enseña.

Para investigar la subjetividad política es fundamental tener una posición constructiva-interpretativa sobre los datos recogidos, además de reconocer al investigador como parte fundante del proceso de producción de sentido. Por ello, tener en cuenta tanto el mundo personal del alumno que aprehende como del profesor que enseña, es esencial para descubrir la forma en la que la subjetividad potencia el análisis de los conceptos con los que teje el conocimiento.

El fenómeno educativo que se observa en el aula teniendo presente la categoría de la subjetividad política, posibilita el análisis de las interacciones entre las personas y el conocimiento. Por todo lo anterior, la investigación desarrollada se planteó una pregunta por la subjetividad política al interior de un grupo de estudiantes de primer semestre de la carrera de psicología, desde una metodología cualitativa que incluyó análisis autobiográfico del profesor-investigador e imágenes de la cotidianidad social de Chile como instrumentos para la recolección de la información.

En últimas, la subjetividad política permitió la identificación de fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje y el reconocimiento de las diferentes formas en las que el conocimiento se construye desde el despliegue de las múltiples subjetividades presentes en el aula de clase actual.

PALABRAS CLAVE: Subjetividad política – Didáctica - Educación Superior –Autobiografía

Subjetividade política e autobiografia: jornada dentro de um professor que investiga sua própria prática.

RESUMO:

A colocação da subjetividade política em uma sala de aula de ensino superior nos permite desvendar a rede de relacionamentos que se entrelaçam lá, para visualizar a forma como os alunos apreendem um determinado quadro conceitual e especialmente reconhecer o que está envolvido no assunto que ensina.

Para investigar a subjetividade política, é essencial ter uma posição construtiva-interpretativa sobre os dados coletados, bem como reconhecer o pesquisador como fundador do processo de produção do significado. Portanto, levando em consideração o mundo pessoal do estudante que apreende e o professor que ele ensina é essencial para descobrir a maneira como a subjetividade melhora a análise dos conceitos com os quais o conhecimento se entrelaça.

O fenômeno educacional observado na sala de aula, levando em consideração a categoria de subjetividade política, possibilita a análise das interações entre pessoas e conhecimento. Por tudo isso, a pesquisa desenvolvida levantou a questão da subjetividade política dentro de um grupo de alunos do primeiro semestre da carreira de psicologia, a partir de uma metodologia qualitativa que incluía análise autobiográfica do professor-pesquisador e imagens do cotidiano social de Chile como instrumentos para a coleta de informações.

Finalmente, a subjetividade política permitiu a identificação de pontos fortes e fracos do processo de ensino e aprendizagem e o reconhecimento das diferentes formas em que o conhecimento é construído a partir da implantação das múltiplas subjetividades presentes na sala de aula atual

PALAVRAS-CHAVE: subjetividade política - didática - ensino superior - autobiografia

Political subjectivity and autobiography: journey inside a teacher who researches his own practice.

ABSTRACT:

Placing political subjectivity in a higher education classroom allows to reveal the network of relationships that are interwoven there, to make visible the way in which students apprehend a certain conceptual framework, and especially to recognize everything that is involved in the subject that teaches.

To investigate political subjectivity, it is essential to have a constructive-interpretative position on the data collected, as well as to recognize the researcher as a founding part of the process of producing meaning. Therefore, taking into account both the personal world of the student who apprehends and the teacher who teaches, is essential to discover the way in which subjectivity enhances the analysis of the concepts with which the knowledge is woven.

The educational phenomenon that is observed in the classroom bearing in mind the category of political subjectivity, makes possible the analysis of the interactions between people and knowledge. For all the above, the research developed raised a question about the political subjectivity within a group of students of the first semester of the career of psychology, from a qualitative methodology that included autobiographical analysis of the professor-researcher and images of the social daily life of Chile as instruments for the collection of information.

Ultimately, political subjectivity allowed the identification of strengths and weaknesses of the teaching and learning process and the recognition of the different ways in which knowledge is constructed from the deployment of the multiple subjectivities present in the current classroom.

KEYWORDS: Political Subjectivity – Didactic - Higher Education - Autobiography

Introducción

La investigación realizada abordó el tema de la subjetividad política en la educación superior, desde una postura constructivista. Estuvo influenciado tanto por la Didáctica de las Ciencias Sociales como por la Psicología Política y logró problematizar la forma en la que actualmente en la educación superior se desarrolla la subjetividad. Esta categoría, fue comprendida desde la psicología política (Fernández, 2003), teniendo en cuenta los conceptos de la propuesta de González (2002, 2005) y desde la didáctica los desarrollos de Pagés (1994, 1998).

Sobre el interés que motivó este estudio, es necesario mencionar que tiene sus orígenes en dos investigaciones anteriores que cuestionaban lo político (Calderón, 2009 y Calderón, 2012). Y en donde se pudo reconocer que era la política la que posibilitaba el intercambio de sentidos e involucraba a las personas a tener nuevos posicionamientos sobre la realidad social de otros.

Además, se pudo evidenciar en dichos antecedentes que aquello que creaba la necesidad de transformar ciertas situaciones problemáticas, era justamente el involucramiento emocionalmente de las personas. Por lo tanto era necesario generar emociones mediante el aprendizaje para que las personas se comprometieran con el cambio.

Finalmente, se pudo comprender que la formación y el aprendizaje son acciones políticas en donde existen interacciones e intercambio de sentidos y significados. Por lo que abordar la subjetividad política en el contexto del aula era principal en la configuración de la presente investigación.

La investigación actual.

El estudio se desarrolló con una metodología cualitativa que buscó la comprensión de la subjetividad política en educación superior. Las técnicas e instrumentos cumplieron un papel importante para conocer las realidades de los estudiantes que participaron de la investigación. El grupo estuvo compuesto por estudiantes de primer año de la carrera de psicología y fue abordado desde el estudio de caso a partir del cual se logra profundizar en el conocimiento de una muestra o unidad de análisis (Rodríguez, Gil, García, 1999).

Para llegar a tal profundidad se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- 1) la descripción profunda del caso;
- 2) la descripción del contexto en el que se desarrolló el caso;
- 3) la triangulación de la información y, finalmente,
- 4) las consideraciones éticas respecto al grupo de personas que participaron.

Además, este mismo grupo fue en donde la investigadora desarrolló sus clases, cumpliendo un doble rol, el de profesora e investigadora. Es necesario aclarar que esto no distorsionó lo recogido por los instrumentos sino que colaboró para que el análisis fuera un proceso completo y complejo, para que contuviera varias miradas del mismo fenómeno. Esto implicó tener especial cuidado con la aplicación de instrumentos, con el análisis de la información y con los resultados.

La metodología.

En la investigación cualitativa la intención del investigador es favorecer el diálogo entre las personas, también llamados participantes o co-investigadores y de propiciar un escenario de confianza para la producción de conocimiento.

Una investigación que pretenda cuestionar la práctica docente a través de la investigación en didáctica tiene que abordar las situaciones cotidianas que ocurren en el aula de clase como medio para lograrlo. En este sentido, usar un método que favorezca el diálogo entre los estudiantes y permita a su vez cuestionar dicho diálogo en un dinámica permanente (González, 2002, 2007). Además es el método a través del cual un docente-investigador podrá analizar el proceso que realiza un estudiante que aprende y así producir conocimiento sobre dicho procesamiento.

Para Flick (2007), existen algunos rasgos distintivos de la investigación cualitativa, en donde destaca: la conveniencia de los métodos y las teorías, las perspectivas de los participantes y su diversidad, la capacidad de reflexión del investigador y la investigación, y la variedad de los enfoques en la investigación cualitativa son puntos de quiebre con la metodología cuantitativa, por lo tanto son elementos que hacen parte tanto de la producción de conocimiento como del procesos mismo del análisis y la discusión de resultados.

Los métodos cualitativos tienen en cuenta la comunicación del investigador con sus participantes, tanto en el campo como fuera de este, siendo un aspecto que esta investigación incluyó para estructurar las actividades con las que pretendía conocer aquello que potenciaba o dificultaba el análisis de los temas sociales relevantes.

De acuerdo con Gonzalez (2002), para investigar la subjetividad es necesario tener una posición constructiva-interpretativa de la información, por ello el investigador es parte

fundamental del proceso de producción de conocimiento. En esta misma línea, Taylor y Bogdan (1987), destacan que al recoger datos, estos corresponden al fenómeno que constituye el mundo de quien ofrece al investigador la información necesaria para luego ser interpretados.

En este sentido, la tarea de quien observa el fenómeno es entonces interpretarlo desde el punto de vista de esa persona, por lo que las propuestas que constituyen la metodología cualitativa reconocen:

- a) El mundo personal de cada individuo es el que tiene todo lo esencial para descubrir la forma en la que la subjetividad se despliega en los diferentes contextos en donde vive la persona.
- b) El fenómeno educativo que se observa en el aula puede ser analizado desde la subjetividad en interacción con un contenido en particular, para el caso de este grupo eran los temas sociales relevantes.
- c) La realidad desde la investigación cualitativa es entendida desde los hechos que configuran a la persona de una determinada forma, no pueden ser comprendidos desde lógicas positivistas que no reconocen la importancia de la subjetividad en la configuración misma de dicha persona como tal.

La reflexión del investigador sobre su acción, es decir, el docente que investiga su propia práctica, no se excluye sino que es un dato más que se considera dentro de la investigación, sus acciones y observaciones, sus impresiones, sentimientos, etc., se convierten en datos susceptibles de interpretación (Flick, 2007), y requieren por ello una lógica metodológica que aborde todo aquello que producen las personas que están aprendiendo en un momento determinado. Por lo anterior, es que se establecieron actividades en donde participaron tanto el docente-investigador como los estudiantes-participantes en una dinámica conversacional permanente.

La investigación cualitativa busca una comprensión de una situación desde la propia mirada de quien la vive, es decir que a partir de las representaciones y significados busca respuestas. Estas son posibles a partir de la utilización de métodos de recolección de información que involucran la narrativa, que incitan a la expresión de sentidos por parte de los participantes sobre situaciones de la cotidianidad.

Además el investigador es también una persona que produce sentidos y se convierte en un instrumento para recoger los de los otros, por lo cual su rol no distorsiona los datos sino que los capta para analizarlos. Esto le implica tener conciencia de la necesidad de técnicas e instrumentos que busquen precisamente la producción de sentidos. Por ello los cuestionarios de completamiento de frases o el análisis de situaciones son los más utilizados en la investigación cualitativa, o con poblaciones similares a las de esta investigación (Lozano, 2008).

Adicionalmente los métodos autobiográficos son utilizados para abordar la subjetividad. Nacen con Tomas y Znaniecki en el año 1927 (Rodríguez, Gil, García, 1999), con el nombre de historia de vida. Con ellos se pretendía mostrar el testimonio subjetivo de una persona en donde se materializaban las experiencias de esta sobre su propia vida pero también sobre un hecho particular, una situación traumática, un hecho social vivido por ella o bien la historia de vida completa como hijo, padre o militante político. Sobre esto el investigador estaba en libertad de determinar la profundidad del relato autobiográfico, por lo tanto para la investigación actual, el relato se centró en su rol docente y durante el periodo en el que estuvo con el grupo-curso en que orientó la asignatura Evolución histórica de la psicología.

En lo que respecta los procesos de investigación en educación, se han utilizado algunas variantes del método biográfico a través de instrumentos autobiográficos, como los diarios, en donde su finalidad determina el carácter con el que se puede escribir cada relato.

Algunos de estos son:

- a) El diario reflexivo en donde el docente narra aquello que lo ha afectado, pero se centra en las emociones que le generan situaciones particulares de su labor.
- b) El anecdótico en donde su pretensión es consignar las situaciones más llamativas sobre una temática particular; y
- c) El analítico en donde existe un análisis de su labor, sus emociones y algunas percepciones sobre lo que ocurre en la dinámica del aula.

Los instrumentos.

Se aplicó un instrumento de diagnóstico compuesto por un apartado de datos de identificación y cuatro preguntas. En la primera se les consultó por las actividades en las que trabajaron temas controversiales. Las siguientes dos preguntas hicieron referencia a las opiniones que ellos tenían sobre la importancia de dos temas, Acceso a la educación superior y Conflicto Mapuche y su afectación. Finalmente, una pregunta en la que ellos debían opinar sobre dos situaciones: la dispersión de los estudiantes por parte de la fuerza pública y la propuesta de intervenir la región de la Araucanía. Antes de finalizar la asignatura, se aplicó un segundo instrumento, compuesto por dos imágenes de la realidad chilena, la marcha estudiantil del año 2012 y una ceremonia Mapuche realizada en el año 2014.

La docente investigadora realizó un relato analítico. Estas opiniones, entregadas como docente responsable de la asignatura durante el ejercicio de la docencia, fueron también parte del proceso de análisis y no se excluyeron, puesto que la particularidad que tiene la investigación cualitativa es la de abordar lo que producen las personas que la desarrollan (Flick, 2007).

Para la construcción y aplicación de los instrumentos utilizados para recoger la información de los estudiantes se tuvo en cuenta:

- a) Que los marcos conceptuales y metodológicos fueran coherentes con los instrumentos y con la información recogida;
- b) Que los instrumentos tuvieran un lenguaje familiar y coherente con la carrera y la asignatura; y
- c) Que al validar los instrumentos con expertos, se tuviera especial cuidado en la unidad didáctica para que lograra que los estudiantes interactuaran con el nuevo contenido.

Y para la construcción de las preguntas que guiarían el relato autobiográfico para recoger la información de la profesora-investigadora, se tuvo en cuenta:

- a) Que los interrogantes estuvieran centrados en el sentido atribuido por la docente a una actividad determinada.
- b) Que los hechos que pudieran nombrar mencionaran el significado que-atribuía la docente a una determinada actividad.
- c) Que el relato estuviera centrado en las acciones que desarrollaba con el grupo de estudiantes de psicología de ese determinado momento.

En ambos casos, tanto los instrumentos que fueron aplicados a los estudiantes como el relato de la docente, fueron validados por expertos, siguiendo los criterios de la investigación cualitativa.

Los resultados.

Los resultados fueron el fruto del proceso de análisis que se realizó teniendo en cuenta la teoría fundamentada de Glaser (1992) y la construcción de tramas de sentido desde la epistemología cualitativa de González-Rey (2007). En primer lugar se recopilieron los datos de manera sistemática, se reconociendo los códigos presenten en las respuestas de los estudiantes y se construyeron categorías.

Respecto a los resultados del grupo de estudiantes es posible mencionar los tres puntos siguientes:

- 1) Los estudiantes que provienen de establecimientos públicos fueron reconocen en situaciones cotidianas aspectos de la política, consiguen interesarse en realidades diferentes y desde allí construyen sus sentidos.
- 2) Las actividades de voluntariado y aquellas que realizaron durante su etapa escolar marcaron el sentido que le otorgan a su desarrollo vocacional. Por lo que su subjetividad política se despliega con situaciones de vulnerabilidad social.
- 3) Los estudiantes que describir, opinan y construyen explicaciones sobre una situación, articulando la opinión con conceptos disciplinares, logran desplegar su subjetividad política. Por lo que propiciar espacios para que los estudiantes generen opinión y explicaciones que tengan contenido y visión particulares podrá fortalecer sus aprendizajes.

Respecto a los resultados de la docente-investigadora, es necesario señalar lo siguiente:

- 1) Llevar la controversia al aula para generar el desplegar subjetividades en los estudiantes, requiere de parte del docente la capacidad de problematizar una situación, un tema, un concepto o un hecho histórico particular. Por ello, en la formación de psicólogos, la controversia tiene que estar puesta en la problematización del contexto histórico, social, político y económico en el que surgen las “enfermedades mentales” y las teorías que las develan, y no en la visión clínica que el docente mantiene para patologizar la realidad misma.
- 2) El relato autobiográfico propicia el despliegue de la subjetividad del docente, quien hace consciente las acciones que produce a partir de los sentidos que entregan los estudiantes en un contexto de aula y sobre situaciones concretas ligadas a la realidad social actual.
- 3) El docente que investiga su propia práctica reconoce que la formación también es una acción política en donde intervienen visiones de mundo y en donde la necesidad de generar concesos es lo que propicia el aprendizaje.

Palabras de cierre.

Llevar a cabo procesos de investigación sobre la propia práctica es preguntarse por el rol del docente, el que no sólo guía los procesos de aprendizaje sino que orientar su labor para que sus estudiantes se impliquen en el desarrollo de acciones sociales para movilizar cambios en la sociedad.

Por ello, investigar la propia práctica es esencial para reconocer la mejor manera para acerca a los estudiantes a la realidad social actual, analizar las interacciones que ocurren en el aula y la manera en la que el profesor puede mejorarlas para potenciar sus aprendizajes.

Reconocer que, no solo es importante ser profesional sino aportar a la sociedad, debe ser una finalidad de la formación profesional. Construir alternativas para mejorar algunos problemas sociales y no reproducir en las aulas las desigualdades que observamos cotidianamente, es un objetivo fundamental en una enseñanza consciente y centrada en crear situaciones que generen controversia y colaboren con el desarrollo de habilidades sociales en nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas.

- **Calderón. A.** (2009). Psicología política y subjetividad. Hacia la construcción de una mirada estético-política del ejercicio político. Revista perspectivas en psicología N 12. Universidad de Manizales. Colombia.
- **Calderón. A.** (2012). Sujetos y Subjetividades: una mirada a su configuración en contextos educativos. Revista Tesis Psicológica. Extraído el 12/08/12 de: <http://www.ulibertadores.edu.co:8089/?idcategoria=5466#>
- **Fernández. P.** (2003). La psicología política como estética social. Revista interamericana de psicología. Vol.23. N2.
- **Flick, U.** (2007). Introducción a la metodología cualitativa. Madrid: Morata.
- **González, F.** (2002). Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico – cultural. Internacional Thompson Editores. México.
- **González, F. Díaz, A.** (2005). subjetividad: una perspectiva histórico-cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. Revista Univ. Psychol. 4 (3): 373-383, octubre-diciembre de 2005. Colombia.
- **Lozano. M.** (2008). Los procesos de subjetividad y participación política de educandos de psicología de Bogotá. Revista diversitas - Perspectivas en Psicología vol. 4. No 2. Colombia.
- **Oller. M.** (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- **Pagés, J.** (1994).. La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. En: Signos teoría y práctica de la educación, Año 5 - número 13- octubre diciembre 1994. Páginas 38-51 ISSN 1131-8600. Consultado el 12/03/2011, en: [htET://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_39/a_617/617.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_39/a_617/617.html)
- **Pagés, J.** (1998). Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria, España.
- **Rodríguez, G., Gil, J. & García, E.** (1999). Metodología de la investigación cualitativa (2a ed.). Málaga: Aljibe.
- **Taylor S.J, Bogdan R.** (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ediciones Paidós. España.

Aporte de la formación inicial en didáctica de las ciencias sociales a las prácticas de enseñanza del conocimiento social en básica primaria

Diana Marcela Arana Hernández - Martha Cecilia Gutiérrez G. - Joan Pagés

dmarana@utp.edu.co - mgutierrez@utp.edu.co - joan.pages@uab.cat

Universidad Tecnológica de Pereira / Colombia – UAB / España

RESUMEN:

La ponencia presenta avances de una tesis doctoral que indaga sobre el aporte de la formación en didáctica de las ciencias sociales (DCS) de una licenciatura, a las prácticas de enseñanza del conocimiento social, de profesores noveles que se desempeñan en la educación básica primaria. El estudio contempla el análisis de los programas de formación en DCS de la licenciatura; la identificación de las representaciones sobre las finalidades de la enseñanza del conocimiento social y los tipos de práctica que vehiculan estos profesores cuando enseñan el conocimiento social; el análisis de las relaciones entre estas representaciones y los tipos de práctica desplegados; y la identificación y análisis de las posibles innovaciones.

La investigación es hermenéutica. Es un estudio de casos múltiple y holístico. Los casos corresponden a profesores noveles egresados de una licenciatura en pedagogía infantil de una universidad pública colombiana. El corpus documental (programas curriculares de formación en DCS, entrevistas a los profesores y grabaciones de sus prácticas), se analiza mediante codificación teórica, análisis de contenido documental, codificación temática y triangulación. En los resultados se espera el reconocimiento e interpretación del aporte de la formación en DCS de la licenciatura, a las prácticas educativas; la valoración de la pertinencia de la formación ofrecida por este programa, de acuerdo a las necesidades y retos de la formación de profesores del siglo XXI y la identificación de prácticas educativas innovadoras, en las que se evidencie coherencia entre las finalidades para la enseñanza del conocimiento social y las prácticas de aula.

PALABRAS CLAVE: didáctica de las ciencias sociales - educación básica primaria - finalidades de la enseñanza del conocimiento social - profesores noveles

Contribuição da formação inicial em ensino de ciências sociais para as práticas de ensino de conhecimento social na escola primária

RESUMO:

O artigo apresenta os avanços de uma tese de doutorado que investiga a contribuição do treinamento em didática das ciências sociais (DCS) de um diploma de bacharel, para as práticas de ensino de conhecimento social, de professores novatos que trabalham no ensino primário. O estudo contempla a análise dos programas de treinamento em DCS do grau; a identificação das representações sobre os propósitos do ensino do conhecimento social e os tipos de prática desenvolvidos por esses professores quando ensinam conhecimento social; a análise das relações entre essas representações e os tipos de prática implantados; e identificação e análise de possíveis inovações.

A pesquisa é hermenéutica. É um estudo de caso múltiplo e holístico. Os casos correspondem a novos professores graduados em licenciatura em pedagogia infantil de uma universidade pública colombiana. O corpus documental (programas curriculares de treinamento em DCS, entrevistas com professores e gravações de suas práticas) é analisado por codificação teórica, análise documental de conteúdo, codificação temática e triangulação.

Nos resultados, é esperado o reconhecimento e a interpretação da contribuição do treinamento em DCS do grau, para as práticas educacionais; a avaliação da relevância da formação oferecida por este programa, de acordo com as necessidades e desafios da formação dos professores do século XXI e a identificação de práticas educativas inovadoras, nas quais há evidências de coerência entre os propósitos para o ensino do conhecimento práticas sociais e de sala de aula

PALAVRAS-CHAVE: didática das ciências sociais - ensino básico primário - propósitos de ensino do conhecimento social - novos professores

Contribution of the initial training in social science teaching to the practices of teaching social knowledge in primary school

ABSTRACT

The paper presents advances of a doctoral thesis that investigates the contribution of the education in didactics of social sciences (DSS) of a bachelor's degree, to the practices of social knowledge teaching, of novel teachers who work in primary education. The study contemplates the analysis of the education programs in DSS of the degree; the identification of representations about the purposes of the social knowledge teaching and the types of practice developed by these teachers when they teach social knowledge; the analysis of the relationships between these representations and the types of practice deployed; and identification and analysis of possible innovations.

The research is hermeneutics. It is a multiple and holistic case study. The cases correspond to novel teachers graduated from a degree in child pedagogy of a Colombian public university. The documentary corpus (curricular programs of training in DSS, interviews with teachers and recordings of their practices), is analyzed by theoretical coding, documentary content analysis, thematic coding and triangulation.

The results are expected the recognition and interpretation of the contribution of the education in DSS of the degree, to the educational practices; the evaluation of the relevance of the education offered by this program, according to the needs and challenges of the education of teachers of the 21st century and the identification of innovative educational practices, in which there is evidence of coherence between the purposes of the social knowledge teaching and classroom practices.

KEYWORDS: didactics of social sciences - primary education - purposes of social knowledge teaching - novel teachers

Planteamiento del problema

La necesidad de formar un profesorado crítico y reflexivo en ciencias sociales y de considerar a las escuelas como sitios de transformación social (Giroux, 2006), en las que los estudiantes se conviertan en ciudadanos informados, activos y críticos, muestra la relevancia de investigar en las prácticas educativas en las que se enseña el conocimiento social, específicamente, en las de maestros generalistas noveles de básica primaria. Estos maestros tienen la responsabilidad de hacer del conocimiento social un conocimiento útil para que los niños y niñas puedan comprender el mundo en que viven y contribuir a su transformación, especialmente, en un contexto como el colombiano que busca superar 60 años de conflicto social.

Levstik & Tyson (2008) muestran que las prácticas en la formación inicial, así como en los primeros años de actividad profesional, están llenas de retos, soledad, poco soporte institucional, desconexiones entre la formación recibida y la realidad de lo que sucede en el aula, lo cual despierta el interés en profundizar en lo que pasa con los maestros cuando ejercen su profesión en instituciones educativas, después de haber culminado una formación inicial en la que se supone, pudieron construir el “conocimiento base necesario para la enseñanza” (Shulman, 2006).

En el caso de la enseñanza de las ciencias sociales, la capacidad para “identificar la naturaleza científica de los conocimientos escolares desde una lectura epistemológica y relacionarlos con los distintos paradigmas para que sepan analizar los contenidos del currículum, de los libros de texto y de los materiales y puedan seleccionar los contenidos y los materiales con conocimiento de causa” (Pagès, 2011, p. 7), hacen parte de ese conocimiento base. Pagès (2011) agrega que los docentes han de saber identificar la naturaleza científica de los conocimientos y su traducción en saberes escolares y han de argumentar las razones de su elección

Para lograr este cometido, se debe desarrollar en los maestros las competencias necesarias, relacionadas con los saberes a enseñar (dominio de contenidos científicos de las disciplinas sociales y humanas) y los saberes para enseñar (conocimientos didácticos y pedagógicos). Esto se hace durante la formación inicial y continúa afianzándose a lo largo de la vida profesional (formación continua), lo cual demuestra la relevancia de la práctica pedagógica en la formación de licenciados para la básica primaria y de la práctica educativa en el ejercicio profesional, en las que el maestro usa esas competencias para afrontar las vicisitudes que se le presentan en el aula.

Estos requerimientos llevan a cuestionar qué está pasando con la formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales: ¿Responde a la necesidad de formar profesores reflexivos capaces de crear las situaciones para que los estudiantes aprendan? ¿los profesores en ejercicio cumplen con las finalidades de la educación para la ciudadanía y la democracia?.

Según Pozo y otros (2006), un aspecto a considerar en el estudio de las prácticas educativas de los profesores es el de las representaciones que éstos tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje. El autor afirma que la resistencia al cambio en las prácticas tiene su origen en la naturaleza implícita e intuitiva de estas representaciones. Pozo (2006) distingue entre representaciones implícitas, que se evidencian en el saber hacer, de las representaciones explícitas o declarativas, que corresponde a lo que los maestros dicen sobre cómo enseñan y aprenden los alumnos.

Distintos autores han señalado la importancia de estudiar las concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus relaciones con la práctica docente como un aspecto clave para la transformación de estas. De acuerdo con Pozo (2006), las concepciones y la práctica son dos aspectos indisociables del proceso de enseñanza.

Por lo tanto, el estudio al que se hace referencia en esta ponencia, considera las teorías y representaciones de los maestros sobre la enseñanza del conocimiento social y sus relaciones con las prácticas educativas, aspectos que pueden aportar a la comprensión de las prácticas de los profesores generalistas cuando enseñan el conocimiento social.

La revisión de los antecedentes de investigaciones realizadas en el campo de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales, permite identificar dos tendencias. La primera tiene que ver con la relación entre la teoría y la práctica, y la segunda, con las representaciones de los profesores de educación básica primaria sobre las finalidades en la enseñanza de las ciencias sociales.

En la primera tendencia, investigaciones como las de Benejam (2002), Riera (2004); Miralles, Molina, & Ortuño (2011); Jara (2012); González (2013); Villalón, (2014), ponen en evidencia la distancia entre lo que el profesorado piensa y lo que hace cuando enseña, lo que reaviva la vieja tensión entre la teoría y la práctica en la enseñanza de los saberes escolares en el área de ciencias sociales. Estos autores coinciden en que es en el análisis de la práctica donde se puede llegar a comprender dicha tensión.

Benejam (2002) plantea que para evitar la tendencia de los profesores noveles a retomar prácticas tradicionales, la formación del profesorado debe procurar un aprendizaje práctico que se traduzca en capacidad de decisión y en la elección y utilización flexible de los medios para llevar las decisiones a buen término.

Según la autora, los futuros docentes conocen muchos principios generales teóricos, pero no saben cómo responder a las necesidades de unos alumnos concretos en situaciones únicas. Los profesores noveles, entendidos como aquellos que se encuentran en los tres primeros años de ejercicio (Imbernón, 1998), una vez han agotado su repertorio de recursos, adoptan los modelos tradicionales vividos porque les ofrecen la seguridad para sobrevivir. Para Imbernón (1998), esta etapa se considera decisiva puesto que es en estos primeros años en que se asumen y se consolidan la mayor parte de las pautas de la cultura profesional del profesorado.

Por otra parte, Pagès, (2010) y González (2013), coinciden al afirmar que los programas de formación deben tener entre sus objetivos desarrollar la reflexión sobre la práctica en los docentes o futuros docentes. La reflexión y racionalización de los propósitos durante la formación puede ayudar a los futuros docentes y a los profesores noveles en ejercicio a acercarse a prácticas más efectivas y coherentes de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (Hawley, 2012).

Respecto a esto, Shulman (citado por Bolívar, 2008) dice:

“Educar es enseñar de una forma que incluya una revisión de por qué actúo como lo hago. Mientras el conocimiento tácito puede ser característico de algunas acciones de los profesores, nuestra obligación como formadores de profesores debe ser hacer explícito el conocimiento implícito..., esto requiere combinar la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella”.

De acuerdo con Bolívar (2008), la reflexión se tiene que hacer sobre determinados contenidos que le otorgarán un valor para la enseñanza. El contenido de la reflexión es entonces teórico y práctico.

Según el planteamiento de Shulman, existe un conocimiento tácito que influye en las acciones de los profesores y que debe hacerse explícito. Dicho conocimiento se relaciona con las concepciones que, según Pozo (2006), junto con la práctica, son inseparables del proceso de enseñanza. Aquí se ubica la segunda tendencia en las investigaciones revisadas.

Para Camilloni (2007), las decisiones que se toman en la práctica están influenciadas por las creencias de los docentes. Por ello hay diferentes autores que se han interesado por conocer los contenidos y valores de estas teorías, por explicar las modalidades epistemológicas de su formación y las posibilidades de su transformación. Dichas teorías comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones, tales como la relación entre la enseñanza y las modalidades de la evaluación de los aprendizajes que eligen y cómo se visualizan las posibilidades de aprendizaje de cada alumno, las funciones que como docentes deben cumplir y las misiones que la escuela tiene como resultado de su compromiso con la sociedad y con cada individuo.

Los autores citados (Camilloni, 2007 y Pozo, 2006) coinciden en afirmar que las creencias de los docentes tienen efectos sobre la enseñanza y que es imprescindible ocuparse de ellas. Pagès (2002) identifica las concepciones del profesorado acerca del significado de las ciencias sociales y de su enseñanza como una línea de investigación en didáctica de las Ciencias sociales y sintetiza los resultados de las investigaciones en este campo, citando a Thornton (1991) y Evans (1992), para afirmar que el pensamiento de los profesores sobre las ciencias sociales determina en gran medida la toma de decisiones sobre el currículo y la

enseñanza, influye en la planificación y en el currículo que realmente se enseña y que existen diferencias entre lo que la mayoría de los profesores piensa y sus prácticas.

En esencia, las investigaciones revisadas en las dos tendencias descritas, muestran la relevancia de continuar investigando en las prácticas educativas y en la relación teoría práctica para profundizar en lo que ocurre con los maestros generalistas noveles cuando enseñan el conocimiento social, dado que hay poca investigación en el campo y en el contexto en el que se plantea el problema de investigación no se encuentran reportes al respecto.

La importancia y novedad de este tipo de indagación en profesores noveles generalistas, radica en profundizar sobre lo que pasa con la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social en un contexto como el colombiano, que busca superar 60 años de conflicto social, donde uno de los elementos centrales está en una educación crítica y reflexiva, orientada por profesores que hagan del conocimiento social un conocimiento útil para que los niños y niñas puedan comprender el mundo en que viven y contribuir a su transformación de manera democrática.

La pertinencia de la enseñanza del conocimiento social en la educación básica primaria en el contexto colombiano y la revisión de los antecedentes de investigación sobre la relación entre las concepciones de enseñanza de este conocimiento y las prácticas educativas, llevan a formular la siguiente pregunta de investigación.

¿Qué aporta la formación en didáctica de las ciencias sociales de los licenciados en pedagogía infantil, a las prácticas de enseñanza del conocimiento social, de profesores noveles que se desempeñan en la educación básica primaria?

Referente teórico

La reflexión teórica que fundamenta la investigación, inicia con la presentación de las finalidades para las que se enseña las ciencias sociales, para luego profundizar en qué es y cómo se ha de enseñar el conocimiento social desde una perspectiva crítica. Posteriormente se abordan algunos aspectos esenciales relacionados con la formación del profesorado, específicamente con aquello que se necesita saber para enseñar ciencias sociales en la educación básica. Y culmina, enfatizando en la importancia de la formación basada en la práctica, para mostrar la relevancia de profundizar en las prácticas y en el pensamiento del profesor, que permita valorar particularmente las prácticas de los profesores noveles.

Finalidades de la enseñanza del conocimiento social

Los propósitos y las finalidades para las cuales se enseñan las ciencias sociales determinan las decisiones que se tomen en el aula. Los profesores son quienes construyen el currículo y deciden qué han de aprender los estudiantes, cómo, por qué y para qué. Estas decisiones han de ser conscientes y fundamentadas teóricamente. Benejam (2004) plantea que es necesario explicitar el marco ideológico y científico que orienta tales decisiones. Si “las finalidades de la educación dependen, en gran medida de la perspectiva teórica en que nos situemos” (Benejam 2004, p. 34), es fundamental entonces, conocer las corrientes del pensamiento que iluminan la concepción de la enseñanza de las ciencias sociales, que según la autora son: la tradición positivista, la tradición humanista o reconceptualista y la concepción crítica.

Desde la tradición positivista, las ciencias sociales utilizan el método científico o hipotético deductivo, que consiste en delimitar el problema, formular una hipótesis de trabajo, buscar la información necesaria, analizar esa información mediante un análisis estadístico o cartográfico para llegar a comprobar o rechazar la hipótesis inicial.

En el marco de la tradición humanista o reconceptualista, es fundamental la comprensión del medio en el que el estudiante vive y actúa y del cual ya tiene muchas referencias y vivencias. Al docente le corresponde motivar la actividad mental del estudiante, promover la interacción y evaluar como medio para mejorar. Desde estos planteamientos, según Santisteban y Pagès, (2011, p. 70), *“el profesorado debe presentar cuestiones sociales relevantes sobre problemáticas cercanas, con especial atención a la motivación y al protagonismo del alumnado; así construirá su propia visión de la realidad, de manera libre y responsable”*. De acuerdo con Benejam (2004), estos problemas, relacionados con el contexto de los estudiantes, motivan y promueven su participación mediante la investigación o el descubrimiento.

Desde la teoría crítica, el objetivo de la didáctica de las ciencias sociales es la formación de estudiantes como ciudadanos de un sistema democrático alternativo (Dewey 1971 y Pagès 1994). La enseñanza de las ciencias sociales tendrá que contribuir a ampliar la información, la comprensión y el nivel de interpretación y valoración del proceso histórico que ha llevado a la realidad actual y sus posibles alternativas de futuro, para que el conocimiento se exprese en actitud social deseable.

De acuerdo con Santisteban & Pagès (2011, 66) las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una concepción crítica de la enseñanza, deben orientarse a comprender la realidad social; formar el pensamiento crítico y reflexivo; e intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática. Estas finalidades deben ser explícitas; los profesores deben reflexionar sobre ellas y hacerlas conscientes de tal forma que haya coherencia entre lo que se piensa y se hace.

Enseñanza del conocimiento social en la educación básica

La enseñanza del conocimiento social es una tarea compleja que implica llevar a los estudiantes a comprender la realidad social, que también es compleja. Los maestros deben ayudar a los estudiantes en la reconstrucción del conocimiento sobre la sociedad. Para esto, según Santisteban (2011), el aprendizaje ha de abrirse a la indagación, al planteamiento de preguntas, a la emisión de juicios, al debate en el que se contrasten opiniones, al diálogo y la cooperación. Al profesor le corresponde buscar el equilibrio entre el contexto social, el saber científico y las necesidades de los estudiantes, para resolver los problemas sociales que les afectan.

En la educación primaria, la complejidad del conocimiento social, caracterizado por la causalidad, la intencionalidad y el relativismo, debe abordarse en un ambiente que permita a los estudiantes preguntar, formular hipótesis y proponer alternativas. Esto implica movilizar a los estudiantes a preguntarse sobre el porqué de los hechos sociales, a interpretar los comportamientos desde las intenciones que los provocan y a reconocer diferentes puntos de vista frente al mismo hecho.

En definitiva, para que los estudiantes comprendan la complejidad de la realidad social, la enseñanza de las ciencias sociales debe cumplir con la finalidad de formar el pensamiento social; para Pitkin (2009), la formación de este pensamiento permite al alumnado concebir la

realidad como una síntesis compleja y problemática. De acuerdo con este planteamiento, la enseñanza del conocimiento social ha de basarse en problemas reales, cercanos a los estudiantes, que los lleve a compartir y debatir sus opiniones, formular juicios, argumentar sobre ellos, proponer soluciones a los problemas e imaginar diferentes alternativas para tomar decisiones y transformar la realidad en que viven.

La solución de problemas en la enseñanza de las ciencias sociales contribuye a la formación del pensamiento crítico y creativo, que se requiere para valorar las situaciones y proponer alternativas (Santisteban y Pagès, 2011, p. 98). La importancia del desarrollo de este pensamiento en los estudiantes lleva a cuestionar: ¿Qué necesitan saber los profesores para contribuir a la formación de dicho pensamiento en los estudiantes?

Formación de profesores para la enseñanza del conocimiento social

La formación en didáctica de las ciencias sociales “ha de dotar al futuro maestro o maestra de los conocimientos y de las habilidades que le van a permitir tomar decisiones en relación con las finalidades, los objetivos, los contenidos, las actividades, la metodología y la evaluación para enseñar Ciencias Sociales. Es decir, para concretar el currículum en la práctica” (Pagès, 1996, pp. 49-86).

Desarrollar el pensamiento social en los niños, formarlos para el análisis de la realidad y para que participen y actúen en ella, requiere, según Aranda (2016), que el maestro o maestra convierta los conocimientos personales de ciencias sociales que aportan a su formación, en conocimientos profesionales. Este conocimiento profesional “es un conocimiento funcional considerado adecuado para desempeñar la función docente. Es funcional porque tienen como destino su uso en la enseñanza.” (Aranda, 2016, p. 51).

Aquí surgen cuestiones como, ¿qué conocimiento profesional deben tener los docentes? y ¿mediante qué modelo(s) de formación lo construirán? De acuerdo con Aranda (2016) no tiene sentido plantear modelos basados en la primacía del saber disciplinar, sino buscar una opción en la que tanto los profesores noveles como los experimentados reconstruyan su conocimiento sobre el mundo y la sociedad, para que reestructuren didácticamente este conocimiento e innovar en el aula. La posibilidad de reconstruir este conocimiento ha de generarse en relación con problemas sociales relevantes, que vinculan el currículum con la vida social cotidiana de los niños y las niñas.

Respecto al conocimiento profesional, es importante retomar los planteamientos de Shulman (2005) sobre lo que los profesores han de tener como conocimiento base para la enseñanza, que incluye las siguientes categorías: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento del currículum, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los alumnos y de sus características; conocimiento de los contextos educativos, y conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Entre estas categorías, Shulman llama la atención especialmente sobre el conocimiento didáctico del contenido, que incluye los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Este conocimiento representa la unión entre materia y didáctica, por la que se llega a una comprensión de cómo los diferentes temas y problemas se organizan, se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, para su aprendizaje.

Los aportes del autor anterior ayudan a entender la importancia del conocimiento profesional del docente, definido como el conocimiento necesario para la enseñanza. Para el desarrollo de este conocimiento, la formación docente para la básica primaria, debe enfatizar en el desarrollo de las competencias profesionales que ha de tener un maestro o una maestra para poder enseñar ciencias sociales en la escuela. En el caso de la enseñanza en básica primaria donde el profesor es generalista, el maestro o maestra ha de prepararse para enseñar contenidos de todas las áreas del conocimiento y ha de ser capaz de tomar decisiones sobre el conjunto de áreas y disciplinas que deberá enseñar a su alumnado. (Santisteban y Pagès, 2011).

No se puede enseñar lo que no sabe, sin embargo, el cúmulo de conocimientos, en este caso, en ciencias sociales, es tan grande que no puede esperarse que un maestro, y menos un maestro generalista, domine el conocimiento histórico, geográfico y social existente. El maestro debe tener la capacidad de tomar decisiones en la selección y organización de los contenidos escolares con unas finalidades específicas. Por ello, es conveniente que la formación de maestros se haga alrededor de los siguientes ejes (Pagès, 2011): conocimiento epistemológico, conocimiento curricular, conocimiento metodológico y conocimiento práctico.

Por su parte, Camilloni afirma que la formación didáctica de los futuros profesores y de los profesores en servicio, no se puede reducir a presentarles el saber didáctico disciplinar a través de una versión enseñable y adaptada a una rápida transmisión, sino que debe centrarse en la necesidad de producir en ellos cambios conceptuales, de modo que se desarrolle su capacidad para traducir los principios fundamentales del discurso didáctico en un proyecto y una práctica pedagógica con sentido.

El profesorado debe prepararse para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes, lo cual exige tomar decisiones de manera consciente, responsable y pertinente, que impliquen un conocimiento y un saber hacer (Benejam, 2002, p. 93). Para construir el conocimiento profesional, según Benejam, se han de tener referentes prácticos, que den significado e intencionalidad a la teoría educativa, de modo que esta última ilumine y dirija la acción.

La autora insiste en la preparación práctica del profesorado, debido a la preocupación por la poca influencia que han tenido los programas de formación inicial docente, en la mejora de la práctica educativa, y afirma que los profesores noveles, tienden a optar por modelos tradicionales que les ofrecen seguridad, cuando han agotado su repertorio de recursos (Benejam, 2002).

Frente a este panorama, cabe preguntarse: ¿qué pasa cuando los profesores culminan su formación inicial y asumen su profesión en el aula? Zeichner, citado por Imbernón (1998), afirma que “el pensamiento práctico para la profesión no se enseña, se aprende.” (Imbernón, 1998, 61). Por ello, este autor resalta la importancia de las primeras prácticas y la trascendencia de los destinos educativos de los profesores noveles; además afirma que debe tenerse un cuidado especial en la formación del profesorado novel.

Siguiendo a Imbernón (2008), el profesor novel es aquel que se encuentra en los tres primeros años de ejercicio. Veenman (1984), citado por Imbernón (2008), afirma que los profesores noveles chocan con la realidad práctica y compleja que es la vida cotidiana del centro y del aula, en la que hay que estar tomando decisiones constantemente y, a este fenómeno le denomina “shock de la realidad”.

La relevancia de esta etapa de la vida profesional radica en que en ella se asumen y se consolidan la mayor parte de las pautas de la cultura profesional del profesorado. Para Imbernón (2008), en este primer momento, se corre el peligro de asumir y perpetuar una práctica empírica carente de reflexión que inhibe la capacidad de innovación. La reflexión debe estar presente en la formación permanente del profesorado, desde el momento de integración a la vida profesional.

En este sentido, es necesario ocuparse también de las teorías de los docentes, que han sido estudiadas por diferentes autores interesados en explicar las modalidades epistemológicas de su formación y las posibilidades de su transformación (Camilloni, 2007). Las teorías comprenden concepciones acerca de las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje, que están relacionados con cómo se enseña y cómo se aprende, y con los principios que sustentan las decisiones acerca de cuestiones inherentes a una práctica educativa.

La investigación de las teorías de los docentes ubica este estudio en la línea de pensamiento del profesor y sus relaciones con la práctica. Estas teorías han recibido diferentes denominaciones, según el enfoque o el aspecto en el que se acentúe. Algunos autores las denominan “creencias” (...), otros, “teorías implícitas” (Pozo, 2006; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), “concepciones del profesor” o “representaciones” (Moscovici, 1986).

Las teorías o concepciones de los docentes y las prácticas educativas son dos aspectos indisolubles del proceso de enseñanza. Autores como Camilloni (2007), Pozo (2006), Pagès (2002), Thornton (1991) y Evans (1993), han señalado la importancia de estudiar las concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus relaciones con la práctica docente como un aspecto clave para la transformación y la innovación en éstas.

Propósitos y metodología

El propósito del estudio es interpretar el aporte de la formación en DCS de una licenciatura en pedagogía infantil, a las prácticas de enseñanza del conocimiento social de profesores noveles de básica primaria. Para el cumplimiento de este propósito se propone analizar los programas de formación en DCS de la licenciatura; identificar las representaciones sobre las finalidades de la enseñanza del conocimiento social, en profesores noveles licenciados en pedagogía infantil; identificar los tipos de práctica que vehiculan estos profesores en la enseñanza del conocimiento social en básica primaria; analizar las relaciones entre las representaciones sobre las finalidades y los tipos de práctica para finalmente, identificar y analizar las innovaciones que se encuentren.

La investigación se ubica en el enfoque hermenéutico. Es un estudio de casos múltiple holístico (Yin, 2009; Stake, 1999), cuya unidad de observación, análisis e interpretación, corresponde a unidades didácticas completas. Los casos serán seleccionados mediante un muestreo intencional (Patton, 1990, p. 169), utilizando un cuestionario y una entrevista semiestructurada (Flick, 2008). Se elegirán prácticas educativas en ciencias sociales de básica primaria, de profesores noveles egresados de un programa de licenciatura en pedagogía infantil de una universidad pública colombiana. Se observará y registrará en audio y video las prácticas de estos profesores.

Los datos obtenidos respecto a las finalidades para las que se enseña el conocimiento social y las prácticas registradas, se analizarán mediante la técnica de codificación teórica (Flick, 2012; Strauss y Corbin, 2002) y, para los programas de las asignaturas relacionadas con la DCS, se utilizará el análisis de contenido documental (Delgado y Gutiérrez, 1999). El

producto de estos dos análisis se contrastará con la teoría utilizando la técnica de triangulación (Flick, 2012), Finalmente, para identificar y analizar las innovaciones que se puedan encontrar en las prácticas, se sigue un proceso de codificación temática (Flick, 2012).

Resultados esperados

Como resultados del estudio se espera el reconocimiento e interpretación del aporte de la formación en DCS del programa de una licenciatura en pedagogía infantil, a las prácticas educativas en ciencias sociales; la valoración de la pertinencia de la formación ofrecida por este programa, a los profesores, de acuerdo a las necesidades y retos de la educación del siglo XXI; y la identificación de prácticas educativas innovadoras en las que se evidencie coherencia entre las finalidades para la enseñanza del conocimiento social y las prácticas de aula.

Referencias Bibliográficas:

- **Aranda, A. M.** (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- **Benejam, P.** (2002a). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, (1), pp. 91-95.
- **Benejam, P.** (2002b). Las finalidades de la Educación Social. In Benejam, P.; Pagès, J. (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33-52). Barcelona: Horsori.
- **Bolívar, A.** (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- **Camilloni, A.** (2007). Los profesores y el saber didáctico. In A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney (Eds.), *El saber didáctico* (pp. 41–60). Buenos Aires: Paidós.
- **Delgado, J., & Gutiérrez, J.** (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis.
- **Dewey, J.** (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- **Evans, R.** (1992). *Concepciones del maestro sobre la historia*. Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales nº 3-4. AUPDCS-UAB, 61-94. Edición en inglés 1989.
- **Flick, U.** (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a ed.). Madrid: Morata.
- **Giroux, H.** (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- **González, G. A.** (2013). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Imbernón, F.** (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado* (3rd ed.). Barcelona: Graó.
- **Jara, M. A.** (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (11), 15–29. Retrieved from <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263452>
- **Levstik & C. A. Tyson** (2008), *Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge.
- **Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., & Ortuño Molina, J.** (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29 n° 1, 149–174. Retrieved from <file:///C:/Users/Arana/Downloads/119921-474931-1-PB.pdf>
- **Moscovici, S.** (1986). *Psicología social, II. Pensamiento y vida social*. Buenos Aires: Paidós.

- **Pagès, J.** (1994). *La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado*. Signos. Teoría y práctica de la educación, 13, 38–51.
- **Pagès, J.** (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las ciencias sociales: ¿Cuáles son?, ¿Cómo aprovecharlas? *Investigación En La Escuela*, (28), 103–114. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros Nacionales/VIII Encuentro/Representaciones Pages 96.pdf>
- **Pagès, J.** (2000): *La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado*, Ibern° 24, abril 2000, 33-44.
- **Pagès, J.** (2002). Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias sociales. In *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 209–226). Barcelona: Horsori.
- **Pagès, J.** (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, (40), 67-81.
- **Patton, M. Q.** (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, London: Sage.
- **Pitkin, D.** (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- **Pozo, J. I., Sheuer, N., Pérez, M. del P., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M.** (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- **Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J.** (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- **Santisteban, A., & Pagès, J.** (coord.) (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- **Shulman, L.** (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(9), 59–70.
- **Stake, R.** (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- **Strauss, A., & Corbin, J.** (2012). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- **Villalón, G.** (2014). *Propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una Profesora de Educación*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125964/lhc1de1.pdf?sequence=1
- **Yin, R.** (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4a ed.). Londres: Sage.

Descripción de una experiencia de enseñanza y aprendizaje de Metodología de la Investigación Geográfica en Nivel Superior

Héctor Guillermo Bazán

hectorbazan75@gmail.com

Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar – Córdoba / Argentina

RESUMEN:

Enseñar a investigar en Geografía es una actividad compleja que requiere de una variedad de estrategias docentes para su abordaje en contextos escolares. En el presente trabajo se describe una experiencia sobre la enseñanza de la investigación de contenidos relacionados con la Geografía llevada a cabo en un Instituto de Enseñanza de nivel Superior de Córdoba (Argentina) durante los años 2015 a 2017. Esta intervención didáctica forma parte de una secuencia escolar más extensa y consiste en la identificación de los principales momentos de la indagación científica presentes en trabajos presentados en la Feria Provincial de Ciencias y en publicaciones geográficas especializadas. Para ello, se entrevistaron a participantes de este evento de divulgación de experiencias científicas, se analizaron sus producciones y diversos artículos científicos. A partir de la implementación de esta estrategia, los estudiantes demostraron mejoras cualitativas en la identificación y construcción de rutas metodológicas como en el diseño de propuestas de investigación.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior - Metodología de la Investigación Geográfica - Innovación docente

Descrição de uma experiência de ensino e aprendizagem da Metodologia de Pesquisa Geográfica em Nível Superior.

RESUMO:

Ensinar a investigar em Geografia é uma atividade complexa que requer de uma variedade de estratégias para sua abordagem em configurações de escola de ensino. Este trabalho descreve uma experiência no ensino da investigação de conteúdos relacionado com a Geografia levada a cabo em um Instituto de Ensinar de nível Superior de Córdoba (Argentina) durante os anos de 2015 para 2017. Esta intervenção didática é parte de uma sequência de escola mais extensa e consiste na identificação dos momentos principais da investigação científica em trabalhos apresentados na Feira Provinciana de Ciências e em publicações especializadas geográficas. Para isso, foram analisados entrevistados participantes deste evento para a divulgação de experiências científicas, suas produções e vários artigos científicos. Desde a implementação desta estratégia, os alunos demonstraram melhorias qualitativas na identificação e construção de rotas metodológicas e na concepção de propostas de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior - Metodologia de Pesquisa Geográfica - Ensino da inovação

Description of a teaching and learning experience of Geographical Research Methodology at Higher Level.

ABSTRAC:

To teach to investigating in Geography is a complex activity that it needs of a variety of educational strategies for his boarding in school contexts. This paper describes an experience on the teaching of content research related to Geography carried out at a Higher Education Institute of Cordoba (Argentina) during the years 2015 to 2017. This didactic intervention is a part of a more extensive school sequence and consists of the identification of the principal moments of the scientific investigation of works presented in the Provincial Fair of Sciences and of geographical specialized publications. For this, participants of this event to disseminate scientific experiences were interviewed, analyzed their productions and various scientific articles. From the implementation of this strategy, the students demonstrated qualitative improvements in the identification and construction of methodological routes as in the design of research proposals.

KEYWORDS: Higher Education - Geographical Research Methodology - Teaching innovation.

Introducción

La llamada investigación como docencia constituye un camino para introducir al estudiante al quehacer de la indagación y es concebida como una aproximación a los procedimientos de la investigación en sus múltiples manifestaciones. En todos estos casos se busca que el alumno conozca los criterios que guían la selección de un problema para su tratamiento, las finalidades de la investigación, su significado e implicación. (Mata Gaviria, 1967 en Morán Oviedo, 2003, p. 25).

En este sentido, distintos autores coinciden en afirmar que existen varias maneras de enseñar a investigar. Por ejemplo, Morales, Rincón y Romero (2005, p. 220) proponen que se pueden tomar algunas de las siguientes sugerencias teórico como referencias metodológicas para ayudar a que los estudiantes aprendan sobre investigación y a investigar: leer investigaciones sobre áreas afines publicadas; realizar exposiciones sobre el proceso de investigación; acompañar al investigador en el proceso de investigación; enseñar a investigar investigando; investigar en y con la comunidad; escribir como proceso recursivo de colaboración en el proceso de investigación; practicar la investigación significativa; evaluar formativamente; enseñar con el ejemplo; divulgar información sobre las líneas de investigación; mantener una relación asertiva tutor-tesista en el proceso de investigación.

Mientras que para Sánchez Puentes (2004, pp. 72-74), además de enseñar los pasos del método científico o discutir sobre el concepto de ciencia, hay otras maneras de enseñar a investigar como son abordar el quehacer científico como un escrito que responde a una arquitectura específica y particular, identificando los diferentes elementos constitutivos y las relaciones de esa estructura, y con ella basar el proceso de transmisión y apropiación de los conocimientos y valores pertinentes; o bien asumir las operaciones y quehaceres mismos de la generación de conocimiento como contenidos del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta última opción es la que denomina nueva didáctica de la investigación, entendiéndola como un campo teórico-práctico:

Teórico, en cuanto organizado por una constelación conceptual regida por una teoría particular del aprendizaje y del conocimiento científico. Práctico, en cuanto que es activamente organizador de la conducción (objetivos y funciones; estrategias y tácticas; metas y programas, recursos, medios e instrumentos) del proceso enseñanza-aprendizaje de la producción científica. (Sánchez Puentes, 2004, p. 45)

Modelo constructivista

Coincidiendo con Schunk (1999) en Olmedo Torre y Farrerons Vidal(2017, pp. 3-4) las distintas teorías de aprendizaje se pueden agrupar en tres grandes modelos: **conductista** (aprender se considera como la formación de asociaciones entre estímulos y respuestas), **cognoscitiva** (se centra en el proceso de aprendizaje que origina el cambio de conducta) y **constructivista** (cada persona construye su propia perspectiva del mundo que lo rodea a través de sus propias experiencias y esquemas mentales desarrollados). Se considera al modelo constructivista como el más influyente en el ámbito de la didáctica de las ciencias. Estas posturas constructivistas se guían por una serie de principios, siendo algunos de ellos (Castillo, 2009, p. 176):

- El conocimiento no es recibido de forma pasiva e incorporado a la mente del alumno, sino activamente construido.
- Sólo el sujeto que conoce construye su aprender.

- La realidad existe gracias a una construcción mental interna interpretativa del que aprende.
- Aprender es construir y reconstruir esquemas, modelos mentales.
- Aprender es un proceso individual y colectivo de diseño y construcción/reconstrucción de esquemas mentales previos como resultado de procesos de reflexión e interpretación.

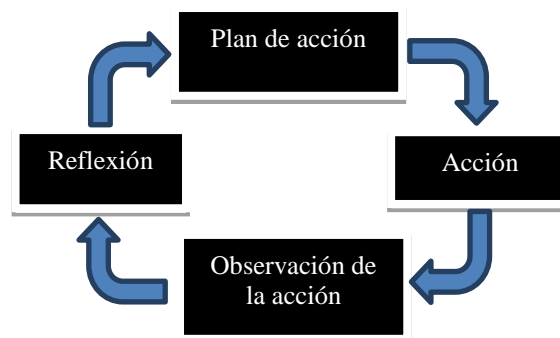
Considerando tales principios se diseñó la presente propuesta en la que, a través del trabajo teórico de los aprendizajes y contenidos relacionados con la Metodología de la Investigación Geográfica, como así también con la realización de las actividades descritas en los párrafos siguientes, los estudiantes afianzaron el **conocimiento conceptual** que tenían sobre la temática, poniendo en juego los **conceptos previos**¹ que cada alumno sabe sobre los diferentes conceptos a desarrollar.

Siguiendo a Castorina (2006) a partir de los conocimientos previos sobre el concepto desarrollado se debe articular la selección de contenidos, materiales didácticos y/o la propuesta de actividades que permita alcanzar el **cambio conceptual** -es decir, el proceso y el mecanismo de una posible modificación de las ideas previas de los alumnos en dirección al saber a enseñar-. Por su parte, Carretero (2006) afirma que las posibilidades de ocurrencia del cambio conceptual están estrechamente vinculadas a las características del conocimiento previo.

Investigación Acción

Para Mendoza (2001, en Rivera, 2009) es importante que las instituciones de Nivel Superior promuevan procesos cognitivos que permitan la revisión de la finalidad educativa, los diseños curriculares y la práctica pedagógica, entre otros aspectos. Por eso y desde este punto de vista, los programas de formación docente no deben ser un espacio para la mera transmisión de saberes, sino para la comprensión, profundización, creación y recreación crítica y constructiva de los mismos, promoviendo el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje activos y reflexivos. Es en esta doble relación dialéctica de la teoría y la praxis y al mismo tiempo de lo individual y lo social, que se sustenta la Investigación Acción como proceso participativo y colaborativo de autorreflexión en el contexto socio educativo (Colmenares y Piñero, 2008, p. 105).

En este marco, la investigación en el aula es una de las estrategias metodológicas para materializar esta concepción de la enseñanza como actividad investigadora. La Imagen 1 muestra los cuatro momentos o fases en los que se configura el ciclo básico de la investigación-acción: planificación, acción, observación y reflexión. El momento de la observación, la recogida y análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa, es lo que otorga rango de investigación (Latorre, 2004, p. 21).



¹ Para Castorina (2006) los conocimientos previos constituyen un punto de partida imprescindible para cualquier intento de explicar el cambio conceptual y ocupan un lugar central en el aprendizaje del conocimiento disciplinar.

Imagen 1. Ciclo de la investigación-acción . Fuente: elaboración propia

Pero, ¿acaso no es eso lo que hacen todos los profesionales? Hasta cierto punto, así es; pero la investigación-acción significa planificar, actuar, observar y reflexionar con mayor cuidado, más sistemáticamente y con más rigurosidad de lo que suele hacerse de manera cotidiana; y significa utilizar las relaciones entre esos momentos distintos del proceso como fuente tanto de mejora como de conocimiento.

Aisenberg (2003, p. 151) considera que desde el mismo sistema educativo en su conjunto debemos responder la pregunta de ¿Cómo afrontar la aparente paradoja entre la necesidad de enseñar contenidos pre-determinados y la necesidad de favorecer la autonomía de los alumnos, para lo cual es fundamental la búsqueda de respuestas a las preguntas que ellos mismos se formulan acerca del mundo social? Tal vez Soares y Ueda (2002, p. 94) ayuden a responder tal interrogante al afirmar que el futuro profesional de la geografía necesitará reflexionar sobre los instrumentos que utilizará a lo largo de su práctica profesional, profundizando habilidades teóricas e instrumentales. Es importante desarrollar el Conocimiento Profesional² (Zamudio Franco, 2003) del futuro profesional de geografía con destrezas a la hora de utilizar los materiales didácticos en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. Este conocimiento profesional se articula con base a un sistema complejo e interactivo de conocimiento (ideas, teorías y creencias) y experiencia (práctica pedagógica) que se asemeja a una especie de arquitectura didáctica, la que se origina y desarrolla en el proceso de construcción y reconstrucción de distintos contenidos.

Descripción de la experiencia

El objetivo principal para la realización de la actividad es que los estudiantes desarrollen habilidades para la identificación de los principales momentos existentes en la indagación científica en general y en la Investigación Geográfica en particular. De esta manera, se introduce al alumnado en los debates y reflexiones -teóricos y metodológicos- que interpretan la construcción del conocimiento como una actividad compleja de orden.

La experiencia de enseñanza y aprendizaje de investigación en Geografía se llevó a cabo durante los ciclos lectivos 2015 a 2017 en el Instituto de Educación Superior “Simón Bolívar” de la ciudad de Córdoba (Argentina) dentro de los seminarios “Unidad de Definición Institucional I” y “Metodología de la Investigación Geográfica” del 3º año y 4º año respectivamente de la carrera de Profesor en Geografía. En dicha actividad se integran aprendizajes y contenidos de ambos seminarios, entre ellos:

- Conocimiento de la lógica de investigación y naturaleza de los datos: cualitativa y cuantitativa.
- Reconocimiento de la articulación teoría-método-técnicas-observación empírica como orientadora en la delimitación y construcción teórica del objeto de conocimiento.
- Identificación de diseños y momentos de una investigación: ruptura, estructuración y comprobación.

La experiencia didáctica sobre consistió en el reconocimiento de distintos momentos de la indagación científica en general y en la Investigación Geográfica en particular, presentes en trabajos de investigación escolar participantes de la Feria Provincial de Ciencias y Tecnología

²La categoría Conocimiento Profesional del profesor, nos sugiere un conjunto de interrogantes acerca de lo que debería saber el profesor, conocimientos científicos, filosóficos, educativos y principalmente la manera como debería enseñar; es decir, las estrategias didácticas que emplea para lograr mejores aprendizajes en los alumnos. (Zamudio Franco, 2003)

2015 y en distintos artículos que recogen investigaciones geográficas. Por ello, luego de desarrollar conceptos teóricos sobre distintos aspectos relacionados con la Metodología de la Investigación en general (Arias, 1999; Mancuso, 2004; Merino, 2009; Sabino, 1996; Sampieri, Collado y Lucio, 2010; Taylor y Bogdan, 1987; Valles, 1999) y la geográfica en particular (Aguilar Herrera, 2003; Buzai y Baxendale, 2006; Peña y Sanguin, 1986), como por ejemplo, enfoques de investigación, principales momentos de la indagación científica, selección de la problemática a investigar, formulación de hipótesis y objetivos de la investigación, técnicas para la recolección de información, decodificación de la misma, análisis de los resultados y comunicación de las conclusiones, se le propuso al alumnado visitar la Feria Provincial de Ciencias y Tecnología en donde debía realizar las actividades contenidas en la Imagen 2.

Consigna de trabajo

- 1) Visita tres stands de Ciencias Sociales, dos de otras áreas a elección personal (Ciencias Naturales, Matemática, Educación Tecnológica, Lengua y Educación Física) y completa la grilla que se adjunta.
- 2) Realiza las siguientes preguntas en cada uno de los stands visitados:
 - a) ¿Por qué eligieron este tema para investigar?
 - b) ¿Cuáles fueron las dificultades encontradas en la elaboración del trabajo?
 - c) ¿Cuál fue el tiempo insumido en la realización del mismo? ¿Cómo fue la frecuencia de las reuniones?
 - d) ¿Qué les pareció participar en la Feria de Ciencias y Tecnología?
 - e) ¿Volverían a participar? ¿Por qué?

Nombre del Trabajo	
Área	
Escuela	
Nivel/Curso	
Localidad	
Nombre alumnos	
Nombre docente	
Problema	
Hipótesis	
Objetivos	
Breve descripción del desarrollo del problema	
Conclusiones	
Otros aspectos que quieras considerar	

Imagen 2. Consigna a desarrollar en la visita a la Feria Provincial de Ciencias y Tecnología . Fuente: elaboración personal

Una vez realizada esta primera actividad, los estudiantes llevaron a cabo una puesta en común de los stands recorridos y compartieron la información recabada. Respecto a los motivos de selección de la temática a investigar, la mayoría de las respuestas giraban en torno a **problemáticas locales** (por ejemplo, inundaciones en zonas rurales, impacto de la tala de árboles en la región) surgidas del **interés de los mismos estudiantes** (por ejemplo, presencia de la cultura africana en Córdoba, interculturalidad en el aula) o como **profundización** de

aprendizajes/contenidos curriculares (por ejemplo, uso de redes sociales en adolescentes). Sobre las principales dificultades encontradas por los/las estudiantes expositores/as, las respuestas más recurrentes que se obtuvieron se relacionan con las **complicaciones en la recolección de información** o con la **posibilidad de encontrar especialistas** que los asesoraran en algún tema o momento de su investigación. En relación al tiempo insumido para la elaboración del trabajo de investigación, se consiguió una diversidad de respuestas: desde dos o tres semanas hasta los seis meses. Las últimas preguntas obtuvieron respuestas similares entre los estudiantes entrevistados: **a todos les pareció interesante participar** en la Feria de Ciencias (ya sea porque pudieron aprender de otros estudiantes de distintas escuelas, porque se relacionaron con pares o porque pudieron compartir lo investigado con el público que los visitaba) y les **gustaría volver a participar** en otras ediciones de este evento.

En esta socialización de las impresiones y respuestas obtenidas destacaron la importancia de tomar contacto directo con trabajos llevados a cabo siguiendo distintas metodologías investigativas, encontrando ejemplos concretos a aquellas explicaciones teóricas desarrolladas en los seminarios involucrados. De esta manera se trataba de desarrollar una de las **propuestas de enseñanza sugeridas** por el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía de la Provincia de Córdoba (DGES, 2011): “Se propone que los alumnos reconozcan, primero, los elementos presentes en un diseño de investigación, para diseñar, posteriormente, sus propios procesos de investigación”.

En algunas oportunidades los alumnos manifestaban que al identificar los principales momentos de la indagación científica (Imagen 2), así como al escuchar lo realizado por sus compañeros, tuvieron un mejor conocimiento de la relación existente entre la teoría y la práctica de la actividad investigativa básica. Muchos de los estudiantes del Nivel Superior destacaron **lo significativo de apreciar** las diferentes fases de una investigación en producciones escolares y explicadas de “manera clara y sencilla” por los estudiantes de otros niveles de escolaridad (inicial, primario y secundario). Este aspecto se relaciona con afirmaciones realizadas por Carretero (2006) al considerar que, para resolver un problema propio de una disciplina específica es fundamental el dominio de las redes conceptuales específicas que posee al respecto el individuo. Si la **red semántica** se activa de manera reiterada, se fortalecen las conexiones entre los elementos que la conforman, activándose a su vez de forma más segura y rápida.

Posteriormente, y siguiendo con el objetivo de “familiarizarse con los métodos y técnicas más usados en la investigación geográfica” (DGES, 2011), se propuso realizar a los mismos estudiantes la actividad presentada en la Imagen 3.

Consigna de trabajo

Para la elaboración de la actividad, cada alumno debe analizar el artículo adjunto y colocar dicho análisis en la grilla que se presenta a continuación.

Nombre del Trabajo	
Autores	
Datos de la publicación (revista, congreso, etc.), volumen, páginas.	
Lugar de la edición (si lo hubiera)	
Problema (si se explicitara)	
Hipótesis (si se explicitara)	
Revisión de la literatura sobre el tema a desarrollar	
Objetivos	
Muestra	
Variables e indicadores	
Conclusiones	
Prospectiva (trabajos a futuro) (Si los hubiera)	
Implicaciones didácticas (Si las hubiera)	
Otros aspectos que quieras considerar	

Imagen 3. Consigna a desarrollar para el análisis de artículos científicos. Fuente: elaboración personal

Esta segunda actividad proponía a los estudiantes analizar un artículo de una investigación geográfica, y que colocaran dicho análisis en la tabla que figura en la Imagen 3. Posteriormente al análisis individual, y para socializar los trabajos realizados por los estudiantes, se llevó a cabo una puesta en común de los artículos analizados, lo que permitió lograr el reconocimiento de algunos de los diferentes métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales y en Geografía. Algunos de los artículos analizados por los/las estudiantes y compartidos en clases fueron los siguientes:

Ampuero, C., Cáceres, A. P., Frías, P., Sáenz, J., y Triviño, G. (2014). Percepción de problemas urbanos de El Calafate, Santa Cruz, Argentina. *Revista Contribuciones Científicas GÆA*, 26, pp. 49-64. El objetivo del artículo es conocer la **percepción** de los habitantes de El Calafate sobre los problemas de la localidad, categorizándolos en ambientales y sociales.

Bustos, M. L., Piccolo, M. C., y Perillo, G. M. E. (2011). Efectos geomorfológicos de fuertes vientos sobre playas. El caso de la playa de Pehuén Co, Argentina, *Cuadernos de Investigación Geográfica*, 37(1), pp. 121-142. Este artículo constituye un ejemplo de **investigación cuantitativa** en el que se analiza el efecto de los vientos sobre los cambios geomorfológicos y la erosión en cuatro sectores de la playa de Pehuén Co, (Buenos Aires). Para ello, se recolectaron datos de viento, se midieron perfiles de la playa y se estudió la granulometría del médano, espaldón, berma y línea de bajamar.

Corrales Carvajal, S. (2005). Rutas narrativas de mujeres indígenas en el Cauca: territorio, tradición, re (presión). *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 12(37), pp. 59-83. Este trabajo recoge parte de una investigación mayor (“Los efectos del conflicto armado en las mujeres y formas de resistencia”) y presenta **historias de vida** de cinco mujeres de cada una de las regiones propuestas en Colombia, que revelen las encrucijadas y dilemas que padecen las mujeres en su diario acontecer, sin renunciar a sus sueños y esperanzas.

Fritschy, B. A. (2009). Aportes de la Geografía para la mitigación de los delitos. Caso de estudio: Seccional 8va de Policía, Santa Fe, Argentina, año 2005. *Revista Geográfica*, 145, pp. 7-29. El presente trabajo se enmarca dentro de la **Geografía del delito**, línea científica que estudia los hechos delictivos y se centra en el análisis y diagnóstico de los hechos delictivos registrados en el Libro de Sumarios durante el año 2005 de una comisaría de la ciudad de Santa Fe (Argentina).

Prats, M., García Ramón, M. y Cánoves, G. (1995). El uso del tiempo en la ciudad. Un enfoque cualitativo y de género. *Anales de Geografía*, 14, pp. 63-78. Este artículo resume un estudio sobre el **uso del tiempo y su repercusión espacial** en el barrio Sants de Barcelona (España), basada en entrevistas en profundidad a personas representativas del tejido social del sector escogido, responsables de distintas organizaciones y a mujeres de este barrio barcelonés en relación al uso del tiempo que realizan.

Como en la primera actividad, se pudo identificar los principales momentos de la indagación científica presentes en trabajos realizados con esta metodología, pero esta vez en investigaciones específicamente geográficas.

Discusión y consideraciones finales

Dentro de las distintas maneras posibles de enseñar a investigar en Nivel Superior, y para introducir a los estudiantes al conocimiento de la lógica de la investigación y de la articulación entre la teoría, la metodología y la técnicas utilizadas para la construcción teórica del objeto de conocimiento, la presente propuesta describe dos actividades de una secuencia didáctica más extensa dentro de dos seminarios de la carrera de Profesor en Geografía del Instituto de Educación Superior Simón Bolívar, de la ciudad de Córdoba.

Durante el tiempo que se llevó a cabo esta actividad se pudo comprobar la dificultad de la comprensión integral de los procesos investigativos por parte de los estudiantes y la consecuente búsqueda de estrategias docentes y estudiantiles para sortear dichos obstáculos. Desde un enfoque constructivista, a través del trabajo teórico de los aprendizajes y contenidos desarrollados en los Seminarios Unidad de Definición Institucional I y Metodología de la Investigación Geográfica, junto con la realización de las actividades descritas en los párrafos precedentes los estudiantes afianzaron el **conocimiento conceptual** que tenían sobre el mismo y pusieron en juego sus conceptos previos sobre la temática. A partir de estos últimos se realizó la articulación en la selección de contenidos, de materiales didácticos y/o la propuesta de actividades que permitieron alcanzar el **cambio conceptual**.

La implementación reiterada de estos tipos de ejercicios teóricos y metodológicos sobre investigaciones geográficas contribuye a la activación de la red semántica en los estudiantes, fortaleciendo las conexiones entre los elementos que la conforman, activándose a su vez de forma más segura y rápida.

Referencias bibliográficas:

- **Aguilar Herrera, M.** (2013). Métodos y Técnicas de investigación Cualitativa y Cuantitativa en Geografía, *Paradigma, Revista de Investigación Educativa*, n° 33, pp. 79-89.
- **Aisenberg, B.** (2003). Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿desde qué teoría estudiamos la enseñanza? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 136-163.
- **Ampuero, C., Cáceres, A. P., Frías, P., Sáenz, J., y Triviño, G.** (2014). Percepción de problemas urbanos de El Calafate, Santa Cruz, Argentina. *Revista Contribuciones Científicas GAEA*, 26, pp. 49-64.
- **Arias, F.** (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. 3° edición. Caracas: Episteme.
- **Bustos, M. L., Piccolo, M. C., y Perillo, G. M. E.** (2011). Efectos geomorfológicos de fuertes vientos sobre playas. El caso de la playa de Pehuén Co, Argentina, *Cuadernos de Investigación Geográfica*, 37(1), pp. 121-142.
- **Buzai, G. y Baxendale, C.** (2006). *Análisis socioespacial con sistemas de información geográfica*. Buenos Aires: Lugar.
- **Carretero, M.** (2006). La comprensión y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, en Curso de Posgrado Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar. Buenos Aires, FLACSO-Argentina
- **Castillo, S.** (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 11(2), 171-194. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362008000200002&lng=es&tlng=es. (fecha de consulta: 19/03/2018).
- **Castorina, J.** (2006). Adquisición de conocimientos sociales en un programa constructivista, en Curso de Posgrado Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- **Colmenares, A. M., y Piñero, M. L.** (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), pp. 96-114.
- **Corrales Carvajal, S.** (2005). Rutas narrativas de mujeres indígenas en el Cauca: territorio, tradición, re (presión). *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 12(37), pp. 59-83.
- DGES (Dirección General de Educación Superior) (2011). *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía*. Córdoba: Ministerio de Educación.
- **Fritschy, B. A.** (2009). Aportes de la Geografía para la mitigación de los delitos. Caso de estudio: Seccional 8va de Policía, Santa Fe, Argentina, año 2005. *Revista Geográfica*, 145, pp. 7-29.
- **Latorre, A.** (2004). *Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (2° edición). Barcelona: Graó.
- **Mancuso, H.** (2004). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*, Buenos Aires: Paidós Educador.
- **Merino, A.** (Coord.) (2009). *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales. Temas, problemas y aplicaciones*, Buenos Aires: Cengage Learning.
- **Morales, O., Rincón, A. y Romero, J.** (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere*, 9 (29), 217-224.
- **Morán Oviedo, P.** (2003). El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula. *Contaduría y Administración*, 211, 17-30.

- **Olmedo Torre, N. y Farrerons Vidal, O.** (2017). *Modelos constructivistas de aprendizaje en programas de formación*, Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- **Peña, O. y Sanguin, A. L.** (1986). *Concepts et méthodes de la géographie* (María Emilia Pérez, trad.). Montreal: Guérin
- **Prats, M., García Ramón, M. y Cánoves, G.** (1995). El uso del tiempo en la ciudad. Un enfoque cualitativo y de género. *Anales de Geografía*, 14, pp. 63-78.
- **Rivera, J.** (2009). Mundo contemporáneo, formación docente y los estudiantes de Geografía y Ciencias de la Tierra, *Geoenseñanza*, 14, (1) enero - junio, pp. 5-22, Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Departamento de Pedagogía. Disponible en <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=36021235002>.>(fecha de consulta: 20/12/2017).
- **Sabino, C.** (1996). *El proceso de investigación*, Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- **Sampieri, R., Collado, C., y Lucio, P.** (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta edición). México: Mc Graw Hill.
- **Sánchez Puentes, R.** (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM) y Plaza y Valdés Editores.
- **Soares, P. y Ueda, V.** (2002). Anotaciones para pensar la enseñanza de la geografía ante los retos de la posmodernidad". *Revista Educación y Pedagogía*, 14(3), 87-96. Disponible en <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5923/5333>(fecha de consulta: 20/12/2017).
- **Taylor, S. y Bogdan, R.** (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona: Paidós.
- **Valles, M.** (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid: Síntesis
- **Zamudio Franco, J.** (2003). El conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias Sociales, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, pp. 87-104. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/652/65200806.pdf>> (fecha de consulta: 20/12/2017).

Una experiencia de educación en valores para la formación ciudadana

Berenice Rodríguez y Víctor Salto

berenice.rodriguez@gmail.com

Instituto Superior de Formación Docente N° 6 CPE– Neuquén / Argentina

RESUMEN:

En la presente ponencia se desarrolla una experiencia de trabajo llevada a cabo por una dupla de estudiantes en el marco de un proyecto propuesto por la cátedra Residencia II, en 5° grado de la Escuela N° 125 de la ciudad de Neuquén. Dicho trabajo se enmarcó dentro de la perspectiva de Derechos Humanos ya que enfatizó en la aproximación de los/las niños/as al reconocimiento de aquellos valores que nos orientan y facilitan en el desarrollo de una ciudadanía plena.

El proyecto titulado “Conviviendo en la diversidad: educando en valores” parte de la premisa de igualdad en dignidad de las personas y tiene como uno de sus propósitos generales, estimular el desarrollo de competencias sociales que favorecen a la convivencia social. Las actividades propuestas, intentaron reconocer, problematizar y conceptualizar valores que subyacen en nuestras prácticas cotidianas a través de diversas estrategias. Por medio de la participación, la argumentación y la escucha activa se intentó orientar a los/las estudiantes en la construcción de pautas elementales de convivencia.

A través de este trabajo se abordará la relación teoría-práctica, en principio, por medio del análisis del proceso de construcción de la propuesta y posteriormente, la puesta en práctica del mismo. En este sentido, el rol del educador es interpelado cuando la realidad del aula trasciende la cuestión meramente teórica y planificada.

PALABRAS CLAVE: Ciudadanía. Valores. Práctica. Estrategias.

Uma experiência de educação em valores para educação cívica

RESUMO:

Este artigo apresenta uma experiência de trabalho realizada por um casal de estudantes no âmbito de um projeto proposto pela cadeira Residência II no 5º ano da Escola N° 125 na cidade de Neuquén. Este trabalho foi enquadrado na perspectiva dos Direitos Humanos e enfatizou na abordagem das crianças ao reconhecimento dos valores que nos orientam e facilitam o desenvolvimento da cidadania plena.

O projeto intitulado "Viver na diversidade: educar em valores" parte da premissa de igualdade na dignidade das pessoas e tem como objetivo geral estimular o desenvolvimento de habilidades sociais favoráveis à convivência social. As atividades propostas tentaram reconhecer, problematizar e conceituar valores que subjazem nossas práticas diárias através de várias estratégias. Através da participação, argumentação e escuta ativa, foi feita uma tentativa de orientar os alunos na construção de padrões básicos de convivência.

Através deste trabalho será abordado o relacionamento teórico-prática, em princípio, por meio da análise do processo de construção da proposta e, posteriormente, a implementação do mesmo. Nesse sentido, o papel do educador é desafiado quando a realidade da sala de aula transcende o meramente teórico e planejado.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania. Valores. Prática. Estratégias

An experience of education in values for civic education

ABSTRAC:

This paper presents a work experience carried out by a couple of students in the framework of a project proposed by the Residencia II chair in 5th grade of the N° 125 School in the city of Neuquén. This work was framed within the perspective of Human Rights and emphasized in the

approach of children to the recognition of those values that guide us and facilitate the development of full citizenship.

The project entitled "Living in diversity: educating in values" starts from the premise of equality in dignity of the people and has as one of its general purposes, to stimulate the development of social skills that favor social coexistence. The proposed activities attempted to recognize, problematize and conceptualize values that underlie our daily practices through various strategies. Through participation, argumentation and active listening, an attempt was made to orient the students in the construction of basic patterns of coexistence.

Through this work will be approached the theory-practice relationship, in principle, by means of the analysis of the process of construction of the proposal and later, the implementation of the same. In this sense, the role of the educator is challenged when the reality of the classroom transcends the merely theoretical and planned.

KEYWORDS: Citizenship. Values. Practice. Strategies.

Introducción:

En este trabajo se abordará la relación teoría-práctica a partir de una experiencia de educación en valores en el marco de una formación de grado. En primer lugar será por medio del análisis del proceso de construcción de la propuesta y posteriormente, por la puesta en práctica del mismo. En este sentido, comprendemos a dichos factores como inseparables, que se sostienen y retroalimentan permanentemente, ya su articulación como relación necesaria que habilita a una reflexión crítica. El trabajo consta de apartados que intentan organizar y facilitar la lectura del mismo. Comienza con el encuadre que caracterizó la práctica, continúa con el proceso de construcción de la propuesta y sus alcances y culmina con la reflexión acerca del rol del educador luego de ser interpelado por la realidad del aula.

Sobre el contexto escolar y los/las destinatarios/as del proyecto.

La experiencia de trabajo fue llevada a cabo por una dupla de -por entonces- estudiantes en formación inicial en el marco del cursado de la cátedra Residencia II (4° y último año del profesorado en enseñanza primaria). Espacio curricular desde el cual se elaboró e implementó una propuesta de enseñanza para el nivel primario en formato proyecto destinado a estudiantes de 5° grado de la Escuela N° 125 "Rosalía Núñez de Alcaraz" de la ciudad de Neuquén capital.

La institución se encuentra ubicada en el área centro oeste de la ciudad. Y, en concordancia con datos obtenidos a partir de la lectura de su P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional), debido a su ubicación, la mayor población de estudiantes pertenece al radio escolar y/o laboral, con un predominio de familias que trabajan en administración pública, proviniendo, aproximadamente el 30% restante de barrios lejanos. Se trata, pues, de una de las escuelas públicas de la ciudad, que más demanda posee.

Particularmente, el perfil de estudiante que propone el P.E.I supone entre otras características, un/a estudiante capaz de participar activamente en la sociedad y con valores como solidaridad, respeto, tolerancia. En efecto, las propuestas de trabajo que se desarrollan en la escuela están orientadas a contribuir a tal fin. Se trata de proyectos por ciclo implementados desde el año 2014: "Convivencia I ciclo. Diferentes pero iguales", "Niños Mediadores" y "Creando lazos en la nieve. 5to grado". Es notorio el énfasis que se hace en la cuestión vincular.

En este contexto, la iniciativa demandó de un diagnóstico previo sobre las condiciones y posibilidades de trabajo escolar de sus destinatarios/as. Esto es, sobre dos 5° grados constituidos por niños/as participativos/as, pero con características heterogéneas en relación al vínculo en el interior de cada uno. Una de las notas distintivas e iniciales de los grupos de estudiantes -que orientaron la realización e implementación del proyecto- devenía de la falta de compañerismo. Aspecto que fue marcado de manera notoria por la docente a cargo de los grados para los cuales debíamos elaborar y destinar el proyecto didáctico. Era en sí, una de las principales dificultades y desencadenante de otros conflictos en ambos grados: peleas, discriminación, además del miedo y prejuicio a la participación con otros/as.

Sin embargo, el punto de congruencia para la implementación del proyecto en ambos grados no residió exclusivamente en lo mencionado anteriormente si no en la realidad social en la que se involucran-y nos involucramos-cotidianamente todos/as los sujetos de aprendizaje. En este sentido, reconocer que las tradiciones morales, las pautas cívicas, y las diferentes ideologías influyen en nuestro accionar (Siede, 2013, p. 230) nos permitió -desde un comienzo- pensar en una posible y futura intervención.

Sobre el proceso de elaboración del proyecto

El proyecto titulado “Conviviendo en la diversidad: educando en valores” partió de la premisa de igualdad en dignidad de las personas y tuvo como uno de sus propósitos generales, estimular el desarrollo de competencias sociales que favorezcan la convivencia social. Dicho trabajo se enmarcó en la perspectiva de Derechos Humanos con el propósito de enfatizar en la aproximación de los/las niños/as al reconocimiento de aquellos valores que nos orientan y contribuyen al desarrollo de una ciudadanía plena.

La principal pretensión consistió entonces en aproximar a los/las estudiantes en el reconocimiento y la asimilación de valores a partir de la identificación de aquellos que subyacen en prácticas promovidas por organizaciones sociales a fin de construir criterios de análisis que los/las llevaran a repensar sus propias actitudes y reconocer formas de convivencia alternativas a las que orientaban su comportamiento escolar y aquellas que pueden orientarlos en su vida cotidiana. En esto consideramos que nuestra intencionalidad fue un eje fundamental en la organización y elaboración del proyecto.

En esta perspectiva, el proyecto se orientó hacia una formación ética y ciudadana a partir de actividades que favorecieran la problematización de situaciones de la vida cotidiana, y se interpelaran prácticas y concepciones propias de cada niño/a. Las cuales, según consideramos, permiten abordar parte de un entramado social mucho más complejo, es decir, parte de aquello que en la realidad social está instituido frente a lo que puede ser instituyente (Barembly G., 2005) y que se pueden hacer visibles -en la medida en que se aspire a reconocerlos- en toda práctica educativa.

En efecto, la formación ética:

“...pretende brindar a los alumnos herramientas para que sean capaces de analizar críticamente y de fundamentar conductas propias y ajenas, de reflexionar sobre el sentido y la funcionalidad de las normas, de argumentar a favor y en contra de posturas valorativas diversas, de debatir con el fin de explicitar las diferencias e indagar el modo de llegar a acuerdos posibles para la acción colectiva” (Schujman G., 2013, p. 73).

Partimos entonces de considerar que la importancia de la educación en valores no radica en el punto de vista moral de cada una de las situaciones a plantear, sino en la construcción de

criterios que habiliten la argumentación y el análisis de los discursos sobre una misma situación. Criterios que, según los aportes de Adela Cortina, “...nos permiten acondicionar al mundo para que podamos vivir en él plenamente como personas” (Cortina, A., 2005, p. 223). Debido al tiempo de su implementación -lapso de un mes- el proyecto se orientó a enfatizar en los valores de solidaridad, respeto y diálogo. El primero lo consideramos porque, de la articulación de las dos concepciones que propone Cortina, brota una de las consecuencias directas de ser parte de un proyecto en común con un otro/a. De esta manera, definimos Solidaridad como un concepto clave que permite visibilizar la relación que se da entre dos o más personas que tienen un interés en común y, paralelamente, como el interés positivo que muestra un sujeto por una causa que lleva adelante con unos/as otros/as (Cortina A., 2005). Ambas concepciones nos permitieron pensar, por un lado, en un principio básico que debe prevalecer en un grupo, en este caso un grado, para que se conforme como tal. Por el otro, en el interés que presentan los integrantes de una organización civil por causas de índole social, ambiental, etc. Sin discriminar entre el tipo de personería jurídica de cada una de las organizaciones, el proyecto se orientó a visibilizar por qué las personas conforman dichas agrupaciones y cuáles son sus mecanismos de acción¹. Por lo tanto, las actividades previstas incluyeron el trabajo con las diferentes representaciones que cada estudiante tenía respecto a los logros de dichas organizaciones.

Adela Cortina se refiere al interés positivo que muestra un sujeto sobre el proyecto de otro/a, más allá que éste difiera de los propios, como respeto activo (Cortina, A. 2005). Por lo tanto, y de acuerdo con las características que ambos grupos presentaron se contempló el intercambio de ideas tomando como punto de partida la empatía. En sintonía con el cual se decidió trabajar paralelamente con el concepto de tolerancia en la medida en que consideramos necesario hacer explícita la diferencia entre ambos conceptos debido a su cotidiano uso como sinónimos. Tolerar puede resultar de la posición de indiferencia de un sujeto frente al interés de otro/a, o como producto de una situación donde un sujeto se ve imposibilitado a realizar cierta cosa es decir, por impotencia. En efecto, ambos factores devienen de la falta de solidaridad mencionada anteriormente.

Finalmente, el diálogo reflexivo es otro de los valores que se buscó reforzar. Nos referimos al diálogo reflexivo no sólo a través de la palabra articuladora y constructora sino también como medio que persigue hacer consciente al emisor del posible impacto del mensaje a comunicar.

En esta línea, el proyecto se inscribió -contando con el acuerdo de la profesora a cargo de los grados- en los tópicos que propone el Diseño Curricular de la provincia. En particular, considerando pertinente el abordaje de tópicos a partir de los cuales realizamos y elaboramos la siguiente selección de contenidos para trabajar durante el desarrollo del proyecto:

- ❖ Los grupos e instituciones sociales: las organizaciones sociales y la vida comunitaria (ONG, asociaciones y fundaciones de bien público).
- ❖ La vida en sociedad: actitudes y prácticas que la favorecen u obstaculizan.

Desde esta selección, las actividades que comenzamos a prever se orientaron a favorecer el reconocimiento, la problematización y la conceptualización de los valores ya señalados que subyacen en nuestras prácticas cotidianas a través de diversas estrategias². En esta línea y por

¹Tal como lo sugiere el Diseño Curricular de la provincia, trabajamos con organizaciones sociales internacionales como Unicef, Médicos Sin Fronteras, Greenpeace, TECHO, Paya médicos. Y con organizaciones nacionales y locales como: Asociación Civil Pensar, Fundación S.E.N.O y Dislexia Neuquén.

²Las estrategias de enseñanza contempladas fueron las de tipo cooperativo (Oller M., 2011), dentro de las cuales se apeló a las potencialidades de la explicación profesoral para la comprensión de lo social (Salto V., 2013; Jara M. y Salto V., 2014) y la simulación a partir del juego (Oller M., 2011; Guralnik A., Silber E. y Moszkowicz Rubel A., 2014).

medio de la participación, la argumentación y la escucha activa se planificó orientar a los/las estudiantes en la construcción de pautas elementales de convivencia.

En síntesis, el proceso de elaboración del proyecto se orientó según lo contenido en el siguiente cuadro explicativo:

Proyecto	Propósito	Valores	Orientaciones metodológicas	Contenidos
Conviviendo en la diversidad: educando en valores	Favorecer la convivencia social	Solidaridad	Problematizar situaciones de la vida cotidiana en modalidad taller	Organizaciones sociales y de la vida comunitaria.
		Respeto		
		Diálogo		

Finalmente, la modalidad taller fue prevista como un marco metodológico orientador sumamente potente para la organización y puesta en práctica del proyecto. Fundamentalmente porque consideramos que el formato taller implicaba generar un espacio de articulación y elaboración conjunta entre docentes y estudiantes sobre los temas y contenidos a abordar. Lo cual ubica en un rol protagónico al estudiantado destinatario del proyecto. Aspecto que consideramos pertinente con nuestra concepción del proyecto en los términos en los que plantea Dolores Quinquer. Es decir, como un marco en el *“que el aprendizaje implica el contacto directo con el objeto de estudio y culminan con resultados reales como la materialización por parte de los estudiantes de un trabajo, de una propuesta, de una exposición, de un objeto, etc.”* (Quinquer D., 2004, p. 6).

Alcances de lo proyectado en la práctica escolar

La estructura espiralada a partir de la cual se organizó la puesta en práctica del proyecto, se hizo posible debido a su articulación desde tres preguntas orientadoras:

- ¿Qué prácticas áulicas favorecen u obstaculizan la vida escolar?
- ¿Qué valores sustentan estas prácticas?
- ¿Cómo esos valores se reflejan en nuestra sociedad?

A partir de la primera orientamos el trabajo sobre el reconocimiento de la propia identidad, promoviendo ejercicios de introspección y la posterior reflexión acerca de las acciones y actitudes dentro del aula. Para ello, se estimuló el reconocimiento de conflictos, fortalezas y debilidades presentes en cada grupo como punto de partida para la identificación de acciones que permitieran pensar en una mejor convivencia y aquellas acciones que dificultan dicha posibilidad. A partir de la segunda pregunta se favoreció el reconocimiento de valores que nos permiten convivir de maneras alternativas reforzando otros lazos interpersonales que emergieran del propio reconocimiento del grupo.

Y, por último, a partir de la tercera pregunta, y planteando como punto de partida el interrogante *¿por qué se reúnen las personas que conforman una organización?*, se promovió el trabajo con Organizaciones no Gubernamentales, Asociaciones Civiles internacionales y locales, mencionadas anteriormente, para dar cuenta de aquellos valores que movilizan a los sujetos al llevar adelante diferentes acciones.

En el abordaje de los contenidos propuestos para el desarrollo del proyecto, se explicó para ordenar el trabajo áulico y aclarar interrogantes sobre preguntas y actividades a resolver. El trabajo en grupo promovió el debate y la confrontación de diferentes puntos de vista. En los diferentes encuentros, se trabajó a partir de la conformación de grupos de no más de cinco

estudiantes aproximadamente, que fueron intercambiando sus integrantes, para optimizar el tiempo, el trabajo cooperativo y la escucha colectiva. Así, dentro de la planificación diaria, se hicieron explícitos los momentos de promoción de la palabra como el debate, la argumentación y la contra argumentación entre los/las estudiantes.

En consonancia con estas líneas de acción, las instancias donde trabajamos estratégicamente a partir de la simulación nos permiten dar cuenta de algunos alcances del proyecto. A partir de la simulación nos propusimos traer la voz de diferentes personas y grupos ya que consideramos “...promueve el encuentro, la convivencia, el reconocimiento y la valoración de las diferencias y semejanzas, invitando a los chicos a formular hipótesis, interactuar y confrontar ideas.” (Guralnik, A., Moszkowicz Rubel A. y Silber E., 2014, p. 23).

En este sentido, la multiperspectividad que caracteriza a dicha estrategia se abordó desde un juego que nos permitiera dar cuenta de los principios que orientan el accionar de un sujeto y utilizarlos para argumentar. El juego consistió en presentar una situación de la vida cotidiana como el caso del abastecimiento de productos sin TACC en las góndolas de los supermercados con el propósito de brindar la posibilidad a los/las niños/as a hablar desde la propia experiencia, es decir, colocarlos como protagonistas y ya no como espectadores de la tarea compartida³.

A partir de dicha situación se ofrecieron diferentes puntos de vistas de personas que actuaban desde diferentes roles y argumentaban sobre dicha situación acorde a su posición. Cada grupo trabajó sobre el rol que había seleccionado a partir de las siguientes consignas:

- a- Leer entre todos/as la situación planteada en la **Tarjeta A**.
- b- Luego de la lectura colectiva de la tarjeta A, nos organizamos en tres grupos. Cada grupo debe elegir una de las opciones presentadas: **Tarjeta B1**, **Tarjeta B2**, y **Tarjeta B3**. Cada una de estas tarjetas corresponde a un protagonista involucrado en la situación planteada en la tarjeta A.
- c- Luego de leer en grupo la tarjeta elegida (B1, B2, B3), los integrantes del grupo deben seleccionar una de las opciones planteadas en su tarjeta y compartir frente a los otros grupos las razones por las cuales se decidió por tal opción teniendo en cuenta: ¿por qué nos parece que sería la mejor decisión?

La tarjeta A planteaba la siguiente situación:

Tarjeta A

Me llamo Ana y tengo 8 años. Mañana es el cumpleaños de mi amiga Sofía y mamá quiere preparar pizzas sin TACC para que lleve. Es común que en los cumpleaños, no se prepare comida para los celíacos, pero ya estoy acostumbrada. Por lo general, mi mamá produce en casa los alimentos que necesito.

Como todos saben, la celiaquía es la intolerancia al gluten, es decir, a aquellas proteínas presentes en el trigo, avena, cebada y centeno (TACC). Debo evitar comer alimentos que contengan dichas proteínas porque de lo contrario, me siento mal.

Pero en casa, no quedaba más harina de mandioca. Decidimos ir juntas al supermercado a comprar harina para preparar las pizzas antes del cumpleaños. Cuando llegamos, buscamos el banner que indica cual es el sector donde se encuentran los productos sin gluten.

Una vez allí, nos dimos cuenta que este producto en particular no estaba. Mamá buscó al encargado del sector y le preguntó sobre este faltante. El hombre, cordialmente, le dijo que sólo trabajan con harina de arroz o pre-mezcla. Pero a mí no me gusta ni me hacen bien ninguna de las dos.

Mamá me dijo que debíamos tomar una decisión...

- A) *No llevar comida para mí al cumpleaños de mi amiga Sofía. (Seleccionar tarjeta B1)*
- B) *Dirigirnos al gerente general del supermercado para que nos dé una solución al respecto (Seleccionar tarjeta B2)*
- C) *Realizar un reclamo en Defensa del consumidor porque hay una ley que establece el abastecimiento y*

³La temática seleccionada para la elaboración del contenido del juego contempló la presencia de un estudiante con diabetes dentro de uno de los grupos clase con los que trabajamos el proyecto.

la variedad de mercadería sin TACC que debe haber en los supermercados. (Seleccionar tarjeta B3)

Las tarjetas B1, B2 y B3 diseñadas fueron las siguientes:

Tarjeta B1

Ana

A los cinco años me diagnosticaron celiacía. Desde ese momento mi alimentación cambió radicalmente, tuve que acostumbrarme a consumir nuevos productos desconocidos para mí. Al principio me costó mucho acostumbrarme, pero los médicos y mi familia dicen que es lo mejor para mi salud. Desde que como productos sin TACC no tengo alergias y la cantidad de visitas al médico se redujeron.

Mis papas hacen lo posible por conseguir alimentos variados que no contengan gluten. Además, en casa, se adaptan a la dieta sugerida por los médicos.

Sin embargo, a veces escucho a mis papas hablar de lo difícil y costoso que es conseguir estos productos. Cuando vamos al supermercado, nunca encontramos en oferta alimentos sin TACC.

Particularmente ayer fue el cumpleaños de mi amiga Sofí y mi mamá como siempre tenía que preparar la comida para que lleve. Cuando fuimos al supermercado, no pudimos conseguir la harina de mandioca, que necesita para preparar las pizzas.

No es la primera vez que me enfrento ante esta situación. Siento que a veces no me entienden y otras que desconocen mi situación. De todos modos creo que lo mejor para mí es:

Opción 1: Entender que hago bien en reclamar que las harinas estén disponibles en cualquier lugar, ya que es una forma de defender los derechos de los que nos encontramos en la misma situación. No todos los celíacos pueden pagar un producto tan costoso.

Opción 2: No hacer nada porque por suerte, mis padres tienen la posibilidad de acudir a otros supermercados para conseguir la harina.

Tarjeta B2

Gerente de supermercado

Soy Roberto y trabajo hace veinte años en el supermercado más reconocido de la ciudad. Gracias a mi esfuerzo y dedicación, hace cuatro años accedí al puesto de gerente general. Me encargo de supervisar a los encargados de los sectores, tengo contacto con los proveedores y realizo las compras de mercadería.

Hoy, vino el encargado del sector alimentos sin TACC y me comentó que una señora, estaba muy enojada porque no vendemos harina de mandioca.

¿Harina de mandioca!? ¿Con que necesidad la señora se hace problema por el faltante de un producto? ¡Teniendo variedad para elegir! Además, es la primera vez que alguien se queja por algo así. Hace años que no comercializamos ese producto porque no es rentable para la empresa. Sobre todo teniendo en cuenta que la mayoría de la población no consume harina de mandioca.

De todas formas, teniendo en cuenta el enojo de la señora, debo decidir qué hacer...

Opción 1: Colaborar con Ana y su mamá, ya que debe haber más gente en esta situación y que necesita que les permitamos acceder a estos productos. No pensar tanto en la ganancia de lo que puedo vender sino en reconocer que hay personas que necesitan de esas harinas.

Opción 2: Dejar pasar el inconveniente y no prestar atención a la señora y su hija porque no es mi problema tener que recibir este tipo de quejas.

Tarjeta B3

Encargado de Defensa del consumidor

En el día de hoy ingresó la denuncia de una clienta por irregularidades en la comercialización de productos sin TACC. Precisamente, hacía hincapié en el incumplimiento de la Ley N° 6828 que establece el abastecimiento y variedad de alimentos indispensables aptos para personas celíacas. Es la primera vez que recibo una denuncia hacia este supermercado.

Lo que decido hacer con la denuncia es...

Opción 1: Archivar la denuncia ya que es la primera vez que recibo una denuncia de este supermercado y esa señora y su niña pueden buscar harinas en otros lugares.

Opción 2: Enviar una nota al gerente general, notificando de la denuncia y haciendo cumplir la ley ya que debemos permitir que todas y todos vivan y se alimenten a partir de la manera que necesiten.

Luego de la lectura colectiva de la tarjeta A, los tres grupos conformados seleccionaron una opción en cada caso. Realizaron su trabajo en grupo sobre la opción elegida y se avanzó en una puesta en común sobre lo resuelto por cada grupo en relación con la/s razón/es que los/las inclinaron por tal opción y con sus apreciaciones sobre por qué era la mejor decisión. Espacio en el que –a partir de la orientación docente- se presentaron los diferentes argumentos. En ellos:

Grupo 1: seleccionaron la opción 1: *“Entender que hago bien en reclamar que las harinas estén disponibles en cualquier lugar, ya que es una forma de defender los derechos de los que nos encontramos en la misma situación. No todos los celíacos pueden pagar un producto tan costoso.”* Los/las niños/as del grupo comentaron que no fue fácil ponerse de acuerdo porque había quienes comprendían que la situación era urgente y elegir la opción uno implicaría más tiempo y otros/as apelaron a la solidaridad como valor necesario en las relaciones de las personas.

Grupo 2: Seleccionaron la opción 1: *“Colaborar con Ana y su mamá, ya que debe haber más gente en esta situación y que necesita que les permitamos acceder a estos productos. No pensar tanto en la ganancia de lo que puedo vender sino en reconocer que hay personas que necesitan de esas harinas.”* En este punto, si bien el grupo logró ponerse de acuerdo nos parece importante destacar el comentario de un/a estudiante que aclaró compartir la elección de la opción con los/las compañeros/as pero diferir en el argumento ya que, como actor social al que le tocó representar, lo haría por una cuestión de marketing ya que la empresa no puede perder clientes.

Grupo 3: seleccionaron la opción 2: *“Enviar una nota al gerente general, notificando de la denuncia y haciendo cumplir la ley ya que debemos permitir que todas y todos vivan y se alimenten a partir de la manera que necesiten.”* Los/las niños/as optaron por dicha opción argumentando que las personas somos libres de elegir qué comer.

A medida que los/las niños/as compartieron su elección con el resto del grupo clase, se promovieron instancias de debate donde surgieron interrogantes respecto a la situación planteada en las tarjetas, que apuntaron a cuestionar la realidad en la que vivimos, como por ejemplo: ¿por qué hay una sola góndola destinada a los productos sin TACC? ¿Qué hace que estos productos sean más caros? De las respuestas y razonamientos esgrimidos en torno a la situación planteada podemos dar cuenta de cómo los/las estudiantes lograron tomar dimensión de ella en estrecho vínculo con los valores que pretendíamos que reconocan y ponerlos en tensión a partir del debate. La propuesta fue motivadora ya que permitió traer la voz de todos/as los estudiantes, permitiendo que:

- Pensaran soluciones o posibles respuestas alternativas desde sus propias experiencias y en relación a los valores promovidos ante la situación planteada.
- Reconocieran y argumentaran ejercitando (poniendo en discusión) dichos valores.
- Realicen aproximaciones al tipo de relaciones sociales que establecen los sujetos que conviven en una sociedad, en un tiempo y espacio determinados.
- Estimulen capacidades como la empatía al ponerse en el lugar de otro/a y reconozcan las distintas decisiones que éstos toman para resolver un conflicto.
- Comprendan los efectos de las acciones y decisiones sobre la realidad social de los sujetos que representaron.
- Dar cuenta de las representaciones en torno a la problemática que poseen los/las estudiantes.

Algunas consideraciones finales sobre la propia experiencia

Una vez concluida la etapa de implementación del proyecto “Conviviendo en la diversidad: educando en valores” devino la reflexión sobre la experiencia, en principio, a modo grupal y luego individualmente. Dice Jorge Larrosa (2006) que la experiencia *es aquello que nos pasa*. Y aquello que nos pasó significó sin dudas una experiencia sumamente motivadora y movilizante. Al contrario de lo que sucede en el Efecto Pigmalión, la experiencia permite observar algunas orientaciones sobre las cuales el proyecto pudo avanzar y permitir construcciones propias por parte del estudiantado. En esta dirección, las respuestas de los/las estudiantes ante los interrogantes fueron autónomas, imprevisibles y, por lo tanto, ampliamente superadoras. Aspecto que nos permite dar cuenta, del rol del educador como orientador de la propuesta y no como único poseedor del saber. Asimismo, observar cómo la realidad del aula y las prácticas escolares de enseñanza y de aprendizaje pueden superar la cuestión meramente teórica y planificada.

En este marco, el proyecto permitió asumir roles como sujetos sociales, atravesados por múltiples factores, que actúan individual y colectivamente como creadores de la sociedad en la medida en que a través de determinados valores es posible vincularse con otros/as y observar como esos/as otros/as se vinculan a nosotros/as. Y avanzar en un espacio de reconstrucción de esos vínculos en la clase escolar a partir de los valores de solidaridad, respeto y diálogo. Valores que fueron puestos en debate y reflexión a partir de situaciones concretas.

Así, de la experiencia transitada podemos identificar que el estudiantado pudo:

- Asumir la ejercitación de vínculos orientados por la solidaridad, el respeto y el diálogo frente a situaciones de disenso de representaciones y concepciones (Grupo 1).
- Asumir la ejercitación de vínculos orientados por la solidaridad, el respeto y el diálogo frente a situaciones de intereses encontrados (Grupo 2).
- Asumir la ejercitación de vínculos orientados por la solidaridad, el respeto y el diálogo frente a situaciones que generen el cuestionamiento de derechos y libertades (Grupo 3).

Entendemos que estos núcleos no agotan el abanico formativo sobre el que hemos de orientar nuestras prácticas de enseñanza para fortalecer una formación ciudadana democrática en el estudiantado de nivel primario, pero nos invita a reflexionar acerca de las intencionalidades que orientan nuestra propuesta de trabajo. ¿Para qué pensar en una educación en valores en la escuela primaria? Considerar a los/las estudiantes como actores sociales que se desarrollan y actúan en múltiples espacios, en el presente y en el futuro, con derecho y deber de participar en la construcción de la democracia nos permite como educadores ampliar nuestra mirada sobre la función de las ciencias sociales y paralelamente la complejizan. Si esperamos que los/las niños/as analicen, comprendan, intervengan y transformen la realidad social en la que vivimos actuando de manera autónoma y responsable, es necesario que dichas herramientas devengan de los problemas los/las estudiantes se enfrentan todos los días. (Santisteban, A. 2011). Particularmente en esta experiencia, han sido las intencionalidades políticas las que han dotado de sentido la propuesta ya que se intentó contribuir al desarrollo de capacidades críticas que doten de herramientas para actuar en el mundo y en el futuro (Pagés, J. 2009). Tomando como punto de partida problemas cotidianos que habiliten entre otras cuestiones analizar las relaciones de poder, visibilizar dicotomías como el individualismo y la participación, poner en tensión los valores que orientan nuestras acciones es decir, permitió aproximar a los/las estudiantes a una contrasocialización.

Sin dudas pensar en una propuesta para una educación en valores se convierte en un desafío si compartimos la idea que están relacionados con las preferencias de una sociedad, en un

tiempo determinado, que son el resultado de disputas, que tienen como base ciertos parámetros culturales y que, por lo tanto, no son estáticos (Siede, I. 2007). Compartimos la idea que plantea acerca de la escuela como el espacio público donde pensar el ejercicio de la libertad (Siede, I. 2012). Por lo tanto, tiene entre otras cuestiones, la difícil tarea de ofrecer oportunidades para recrear y resignificar valores necesarios para la vida en democracia. Consideramos que sólo será posible si enfatizamos sobre aquellos que habilitan al desempeño de una ciudadanía plena, es decir los valores cívicos (Cortina, A. 2005). En este contexto tan complejo, creemos que nuestro rol como agentes sociales es interpelado permanentemente porque serán las intencionalidades que reflexionemos como educadores, las que permitan o no, pensar en una propuesta orientada a la construcción de ciudadanía crítica, porque allí radica la importancia de enseñar ciencias sociales.

Referencias bibliográficas:

- **Baremblyt, Gregorio F.** (2005). Compendio de análisis Institucional. Bs. As.: Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Cap. II, pp. 32-43.
- **Cortina Adela** (2005). “Educar en la ciudadanía. Aprender a construir el mundo juntos” en *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. (4ª reimp.) Buenos Aires. Editorial Alianza.
- **Guralnik Alba, Moszkowicz Rubel Ana y Silber, Eduardo.** (2014). “La enseñanza a través de los juegos de simulación. Simular para aprender” en *Juegos para enseñar ciencias sociales en la escuela*. Buenos Aires. Novedades Educativas. Colección Biblioteca Didáctica.
- **Jara Miguel A. y Salto Víctor** (2014). La explicación en la clase de historia. Una aproximación desde las experiencias de los y las practicantes en la formación inicial. En: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. N°19. pp. 294 a 30.
- **Oller Monserrat** (2011). “Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales” en Santisteban A. y J. Pagés (Coord.) *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Editorial Síntesis. Madrid, España. pp.163 a 183.
- **Pagés Joan** (2009). “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, pp. 140-154.
- **Quinquer Dolors** (2004). “Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación”. En: *Rev. Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* N° 40. GRAO. Barcelona. pp. 7 a 22.
- **Salto Víctor** (2013). “La explicación del practicante como nudo problemático en la formación inicial del profesorado en historia”. En *7° Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: Curriculum, Investigación y Prácticas en Contexto(s)*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del plata. Argentina.
- **Santisteban, Antoni** (2011). “Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales” en **Santisteban, A. y Pagés, J.** (Coord.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Escuela Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- **Schujman, Gustavo** (2013). “Concepciones de la ética y la formación escolar” en Schujman, G. Siede, A. I. *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Argentina. Aique.
- **Siede Isabelino** (2004). “Democracia, educación en valores y desafíos de la época”. Buenos Aires: OEI.

- **Siede Isabelino** (2007). “Hacia una didáctica de la formación ética y política” en Schujman, G. Siede, A. I. (Comp.) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Argentina. Aique.
- **Siede Isabelino** (2007). “La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum”. En Schuman, G. Siede, A. I. (Comp.) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Argentina. Aique.
- **Siede Isabelino** (2012). “Aportes para educar ciudadanos del siglo XXI” en *La educación en ciudadanía, dentro de un marco de corresponsabilidad*. Foro Educativo Nacional de Colombia.

El derecho a la identidad en la Escuela Primaria. Una experiencia desde la formación docente

Matias Gomar, Trinidad Haedo y Malka Hancevich

matiasgomar@gmail.com, - trinihaedo@gmail.com.ar, - malkahancevich@gmail.com

Instituto de Formación Docente Escuela Normal Superior N°8 "J. A. Roca" CABA / Argentina

RESUMEN:

El trabajo se propone describir y analizar un dispositivo que fue realizado en conjunto entre cátedras de "Enseñanza de las Ciencias Sociales I, II y III" de la E.N.S. N° 8 CABA y el Departamento de Aplicación de la Institución.

La propuesta plantea el trabajo con los estudiantes sobre una fecha del calendario escolar: el 22 de octubre, "Día Nacional del Derecho a la Identidad" (Ley N° 26.001) [1] conjuntamente con el aniversario N° 40 de Abuelas de Plaza de Mayo.

A partir de un encuentro con representantes del Área de Educación de Abuelas, los estudiantes construyeron una clase que luego implementaron en el nivel primario. El objetivo de la actividad fue hacer foco en la participación activa de la ciudadanía para la conquista de los derechos y en los testimonios como una estrategia de enseñanza fundamental de las Ciencias Sociales "*Los testimonios orales permiten acceder a historias particulares "de carne y hueso" relacionadas con alguna problemática social (...). Por otra parte, el contacto directo con diferentes personas, de distintos sectores sociales y diversas generaciones contribuye al conocimiento, la comprensión, la aceptación y el respeto por diferentes formas de vida.*"[2]

Se utilizaron recursos producidos por Abuelas de Plaza de Mayo, con la intención de que los estudiantes reflexionen acerca de su potencial para trabajar la participación activa de la ciudadanía en la conquista de derechos y la difusión y reclamo de la violación de los mismos, tanto en dictadura como en democracia.

PALABRAS CLAVE: Conmemoraciones – derechos humanos- identidad – formación docente

O direito à identidade na escola primária. Uma experiência de formação de professores

RESUMO:

O trabalho tem como objetivo descrever e analisar um dispositivo que foi realizado pelas disciplinas de "Ensino de Ciências Sociais I, II e III" da E.N.S. N° 8 CABA e o Departamento de Aplicação da Instituição.

A proposta foi trabalhar com alunos em uma data do calendário escolar: 22 de outubro, "Dia Nacional do Direito à Identidade" (Lei n° 26.001) [1], quando o 40º aniversário das Abuelas de Plaza de Mayo.

A partir de um encontro com representantes da Área de Educação das Abuelas, os alunos construíram uma aula que mais tarde implementaram no nível primário.

O objetivo da atividade era concentrar-se na participação ativa dos cidadãos para a conquista de direitos e em depoimentos como estratégia de ensino fundamental das Ciências Sociais "*Os depoimentos orais permitem o acesso a histórias particulares "de carne e osso" relacionados com algum problema social (...). Por outro lado, o contato direto com diferentes pessoas, de diferentes setores sociais e diferentes gerações contribui para o conhecimento, a compreensão, a aceitação e o respeito pelas diferentes formas de vida*". [2]

Os recursos produzidos pelas Avós da Plaza de Mayo foram utilizados com a intenção de provocar alunos sobre o potencial de trabalhar a participação ativa dos cidadãos na conquista dos direitos a divulgação e o reconhecimento de sua violação, tanto ditadura quanto democracia.

PALAVRAS CHAVE: Comemorações - direitos humanos - identidade - formação de professores

The right to identity in the Primary School. An experience from teacher training

ABSTRACT:

The work aims to describe and analyze a device that was carried out jointly between chairs of "Teaching of Social Sciences I, II and III" of the E.N.S. No. 8 CABA and the Application Department of the Institution.

The proposal proposes work with students on a date in the school calendar: October 22, "National Day of the Right to Identity" (Law No. 26,001) [1] together with the 40th anniversary of Grandmothers of Plaza de May.

From a meeting with representatives of the Area of Education of Grandmothers, the students built a class that later they implemented in the primary level. The objective of the activity was to focus on the active participation of citizens for the conquest of rights and testimonies as a fundamental teaching strategy of Social Sciences "The oral testimonies allow access to particular stories" flesh and blood " related to some social problem (...). On the other hand, direct contact with different people, from different social sectors and different generations contributes to knowledge, understanding, acceptance and respect for different forms of life. "[2]

Resources produced by Grandmothers of Plaza de Mayo were used, with the intention that students reflect on their potential to work the active participation of citizens in the conquest of rights and the dissemination and claim of the violation of them, both in dictatorship as in democracy.

KEYWORDS: Commemorations - human rights - identity - teacher training

Fundamentación

La presente ponencia es producto de una reflexión teórica que emana de una experiencia socio-pedagógica colectiva llevada adelante centralmente durante el segundo semestre de 2017 en la Ciudad de Buenos Aires.

En nuestra práctica como formadores-as de futuros-as docentes desde la distintas Enseñanzas de la Ciencias Sociales (I, II y III) en los Profesorados de Enseñanza Primaria de las Escuelas Normales de la Ciudad de Buenos Aires; nos enfrentamos recurrentemente a dos situaciones problemáticas que en apariencia se muestran dilemáticas; y que nuestra ponencia propone superar.

Una de ellas -común a las distintas Enseñanzas (desde Prácticas del Lenguaje a Matemática o Ciencias Naturales)- es el desafío de abordar la compleja y necesaria articulación de la enseñanza de contenidos disciplinares al mismo tiempo que su didáctica y enseñanza. Esta escisión entre la disciplina y su didáctica, conlleva la mayor de las veces un corrimiento de una enseñanza integral, que mientras soslaya la reflexión didáctica enfatiza el trabajo sobre los contenidos. La heterogeneidad y cierto déficit en el manejo de contenidos conceptuales vinculados a la Historia, la Geografía (y las Ciencias Sociales en general) con que los/as estudiantes ingresan a nuestros profesorados; alimenta la situación descrita más arriba y nos condiciona a los/as docentes a recortar nuestros programas perdiendo de vista su carácter integral.

La otra situación tiene que ver específicamente con un aspecto propio de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, y probablemente esté vinculado a lo anterior. Esto es; mientras los/as docentes contamos con acceso a numerosas reflexiones y materiales para poder enseñar "los temas clásicos" presentes en los diseños curriculares de las escuelas primarias (*por ejemplo, la época colonial, la Revolución de Mayo, la Formación del Estado Nacional, etc.*); la cuestión se complica cuando se trata de contar con materiales que nos permitan abordar el

pasado reciente desde una perspectiva crítica, acompañada de una apropiación positiva por parte de los/as futuros docentes de aquellos recursos didácticos con los que se cuentan. Este hecho cobra mayor vitalidad sobre todo en momentos históricos como el presente, donde desde distintos sectores y en distintas situaciones, se cuestionen ciertos valores del paradigma reciente de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, en pos de posturas no sólo acríticas sino cercanas directamente a aquellos discursos que en sus versiones más extremas ponen en cuestión y hasta niegan aspectos de nuestra historia reciente.¹

En ese sentido, la presente ponencia busca ofrecer una respuesta propositiva a las mencionadas problemáticas, en un contexto donde el posicionamiento crítico y reflexivo es uno de los contenidos actitudinales más importantes que los/as docentes de esta disciplina debemos encarar.

La experiencia que a continuación se describirá y analizará, se inició a partir del trabajo de difusión de algunos de los materiales que el área educativa de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo realizó durante los años 2016 y 2017 en los profesorados para el Nivel Inicial y Primario de la Escuela Normal Superior N° 8 de la Ciudad de Buenos Aires. Producto de tal, docentes y estudiantes de Enseñanza de las Ciencias Sociales I, II y III de la mencionada Institución, nos propusimos un trabajo de transposición de tales materiales que concluyó en la puesta en marcha de propuestas didácticas dirigidas a alumnos y alumnas de nivel primario del Departamento de Aplicación (Escuela Primaria) de nuestro Normal. La misma persiguió el propósito de incorporar para transmitir en la práctica pedagógica, conceptos, valores y acciones que las Abuelas de Plaza de Mayo² vienen construyendo desde su histórica lucha.

El objetivo de la presente es entonces compartir una síntesis reflexiva y analítica de tal propuesta que, como praxis integradora, involucró no sólo aspectos de nuestra práctica formativa en la enseñanza de las Ciencias Sociales y las reflexiones teóricas producto de la misma; sino también el impacto de éstas en las prácticas de nuestros-as alumnos-as/docentes en la enseñanza de este corpus a niños/as de nivel primario.

Para ello, en primer lugar explicitaremos a modo de marco teórico algunos conceptos que referencian nuestras prácticas de formación, que enmarcan a su vez el trabajo con el material de Abuelas.

Luego describiremos la concepción y puesta en práctica de la propuesta didáctica que llevamos adelante, organizado en tres apartados. En el primero (subtitulado ***“Del material de Abuelas...”***), describiremos la realización del Taller a cargo de la responsable del área de educación de Abuelas. En el segundo (***“.. a las aulas del profesorado,...”***) abordaremos el desarrollo de las clases para el armado de planificaciones en el marco de la formación didáctica específica. En el tercer y último; compartiremos brevemente algunas reflexiones en relación a la puesta en práctica de las actividades con niños/as de nivel primario (***“al trabajo con chicos/as de nivel primario.”***).

Finalmente a modo de cierre de la presente ponencia, esbozaremos conclusiones y reflexiones que este recorrido nos deja.

¹En Marzo de 2017, un grupo de historiadores, antropólogos, politólogos, sociólogos y referentes de otras disciplinas tanto de la Universidad de Buenos Aires como de la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de General Sarmiento, Conicet, entre otros; firmaron y difundieron una carta para manifestar su preocupación ante “declaraciones y gestos gubernamentales signados por la ¿ignorancia? sobre los aspectos más elementales de la historia argentina y el desinterés por su conocimiento”. Fuerte repudio de académicos a las “declaraciones negacionistas” emitidas desde el Gobierno. Política Online (31 de Marzo de 2017. Recuperado de <http://www.politicargentina.com/notas/201703/20174-fuerte-repudio-de-academicos-a-las-declaraciones-negacionistas-emitidas-desde-el-gobierno.html>

²De ahora en adelante, “Abuelas”.

Marco teórico: de qué hablamos cuando hablamos de formar ciudadanos/as en la formación de docentes

La propuesta que desarrollamos a continuación se enmarca en una postura -que entre otros aspectos relevantes- concibe las prácticas docentes como aquellas que tienden a la formación de ciudadanos/as críticos y comprometidos, a la deconstrucción de determinadas concepciones del sentido común y a pensar el pasado como configurador del presente. Tal concepción no es ni ha sido la única, ni en el pasado ni en el presente de las prácticas de formación docente y escolares. Más aún, se vuelve trascendental en un contexto donde no sólo están latentes distintos arranques por negar y olvidar hechos y lecciones históricas del pasado reciente, sino que se amenaza de manera directa la formación de ciudadanos reflexivos y críticos en el propio contexto escolar (Aisenberg & Lerner, 2018).

El propósito de la formación de ciudadanos/as ha tenido a lo largo de la historia diferentes objetivos y lugares en la currícula escolar. Históricamente y antes de la mitad del Siglo XX, formar al sujeto ciudadano suponía enseñar en las aulas normas a las cuales los alumnos debían obedecer, copiando en general los modelos conductuales de los docentes. En esas concepciones no se contemplaban espacios para la crítica ni reflexión sobre las mismas. El tipo de enseñanza de la ética ciudadana estaba orientada a los deberes y derechos como una prescripción y con un carácter fuertemente moralizante.

Esta concepción de formar ciudadanos/as que se atengan a las normas sin cuestionamientos, comienza a cambiar en términos teóricos -a nivel internacional- luego de la Segunda Guerra Mundial, la Declaración de los DDHH y, posteriormente, la Convención de los Derechos del Niño. A nivel nacional, tal concepción se empieza a transformar luego de la finalización de la última dictadura militar, la vuelta a la democracia, y sobre todo a partir de los cambios en el paradigma de infancia.

De esta forma, aunque muchas veces en las aulas la práctica sigue siendo prescriptiva, se comienza a pensar el trabajo áulico desde la concepción de propiciar el pensamiento crítico y reflexivo de la historia, de la realidad social actual, contribuyendo a la formación argumentativa.

Sin embargo, pese al cambio de mirada ética y de las ciencias sociales como cuestionadoras del sentido común, como docentes nos hemos encontrados con propuestas realizadas por nuestros estudiantes para trabajar los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes que tienden más a la prescripción de “*cuáles son sus derechos*”, más que a la reflexión profunda de algunos de ellos. Reflexión que no es sólo de competencia “teórica/conceptual”; sino que está implicada en la construcción de una valoración y una toma de posición ética. Sin dudas, de esta reflexión se desprende uno de los aspectos que consideramos que influyó a la hora de pensar en la propuesta llevada adelante.

No obstante ello, cabe aclarar que el desafío que nos propusimos se da en un marco donde algunos derechos son más fáciles de defender y de trabajar. Tal es el caso del derecho a una vivienda digna, a la alimentación o al acceso a la salud. Por otra parte; el derecho a la identidad -el que abordamos exclusivamente en la propuesta- pareciera algo más abstracto (Asociación de Abuelas de Plaza de Mayo, 2008), lo que complejiza el trabajo en el aula.

Para enfrentar tal desafío fue necesario pensar y establecer distintos criterios que orientaran nuestra práctica. Así rescatamos la concepción de Siede de educación política: sostenida como aquella que supone habilitar espacios para que los/as niños/as aprendan a ejercer el propio poder, a fin de defender sus derechos y responsabilidades en el ámbito público (Siede, 2012).

A su vez, en tanto el abordaje de los contenidos tal solemos trabajarlos en el área conformada por las distintas “Enseñanza de las Ciencias Sociales” de las que somos parte, sostenemos como otro principio vital que en cada propuesta es necesario conducir el propósito de pensar el pasado con los/as estudiantes, como forma de reflexionar acerca de la realidad social actual. Esto supone poder comprender esa realidad para formar parte de ella en tanto sujetos críticos. La criticidad y la desnaturalización del sentido común por medio de la reflexión, habilitando la intervención sobre esa realidad, la configuración de sujetos activos y participativos son valores necesarios que se desprenden de nuestra concepción didáctica de ciudadanía. La identificación de contenidos y principios explicativos propios del campo de las ciencias sociales son parte y facilitan este abordaje.

Es así que pensar acerca de la identidad incluyó en nuestra experiencia no sólo “saber el nombre propio”, sino también identificar gustos, certezas, miedos, en un contexto donde el centro es la historia personal de cada uno/a. Aquello que nos identifica o nos hace reconocernos en nuestra propia individualidad se construye en un conjunto de símbolos, prácticas y tradiciones colectivas compartidas en un momento socio-histórico determinado. La clave de lo social permite establecer ese puente entre lo individual y lo colectivo; puente que existe en sí pero en términos teóricos suele diluirse.

Es de tal modo que en base a las ideas descriptas, pensamos en la posibilidad y necesidad de construir -con nuestros/as estudiantes futuros/as docentes- espacios de prácticas docentes en las cuales se planteen formas participativas y deliberativas con los/as alumnos/as de la escuela primaria. Tal planteo permite desde nuestra perspectiva una forma de potenciar prácticas culturales significativas, como es el trabajar con el legado de Abuelas; como una forma concreta, creativa y novedosa del ejercicio de ciudadanía que refiere la formación de docentes en la actualidad.

Un dispositivo didáctico para ir construyendo prácticas docentes comprometidas desde la formación

Del material de Abuelas...

Durante el ciclo lectivo 2016 desde la ENS N°8 nos propusimos dedicar clases, encuentros, talleres, entre otras acciones dirigidas a trabajar los 40 años de la última dictadura cívico-militar en Argentina. En ese marco, en el año 2017, decidimos continuar con la tarea desde un sentido en donde no se quedara en lo meramente testimonial. Como profesores/as de las cátedras de Enseñanza de las Ciencias Sociales I, II y III, abordamos junto a Irene Strauss - responsable del Área de Educación de Abuelas - una propuesta de taller para nuestros/as alumnos/as desde donde mirar pedagógicamente la producción material de tal organismo.

El objetivo explícito principal del taller fue el de acercar a los/as estudiantes del Profesorado los recursos producidos por Abuelas, para trabajar el potencial de los mismos y estimular que en un futuro próximo los puedan incorporar a sus planificaciones de aula. Al mismo tiempo, nos propusimos profundizar reflexiones sobre el pasado reciente -el cual una inmensa mayoría de nuestros/as alumnos/as no conoce vivencialmente-, el trabajo con testimonios en el aula³ y valorar los avances en materia de Derechos Humanos que supuso la lucha llevada adelante por Abuelas a lo largo de estos años. Nuestro propósito didáctico manifiesto fue el de instalar la idea de una participación ciudadana activa como concepto a trabajar en nuestras aulas del Profesorado y también en las aulas del nivel primario.

³Como indica el diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires (2004) en la página 277: “Los testimonios orales permiten acceder a historias particulares “de carne y hueso” relacionadas con alguna problemática social (...).Por otra parte, el contacto directo con diferentes personas, de distintos sectores sociales y diversas generaciones contribuye al conocimiento, la comprensión, la aceptación y el respeto por diferentes formas de vida.”

Es así que entendimos que la implicancia de proponer el trabajo con el derecho a la identidad comprendía muchos aspectos convergentes. Por un lado, nos propusimos trabajar un derecho de los niños, niñas y adolescentes en profundidad; sin dar cuenta de todo el resto de los derechos que como un decálogo los/as alumnos/as repitan de memoria. Esto implicó destrabar mecanismos que están muy arraigados en las aulas a la hora de desarrollar planificaciones.

Por otro lado, nos permitimos profundizar en el análisis de un derecho complejo y del que nuestros/as alumnos/as, futuros/as profesores/as, tenían un gran desconocimiento. Asimismo, también nos lanzamos así a elaborar de forma colectiva una propuesta didáctica, y ponerla en práctica todos/as juntos/as; en una etapa de la formación y de un contexto curricular donde esto no está necesariamente previsto⁴. Esta forma de trabajo no terminaba de convencer a los/as estudiantes, sobre todo en aquellos casos en que se expresaban inseguridades debido a las herramientas con las que contaban para esta iniciativa. Nuestra propuesta vino a poner en tensión esa forma de trabajo, lo cual evaluamos positivamente.

La propuesta articulada con la referente de Abuelas comenzó con aproximadamente 30 alumnos del Profesorado de Enseñanza Primaria que se encontraban cursando alguna de las tres “Enseñanzas de Ciencias Sociales”. Como sostuvimos más arriba, el primer momento consistió en un taller con Irene Strauss, representante de Abuelas que ya conocíamos del año 2016, en una instancia de difusión de las acciones de Abuelas desde un plano más institucional.

El nuevo taller, enfocado específicamente de la propuesta de las Ciencias Sociales y la formación ética, se realizó primero a la tarde y se replicó luego en el turno vespertino, para que todos/as los/as estudiantes pudieran participar. En cada taller se promovieron las mismas actividades.

Durante tales encuentros, en primer lugar se les solicitó a los/as estudiantes que entraran a la web de Abuelas y que prestaran atención al libro “Pensar la Dictadura”. A partir de esta indagación, Irene comenzó con una breve introducción de la historia de Abuelas para luego dar cuenta del surgimiento de algunos recursos para el trabajo con el derecho a la identidad, a través de diferentes apoyos y también en función de cada momento histórico.

Acto seguido, se propuso a los/as estudiantes que se juntaran en diferentes grupos. Allí analizaron los recursos⁵ con la consigna “¿cuál de estos recursos creen que se podría trabajar con los alumnos de primaria y por qué?”. Finalizado el intercambio en pequeños grupos, realizamos una puesta en común a la cual, debido a la profundidad de la temática, tal vez le faltó más tiempo. Esta tarea ya quedaba en manos de los-as docentes en nuestras aulas.

... a las aulas del Profesorado, ...

El taller descripto más arriba, fue continuado en el marco de cada una de las clases que componen las tres mencionadas Enseñanzas de las Ciencias Sociales; con docentes y estudiantes agrupados/as en distintos turnos y sedes (Anexo y Central).

Cabe destacar que esta iniciativa fue posible de pensar y llevar a la práctica en tanto los Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires cuentan con Departamentos de Aplicación que articulan los trabajos realizados en el Nivel Terciario con la Dirección de

⁴En concreto, casi el 80% de los/as estudiantes participantes carecían, al momento de proponer la iniciativa, de algún tipo de experiencia docente en grupos de nivel primarios.

⁵Entre otros: el material organizado en “Ovillo de Trazos”, “Cuentos” y los videos de la serie “Así soy yo”, disponibles en <https://www.abuelas.org.ar/item-difusion/nivel-inicial-y-primario-16>

Primaria de la misma institución.⁶ Es así que desde el principio nos fue muy atractiva la idea que se nos presentó de complementar los programas de nuestras materias -centrados en general en cuestiones disciplinares y didácticas de carácter teórico-, con la oportunidad de una práctica situada.⁷

Entendemos que de esta manera mediante la propuesta buscamos trascender los espacios de formación propios de las asignaturas centradas en la práctica docente, a la vez que se contribuyó a las mismas desde una perspectiva integral donde se potenció el trabajo teórico disciplinar, su didáctica y la práctica en las aulas.

El proyecto, ambicioso desde un principio, supuso en cada uno/a de nosotros/as docentes a cargo, innovar y enriquecer el marco de nuestras horas cátedra, con lo cual tuvimos que destinar parte de nuestro tiempo de desarrollo del programa (que siempre es escaso) a la puesta en marcha del dispositivo.

De este modo, una vez concluido el taller de Abuelas, nos enfocamos en los siguientes encuentros en proponer consignas y actividades para que nuestros/as estudiantes pudieran desarrollar una planificación de 80 minutos, la cual pondrían en práctica más adelante en los 4°, 5°, 6° y 7° grados de la escuela primaria en el Departamento de Aplicación de este Profesorado Normal.⁸

El transcurso de la propuesta supuso enfrentarnos a distintas cuestiones. Nos llevó varios encuentros redactar los objetivos que nos proponíamos llevar adelante. A su vez, enfrentarnos con algunos condicionamientos: poco tiempo para el desarrollo de la propuesta, desconocimiento de características generales y particulares de los grupos destinatarios, además de que nuestros/as alumnos/as del profesorado se constituyeron como un colectivo muy heterogéneo. No sólo en la construcción de su subjetividad ciudadana (identificamos desde estudiantes activos/as militantes por los DD.HH. a otros/as con poco conocimiento de Abuelas y, puntualmente, acerca del derecho a la identidad) sino en relación a sus trayectorias de formación docente previa (mientras algunos/as ya tenían experiencia docente por haber cursado algún “Taller de Prácticas” o trabajar en escuelas; para otros/as era la primera vez que pensaban una planificación que iba a ser llevada adelante en un aula concreta -el caso de quienes cursaban Enseñanza de las Ciencias sociales I-).

En este punto, y no obstante la heterogeneidad descripta, la idea de una propuesta colectiva tuvo mucha importancia. Ello permitió la socialización de información, la construcción de conocimientos en conjunto a partir de discusiones sobre el derecho a la identidad, Abuelas como ONG, la participación política, etc; en suma, de una práctica formativa comprometida.⁹ Las primeras propuestas para el trabajo en el aula que los/as estudiantes del Profesorado esbozaron en esta etapa, se vincularon con la definición de identidad y por qué es un derecho. Eso nos llevó a profundizar el lugar de Abuelas en esa conquista y la particularidad de la historia Argentina. Es así que empezamos a darnos cuenta que primero debíamos saldar

⁶ Esta articulación tan fundamental en la formación de futuros docentes, como otros trabajos que se realizan, no está siendo contemplada en el proyecto de la Universidad Docente - UNICABA-, el cual fuera presentado el pasado diciembre en la Legislatura porteña

⁷ Tarea que en los últimos años la conducción de este Profesorado viene promoviendo en distintas áreas, como forma de lograr anclar y situar los aprendizajes de los/as estudiantes de las Escuelas Normales.

⁸ En continuidad con el Proyecto de Mejora Institucional (PMI) realizado en 2015 nos propusimos profundizar las relaciones entre los diferentes niveles de la Institución, en tanto parte de una misma unidad académica. Algo que siempre tiene aspectos complejos pero que trae excelentes resultados. Hoy en el marco de la “desintegración” de las Escuelas Normales y la creación de la “UNICABA” por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, esto se vuelve fundamental para demostrar la necesidad de la continuidad de los institutos como unidades académicas.

⁹ Esta propuesta se lleva adelante en el segundo semestre del año 2017. El 1° de agosto desaparece en Chubut Santiago Maldonado y esto impulsó largas discusiones en el ámbito educativo sobre la necesidad o no de trabajar el tema en las aulas. Por ello, la idea de la intromisión de la política en la escuela como algo que no debe suceder se coló en esas discusiones.

muchas dudas con nuestros/as estudiantes, para que luego pudieran resolver solos/as en el aula.

Definimos la identidad como un concepto complejo y en permanente cambio, como una construcción personal pero también social, contextualizada, en relación e intercambio siempre con otros. Esto nos hizo pensar que podíamos comenzar nuestra planificación indagando en los/as alumnos/as de primaria sobre su propia identidad; ¿Cómo hacerlo sin que ocupe todo el tiempo que teníamos disponible pero al mismo tiempo no se torne superficial? Luego de amplios debates consideramos que la definición de la propia identidad estaría dada a través de un cuento de Méndez (2015) “¿Quién soy?”. Luego de la lectura en grupos del cuento, los/as alumnos/as podrían autoformularse esa pregunta y expresar sus múltiples respuestas en un papel. De esta forma, estarían todos/as representados/as y nos permitiría seguir avanzando con la importancia de por qué eso que llamamos identidad es un derecho humano y fundamental. Aquí el pasado reciente argentino y el proceso de construcción y trabajo de Abuelas como organización no gubernamental se hicieron protagonistas de las reflexiones con nuestros/as estudiantes.

Si bien el derecho a la identidad aparece evidente, obvio, natural; en la Argentina durante el Terrorismo de Estado tal fue vulnerado a partir de las acciones que produjeron que algunas identidades fueron perseguidas, robadas, saqueadas, violadas¹⁰. Las Abuelas se encargaron no sólo de buscar a sus nietos para restituirles su identidad, sino también de luchar por explicitar la identidad como un derecho¹¹. Este proceso de construcción y conquista de un derecho por parte de una ciudadanía movilizadora es el que quisimos instalar. Entendimos que nos permitía dar cuenta de la necesidad de la explicitación en documentos de ciertas cuestiones y de la identificación de los actores sociales participantes. De tal forma pudimos hacer foco sobre la necesidad de realizar acciones para conquistar y mantener derechos conquistados; y ampliar el concepto de ciudadanía, generalmente reducido al voto, incluyendo otras formas de ejercerla siendo niños y niñas.

Dos cuestiones más surgieron en la planificación colectiva. En relación con lo antedicho, la necesidad de ofrecerles a los/as alumnos/as la ley que explicita el derecho a la identidad, y analizar el momento histórico de su sanción, para contextualizarla y ubicar a las Abuelas como partícipes de esa Ley.

La otra cuestión era pensar la forma en que los alumnos se involucraran en la temática que estábamos proponiendo, convocarlos desde un lugar no pasivo. Por ello, para finalizar y constituir un producto socializable, planificamos pedirles que crearan uno o más twitter-relatos¹².

... al trabajo con chicos/as del nivel primario.

Todo el desarrollo del trabajo de planificación previa estuvo fundado en algunas de las ideas que plantea Siede (2007), en particular sobre los tipos de estructura de una clase y las preguntas que guían la tarea: ¿Cómo (enseñar)? ¿Qué (se quiere enseñar)? ¿Para qué (enseñarlo)? Al respecto, el autor plantea dos modelos de propuestas de enseñanza. Uno, de la explicación-aplicación, que supone una actividad expositiva por parte de los/as docentes y que se vincula con la pretensión prescriptiva de la enseñanza tradicional. El otro modelo de enseñanza: de la problematización-conceptualización.

¹⁰Nos referimos al robo de bebés de forma sistemática llevado adelante durante la última dictadura militar.

¹¹La identidad se incorpora como un derecho en la Convención de los Derechos del Niño en 1989 a partir de la actividad militante y pedido expreso de la Asociación de Abuelas de Plaza de Mayo.

¹²“Twitterrelatos” es una propuesta que Abuelas de Plaza de Mayo realiza todos los años desde 2014 en donde a partir de algunos hashtags se convoca a escribir en 140 caracteres algo referido a la lucha de Abuelas. Mas información; <https://www.abuelas.org.ar/item-difusion/twitterrelatos-por-la-identidad-iii-11>

Esto permitió que a pesar de la mencionada heterogeneidad del grupo de estudiantes/docentes, pudiéramos construir algunos criterios comunes que luego fueron adaptados parcialmente en la puesta en práctica de las actividades en cada uno de los grados. Es así que, basándonos en lo trabajado en el Taller con Abuelas junto a nuestros/as estudiantes, pensamos proponer una estructura donde primara la “*problematización-conceptualización*” por sobre la “*explicación-aplicación*”. Este tipo de estructura nos permitiría apelar a los saberes previos de los/as estudiantes y promover así propuestas en pos de un pensamiento autónomo. Es decir, la posibilidad de construir un saber desde el análisis y la reflexión de las prácticas y no desde la explicación del docente.

Este formato de trabajo que en la teoría se encuentra establecido claramente para nuestros/as alumnos/as, a la hora de ponerse en práctica conlleva algunas dificultades. Problematizar con los/as estudiantes implica estar dispuestos/as a no controlar todo, a trabajar con los emergentes, a tomar los saberes previos y las representaciones acerca de la temática.

En las distintas instancias prácticas en las que nuestros/as estudiantes/docentes llevaron adelante sus planificaciones, se expresaron no pocas dificultades, a la vez de hechos fructíferos y estimulantes.

Si bien no es objeto particular de este artículo analizar en términos de impacto pedagógico el dispositivo llevado adelante, es interesante recalcar aspectos cualitativos del proceso. Por ejemplo, el hecho de encontrarnos en todos los casos con niños/as que en buena proporción conocen la existencia de Abuelas de Plaza de Mayo. Que además tienen nociones de la Dictadura y el Terrorismo de Estado instaurado en nuestro país. Que lejos de algunas hipótesis previas, el derecho a la identidad y su construcción promovió reflexiones profundas en el caso de los/as chicos/as más grandes. Y que en parte esto es posible, porque los/as docentes a cargo de tales grupos demostraron apertura y compromiso con el contenido involucrado.

Algunas conclusiones en torno a la experiencia

La reflexión del pasado reciente desde una perspectiva crítica y promotora de la difusión del acervo didáctico de las Abuelas fue la manera práctica que encontramos para romper no sólo el cerco que se establece entre la enseñanza de la disciplina y su didáctica mencionada más arriba; sino también para fortalecer la formación en valores de los/as futuros-as docentes.

En nuestra experiencia, una vez habiendo desarrollado la puesta en práctica de lo planificado les propusimos a los/as estudiantes armar un espacio de evaluación del proceso, donde pudiéramos dialogar la importancia del proceso construido. Allí pudimos pensar en los aciertos y dificultades de la propuesta en función a la edad de los diferentes grados con los que se trabajó, los conocimientos previos, las condiciones de trabajo áulico, y la propia formación. Los/as estudiantes coincidieron en la sorpresa que se llevaron en cuanto a los conocimientos que tenían los/as alumnos/as de primaria sobre la temática del Terrorismo de Estado y la violación de los derechos.

En referencia a esto, podemos pensar que las políticas públicas sobre DDHH en los últimos años inciden en el conocimiento de los estudiantes sobre el pasado reciente. En muchos casos, los/as alumnos/as de primaria habían hablado de ello en sus casas. Por otra parte, incorporar al calendario nacional el feriado del 24 de marzo¹³, y no sólo al calendario escolar, obliga a las

¹³ El 20° aniversario de la última dictadura (1996), se incorpora al calendario escolar en la Ciudad de Buenos Aires, por la Ordenanza 50319/96, el 24 de marzo. A nivel nacional y a través, de la Ley 25633, del Congreso Nacional en el año 2002, se sanciona el 24 de marzo como “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”. En el año 2006 por la Ley 26085, se convierte en feriado nacional. Esto generó un gran debate parlamentario se cuestionaba el feriado porque se podría convertir en un espacio para el “*minitirismo*”. Desde 2006, el

escuelas a desarrollar un tratamiento del tema y esto también acerca a los/as niños/as enunciar “algo” del tema. Si bien sabemos que la prescripción de trabajar el pasado reciente no implica que esto suceda en las instituciones, permite a los actores educativos que sí desean hacerlo, contar con una ley que los/as habilita.

Cabe destacar que los/as estudiantes valoraron la importancia del trabajo colectivo en cuanto a la planificación y a la puesta en práctica de la misma. La posibilidad de pensar con otros/as qué contenidos y cómo ponerlos en práctica incluyó mayor reflexión sobre la propuesta. A la vez que la necesidad de explicitar el qué, el para qué y el cómo a otros implicó una mayor fundamentación de las decisiones.

En cuanto al trabajo articulado de las tres cátedras, sostenemos la idea de que esta tarea nos permitió dar cuenta en la práctica de las posibilidades que tenemos los docentes de trabajar colectivamente y observar las consecuencias del trabajo en conjunto.

Cada uno/a de los/as docentes que llevamos a cabo esta actividad tenemos nuestras propias formas de “ser docente”. Sin embargo en el trabajo conjunto, en la combinación de las formas de cada quien, lo producido se volvió sumamente interesante. Muchas veces nos encontramos diciéndoles a los/as estudiantes lo solitario que es el trabajo aula y la necesidad de romper con ese aislamiento, sin embargo, no replicamos esas palabras para nuestra propia práctica docente. Encontrarnos con otros, construir en conjunto, desde el colectivo, enriquece la tarea y potencia los aprendizajes. Por otra parte, y en concordancia con lo que planteamos y vivenciamos en la experiencia, la idea de trabajar diferentes docentes en conjunto buscó poder vincular la relación con otros en la tarea de deconstruir la realidad áulica, de problematizarla desnaturalizándola, de manera de convocarnos a la construcción de espacios que se propongan la real participación y compromiso de la ciudadanía, más allá de lo discursivo.

Referencias Bibliográficas:

- **Aisenberg, B., Lerner, D. et al.** (2018). “Un nuevo embate contra la formación de ciudadanos reflexivos y críticos. Las descripciones del mundo social no son neutras”, Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd), FFyL, UBA. Recuperado de http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/39
- Asociación de Abuelas de Plaza de Mayo y Ministerio de Desarrollo Social, (2008), “Sobre Derechos Humanos y Derecho a la identidad”, Buenos Aires, Argentina: Módulo de capacitación
- **Carnovale V. y Larramendy A.**, (2015), “Enseñar la historia reciente en la escuela; problemas y aportes para su abordaje”, en Siede, I. (Coord), *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 239-267), Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo Ciclo Tomo I. Área Ciencias Sociales. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/tec/pdf/bibliografia2.pdf>
- **Dussel, Inés**, (1996), *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis*. Área: Educación y Sociedad. Serie Documentos e informes de Investigación N° 186. Buenos Aires, Proyecto IDRC/FLACSO

24 de marzo es feriado como día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia. Esto implica que éste día queda instalado en la agenda escolar y en las escuelas se debe abordar el tratamiento del pasado reciente en todos los niveles: inicial; primario, terciario.etc. Forma parte del calendario escolar, y por lo tanto, adquiere el mismo carácter de “obligatorio” que otros feriados nacionales como, el 25 de mayo o el 9 de julio, etc.

- **Higuera Rubio, Diego** (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Recuperado de <http://libroslibres.flacso.org.ar/sites/default/files/higuera1.pdf>
- **Jelin, E.; Herschberg, E.** (Coords.) (1996), “Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina”, Caracas, Venezuela: Nueva Sociedad.
- **Jelin, E.** (2011), “Los derechos como resultado de luchas históricas” en Jelin, E. Caggiano, S. y Mombello, L. (Ed.) *Por los derechos. Hombres y mujeres en la acción colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Trilce.
- **Levín, F.,** (2007), “El pasado reciente en la escuela, los dilemas de la historia y la memoria”, en Shujman, G. y Siede, I. (comps), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*” (pp. 157-178), Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- **Méndez, M.** (2015), “Soy”, en Ministerio de Educación y Asociación de Abuelas de Plaza de Mayo, Ovillo de Trazos 2, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- **Pipkin, D.,** (2009), "Pensar lo social", Buenos Aires, Argentina: La crujía.
- **Raggio, S. y Salvatori, S.** (coords.), (2012), “Efemérides en la memoria: 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre: propuestas para trabajar en el aula.” Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- **Siede, I.,** (2007), “La educación política”, Buenos Aires, Argentina: Paidós..
- **Shujman, G.,** (2007), “Concepciones de la ética y la formación escolar”, en Shujman, G. y Siede, I. (comps), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, (pp. 71-88), Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- **Siede, I.,** (2007), “La función de la escuela en busca de un espacio en el currículum”, En Shujman, G. y Siede, I. (comps) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, (pp. 15-37), Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Siede, I., (2007), “Hacia una didáctica de la formación ética y política” En Shujman, G. y Siede, I. (comps): “ Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política” Buenos Aires, Aique, Cap. 9
- **Siede, I.,** (2012), “Hemos inventado una ciudadanía escolar sin política”. Recuperado de <http://revistaeducar.com.ar/2013/09/15/hemos-inventado-una-ciudadania-escolar-sin-politica/>

Una experiencia de formación en el Profesorado en Historia: Proyecto “Del Centenario al Bicentenario de la independencia argentina”

Valeria A. D’Agostino - Vanesa Gregorini y Lorena Mateos

valedago@yahoo.com.ar - vanegregorini@yahoo.com.ar - lorenamateos92@gmail.com

FCH-UNICEN - CONICET - CIEP – Tandil. Provincia de Buenos Aires / Argentina

RESUMEN:

La experiencia que relatamos y analizamos en esta ponencia surge del trabajo e intercambio desarrollado en los últimos años entre el equipo docente de Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN y profesoras que año a año colaboran con el espacio como profesoras co-formadoras en la Residencia de los estudiantes universitarios de Profesorado en Historia.

Con el objetivo de estrechar los lazos entre los equipos docentes e instituciones involucrados todos los años en la Residencia y buscando que estos vínculos trasciendan esta experiencia, nos propusimos realizar algunas acciones conjuntas durante el año 2016. El proyecto, titulado “Del Centenario al Bicentenario de la Independencia. Una mirada a partir del trabajo con fuentes”, buscó abordar la Historia Local a partir del análisis de documentos, imágenes y objetos correspondientes a la celebración del centenario en 1916, en Tandil.

La totalidad de las acciones fueron planificadas y desarrolladas en forma conjunta, participando dos profesoras de 4º año de la Secundaria y sus alumnos y el equipo de cátedra de la mencionada materia junto a alumnos residentes y una estudiante avanzada del Profesorado en Historia. En esta ponencia pretendemos reflexionar en torno a las potencialidades, las limitaciones y las proyecciones de esta experiencia en la formación docente y en la creación de vínculos más potentes entre la Universidad y las escuelas secundarias.

PALABRAS CLAVE: Historia local - Fuentes - Universidad - Escuela Secundaria

Uma experiência de treinamento na Equipe Docente em História: Projeto "Do Centenário ao Bicentenário da Independência Argentina"

RESUMO:

A experiência que relatamos e analisamos neste artigo surgiu do trabalho e troca desenvolvido nos últimos anos entre o equipe de ensino de “Didática da História e Prática de Ensino” da Faculdade de Ciências Humanas da UNICEN, e professores que colaboram com o espaço todos os anos como co-educadores na residência de estudantes universitários de Professorado em História.

Seguindo o objetivo de reforçar os laços entre equipes de professores e instituições envolvidas a cada ano na residência, e procurando transcender esses vínculos, a proposta foi realizar ações conjuntas durante o ano de 2016. O projeto, intitulado “Do Centenário ao Bicentenário da Independência. Um olhar desde o trabalho com fontes”, procurou abordar a História Local a partir da análise de documentos, imagens e objetos correspondentes à celebração do centenário em 1916, na cidade de Tandil.

A totalidade das ações foram planejadas e desenvolvidas em conjunto, envolvendo duas professoras de 4º ano de escolas secundárias e seus alunos, as professoras e alunos universitários e uma aluna avançada do Professorado em História. Neste artigo pretendemos refletir sobre as potencialidades, limitações e projeções desta experiência na formação de professores e na criação de vínculos mais poderosos entre a Universidade e as escolas secundárias.

PALAVRAS-CHAVE: História Local - Fontes - Universidade - Escolas Secundárias

A training experience in the Teaching Staff in History: Project "From the Centennial to the Bicentennial of Argentine Independence"

ABSTRAC:

The experience that we relate and analyse in this paper, arises from work and exchange developed in recent years between the Teaching of the History and Practice Chair of School of Humanities, UNICEN, and teachers who cooperate year after year with the subject as co-formadoras teachers in the students's Residence.

With the aim of strengthening the ties between teaching teams and institutions involved every year in residence and in order to insure that these links to transcend this experience, we proposed to make some joint actions in 2016. The project, entitled "From Centennial at Bicentennial Celebration of Independence. An approach from the work with historical sources", developed the local history based on documents, images and objects's analysis corresponding to the celebration of the Centennial in 1916, in Tandil.

All actions were planned and carried out jointly, which involved all participants: two teachers of 4th year of high school, students, the team chair, the resident students and an advanced student of history career. In this paper we intend to reflect on the potentialities, limitations and the projections of this experience in teacher training and the creation of stronger links between universities and high schools.

KEYWORDS: Local history - historical sources – University - high school

Introducción

La experiencia que relatamos y analizamos en esta ponencia surgió del trabajo e intercambio desarrollado en los últimos años entre el equipo docente de Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza (en adelante Didáctica) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN y profesoras que año a año colaboran con el espacio como profesoras co-formadoras en la Residencia de los estudiantes universitarios de Profesorado en Historia.¹

Con el objetivo de estrechar los lazos entre los equipos docentes e instituciones involucrados todos los años en la Residencia, y buscando que estos vínculos trasciendan esta experiencia, nos propusimos realizar algunas acciones conjuntas durante el año 2016, entre ellas: la organización del *Workshop "Pensar la Historia en torno al Bicentenario". La Historia en el Aula.*² Tal encuentro se planteó como una jornada de debate y reflexión sobre la enseñanza de la historia del período de la Independencia argentina, destinado a docentes de diferentes niveles escolares, instituciones, estudiantes y a toda la comunidad educativa. Es en el marco de aquella actividad que nos propusimos desarrollar el proyecto titulado "Del Centenario al Bicentenario de la Independencia. Una mirada a partir del trabajo con fuentes", el cual buscó abordar la Historia Local a partir del análisis de documentos, imágenes y objetos correspondientes a la celebración del centenario de la Independencia en 1916, en Tandil.

El año del Bicentenario de la Independencia argentina representó una oportunidad para pensarnos como sociedad e interrogarnos acerca de nuestro pasado y también, para entender el presente y proyectar el futuro. A lo largo de los doscientos años transcurridos desde la Declaración de la Independencia se han construido diferentes relatos acerca de ese pasado, originados en necesidades y preocupaciones de cada contexto histórico, los cuales han contribuido a configurar una imagen de tal pasado. Una de estas ocasiones fue el Centenario de la Independencia ya que constituyó un momento particular en la construcción e institucionalización de una mirada acerca de la historia nacional. Con el objetivo de problematizar el contexto del Centenario, nos propusimos trabajar con un recorte espacial particular, las celebraciones de los cien años de la Independencia argentina en la ciudad de Tandil. Para abordarlo como contenido de enseñanza en la escuela, optamos por una

¹Se trata de las prof. Laura Moine y Vanesa Gregorini quien, además, integra el equipo de cátedra de Didáctica.

²Tandil, 23 de junio de 2016.

propuesta circunscripta a cuarto año de la Escuela Secundaria (en adelante ES), centrada en el trabajo con fuentes, en la visita a repositorios documentales así como al centro histórico de la ciudad.

Los fundamentos de la experiencia

Antes de relatar la experiencia en cuestión es preciso contextualizar brevemente las características que presenta la formación docente en nuestra carrera ya que, partiendo de tales dificultades, se puede comprender la relevancia que posee la puesta en marcha de acciones que reúnan iniciativas de la escuela secundaria con el espacio de la práctica.

El profesorado de Historia de nuestra Universidad se estructura en cinco años de cursada en los que prevalece la formación disciplinar. En los dos últimos años existen cinco materias del eje pedagógico-didáctico que están distribuidas entre optativas y obligatorias. El campo de la práctica está contenido en Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza, materia anual que se cursa en el último año de la carrera. En líneas generales, podríamos decir que la reflexión sobre las problemáticas de la enseñanza de la historia, ya sea en el nivel universitario como secundario, está ausente en las materias de la carrera (a excepción de aquellas específicas de la formación docente). Esto pone de manifiesto una marcada orientación hacia la formación en investigación, en detrimento de la docencia.³ Además, son muy pocos los docentes-investigadores que dedican su producción académica a cuestiones relacionadas con la enseñanza de la disciplina, aspecto que se traslada a la poca presencia de tales cuestiones en las Tesis de Licenciatura de nuestros egresados.

El escaso peso del eje pedagógico se refleja en las observaciones vertidas por los alumnos en las encuestas realizadas al comenzar la cursada de la materia, donde se destaca la reducida formación teórica en cuestiones vinculadas a la enseñanza pero especialmente, la falta de contacto con contextos educativos y problemáticas concretas de la enseñanza de la Historia. A ello se agrega que ese acercamiento se da en forma tardía, en el último año de la carrera, en el momento de las observaciones previas a la Práctica. Ante esta realidad, los estudiantes depositan todas las expectativas y demandas en la mencionada materia. En este sentido, la inexistencia de espacios para la reflexión acerca de las concepciones de educación, enseñanza, aprendizaje, sujeto, conocimiento, etc., favorece que los modelos de enseñanza permanezcan implícitos, constituyendo un serio obstáculo epistemológico para el aprendizaje del oficio de enseñar (Coudannes, 2010, p.8).

Como un modo de fortalecer la formación docente y acortar la consabida escisión entre universidad y escuela, en el espacio de la Residencia desarrollamos desde hace algunos años el proyecto de profesores-tutores que busca, en líneas generales, potenciar las relaciones con los profesores e instituciones de enseñanza media, manteniendo los intercambios a lo largo del año y emprendiendo acciones conjuntas (D'Agostino y Gregorini, 2015).

Esta iniciativa se sustenta en concebir al docente como un agente central de las prácticas escolares y del cambio reflexivo de las mismas, con capacidad de pensar, evaluar y proyectar su propia práctica a partir de asumir la responsabilidad y el compromiso con la tarea educativa en su complejidad. Ello implica la necesidad de favorecer el diálogo con los profesores para construir nuevos conocimientos sobre la enseñanza. Siguiendo este camino, dos profesoras-tutoras tuvieron la iniciativa de pensar una actividad en la que se buscó problematizar la

³ Con algunos matices, diferentes diagnósticos de los diferentes profesorados universitarios del país, coinciden en lo enunciado. Al respecto véase Coudannes (2010), Del Valle (2014), los trabajos reunidos en De Amézola (2011) y en Vedia y Jara (2015), entre otros. Un análisis más amplio de las percepciones y concepciones de los alumnos de la carrera en la UNICEN en D'Agostino y Gregorini (2015).

enseñanza de la Historia en los distintos niveles educativos.⁴ Paralelamente, llevamos adelante la experiencia que aquí se relata y que requirió de un constante y fluido intercambio entre las profesoras-tutoras y la cátedra. El armado de la secuencia didáctica, las sucesivas reformulaciones, las reflexiones en torno de las clases, la organización de las salidas y la coordinación de actividades conjuntas fueron posibles gracias al diálogo y retroalimentación entre los diferentes participantes.

En relación con el armado de la secuencia se ponderaron fundamentalmente tres aspectos: fomentar el trabajo grupal, adoptar una perspectiva local y promover el uso de fuentes históricas. En cuanto al primero, se procuró potenciar el trabajo colaborativo utilizando como metodología el “aula taller” (Ezequiel Ander- Egg, 1991). Esta considera a los alumnos como protagonistas, con posibilidad de desarrollar pensamiento crítico, capaces de problematizar y sistematizar su conocimiento y, a su vez, capaces de dejarse llevar. Asimismo, el rol del profesor se sustenta en guiar a los alumnos en el intercambio grupal, proponiendo diversas actividades y sugiriendo cuestiones o preguntas que puedan fomentar la reflexión. Así, el docente está más cerca de ser un mediador (Collazos, Guerrero, Vergara, 2001) o un armador de juego (Martínez, 2014) que de controlar todo lo que sucede dentro del aula.

En segundo lugar, la adopción de la perspectiva local permite el abordaje de la historia desde una perspectiva menos frecuente en la ES.⁵ La Historia local en el aula contribuye a analizar el devenir de las comunidades locales en relación con un proceso histórico más abarcativo y con múltiples dinámicas. Ahora bien, proponer un abordaje de la Historia local supone pensar en la complejidad del recorte: ¿Qué es lo local? ¿Cómo definimos y percibimos la localidad? ¿Desde qué perspectiva establecemos los límites de lo cercano, del barrio, de la localidad o la región? Es preciso tener en cuenta que “lugar” es una categoría subjetiva en la que se entran diversas identidades y en la que confluyen lo espacial y las vivencias personales (Alderoqui, 2014); además de incluir las transformaciones sociales y su historicidad (Blanco y Gurevich, 2002).⁶

Por último, la incorporación de fuentes históricas en el aula busca generar un acercamiento a la labor del historiador, no solamente para despertar el interés y la curiosidad por la historia, sino para conocer los derroteros del quehacer científico en el abordaje y construcción de la ciencia. En este sentido, Prats Cuevas (2016) ha sostenido la idea de establecer en el aula un laboratorio de simulación del trabajo del historiador ya que es fundamental que los alumnos conciban la Historia no como un producto acabado sino como un conocimiento en permanente construcción. De este modo, el trabajo con fuentes se vuelve fundamental para fomentar la desnaturalización de la realidad social de la que somos parte activa y para visualizarnos como sujetos de la Historia.

⁴La actividad tomó la forma de un Workshop que desarrollamos en junio de 2016.

⁵Si analizamos los diseños curriculares vigentes, en Historia de 2º, lo local aparece relacionado con los procesos sucedidos en el actual territorio argentino, aspecto que se extiende a los diseños de 4º y 5º donde existe un esfuerzo por vincular los sucesos locales (a nivel país) con los aspectos regionales (latinoamericanos) y la dinámica mundial. Por tanto, en los diseños de Historia de la Secundaria Superior Orientada no se encuentran alusiones al abordaje de lo local o de la ciudad como objetos de indagación. En cambio, tal aproximación se encuentra en el diseño de 3º que propone una orientación didáctica sobre la conformación del patrimonio histórico en la provincia de Buenos Aires. Tal propuesta pondera el acercamiento al entorno local como un modo de fortalecer la conciencia histórica y los valores asociados a la preservación del patrimonio (Bracchi, 2009, pp.176-179).

⁶ Considerando los aportes realizados por la geografía crítica, no alcanza con acercarse al territorio local, caminarlo y recorrerlo, sino que es preciso desarrollar una mirada que problematice las apropiaciones realizadas en torno del espacio a lo largo de la historia del barrio o de la ciudad, desmenuzando las sensibilidades y construcciones de sentido realizadas por los vecinos y los ciudadanos. Es deseable que tal acercamiento se encuentre guiado por un docente dado que “la relación y el contacto con el ambiente urbano inmediato no enseñan si no están bien elegidos y si no provocan, gracias a la conducción del maestro, una ruptura, un ‘extrañamiento’ otra mirada” (Alderoqui, 2002, p.39).

De este modo, el desarrollo de la secuencia se centró en reconstruir el contexto de principios del siglo XX en Tandil, a partir de la identificación y análisis de diversos testimonios en visitas a dos repositorios: el Museo Histórico Fuerte Independencia (en adelante Museo) y el Archivo Histórico Municipal (en adelante Archivo). Además, se propuso un recorrido por el centro histórico de la ciudad que apuntó a relevar placas conmemorativas y otros vestigios del período.

Un ensayo de trabajo colaborativo en torno a la historia local

La experiencia se puso en marcha en dos grupos de cuarto año de la ciudad de Tandil, uno de gestión pública (la Escuela Media N° 2) en donde participaron veintiséis alumnos y el otro, un curso de treinta alumnos de un establecimiento privado (el Colegio de la Sierra). La participación en el cuarto año del nivel secundario posibilitó anclar la propuesta en un marco temporal contemplado por el Diseño Curricular, más específicamente por la unidad de contenidos N°2: De la Primera Guerra Mundial a la crisis del '30.

Como parte de la labor se proyectó que los estudiantes universitarios asistieran inicialmente como “observadores” y, en el transcurso del proyecto, se involucraran en algunas actividades puntuales, acompañando a las docentes y alumnos en el aula y fuera de ella. Esta participación fue propuesta como voluntaria, en el marco de las observaciones áulicas que contempla el programa de la materia, teniendo como guía los siguientes propósitos:

- Estrechar los lazos entre Didáctica y el nivel secundario, buscando trascender el período acotado de las Prácticas.
- Generar mayores acercamientos a las aulas de secundaria, favoreciendo el intercambio entre docentes y estudiantes.
- Estimular el trabajo colaborativo entre ambos espacios, sentando las bases para articulaciones futuras.

En la primera escuela se contó con la presencia y colaboración de dos estudiantes que asistieron en calidad de observadoras-participantes, mientras que en la segunda algunos alumnos acompañaron de forma discontinua. En el proyecto también participó una alumna avanzada de la carrera quien siguió todo el recorrido en la primera escuela y realizó un registro de ello. Su rol consistió en acompañar al grupo como “observadora” tanto en las clases como en las salidas, a fin de tomar registro del desarrollo de las actividades, debiendo elaborar un informe con base en las notas de campo.

Desde el comienzo el armado del proyecto implicó un intercambio fluido y permanente entre las profesoras del equipo de Didáctica y las docentes de los cursos de secundaria. Las reuniones versaron sobre la organización del Workshop, las líneas sobre las que se discutirían y la comunidad a la que estaría dirigido. En palabras de las docentes que participaron de la experiencia:

“El Encuentro nació a partir de una necesidad que tenía que ver con discusiones que muchas veces hemos tenido en reuniones en las escuelas, pero sobre las que no nos hemos sentado a escribir para dejar un registro de la riqueza que producimos en el aula”. (Entrevista a Karina Carreño cit. en Mateos y Villanueva, 2016, p. 129).

Y:

“En principio no tuvimos muchas ambiciones; simplemente nos movió la necesidad de romper con la rutina y propiciar un trabajo de equipo con personas con las que veníamos trabajando, que apreciamos y admiramos y con las que sabíamos podíamos aprender mucho” (Entrevista a Laura Moine cit. en Mateos y Villanueva, 2016, p. 130).

En ese marco de trabajo e intercambio, surgió la idea de llevar a cabo una experiencia en las aulas cuyos resultados pudieran ser puestos en discusión en tales jornadas. Así, se comenzó a diseñar una secuencia didáctica factible de ser implementada en ambos cursos. Esto implicó, en primera instancia, buscar fuentes de información sobre el período en archivos, bibliotecas, en el Museo de la ciudad, etc. así como un relevamiento bibliográfico sobre el contexto de la Independencia y su primer Centenario. Además, se organizaron las salidas educativas, los objetivos y las actividades a desarrollar durante las mismas.

A medida que la experiencia avanzaba, fue relevante que las docentes y los alumnos de la universidad pudieran elaborar bitácoras de las clases, en las que se problematizaran los diálogos y preguntas que surgían, el trabajo con las fuentes, el desarrollo de las salidas y el intercambio generado entre los alumnos del nivel secundario y universitario, así como las vivencias y sensaciones de la experiencia. Estas bitácoras fueron compartidas entre las docentes a cargo de los cursos como una forma de enriquecer las propias trayectorias y plantear reformulaciones al diseño y puesta en marcha de la secuencia. Durante la implementación del proyecto, se llevaron adelante varias reuniones con el equipo a fin de intercambiar materiales, reorientar y redefinir las actividades, procurando coordinar espacios de trabajo con lógicas, dinámicas y calendarios diversos. Cabe señalar que, aunque los dos cursos desarrollaron la misma secuencia, el trabajo con cada grupo tuvo un recorrido particular, en el que se ponderaron los tiempos disponibles, los intereses y motivaciones de los jóvenes.

La secuencia en acción: Del Centenario al Bicentenario de la Independencia. Una mirada a partir del trabajo con fuentes

Sobre los fundamentos de la nueva historia política, la secuencia se planteó problematizar el carácter constructivo de conceptos como Nación y Estado, estimulando un análisis histórico de sus significados, a la vez que buscó desmenuzar los sentidos que se atribuyeron a la Independencia en el Centenario así como en el presente. De tal modo, las actividades tendieron a identificar los diferentes actores sociales y las prácticas políticas, sociales y culturales desarrolladas en Tandil en la época, haciendo hincapié en la élite local, en su actuación política y en su proyecto de ciudad y de país. En líneas generales, nos propusimos los siguientes objetivos de trabajo:

- Abordar el estudio de la historia local y sus vinculaciones con las problemáticas de la historia nacional.
- Promover el trabajo en equipo y el desarrollo de actividades colaborativas.
- Generar una actitud exploratoria y propiciar el interés por conocer el pasado de la sociedad de la que formamos parte, a partir del nacimiento de inquietudes y conflictos respecto de las representaciones sobre la historia.
- Favorecer la formulación de hipótesis y preguntas así como la construcción de interpretaciones sobre el período y problemas abordados.

Los problemas que guiaron el abordaje de la temática fueron: ¿Qué imagen de la Independencia se reconstruye en el Centenario? ¿Cuál era el clima de ideas en Tandil por entonces? ¿Cómo fueron las celebraciones? ¿Quiénes tomaron parte activa? ¿Qué sectores aparecen invisibilizados en el Centenario? ¿Y en el Bicentenario? ¿Qué conceptos rescataríamos en el Bicentenario para explicar nuestro presente?

Las visitas al Museo, al Archivo y el recorrido por el centro histórico de la ciudad, permitieron el contacto directo con fuentes y vestigios del pasado local que fueron abordados a partir de preguntas e hipótesis formuladas por los propios estudiantes. Con el

acompañamiento del Guía del Museo, los alumnos pudieron conocer la historia y objetivos de la institución, así como las características generales de las colecciones, distribuidas en las dieciocho salas que lo componen.⁷ La orientación de las docentes y de los estudiantes universitarios fue fundamental en la consulta del diario local *El Eco* de los meses de junio y julio de 1916 y en la exploración de diversas fuentes para su posterior selección y análisis.

En cuanto a la visita al Archivo, los jóvenes accedieron a una serie de documentos y objetos referidos al contexto de 1916 en Tandil, tales como: el Programa Oficial de festejos del Centenario de la Independencia, el discurso pronunciado por el intendente Antonio Santamarina en aquella ocasión, postales de la época, fotos de la inauguración de las obras del Parque Independencia, placas y medallas conmemorativas fundidas en Tandil, entre otros.⁸

Respecto del recorrido por el centro histórico, tuvo como eje buscar los signos del Centenario en la ciudad, así como reflexionar sobre las intervenciones de los diferentes actores históricos sobre ciertos espacios locales como la Plaza del Centro, la Municipalidad y las calles nodales. Asimismo, se buscó identificar los lugares de sociabilidad para los distintos sectores sociales, las intencionalidades de la clase gobernante para embellecer la ciudad, dotarla de servicios básicos y transmitir determinados valores asociados a la Independencia, entre otros aspectos que surgieron. Ello ayudó a pensar qué y cómo se elige recordar y cuáles eran las cuestiones que, por el contrario, aparecían silenciadas. Además, el objetivo fue establecer contrastes y continuidades con las conmemoraciones de la actualidad, explicitando los sectores sociales invisibilizados, la visión de ciudad que se quería transmitir y los diálogos con las preocupaciones y cosmovisiones más globales, que habían sido abordadas a partir del trabajo previo con fuentes nacionales.

Un final abierto

En el momento de realizar un balance, debemos pensar en las diferentes dimensiones que se entretajeron en el desarrollo de la experiencia: el trabajo de los estudiantes secundarios, la coordinación de la actividad entre el equipo de Didáctica y las docentes en las escuelas, la participación de los estudiantes universitarios, entre otras variables.

Respecto al recorrido del proyecto en las escuelas, abordar el Centenario desde un enfoque centrado en la localidad, permitió avanzar en el conocimiento de las transformaciones sociales e históricas protagonizadas por la ciudad y en la reconstrucción de un período histórico concreto. Así, el recorte realizado favoreció el análisis profundo de procesos de raigambre local, que expresaban, además, articulaciones regionales y nacionales. A la vez, posibilitó el contacto directo y la exploración de una variedad de fuentes históricas, que permitió a los jóvenes interrogar un vestigio o testimonio del pasado, formular hipótesis y construir un relato, reflexionando sobre las características de la labor del historiador. Además, el recorrido por el centro histórico de la ciudad les permitió observar los cambios producidos, llamando la atención sobre aquellos lugares especialmente diseñados y relacionados con el uso del espacio público, como la decoración de la plaza central o el emplazamiento de monumentos, placas, etc. Ello los condujo a pensar en torno a las características y el accionar de la élite que gobernó la ciudad en los años estudiados, señalando la existencia de actores invisibilizados en el marco de los festejos del Centenario.

⁷ El Museo, creado en 1963 a raíz de una iniciativa privada, cuenta en la actualidad con dieciocho salas en las que se exhiben más de diez mil piezas referidas a la historia de la región y el país desde tiempos anteriores a la instalación del Fuerte Independencia en la década de 1820.

⁸ El Archivo posee una extensa colección de documentos, fotografías y expedientes, entre otros materiales, de los cuales los más antiguos datan de 1836.

Asimismo, partir de cuestiones y preguntas para abordar la temática propició alejarse de las certezas y fomentar la indagación, corriendo al docente del rol de árbitro. De este modo, la puesta en marcha del proyecto ayudó a crear vínculos más genuinos con los alumnos, que se fortalecieron con las actividades desarrolladas colaborativamente fuera del aula, trascendiendo los espacios tradicionales de enseñanza. Al respecto, el trabajo en equipo se vio reforzado por el intercambio con otros actores como los estudiantes avanzados de Historia, el guía del Museo y la asistente del archivo.

Cabe señalar que las salidas educativas resultaron experiencias de aprendizaje sumamente significativas ya que posibilitaron un vínculo diferente con el conocimiento, fuera del formato escolar tradicional. En palabras de una de las docentes participantes:

“La experiencia fue muy positiva. En primer lugar, los trabajos colectivos suelen ser raros en la docencia y en este caso resultó una tarea realmente gratificante por la naturalidad con la que se dio, por la generosidad de mis colegas, por el respeto de los tiempos, las ideas, las maneras diferentes de escribir, de programar los distintos aspectos del proyecto (...) En segundo lugar, la respuesta de los chicos fue excelente. Estuvieron muy entusiasmados, recibieron con interés todas las propuestas ligadas al proyecto y realmente valoraron las salidas. Creo que los chicos pudieron experimentar otra idea del trabajo del historiador y el vínculo con ellos resultó muy fortalecido.” (Entrevista a Laura Moine cit. en Mateos y Villanueva, 2016, p. 133).

Retomando estas palabras, podemos decir que la experiencia permitió superar instancias de trabajo en solitario, como es la mayor parte de la labor docente, fomentando la colaboración y el intercambio de ideas entre las profesoras participantes. Ello enriqueció la formulación de la propuesta debido a que cada una era portadora de saberes y experiencias que se pusieron en discusión. A la vez, creó un antecedente de colaboración universidad-escuela secundaria en la carrera de Historia, sobre el cual seguir proyectando.

Desde el punto de vista de la cátedra universitaria, nos permitió ingresar al aula con los estudiantes de quinto año y participar de variadas experiencias antes de las Prácticas. En este sentido, los jóvenes que se involucraron más con el proyecto pudieron observar cómo se diseña y se lleva adelante una secuencia con determinados objetivos, cómo se organiza el trabajo en torno a un eje, cómo se planifican clases dentro y fuera del aula, etc. Estos estudiantes escogieron luego cursos de las profesoras del proyecto para sus Prácticas, lo cual facilitó la comunicación con las tutoras y el intercambio en el diseño de sus planificaciones. Pero fundamentalmente, favoreció la adaptación de las propuestas a cada grupo, ya que existía un conocimiento anterior de la dinámica de trabajo y características de los cursos, como también un vínculo con los alumnos. En palabras de una de las participantes: “Estas observaciones las realicé con anterioridad a escoger el curso para realizar las prácticas pero fueron muy importantes ya que al elegir ese curso ya conocía bastante a los chicos e influyeron en mi elección.” (Fragmento de Informe Final de Prácticas, SF, noviembre 2016).

Desde la perspectiva de las estudiantes de la carrera de Historia, el impulso para sumarse a la experiencia fue lograr un acercamiento más temprano y profundo al aula. Sin embargo, y probablemente motivado en que el proyecto no se planteó de forma obligatoria y con suficiente antelación, sólo tres estudiantes participaron asiduamente del mismo. Por ello, la incorporación de una estudiante que ya había pasado por la materia el año previo, enriqueció el proyecto puesto que ya portaba un bagaje de conocimientos y experiencias que le permitieron aprovechar la oportunidad y realizar aportes valiosos, además de fortalecer su interés por vincular la práctica de la enseñanza en las aulas con la formación en investigación que otorga el ámbito académico.

Al promediar la experiencia, las estudiantes universitarias rescatan en sus bitácoras las instancias de interacción e intercambio con los estudiantes del curso, quienes desde un primer momento se acercaron a ellas para realizar consultas y buscar asesoramiento, tomando contacto con sus dudas, inquietudes, intereses y dificultades. Del mismo modo, valoran la posibilidad de observar y participar en las clases, destacando la disposición de la profesora a integrarlas con el grupo e incorporarlas a las tareas:

“La experiencia fue muy productiva, no solo porque pude observar cómo trabajan los alumnos y tener un acercamiento más directo con ellos, sino también porque vi como es la relación del profesor con ellos, qué visión tienen de la historia, como es la participación, cuáles son los aspectos o actividades en los que más se interesan y participan y aquellos puntos en los que tienen dificultades. Otro de los puntos a destacar es que pude observar, aquellos otros aspectos que dificultan o intervienen en la clase como es el uso del celular en el aula, los alumnos que no deciden trabajar en la clase o que llegan sumamente tarde al aula e interrumpen la clase, las ‘negociaciones’ que deben darse entre alumno-profesor, etc.” (Fragmento del Informe Final Proyecto Bicentenario, B.C., junio 2016).

En relación a ello, privilegian en sus análisis el rol del profesor como guía e investigador, observando que el vínculo e intercambio no se da en función del docente como portador del saber, sino que existe un constante ida y vuelta de ideas, opiniones, dudas, certezas que nutren la construcción del pasado histórico. Finalmente, en lo que respecta al trabajo con fuentes, identificaron algunas dificultades respecto de su utilización por parte de los estudiantes, entre ellas, poder relacionar los contenidos abordados en clase con las fuentes localizadas en el Museo. También, ubicarse temporalmente y reconocer qué fuentes podrían proporcionarles información y de qué tipo. Finalmente, en la descripción, análisis y comparación de las actividades, destacaron que la visita al Museo logró un alto nivel de interés, participación e intercambio por parte de los estudiantes.

Por otra parte, mencionaron cierta incertidumbre que les generó el hecho de no conocer con anterioridad y en forma detallada el desarrollo de las clases, así como no haber tomado contacto previamente con los espacios que se visitaron, especialmente el Museo.⁹ Consideraron que ello no contribuyó a que pudieran anticiparse al desarrollo de la actividad y a las posibles dudas y demandas de los jóvenes.

Entre los aspectos a revisar y mejorar en futuros proyectos, los principales se refieren a la coordinación y anticipación de las actividades, las cuales fueron realizándose sobre la marcha. Ello se debió, fundamentalmente, al carácter novedoso de la actividad, a la falta de experiencia por parte de las integrantes del proyecto y a la inexistencia de tiempos y espacios destinados a este tipo de iniciativas en las instituciones de procedencia, lo cual llevó a que toda la elaboración y gestión se desarrollara en tiempos extraprogramáticos. En este sentido, cabe remarcar que la utilización de espacios virtuales de intercambio permitió concretar un trabajo colaborativo destacable, una vez que estuvieron definidas las principales líneas de trabajo.

El armado de la secuencia sobre la marcha limitó la posibilidad de otorgar una mayor participación a los estudiantes de la carrera de Historia en la preparación de las clases y contribuyó a generar la incertidumbre mencionada en torno a su rol e intervenciones en el proyecto. Otro aspecto a revisar es el hecho de encuadrar el proyecto en el marco de las observaciones áulicas de la materia, espacio en el que los estudiantes tienen su primer acercamiento al aula. La dificultad reside en que el formato de las observaciones coloca en un rol más bien pasivo a los alumnos, atentos a registrar y analizar lo sucedido. Para futuras

⁹ La visita al Museo Histórico “Fuerte Independencia” con los alumnos de la profesora Laura Moine fue la única actividad de carácter obligatorio para los estudiantes de Didáctica (se tomó asistencia y concurrieron con la docente a cargo).

experiencias, consideramos la posibilidad de repensar la forma que adopta la participación de los alumnos de Didáctica para lograr un rol más activo. Además, integrar este tipo de proyectos al desarrollo de actividades de la materia permitiría evitar la superposición de tareas y otorgarle integralidad a las mismas.

Finalmente, el diseño, desarrollo y análisis de la propuesta presentada deja abiertos nuevos interrogantes para seguir reflexionando y en torno a los cuales delinear caminos de trabajo futuro: por un lado, la profundización de una perspectiva histórica que haga foco en lo local y explore las potencialidades del abordaje de la ciudad como contenido histórico. Por otro, la concreción de proyectos que afiancen los vínculos entre la Universidad y la escuela secundaria, que valoricen la construcción del conocimiento en forma conjunta y brinden nuevas oportunidades de formación para los futuros profesores. En este sentido, resulta importante retomar aquí la idea de pensar la práctica como “principio y orientación del aprendizaje” y no tan sólo como “aplicación” de lo aprendido en la formación (Dussell, 2001, p. 16). Lo dicho se vuelve fundamental si se parte de una visión que sustenta la necesidad de formar profesionales comprometidos con el mejoramiento de su propia práctica. En congruencia con las ideas de Nóvoa (1992, pp. 13-33), resulta ineludible trabajar desde la formación en pos de legitimar los saberes de la práctica docente, incentivando la reflexión y el pensamiento autónomo.

Referencias bibliográficas:

- **Alderoqui, S.** (2002). Enseñar a pensar la ciudad. En Alderoqui, S. y Penschasky, P. (orgs.). *Ciudad y Ciudadanos: Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós.
- **Alderoqui, S.** (2014). La ciudad como territorio de aprendizaje. Pedagogías viajeras y programas ciudad-escuela. En Alderoqui, S., Chiurazzi, T., González, M., Gurevich, R.; Kaufmann, V., Serafini, C., Weissmann, H. y Zapata Ospina, B. (orgs.). *Educación ambiental, enseñando cómo habitar el mundo*. Buenos Aires: 12(ntes), OMEP.
- **Ander-Egg, E.** (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio Río De La Plata.
- **Blanco, J., Gurevich, R.** (2002). Una Geografía de las ciudades contemporáneas: nuevas relaciones entre actores y territorios. En Alderoqui, S. y Penschasky, P. (orgs.). *Ciudad y Ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós.
- **Bracchi, C.** (2009). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3º año*. - 1ª ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- **Collazos, C., Guerrero, L., Vergara, A.** (2001). Aprendizaje Colaborativo: Un cambio en el rol del profesor. Actas del *3rd Workshop on Education on Computing*, Punta Arenas, Chile.
- **Coudannes Aguirre, M.** (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica. [En línea] *Revista Antítesis*, vol. 3, N° 6. Accesible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193314445002>.
- **De Amézola, G.** (2011). Dossier: La Formación de Profesores de Historia en Debate. [En línea] *Clio & Asociados*, 15, 155-255. Accesible en: <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/issue/view/163>
- **Del Valle, L.** (2014). Entre la Historia y su enseñanza: el lugar de la Didáctica de la Historia. En Malet, A. María y Monetti E. (comps.). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc.
- **D'Agostino, V. y Gregorini, V.** (2015) La formación docente en la carrera de Historia. Reflexiones a partir del análisis del “Proyecto profesores-tutores”. [En línea] *Revista de*

Historia, 16. Accesible en:
<http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/historia/issue/view/89>

- **Dussel, I.** (2001). La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. En Braslavsky, C., Dussel, I., Scaliter, P. (eds.). *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay.
- **Martínez, M.** (2014). *¿Cómo vivir juntos? La construcción de la comunidad en la escuela*. Villa María: EDUVIM.
- **Nóvoa, A.** (1992). Formação de professores e profissão docente. En Nóvoa, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: DomQuixote.
- **Nóvoa, A.** (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. [En línea] *Revista de Educación*, 350. Accesible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre350/re35009.pdf?documentId=0901e72b81234820>
- **Prats, J.** (2016). Combates por la Historia en educación, Lección magistral pronunciada con motivo de su investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Murcia. Murcia. Consultado el 29 de abril de 2016, en: <https://www.youtube.com/watch?v=nHLH6OqIxdg>
- **Villanueva, S. y Mateos, L.** (2016) Sentarse a escribir es también un asunto de los docentes. Entrevista a Karina Carreño y Laura Moine. En *Ítems del CIEP*. Número I: "Miradas interdisciplinarias", Tandil: UNCPBA, 2016. ISSN 2545-7373 pp. 128- 135, <http://ojs.fch.unicen.edu.ar/index.php/ciep/article/view/87/118>

Concepciones de historia y de su enseñanza en estudiantes graduados del bachillerato en enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de Costa Rica

Jéssica Ramírez Achoy – Joan Pagés

jrami@una.cr - Joan.Pages@uab.cat

Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Costa Rica – UAB /España

RESUMEN:

El desarrollo del pensamiento histórico en ambientes universitarios es una de las preocupaciones que se presenta en la ponencia, para lo cual se realizó un estudio exploratorio con estudiantes que finalizaron la carrera bachillerato en la enseñanza de los estudios sociales y educación cívica. El objetivo que se persiguió fue *reconocer y analizar las concepciones de historia y su enseñanza en estudiantes graduados de la carrera del bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica, con el fin de valorar la formación inicial docente que se imparte en la Escuela de Historia.*

Se aplicó un cuestionario a 19 estudiantes graduados y graduadas de la carrera en el año 2016, esta muestra representa el 59,37% del total de graduados (32). La elección de esta población se debe a que concluyeron sus estudios recientemente y tienen el panorama completo de la carrera. Con base a los resultados del cuestionario se elaboró una entrevista abierta con 3 estudiantes para que profundizaran en sus respuestas. Debido a que una gran mayoría de alumnos señaló que el mejor curso que llevaron fue Historia Universal III e Historia de América III, se analizaron los programas de curso para triangularlo con el cuestionario y la entrevista.

El instrumento se construyó en función del plan de estudios de la carrera y su malla curricular. Se tomaron los enunciados sobre historia y su enseñanza, así como las habilidades que tiene como ruta en el perfil de salida del bachillerato. La idea fue confrontar tales enunciados, con los conocimientos y las capacidades obtenidas por las personas graduadas de la carrera.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento histórico - Formación inicial docente - didáctica de la historia - Enseñanza de los Estudios Sociales.

Concepções de História e seu ensino em estudantes de pós-graduação do bacharelado no ensino de Estudos Sociais e Educação Cívica da Costa Rica

RESUMO:

O desenvolvimento do pensamento histórico em ambientes universitários é uma das preocupações apresentadas no trabalho, para o qual foi realizado um estudo exploratório com alunos que terminaram o diploma “bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica”. O objetivo era reconhecer e analisar as concepções da história e do seu ensino em estudantes de graduação em “bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica” da Universidad Nacional de Costa Rica, a fim de avaliar o treinamento inicial professor que ensina na Escola de História.

Um questionário foi aplicado a 19 estudantes de pós-graduação e graduados da raça em 2016, esta amostra representa 59,37% do total de diplomados (32). A escolha desta população é porque eles terminaram seus estudos recentemente e têm o panorama completo da raça.

Com base nos resultados do questionário, foi desenvolvida uma entrevista aberta com 3 alunos para aprofundar suas respostas. Porque uma grande maioria de alunos indicou que o melhor curso que eles tomaram foi História Universal III e História da América III, os programas do curso foram analisados para triangular com o questionário e a entrevista.

O instrumento foi construído com base no currículo da raça e seu currículo. Eles tomaram as declarações sobre história e seu ensino, bem como as habilidades que têm como uma rota no perfil

do ensino médio. A idéia era enfrentar essas afirmações, com os conhecimentos e habilidades obtidos pelos graduados de carreira.

PALAVRAS-CHAVE: pensamento histórico - formação inicial de professores - ensino de história, ensino de estudos sociais.

Conceptions of History and its teaching in graduate students of the baccalaureate in teaching Social Studies and Civic Education of Costa Rica

ABSTRAC:

The development of historical thinking in university settings is one of the concerns presented in the presentation. An exploratory study was carried out with students who finished the degree “Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica”. The objective was to recognize and analyze the conceptions of history and its teaching in undergraduate students of the degree “Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica” of the Universidad Nacional de Costa Rica.

A questionnaire was applied to 19 graduate students in 2016, this sample represents 59.37% of the total graduates (32). This population was chosen because they recently finished their studies and they have the complete panorama of the career.

Based on the questionnaire results, an interview was developed with 3 students to deepen their responses. Because a great majority of students indicated that the best course they took was “Historia Universal III” and “Historia de América III”, the course programs were analyzed to triangulate it with the questionnaire and the interview.

The instrument was built based on the curriculum of the career. The idea was to confront such statements, with the knowledge and skills obtained by career graduates.

KEYWORDS: Historical thinking - initial teacher training - history teaching - Social Studies Teaching

Introducción

La formación inicial docente (FID) del futuro profesorado de estudios sociales¹ es una de las preocupaciones que se presenta en la ponencia. Interesa profundizar en las nociones sobre la historia y su enseñanza para identificar qué tanto la historia como ciencia influye en el pensamiento sobre lo que se debe o no enseñar en secundaria. El objetivo fue *reconocer y analizar las concepciones de historia y su enseñanza en estudiantes graduados de la carrera del bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica, con el fin de valorar la formación inicial docente que se imparte en la Escuela de Historia*. Los resultados que se presentan a continuación son preliminares, pues se enmarcan en un estudio descriptivo y de carácter exploratorio de tesis doctoral que se está proponiendo en el doctorado de didácticas de la Universidad Tecnológica de Pereira.

La FID se ha estudiado desde múltiples perspectivas en Europa, el mundo anglosajón y América Latina. Hoy los gobiernos del mundo reconocen la necesidad de profundizar en políticas que promuevan el pensamiento crítico y reflexivo en las y los docentes (UNESCO 2017, Vaillant 2013). Experiencias de investigación muestran que el futuro profesorado de historia aprende contenidos pero no sabe cómo enseñarlos. Esa realidad se convierte en un obstáculo para promover un pensamiento crítico y reflexivo en el estudiantado de secundaria (Bolívar 2007, Jara y Salto 2014, Gutiérrez, Buitrago y Valencia 2015, Placier 2016, Funes y Salto 2017).

¹ Estudios sociales es la materia donde se imparte historia y geografía, tanto a nivel de primaria como de la secundaria costarricense. Este término se encuentra en otros países centroamericanos como El Salvador y Honduras.

La categoría de FID pone en cuestionamiento los aprendizajes que se están generando en las universidades y obliga a profundizar en los procesos de enseñanza que se están promoviendo. Al respecto, una de las expertas en políticas públicas de América Latina, Denise Vaillant (2013) afirma:

“Ministerios de Educación, maestros y profesores, formadores e investigadores ponen en duda la capacidad de las Universidades e Institutos Superiores para dar respuesta a las necesidades actuales de la profesión docente (UNESCO 2012). Algunas críticas refieren a la organización burocratizada de la formación, al divorcio entre la teoría y la práctica, a la excesiva fragmentación del conocimiento que se imparte y a la escasa vinculación con las escuelas” (p.186).

Por lo anterior, interesó profundizar en las nociones sobre la historia y su enseñanza que construyó un grupo de graduados de estudios sociales, pues se parte del supuesto de que los aprendizajes obtenidos en la universidad determinarán en buena medida sus prácticas como docentes.

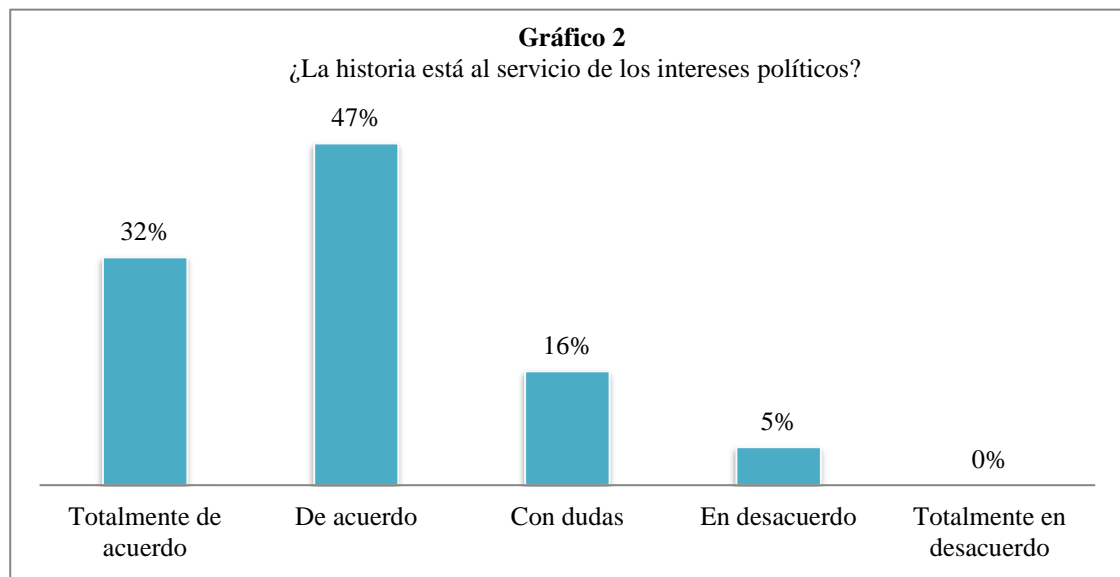
Para realizar el estudio se aplicó un cuestionario a 19 estudiantes graduados y graduadas de la carrera en el año 2016. Esta muestra representa el 59% del total de graduados (32). La elección de esta población se debe a que concluyeron sus estudios recientemente y tienen el panorama completo de la carrera. Con base a los resultados del cuestionario se elaboró una entrevista abierta con 3 estudiantes para que profundizaran en sus respuestas. Debido a que una gran mayoría de alumnos señaló que el mejor curso que llevaron fue Historia Universal III e Historia de América III, se analizaron los programas de curso para triangularlo con el cuestionario y la entrevista.

Concepciones de la Historia y su enseñanza en estudiantes graduados y graduadas de la carrera

Desde mediados del siglo pasado, las discusiones sobre el papel de la historia como ciencia eran debatidas en los círculos académicos. Sin duda, la herencia de la Escuela de los Annales y sus rupturas aún influyen en la forma de comprender el objeto de estudio histórico. La historiografía costarricense es heredera de esos debates, al punto de que en el primer curso de historia que llevan los estudiantes de Estudios Sociales, una de sus primeras lecturas es el libro *Introducción a la Historia* de Marc Bloch.

Este autor es uno de los clásicos que construyen la idea de historia entre el estudiantado durante los cuatro años que dura la carrera. El 89% del alumnado está totalmente de acuerdo o de acuerdo con que la historia es una ciencia, solo un 5% está en desacuerdo y otro 5% dijo tener dudas sobre la respuesta. Pero ¿qué tipo de ciencia es la historia? Hay muchos paradigmas que se pueden utilizar para ubicar a esta ciencia social. Desde el positivismo hasta las posiciones marxistas o críticas de la historiografía.

Por las respuestas expresadas en el cuestionario aplicado, se deduce que la historia es portadora de verdades, de nuevos significados sobre el pasado y legitimadora del poder estatal. En el siguiente gráfico se puede apreciar lo anterior:



laboración propia, 2018.

Reconocer el método histórico como ruta para encontrar la verdad de los hechos es parte de las discusiones neopositivistas en historia. Resulta interesante que al contrarrestar esto en las entrevistas, los estudiantes consideran que la historia explica verdades, aunque no sean “absolutas” y que la objetividad o subjetividad dependen de las circunstancias y las personas. A la pregunta ¿La historia llega a las verdades sobre un acontecimiento? Uno de los entrevistados contestó: *"Si, porque a lo largo de la ciencia de la historia hemos creído que un acontecimiento sucedió como tal, pero cuando investigamos más a fondo nos damos cuenta de que no ha sido como pensamos, entonces es ahí donde llega a esa verdad"* (R15)².

Más que ubicar el conocimiento histórico a partir de sus relaciones epistemológicas o teóricas, tanto en el cuestionario como en las entrevistas se notan serias contradicciones a la hora de ubicar la historia como ciencia. Temas como lo científico, objetivo, subjetividad, narraciones, entre otras, son utilizados por el estudiantado sin relación alguna.

Lo anterior deja entrever que la noción de la historia es un discurso que corresponde a afirmaciones “correctas” o “incorrectas” que no ha sido reflexionado en la carrera. Esto a pesar de que la malla curricular del plan de estudios contempló en el inicio de la carrera, cursos como “Introducción a la historia”, “Metodología de la investigación” (donde se profundiza en el método histórico) y “Teoría social”.

Sobre las finalidades de la historia, predomina la creencia que la relaciona con los intereses políticos y la construcción de las nacionalidades. Según se observa en el gráfico 2, hay una mayoría importante (79%) que está de acuerdo o muy de acuerdo con tal idea.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

En otra pregunta, un 73,6% dijo estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que la historia es necesaria pues permite conocer la construcción de la nacionalidad y dar sentido a las identidades nacionales de cada país. La historia que se narra tanto en el gráfico 2 como en la oración anterior hace referencia a la historiografía costarricense de mediados del siglo pasado, que se preocupaba por hechos concretos y describía los acontecimientos que

² Por R15 entendemos el número asignado a la persona. Esta nomenclatura se utilizará con el fin de mantener el anonimato de las personas entrevistadas.

legitimaban el poder de las élites. También existe el pensamiento de que la historia legitima el poder del Estado (un 52,6% estuvo de acuerdo con tal afirmación).

La imagen de la historia como ciencia está permeada por ideas que respaldan el poder del Estado, pero además hay un discurso retórico y contradictorio sobre la cientificidad de la historia. Sobre este último aspecto a la pregunta: ¿es la historia objetiva? Uno de los entrevistados contestó: "*Como ciencia es objetiva porque se tiene que aplicar un método*" ¿Y que piensas de la subjetividad en historia?

"Que siempre va a estar ahí permeado, de eso se trata el rigor académico o científico e investigativo de no dejarse, al menos, llevar por esas subjetividades que muchas veces sesgan la construcción de conocimiento. En la mayor medida de lo posible busca llegar a un conocimiento objetivo, pero siempre claro. Las subjetividades del investigador o del historiador siempre van a influir en la posición investigativa que llegue a tener sobre el objeto de estudio" (R10).

Las nociones sobre la enseñanza de la historia están directamente relacionadas con las contradicciones antes señaladas. Cuando se le preguntó a uno de los entrevistados: ¿Te identificas con alguna teoría en la enseñanza de la historia para dar tus clases? Su respuesta fue:

"Yo pienso que sería como... creo que está como dentro del estructuralismo, el aprender haciendo... porque pienso que también el estudiante tiene que aprender a hacer cosas, en el caso lo que tiene que hacer con el estudiante es ponerlo a participar y de esa manera él va aprendiendo" (R15).

La confusión entre teoría pedagógica, el estructuralismo y el enfoque "aprender a hacer" es sintomático de la poca profundización de los cursos de teoría social y teoría de los aprendizajes, así como de la nula comunicación entre los departamentos de historia y educología para plantear los cursos.

Resulta interesante que las nociones sobre enseñanza de la historia están directamente relacionadas con la forma en la que los estudiantes recibieron sus clases universitarias. Una de las entrevistadas afirmaba que las mejores clases universitarias fueran aquellas donde el docente explicaba muy bien la materia, incluso recordó algunos de los chistes que se hacían en clase y ese es el modelo que actualmente aplica como profesora. Cuando se le pidió profundizar en la metodología de enseñanza, afirmó que se basa en clases magistrales (divertidas), resúmenes de la materia, contar la historia como un cuento, uso de videos y esquemas (R8).

También prima la idea de que una buena enseñanza de la historia está en función de los contenidos que se abarcaron durante la carrera. A la pregunta ¿En la Escuela de Historia aprendiste a enseñar Historia?, uno de los entrevistados contestó:

"Yo pensaría que sí, porque en esta parte de la Escuela, de la parte de Historia, si nos toca más como una formación más de historiador y no propiamente docente, entonces sí tenemos unas bases bien formadas de historia, pero hay unos temas que faltan un poco más" (R15).

Llama la atención que un estudiante para profesor de estudios sociales sienta que su formación es "más de historiador". La Escuela de Historia tiene a su cargo dos carreras en pregrado: la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica y la carrera de Historia. La malla curricular tiene lo que se ha denominado "tronco común" entre las carreras, es decir, cursos que llevan tanto los estudiantes de Estudios Sociales como los de Historia (54 créditos de un total de 137). El plan de estudios cambió en el año 2017, los cursos de tronco común se

mantienen y de hecho aumentaron en créditos. Habrá que valorar profundamente qué es lo que lleva a que se formen docentes como si fueran historiadores.

A pesar de esa formación de cuasi historiadores hay muchos vacíos que se lograron ver en los discursos de los egresados y egresadas. La noción de tiempo histórico es uno de ellos. En el cuestionario aplicados algunos estudiantes hicieron referencia a que uno de los conocimientos que un docente de Estudios Sociales debe manejar es el tiempo histórico. Esto se profundizó en las entrevistas, como se aprecia a continuación:

-¿Qué es el tiempo histórico?

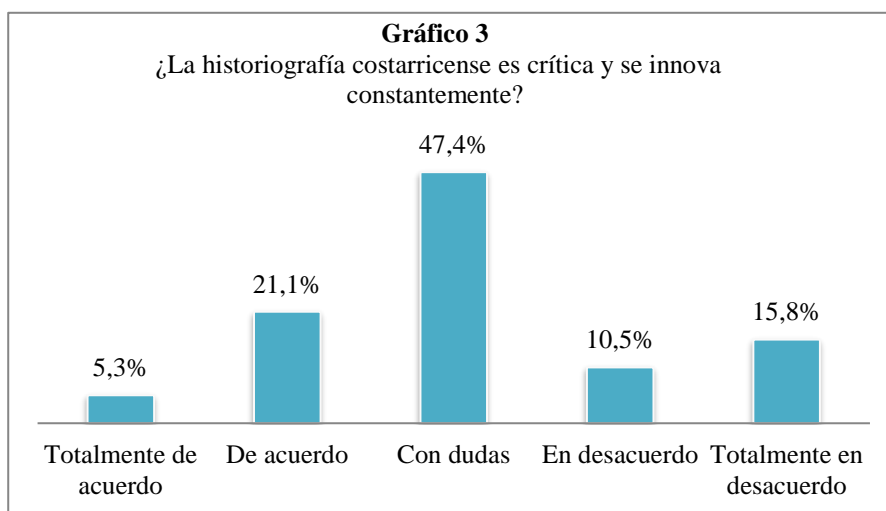
"El tiempo histórico es el concepto base de la historia, conocer las diferentes edades humanas a lo largo de la historia, en qué momento estamos ahorita, cuál fue nuestro pasado para no repetir la historia como decía Hobsbawm".

-¿Qué entiendes por cronología?

"Va de la mano con el tiempo histórico, para no caer en analogías que no vienen al caso, qué sé yo, muchos añoran tiempos pasados como los de la edad media, que el poder lo tenía la iglesia, mucho conservadurismo, por ese lado, pues eso simplemente no se puede dar, ya pasó y estamos en otro momento y muchos profesores, igual de la enseñanza, siguen reproduciendo estas analogías que no vienen al caso, entonces un uso correcto sería lo mínimo que tenga un profesor en este sentido" (R10)

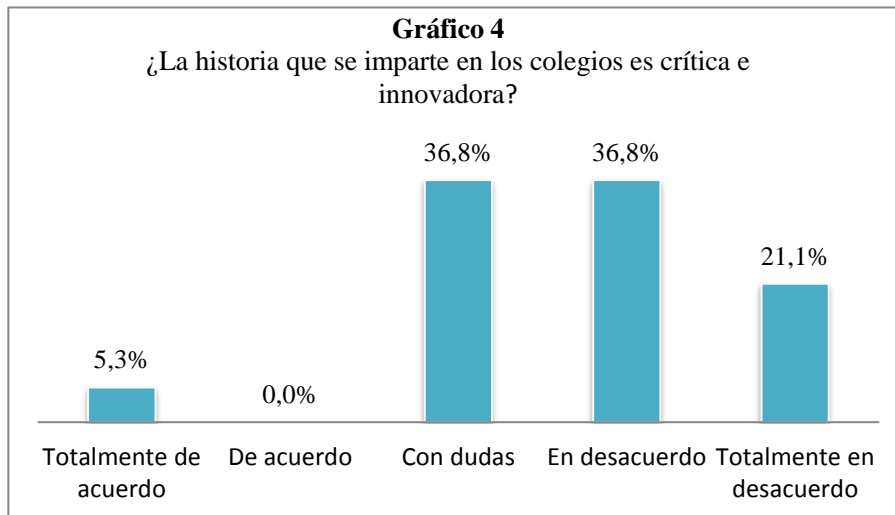
El tiempo histórico fue equiparado con la cronología. Esta idea se repitió en las otras entrevistas. La noción de que el tiempo histórico es la división de la historia europea (edad antigua, media, moderna y contemporánea) fue una constante en las respuestas. La cronología es vista como sinónimo de tiempo histórico, donde las fechas y los acontecimientos tienen un papel predominante en la concepción de la historia y de su enseñanza. No es de extrañar que quienes están trabajando como docentes de aula, consideren que las líneas del tiempo (con imágenes y bastante lúdicas), clases magistrales y resúmenes sean el vehículo que lleve al aprendizaje de la historia.

En el cuestionario llamaron la atención dos ideas sobre la noción de historia que se produce en Costa Rica y la que se imparte en los colegios. En los gráficos 3 y 4 se detallan.



Fuente: Elaboración propia.2018

Fuente: Elaboración propia, 2018.



Una mayoría del estudiantado (47,4%) tiene dudas acerca de si la historia en Costa Rica es crítica e innovadora, esto a pesar de que sus docentes son historiadores con trayectorias en investigación y publicaciones en las distintas editoriales del país. Apenas un 26,4% estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con la criticidad e innovación histórica, mientras que un 26,3% estuvo en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

Sobre la historia que llega a las aulas de secundaria, la mayoría la considera acrítica y poco innovadora. Así lo mostró un 57,9% que estuvo en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la pregunta del gráfico 4. Podemos afirmar que el estudiantado es un tanto escéptico con la historia que se produce en el país y con la historia que se debe enseñar en las clases de secundaria. En próximos estudios habrá que determinar si estas nociones influyen directamente en sus prácticas de aula y cómo lo hacen.

¿Una carrera para docentes o historiadoras?

Cuando a las y los estudiantes se les pidió valorar lo que más aprendieron durante la carrera, tanto en el cuestionario como en las entrevistas, enfatizaron en los contenidos. Historia Universal III e Historia de América III fueron los dos cursos que más les llamaron la atención, debido a que los docentes integraron temáticas que no se limitaron a las tradicionales explicaciones económicas y políticas de los periodos de estudio. La incorporación de la historia del arte fue una de las innovaciones que más valoraron.

Una primera conclusión sobre lo analizado hasta ahora nos llevó a tres ideas sobre la noción de enseñanza de la historia de la carrera: 1. Se valora el contenido como sinónimo de aprendizaje en historia y de conocimiento. 2. El estudiantado no ubica las habilidades de pensamiento histórico y 3. Es más importante que el docente universitario maneje el contenido histórico que la didáctica. A continuación se explica cada una de estas ideas.

1. Se valora el contenido como sinónimo de aprendizaje en historia y de conocimiento.

En los 19 cuestionarios y 3 entrevistas el estudiantado enfatizó la calidad de los aprendizajes en historia, aunque hubo algunos vacíos en la carrera. Por “vacíos” entendieron temáticas que

no se abordaron en los cursos porque al docente no le dio tiempo de terminarlas, las omitió del curso o no sabía lo que enseñaba.

Si se analiza el orden de la malla curricular de la carrera, cada estudiante aprobó tres cursos de historia universal, cinco de historia de América, cuatro de historia de Costa Rica y uno de historia de Centroamérica. Cada curso está dividido cronológicamente, marcado por acontecimientos de índole histórica. Por ejemplo, historia universal I abarca desde el inicio de las civilizaciones antiguas hasta los comienzos de la edad media. Historia universal II incluye desde la baja edad media hasta la revolución francesa en 1789 e historia universal III va de 1789 hasta la actualidad.

Las fechas, la cronología y la cantidad de contenidos que se abarcaron en cada uno de los cursos reflejan una noción de historia positivista y descriptiva. Uno de los puntos que el estudiantado indicó fue aprender sobre historia del arte en universal III. En un análisis del programa elaborado por el docente se nota la incorporación de tal temática, pero también de una metodología de trabajo distinta a la de otros cursos. Por ejemplo, el uso de documentales e invitados especialistas en algunos de los contenidos abarcados.

La metodología dista mucho de la empleada por otros colegas, pero la noción de una historia cronológica permanece intacta. Se cumplieron los objetivos sin problematizar el contenido y con una evaluación muy academicista (2 pruebas parciales, quices (pruebas cortas) y un trabajo bibliográfico), por lo cual, los resultados de aprendizaje no distaron mucho de los obtenidos por docentes que usaron otras metodologías. Esto se pudo corroborar en las respuestas de la entrevista y el cuestionario. Uno de los entrevistados enfatizó en lo relevante de la historia del arte en universal III, por lo que se le pidió que señalara un artista de la época contemporánea europea y su respuesta fue: “*Picasso o Dalí, pero mi favorito fue Da Vinci*” (R10), evidentemente el último nombre no corresponde a la época contemporánea. Esa afirmación muestra que el mismo estudiante se confunde a la hora de ubicarse en las etapas de la historia europea, así como de ubicar personajes y fechas.

A la pregunta del cuestionario ¿Cuáles considera que son los principales conocimientos históricos que debe poseer un docente de Estudios Sociales? La mayoría de estudiantes señalaron conocimientos fácticos como guerras mundiales, historia de Costa Rica o de América. Aunque también hubo algunas excepciones que nombraban el tiempo histórico y la multicausalidad de los hechos. Una de esas excepciones fue desarrollada por uno de los estudiantes en los siguientes términos:

“Cuando me preguntan por conocimientos históricos, pienso que se relacionan elementos como: lenguaje técnico, habilidades, teorías y hechos. Los cuales, permiten desarrollar una visión general del pasado para reconstruir o plantear interpretaciones. En ese sentido, considero que el profesor no se puede encasillar en uno solo, pues, depende de los mencionados y otros, a la hora de analizar coyunturas importantes. De esta manera, se evita la visión clásica de la historia y el educador posee mayor profundidad al tratar alguna civilización o acontecimiento; valorando y contrastado aspectos de interés, por ejemplo, cultura, atavismo, relaciones económicas, género, cosmovisión y poder” (R22).

La respuesta anterior fue la única donde se incorporó una noción diferente a la del conocimiento factual y se interpeló al papel de las educadoras y educadores como gestores de la historia en un ambiente de aula.

2. El estudiantado no ubica las habilidades de pensamiento histórico.

En el cuestionario se le pidió a cada estudiante que colocara en orden de prioridad las seis habilidades que Peter Seixas ubica como propias del pensamiento histórico. Haciendo un promedio de las respuestas, y con base a lo aprendido en la carrera, ellas y ellos ubicaron las habilidades en el siguiente orden:

Prioridad dada en la carrera	Habilidad del pensamiento histórico
1	Identificar la continuidad y el cambio de los acontecimientos históricos.
2	Analizar las causas y consecuencias para comprender la Historia.
2 o 4	Comprensión del significado de la Historia.
4	Comprender la perspectiva histórica.
5 o 6	Entender la dimensión ética de la interpretación histórica
6	Uso de las fuentes primarias como evidencia

En las entrevistas se les solicitó que explicaran las razones de la distribución de las habilidades y ninguno de los estudiantes logró detallar el significado de la habilidad, aunque sí contextualizaban el enunciado con lo vivido durante la carrera. Afirmaron que la historia no se basa en acontecimientos lineales, sino que existen procesos donde hay determinantes políticos, económicos y sociales que marcan el cambio o la continuidad de las sociedades, lo cual se aunaba al análisis de las causas y consecuencias. El estudiantado traza su argumentación sin bases teóricas o epistemológicas que le permitan integrar su discurso y posicionarse sobre el mismo. Sus ideas parecen recortes de clases que escucharon y repitieron en alguna prueba escrita.

Sobre la dimensión ética se confundieron mucho a la hora de explicarla, en las entrevistas hay muchos circunloquios que no permiten ubicar argumentos coherentes. Por último, sobre el uso de fuentes primarias, afirmaron que aunque es una de las habilidades más importantes ellos y ellas siempre trabajaron con fuentes secundarias. En este punto resalta la idea de que en la carrera de estudios sociales el estudiantado se siente formado en historia, pero algo tan fundamental como el uso de fuentes primarias es obviado en su preparación docente.

3. Es más importante que el docente universitario maneje el contenido histórico que la didáctica.

Las respuestas del cuestionario se dirigieron hacia la importancia de los conocimientos fácticos en un o una docente de estudios sociales. Esto se profundizó en las entrevistas, donde el estudiantado manifestó que el conocimiento es más importante que la didáctica en una clase universitaria. Si se parte de que su noción de historia está basada en las descripciones de acontecimientos o de procesos a lo largo del tiempo, entonces el contenido tiene mucha relevancia.

A la pregunta ¿Qué es lo que un estudiante para profesor de estudios sociales aprecia más de las clases universitarias?, la respuesta fue la siguiente:

"En mi caso es el conocimiento. Nada es dado, nada es verdadero, uno siempre tiene que estar buscando o saliendo de la propia ignorancia que uno tenga, entonces mucho de lo que uno aprende aquí también lo deja en duda, tampoco uno lo acepta, entonces uno si realmente se siente consternado o algo va, busca las fuentes, hace lecturas y hasta comparte con los profesores y es un bonito espacio de recreación del conocimiento, no de verdades pero sí de conocimiento" (R10)

El estudiantado manifestó que prefieren a docentes que sean especialistas en el curso que dan. Por ejemplo, el historiador medievalista para el curso de historia universal II, o el historiador especializado en la época colonial para los cursos de América. La idea del estudiantado de tener especialistas en sus clases es muy válida, porque “lo que no se sabe, no se puede

enseñar”, pero a esto hay que agregar que “lo que se sabe no se puede enseñar, si no se tienen las herramientas adecuadas”. Y pareciera que las y los estudiantes de la carrera de estudios sociales aprenden sobre procesos sociales, políticos y económicos que se interrelacionan entre sí y podrían identificar causas, consecuencias y elaborar discursos sobre lo que sucedió.

A pesar de lo anterior, se considera que el estudiantado no es capaz de problematizar la historia o traerla al presente, o bien, valorar las distintas posiciones teóricas de los historiadores para confrontar las narrativas creadas en torno a un determinado tema y tomar una posición sobre ello. No se construyen argumentos, se repiten ideas.

Es conveniente mencionar que los estudiantes entrevistados afirmaron que el conocimiento es lo más importante, pero la didáctica debe estar presente. Existe un discurso que valida a los estudios sociales a partir del corpus pedagógico y en el estudiantado existe conciencia de que en la Escuela de Historia es necesario dialogar con la pedagogía y didáctica.

La pregunta que surge de este análisis es si la carrera está pensada para docentes de estudios sociales o para historiadoras. En un apartado anterior, una de las afirmaciones de un entrevistado fue que su formación era de historiador. La falta de problematización de la historia y la poca consciencia del desarrollo del pensamiento histórico, así como los diálogos con la didáctica específica son temas que necesitan ser repensados dentro de la malla curricular en la formación inicial de docentes de estudios sociales.

Los programas de curso, las nociones de historia y su enseñanza.

Los programas de los cursos de Historia universal III y América III detallan una lista de objetivos y contenidos que son evaluados a través de pruebas, quices (pruebas cortas) y trabajos bibliográficos. Por ejemplo, en América III se señala como metodología lo siguiente:

“Este curso reforzará la asimilación de los estudiantes por medio de la discusión de las lecturas indicadas en el programa. Se espera una amplia participación del estudiante por medio de diferentes dinámicas desarrolladas durante las sesiones de trabajo. La base metodológica del curso es una combinación entre la exposición magistral del profesor y la discusión de las lecturas asignadas de acuerdo al cronograma de trabajo.”

Lo mismo sucede en Universal III, donde se estudiaron procesos históricos, con una bibliografía pertinente y actualizada. La metodología se basó en clases magistrales combinadas con la “participación activa de las y los estudiantes”.

Los docentes fueron muy creativos a la hora de plantear sus clases, y no cabe duda de que el estudiantado aprendió los procesos históricos de cada curso. Sin embargo no hay claridad sobre cómo enseñar tales conocimientos en el aula de secundaria. Se tiene la creencia de que situándose desde el contenido los alumnos y alumnas de secundaria podrán desarrollar capacidades de análisis y crítica histórica.

Lo que plantean estos cursos es que problematizar la historia consiste en hacer una serie de lecturas y confrontarlas con el docente universitario, así como evaluar el conocimiento obtenido mediante pruebas escritas y comprobaciones de lectura. A nuestro criterio, no basta con identificar causas y consecuencias de los acontecimientos históricos, o ubicar rupturas y continuidades. Los estudiantes para profesor y profesora de estudios sociales deben desarrollar las capacidades para comprender los temas históricos y poder enseñarlos en la secundaria. Es decir, deben desarrollar las habilidades profesionales como docentes, las cuales

incluyen el conocimiento disciplinar, el pedagógico y el didáctico, de tal manera que sus praxis sean reflexivas y críticas.

Ese es el gran vacío en la enseñanza de la historia a nivel universitario. Se apela al conocimiento como mecanismo de aprendizaje, y eso crea la idea de que la historia debe conocerse de forma total para enseñarla “correctamente”. Es necesario enseñar a enseñar tal conocimiento, pero no un conocimiento basado en una historia fragmentada, o en procesos históricos que se memorizan para un curso y se olvidan en otro. El conocimiento debe ser problematizado y aprendido dialécticamente, pero no para aplicarlo de forma mecánica, sino para tomar decisiones pedagógicas y didácticas sobre el ejercicio profesional.

Conclusión

La carrera de estudios sociales de la Universidad Nacional es la única, en su área, acreditada en el país. Esto supone algunos parámetros de calidad que se revierten en discusiones académicas: ¿cómo enseñar a enseñar historia y geografía? ¿Desde las mallas curriculares se podrán realizar los cambios? ¿Son las prácticas docentes de los colegas de historia las que deben cambiar? ¿Cómo se construye un campo de conocimiento en torno a los Estudios Sociales de tal forma que el futuro profesorado aprenda a enseñar?

Quizá la idea que más debemos trabajar en la Escuela de Historia es que la ciencia histórica es apasionante, necesaria y útil para comprender la realidad social, pero eso no socava que su enseñanza es también un campo académico con nombre propio y que el reconocimiento de áreas como la didáctica de la historia promoverá un conocimiento más crítico, más reflexivo y más creativo de la Historia, y por ende, del ser humano en sociedad.

Para alcanzar ese reconocimiento urge investigar y profundizar en los errores, aciertos y desaciertos de las universidades, que al fin y al cabo, tienen la responsabilidad ética de rendir cuentas sobre el conocimiento, pues este debe ser de la más alta calidad.

Los egresados y egresadas de la carrera de estudios sociales del año 2016 muestran deficiencias en habilidades del pensamiento histórico y en el tiempo histórico. Reconocer esos vacíos permitirá hacer propuestas que renueven la enseñanza de la historia y las concepciones en torno a los estudios sociales. Lo mejor de este estudio es que se abren posibilidades de debate y trabajo académico que, soñamos, se revierta en aprendizajes críticos y creativos.

Referencias Bibliográficas:

- **Bolívar, A.** (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, (12), pp. 13-30
- **Éthier, M., Demers, S. y Lefrançois, D.** (2010). “Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990”. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (9) pp. 61-74.
- **Flick, U.** (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- **Funes, G. y Salto, V.** (2017). Mutaciones y transversalidades: pensar la formación docente en Historia. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*, (6), pp. 64-79. Obtenido de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto>
- **Gutiérrez, M., Buitrago, O., Valencia V.** (2015). *Prácticas educativas reflexivas y la formación del profesorado*. Editorial UTP: Pereira.

- **Jara, M. y Salto, V.** (2014). La explicación en la clase de Historia. Una aproximación desde las experiencias de los y las practicantes en la formación inicial. *Clío & Asociados*, (18-19), pp. 294-309.
- **Loughran J., y Hamilton, M.** (ed.) *International Handbook of Teacher Education*. Vol. 1 y 2. Springer.
- **Perrenoud, Philippe** (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó: Barcelona.
- **Plá, S.** (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, (84), 163-184. Recuperado en 17 de agosto de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482012000300007&lng=es&tlng=es
- **Placier, P. L. y otras** (2016). The History of Initial Teacher Preparation in International Contexts. En: Loughran J., y Hamilton, M. (ed.) *International Handbook of Teacher Education*. Vol. 1. Springer. Pp. 23-68.
- **Santisteban, A., Pagès, J.** (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. Pp. 63-86. En: Jara, M. y Funes, G. *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. Universidad Nacional del Comahué: Argentina.
- **Seixas, P., & Peck, C.** (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: PacificEducationalPress.
- **Seixas, Peter** (2014). The historical thinking Project. University of British Columbia. Recuperado de: <http://historicalthinking.ca/>
- **Tribó, Gemma.** (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Cuadernos de formación del profesorado, educación secundaria, N° 19. ICE / HORSORI, Barcelona.
- **Vaillant, D.** (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206.
- **Valencia, Lucía.** (2016). “Aprender a ser profesora y profesor de historia y ciencias sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial”. En: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (15), pp. 75-87

Documento:

- UNESCO (2017). La formación inicial: docentes en educación para la ciudadanía en América Latina. París.

La práctica profesional docente, un espacio multidimensional y transversal en la formación de formadores

María Ana Verstraete

marianaverstraete@hotmail.com

Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Cuyo / Argentina

RESUMEN:

La Práctica Profesional Docente es el momento en que se ponen en evidencia competencias docentes adquiridas a lo largo de la formación inicial y se constituye en la oportunidad de unir los saberes disciplinares con las habilidades de transferencia y de resolución de situaciones problemáticas que el medio laboral impone. Esta complejidad, hace que el estudiante enfrente este campo de formación con incertidumbre e inseguridad. Es por ello que esta instancia, lejos de ser un momento único al finalizar la carrera, debe constituirse en un tránsito progresivo que permita transformar la incertidumbre en certeza y la indecisión en deliberación prudential. Así lo han entendido los organismos de gobierno y lo han expresado en los "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial" (INFOD) y en los "Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesorados Universitarios" (CIN). Ambos documentos otorgan a los espacios curriculares de Prácticas Profesionales Docentes un espacio privilegiado y nodal en la formación del profesor. El desafío que les cabe a las Universidades y a los Institutos de Formación Superior es la formulación e implementación de acciones que promuevan la articulación interinstitucional y desarrollen las capacidades indispensables para el desempeño laboral futuro.

El presente trabajo tiene como objetivo abordar los trayectos de Práctica Profesional Docente en su carácter multidimensional y complejo, como espacios de construcción de saberes indispensables para la formación profesional y proponer estrategias de trabajo compartido con docentes y pares en un diálogo fluido a partir de experiencias de campo y de vivencias escolares supervisadas.

PALABRAS CLAVE: práctica profesional - formación docente - estrategias de trabajo

A Prática Profissional Docente, um espaço multidimensional e transversal na formação de formadores.

RESUMO:

A Prática Profissional Docente é o momento em que são postas em evidência as competências adquiridas pelos docentes ao longo da formação inicial, além de ser uma oportunidade de relacionar os saberes disciplinares com as habilidades de transferência e a resolução de situações problemáticas que surgem no mundo laboral. Esse panorama complexo, faz com que o estudante enfrente dito campo de formação com incerteza e insegurança. Por isso, a Prática Profissional, longe de ser um momento pontual que finaliza a formação, deve constituir como um trajeto progressivo que permita transformar a incerteza em certeza e a indecisão em deliberação prudente. Dessa maneira foi entendida pelos organismos de governo e o expressaram nos "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial" (INFOD) e nos "Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los profesores universitarios" (CIN). Ambos documentos conferem à Prática Profissional Docente um espaço privilegiado e confluyente na formação do professor. O desafio das Universidades e Institutos de Formação Superior é a formulação e implementação de ações que promovam a articulação institucional e desenvolvam no corpo docente as capacidades indispensáveis para o desempenho laboral futuro.

O presente trabalho tem como objetivo abordar os trajetos da Prática Profissional Docente, seu caráter multidimensional e complexo como espaço de construção de saberes indispensáveis para a formação profissional e propor estratégias de trabalho compartilhado com docentes e pares, num diálogo contínuo a partir de experiências de campo e de práticas escolares supervisionadas.

PALAVRAS-CHAVE: prática profissional - formação docente inicial - estratégias de trabalho

Teacher's professional practice, a multidimensional and transversal moment in the training of trainers.

ABSTRACT:

Professional practice is the moment in which all the teacher's competencies acquired during the initial training are shown. It is constituted due to the opportunity to unify the disciplinary knowledge with the abilities of transference and of resolution of problematic situations that the working environment presents. This complexity makes the student face this Labour Education camp with uncertainty and insecurity. This is why this instance, far from being the only opportunity to practice when finishing the course of studies, has to be turned into a progressive transit. This must be so in order to allow students to transform uncertainty into certainty, and decision into prudential deliberation. This is how the government has understood this topic and has expressed these ideas in the "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial" (INFOD) and in the "Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesorados Universitarios" (CIN). Both documents give the curricular spaces of Professional Practice a privileged and nodal importance in teacher's training. The challenge that Universities and higher education institutes have to face is to communicate with other institutions and to develop essential abilities for the future performance in the working environment.

The objective of the present work is to face the path of the Professional Practice, taking into account its multidimensional and complex characteristics. It will be considered as a place where to construct essential knowledge for professional training. As well as this, the idea is to think of this discipline as a place where to propose work strategies that could be shared with teachers and students in a fluid dialogue, taking into account the previous experiences lived in both work and school.

KEYWORDS: professional practice - work strategies - teacher's formation

Introducción

La Práctica Profesional Docente (PPD) en la mayoría de los diseños curriculares de los profesorados universitarios se concibe como un trayecto que debe ser recorrido hacia el final de la carrera antes de recibir el título de "profesor en". La misma consiste en un camino en el que el futuro docente debe poner en evidencia el logro de competencias adquiridas a lo largo de su formación inicial. Es el momento en que el practicante se enfrenta a situaciones concretas de la futura vida profesional, y debe unir saberes disciplinares con habilidades docentes específicas. Sin embargo, la mayoría de las veces esta instancia se reduce a uno o a lo sumo dos espacios curriculares en los cuales el estudiante debe insertarse en una institución educativa, estudiar y planificar sus clases, enfrentarse a un grupo de jóvenes con realidades particulares y problemáticas dispares, sortear desafíos pedagógicos/didácticos que puedan presentarse, entre otros tantos retos a sortear.

Esta concepción de la Residencia Docente tiene como objetivo central hacer de esta una puesta en acto de todo lo aprendido, pero no contempla el recorrido necesario para convertir la buena práctica docente en habitus (Bourdieu, 1999). Planteada así esta instancia de formación, la PPD se convierte para el futuro docente en una difícil tarea, de tránsito incierto y vacilante que no contribuye a la apropiación de las capacidades necesarias para desempeñarse con idoneidad en las aulas y en el campo profesional complejo y diverso. Dicha concepción no sólo hace ardua la apropiación de herramientas pedagógico/didácticas que ayuden al desarrollo de capacidades docentes, sino que deja espacios de indefinición que generan incertidumbre e inseguridad. Esta última reforzada por la presión de una evaluación que califica y acredita el espacio a partir de una observación crítica del profesor tutor. Es entonces que el gran desafío es repensar los modos de plantear los trayectos de PPD a fin de transformar la incertidumbre en certidumbre y la inseguridad en acciones deliberadas y

certeras. Pero para que esto suceda hay que promover la ejercitación prudencial de la práctica de modo tal que se adquiriera la capacidad de la "buena decisión".

Aristóteles (Cfr. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, VI, 8, 1141b, 8ss) decía que el conocimiento práctico adopta como metodología la prudencia y la deliberación. La primera de ellas exige la reflexión y la premeditación que supone hacer un juicio sobre la acción y como consecuencia de ello la adopción de buenas decisiones.

Decidir viene del latín *decidere*, que quiere decir cortar, resolver. Se trata entonces de cortar la dificultad y de formar en la capacidad de resolver de modo atinado y ecuánime. Es así que lo que puede o no suceder en un ámbito áulico concreto, se resuelve a partir de un juicio sapiente que, en este caso, se da acerca de la acción.

Pero para lograr esto es necesario un replanteo de las formas en que está implementada la PPD, a fin de llevar a cabo estrategias que promuevan prácticas más progresivas de aprendizaje, donde predomine un proceso metacognitivo de las diferentes instancias y en las cuales el joven estudiante pueda conocer la realidad donde deberá desempeñarse laboralmente, comprender la complejidad que tiene y el carácter multidimensional que lo caracteriza.

Es claro que la adquisición de capacidades docentes no se puede lograr con uno o dos espacios curriculares al finalizar la carrera. Por ello la propuesta consiste en transversalizar el trayecto en sucesivas etapas, desde los primeros años y en complejidad creciente. De allí que el CIN le otorgue al Campo de Formación¹ una carga mínima de 400 horas, lo que supone alrededor de un 15% de la carrera y el INFOD incluso permita extender ese porcentaje hasta un hasta un 25%.

"La formación en el campo de las PPD se inicia en los primeros años de la carrera, mediante actividades que permiten analizar y reconstruir actuaciones propias del quehacer docente. Estas situaciones didáctico-disciplinarias en el aula y en trabajos de campo, culminan con las prácticas docentes que se desarrollan en la Residencia." (ANFHE-CUCEN, 2011).

"Se inicia desde al comienzo de la formación, en actividades de campo ..., así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula... y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la Residencia pedagógica integral."(CFE, INFOD, 2007, p. 53)

Lo dicho revela la importancia que se le ha otorgado a este trayecto de formación. Relevancia que debe invitar a la reflexión de los profesores que se encuentran frente a estos espacios curriculares para resignificar sus prácticas y replantearse los enfoques desde los cuales se llevan a cabo.

Una de las primeras consideraciones en las que hay que centrarse es la que refiere a la multidimensionalidad del campo de la PPD. Dicha característica otorga la noción de complejidad y pone de manifiesto la esencia misma de la Práctica Profesional. Por ello, conocer las diversas variables o subsistemas que se interrelacionan e interactúan articuladamente en ella se convierte en un imperativo a la hora de adquirir las competencias profesionales docentes.

¹ El CIN establece que la formación docente se organiza en cuatro Campos de Formación a saber: Campo de la Formación Disciplinar Específica (CFDE), Campo de la Formación Pedagógica (CFP), Campo de la Formación General (CFG) y Campo de la Práctica Profesional Docente (CPPD).

La Práctica Profesional Docente: Un espacio multidimensional y complejo

El trayecto formativo de la PPD entendido como práctica social, se caracteriza por ser dinámico e intrincado. El mismo se encuentra atravesado por un sinfín de aristas que lo convierten de difícil tránsito para los estudiantes que deben enfrentarse a un proceso de enseñanza en la formación inicial de los profesorado. Es en estos espacios curriculares que el estudiante se desempeña como profesor, pero aun no lo es; en el que el conocimiento científico adquirido a lo largo de la carrera debe ser mediado y enseñado a través de una articulación entre la teoría que estudió, y la práctica que debe llevar a cabo; y es la fase intermedia entre la Universidad o el Instituto de Formación Docente y la escuela. En este sentido la PPD supone transiciones complicadas de recorrer que generan incertidumbre y temor.

Dentro de la aparente simpleza que se evidencia en el acto de enseñanza, se esconde una enmarañada red de variables que entran en juego desde el momento en que se toma contacto con el aula. Entre ellas se pueden mencionar la dimensión disciplinar (en este caso la Historia), la psicopedagógica y la didáctica específica. Pero estas a su vez están definidas y condicionadas por dinámicas externas, como los marcos normativos o las políticas educativas imperantes. Es decir que la PPD está constituida por factores internos y externos que se entrecruzan en una complicada red de relaciones, que se combinan de manera diferente según el contexto y la circunstancia en la que se encuentre.

Una breve referencia de los desafíos que presentan cada uno de los aspectos que entran en juego en una práctica educativa, ofrecerá un panorama claro de la complejidad que la misma reviste. Tarea que además de compartir características comunes a todo acto de enseñanza, posee particularidades propias de cada disciplina.

Variables que operan al interior de una clase de Historia

La primera variable a tener en cuenta es la que refiere a la disciplina. En las escuelas se enseñan contenidos de historia, geografía, matemática o física. Cada rama del conocimiento científico posee características particulares que deben ser dominadas por los docentes/practicantes ya que es el sustrato científico de su acción de enseñar.

En el caso concreto que nos convoca, que es la enseñanza de la Historia, manejar los contenidos conceptuales supone tomar conciencia que desde este espacio curricular se contribuye con la conformación de la identidad y el desarrollo del Ser nacional. En este sentido, es esencial en la formación de los jóvenes. Sin embargo, la Historia posee algunas dificultades de índole epistemológico que ofrecen retos a los docentes y a los estudiantes en un proceso de prácticas áulicas. Entre ellas se puede mencionar la intangibilidad del objeto de estudio porque los adolescentes no logran consolidar las operaciones formales hasta el ciclo superior del nivel secundario. De modo que hablar de pasado, sujetos, tiempo, procesos históricos y de todo el universo conceptual que la Historia posee, requiere de estrategias muy mediadas y de decisiones fundamentadas en sólidos conocimientos de la disciplina.

Otra característica particular de la ciencia histórica es la accesibilidad del objeto de estudio. El pasado es un sido que se hace presente a través de sus huellas y las mismas se abordan por medio de las fuentes o del trabajo que los investigadores han realizado. Pero los resultados de los mismos están empañados de una interpretación que es propia del mismo acto de investigar

en Historia. En este sentido, esta disciplina dista mucho de la objetividad propia de la física, la química o de todas las llamadas ciencias duras. Es decir que los científicos de la Historia analizan lo sucedido desde perspectivas particulares y, si bien tuvieron la intención de llegar a la verdad, cuestionaron el pasado desde sus realidades e inquietudes. De allí que un profesor en Historia deberá tener en cuenta esta particularidad de objetividad/subjetividad interpretativa en la mediación de lo sucedido.

Por otro lado, está la dimensión psicopedagógica. Esta variable es la que le otorga al estudiante de los profesorados la formación sobre el sujeto de aprendizaje, los contextos, las teorías de enseñanza, el sistema educativo, los modos de aprender, las partes de una clase entre otros tantos conocimientos esenciales para poder enfrentar un acto educativo. Dimensión que en el caso de la enseñanza de la Historia aporta las herramientas que ayudan a la construcción de conceptos y metaconceptos como tiempo, espacio, multicausalidad, actor social, por mencionar algunos.

Este aspecto es el que ofrece los insumos teóricos de la pedagogía sobre las diferentes teorías de aprendizaje desde las cuales llevar a cabo la práctica educativa. Es decir que otorga fundamentos que requiere asumir posicionamientos en relación con el quehacer educativo. No es lo mismo ubicarse en un paradigma conductista que en uno constructivista, y las clases que de una u otra opción surjan, van a ser significativamente diferentes.

"Hay dos tipos de conocimientos que poseen elementos epistemológicos: el conocimiento de los contenidos y el conocimiento de cómo aprenden los estudiantes. Tradicionalmente, se ha definido a la epistemología como la manera en que las personas llegan a conocer la realidad ... Recientemente, la epistemología también se ha usado para encuadrar el cómo las personas aprenden, con el término constructivismo refiriéndose al aprendizaje como un proceso activo que se lleva cabo a medida que cada persona construye su propia representación de la realidad."
(Shaver, 2001, p. 42)

Pero esa forma de conducir los aprendizajes se constituye en un reto ya que los alumnos/futuros docentes, ante las dificultades que ofrece el dominio de este paradigma, muchas veces intencionalmente y otras sin siquiera percibirlo, adoptan las prácticas conductistas por ser más "fáciles", o por ser las que tienen más internalizadas. Problemática que aparece frecuentemente y que hay que tener presente en el momento de las prácticas profesionales de los jóvenes estudiantes. Con lo dicho se quiere destacar que no basta con conocer las teorías de aprendizaje. Es necesario descubrirlas en toda su dimensión, dominarlas y apropiarse de ellas para el logro de buenas prácticas.

Por un lado está la disciplina a enseñar, en este caso la Historia, y por el otro el universo de los estudiantes, las aulas, las escuelas y la política educativa. Sin embargo, la disciplina por sí misma no es suficiente para llevar adelante una buena clase, como tampoco lo es conocer las etapas evolutivas de un joven o las leyes que rigen el sistema educativo. Todo esto debe articularse con el "cómo mediar". Es aquí donde tiene lugar la dimensión de las didácticas específicas. Esta variable es la que se encarga de hacer que un conocimiento científico sea adecuado para ser comprendido por niños o adolescentes.

La didáctica es el "arte" de enseñar. Es la dimensión que busca poner en acto la vinculación práctica entre la ciencia y los estudiantes y procura llevar a cabo el proceso de construcción de los aprendizajes. Es decir que actúa como bisagra entre el conocimiento que debe ser impartido en las aulas y los saberes pedagógicos necesarios para comprender la realidad profesional y contextual en la que deberán desempeñarse los residentes.

La didáctica si bien posee sustento teórico, es en el hacer experiencial donde se consolida y completa. De lo contrario se convierte en un cúmulo de acciones intuitas, que la mayoría de las veces carecen de fundamentos sólidos del quehacer docente, con el riesgo que ello conlleva.

No adquirir el habitus práctico en la docencia, pone en peligro el ejercicio fundamentado y el proceso de construcción del conocimiento.

Es decir que ciencia (Historia), pedagogía y didáctica se deberían interrelacionar y articular armónicamente, ya que una no puede darse sin la otra, si la meta es dar buenas clases. Las tres pertenecen al universo de decisiones que el docente debe tomar cada vez que se enfrenta a un nuevo acto educativo. Podría decirse que son las que operan al interior de una clase. Sin embargo la Práctica Docente es social y como tal tiene fuertes vinculaciones con lo público y lo político (Edeslstein, 2013). Dimensión social que viene desde afuera del quehacer áulico y se articula con todas las variables de la tarea de enseñar y aprender de un modo armónico. Por ello para una comprensión acabada de las dinámicas que operan cuando se da clases, es necesario conocer lo que caracteriza la trama educativa en su conjunto. Es decir no sólo las dimensiones internas mencionadas, sino las que trascienden y encuadran lo que sucede en el aula.

Variables que atraviesan las prácticas docentes desde el exterior del quehacer áulico

Generalmente cuando se piensa en un acto educativo, se visualiza un profesor en un aula, frente a un grupo de estudiantes que aprenden. Sin embargo, dicha acción es mucho más que esa prefiguración porque se encuentra inserta en una institución, con un perfil particular, que responde a lineamientos curriculares específicos, a marcos regulatorios jurisdiccionales y nacionales y a políticas educativas determinadas. Es decir que existe un encuadre normativo/legal que regula el sistema educativo en su conjunto y que el novel docente debe respetar y velar por su cumplimiento.

Pero las mencionadas no son las únicas aristas de este complejo prisma que supone un acto de enseñanza, sino que hay que agregarle la multiplicidad de contextos y modalidades en que los mismos pueden desarrollarse.

Lo dicho amplía el espectro de la actividad laboral a espacios hasta ahora soslayados en la formación docente inicial. Cada una de las modalidades contempladas en la Ley Nacional de Educación N° 26.206, reviste una problemática particular que debe ser abordada desde los trayectos de las PPD y que sólo pueden ser enfrentadas a través de experiencias directas en las cárceles, en los hospitales, en las escuelas técnicas, en los niveles medios y de educación superior. Muchas de ellas muy diferentes al tradicional contexto escolar en donde se llevaban a cabo los trayectos de Residencia, y que deben incorporarse en las currículas de los profesorados.

A todo lo mencionado hay que sumarle las relaciones sociales que se dan en el acto educativo, que si bien operan dentro del mismo, se originan en las realidades familiares y sociales de las cuales provienen los estudiantes. Es decir desde el exterior. Ejemplo de ello son los conflictos de violencia intrafamiliar, situaciones de vulnerabilidad ante la pobreza extrema, embarazo precoz, problemas de aprendizaje, entre tantos otros. Frente a ellos los futuros docentes deben adquirir las herramientas para saber cuándo, cómo y dónde actuar.

Muchas modalidades, niveles, tipos de instituciones, circunstancias intra y extracurriculares. Todo refiere a un escenario altamente complicado y plural. Un desafío para formadores de

formadores y para los que deben conducir los trayectos de PPD, porque son los que deben guiar las diferentes instancias de intervención y aproximar a los jóvenes residentes a las realidades educativas en las cuales deberán desempeñarse. Todo lo dicho remite a la atención que este campo de formación requiere. Importancia que no sólo emerge por las problemáticas antedichas, sino por el peso que se les ha otorgado desde los mismos organismos nacionales.

Transversalizar la Práctica Profesional Docente hacia la apropiación de capacidades profesionales específicas

Todo lo referido hasta el momento permite vislumbrar la complejidad que tiene la PPD por su carácter multidimensional. Es por ello que para los estudiantes de los profesorados, estos espacios ofrecen algunos obstáculos que suponen llevar a cabo prácticas habitadas para ser exitosamente sorteados. Por ello, como ya se mencionara y en sintonía con el espíritu de los Lineamientos del CIN, del INFOD y de los acuerdos de las comisiones ANFHE y CUCEN, los trayectos de las PPD deben estar transversalizados a lo largo de la carrera y deberán comenzar en los primeros años.

En el año 2015 la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo se embarcó en un proceso de transformación y actualización curricular de los profesorados, entre los que está el Profesorado en Historia. Dicha labor se llevó a cabo a través de la conformación de comisiones asesoras convocadas a tal fin, con representación de los cuatro claustros (docentes, egresados, estudiantes y personal de apoyo académico).

La necesidad de concebir la PPD como un eje que atravesara toda la formación docente inicial no sólo se vio como una exigencia que emanaba desde los lineamientos mencionados, sino que surgió también como una demanda en las encuestas a estudiantes y egresados que se llevaron a cabo en la etapa diagnóstica del proceso de construcción curricular².

Así, el CPPD en el diseño del Profesorado en Historia de la FFyLetras de la UNCuyo se organizó en 5 espacios curriculares distribuidos a lo largo de toda la carrera. Tres de ellos como PPD intermedias con la finalidad de acercar al estudiante a la realidad educativa de un modo progresivo, un espacio curricular teórico-práctico que es la Didáctica de la Historia y finalmente la instancia de Residencia Docente. Todos deben ser asumidos por profesores disciplinares en un todo de acuerdo con el espíritu expresado por las Universidades Nacionales a través de sus representantes en los acuerdos ANFHE. No obstante este campo no transita su formación de manera aislada sino que se articula con la formación pedagógica y la formación disciplinar.

“... se recomienda que la Formación en la Práctica Profesional acompañe y articule las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas.” (CFE, INFOD, 2007, p. 32)

En el mismo se explicitaron expectativas de logro transversales al Campo con el fin de expresar claramente cuáles son las capacidades y competencias profesionales nodales que se espera, alcancen los egresados. Y en consonancia, se formularon expectativas de logro particulares a cada espacio curricular. Las expectativas transversales son:

² De las encuestas realizadas el 47,2% de los graduados, el 55,8% de los estudiantes y el 59,1% de los docentes de la carrera consideró que la Práctica Profesional debería iniciarse en 2do y 3er año de la carrera. El 45,3% de los graduados, el 34,5% de los estudiantes y el 52,3% de los docentes consideraron que la Práctica Profesional debería ser una asignatura independiente pero a la vez estar integrada con otras asignatura en algunos de sus tramos.

- Adquirir capacidades docentes idóneas y de acuerdo con los principios éticos de la profesión en los distintos niveles educativos.
- Diseñar y poner en marcha proyectos de intervención en las instituciones en diferentes contextos, niveles y modalidades del sistema educativo.
- Comprometerse con la comunidad en la que ejerce sus prácticas educativas a partir de la implementación de propuestas de intervención vinculadas a las demandas del contexto en el cual se desempeña.
- Evaluar la propia práctica de modo crítico y constructivo a partir de la reflexión sistemática de las acciones llevadas a cabo.
- Tomar conciencia del significado e importancia de la formación docente a fin de alcanzar un perfil adecuado a las demandas profesionales, sociales y culturales en las cuales se desempeñará el futuro profesor de Historia.

PPD I: Sujetos, Contexto e instituciones en la educación formal y no formal en relación a la Historia (60 hs)

Esta práctica está ubicada en el segundo semestre del 2do año y se vincula con tres asignaturas propias del CFP (Pedagogía, Sistema Educativo y Sujetos, contextos e instituciones). Se trata de una primera aproximación a la realidad educativa con sus diversos contextos formales y no formales de un modo crítico y constructivo. Está orientada al reconocimiento de las problemáticas concretas y al análisis de características particulares de las instituciones del sistema educativo y de los sujetos aprendices de la ciencia histórica insertos en ellas. Se proponen actividades de investigación-acción como metodología propia de indagación y reconocimiento del futuro campo profesional.

Las expectativas específicas al espacio curricular son:

- Reconocer y analizar críticamente los diferentes sujetos de aprendizaje de la Historia y los diversos contextos en los cuales se insertan.
- Reconocer y caracterizar los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en los que se desempeñará el futuro profesor de Historia tanto en ámbitos formales como no formales.
- Analizar e interpretar el sistema educativo en su conjunto, sus normativas, reglamentaciones, funcionamiento y estructura en relación con el proceso de aprendizaje de la Historia inserto en el mismo.

Esta primera aproximación consiste en tomar contacto con el campo laboral, pero desde la perspectiva de observados/espectador. Es decir que se promueven estrategias en las que el practicante analiza, visita, elabora registros, examina, investiga. Todo esto en vistas a comprender las multidimensionalidad/complejidad a la que se ha aludido en la primera parte de este trabajo.

PPD II: Enseñanza y Aprendizaje de la Historia (60 hs)

Es en la PPD II en la que el estudiante/futuro docente se aproxima a la realidad áulica concreta a través de la estrategia de microexperiencias. La misma se ubica en el segundo cuatrimestre de 3er año, cuando ya se ha visto la didáctica general en el cuatrimestre anterior y se dicta la didáctica específica en forma paralela. Es con esta práctica que el estudiante toma contacto directo con el aula y comienza a articular todos los conocimientos adquiridos en las materias del CFP. Se trata de avanzar un paso más hacia la ardua tarea de aprender a enseñar.

Es la oportunidad de adentrarse en la labor áulica concreta, ya que se deben recorrer todos los pasos que supone insertarse en una institución del nivel secundario, tomar un curso, preparar y planificar una clase, dictarla y proponer una actividad evaluativa de la misma. Es decir que

el estudiante tomará contacto, a través de un proceso de investigación-acción, con la realidad del aula, entendiendo a la misma como el microcosmos complejo en el que intervienen todos los aspectos que hacen a la enseñanza y al aprendizaje de la ciencia histórica.

Cabe aclarar que a fin no abrumar a los practicantes es que se propone la intervención de una sola microexperiencia en el Nivel Secundario. Todavía no se prevén clases en modalidades diferentes o en la Educación Superior. Esta lógica responde a promover recorridos de tránsito amable y con dificultades plausibles de ser sorteadas con las herramientas adquiridas hasta el momento. Es decir que se trata que cada paso se constituya en una apropiación segura de saberes y la consolidación de lo visto en las instancias teóricas.

Las expectativas de logro específicas al espacio curricular son:

- Reconocer y evaluar críticamente la complejidad de los factores que intervienen en el aula y la interrelación de actores, saberes, experiencias, expectativas y situaciones problemáticas que se presentan.
- Identificar los modos de enseñar y aprender Historia como una práctica de mediación cultural y crítica; y resolver situaciones problemáticas específicas a los diferentes niveles y modalidades.
- Programar, planificar, implementar y evaluar propuestas de enseñanza y aprendizaje de Historia.
- Analizar críticamente materiales didácticos vinculados al campo de la disciplina histórica, para aplicar en las instancias presenciales de trabajo y en entornos virtuales.

Entre las estrategias posibles de llevar a cabo se pueden mencionar las de: observación y análisis de prácticas áulicas concretas en Historia, análisis de planificaciones anuales, confección de planificación de clase, toma de contacto con los materiales de aula como registros, libro de tema, libreta de los estudiantes, etc., confección de material didáctico, intervención áulica, entre otras.

PD III: Microexperiencias educativas en la enseñanza de la Historia en la Educación Formal y No Formal (80 hs)

La PPD III supone la realización de intervenciones concretas y acotadas en diferentes modalidades y niveles del sistema educativo. La misma está ubicada en el primer cuatrimestre de 4to año, cuando ya se han dictado la mayoría de los espacios curriculares propios del CFDE y todos los de la CFP. Es decir que en este tramo de la carrera se han brindado los insumos necesarios para llevar adelante diversas y variadas experiencias de intervención educativa, no sólo en los ámbitos formales, sino también en los no formales.

Se trata de microexperiencias educativas donde se ponen en juego todas las variables que operan en un proceso de enseñanza y aprendizaje de la ciencia histórica en contextos múltiples y heterogéneos.

La propuesta sugiere que se realicen como mínimo cuatro microexperiencias en la educación formal y una en educación no formal. Las intervenciones en educación formal se deben desarrollar en el Nivel Secundario, en el Nivel Superior y en dos modalidades de libre elección por los estudiantes en función de sus intereses personales.

Las expectativas de logro específicas al espacio curricular son:

- Proponer intervenciones concretas en diferentes niveles y modalidades que contribuyan con la formación inicial de los profesores de Historia, a través de la

reflexión analítica de la realidad y de prácticas debidamente fundamentadas en los diferentes campos de la formación.

- Planificar, diseñar, implementar y evaluar propuestas de intervención sobre temáticas específicas de la ciencia histórica en la Educación no Formal.

Cada una de las microexperiencias requiere que el practicante se inserte en una institución, lleve a cabo la observación crítica y reflexiva de la misma, tome contacto con sujetos de aprendizaje diversos en contextos variables, organice, planifique, implemente y evalúe secuencias didácticas áulicas específicas para la Historia. En este espacio curricular se profundizan las estrategias didácticas de la PPD II.

Este trayecto formativo contempla también la posibilidad de intervención en algún ámbito no formal.

Como ya se mencionara, los trayectos de las PPD I, II y III son instancias intermedias en las que, a través de una complejidad creciente se introduce al estudiante en la realidad laboral concreta. Las propuestas de intervención son espiraladas, con obstáculos y dificultades reguladas según los insumos con los que se cuenta en los diferentes años de la carrera. La idea es promover un acompañamiento mediado que permita incorporar progresivamente prácticas certeras, en las que cada nuevo desafío sea una instancia de aprendizaje que permita apropiarse capacidades propias del quehacer profesional. Pero esta articulación horizontal se ve complementada con la incorporación de la Investigación Educativa (CFP) que se integra verticalmente. Espacio curricular al que se le han asignado 40 hs y aporta la observación atenta sobre lo que sucede en los ámbitos áulicos cotidianos y en las instituciones. Análisis metacognitivo que colabora con los procesos de mejora de la práctica educativa y de todo el sistema en su conjunto.

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA (80 hs)

Este es un espacio curricular que, a diferencia de las PPD I, II y III que suponen la toma de contacto y la inserción en los escenarios laborales, tiene una impronta más teórica. Se ubica en el segundo cuatrimestre de 3er año y se dicta en forma paralela a la PPD II. Esto hace que la acción procedimental, tan necesaria en la consolidación del arte de enseñar que se imparte en la didáctica específica, se canalice a través de la PPD II y luego se consolide en la PPD III. La Didáctica de la Historia opera con insumos del campo disciplinar, justamente por ser específica de esta ciencia. De allí que se aborda el campo científico desde la Historia conceptual, explicativa e interpretativa que dé cuenta de los procesos del pasado a través del análisis de las diferentes corrientes epistemológicas y desde los principios constitutivos de la ciencia. Ciencia que se convierte en saber enseñado a partir de la aplicación de estrategias de mediación docente.

Pero también confluyen en ella saberes pedagógicos que se constituyen en el sustrato de la apropiación de estrategias de enseñanza de la Historia, el dominio de los procesos y la transferencia mediada de saberes disciplinares a las aulas.

Las expectativas de logro específicas al espacio curricular son:

- Comprender la dimensión epistemológica e historiográfica de la Ciencia Histórica y su relación con las problemáticas propias de la Didáctica de la Historia.
- Identificar las herramientas metodológicas necesarias para la construcción de conocimiento histórico en relación con la didáctica específica de la ciencia y en función de las posibilidades reales de aplicación en el aula.
- Desarrollar habilidades en la organización, confección e implementación de planificaciones y secuencias áulicas para una clase de Historia en los diferentes ámbitos formales y no formales.

- Analizar críticamente materiales didácticos vinculados al campo de la disciplina histórica, para aplicar en las instancias presenciales de trabajo y en entornos virtuales.

Las estrategias propuestas para la apropiación de los contenidos didácticos específicos son lectura y análisis de bibliografía propia del campo, la observación crítica de las propuestas editoriales, el estudio de los diseños curriculares propios de la disciplina, la confección de recursos didácticos para la enseñanza de la Historia, aplicación de los métodos específicos para aprender Historia, utilización de herramientas TIC en propuestas de educativas. En cada una de estas acciones se tiene en cuenta la presencia de los marcos epistemológicos e historiográficos que los sustentan y las teorías psicopedagógicas adoptadas.

RESIDENCIA DOCENTE (Historia) (120 HS)

Este es el momento en el que se espera que el estudiante/practicante muestre que es capaz de desempeñarse con idoneidad en los diferentes espacios educativos, a partir del reconocimiento crítico de las particularidades contextuales y la capacidad de resolución de situaciones problemáticas concretas que se le puedan presentar en el ejercicio profesional. Es la oportunidad de demostrar que se han adquirido habilidades para desempeñarse inteligentemente en el sistema educativo.

Por todo lo dicho y por ser el último tramo de este Campo de Formación, la evaluación no se limita a llevar a cabo una experiencia educativa determinada, sino que requiere que se impartan buenas clases, que den cuenta de la práctica hecha habitus.

Las expectativas de logro específicas al espacio curricular son:

- Desempeñarse con idoneidad en diferentes espacios educativos a partir del reconocimiento crítico de los discursos y estilos de prácticas docentes que se desarrollan en el futuro medio laboral.
- Desarrollar habilidades para observar y reflexionar críticamente sobre la realidad educativa actual y la disciplina histórica en particular, para poder contextualizar diversas propuestas de intervención.
- Adquirir capacidades docentes idóneas y de acuerdo con los principios éticos de la profesión en los distintos niveles educativos.

En esta instancia se profundizan todas las estrategias propuestas en los otros espacios curriculares del campo. A su vez, a fin de mitigar las ansiedades propias que la Residencia genera, y de consolidar procesos de deliberación cada vez más certeros, es que se prioriza la estrategia de trabajo por parejas pedagógicas.

La pareja pedagógica consiste en llevar adelante la experiencia de la Residencia a partir de una labor compartida y cooperativa entre dos compañeros. Ambos se ayudan en la planificación, elaboran los informes, enfrentan el aula y los estudiantes que cursan en ella, se distribuyen los temas asignados para practicar y colaboran en todo el trayecto de este espacio curricular. En esta tarea mancomunada ambos estudiantes discuten las decisiones a tomar, comparten opiniones y acompañan en las diferentes instancias por las que atraviesa la Residencia Docente. Sin embargo, si bien se trata de un trabajo colaborativo, cada integrante de la pareja pedagógica debe programar sus clases y fundamentar las decisiones tomadas para llevar adelante su accionar docente.

Esta modalidad ofrece a los estudiantes la oportunidad de bajar la inseguridad que la inexperiencia genera y colabora con procesos de deliberación más certeros y seguros.

Con la Residencia Docente se completa el CPPD de la formación inicial de las carreras de profesorado. Campo que brinda las primeras intervenciones en el mundo laboral y ofrece las herramientas para construir los cimientos sobre los cuales se asentarán todas las experiencias e instancias de formación que se realicen a lo largo de la vida profesional.

Hasta aquí cada uno de los trayectos que integran el CPPD propuestos por la FFyLetras de la UNCuyo para sus diseños curriculares. Todos colaboran en la apropiación del perfil profesional docente y procuran acercar al estudiante de un modo progresivo a la realidad laboral concreta.

Conclusión

La formación de un profesor idóneo no es tarea fácil, pues supone no sólo prepararlo en el dominio de una disciplina determinada, sino en el desarrollo de capacidades propias de un docente situado, capaz de resolver con solvencia problemáticas concretas. Significativa tarea que los organismos gubernamentales han priorizado en sus líneas de acción y que las Universidades y los Institutos de Formación Docente deberían considerar de manera particular.

Es necesario comprender que la tarea educativa está surcada por la multidimensionalidad y la complejidad propia de toda práctica social, y como tal supone desafíos arduos. Educar profesionales capaces de comprender las múltiples circunstancias, condiciones y aspectos que se vinculan de manera diversa y caprichosa en la vida laboral y en la cotidianeidad de las aulas, es la gran tarea que le cabe a la formación de formadores.

Un modo de apropiarse de las capacidades docentes es hacer de la práctica profesional un habitus. Es esto lo que la FFyLetras de la UNCuyo ha procurado implementar en el diseño del Profesorado en Historia a través de los cinco espacios curriculares que constituyen el CPPD. Instancias de formación que, lejos de centrarse en un momento al finalizar la carrera, articula los saberes de los demás campos y los enlaza en sentido horizontal y vertical a fin de integrar todas las dimensiones que hacen al desarrollo de capacidades docentes. Planteado de esta forma se procura desarrollar habilidades propias de la buena práctica a partir de la intervención en continuas experiencias de campo y vivencias escolares supervisadas. Escalones que en complejidad creciente debe transitar el estudiante del profesorado en su formación inicial hacia la consolidación del perfil profesional capaz de dar respuestas al mundo actual y venidero.

Referencias bibliográficas:

- **Benejam, Arguimbau, P.** (2001). Los contenidos de la didáctica de la Ciencias Sociales en la formación del Profesorado. En: Arrondo, Cristina y Bembo Sandra. *La formación docente en el profesorado de Historia*. Santa Fe, Homo Sapiens. (pp. 61-70)
- **Edelstein, G.** (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Ley de Educación Nacional Nro. 26.206.
- **Shaver, James P.** (2001). La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales. En: Arrondo, C. y Bembo, S. *La formación docente en el profesorado de Historia*. Santa Fe, Homo Sapiens. (pp. 41-60)

Documentos:

- Lineamientos básicos sobre la formación docente de profesores universitarios” realizado por la Comisión Mixta de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN), en el año 2011.
- Lineamientos básicos comunes para las Carreras de Profesores Universitarios de Historia” elaborado por la Comisión Interinstitucional de las Carreras de Profesorado de Historia de las Universidades Nacionales (ANFHE), entre 2010 y 2016.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Res. 24/07 Consejo Federal de Educación
- CIN, (2012) *Lineamientos Generales de la Formación Docente Comunes a los Profesorados Universitarios*.

La enseñanza para la comprensión de los conceptos históricos. Algunas experiencias en la práctica docente de estudiantes del profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Mónica Cristina Fernández

mcferna13@gmail.com

Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata – GIEDHiCS / Argentina

RESUMEN:

Nuestro tema de investigación se enmarca dentro del proyecto que desarrolla el GIEDHiCS, y se centra en interpretar la práctica docente de los estudiantes del profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de nuestra universidad (U.N.M.d.P), en relación con la enseñanza de conceptos.

En esta investigación analizaremos como los estudiantes del profesorado en Historia enseñan los conceptos desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión. La pesquisa se situará en el contexto de la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, perteneciente al Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades.

En el momento de realizar su práctica docente, el estudiante del profesorado se encuentra al final de su formación inicial, en donde aprendió aquellos conceptos que luego enseñará. Las estrategias y actividades que diseñará para posibilitar la comprensión, en el aula de Historia, son el resultado de las perspectivas historiográficas sobre los conceptos, que estudió durante su recorrido académico.

Los instrumentos que requeriremos para esta investigación serán aquellas propuestas didácticas presentadas por los estudiantes al iniciar su práctica docente que contemplen la enseñanza de conceptos históricos. Además observaremos dichos conceptos, en los planes de las cátedras del ciclo de formación inicial del profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la U.N.M.d.P.

Nuestro objetivo es fortalecer la formación inicial de los egresados, considerando que la importancia didáctica de los conceptos en el aula, está en que su comprensión, posibilita conocer e interpretar los procesos históricos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de conceptos - Formación inicial - Enseñanza para la comprensión

Ensinar para a compreensão de conceitos históricos. Algumas experiências na prática docente de estudantes da Faculdade de História da Faculdade de Humanidades da Universidade Nacional de Mar del Plata

RESUMO:

O nosso tema de pesquisa faz parte do projeto desenvolvido pela GIEDHiCS e se concentra na interpretação da prática docente dos docentes em História da Faculdade de Humanidades da nossa universidade (U.N.M.d.P), em relação ao ensino de conceitos.

Nesta pesquisa, analisaremos como os alunos de professores em História ensinam os conceitos da abordagem de ensino para a compreensão. A pesquisa será localizada no contexto da Prática de Ensino e Ensino Especial de Ensino, pertencente ao Departamento de História da Faculdade de Ciências Humanas.

No momento da sua prática de ensino, o aluno do professor está no final de seu treinamento inicial, onde aprendeu os conceitos que ele ensinará. As estratégias e atividades que serão projetadas para permitir a compreensão na sala de aula History são o resultado das perspectivas historiográficas sobre os conceitos que ele estudou durante sua jornada acadêmica.

Os instrumentos que precisaremos para esta pesquisa serão as propostas didáticas apresentadas pelos alunos ao iniciar suas práticas de ensino que contemplam o ensino de conceitos históricos. Observaremos também esses conceitos, nos planos das cadeiras do ciclo de treinamento inicial de professores em História da Faculdade de Ciências Humanas da U.N.M.d.P.

Nosso objetivo é fortalecer a formação inicial dos graduados, considerando que a importância didática dos conceitos na sala de aula é que sua compreensão possibilita conhecer e interpretar os processos históricos.

PALAVRAS-CHAVE: Conceitos de ensino - Treinamento inicial - Ensino para a compreensão

Teaching for the understanding of historical concepts. Some experiences in the teaching practice of students of the faculty in History of the Faculty of Humanities of the National University of Mar del Plata

ABSTRAC:

Our research theme is part of the project developed by GIEDHiCS, and focuses on interpreting the teaching practice of faculty students in History of the Faculty of Humanities of our university (U.N.M.d.P), in relation to the teaching of concepts.

In this research we will analyze how the students of teachers in History teach the concepts from the teaching approach to understanding. The research will be located in the context of the Teaching Special Teaching and Teaching Practice, belonging to the Department of History of the Faculty of Humanities.

At the time of his teaching practice, the student of the teacher is at the end of his initial training, where he learned those concepts that he will then teach. The strategies and activities that will be designed to enable understanding in the History classroom are the result of the historiographic perspectives on concepts that he studied during his academic journey.

The instruments that we will require for this research will be those didactic proposals presented by the students when initiating their teaching practice that contemplate the teaching of historical concepts. We will also observe these concepts, in the plans of the chairs of the cycle of initial training of teachers in History of the Faculty of Humanities of the U.N.M.d.P.

Our objective is to strengthen the initial formation of the graduates, considering that the didactic importance of the concepts in the classroom, is that their understanding, makes possible to know and to interpret the historical processes.

KEYWORDS: Teaching concepts - Initial training - Teaching for understanding

Introducción

Esta ponencia recoge los resultados de la búsqueda que se desarrolla dentro del Grupo de investigaciones sobre la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHiCS), perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (U.N.M.d.P). Nuestro objetivo final es indagar como enseñan los conceptos desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión, los futuros profesores en Historia que cursa la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente perteneciente al Departamento de Historia de nuestra facultad. Para realizar esta investigación seleccionamos tres propuestas didácticas presentadas por estudiantes que cursaron y realizaron sus prácticas iniciales de enseñanza en escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata durante el ciclo lectivo 2017 y que contemplan la

enseñanza de conceptos. Analizaremos los planes de trabajo docente presentados por las asignaturas disciplinares de la carrera de Historia, de la Facultad de Humanidades de la U.N.M.d.P que atienden el periodo histórico tratado en las planificaciones analizadas, con el objetivo de observar las huellas de la formación de grado que llevaron a que los futuros profesores enseñen los conceptos de una manera determinada.

De nuestra tarea como docentes e investigadores, surge el interés de atender a la formación inicial de los futuros profesores en Historia, potenciando sus fortalezas y reconociendo las dificultades que se les presenta en sus prácticas docentes. En la lectura de las planificaciones elaboradas por los estudiantes que cursaron la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente, en las cohortes 2015 a 2017, pudimos observar la complejidad que presenta la enseñanza de los conceptos históricos para los futuros profesores. Por ser la Historia una disciplina que navega entre conceptos y que se basa en una abstracción continua, es función del docente el abordaje didáctico de los mismos. En el trayecto de formación de algunos estudiantes, encontramos fortalezas en el tratamiento de los conceptos durante la práctica inicial, como el planteamiento historiográfico actualizado, la problematización de los contenidos, la presencia de recursos y estrategias que consideran las formas de leer e interpretar la realidad de los adolescentes en las aulas. En otros casos, los estudiantes omiten los conceptos o recurren a estrategias didácticas que no posibilitan la comprensión. Consideramos que al momento de realizar las prácticas docentes, los futuros profesores en Historia ya aprehendieron los conceptos que van a enseñar; el problema de esta investigación se centra en reconocer cómo los futuros docentes enseñan y deconstruyen sus propios aprendizajes.

Enseñar conceptos.

Los conceptos, en palabras de España (2014, p. 104), son *“instrumentos intelectuales que nos permiten pensar acerca de la realidad social otorgando significatividad a la información, al posibilitar superar la descripción y la enumeración de hechos y fenómenos”*. Para Koselleck (2004, p.28) el concepto posibilita almacenar el pasado en el lenguaje e *“integrar las experiencias vividas en sus capacidades lingüísticas y en su comportamiento”*. Dewey (1999, p. 133) sostiene que los conceptos son significados establecidos que se dan por garantizados y seguros; *“los conceptos estandarizan nuestro conocimiento. Introducen solidez en lo que, de lo contrario, carecería de forma, y permanencia”* (Dewey, 1999, p.134). La importancia de la enseñanza de conceptos en la clase de Historia está en que actúan como mediadores entre el contenido y el conocimiento social posibilitando la comprensión de los procesos y constituyéndose como *“elementos que estructuran la didáctica de la Historia y objetos del trabajo en clase”* (Dalongeville, 2003, p. 5). Para Domínguez (1986, pp. 3-12) la instrucción conceptual posibilita un nivel más elevado de explicación histórica y le da la posibilidad a los estudiantes establecer conexiones con el presente y reflexionar sobre los procesos, permitiendo la comprensión del pasado.

La enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria requiere que los procesos históricos sean comprendidos a través de los conceptos (España, 2014, p.105) y ahí se encuentran las mayores dificultades dadas por la naturaleza del campo disciplinar. Las características de los conceptos históricos que más conflictos presentan a un profesor en el aula de Historia, es la polisemia y el alto grado de abstracción. Dado que muchos conceptos son utilizados en el lenguaje cotidiano y no son considerados en su contexto; *“ello exigirá un esfuerzo didáctico importante para conseguir relativizar los significados habituales y conseguir que se comprendan otros significados que se definen según los contextos sociales, políticos e históricos”* (Prats, 2001, p. 45). Por esto, es necesario que el docente ponga en marcha estrategias activas que dejen de lado las definiciones y que posibiliten; por un lado describir la

realidad en toda su profundidad; presentar las características, que a pesar de las variantes temporales, son comunes en todo proceso histórico y por último que permita la explicación a partir de otros procesos (Domínguez, 1986, p.3). Además, la enseñanza de los conceptos históricos en el aula requiere que el docente asuma una perspectiva historiográfica que le posibilite la explicación.

Enseñar para comprender.

La formación inicial busca que los futuros profesores aprendan a enseñar Historia, como plantea Pagès (2004, p.157), *“enseñar a enseñar historia consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica”*. Ser profesor en Historia no solo consiste en conocer los procesos históricos que se enseñarán, sino diseñar propuestas que posibiliten que los estudiantes de la escuela secundaria comprendan. Comprender es, en palabras de Perkins (1999), la capacidad que poseemos para lograr desempeños flexibles; esto es, pensar a partir de lo que se sabe, poder explicar, justificar y vincular el conocimiento adquirido; poder aplicar lo aprendido. Para Perrone (1999, p.35), la comprensión debe ser la pieza central y meta de la educación, *“lo que aprenden los alumnos tiene que ser internalizado y factible de ser utilizado en muchas circunstancias diferentes dentro y fuera de las aulas, como base para un aprendizaje constante y amplio, siempre lleno de posibilidades”*.

Siguiendo a lo aportado por estos autores, sostenemos que uno de los propósitos de la enseñanza de la disciplina en la escuela secundaria es despertar el interés de los estudiantes y poder establecer relaciones entre lo que están aprendiendo y los problemas del presente.

La investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales nos indica que los y las estudiantes aprenden más y mejor cuando son activos y creativos en su aprendizaje y no pasivos, cuando se les propone ejercer su juicio crítico y no simplemente memorizar información factual, cuando los contenidos se refieren a la vida y se presentan como problemas de hombres y mujeres del presente, del pasado y del futuro. (Pagés, 2011, p. 48).

Esta tarea de enseñar para que aprendan se configura a partir de los propios procesos de comprensión; *“los profesores también comunican, conscientemente o no, ideas acerca de las maneras de obtener el conocimiento en un campo y un conjunto de actitudes y valores que influirán notablemente en la comprensión de sus alumnos”* (Shulman, 2005). Dar cuenta de las propias comprensiones, es una premisa para los futuros profesores en Historia y solo se logra poniendo a prueba, mediante procesos metacognitivos, aquellos conocimientos adquiridos en la formación inicial.

Coincidimos con Prats (2001) que la Historia como disciplina escolar, presenta complejidades que dificultan su aprendizaje y esto lo podemos observar en las propuestas de los futuros profesores. Pocas veces posibilitan la comprensión de los procesos históricos, siendo éstos tan necesarios para establecer relaciones causales y para poder explicar el presente. Algunas de las prácticas habituales que observamos en los futuros docentes cuando presentan sus propuestas en el aula son, la reproducción de estilos de enseñanza que recibieron en su propia escolaridad, la presentación de variedad de recursos muchos ellos carentes de una explicación o descontextualizados y la realización de clases expositivas que no dan lugar a la problematización y la retroalimentación. Es premisa enseñar Historia favoreciendo la comprensión y esto debe hacerse desde la práctica inicial, diseñando propuestas didácticas

que posibiliten desempeños comprensivos en los estudiantes de la escuela secundaria, para que puedan encontrar interés en lo que están aprendiendo, pudiendo establecer relaciones entre su presente y la asignatura.

En las propuestas que seleccionamos encontramos alguno de los cuatro elementos claves del marco teórico de la enseñanza para la comprensión,¹ los cuales explicaremos escuetamente. El primero son los *tópicos generativos*; los temas o preguntas que despiertan interés en los estudiantes y que el docente propone a partir del conocimiento de los diseños curriculares y los contenidos prescriptos en el mismo, en los casos presentados son el problema que estructura la propuesta. Como segundo elemento se encuentran las *metas de comprensión* que se refiere a los objetivos que los profesores perseguimos al enseñar un contenidos determinado; el ¿Para qué? Esta pregunta que debe estar presente cada vez que entramos al aula; es el sentido que le encontramos a que nuestros estudiantes aprendan el proceso histórico que estamos abordando en la clase. La tercera premisa de la enseñanza para la comprensión es que más allá de los propósitos que los Diseños Curriculares prescriban sobre la enseñanza de determinado contenido, es necesario que el docente especifique cuales son los *desempeños de comprensión* que demuestren que los estudiantes comprendieron lo enseñado, recurriendo a estrategias didácticas y diseñando actividades que den cuenta de esto. El último de los componentes de la enseñanza para la comprensión es la *evaluación diagnóstica continua*, que se realizará a lo largo de toda la secuencia y consiste en la aplicación de los desempeños de comprensión, que deben estar claramente redactados y dar la oportunidad a la reflexión y la retroalimentación.

Las experiencias

A continuación, describiremos parte de la propuesta didáctica de tres de estudiantes que realizaron su práctica docente durante el año 2017 y que contemplan la enseñanza de los conceptos atendiendo a la comprensión. Serán presentadas bajo la inicial del nombre de cada estudiante y tendremos en cuenta para nuestro análisis los cuatro tópicos a los que hicimos referencia en el apartado anterior: la problematización de la propuesta; el objetivo o él para qué, las estrategias y actividades propuestas y los criterios de evaluación.

Como una de las premisas de nuestra investigación es que la formación disciplinar traza las huellas para los desempeños profesionales futuros, observaremos y buscaremos estas marcas en el Plan de Trabajo Docente (PTD) presentado por cada una de las asignaturas de la formación específica disciplinar de la carrera de Profesorado en Historia perteneciente a la Facultad de Humanidades de la U.N.M.d.P.

La primera de las planificaciones que elegimos es la presentada por la estudiante C que realizó su práctica docente en un cuarto año en el Colegio Nacional Arturo Illia, perteneciente a la U.N.M.d.P. Los contenidos abordados son los que corresponden a Argentina en el período 1880-1914, desde una perspectiva nacional y local y bajo el enfoque teórico metodológico que propone es la nueva historia social-cultural que posibilita “darle vida a las personas comunes, a los actores subalternos y tratar de recrear las formas y las condiciones de vida -y que- a su vez, permite y da lugar a enfoques de etnias o de género que permiten

¹ Las bases teóricas de la enseñanza para la comprensión provienen de la investigación y el trabajo de David Perkins, Howard Gardner y Vito Perrone, que junto a otros docentes formaron, a fines de la década del 80, el Proyecto Cero en la Escuela de Graduados de Educación de Harvard. Otros de los investigadores de este proyecto son Roger Dempsey, Karen Hammerness, Ron Ritchhart, Lois Hertland y Chris Unger.

(SIC) complejizar y desandar los discursos dominantes” (C en Fundamentación). La futura profesora en Historia persiguió el propósito de:

Posibilitar que los jóvenes complejicen su realidad y pongan en cuestión discursos hegemónicos, tomando como eje la inmigración masiva europea y su impacto en la transformación de la sociedad urbana, así ingresar a la historia local, es decir de Mar del Plata, ya que fue uno de los destinos más importantes de los inmigrantes, vinculándola con la Historia mundial y europea. (C en Fundamentación).

La planificación presentada enuncia los contenidos y los conceptos disciplinares que abordara durante las catorce clases, estos son: inmigración, crisol de razas, homogeneización cultural e integración.

La situación problemática presente en todas las clases es:

El impacto de las migraciones europeas en Argentina y más específicamente en el Litoral Atlántico, en el marco de la conformación de la sociedad urbana “moderna”. En relación con el impacto, se tratará de encontrar las causas que hicieron de Argentina un país receptor de inmigrantes. Por otra parte, a partir del aluvión migratorio, se problematizará sobre la construcción de un imaginario en la sociedad argentina que ocultó a grupos étnicos, tratando de desandar ideas como “el crisol de razas”. A su vez, a través de la inmigración masiva, se estudiará la difusión de las ideologías que con ella arribaron. Por último, desde la perspectiva de la conformación de la sociedad urbana “moderna” se analizará la configuración de Mar del Plata como villa de veraneo y su rol en la consolidación de la élite argentina como sector social diferenciado (C en Fundamentación).

La futura profesora en Historia propone como objetivos que los estudiantes comprendan a partir del análisis, caracterización e hipotetización del proceso histórico e implementando:

Herramientas de la investigación histórica en el aprendizaje de los contenidos, tales como: análisis de fuentes (escritas, documentos), lectura crítica de bibliografía y de la prensa, investigación e indagación de información, análisis de casos, análisis micro (historias de vida, biografías) y su relación con la historia macr. (C en Fundamentación).

Las actividades planificadas involucraron variedad de recursos tales como historias de vida, mapas históricos y bibliografía disciplinar. Destacamos las siguientes actividades, que involucran dos clases. En la primer clase donde se introdujo a la actividad, la misma consistió en:

Los/estudiantes deberán conversar con algún miembro de la familia (abuelos/as, tíos/as, padres, madres) que puedan brindarles información sobre su pasado familiar. Deberán recolectar datos sobre: cuánto hace que viven en Mar del Plata, cómo y porqué llegaron allí; si en la familia hubo inmigrantes, de qué periodo, de qué país. Y a partir de estos datos recolectar la información para construir un árbol genealógico o una biografía familiar en la siguiente clase. La actividad será subida al Aula Virtual Edmodo. (C en Planificación general)

En la clase siguiente los estudiantes llevaron a cabo estrategias de trabajo colaborativo y construyeron su propio árbol genealógico:

A partir de los datos que hayas obtenido sobre tu familia, elabora un árbol genealógico, es decir un esquema en el que se distingan las diferentes generaciones, sus descendientes y vínculos. Podes incorporar información como por ejemplo dónde nacieron, en qué año. Si no contás con datos suficientes, o si lo preferís, puedes armar una narración donde cuentes tu biografía familiar con la información que tengas. Tené en cuenta ordenar bien la información para que se comprendan los vínculos y las generaciones. Una vez realizado, subilo al Padlet que la profesora compartirá en el

Aula Virtual. (C en Planificación clase 2)

En esta propuesta fueron enunciados claramente los criterios de evaluación que como expresamos anteriormente son componente esencial de la enseñanza para la comprensión. Los tópicos que la futura docente considera para evaluar el aprendizaje de los contenidos tratados son; vinculación de contenidos previos, disposición a la participación y la colaboración, respuesta a las actividades propuestas, coherencia y pertinencia de las intervenciones, respeto por las opiniones ajenas y uso de los recursos.

Observamos la planificación de la estudiante C y encontramos que los contenidos seleccionados coinciden con los abordados en la asignatura Historia General Argentina I, del ciclo de formación disciplinar del profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la U.N.M.d.P. En el PTD presentado por la cátedra, se enuncian como objetivos, que los estudiantes adquieran: 1) el conocimiento básico del desarrollo cronológico de los aspectos político-institucionales y económico-sociales 2) una noción elemental de los problemas históricos centrales de los distintos períodos tratados 3) cierta familiaridad con alguna de la producción historiográfica más destacada sobre la Argentina 4) capacidad para aproximarse críticamente al estudio del pasado argentino 5) una noción general sobre la producción historiográfica sobre Argentina, que les facilite eventualmente profundizar conocimientos mediante lecturas autónomas. En la lectura de la propuesta didáctica presentada por C para su práctica inicial, encontramos huellas de la adquisición de estos objetivos de la disciplina, que se observan en las actividades citadas en los párrafos anteriores. Estos objetivos posibilitan la comprensión de los conceptos disciplinares, que aunque no son mencionados en el PTD, son abordados en los trabajos prácticos como es el caso de la inmigración. Al mismo tiempo, en la planificación general de la estudiante C se citan los textos de Miguez (1987, pp. 337-378) y Devoto (2003) que es parte de la bibliografía aportada por la asignatura.

Otra de las propuestas didácticas que analizamos fue elaborada por A, una estudiante del profesorado en Historia, que realizó su práctica docente en quinto año de una Escuela Secundaria de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata. Los contenidos seleccionados comprenden el estudio desde el ascenso de Perón al poder hasta la radicalización de los años 60. En su fundamentación, la estudiante afirma que:

La Historia es una herramienta facilitadora de comprensión del presente, que sirve como vía de enseñanza para la adquisición de un compromiso moral con lo social, que intenta por este medio lograr condiciones igualitarias como forma de lucha contra la injusticia social, pasada, presente y futura. (A en Fundamentación).

Citando a Prats (2001, p.16), la futura profesora en Historia considera que estudiar la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos posibilita:

(...) Potenciar la racionalidad en el análisis de lo social (...) preparar a los alumnos para la vida adulta. La historia ofrece un marco de referencia para entender los problemas sociales, para situar la importancia de los acontecimientos diarios, para usar críticamente la información, en definitiva para vivir con plena conciencia ciudadana. (A en Fundamentación).

Al mismo tiempo, la estudiante sostiene que profundizará el aprendizaje del tiempo histórico y la multiperspectividad, a partir del estudio de los procesos mundiales, regionales y locales en el contexto de la Guerra Fría, teniendo como enfoque historiográfico la Nueva Historia Social, apoyándose en el Diseño Curricular vigente para la Provincia de Buenos Aires y de carácter prescriptivo, para la enseñanza en la Escuela Secundaria. Su búsqueda se centro en

indagar la relación entre clase obrera y Estado desde una mirada interdisciplinaria y analizando diferentes corrientes historiográficas con el propósito que los estudiantes realicen un análisis crítico del pasado. El propósito fue brindar los recursos necesarios para que los estudiantes puedan analizar los hechos y problemas históricos en relación a otras disciplinas como el arte o la literatura, promover que los estudiantes realicen un análisis de los problemas actuales sobre la base de situaciones pasadas y por último propuso que en cada clase teórica se analice las tensiones y logros por los que atraviesa el movimiento obrero en la segunda mitad del siglo XX en Argentina pero también la radicalización del mismo en todo América Latina.

La propuesta didáctica de la estudiante A, contempla la problematización para estructurar las clases:

A partir del golpe de Estado ocurrido en Argentina en 1955 la clase trabajadora afronta el exilio de Juan Domingo Perón y la consecuente pérdida de varios de los derechos obtenidos en la etapa precedente. Frente a esto la clase trabajadora encabeza una serie de actividades con el fin de luchar por sus derechos y pedir la vuelta de Perón. Lo que se evidencia en el periodo comprendido entre 1955 y 1966 es la constante lucha de la clase trabajadora frente a los gobiernos de turno. Este activismo de las bases peronistas pasa por distintos momentos con diferentes estrategias de lucha tales como huelgas, tomas de fábricas, llegando a formarse en algunas ocasiones grupos de resistencia organizados o bien grupos de resistencia espontáneos, sabotajes individuales como los producidos en los ferroviarios y actividades de grupos clandestinos. Estas formas de resistencia van fluctuando hasta producirse una radicalización cada vez mayor de los grupos clandestinos haciéndose más evidente la influencia de la Revolución Cubana, con la aparición de las primeras formaciones guerrilleras, el grupo Uturuncu en Tucumán y la Unión de Guerrilleros Andinos en Mendoza (A en Fundamentación).

Los conceptos que se encuentran presentes en esta planificación son: revolución, golpe de estado, clases sociales, conciencia de clase, proscripción, represión, huelga. Para su abordaje se desarrollaron estrategias que favorecieron la comprensión como: la lectura e interpretaciones de textos académicos y de ficción, el análisis de fuentes audiovisuales, los juegos de roles y la producción de relatos escritos en forma individual y grupal sobre la interpretación de problemáticas laborales actuales. La primera clase planificada por la estudiante A, para su práctica docente, contempla la enseñanza para la comprensión de los conceptos. Uno de los objetivos propuestos es “reconocer los conceptos que se utilizan para hablar de determinados momentos históricos: Justicia Social, Democracia, Golpe de Estado, Revolución, Sindicato” (A en Planificación clase 1).

El período histórico abordado por la estudiante durante su práctica docente corresponde a los contenidos analizados en la cátedra Historia Argentina General II dictada en la Facultad de Humanidades de la U.N.M.d.P. Según el PTD presentado por la asignatura uno de sus objetivos es que los estudiantes puedan “dominar los conceptos teóricos elaborados por las Ciencias Sociales para el análisis económico, social, político y cultural de los procesos históricos y su aplicación en la formulación de la historiografía acerca de la Historia de Argentina” (PTD Historia Argentina General II). En el párrafo anterior, nombramos aquellos conceptos presentes en la planificación de la estudiante, concordando el aprendizaje disciplinar con la propuesta áulica. Otras huellas que observamos en la lectura del PTD y de la planificación son algunas actividades y el aporte bibliográfico como por ejemplo los textos de James (1990), Sarlo (2001), Suriano (2005) y Romero (1995).

La última de las planificaciones donde indagamos la enseñanza de los conceptos desde la comprensión es la presentada por N durante su práctica docente. La futura profesora en

Historia que curso la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza realizó su planificación para su práctica inicial en un segundo año de una Escuela Secundaria de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata. Los contenidos tratados en las clases se centraron en el proceso de Conquista del territorio azteca, inca y actual territorio argentino estructurando su planificación a partir del concepto mestizaje y tomando como marco teórico a Serge Gruzinski (2007). Justifica su posición con respecto a esta elección considerando que:

El objetivo central de los encuentros es entender la conquista como instancia de encuentro e hibridez de culturas, lo cual nos lleva a dejar de lado el paradigma eurocéntrico y, tal como indica el Diseño Curricular (2007:156), poder mostrar la voz de los pueblos originarios desde su resistencia y las variantes de mestización dadas a lo largo del periodo colonial. (N en Fundamentación)

La estudiante N, reconoce las complejidades que presenta en el aula, el abordaje del proceso histórico seleccionado. Por lo tanto, desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión propone construir el conocimiento desde las representaciones, el diálogo reflexivo y la realización de actividades significativas para los jóvenes. El uso de recursos didácticos como las imágenes fijas y móviles y listas de reproducción de música fueron otros componentes de la propuesta que son considerados una oportunidad para “aprender desde el placer y la motivación, ya que bien sabemos que sin estos ingredientes es imposible que suceda cualquier aprendizaje” (N en Fundamentación).

El concepto presente en la Fundamentación de la planificación de N es el de mestizaje. Este también es enunciado en la problemática tratada en toda la propuesta: “La conquista de América, ¿imposición de una cultura o mestizaje?”. Otros conceptos básicos nombrados en la planificación son: alianza, resistencia, encuentro, evangelización y trabajo forzado.

Siguiendo la premisa de la enseñanza para la comprensión, la estudiante N, propuso para la clase cinco de su práctica inicial, *un tópico generativo* (tema o problema) que posibilitó despertar el interés de los jóvenes. El tema de la clase “El mestizaje biológico y cultural en la conquista”, fue abordado cumpliendo el objetivo de identificar el concepto y las características que se manifestaron en las sociedades conquistadas a partir del ejemplo de la danza, mediante la utilización de recursos multimediales que resultan atractivos a los estudiantes. La actividad propuesta consistió en la observación de un video con imágenes fijas y móviles, realizado por la futura docente. A partir de la observación de la producción audiovisual y el dialogo permanente, se busco que los jóvenes estudiantes de la Escuela Secundaria respondieran a la problemática tratada.

Los contenidos y el concepto que abordó la estudiante N en su planificación se encuentran enunciados en las unidades uno y dos del PTD de la asignatura Historia Americana General Pre-independiente del ciclo de formación disciplinar de la carrera de Historia de la Facultad de Humanidades de la U.N.M.d.P. Otras marca de la formación son la presencia de bibliografía citada en el PTD (como los textos de Gruzinski (2000) y Assadourian (1994, pp.19-62)) así como uno de los objetivos formulados:

Que los estudiantes comprendan los procesos sociales, económicos, político-institucionales y culturales claves en la configuración y desarrollo de las sociedades americanas pre-independientes, atendiendo a las especificidades regionales, a las variables temporales y a sus vinculaciones con la historia mundial. (PTD Historia Americana General Pre-independiente, 2017).

Dando muestra de la huella que dejó su formación disciplinar, la futura docente busca que los estudiantes de la Escuela Secundaria atiendan a las especificidades de tuvo el mestizaje en las distintas regiones de América. Es ejemplo del cumplimiento de este propósito, la clase cinco donde se proyectó un video de la “danza de la pluma”, típica de la cultura azteca. La actividad cumplió con el objetivo que los estudiantes, a partir de la observación de las imágenes móviles, pudieran distinguir el concepto tratado y apreciar las variables temporales, claves en la enseñanza de la Historia escolar.

Conclusión

A partir de la lectura de las planificaciones presentadas por las futuras profesoras en Historia para su práctica docente, pudimos reconocer como sus propuestas de enseñanza buscaron la comprensión de los conceptos. Observamos el tratamiento de los conceptos a partir de variedad de estrategias y utilizando recursos didácticos atractivos para los adolescentes. Otros tópicos que apuntan a la comprensión que fueron tenidos en cuenta son, la construcción del conocimiento de los conceptos a partir de las representaciones que poseen los estudiantes de la escuela secundaria y la claridad con que fueron explícitos los criterios de evaluación. Además, las propuestas didácticas, posibilitaron que los estudiantes complejicen sus desempeños, presentando problemáticas que los involucraron cognitivamente y como sujetos parte de un entramado social.

Dentro de nuestras premisas, considerábamos la búsqueda de las marcas de aprendizaje que la formación inicial había dejado en los futuros profesores. Pudimos observar como algunos de los objetivos enunciados por las estudiantes en sus planificaciones coinciden con los propósitos de las materias disciplinares presentados en los PTD. También hallamos que contenidos tratados durante la formación, se abordaron en la clase en la escuela secundaria. Donde mayores aportes de las disciplinas encontramos, fue en la bibliografía que se citan en las propuestas de las cátedras, las cuales tienen una importante presencia durante la práctica inicial.

Las prácticas docentes significan para el estudiante del profesorado, el final del recorrido académico, ya que para poder cursarla deben tener aprobadas todas las asignaturas disciplinares, pero también es el inicio de su desarrollo profesional y el primer contacto con un aula de Historia de la Escuela Secundaria. Por lo tanto, la práctica de la enseñanza no solo implica la clase y el tratamiento de un contenido en el aula, sino también involucra otras variables que se deben considerar en la propuesta didáctica y que fueron consideradas por las diferentes cátedras durante la formación inicial. Sanjurjo (2009, p. 28) afirma que el desafío para la formación docente es *“superar saberes fragmentados y simplificadores y aportar al desarrollo del pensamiento complejo que posibilite la articulación de los aportes teóricos en función de la complejidad de las prácticas.”* El futuro profesor en Historia debe, en sus prácticas en el aula, interpretar y problematizar la realidad, integrando aquellos conocimientos académicos que adquirió durante la formación inicial.

Para concluir, los resultados de la investigación serán de aporte para fortalecer la formación inicial. Buscamos que los futuros profesores en Historia puedan asumir el rol de facilitadores trazando “la coreografía de experiencias de desempeño que constantemente amplíen los repertorios de desempeños de comprensión de los alumnos y por lo tanto su comprensión” (Perkins, 1999, p.86).

Referencias Bibliográficas:

- **Assadourian, C.** (1994). La gran vejación y destrucción de la tierra: las guerras de sucesión y la conquista en el derrumbe de la población indígena del Perú. En Transformaciones hacia el Sistema Colonial Andino. Lima: IEP/Colegio de México.
- **España, A.** (2014). La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media: fundamentos y desafíos. En L. Sanjurjo, A. España y M. Foresi (comp.) La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media: el trabajo en el aula y sus fundamentos. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- **Dalongeville, A.** (2003). Noción y práctica de la situación-problema en Historia. (En línea) Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, (2), pp. 3-12. Accesible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=637183>
- **Devoto, F.** (2003). Historia de la Inmigración en la Argentina, Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- **Dewey, J.** (1999). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Ed. Paidós.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 2do año. La Plata.
- **Domínguez, J.** (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y «empatía».
- (En línea) Infancia y aprendizaje, 9(34), pp. 1-21. Accesible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926292>
- **Gruzinski, S.** (2000). El pensamiento mestizo. Barcelona: Ed. Paidós
- James, D. (1990) Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina. 1946 - 1976. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- **Gruzinski, S.** (2007). El pensamiento mestizo. Cultura amerindia y civilización del Renacimiento. España: Ed. Paidós.
- **Koselleck, R.** (2004). Historia de los conceptos y conceptos de historia. (En línea) Ayer, 27-45. Accesible en: https://www.ahistcon.org/PDF/numeros/ayer53_HistoriaConceptos_Fernandez_Fuentes.pdf
- **Míguez, E.** (1987). Política, Participación, Poder. Los inmigrantes en las tierras nuevas de la provincia de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX. En Estudios migratorios Latinoamericanos. N° 6/7, pp. 337-378. 13
- **Pagés, J.** (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis Servicio de Publicaciones. Consultado el 20 de mayo de 2018, en <https://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf>
- **Pagés, J.** (2011). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. Reseñas de enseñanza de la historia, 9, 41-60
- **Prats, J.** (2001). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. En Prats, J. Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Consultado el 3 de noviembre de 2017, en http://histodidactica.es/libros/Ens_Hist.pdf
- **Prats, J. y J. Santacana** (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En: Prats, J. Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Consultado el 5 de noviembre de 2017, en http://histodidactica.es/libros/Ens_Hist.pdf

- **Perkins, D.** (1999). ¿Qué es la comprensión?. En M. Stone Wiske La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- **Perrone, V.** (1999). ¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?. En: M. Stone Wiske. Op. Cit. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- **Pulido Cárdenas, M.** (2009). Pensamiento complejo. Una perspectiva para enseñar a pensar la Historia en el contexto del aula. Ciencia y Sociedad, vol. XXXIV, abril-junio de 2009; p. 239.
- **Romero, L.** (1995). Breve Historia de la Argentina Contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- **Sanjurjo, L.** (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens Ediciones,
- **Sanjurjo L.; A. España y M. Foresi.** (2014). La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media: el trabajo en el aula y sus fundamentos. Rosario: Homo Sapiens.
- **Sarlo, B.** (2001). La batalla de las ideas 1943-1973. Buenos Aires: Ed. Ariel.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. (En línea) Revista de Currículum y formación de Profesorado, 9(2), 0. Accesible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- **Suriano, J.** (2005). Dictadura y Democracia. 1976-2001. Tomo X. Col. Nueva Historia Argentina. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- **Stone Wiske, M.** (comp.) (1999). La enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Ed. Paidós.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NO ESTAGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS DOCENTES POR MEIO DE DIÁRIOS DE AULA

Mônica Martins da Silva

moniclio@yahoo.com.br

RESUMO:

A escrita autobiográfica tem sido um recurso utilizado para a construção de narrativas acerca dos significados atribuídos pelos estudantes de licenciaturas ao processo de formação docente. Neste texto, apresento e analiso a experiência de produção de um conjunto de “Diários de Aula” elaborados por estudantes de História da Universidade Federal de Santa Catarina, que cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado em História II, sob a minha orientação, nos anos de 2011 a 2016. Essa atividade foi um dos diferentes recursos utilizados para produzir experiências reflexivas no momento em que esses professores em formação desenvolvem uma prática docente, por meio de um conjunto de aulas, em Escolas de Educação Básica. Na produção dos “Diários de Aula” os estudantes foram estimulados a narrar a sua prática pedagógica, expondo os elementos significativos de sua atuação e suas percepções acerca das interações estabelecidas com os alunos e alunas na sala de aula, dentre outros sujeitos envolvidos nessa experiência: colegas, professora de Estágio, professor (a) da escola, amigos e familiares, permeando seu texto de reflexões e impressões pessoais. Por meio da escrita dessa narrativa eles revisitaram os momentos vivenciados em sala de aula, estabelecendo sentidos e significados para as ações cotidianas que marcaram cada aula. Para Zabalza, (2004, p. 44) o próprio ato de narrar sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração, pois ao narrar sua experiência recente não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional, provocando, assim, reflexões sobre as escolhas, os caminhos percorridos e as ações concretizadas. Sendo assim, analiso esses textos buscando compreender os sentidos diversos atribuídos por esses sujeitos, interpretando as múltiplas subjetividades que emergem no contexto da prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita Autobiográfica - Diários de aula - Formação Docente - Ensino de História

Narrativas autobiográficas en el estagio supervisado: reflexiones sobre experiencias docentes por medio de diarios de clase.

RESUMEN:

La escritura autobiográfica ha sido un recurso utilizado para la construcción de narrativas acerca de los significados atribuidos por los estudiantes de las licenciaturas para el proceso de formación docente. En este texto, presento y analizo la experiencia de producción de un conjunto de “Diarios de Clase” elaborados por los estudiantes de Historia de la Universidad Federal de Santa Catarina que cursaron la materia de Práctica Supervisada en Historia II bajo mi orientación académica, entre los años 2011 y 2016. Esa actividad fue uno de los diferentes recursos utilizados para producir experiencias reflexivas en el momento en que esos profesores en formación desarrollan una práctica docente por medio de un conjunto de clases, en las Escuelas de Educación Primaria. En la producción de los “Diarios de Clase” los estudiantes fueron estimulados a narrar sus prácticas pedagógicas, exponiendo los elementos significativos de su actuación y sus percepciones acerca de las interacciones establecidas con los alumnos y alumnas en el aula. Los otros sujetos que participaron de esa experiencia fueron los colegas, la profesora de la Práctica, el profesor de la escuela, los amigos y los familiares permeando sus textos de reflexiones e impresiones personales. Por medio de la escritura de esa narrativa, los mismos volvieron a visitar los momentos vividos en el aula, estableciendo sentidos y significados para las acciones cotidianas que marcaron cada clase. Para Zabalza, (2004, p. 44) el acto de narrar la propia práctica lleva a hacer con que el profesor aprenda por su narración, pues al narrar su experiencia reciente no solo la construye lingüísticamente, sino que la reconstruye como un discurso práctico y como una actividad profesional, provocando así, reflexiones sobre las elecciones, los caminos recorridos y las acciones

concretizadas. Por lo tanto, analizo esos textos buscando comprender los diversos sentidos atribuidos por esos sujetos e interpretando las múltiples subjetividades que emergieren el contexto de la práctica pedagógica.

PALABRAS CLAVE: Escritura Autobiográfica - Diarios de clase - Formación Docente - Enseñanza de Historia

Autobiographic narratives in the supervised training: Reflections on teaching experiences through classroom diaries

ABSTRACT:

Autobiographical writing has been a resource used for the construction of narratives about the meanings attributed by undergraduate students to the teacher training process. In this text, I present and analyze the experience of producing a set of "Class Diaries" prepared by the History students of the Federal University of Santa Catarina who studied the discipline of Supervised Internship in History II, under my guidance, between 2011 and 2016. Such activity was one of the different resources used to produce reflexive experiences at the moment that these training teachers develop a teaching practice through a set of classes, in Primary Education Schools. During the "Classroom Diaries" production, the students were encouraged to narrate their pedagogical practice, expose significant elements of their performance and perceptions about the interactions established with the students, in the classroom. Other subjects involved in this experience were their colleagues, the Supervised Practice professor, the school teacher, friends and family permeating their texts of reflections and personal impressions. They revisited moments lived in the classroom, establishing feelings and meanings for the daily actions that marked each class through the writing of that narrative. For Zabalza (2004, p. 44) the very act of narrating one's practice leads the teacher to learn by his narration. When he relates his recent experience not only constructs it linguistically but also reconstructs it as a reasonable discourse and professional activity, thus provoking reflections on choices, paths covered and actions carried out. Therefore, I analyze these texts seeking to understand different meanings attributed by these subjects and interpret multiple subjectivities that emerge in the pedagogical practice context.

KEYWORDS: Autobiographical Writing - Classroom diaries - Teacher Training - Teaching History

Introdução

A escrita autobiográfica tem sido considerada, por muitos pesquisadores, como um recurso formativo de grande relevância porque promove o que pode ser chamado de "aprendizagem experiencial" que implica colocar o sujeito narrador numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, a partir da construção de sentidos para as experiências e aprendizagens acumuladas ao longo da vida, entrelaçando o passado vivido, as projeções do futuro e também os questionamentos do presente, "através da junção do saber fazer e dos conhecimentos como possibilidade de transformação e autotransformação do próprio sujeito" (SOUZA, 2004, p. 392).

Nesse texto, analiso a experiência de construção de "Diários de Aula", uma modalidade de escrita autobiográfica (ZABALZA, 2004), escolhida para integrar o processo formativo de estudantes do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina que passaram pela experiência do Estágio Supervisionado, disciplina que faz parte do currículo dos cursos de licenciatura e promove a inserção dos estudantes em escolas para o exercício da prática profissional da docência.

Os Diários de Aula foram adotados como parte de um conjunto de outras escritas memorialísticas que promovo no decorrer das disciplinas de Estágio Supervisionado de História I e II ¹ e correspondem a uma concepção formativa que considera a escrita de si como

¹No atual currículo do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina as disciplinas de Estágio estão assim organizadas: Estágio Supervisionado em História I (216 horas aula), Estágio Supervisionado em História II (270 horas aula). As atividades são desenvolvidas, respectivamente, no primeiro e no segundo semestre, distribuídas no decorrer de um ano letivo escolar. Desse modo, há adequação entre os seus objetivos e as características e demandas das instituições escolares, que são campo de Estágio do nosso curso.

meio de aprendizado significativo, porque valoriza a dimensão subjetiva da formação e provoca os indivíduos ao exercício da memória e, por meio dela, ao trabalho de entrelaçamento das diferentes temporalidades que acompanham o processo de construir-se como professor, assim como promove a organização de sentidos, que vão se revelando a partir das tensões, descobertas, aprendizados e enfrentamentos provocados pela prática docente.

A seguir, explico algumas características do Estágio Supervisionado de História e as concepções e estratégias que acompanham o meu trabalho docente frente a essa disciplina, desde o ano de 2010, quando ingressei no curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina. Os Diários de Aula podem ser compreendidos como parte de um esforço sistemático que tenho desenvolvido para tornar a experiência do Estágio como relevante, significativa e desafiadora para os professores em formação.

O Estágio Supervisionado em História como Espaço de Experiências de Ensino e Pesquisa.

O Estágio Supervisionado é uma disciplina que associa a dimensão da prática e da ação pedagógica, ao âmbito da teoria, o que define a concepção de que, no processo de formação de professores, o ensino também não deve se dissociar da pesquisa, uma vez que a escola, nesse processo, torna-se, tanto um campo de atuação e de experimentações didáticas, como objeto de análise, devendo também ser “desnaturalizada”. Uma das particularidades da docência consiste em profissionalizar-se em um ambiente com o qual, via de regra, se estabelece contato desde a infância, até a fase adulta, considerando que a universidade também é uma escola. Nesse sentido, a exemplo do que já foi pontuado por autores como Tardif, Lassard e Lahaye (1991); Nóvoa (1988; 1992); Tardif (2002 e 2002a); Caimi (2008); Paim (2012), compreendo que ela deve promover uma articulação que agencie esses valores, concepções e crenças, que são acumulados ao longo da própria experiência estudantil, com outras concepções, que são constituídas no decorrer da formação oferecida pelo curso de licenciatura, em que diferentes campos disciplinares e tradições pedagógicas, convivem e se entrelaçam a esses percursos formativos. No desenvolvimento do Estágio, assim como em outras experiências profissionais na docência, o diálogo com os saberes curriculares da instituição onde o trabalho irá se desenvolver, também torna-se fundamental, tendo em vista que essa também é outra marca singular do ofício de professor.

O Estágio Supervisionado, ainda que possa ser uma experiência significativa de proposição e experimentação de abordagens e metodologias, não pode prescindir dessa sua natureza específica e situada, cuja ação não pode ser aplicada a toda e qualquer situação de ensino, devendo manter uma permanente compreensão de que os saberes da experiência se constituem no decorrer de um processo que ultrapassa o tempo do Estágio e envolve a significação de um conjunto de atividades desenvolvidas no percurso profissional, o que explica porque o processo de nos tornarmos professores envolve inúmeras particularidades, singularidades e subjetividades. O Estágio é o momento em que esse movimento se inicia ou quando ele torna-se mais evidente, pois vivencia-se a escola e a sala de aula de outras maneiras e por isso é tão importante que ele aconteça em uma situação de diálogo, reflexão, debates, interrogações e inter-relação com o campo teórico que vai alicerçar essas discussões, pois o Estágio também é espaço para a construção de saberes, mobilização de concepções e compreensão, na prática, de situações vivenciadas.

Uma das estratégias adotadas para o trabalho que desenvolvo, nessa perspectiva, é o agenciamento de algumas categorias teóricas, no decorrer do Estágio, como currículo, cultura

escolar, saber escolar, culturas juvenis, dentre outras, que possibilitam problematizar diversos elementos que constituem a escola, seus sujeitos, seus saberes e as múltiplas práticas que constituem o espaço pedagógico, vinculando-os ao debate teórico conceitual que nos permite associá-los a dimensões mais amplas das experiências humanas, também compreendendo a sua própria historicização. Também compreendo, como nos adverte Pimenta e Lima (2012, p. 43) que, nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e a investigação, permitindo o questionamento de práticas, saberes e ações, colocando elas próprias em questionamento, visto que as teorias são também explicações provisórias da realidade.

Outra aspecto relevante, a ser considerado na reflexão sobre o Estágio, é a sua condição de experiência, no sentido colocado por Bondia (2002), pois, ao se envolver no processo de preparar, conduzir e refletir sobre o trabalho docente, a experiência não apenas acontece, mas afeta, impacta e também transforma diretamente os professores em formação. No entanto, para que isso seja possível, é necessário que o trabalho formativo seja conduzido a partir de algumas escolhas, sendo necessário:

“parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDIA, 2002, p. 24)

São esses movimentos que constituem um grande desafio para o Estágio, pois, em geral, não são propostos ou incentivados no decorrer do processo formativo, principalmente porque o tempo do currículo, frequentemente, nos impele, à ação, a opinião, a interpelação e a proposição, como também nos advertiria Bondia (2002), como parte da nossa dificuldade em constituirmos experiências. Assim, o seu desenvolvimento requer uma constante atenção a essas filigranas que provocam mudanças no olhar, na perspectiva e na própria expectativa em relação às situações vividas.

Conforme essas concepções apresentadas, compreendo que a realização do Estágio Supervisionado requer que a inserção dos professores em formação, na instituição, possibilite o desenvolvimento de diferentes atividades que envolvem não apenas a observação das inúmeras variáveis que caracterizam o cotidiano escolar, mas também a investigação de diferentes elementos que compõem as práticas cotidianas dos diversos sujeitos que integram essa escola (alunos/as, professores/as, coordenadores/as, diretores/a, servidores/as, dentre outros.) e que interagem entre si, de variadas formas, produzindo marcas que caracterizam e singularizam esse ambiente pedagógico.

No Estágio desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFSC, principalmente no Estágio Supervisionado em História I, proponho, inicialmente, a observação e acompanhamento do cotidiano dos/as alunos/as e professores/as, as suas diversas relações e interações, as práticas de ensino e aprendizagem que ocorrem dentro e fora de sala de aula, assim como outras situações do cotidiano escolar, como as reuniões, as relações entre os diversos sujeitos, os ritos e símbolos do cotidiano da escola, os códigos culturais diversos, os variados momentos que marcam o cotidiano, dentre outros aspectos. Nesse sentido, chamo a atenção para as práticas que configuram o currículo em ação, onde determinados comportamentos e valores são vivenciados e aprendidos, bem como as interações que se estabelecem em diferentes momentos e espaços.

A investigação do cotidiano e da cultura escolar do Colégio de Aplicação é outra etapa relevante desse processo de inserção dos estudantes em formação no campo de Estágios. Ela tem como objetivo promover algumas reflexões acerca das características da instituição e empreender, por meio da prática de pesquisa, o exercício da reflexão acerca de diversos aspectos que envolvem a docência e que extrapolam o universo da sala de aula, ainda que possam estar a ela relacionados. A partir do diálogo com categorias teóricas, são orientadas outras estratégias de pesquisa como o mapeamento e análise de fontes escolares; a observação das práticas sociais e culturais nos diferentes espaços da escola; a produção de entrevistas e aplicação de questionários, com diferentes sujeitos, assim como o desenvolvimento de estratégias de observação participante. Outra estratégia orientada é o uso do caderno de campo como espaço de registro individual acerca do conjunto das observações do cotidiano escolar, adotando princípios da etnografia como forma de elaborar algumas descrições acerca das situações observadas. Além da delimitação do objeto e formulação de questões orientadoras, eles realizam levantamento bibliográfico acerca do tema escolhido, elaboram instrumentos de coleta e registros de fontes, produzem análise e interpretação dos dados coletados e textos escritos que sistematizam o trabalho desenvolvido e apresentam os resultados da pesquisa. (TRINDADE, 2001; FAZENDA, 2004; LUDKE, 1986).

Nesse mesmo contexto, os professores em formação são orientados para o planejamento da prática pedagógica, outro momento que antecede o desenvolvimento das aulas no Estágio Supervisionado. Assim como as etapas anteriores, é compreendido como parte integrante e fundamental do Estágio, momento em que ocorre a construção de uma proposta de ensino que será posteriormente desenvolvida e analisada. O processo de orientação se baseia na interlocução com uma metodologia de ensino de história que fundamenta os objetivos da mediação, realizada no processo de elaboração dos planos de aula e materiais didáticos, e nas experiências construídas em salas de aula da educação básica. A partir desse trabalho, promove-se a inter-relação entre as discussões teóricas e metodológicas específicas do campo do Ensino de História. Esses pressupostos auxiliam na compreensão de que, mais do que adição de conteúdos no currículo formal, precisamos intervir no currículo em ação e nas práticas pedagógicas de ensino da História escolar.

No decorrer da disciplina Estágio Supervisionado II, ocorre a prática pedagógica que é, sem dúvida, o momento que considero mais rico no Estágio Supervisionado, pois não se trata apenas de colocar em prática aquilo que se planejou, mas também é o momento de perceber-se na prática e conceber esses múltiplos processos que envolvem o fazer didático e que extrapolam o planejamento formal e as inúmeras intenções pedagógicas que são propostas previamente. Se em um momento anterior, o planejamento é uma estratégia importante e fundamental para nortear as ações docentes, indicando escolhas, recortes, ênfases e objetivos, questões fundamentais e que precisam ser pensadas e refletidas no processo de formação docente, no momento da prática pedagógica, o próprio planejamento se torna um objeto de análise, do qual, ora nos aproximamos, ora nos contrapomos, revendo escolhas, redefinindo objetivos, afinando perspectivas e principalmente compreendendo que, no plano da ação, o planejamento ganha outra configuração que é do âmbito do vivido e do experimentado.

Diários de aula: Escritas autobiográficas como recurso de formação docente

No processo de reflexão e crítica acerca do trabalho desenvolvido no Estágio Supervisionado, adoto a estratégia de orientar o desenvolvimento de diferentes tipos de escritas como forma de construção e afirmação de sentidos para a experiência docente. Por meio da escrita de narrativas, estimula-se revisitar os momentos vivenciados em sala de aula, estabelecendo

sentidos e significados para as ações cotidianas que marcam cada dia de aula. Esse processo estimula a reflexão sobre os múltiplos aspectos que constituem sua prática docente.

Considerando a importância da escrita memorialística para a construção de uma escrita de si e para a identificação de subjetividades no processo da docência no estágio, procuro estimular a produção de textos autobiográficos, associados a temas que possibilitam refletir acerca da formação docente. Esse percurso de escrita tem início ainda no Estágio Supervisionado em História I, quando os estudantes são orientados a produzir registros escritos de todo o processo observado e das práticas implementadas por meio de atividades de intervenção, seja em sala de aula, como em reuniões, conselhos de classe, dentre outras atividades, documentando também o percurso de pesquisa sobre o cotidiano escolar e sobre a produção do planejamento. Em outro momento, durante o Estágio Supervisionado em História II, os professores em formação são estimulados a continuar esse trabalho. A proposta é exercitar essa produção textual por meio da construção de um diário de suas experiências do estágio, em que os licenciandos narram sua prática pedagógica, expondo os elementos significativos de sua atuação e suas percepções acerca das interações que estabelece com os alunos e alunas na sala de aula, permeando seu texto de reflexões e impressões pessoais. Outros personagens podem aparecer, visto que os sujeitos envolvidos nessa experiência são múltiplos: colegas, professora de prática, professor (a) da escola, amigos e familiares.

Para Zabalza (2004, p. 18) “O diário cumpre papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções. (...) racionaliza-se a vivência ao escrever sobre si mesmo (...), reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise” facilitando a possibilidade de socializar e compartilhar a experiência com os demais sujeitos envolvidos. O sentido básico do diário é se tornar um espaço narrativo dos pensamentos do professor. O que se procura explorar por meio dos diários é, estritamente, “o que figura nele como expressão da versão que o professor dá de sua própria atuação em aula e da perspectiva pessoal da qual a enfrenta”. (Idem, p. 41). Em momento posterior, essas escritas são revisitadas e tornam-se referência para a construção de outros textos narrativos e reflexivos que finalizam a experiência do Estágio e possibilitam a socialização dessas experiências por meio de apresentações em eventos ou publicações.

Nesse sentido, os estudantes em formação, podem se tornar sujeitos de experiências, a partir desse ato de exposição, como nos coloca Bondia (2002, p. 25), pois, ao narrar sobre si, a partir desse lugar instável e singular, os estudantes em formação elaboram sentidos para essa prática, considerando os limites desse trabalho, mas também a sua potência para a constituição de seus saberes da experiência.

A forma de produção dos textos dos estudantes que tenho orientado, desde o ano de 2011, assume diferentes formas, formatos e suportes. A grande maioria dos alunos optou por apresentá-lo de modo virtual, outros de modo impresso, porém digitados no computador. Poucos alunos fizeram a opção do diário físico, embora dois deles tenham sido apresentados de modo manuscrito. Como a escrita autobiográfica pressupõe a autonomia e o interesse do sujeito em desenvolver essa produção narrativa, são respeitados os processos individuais de escrita, incluindo a periodicidade adotada, o formato, o suporte e também o conteúdo definido para a composição do texto. Por razões éticas, a identidade dos sujeitos da pesquisa não será revelada. Assim, os diários foram numerados de forma crescente, obedecendo a sua ordem de escrita como meio de identificação, diferenciando-os entre si.

Alguns dos autores preferiram um estilo mais impessoal, falando pouco de si, optando por narrar a aula como uma operação intelectual da qual fazem parte, mas que também podem

dela se desvincular. No entanto, em outras situações, a escrita desses textos revelou subjetividades diversas.

(...) A aula passou, os erros foram inúmeros, eu só sentia meus pés ali, pois o resto estava longe, muito longe. Ao término de tudo eu só pude pensar na tragédia. Eu sabia que alguma coisa tinha dado certo, eu conseguia ver uns pontos positivos, muitos compreenderam a minha situação e me ajudaram, mas sinceramente, eu estava desapontado (...) (Diário de aula 1, 2011)

(...) Quando acabou a aula e eu saí da sala, estava cabisbaixo, sentindo que minha aula não foi boa. Ao mesmo tempo senti um alívio por ter passado a tensão da primeira aula. Chegando em casa, fiz uma reflexão da minha aula e percebi um problema que tenho em minha vida como um todo, o negativismo. Eu percebi que eu só estava lembrando as coisas ruins, dos problemas da aula que aparentemente são normais para um professor de primeira viagem (...) (Diário de aula 3, 2013)

(...) A aula iniciou e meu nervosismo me corroía por dentro, minha cabeça doía, eu não conseguia me concentrar em nada, porque estava pensando em mil coisas ao mesmo tempo: no que tinha para falar pra turma, nas duas professoras no final da sala, pensava no que os alunos estavam pensando sobre mim. (...) (Diário de aula 4, 2015)

Nos trechos acima, as narrativas evidenciam as inúmeras sensibilidades que o Estágio pode evocar: nervosismo, inseguranças e medos que resultam, muitas vezes, do fato daquela ser a primeira experiência docente. Nesse sentido, são muitas as autoexigências que evidenciam as dificuldades no agenciamento dos saberes docentes, mas também revelam anseios e expectativas pelo êxito no trabalho proposto. Por outro lado, também são evidentes as reflexões sobre o limite do trabalho do professor, numa situação inicial e situada como no Estágio supervisionado. Os limites do planejamento, também foi objeto recorrente dessas análises, que atestam uma percepção da dinâmica do currículo em ação que lida com situações, práticas e sujeitos reais.

(...) Ao fim das primeiras aulas, nossa primeira constatação foi que, por mais que houvesse um pormenorizado planejamento, a realidade dentro de classe foge a qualquer estimativa ou previsão. De início, ficamos assustadas, muito assustadas. Mas não demorou para percebermos que é nessa imprevisibilidade do fazer docente que mora a real “graça” de ser professor. Esse ambiente movimentado, este barulho interminável.. Aos poucos, fomos gostando de tudo isso. (Diário de aula 2, 2011)

Como eu já havia planejado, eu puxaria a cadeira para o centro da sala, demonstrando uma certa descontração e uma tentativa de criar uma parceria com eles, conversaria na maior tranqüilidade e me apresentaria como um cara legal que trabalharia com eles nas próximas semanas (...) mas era a vez de assumir o meu posto agora. Era só falar, sorrir e o conteúdo eu sabia. Acredito que essa parte eu cumpri bem, mas a partir do momento em que eu olhei a postura de alguns alunos, nos olhos dos mesmos, eu me refleti e a máscara caiu. A primeira lição: Não acredite que você domina alguma coisa nessa vida. (Diário de aula 1, 2011)

(...) Tô cansada de dar tanta aula socorro Deus, alguém me abana kkkkkk, enfim, hoje foi aquela coisa, atividade, turmas agitadas, eu sei que passei a atividade de um jeito e quando eu vi tava de outro, gente, sai tudo fora do script!! A gente planeja A e acontece B C mas aos poucos to sabendo lidar, bom que agora eu aprendi a n ter tanto medo do quadro e as coisas parecem tá se ajustando, tomando rumo, já tirei da cabeça a ideia de desistir, cheguei até aqui e pronto. (sic) (Diário de aula 5, 2015)

A valorização dos saberes pedagógicos, a atenção ao trabalho com recursos e estratégias fundamentais para o trabalho com o ensino de História, como as aulas dialogadas e a leitura de textos e imagens, constituem outros elementos que marcam essas escritas autobiográficas.

(...) Como professor estou percebendo que preciso ir muito além de um conhecimento sobre História, sobre o período e sobre o contexto que estou abordando. Uma coisa é você saber sobre o conhecimento histórico, outra coisa é a transmissão desse conhecimento histórico aos alunos, que na verdade não deve ser uma transmissão, mas sim diálogo, um movimento com os alunos. Ainda

sim o meu saber histórico deve ser transmitido de alguma forma e nesse ponto possuo um problema, ainda não solucionável. (...) (Diário de aula 3, 2013).

(...) Depois das respostas sobre as imagens já começamos a conversar sobre elas e introduzir o conteúdo sobre a ausência do conhecimento sobre História da África. Foi tão boa a aula que me purificou. Eu precisava ter conhecido e estagiado no oitavo B para não ter desistido de tudo, para ter vivido para ver que minha cabeça as vezes me maltrata muito. A aula foi uma conversa, os olhos de alguns alunos ficavam focados, falavam o que achavam e foi quase um diálogo entre a gente. Que paz! (...) (Diário de aula 4, 2015)

(...) O momento da leitura era meu maior medo; eu já havia presenciado anteriormente, inclusive na aplicação da prova, do semestre anterior, a dificuldade em lidar com textos. Mas também ai me surpreendi: alguns se ofereceram para ler, alguns discutiram entre si para serem os próximos a ler. Contudo, reparei, tratavam-se sempre dos mesmos alunos. Resta, pois o desafio de chamar para perto aqueles mais reservados, mais alheios à leitura (...) (Diário de aula 2, 2011)

Por fim, apesar dessas escritas evidenciarem os medos, as inseguranças e as incertezas de jovens professores em formação, que enfrentam o desafio de articular os seus saberes para o desenvolvimento de aulas, que são objeto de análise, reflexão e debates, elas também evidenciam aprendizados, pois conforme nos ensina Zabalza (2014, p. 44), o próprio ato de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente, não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional, pois a descrição se vê continuamente ultrapassada por proposições reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados.

A escrita dos Diários de aula também expressa os saberes dos sujeitos, suas experiências, sua subjetividade e singularidade como princípio fundamental para um conhecimento de si, através das lembranças e memórias que o processo identitário e da vivencia da escolarização comportam. Também possibilitam perceber e compreender o estatuto e valor que tem a subjetividade como um projeto de conhecimento de si na narrativa de formação porque é construída por um sujeito sociocultural e a partir de lembranças e experiências vividas. (SOUZA, 2004, p. 394)

Considerações finais.

Nos limites do trabalho desenvolvido, ao propor a escrita autobiográfica por meio dos Diários de Aula, procuro tratar o Estágio Supervisionado como um amplo processo formativo que articula diferentes fases do curso de licenciatura em História e também possibilita problematizar a própria formação docente, ainda em processo. Por meio de variados movimentos propostos para o trabalho, que requerem atenção, tempo, disponibilidade, abertura e sensibilidades, os estudantes em formação são convidados a tornar-se sujeitos da experiência, abrindo-se a um território de passagem, permitindo-se serem afetados, de algum modo, produzindo alguns afetos, inscrevendo algumas marcas, deixando alguns vestígios, construindo alguns efeitos. (BONDIA, 2002, p. 24).

Nesse sentido, compreendo que esse trabalho qualifica a experiência da docência, por torná-la um momento de experimentação, diálogos, trocas e inúmeras reflexões possibilitando a relação entre a prática cotidiana da docência com questões específicas do campo disciplinar, inserindo o professor como sujeito da sua prática pedagógica, ao capacitá-lo a refletir e construir os caminhos teóricos e metodológicos para o seu trabalho.

A escrita de si, por meio dos Diários de Aula, promove questionamentos dos sujeitos sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências e implica reflexões ontológicas

culturais e valorativos de cada um. Por isso, as narrativas aproximam o ator de si, através do ato de lembrar-narrar, remetendo-os as recordações referencias em suas dimensões simbólicas, concretas, emocionais, valorativas que podem ser definidas como experiências formadoras.

Referencias bibliográficas:

- **Bondia, Jorge Larossa** (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPED, Jan/Fev/Mar/AbrNº 19. pp. 20-28.
- **Caimi, Flávia Eloísa** (2008). Aprendendo a ser professor de história. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo.
- **Fazenda, Ivani** (2004). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, pp.35-45.
- **Gauthier, Clermont et al.** (1998). Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Ed. Unijuí.
- **Geraldí, Corinta; Fiorentini, Dario; Pereira, Elisabete (orgs.)** (1998). Cartografias do trabalho docente: professora(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- **Lopes, Alice Casimiro** (1997). Conhecimento escolar: inter-relações com conhecimentos científicos e cotidianos. *Contexto e Educação*. Ijuí – RS, no. 45, jan/mar. 1997a, pp. 40-59.
- **Lopes, Alice Casimiro** (1997a). Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, no. 22, jan./jun, pp. 95-111.
- **Lüdke, Menga** (1986). Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU.
- **Monyeiro, Ana Maria** (2007). Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, X.
- **Nóvoa, Antonio y Finger Mathias.** (1988). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa, MS/DRHS/CFAP.
- **Nóvoa, Antonio; Finger Mathias (org.)** (1992). Os Professores e a sua formação. Lisboa, Dom Quixote.
- **Paim, Elison Antonio** (2012). Memórias e Experiências do Fazer-se Professor(a). Jundiaí: Paco Editorial.
- **Perrenoud, Philippe** (2002). A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora.
- **Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência.** (2012) 7ª ed. São Paulo: Cortez.
- **Silva, Mônica Martins da.** (2015). Formação de Professores de História e práticas de pesquisa no Estágio Supervisionado. *Revista Mosaico*, v. 8, n. 2, pp. 173-182, jul./dez.
- **Silva, Mônica Martins da.** (2012). A Formação de Professores no Estágio Supervisionado: Saberes, Práticas e Experiências de Pesquisa. In: ROSSATO, L; SILVA, C. B; SILVA, M. M. (Org.). Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado II. Florianópolis: Editora da UDESC, pp. 37-49.
- **Souza, Elizeu Clementino.** (2004). O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A Aventura (Auto) Biográfica. Teoria e Empiria. Porto Alegre, EDIPUCRS, pp. 387- 417.

- **Tardif, Maurice, Lassard, Claude e Lahaye, Louise.** (1991). Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, pp. 215-233.
- **Tardif, Maurice.** (2002a). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.
- **Tardif, Maurice.** (2002). Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In CANDAU, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 112-128.
- **Trindade, Vítor; Fazenda, Ivani; Linhares, Célia** (orgs). (2001). *Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional*. Campo Grande: Ed. UFMS.
- **Zabala, Miguel A.** (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

