

El primer día en la escuela

Mariana Abuin
María Rosario Corsi
Karina Cosco
Verónica López Vila
Marina Negri
Sebastián Rigueiro
Graciela Torres

Eje: La problemática de la enseñanza en la formación docente

Tipo de trabajo: Relato de experiencia:

Palabras claves: clase- historia- transposición didáctica-enfoque-reflexión

Nuestra propuesta de trabajo surge de la experiencia de formación en el marco de la Cátedra de Enseñanza de la Historia y trabajo de campo III de la carrera de Historia del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González". Este espacio curricular tiene el propósito de acercar a los estudiantes, como futuros profesores a las aulas de enseñanza media de las cátedras de Historia, actuando como mediadora al trabajar durante esa etapa transicional de formación

El acercamiento a las aulas del nivel medio de escuelas de contextos diferentes, no se centra sólo en un nivel teórico sino también desde el trabajo de campo a través de observaciones de clases de Historia y la clase de ensayo.

El saber erudito que el estudiante/futuro profesor construye en el Profesorado se transpone didácticamente al llegar la instancia de la práctica que ocupa un lugar relevante en el Instituto; integrando el enfoque sobre la historia, su concepción sobre el rol docente, la enseñanza y el aprendizaje a través del diseño e implementación de una propuesta de trabajo para una clase de ensayo.

El primer día en la escuela

Mariana Abuin
María Rosario Corsi
Karina Cosco
Verónica López Vila
Marina Negri
Sebastián Rigueiro
Graciela Torres

Eje: La problemática de la enseñanza en la formación docente

Tipo de trabajo: Relato de experiencia:

Palabras claves: clase- historia- transposición didáctica-enfoque-reflexión

Nuestra propuesta de trabajo surge de la experiencia de formación en el marco de la Cátedra de Enseñanza de la Historia y trabajo de campo III de la carrera de Historia del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González". Este espacio curricular se inserta en el tercer año de la carrera con el propósito de acercar a los estudiantes, como futuros profesores a las aulas de enseñanza media de las cátedras de Historia, actuando como mediadora al trabajar durante esa etapa transicional de formación.

El ISP fue pionero en la renovación de la enseñanza de la historia al enfocarla como un reflejo del accionar del historiador.

La escena contemporánea nos invita a indagar en la estructura de la disciplina para comprender la actual trama de los complejos procesos históricos, por lo cual se recuperan dimensiones que faciliten la enseñanza y el aprendizaje de los mismos.

Se propone la aproximación a la vida histórica: el funcionamiento de las sociedades, las mentalidades, las economías, las culturas y los sistemas políticos, privilegiando los conflictos, la multidimensionalidad y la multicausalidad del hecho histórico.

La dimensión espacial es vital en tanto que facilita la reflexión sobre las distintas variables que condicionan las miradas sobre el espacio. El accionar de los actores sociales, su multiplicidad, contradicciones y experiencias se plasman en la ciencia histórica, develando la heterogeneidad de las sociedades, las relaciones de poder y la noción del conflicto, su grado de participación.

La disciplina histórica requiere de un sistemas de ideas y principios estructurantes que permiten interpretar los procesos y sistemas de la realidad social impregnada por la temporalidad, considerando la relación dialéctica pasado - presente, las miradas sincrónica y diacrónica del devenir histórico, los cambios y las permanencias, las rupturas y las continuidades, los ritmos y las duraciones que dan cuenta de un entramado complejo.

El abordaje de tensiones académicas en torno a si los cambios sucedidos son mera modificaciones inscriptas en una continuidad mayor o implican transformaciones sustanciales en el entramado social y cultural del devenir histórico, y en la lógica del

“oficio del historiador”¹. Por esta razón, se pretende recuperar el análisis de las diversas corrientes historiográficas que abordan la historia y cómo el devenir de su enseñanza reproduce diversos proyectos políticos y su intencionalidad.

Para recrear dichas dimensiones, se propone a los estudiantes recuperar y confrontar los recorridos teóricos transitados durante la formación disciplinar, para poder seguir pensando en la importancia de la historia como objeto de estudio a enseñar y, de esta manera dar continuidad a la construcción de un enfoque para la enseñanza de la historia.

La dimensión didáctica no se limita al método sino implica una mirada más amplia sobre el “desde dónde”, el “qué” y el “cómo” enseñar, facilitando la articulación entre la formación académica disciplinar y la formación docente. Esta dimensión implica las decisiones que debe poner en juego el futuro profesor en relación al contenido, al método, las estrategias de enseñanza, los materiales y los recursos.

Se rescata la tríada nuclear siguiendo a Barco de Surghi² de docente, contenidos, alumnos y sus recíprocas interrelaciones situados en el contexto institucional en un momento histórico particular.

La dimensión sobre el aprendizaje desde la teoría constructivista a través de la recuperación de conocimientos previos y su socialización permite la toma de conciencia de la vinculación con otros conocimientos previos dilucidando supuestos y generando intervenciones que interpelen.

Conocer implica comprender, entender en su contexto, saber transferir, integrar los saberes previos para generar un conocimiento más complejo y relativo; ya que el conocimiento se desarrolla en constante cambio, es provisional y posee relaciones múltiples. Esto hace imprescindible que la selección de contenidos sea significativa y relevante, estructurada a través de un eje conceptual.

Por lo expuesto, se apuesta a la enseñanza promoviendo el conflicto cognitivo, desde la visión amplia de la cognición, profundizando la construcción del conocimiento conceptual intentando reconocer el rol ocupado por los diversos actores sociales, sus intereses y seleccionar argumentos que permitan la comprensión y construcción de nuevas relaciones, siendo la enseñanza promotora de un pensamiento apasionado³.

¹ Concepto tomado de Le Goff.

² Barco de Surghi, S. De la formación docente como continuum y del practicum como clave. Universidad Nacional del Comahue.

³ Siguiendo a Litwin, el pensamiento apasionado se vincula con el deseo por llegar a lo que todavía no se llegó y a la imaginación, que como parte de la inteligencia nos permite aventurar relaciones y proyectarlas de manera original. En Litwin (2009)

Desde esta perspectiva, es central recuperar el concepto de transposición didáctica, que actúa como nexo entre el enfoque histórico y la enseñanza del mismo reivindicando la vigilancia epistemológica y la expertez.

El acercamiento a las aulas del nivel medio de escuelas de contextos diferentes, no se centra sólo en un nivel teórico sino también desde el trabajo de campo a través de observaciones de clases de Historia y la clase de ensayo siguiendo el planteo de Baghino, H. y otros (2003).

Las observaciones permiten indagar qué es lo que transcurre en las aulas, dilucidar que es lo que hace significativo y valioso a un método, una estrategia, un orden explicativo, siendo esto inspiración para la creación de una propuesta autónoma.

Las observaciones deben focalizarse en a) identificar las dimensiones y categorías adquiridas sobre la Historia y su didáctica acerca de qué historia se enseña, para qué y cómo se hace; b) proyectar y pensar la propia práctica del estudiante/futuro profesor.

Para lo cual se realizan registros etnográficos con el propósito de revisar las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de un contenido específico y el funcionamiento de una situación didáctica para analizarla y comprenderla. El uso de recursos, la formulación de preguntas, el diálogo en la clase, el diseño de actividades, las modalidades de comunicación en el aula, la circulación de la palabra, el desplazamiento en el espacio serán objeto de análisis y reflexión posterior. Siguiendo el planteo de Rockwell (1995) se reivindica la escuela como lugar de trabajo docente y como ámbito institucional donde se despliegan mecanismos de formación docente.

Esta indagación sobre la realidad permite al estudiante/futuro profesor confrontar su propia historia, recuperando su biografía escolar y su galería de formadores para construir su rol como docente. Además de deliberar sobre el lugar ocupado por el conocimiento histórico en las aulas del nivel medio, la situación de la escuela y la pérdida de su lugar monopólico como espacio para la transmisión de conocimiento legítimo y su rol en la transformación.

El saber erudito que el estudiante/futuro profesor construye en el Profesorado se transpone didácticamente al llegar la instancia de la práctica que ocupa un lugar relevante en el Instituto; integrando el enfoque sobre la historia, su concepción sobre el rol docente, la enseñanza y el aprendizaje a través del diseño e implementación de una propuesta de trabajo para una clase de ensayo.

La formación de profesores de historia implica entrar en un terreno de tensiones a resolver; la tensión entre la construcción del conocimiento histórico y la dificultad de las conceptualizaciones; la tensión entre teoría y práctica; la tensión entre objetividad y

subjetividad, entre la reflexión y la acción del docente, la tensión en torno a la evaluación.

Para la realización de la clase de ensayo, se incentiva a que el estudiante seleccione superficies privilegiadas para enseñar historia desde la dinámica de taller e implemente estrategias para la construcción de los aprendizajes históricos a través del diseño de una propuesta de trabajo que incluya los objetivos, la selección de contenidos, el eje estructurante, las estrategias de enseñanza, la selección de recursos, el esquema conceptual y la bibliografía.

Se promueve forjar el desafío de una buena enseñanza⁴, en tanto enseñanza crítica que le permita generar en los estudiantes del nivel medio el desarrollo del pensamiento reflexivo, negociando significados, facilitando el trabajo de lo emergente, de la cotidianidad, seleccionando contenidos que privilegien la profundidad de problemáticas y permitan el diálogo pasado - presente respondiendo al cuestionamiento de por qué aprender o para qué enseñar historia; en definitiva, lograr la construcción de la conciencia histórica.

En el primer acercamiento hacia el trayecto de prácticas pedagógicas, la clase de ensayo, se presentan determinadas dificultades y temores en común entre los estudiantes. La realización de la trasposición didáctica, es una de ellas, ya que tiene que ser acompañada de un manejo sólido de los contenidos, conocimiento del grupo y de la seguridad personal del practicante. Esto permite el mejor aprovechamiento de los recursos didácticos en la clase, y así fomentar la participación en el curso. Aunque, cabe destacar que, se puede presentar un clima de resistencia al trabajo por parte de los estudiantes de la escuela media; allí reside la capacidad del docente en revertirlas y el uso óptimo de las observaciones realizadas para el seguimiento del grupo clase. La interacción entre los estudiantes de ambos niveles, negociando significados para la construcción del conocimiento, a veces genera un problema con “el tiempo” ¿Cuántos recursos usar? ¿Cuánto tiempo necesitan los estudiantes para construir conceptos? ¿Cómo tratar que en una sola clase se trabajen las categorías históricas abordadas en la cátedra del profesorado?

Por consiguiente, es importante el acompañamiento de la experiencia del estudiante, en tanto proceso desde el diseño del plan hasta la implementación de la misma destacando sus logros y avances promoviendo la reflexión sobre su accionar en terreno.

⁴ Según Fenstermacher, puede definirse desde un punto de vista moral, es decir, si las acciones empleadas para la transmisión son éticamente justificables y a la vez inspiradoras de buenas acciones: o desde un punto de vista epistemológico, esto es, si el conocimiento a transmitir es racionalmente justificable. (Fenstermacher, 1989) en Litwin (2007)

La idea es invitar a los estudiantes en tanto futuros profesores, a despertar la pasión por el conocimiento, entendiendo como pasión todo movimiento del ser con imaginación. Y, como a través del mismo se puede llegar al placer de enseñar y, el incitar en los estudiantes -del nivel para el que se forma- el riesgo de atreverse a saber. Siguiendo a Litwin⁵, un docente habilidoso es una persona que puede abrir un número importante de diferentes entradas al conocimiento.

Esta propuesta apunta a desmitificar la idea acerca de que es lo mismo dar clase que ser docente, considerando que ser docente, en este caso profesor en historia implica posicionarse, tomar decisiones y comprometerse con el hacer. Así como también reflexionar sobre sus primeros desempeños en el terreno de la práctica desde su primer día en la escuela.

⁵ Litwin (1997)

Bibliografía

- Abraham, A. (1987): *El mundo interior de los enseñantes*. Madrid, Gedisa.
- AISEMBERG, B. y otros (1994). *Didácticas de las ciencias sociales* Paidós, Buenos Aires.
- BAGHINO, H. Y OTROS. (1991) La problemática del tiempo en la enseñanza de la Historia. En *Problemática en la enseñanza de la historia*. Fundación de cultura universitaria. Primer encuentro rioplatense sobre la enseñanza de la historia. Uruguay, Municipalidad de Rocha.
- BAGHINO, H. y OTROS (2003) en *La formación docente en la enseñanza de la historia, una historia en formación*. En *Encuentro de Formadores-as de Docentes de la Ciudad de Buenos Aires. Experiencias y perspectivas*, Dirección de Educación Superior del GCBA. Buenos Aires.
- BARCO, S. *De la formación docente como continuum y del practicum como clase*. Universidad nacional del comahue.
- BRAUDEL, F. (1979) *La Historia y las Ciencias Sociales*. 4º edición, Alianza, Madrid.
- BRAUDEL, F. (1978) *Las civilizaciones actuales*. Tecnos, Madrid.
- BURKE, Peter, (2001) *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Crítica. Barcelona.
- CAMILLONI, A. y otros (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- CAMILLONI, A. y otros (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós, Buenos Aires.
- CAMILLONI, A. y otros (2007) *El saber didáctico*. Paidós, Buenos Aires.
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona.
- CHEVALLARD, Y. (1997) *La transposición didáctica*, Aique, Buenos Aires.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal, Madrid.
- DAVINI, M.C (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós, Buenos Aires.
- DELVAL J. (1991) *Crecer y pensar*. Paidós, Barcelona.
- DOLLFUS, O. (1990) *El espacio geográfico*. Oikos-Tau, Barcelona.
- DOSSE, F. (1998) *La historia en migajas*. Alfons el Magnánim, Valencia.
- Edelstein, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires
- EDELSTEIN, G. (2000) "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente". En *Revista I.I.C.E.*, Año IX, Nº17, Buenos Aires, Miño y Dávila, Fac. FyL., U.B.A.
- EDELSTEIN, G. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.*, Kapelusz, Buenos Aires
- FEBVRE, L. (1974) *Combates por la historia*. Ariel, Barcelona.
- FERRO, M. (1981) *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero* FCE, París.
- FERRY, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós, México.
- FILLOUX, J.C. (1996) *Intersubjetividad y Formación* Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- FONTANA, J. (1992) *La historia después del fin de la historia*. Crítica, Barcelona.
- FREIRE, P.(2002) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- GIROUX, H.(1990) *Los profesores como intelectuales*. Paidós, Barcelona
- HERNÁNDEZ, F. Y SANCHO, J. (1993) *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós, Barcelona.
- HOBSBAWM, E. (1998) *Sobre la Historia*. Crítica, Barcelona.

LE GOFF, J. (1991) Pensar la Historia. Paidós, Barcelona.
LITWIN, E. (2009) El oficio de enseñar. Paidós, Buenos Aires.
LUC, J. (1981) La enseñanza de la historia a través del medio. Cincel, Madrid.
ROMERO, J. L. (1988).La vida histórica. Sudamericana, Buenos Aires.
SCHÖN, D. (1993) La formación de profesionales reflexivos. Paidos/MEC, Barcelona.

Ciudad de Buenos Aires, setiembre de 2012