

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 I - 2018



Fa.Hu.
FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA



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. - Cípolletti:
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.

PRIMERA PARTE

Innovación y experiencias en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales,
Geografía e Historia

Presentación	6
El contexto digital en los procesos de la didáctica del patrimonio cultural para la educación formal. Superando el e-learning para llegar al u-learning <i>Navia Bueno, Francisco - Joo Nagata, Jorge</i>	9
Celulares en clase de Geografía: una experiencia de uso en la Escuela Secundaria <i>Scarinci, Jonatan David</i>	19
Utopías tecnológicas del tercer milenio. La construcción de materiales para la enseñanza de la historia <i>Melgarejo, Joel</i>	29
Las TICs en la enseñanza de la Geografía. Experiencias áulicas y críticas constructivas de 2016 y 2017 <i>Montero, Marcela Cristina</i>	41
Enseñar problemas socioambientales, un abordaje desde el juego de simulación en la clase de Ciencias Sociales. Una propuesta didáctica <i>Añahual, Gerardo Raúl</i>	53
La enseñanza en la escuela primaria de las problemáticas ambientales desde la perspectiva del riesgo ambiental <i>Calvo Díaz - Anabel Akselrad, Betina</i>	67
El desafío actual de enseñar Geografía desde perspectivas de género <i>Guberman, Daniela</i>	79
La formación de ciudadanía desde la Historia regional religiosa. Enseñanza y una experiencia entrerriana. <i>Mentasti, Sara del Rosario</i>	93
El potencial de la ficción en el aprendizaje de la Historia <i>Suárez, Diego Fernando</i>	103
La construcción de ciudadanía en contextos iberoamericanos en la Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias sociales. La Región de la Cuenca del Plata. Entre Ríos y la República Oriental del Uruguay. Desafíos <i>Liponezky de Amavet, Sara - Mentasti, Sara del Rosario</i>	115
Propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en clases de Geografía <i>Bazán, Héctor Guillermo</i>	127
Enseñar Historia a través de la comprensión lectora <i>Godoy, Amilcar Alexis</i>	139
Postales de un encuentro. La escuela como instancia de encuentro intergeneracional y revalorización de los adultos mayores <i>Bruschi, Valeria - Manso, Lucrecia - Bidauri, Luciana</i>	149
Estrategias de innovación para la enseñanza de las Ciencias Sociales: proyectos interdisciplinarios de Arte y Geografía <i>Souto, Patricia - Heguy, María Graciela</i>	159
Experiencias de enseñanza de conflictos sociales actuales vinculados a los pueblos originarios desde un abordaje interdisciplinario <i>Martínez, María Eugenia - Monzón, María Rita</i>	171
El “problema-eje” como estructurador didáctico para el abordaje interdisciplinario de los contenidos del área curricular “Educación, Sociedad y Cultura” en la carrera de Pedagogía del SUAyED-UNAM: apuntes y reflexiones <i>Valladares, Liliana</i>	183
El espacio vivido y la historia local: Una propuesta para repensar la formación del profesorado en Historia y Geografía <i>Díaz, Lucrecia - Gregorini, Vanesa</i>	197

Aportes en torno a la enseñabilidad y la investigación de los procesos de construcción de historia regional: la incidencia geo-política de la campaña de Cevallos de 1762 <i>Cordones, Adémar - Bertinat, Juanita - Giachero, Pablo</i>	209
La cicloruta como texto educativo en la enseñanza de ciencias sociales <i>García Bobadilla, Nicolás - Zambrano Gómez, Brandon S. -Rodríguez Pizzinato, Liliana</i>	219
Problematizar el aprendizaje de la historia a través de salidas didácticas <i>Belda, Estefanía Patricia - Álvarez, Sabrina Cecilia</i>	231
Clíonautas en Travesía: Museos de procesos sociales en países de nuestra América Latina <i>Vargas Segura, Raúl - De Miranda, Norcelo Gustavo</i>	343
La investigación escolar como propuesta didáctica para el análisis de la articulación local-global. Estudio de caso: migración de estudiantes extranjeros en la Universidad Nacional del Sur <i>Fittipaldi, Rosa A. - Mastrandrea, Aldana</i>	255
Los recorridos de las Prácticas Docentes: una autoevaluación a partir de las narrativas de los estudiantes del profesorado de Historia <i>Gatti, Verónica Andrea - Zatti, Marcela Elizabeth - Céparo, Martín Luis María</i>	267
La evaluación como perspectiva de análisis y abordaje en Residencia Docente del Profesorado en Geografía <i>Leduc, Stella Maris - Acosta, Melina Ivana</i>	281
Experiencia de la Cátedra de Historia de la ECSH de la UNED de Costa Rica en la implementación de la evaluación de los aprendizajes desde el marco de evaluar para aprender <i>Núñez Méndez, Allyson</i>	291
La evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de problemas ambientales en la escuela secundaria. Una propuesta <i>Krakowiak, Maia</i>	303
¿Cómo enseñar a enseñar historia? Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación <i>Torres Salazar, Hugo</i>	315
La historia reciente en los actos escolares: construcción de la memoria colectiva desde nuestras resistencias <i>Zilleruelo, Claudia Andrea – Roco, María Laura – Ciriza, María Eugenia</i>	327
La problematización del presente, una metodología para enseñar historia en educación universitaria <i>Acevedo Arcos, María del C. - Quintino Salazar, María L. - Salazar Sotelo, Julia</i>	337
La lucha social por la educación y la enseñanza de la historia retrospectiva en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México <i>Ordóñez Lucero, Michelle - Crespo Camacho, Nora</i>	347
Propuesta colaborativa para fortalecer la formación ciudadana en el sistema escolar de Chile <i>Arancibia Herrera, Marcelo - Alfaro Monsalve, Karen - Galaz Ruiz, Alberto</i>	361
Deconstruir representaciones para transformar realidades. La enseñanza de la historia desde una perspectiva de la educación ciudadana <i>Carrasco, Fiama - Velaz, Walter - Vidal, María del Carmen</i>	373
La construcción de la ciudadanía a través de experiencias escolares juveniles. Tucumán y Santa Cruz, Argentina. <i>Huerga, Verónica del Pilar - Savi, Mariana Cecilia</i>	383
Las problemáticas del espacio urbano: del abordaje postmoderno al desafío didáctico de construir una ciudadanía emancipada. Una alternativa posible <i>Días, Rodrigo Javier</i>	395
El patrimonio textil de los Valles Calchaquíes: una aproximación desde la EIB y la Pedagogía de la Memoria <i>Ríos Tapia, Sebastián</i>	407
La enseñanza de las Ciencias Sociales en el multigrado. Análisis de tres experiencias áulicas <i>Zatti, Marcela Elizabeth - Zárate, Georgina Vanesa - Unrein, María Sonia</i>	415

Producción de materiales de trabajo y crítica en función de la experiencia: Repensar la práctica y el proceso de Enseñanza - Aprendizaje con los estudiantes <i>Pitetti, Laura Inés</i>	429
Enseñar a construir los sentidos de la enseñanza. Una experiencia en la formación de profesores de Educación Inicial <i>Ballester, María Alejandra</i>	441
La implementación de la estrategia didáctica del Taller en las aulas mendocinas <i>Puebla, Norma Beatriz</i>	453
Interacciones, una propuesta alternativa <i>Rugeles Pineda, Luz Stella</i>	463
Educación histórica en la formación de la pedagoga de la UPN: una propuesta de innovación de la línea sociohistórica desde el aula <i>Camargo Arteaga, Siddharta Alberto</i>	473
Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas <i>de Vargas Gil, Carmem Zeli - Camargo, Jonas</i>	483
La opción de campo “Historia de la educación y educación histórica” de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional desde la mirada de sus académicos <i>Ortiz Dávila, Juan Pablo - Arteaga Castillo, Belinda - Castañeda Mendoza, Edith</i>	497
Problemas de la Historia Social Argentina: una propuesta didáctica para la enseñanza de la Historia en el Profesorado de Educación Primaria <i>Gatti, Verónica Andrea - Céparo, Martín Luis María</i>	511
La enseñanza de Ciencias Sociales con los niños de Primer Ciclo (del Nivel Primario); dificultades y desafíos <i>Berenblum, Silvina - Akselrad, Betina</i>	521
Geografías locales. Repensar la ciudad como objeto de enseñanza <i>Duval, Valeria - Volonté, Antonela - Benedetti, Graciela</i>	531
La perspectiva Geohistórica y la enseñanza de las Ciencias Sociales: desafíos y propuestas para pensar la articulación de saberes en la nueva escuela secundaria <i>Monteleone, Adrián - Mecozzi, María Cecilia</i>	539
Aportes para la enseñanza de la Geografía Regional en el nivel universitario desde una visión geopolítica multiescalar y multidimensional <i>del Valle Guerrero, Ana Lía - Michalijos, María Paula - Espasa, Loreana C.</i>	561
Experiência do PIBID nas Aulas de História: umareflexão sobre agricultura familiar e o agronegócio (Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil) <i>Alves Leite, Marcos Flávio - Fernandes da Silva Junior, Astrogildo</i>	571
Hablemos de pobreza. Elaboración colectiva y significativa de conceptos. Una experiencia de aprendizaje que vincula los niveles terciario y secundario <i>Gorlero, Lorena Alejandra - Imaz, Rocío</i>	583
Los objetos nos hablan: buscando el valor comunicativo del patrimonio cultural <i>Andreozzi, Gabriela - Volonté, Antonela - Benedetti, Graciela</i>	595

Este texto que lees en alguna pantalla **-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-** es el resultado del trabajo de los y las colegas de diversas instituciones de educación superior de América y España, que reunidos en asociaciones y redes (APEHUN, ReDIEG, RIDCS) y de profesores y profesoras de escuelas de distintos niveles educativos que aportan cotidianamente para producir más y mejores enseñanzas de ciencias sociales, educación ciudadana, historia y geografía en aulas signadas por una diversidad visibilizada.

Al momento de escribir estas páginas, en Argentina -sede de 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 y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales- la universidad pública está nuevamente en la calle y protesta. La situación no es nueva, la crisis tampoco. Estamos en la calle defendiendo a la universidad pública y a sus actores y actoras estudiantes, profesorado, trabajadoras y trabajadores administrativos, de los embates de una política neoliberal que no sólo nos “ajusta” presupuestariamente y salarialmente sino que también nos desacredita.

Lo novedoso de la situación, que es mucho más que una negociación salarial, muestra que lo que está en juego es una pugna entre dos visiones de sociedad y de mundo. Las instituciones educativas a las que nos invita el neoliberalismo son para pocos, son establecimientos sin derechos, sin memoria, sin solidaridad, sin becas, sin programas inclusivos y, si pudieran, sin profesoras y profesores, por eso la universidad está en la calle en defensa de la educación pública, del futuro y de la dignidad.

Este año, se cumple el centenario de la Reforma Universitaria, una gesta estudiantil llevada adelante en la Universidad Nacional de Córdoba por la democratización de la enseñanza, que cosecho rápidamente la adhesión de todo el continente. Sus reivindicaciones posibilitaron nuevas metodologías de estudio y de enseñanza, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación estudiantil en el cogobierno universitario. Un movimiento que evidenció el carácter político profundo de las prácticas educativas.

Los universitarios de hoy, como los de hace un siglo nos pronunciamos a favor de la ciencia desde el humanismo y la tecnología con justicia, por el bien común y los derechos para todas y todos (Cres, 2018). Reflexionar sobre la educación superior, laica, gratuita y de calidad nos muestra que las universidades públicas son las usinas de pensamiento crítico, son sitios donde se producen, intercambian y comparten herramientas adecuadas para leer la realidad. Funcionan como espacios de contracultura y brindan instrumentos esenciales para transformar estructuras socioeconómicas con el objetivo de impulsar una redistribución más equitativa de los ingresos. Fortalecen el sistema político, son lugares de ciudadanización, tienen sus puertas abiertas para la libertad, el pensamiento, la acción y, como son públicas son de todos y de todas.

El embate neoliberal apuesta a la desterritorialización de la ciudadanía, del derecho hacer uso de lo público, de lo común, de la democracia conquistada, del futuro; sin embargo, las experiencias vividas como sociedades reavivan un proceso de reterritorialización (Guattari y

Rolnik, 2006) haciendo del espacio público un territorio político, de disputas, conflictos y de protestas masivas.

Los que quieren sociedades quietas, resignadas, incapaces de pelear por lo que les pertenece las desfinancian y “ahogan” presupuestariamente y “ajustan” los salarios de los y las docentes y administrativas. Las universidades públicas existen en la conciencia nacional, en la vida popular, en las aspiraciones democráticas de la juventud, en las tradiciones más altas del conocimiento, en el cuadro constitucional de los derechos básicos y también en la calle.

La protesta social se ha convertido en los últimos tiempos en una referencia constante de la vida política argentina, estas aumentan en un número progresivo desde la recuperación de la democracia, con nuevos actores, con convergencias y demandas comunes y también en concordancia con la acción colectiva de la opinión pública mundial, sea esta de oposición a la mundialización, al globalismo neoliberal y al rol de los organismos internacionales de crédito, o de petición por los derechos de las minorías, de las mujeres, entre otras.

Las protestas son síntomas de los conflictos, conducen a pensar en algunas interpretaciones: son ineficientes los mecanismos institucionales para la resolución del conflicto, las reglas de la inclusión no reconocen nuevas identidades sociales, hay una expansión del espacio público que posibilita el encuentro. También identifican las ausencias y señalan los momentos en los cuales el sistema no sutura y deviene en fragmentación de la polis. También dejan ver que los antagonistas y los centros de poder se han multiplicado y traspasan el territorio nacional (Scribano y Schuster, 2014:10)

Las protestas sociales son un fenómeno planetario, porque como dicen Sen y Kliksberg las cifras sobre la gente son inquietantes: se podría alimentar al doble de la población actual sin embargo casi 900 millones padecen de 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 5000 niños perecen diariamente por no contar con agua potable. Mucha gente tiene hambre y sed, un rasgo desgarrador muy violento (2007)

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 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» (Funes, Moreno, 2018).

También frente a las diferentes formas de violencia se visualiza la acción colectiva, la movilización inclusiva que cruza diferentes generaciones y que no siempre tienen dispositivos políticos puestos a organizar esas nuevas generaciones que ganan la calle, quienes más allá de eventuales derrotas han ejercido un fuerte aprendizaje en el campo de la participación política.

Probablemente tenemos una deuda fuerte, falta reorganizar las energías sociales en una acción colectiva para peticionar exigiendo que concretamente que no haya más gente con hambre y sed, quizás el horror más desgarrador de este mundo mundializado. Que los bienes materiales básicos lleguen a todos y todas.

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 esta una actividad que se despliega en muchos escenarios cuya convergencia no es automática, movimientos por: una ciudadanía activa, una participación política para terminar con diversas exclusiones, para conquistar la democracia y tener derecho a tener derechos.

En este texto leerán muchos trabajos de profesoras y profesores, de investigadoras e investigadores de DCS que estudian denodadamente acerca de la realidad social del aquí y el ahora para educar democráticamente a las generaciones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes sabiendo que un mundo mejor es posible, si se logra un acceso verdadero y concretamente igual para todos a una educación que sea radical como proyecto y reformista como método para que cualquier acción local, puntual pueda ser un paso en la dirección correcta.

Graciela Funes y Miguel Jara
Comité Organizador Local
Octubre de 2018

Referencias bibliográficas:

- Cres 2018. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018. Consultado el 1 de setiembre de 2018. www.cres2018.org/uplo.
- **Funes, A. G; Moreno, T.** (2018). Formación docente en Ciencias Sociales, en un mundo mundializado. En este libro.
- **Guattari, F. y Rolnik, S.** (2006). Micropolítica. Cartografías del deseo. Edición Traficantes de Sueños, Madrid.
- **Scribano, A. y Schuster, F.** (2014). Protesta social en Argentina 2001: entre la normalidad y la ruptura. Consultado el 20 de julio de 2018. www.sociedad-estado.com.ar 2014/10.
- **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.

El contexto digital en los procesos de la didáctica del patrimonio cultural para la educación formal. Superando el e-learning para llegar al u-learning

Francisco Navia Bueno–Jorge JooNagata

fnavia@uahurtado.cl–jorge.joo@umce.cl

Universidad Alberto Hurtado – Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación / Argentina

RESUMEN:

La Educación Patrimonial (EP) ha tenido durante los últimos años un creciente desarrollo como campo disciplinar, lo cual, se ha visto refrendado por un aumento de las investigaciones, publicaciones y eventos de difusión de esta área del conocimiento. Este impulso ha venido a posicionar, socialmente, el reconocimiento del carácter instructivo que posee el patrimonio cultural (Santacana y Hernández, 2011), y en especial, cómo este se ha transformado en un eje de referencia para la formación de ciudadanos participativos (Cox, 2015), capaces de interpretar y participar de la realidad sociocultural que les rodea.

Al respecto, una de las líneas de trabajo más potentes en la actualidad, corresponde a la Gestión Virtual del Patrimonio para contextos educativos formales, la cual adopta las referencias de los últimos quince años respecto a los cambios tecnológicos que impactan en el ámbito del patrimonio: desde la digitalización hasta las redes sociales, llegando a la realidad aumentada y los modelos 3D (Ch'ng, Gaffney, & Chapman, 2013). Paralelamente, desde el ámbito educativo, las evoluciones han sido similares: desde una etapa de desarrollo *e-learning*, centralizado, fijo y reducido, llegando al *u-learning*, en donde los procesos son contextualizados más allá de las limitaciones ofrecidas por el espacio.

El presente trabajo muestra (desde el análisis de casos en Latinoamérica), cómo se ha estrechado la relación entre patrimonio, TIC, didáctica y formación ciudadana, pretendiendo mostrar aquellos aspectos que se conjugan bajo esta relación, las características más relevantes que se establecen para la región y la proyección hacia nuevos rumbos formativos.

PALABRAS CLAVE: Gestión Virtual del Patrimonio - Educación Patrimonial - e-learning- u-learning

O contexto digital nos processos de ensino do patrimônio cultural para a educação formal. Superando o e-learning para alcançar o u-learning

RESUMO:

A Educação Patrimonial (EP) temido durante os últimos anos um crescente desenvolvimento como campo disciplinar, o qual, se viu refrendado por um aumento das investigações, publicações e eventos de difusão desta área do conhecimento. Este impulso tem vindo a posicionar, socialmente, o reconhecimento do carácter instructivo que possui o património cultural (Santacana e Hernández, 2011), e em especial, como este se transformou num eixo de referência para a formação de cidadãos participativos (Cox, 2015), capazes de interpretar e participar da realidade sociocultural que lhes rodeia.

A respeito, uma das linhas de trabalho mais potentes na actualidade, corresponde à Gestão Virtual do Património para contextos educativos formais, a qual adopta as referências dos últimos quinze anos com respeito às mudanças tecnológicas que impactam no âmbito do património: desde a digitalização até as redes sociais, chegando à realidade aumentada e os modelos 3D (Ch'ng, Gaffney, & Chapman, 2013). Paralelamente, desde o âmbito educativo, as evoluções têm sido similares: desde uma etapa de desenvolvimento e-learning, centralizado, fixo e reduzido, chegando ao u-learning, em onde os processos são contextualizados para além das limitações oferecidas pelo espaço.

O presente trabalho mostra-nos (desde a análise de casos em Latinoamérica), como se estreitou a relação entre património, TIC, didática e formação cidadã, pretendendo mostrar aqueles aspectos que se conjugam baixo esta relação, as características mais relevantes que se estabelecem para a região e a projeção para novos rumos formativos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Virtual do Património - Educação Patrimonial - e-learning - ou-learning

The digital context in the processes of cultural heritage teaching for formal education. Overcoming e-learning to reach u-learning

ABSTRACT:

The Heritage Education (HE) has had during the last years an increasing development as a field to discipline, which, he has turned out to be endorsed by an increase of the investigations, publications and events of diffusion of this area of the knowledge. This impulse has come to position, socially, the recognition of the instructive character that possesses the cultural heritage (Santacana and Hernández, 2011), and especially, how it has transformed this one into an axis of reference to the citizens' formation participation (Cox, 2015), capable of interpreting and of taking part of the sociocultural reality that surrounds them.

On this matter, one of the more powerful lines of work at present, correspond to the Virtual Management of the Heritage for formal educational contexts, which adopt the references of last fifteen years with regard to the technological changes that affect the environment of the patrimony: from the digitization up to the social networks, coming to the developing reality and the models 3D (Ch'ng, Gaffney and Chapman, 2013). In parallel, from the educational environment, the evolutions have been similar: from a development stage e-learning, centralized, fixed and limited, coming to the u-learning, where the processes are contextualized beyond the limitations offered by the space.

The present work shows us (from the cases analysis in Latin America), how the relation has become closer between heritage, TIC, didactics and citizen formation, trying to show those aspects that conjugate under this relation, the most excellent characteristics that are established for the region and the projection towards new formative courses.

KEYWORDS: Virtual management of the heritage – Heritage Educational - e-learning - u-learning

Introducción

Al igual que otros fenómenos que se presentan en la sociedad, el territorio y el patrimonio se han vuelto fuertemente influenciados en la actualidad por el contexto que proponen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sus derivaciones e interrelaciones. Aunque las relaciones entre tecnología y patrimonio no son nuevas, en la actualidad este vínculo adquiere nuevas connotaciones por su magnitud y por su capacidad de desplegar los contenidos, desarrollándose en acciones que van desde la determinación-localización, pasando por la recuperación o la acción didáctica, hasta la difusión de estos contenidos. Así, la Educación Patrimonial (EP) es uno de estos ámbitos de relación en donde la tecnología y el patrimonio se han relacionado y generado una nueva forma de relación que se presenta en diferentes niveles educativos (Zabala, Roura Galtés y Assandri, 2010).

Desde el ámbito tecnológico, se han desarrollado herramientas adecuadas a su contexto histórico: en un comienzo fueron los mapas, el astrolabio y la brújula, derivando en la actualidad en mapas digitales en Sistemas de Información Geográfica (SIG) y sistemas de posicionamiento global (GPS), redes sociales geolocalizadas, Realidad Aumentada (RA), por mencionar algunos.

Desde el ámbito educativo, la EP está conteniendo nuevos rumbos, destacando lo planteado por Estepa Giménez (2013), en donde este tipo de temáticas debe tener como objetivo la puesta en marcha de objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje que

permitan la formación de ciudadanos activos, con una amplia mirada multicultural y adaptados al constante cambio social. Teniendo como punto de partida la concientización sobre la relevancia de los diversos valores y elementos patrimoniales, es posible generar un proceso de aprendizaje complejo y enriquecedor, el cual puede abarcar el entorno inmediato, o escalas territoriales mayores.

Desde la perspectiva tecnológica del patrimonio, la información virtual tiene diferentes componentes, destacando su localización en el territorio –más allá de la localización euclidiana–, lo que da nuevas perspectivas de cómo se presenta la información y sus relaciones con otros elementos sociales. Así, en la concepción del patrimonio y el espacio, existe la derivación de diversas disciplinas, lo que permite la interacción entre la generación de conocimiento y el desarrollo tecnológico.

El patrimonio desde la virtualidad digital que ofrecen estas tecnologías, ha facilitado su conocimiento, su enseñanza y aprendizaje, y, como consecuencia, ha traído mejores condiciones en la calidad de vida de los habitantes (Freyman, 2012). Sin embargo y de manera análoga a otras interacciones sociales que se están produciendo, cabe hacerse la pregunta sobre los verdaderos roles de estas tecnologías: ¿es posible que estos medios virtuales puedan reemplazar el espacio real o la enseñanza tradicional, logrando obtener las mismas sensaciones y percepciones de lo que se ve y siente en la cotidianidad?

Aprendizaje en nuevos contextos: más allá del *e-learning*

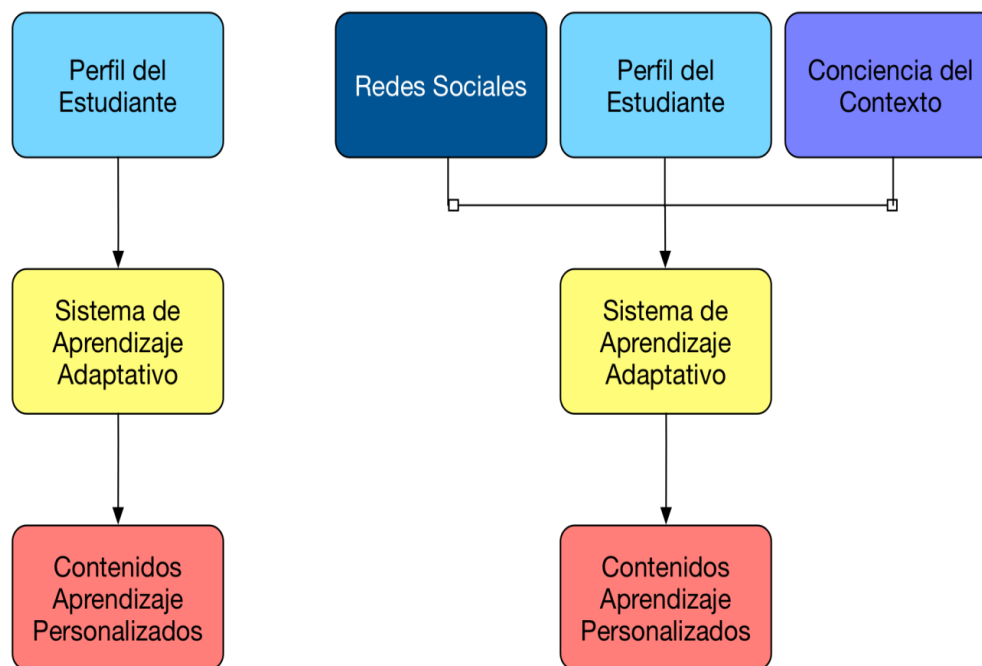
El *e-learning*, con la dinámica tecnológica que se ha presentado, ha derivado en nuevas formas de interacción en el aprendizaje como es el *m-learning*, la que pasando a ser una tipología independiente, en donde los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen un contexto electrónico-tecnológico, de dinamismo o desplazamiento y de portabilidad que ofrecen ciertos dispositivos con un alto rendimiento en procesamiento y almacenamiento de información digital (JooNagata, García-Bermejo Giner y Martínez Abad, 2015). Si hubiera que situar en una escala jerárquica el *m-learning*, definida por complejidades y procesos involucrados, éste se encontraría situado un nivel más allá del *e-learning*, pero anterior al desarrollo de un escenario real de aprendizaje en un contexto de *u-learning* (Sánchez Prieto, Olmos Migueláñez y García Peñalvo, 2014). De esta manera, *m-learning* sería una evolución natural del *e-learning*, permitiendo a los estudiantes y usuarios tener un proceso de aprendizaje mediante la tecnología móvil, siendo una primera etapa constitutiva de lo que se entiende como *u-learning* (Conde, Muñoz y García, 2008).

Aprendizaje ubicuo (*u-learning*) y RA

La tecnología móvil y portable que existe en estos momentos y que se presenta a través de *smartphones* y *tablets*, ha generado nuevas formas de implementación de estrategias educativas, que hibridan las situaciones entre el mundo virtual y el real en un ambiente de aprendizaje. Estas tecnologías permitirían a los estudiantes experimentar una forma particular de aprendizaje basado en la realidad, proceso que se adaptaría a sus conductas utilizando los elementos y herramientas que ofrecen y capturan estos dispositivos (Hwang, Tsai y Yang, 2008; Norman, Din y Nordin, 2011). Así, esta forma de aprendizaje que combina la tecnología móvil, sus respectivos sensores y la posibilidad de acceder a los contenidos desde los contextos personales de los estudiantes y sus situaciones, se le conoce como Aprendizaje Ubicuo –o *u-learning*– (Burbules, 2010; Caldeiroy Schwartzman, 2013; Hwang et al., 2008; Norman et al., 2011; Sánchez Prieto et al., 2014; Zhao, Wan y Okamoto, 2010). Si se realiza una comparación entre el *m-learning*, el *u-learning* sería el nivel máximo existente en el *e-learning* (Pei, Cai y Shi, 2013). De acuerdo a Zhao, Wan y Okamoto (2010) los entornos en *u-*

learning mantiene una mayor flexibilidad y personalización, respecto a los aspectos generales presentados en los entornos *e-learning*.

Figura 1: diferentes dominios en *e-learning* y *u-learning*



Fuente: (JooNagata, Garcia-Bermejo Giner, & Martínez Abad, 2016)

Es importante destacar que el *u-learning* no es una equivalencia directa al aprendizaje móvil, el cual no solamente se enfatiza en el uso de comunicaciones inalámbricas personales, sino también en el uso de los sensores que proveen de otros datos que permiten enriquecer el contexto de localización del aprendizaje. De esta manera, las mayores diferencias son debidas a la “Conciencia del Contexto” y al monitoreo constante mediante el dispositivo, que permitiría al sistema *u-learning* evaluar las condiciones de la realidad y la resolución de problemas o la potenciación de habilidades de los usuarios.

Aprendizaje del patrimonio en el territorio con aplicaciones tecnológicas

Experiencias sobre tecnologías y EP

A continuación, se comentará brevemente el uso de la tecnología en diversos tipos de entornos educativos actuales, especificando su alcance y contexto. Las experiencias han sido seleccionadas para la región de Latinoamérica, evaluándose cinco dimensiones con sus respectivas características (Tabla 1): a) Dispositivo o tecnología utilizada; b) Tipo de experiencia (personal o compartida); c) Implementación (móvil o estática); d) Participantes; y e) Actividades de aprendizaje. Algunas experiencias están enfocadas a estudiantes universitarios de grados relacionados con la temática del manejo y estudio del territorio (Arce, 2013; Tavera Momphotez, 2013). Los entornos de utilización de estas herramientas son principalmente estáticos (ordenadores de sobremesa) y las experiencias apuntan a la visualización y lectura de datos territoriales digitales, más que a la generación de información por parte de los estudiantes (JooNagata y Valdés Durán, 2011; Navia Bueno, JooNagata y Guerra Pinto, 2014). En ambos casos, se prefiere la utilización de herramientas SIG, frente a la implementación educativa de otras metodologías geotecnológicas (Buzai et al., 2012; Tavera Momphotez, 2013).

Tabla 1: Experiencias latinoamericanas en tecnología y patrimonio

Nombre del proyecto	Dispositivo tecnología utilizada	Tipo de experiencia: personal o compartida	de Estática o móvil	Implementación	Participantes	Actividades de Aprendizaje
Los Sistemas de Información Geográfica (SIG) en la enseñanza de la geografía desde nivel básico hasta universitario. Una nueva experiencia educativa en México (Flores Rodríguez, 2014)	Sistemas de Información Geográfica	Personal y en grupos	Estática	Niveles básicos de enseñanza en México	Cartografía social de los contextos, sociales, económicos y culturales del territorio local. Construcción de mapas complementado con la enseñanza tradicional.	
Mobile learning: aprendizaje móvil como complemento de una estrategia de trabajo colaborativo con herramientas Web 2 y entorno virtual de aprendizaje WebUNLP en modalidad de blendedlearning(Arce, 2013)	Servidores de mapas: Google Maps	Personal y en grupos	Móvil	Estudiantes universitarios	Desarrollo de aprendizajes de contenidos territoriales (m-learning) mediante la utilización de equipos portátiles y localización sobre el territorio.	
Google Earth como recurso de aprendizaje en la Formación Inicial Docente en las Áreas de Historia y Geografía (JooNagata& Valdés Durán, 2011)	Globos Virtuales (GV): Google Earth	Personal y en grupos	Estática	Estudiantes Universitarios de Formación Docente Inicial	Uso de Google Earth para presentar y comprender la magnitud de fenómenos geográficos de Chile y elementos culturales históricos de civilizaciones originarias.	
El patrimonio en la Web 2.0: Atlas virtual del Campus Macul Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) (Navia Bueno et al., 2014)	Globos Virtuales (GV): Google Earth. Servidores de mapas: Google Maps	Personal y en grupos	Estática	Estudiantes universitarios	Visualización y comprensión del patrimonio arquitectónico a escala local mediante geotecnologías. Desarrollo de competencias para la creación de recursos didácticos y su contexto patrimonial y social.	
Geografía y Sistemas de Información Geográfica (SIG) en la escuela secundaria. Reflexiones y propuestas para el trabajo en las aulas de la República Argentina (Buzai et al., 2012)	Sistemas de Información Geográfica	Personal y en grupos	Estática	Estudiantes secundarios	Creación de competencias en geografía para el aula mediante herramientas como los sistemas de información geográfica. Espacialización de contenidos territoriales que la disciplina enseña.	
Desarrollo del producto multimedial como apoyo a la enseñanza a través de un módulo básico sobre sistemas de información geográfica -SIG- (Tavera Momphotez, 2013)	Sistemas de Información Geográfica	Personal y en grupos	Estática	Estudiantes universitarios	Crear competencias en la enseñanza mediante sistemas de información geográfica como herramienta para el análisis territorial de diversos contextos.	

Fuente:

Elaboración

propia.

En primer lugar la utilización de las geotecnologías en contextos de enseñanza continua siendo principalmente para la educación universitaria, debido a la cantidad de competencias previas requeridas para su adecuada implementación y manejo: desde conocimientos de informática –bases de datos, representación digital, comprensión de la estructura de la información digital–, hasta conocimientos disciplinares propios del estudio del territorio – análisis geométrico, proyecciones cartográficas, topografía, diseño gráfico– (Buzai et al., 2012; Fombona Cadavieco, 2014; JooNagatay Valdés Durán, 2011; Tavera Momphotez, 2013). Por otro lado, existe una enorme cantidad de conocimientos en variadas disciplinas que deben ser distribuidos, contextualizados y enlazados con estas herramientas para lograr su adecuada implementación desde un ámbito educativo (Knowles & Hillier, 2008).

A pesar de que existen algunos modelos conjuntos de aplicación tecnológico-pedagógico, como son el modelo *Technological Pedagogical Content Knowledge* –TPACK– o el de Objetos de Aprendizaje, no existen implementaciones claramente explícitas que permitan comprender el verdadero alcance educativo de estas herramientas. De las experiencias consultadas, en su mayoría utilizan el método de Aprendizaje Basado en Problemas, aunque los diseños metodológicos propuestos no lo plantean de forma directa (Flores Rodríguez, 2014; García González, 2013; Ibarra Marinas, Martínez Hernández, Rubio Iborra, Pérez Resina y Figueres Cuesta, 2015). Sin embargo, los ejemplos se enmarcan en problemas que se desarrollan en el contexto patrimonial de escalas territoriales locales y regionales (la comunidad, el barrio, el entorno inmediato) en donde es posible tener un contacto con la realidad de manera concreta, con información directa que es aportada por el entorno inmediato, lo que facilita su posible comprensión.

En cualquier caso, la realidad nos habla del patrimonio cultural y su propuesta de abordaje con herramientas informáticas de fácil acceso e implementación (ordenadores de escritorio y software libre o *freeware*), como un elemento escasamente presente en los currículums, poco integrado a las prácticas de aula, de uso más bien conceptual, secundario y descontextualizado, y que funciona habitualmente como apoyo auxiliar a la enseñanza de otros contenidos (Cuenca López, 2006). En este sentido, una de las debilidades más significativas que contribuyen a esta escasa articulación entre educación y patrimonio, se encuentra en el notorio descuido de la formación inicial de los docentes respecto a la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias (en términos presenciales y virtuales) para abordar las temáticas patrimoniales en las aulas de la educación formal, hacer uso de los espacios patrimoniales, promover la lectura e interpretación de los mismos, desarrollar proyectos de educación para la conservación y difusión desde la perspectiva ciudadana, por mencionar algunas carencias. En resumen, dotar de un planteamiento didáctico, para contextos formales, a la utilización digital del patrimonio, abriéndose a contenidos temáticos diversos en donde, por ejemplo, se responda a preguntas analíticas e interpretativas, tales como “¿dónde se produce el fenómeno...?”, “¿qué ha cambiado desde...?”, “¿cuánto ha cambiado...?”, “¿qué ocurriría si...?” mediante la utilización de tecnologías digitales en contenidos disciplinares (Navia Bueno et al., 2014).

Otro elemento común en las experiencias analizadas es la utilización de ordenadores de escritorio (plataformas fijas) en el contexto de enseñanza en el aula, en donde los contenidos se presentan en el territorio y pueden ser visualizados y comprendidos desde esta dimensión, en una analogía directa a lo que se realiza con otras metodologías como son los trabajos de campo. Las implementaciones móviles, que no son masivas en el uso de tecnologías digitales en educación, se basan en la utilización de teléfonos inteligentes teniendo como contexto la localización del estudiante en el ambiente en que se desenvuelve, dejando de lado otros dispositivos como son las tabletas, los cuales podrían tener una mayor potencialidad debido al

tamaño de presentación de la información y a su usabilidad (Henderson y Yeow, 2012; Whalley et al., 2014).

De esta manera, las tecnologías digitales sobre el territorio se presentan como el complemento didáctico TIC que utilizan otras disciplinas para presentar sus contenidos temáticos en un ambiente de enseñanza-aprendizaje, los cuales deben tener una expresión territorial –el espacio como soporte o escenario de los hechos– que permita su visualización y análisis por parte de los estudiantes.

A pesar del potencial que poseen las experiencias existentes en la literatura científica, existen ciertas limitaciones que se presentan de modo generalizado en las mismas. Se pueden agrupar en: A) ámbito tecnológico: La mayoría de las experiencias presentan un déficit en la infraestructura para el despliegue de datos territoriales, particularmente en la utilización de programas que sólo tienen capacidades de visualización de información, sin la posibilidad de crear, editar y analizar datos espaciales (derivando la interacción con tecnología a la simple consulta de datos); la utilización exclusiva de ambientes estáticos de enseñanza debido al uso de ordenadores de sobremesa. B) dimensión metodológica: casi todas las experiencias no presentan una evaluación adecuada de los procesos de aprendizaje ni de los resultados derivados de su aplicación, quedando en su mayoría como propuestas de implementación de recursos didácticos en un contexto TIC. Además, todas las etapas para la utilización de información espacial son complejas y tienen su particularidad, lo cual afecta o condiciona los procesos de aprendizajes propuestos (Buzai et al., 2012; Milson, 2011). Otro punto importante por mencionar es que las experiencias no tienen prácticas de evaluación formales, por lo que es no es posible saber el real impacto de estas herramientas dentro del proceso educativo. Las acciones se plantean desde la preparación de los recursos geotecnológicos (los que mantienen la localización como referencia importante) y su implementación, siguiendo estrategias de presentación de contenidos y su aplicación, pero no mostrando su evaluación y grado de eficacia en los resultados que se pretende obtener en dichas experiencias.

Conclusión

Todas las experiencias analizadas se presentan en torno a la tutorización y exposición de contenidos –clases tradicionales con el uso de tecnología– y sus temáticas particulares desde metodologías con geotecnologías, no presentando los resultados concretos obtenidos, ni evaluando los procesos planificados. Tampoco existen pruebas y datos concretos sobre un aprendizaje real con estas herramientas en comparación con medios tradicionales no TIC. Las evidencias de los resultados de las experiencias presentadas no permiten inferir las consecuencias educativas de la utilización de estas herramientas (de Lázaro y Torres, de Miguel González, & González González, 2015), a pesar de que en la mayoría de las intervenciones se concluye que existe un incremento en las capacidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje implementados. Por otro lado, las experiencias se plantean como implementaciones con importantes innovaciones educativas, ya que proponen la integración de una serie de herramientas tecnológicas digitales a procesos educativos sobre patrimonio que se desarrollan de manera tradicional, permitiendo la inclusión de estas nuevas técnicas en el logro de competencias sobre interpretación patrimonial, espaciales generales y disciplinares particulares (JooNagatay Valdés Durán, 2011; Santos Preciado, 2012).

Así, entre las pocas evidencias científicas que aportan las experiencias analizadas se puede destacar el aumento en la comprensión de los contenidos temáticos otorgándoles un contexto territorial, dentro de un proceso que se vuelve dinámico, interactivo y sincrónico a través de estas tecnologías, complementando su dimensión teórica y transformándola en una solución

práctica que puede ser comprendida en su implementación, manejo y visualización (Buzaiet al., 2012; de Lázaro y Torres et al., 2015; García González, 2013; Ibarra Marinas et al., 2015; Navia Bueno et al., 2014). De esta manera, se produce la articulación de 3 dimensiones –pedagógica, disciplinar y tecnológica– que se integran situándose más allá de la simple exposición de elementos tecnológicos o únicamente de contenidos temáticos (Doering, Veletsianos y Sharber, 2008).

Partiendo de este diagnóstico se hace necesario abordar las debilidades existentes en los métodos educativos ya implementados, diseñando estrategias formales para alcanzar avances en el estado del arte de la virtualización tecnológica aplicada a la EP en los siguientes aspectos: La efectividad de estas herramientas en los procesos de aprendizaje de contenidos patrimoniales y sus resultados, comparando su implementación con procesos de enseñanza tradicional y presentando los resultados de manera concreta y cuantificable; Establecer la movilidad y la portabilidad (*m-learning* y *u-learning*) como variables del proceso de aprendizaje con virtualización tecnológica, permitiendo una mayor efectividad en el sistema de aprendizaje planteado, con la personalización de contenidos temáticos patrimoniales, permitiendo su posible replicabilidad con otras áreas y disciplinas; Finalmente, la adecuada integración e implementación de herramientas tecnológicas complementarias (como son las aplicaciones RA y las redes sociales), con el fin de generar un modelo metodológico complejo que tiene como fin la enseñanza de contenidos patrimoniales de manera personalizada. Así, sería posible lograr un proceso con mayor efectividad respecto a herramientas y situaciones tradicionales de enseñanza, debido a las características tecnológicas (*affordance*, presencialidad, interactividad) del sistema de contenidos que se pretende desarrollar.

Referencia bibliográfica:

- **Arce, R. A.** (2013). Mobile learning: aprendizaje móvil como complemento de una estrategia de trabajo colaborativo con herramientas Web 2 y entorno virtual de aprendizaje WebUNLP en modalidad de blendedlearning. Presentado en I Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10915/26538>
- **Burbules, N.** (2010). Meanings of “Ubiquitous Learning”. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *Ubiquitous Learning* (pp. 15–20). University of Illinois Press.
- **Buzai, G., Baxendale, C., Cacace, G., Humacata, L., Caloni, N. y del Rosario Cruz, M.** (2012). Geografía y Sistemas de Información Geográfica (SIG) en la escuela secundaria. Reflexiones y propuestas para el trabajo en las aulas de la República Argentina. *Revista Geográfica*, (152), pp. 63–82.
- **Caldeiro, G. y Schwartzman, G.** (2013). Aprendizaje ubicuo. Entre lo disperso, lo efímero y lo importante: nuevas perspectivas para la educación en línea. En *I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa (PROED)* (pp. 1–13). Córdoba. Recuperado a partir de <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/aprendizaje-ubicuo-entre-lo-disperso-lo-efimero-lo-importante-nuevas-per>
- **Conde, M., Muñoz, C. y García, F. J.** (2008). mLearning, the first step in the learning process revolution. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 2(4), pp. 61–63.
- **Cuenca López, J. M.** (2006). Análisis de concepciones de maestros en formación inicial sobre el patrimonio y su enseñanza. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (3), pp. 37–70.
- **Cuesta, C.** (2015). Aplicación de Web MapServices en la elaboración de un bloque temático de la materia de Biología y Geología de 4º de ESO. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 0(51), pp. 1–10.

- **Ch'ng, E., Gaffney, V. L. y Chapman, H.** (2013). Digital Heritage: Concluding Thoughts. En E. Ch'ng, V. Gaffney, & H. Chapman (Eds.), *Visual Heritage in the Digital Age* (pp. 349–361). Springer London. Recuperado a partir de http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4471-5535-5_18
- **de Lázaro y Torres, M. L., de Miguel González, R. y González González, M. J.** (2015). Impulsar las competencias geoespaciales a través de mapas web y la enseñanza inversa en las aulas universitarias. En Á. Fidalgo Blanco, M. L. Sein-EchaluceLacleta, & F. García Peñalvo (Eds.), *La Sociedad del Aprendizaje*, pp. 84–89. Madrid: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.
- **Doering, A., Veletsianos, G. y Sharber, C.** (2008). Coming of Age. Research and Pedagogy on Geospatial Technologies within K-12 Social Studies Education. En A. J. Milson & M. Alibrandi (Eds.), *Digital Geography: Geospatial Technologies in the Social Studies Classroom*, pp. 213–226. InformationAge Publishing.
- **Estepa Giménez, J.** (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- **Flores Rodríguez, V. G.** (2014). Los Sistemas de Información Geográfica (SIG) en la enseñanza de la geografía desde nivel básico hasta universitario. Una nueva experiencia educativa en México. En *Congreso Virtual sobre Tecnología, Educación y Sociedad* (Vol. 1, 1–18). México. Recuperado a partir de http://cenid.org.mx/ctes_2015/memorias/index.php/ctes/article/download/128/127
- **Fombona Cadavieco, J.** (2014). La interactividad de los dispositivos móviles geolocalizados, una nueva relación entre personas y cosas. *Historia y Comunicación Social*, 18(0), 777–788. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44007
- **Freyman, R.** (2012). Ciudad y ciudadanos. Recuperado 22 de enero de 2013, a partir de <http://www.etcetera.com.mx/articulo.php?articulo=15138>
- **García González, J. A.** (2013). El lenguaje visual y cartográfico en las enseñanzas humanísticas. Planos de Metro de Albacete. Cartografías utópicas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (28), pp. 101–115.
- **Henderson, S. y Yeow, J.** (2012). iPad in Education: A Case Study of iPad Adoption and Use in a Primary School. En *2012 45th Hawaii International Conference on System Science (HICSS)*, 78–87. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2012.390>
- **Hwang, G.-J., Tsai, C.-C. y Yang, S. J.** (2008). Criteria, Strategies and Research Issues of Context-Aware Ubiquitous Learning. *Educational Technology & Society*, 11(2), pp. 81–91.
- **JooNagata, J. y Valdés Durán, Y.** (2011). Google Earth como recurso de aprendizaje en la Formación Inicial Docente en las Áreas de Historia y Geografía. UMCE. Recuperado a partir de <http://www.umce.cl/index.php/item-transparencia-activa/transparencia-activa-solicitud-informacion/48-facultades/facultad-de-historia-geografia-y-letras/d-historia>
- **JooNagata, J., García-Bermejo Giner, J. R. y Martínez Abad, F.** (2016). Virtual Territorial Heritage in Education through mLearning resources: Cities of Salamanca Spain and Santiago of Chile. En L. Briz-Ponce, F. GarcíaPeñalvo, & J. A. Juanes Méndez (Eds.), *Handbook of Research on Mobile Devices and Applications in Higher Education Settings* (pp. 163–196). IGI Global. Recuperado a partir de <http://www.igi-global.com/book/handbook-research-mobile-devices-applications/143640>
- **JooNagata, J., García-Bermejo Giner, J. R. y Martínez Abad, F.** (2015). Territorios Patrimoniales Virtuales: Realidad Aumentada y Navegación Peatonal de la ciudad de Salamanca y su implementación educativa. Presentado en CIMIE 15 ForthMultidisciplinary International Congress of Educational Research, Valencia.
- **Knowles, A. K. y Hillier, A.** (2008). *Placing History: How Maps, Spatial Data and GIS are Changing Historical Scholarship* (Edición: Pap/Cdr). Redlands, Calif: ESRI Press.

- **Milson**, A. J. (2011). SIG en la nube: WebSIG para la enseñanza de la Geografía. *Didáctica Geográfica*, 0(12), pp. 111–124.
- **Molina Puche**, S., **Llonch Molina**, N. y **Martínez Gil**, T. (2017). *Identidad, Ciudadanía y Patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI*. España: Trea. Recuperado a partir de <http://www.trea.es/books/identidad-ciudadania-y-patrimonio-educacion-historica-para-el-siglo-xxi>
- **Navia Bueno**, F., **JooNagata**, J. y **Guerra Pinto**, K. (2014). *El patrimonio en la Web 2.0: Atlas virtual del Campus Macul Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)*. Santiago de Chile: Ediciones UMCE.
- Norman, H., Din, R. y Nordin, N. (2011). A preliminary study of an authentic ubiquitous learning environment for higher education. *Recent Researches in E-Activities*, 3(4), pp. 89–94.
- **Pei**, L.S., **Cai**, S. y **Shi**, P.F. (2013). Mobile Campus Touring System based on AR and GPS: a Case Study of Campus Cultural Activity. En *Proceedings of the 21st International Conference on Computers in Education*, 518–526. Denpasar, Indonesia.
- **Sánchez Prieto**, J. C., **Olmos Migueláñez**, S. y **García Peñalvo**, F. (2014). Understanding mobile learning: devices, pedagogical implications and research lines. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(1), pp. 20–42.
- **Santacana Mestre**, J. y **López Benito**, V. (2014). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural: para una educación inclusiva*. España: Ediciones TREA. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=576672>
- **Santos Preciado**, J. M. (2012). La enseñanza virtual de los sistemas de información geográfica (SIG) en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Acomodación al marco del espacio europeo de educación superior (EEES). *Espacio Tiempo y Forma., Serie VI(4–5)*, 83–100. <http://dx.doi.org/10.5944/etfvi.4-5.2011.13724>
- **Tavera Momphotez**, E. D. (2013). Desarrollo del producto multimedial como apoyo a la enseñanza a través de un módulo básico sobre sistemas de información geográfica -SIG-. Recuperado a partir de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/431>
- **Whalley**, B. W., **France**, D., **Park**, J. R., **Mauchline**, A. L., **Powell**, V. y **Welsch**, K. (2014). iPad use in fieldwork: formal and informal use to enhance pedagogical practice in a bring your own technology world. En N. Souleles & C. Pillar (Eds.), *iPad use in fieldwork: Proceedings of the 1st International Conference on the use of iPads in higher education (ihe2014)* (pp. 110–125). Cambridge Scholars Publishing. Recuperado a partir de <http://centaur.reading.ac.uk/38078/>
- **Zabala**, M. E., **Roura Galtés**, M. I., y **Assandri**, S. B. (2010). Extensión universitaria y TIC. Reflexiones de la práctica docente en la problemática docente de la educación patrimonial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 13(1). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=331427212006>
- **Zhao**, X., **Wan**, X., y **Okamoto**, T. (2010). Adaptive content delivery in ubiquitous learning environment. En *Wireless, Mobile and Ubiquitous Technologies in Education (WMUTE), 2010 6th IEEE International Conference on*, 19–26. IEEE. Recuperado a partir de http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=5476533

Celulares en clase de geografía: una experiencia de uso en la escuela secundaria

Jonatan David Scarinci

jscarinci@outlook.com

Profesorado Geografía - UNLujan / Argentina

RESUMEN:

Desde hace varios años los teléfonos celulares son una realidad en las aulas argentinas, los cuales son definidos, por algunos profesores, como un distractor durante las clases de cualquier asignatura. Sin embargo, la transformación y utilización de esa práctica, que se presenta tan arraigada en los estudiantes, es posible no desde la prohibición del mismo sino desde la transmutación de su uso, aprovechándolo como herramienta/recurso que desde nuestro lugar de docentes podemos implementar en los procesos de enseñanza que coordinamos.

La Geografía, como materia en la Escuela Secundaria, resulta un espacio predilecto para impulsar la enseñanza de las temáticas que se abordan en cada uno de los años. A partir de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la comunicación en general, y de los celulares en particular en las actividades que se presenten dentro del aula, podemos promover un giro de este hábito común en los adolescentes, convirtiéndolo en un accesorio que resulte significativo para utilizarlo como recurso aliado en las clases.

Este trabajo sistematiza una experiencia en la utilización de los teléfonos celulares en la enseñanza de la Geografía, relacionada al tema de población y condiciones de vida, desarrollada en un quinto año de la Escuela Secundaria. La experiencia fue realizada en una escuela pública de la ciudad de San Antonio de Areco, provincia de Buenos Aires. De esta forma pretendo compartir e incentivar la inserción de este instrumento de comunicación, dentro de las prácticas que proponemos en nuestro trabajo cotidiano como profesores de Geografía.

Palabras clave: celulares - enseñanza de la Geografía - escuela secundaria - recurso didáctico

Telefones celulares na aula de geografia: uma experiência de uso no ensino médio

RESUMO:

Durante vários anos, os telefones celulares são uma realidade nas salas de aula argentinos, que são definidas por alguns professores, como uma distração durante as aulas em qualquer assunto. No entanto, a transformação e utilização desta prática, tão enraizada nos estudantes, é possível não da proibição do mesmo, mas da transmutação de seu uso, aproveitando-se como uma ferramenta / recurso que, do nosso lugar de professores, podemos implementar em os processos de ensino que coordenamos.

A geografia, como sujeito na Escola Secundária, é um lugar favorito para promover o ensino dos tópicos abordados em cada um dos anos. A partir da incorporação de tecnologia da Informação e comunicação em geral, e de telefones celulares em particular nas atividades que ocorrem dentro da sala de aula, podemos promover uma mudança deste hábito comum em adolescentes, tornando-se um acessório que para ser usado como recurso aliado nas aulas.

Este trabalho sistematiza uma experiência no uso dos telefones celulares no ensino da Geografia, relacionado ao tema da população e condições de vida, desenvolvido em um quinto ano da Escola Secundária. A experiência foi realizada em uma escola pública da cidade de San Antonio de Areco, província de Buenos Aires. Desta forma, tenho a intenção de compartilhar e incentivar a inclusão desta ferramenta de comunicação dentro das práticas que propomos no nosso trabalho diário como professores de Geografia.

Palavras-chave: celular - ensino da geografia - escola secundária - recurso didático

Cell phones in geography class: an experience of use in high school

ABSTRACT:

For several years, cell phones have become a reality in Argentinean classrooms, which are defined by some teachers as a distractor during classes of any subject. However, the transformation and utilization of this practice, which is so rooted in students, is possible not from the prohibition of the same but from the transmutation of its use, taking advantage of it as a tool / resource that from our place of teachers we can implement in the teaching processes we coordinate.

Geography, as a subject in the Secondary School, is a favorite place to promote the teaching of the topics that are addressed in each of the years. From the incorporation of Information Technology and communication in general, and of cell phones in particular in the activities that occur within the classroom, we can promote a turn of this common habit in adolescents, making it an accessory that to be used as an allied resource in classes.

This work systematizes an experience in the use of the cellular telephones in the teaching of Geography, related to the subject of population and conditions of life, developed in a fifth year of the Secondary School. The experience was realized in a public school of the city of San Antonio de Areco, province of Buenos Aires. In this way I intend to share and encourage the insertion of this instrument of communication, within the practices that we propose in our daily work as teachers of Geography.

Keywords: cellular - geography teaching - secondary school - didactic resource

Introducción

El siguiente trabajo presenta una experiencia áulica en relación a la enseñanza de la Geografía a través de la incorporación y utilización de las herramientas digitales que se nos ofrecen en la vida cotidiana, pero primordialmente haciendo foco en los teléfonos móviles ya que en el mundo actual han tenido una significancia imponente no sólo en los jóvenes sino en la sociedad en sí. Este dispositivo que brinda múltiples posibilidades de uso se ha convertido, según la mirada de muchos colegas y directivos, en un distractor durante las clases, especialmente en los adolescentes que transitan las Escuelas Secundarias. Esta situación expone una clara necesidad de actualización e incorporación de tecnologías de la información en nuestras aulas, demandadas desde una sociedad que se sustenta en lo digital. Esta no es una tarea fácil, pero tenemos la obligación de generar espacios para el uso de estas herramientas dentro de los procesos de enseñanza así como en los procesos de aprendizaje y además reflexionar sobre ello.

El objetivo principal de esta ponencia es compartir una experiencia en el uso de los celulares en las clases de Geografía, a modo de que resulte un aporte hacia nuevas propuestas de enseñanza donde se tengan presentes las tecnologías como recursos didácticos para reutilizarlos en contextos o temas particulares.

La enseñanza en las escuelas del presente

Las sociedades se encuentran en permanentes cambios y transformaciones, poniéndose en escena nuevas y variadas situaciones. En los últimos años se han producido transformaciones culturales en las que las herramientas tecnológicas de comunicación e información comenzaron a trascender e insertarse en las actividades y relaciones cotidianas de las personas. El mayor impacto ha venido de la mano de la explosión de los teléfonos celulares, sin dejar de mencionar internet como la base en la que se sustenta toda esta nueva cultura digital.

Al respecto de las instituciones educativas, estas no quedan exentas de los cambios vividos y producidos socialmente, ya que ellas son quienes reciben y acogen a los escolares, que como expresa Area Moreira (2007) son los representantes de las nuevas formas culturales de la sociedad contemporánea basada en el uso habitual de las diferentes tecnologías digitales, es decir que para ellos resultan experiencias cotidianas y no excepcionales. Por esta cuestión mencionada es que muchas veces suele suceder que los profesores se ven abrumados por la “intrusión” de estas tecnologías dentro del aula, principalmente en los últimos años entra en escena el uso continuo del teléfono celular, apareciendo como un distractor durante las clases de cualquier asignatura. Sin embargo, la transformación y utilización de esa práctica, que se presenta tan arraigada en los estudiantes, es posible no desde la prohibición del mismo sino desde la transmutación de su uso, aprovechándolo como herramienta/recurso que desde nuestro lugar de docentes podemos implementar en los procesos de enseñanza que coordinamos.

En la actualidad la difusión de los teléfonos móviles como expone Capel (2009) ha abierto nuevas posibilidades en el acceso a internet, a la transmisión de datos y noticias, por lo que resulta necesario llevar a cabo una reformulación del papel del profesor ya que además de los conocimientos disciplinares, necesita habilidades en el manejo de estos instrumentos, porque en cierto sentido nos encontramos en el aula junto y frente a los denominados “nativos digitales”. Esta cultura digital, característica del siglo XXI, permite que los estudiantes desarrollen una amplia gama de actividades y experiencias multimediáticas en espacios extraescolares, por lo que se encuentran inmersos de manera tenaz en una “cotidianeidad digital”, donde sus formas de vivenciar, de analizar, de construir, de relacionarse tienen como base y se desenvuelven a partir de estas nuevas tecnologías.

Como docentes tenemos el desafío de incorporar en nuestras prácticas estas herramientas que circulan a nuestro alrededor y que pueden llegar a tener un uso y un atractivo importante en nuestras clases. En este sentido cabe señalar que:

“el aprendizaje escolar ha sido fundamentalmente un proceso de inmersión y dominio de los códigos y formas culturales vehiculadas a través del papel impreso, y particularmente con el dominio de los sistemas de símbolos de la lectoescritura. Esta seña de identidad cultural decimonónica a acompañado a la institución escolar hasta el presente e inevitablemente condiciona, constriñe y dificulta el necesario proceso de reformulación de un nuevo modelo educativo adaptadas a las características socioculturales del siglo XXI” (Area Moreira, 2007, p. 5)

Por lo que resulta necesario un cambio en los modelos de enseñanza que llevamos adelante, dirigiéndonos hacia una actualización en nuestros materiales didácticos. Si bien hay múltiples variables que pueden incidir en el acceso y en la utilización de las mismas, es primordial que comencemos a generar una perspectiva diferente para introducir espacios que contengan usos significativos de las tecnologías de información y comunicación, debido a que las escuelas no deben ni pueden ignorar los cambios que se producen en la sociedad y por ende en sus estudiantes.

La geografía escolar: construyendo espacios para las TICs

La Geografía como disciplina en la Escuela Secundaria resulta un espacio predilecto para impulsar la enseñanza de las temáticas que se abordan en cada uno de los años a partir de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la comunicación en general, y de los celulares en particular, insertándolos en las actividades que se presenten dentro del aula, buscando de este modo la generación de nuevas posibilidades y estrategias que permitan un

mejor acercamiento y/o comprensión por parte de los estudiantes de los procesos y fenómenos que pretendemos enseñarles. Al respecto Zenobi (2009) expresa que la Geografía es un instrumento valioso para lograr que los estudiantes comprendan, contextualicen y expliquen nuevos fenómenos, puesto que desde la disciplina se tratan temáticas polémicas y políticas, de este modo propiciando situaciones de aprendizaje que rompan con la visión de la materia como algo poco útil, tedioso y desligado de la vida cotidiana.

Si bien desde los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires se incentiva y recomienda que los docentes tengan como objetivo de enseñanza la incorporación progresiva de las Nuevas Tecnologías de la Información y la conectividad (NTICX) en las clases de Geografía, esta es una dimensión que en muchos casos no es tenido en cuenta al momento de la planificación que llevan a cabo los educadores, cuestión que puede deberse a un vacío en cuanto a la preparación de los profesores para hacer uso de las herramientas digitales. Situación que les ocurre a compañeros y colegas, tornándose una preocupación recurrente y que tiende a limitar las posibilidades de accionar en el aula.

En cuanto al uso de los teléfonos celulares por parte de los estudiantes, este puede convertirse en un aliado al momento de llevar a cabo las clases, dado que sabemos y tenemos presente que se torna inevitable la presencia de estos dispositivos electrónicos, como ya se expuso, a causa de que se han transformado en artefactos de un fuerte arraigo en la cultura actual y por ende de la sociedad misma. Es entonces que el presente escrito pretende compartir la experiencia en el uso de los celulares, a modo de poder aportar en la construcción de nuevas propuestas de enseñanza donde se tengan presentes las tecnologías como recursos didácticos para reutilizarlos en contextos o temas particulares, de esta manera fomentar una reflexión didáctica sobre la necesidad de innovar y fortalecer las prácticas que proponemos en nuestro trabajo cotidiano como profesores de Geografía.

Incubando ideas ¿de la monotonía al dinamismo?

El presente trabajo surge de la necesidad de transformar y dinamizar la enseñanza referida al tema “población y condiciones de vida en la Argentina actual” enmarcado dentro del quinto año de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires, lo que resulta en la mayoría de los casos un tema con poca significancia para los estudiantes según la manera en que este fuere enseñado y encarado por cada docente. Sobre esta cuestión es necesario tener en cuenta que hoy en día persisten en las escuelas enfoques demográficos por sobre aquellas ópticas que introduzcan una problematización de la cuestión poblacional, es decir que debemos situarnos en una Geografía que nos permita la enseñanza de las diferentes temáticas a nuestros estudiantes a través de una mirada y reflexión crítica de los territorios. Al respecto Méndez (2008) expresa que la Geografía Crítica prioriza el valor social del conocimiento geográfico, entendiendo al espacio como el reflejo de la sociedad que lo habita, así como de sus dinanismos y contradicciones, donde entran en juego las relaciones de poder existentes, lo que implica prestar atención a sus diversos actores ya que ellos son quienes construyen/destruyen/transforman cada territorio según sus valores e intereses, manifestándose luego en los paisajes, en las estructuras internas de ese espacio o en sus desigualdades.

Dentro de los diseños curriculares de quinto año de la mencionada provincia se sugiere tener en cuenta los indicadores y técnicas usuales de medición de las condiciones de vida, de las desigualdades sociales, así como los criterios estadísticos de pobreza e indigencia, y de igual manera la presencia de indicadores representativos de determinadas condiciones como lo son

el empleo, la educación, la vivienda, entre otros, de manera que los estudiantes puedan tener un acercamiento a las condiciones de vida diferenciadas de la población argentina.

Esta sumatoria de cuestiones y temáticas a abordar poseen una base técnica y de carácter cuantitativo, por lo que a veces puede resultar un tema poco llamativo para los estudiantes. Nace entonces la necesidad e interés de llevar al aula una propuesta didáctica que se torne dinámica y que al mismo tiempo pueda acercar al alumnado a una comprensión y a una lectura de los propósitos que posee la enseñanza de ese tema, es decir su importancia.

Contextualizando al grupo: entre estudiantes y teléfonos celulares

Antes de pasar al desarrollo de la propuesta que se llevó a cabo, es necesario poner en escena las características del grupo de estudiantes en el cual se realizó la experiencia. La importancia de caracterizar o diagnosticar a los alumnos se torna indispensable como instrumento para lograr un acercamiento al grupo, conocer cuáles son sus diferencias, sus capacidades, sus habilidades, entre otras variadas cuestiones, donde a partir de los resultados obtenidos y como expresa Arriaga Hernández (2015) el docente puede apoyarse en él para el desarrollo del proceso educativo, con una finalidad de mejora, procurando tomar decisiones educativas adecuadas, adaptando y mejorando el aprendizaje y las intervenciones, según las particularidades de cada alumno o situación educativa. Es decir que el diagnóstico educativo o del grupo de estudiantes debe aparecer en nuestras prácticas como un elemento central al momento de la planificación.

La experiencia se llevó adelante en el año 2017 en la Escuela de Educación Secundaria N° 5 (ESSN 5) de la localidad de San Antonio de Areco (Provincia de Buenos Aires, Argentina) con un curso perteneciente a quinto año, conformado por una totalidad de 14 estudiantes y donde sólo dos de ellos no llevaban el celular a la escuela. El resto de los compañeros tenían este dispositivo en sus bancos que cabe señalar lo revisaban siempre que se producía una pausa durante la clase; si bien no resultaba un distractor continuo, en cierta medida lo era. Resultó necesario explorar a través del diálogo en sus conocimientos en relación al uso de internet, de ciertos programas como Microsoft Word o Excel, así como en la utilización de buscadores web, a modo de diagnosticar para consecuentemente actuar.

Teniendo en cuenta la presencia de los dispositivos móviles de los alumnos dentro del aula, y conociendo la disponibilidad de internet en la biblioteca de la institución educativa, estos elementos o variables se transformaron en la base de la innovación que se pretendía para la enseñanza de la temática de población y condiciones de vida.

Sobre la propuesta

El hecho de innovar en la propuesta educativa que se llevaría adelante con los estudiantes en relación al tema “condiciones de vida”, haciendo uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, y al tener presente la posibilidad de dificultades u obstáculos en el desarrollo de la misma, se tomó como extensión para la unidad didáctica una totalidad de cuatro a cinco clases (de dos horas cada una). La noción de que era necesaria una propuesta didáctica flexible e interactiva dio origen a la elaboración de un trabajo práctico en la cual los celulares serían los protagonistas en cierta medida de este proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que estos dispositivos poseen una amplia gama de características que hacen a su uso y las cuales pueden tomarse por los docentes para incorporarlos en el aula, por mencionar algunas de ellas: navegadores web, lectores pdf incluidos, acceso a Google Maps, etc.

El objetivo principal de la propuesta era que a los estudiantes pudieran indagar en las características diferenciales que posee la población actualmente a partir de la interpretación de indicadores demográficos apoyados en herramientas tecnológicas. De esta manera más allá de la explicación que se pueda dar por parte del docente de los mecanismos o métodos cuantitativos y cualitativos, de los impactos territoriales/sociales de determinadas actividades o de la multiplicidad de variables que inciden en la calidad de la población en un mismo espacio, los estudiantes pudieran aprovechar sus propios conocimientos sobre las herramientas digitales para incorporarlos en la comprensión/aprendizaje del tema que se enseñaría, de modo que resultara una práctica dinámica dándose de este modo un lugar a las tecnologías en la enseñanza de la Geografía.

Es entonces que se elaboró un trabajo práctico que constaba de 5 (cinco) consignas, en las cuales se pretendió entrelazar cuestiones técnicas y estadísticas que hacían al tema que se vería en clase, y de igual modo actividades reflexivas. Este fue realizado de manera individual y como se mencionó anteriormente se desarrolló en una totalidad de cinco clases. Si bien el conocimiento de los alumnos en cuanto al uso de las tecnologías era evidente, al mismo tiempo era necesario guiarlos en la utilización de determinados sitios web que serían primordiales.

Debido a esta cuestión la primer clase fue de tipo introductoria donde se pusieron en juego los conocimientos y las reflexiones del grupo, se hizo un acercamiento a la importancia de conocer las características de la población (como por ejemplo la de ser un tipo de información necesaria para accionar en cuanto a creación o mejoras de políticas por parte del Estado), así como averiguar qué entidad es la encargada de relevar esa información, a partir de qué herramienta se lograba la recolección de esos datos, cómo podía consultarse, entre otras cuestiones, siempre apoyados con ejemplos de indicadores económicos, sociales, así como también de la cartografía que se puede elaborar en base a los datos obtenidos. Durante esta clase a cada uno de los estudiantes se les asignó mediante sorteo una provincia del país y a partir de la cual llevarían a cabo el trabajo.

Comenzando con la segunda clase y en adelante se haría uso en el aula de los celulares y las netbooks para ir elaborando el trabajo, el cual tuvo como base el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, por lo que se les hizo entrega a los estudiantes de copias del cuestionario utilizado para llevar adelante el censo, una vez en manos se revisó el documento, prestando atención a las preguntas que se hacían y a cuáles podrían ser los propósitos de las mismas.

Retomando la cuestión del trabajo en sí, las consignas estaban pensadas para que en ellas sea necesaria la búsqueda de información, donde el celular sería la herramienta de trabajo eje y para aquellos que no pudieran utilizarlo (ya sea por falta de carga en la batería del mismo, por no haberlo llevado a clase, por no poseer) llevarían a cabo el trabajo con las netbooks que la institución poseía y que estaban a disposición de cualquier estudiante. Sin embargo resultaría en definitiva un uso en conjunto de ambos recursos.

Las consignas propuestas se harían tomando los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, para llevar adelante la selección de los datos con los cuales trabajar se les pidió a los estudiantes que revisaran nuevamente el cuestionario del censo y que cada uno de ellos para la siguiente clase eligieran de 4 a 5 preguntas (de las utilizadas en el censo) que les resultaran significativas para luego rastrearlas en la base de datos del Instituto Nacional de Encuestas y Censos (INDEC), también dejando en claro la elección de preguntas alternativas a la primeras, en caso de complicarse la interpretación o la

obtención de los datos necesarios (esta búsqueda se haría en clase con la guía del docente y para que al mismo tiempo resultara una experiencia colectiva de ayuda). En definitiva el trabajo planteaba lo siguiente:

A partir de la provincia asignada y en base a los indicadores elegidos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, resolver las siguientes actividades:

- 1) *Determinar la ubicación en el territorio, zona geográfica y provincias con las que limita, las ciudades más importantes que posee y las principales actividades económicas que se desarrollan. (La ubicación debe estar mapeada).*
- 2) *A partir de los indicadores que se tomaron (4 o 5):*
 - *Presentar los valores en diferentes tablas donde se evidencie a nivel departamental*
 - *Cada tabla debe tener un breve explicación de la situación que se observe*
 - *Apoyar esa información con algún tipo de fuente periodística en al menos dos de los indicadores elegidos*
 - *Seleccionar uno de ellos para graficar (gráfico de torta, lineal o de barras).*
- 3) *Nuevamente optar por un indicador (puede ser el del punto anterior) para así realizar un mapeo del mismo, elaborando una escala cromática que permita distribuir los datos a escala departamental. A partir de este llevar adelante un pequeño análisis teniendo en cuenta preguntas como ¿Cuáles pueden ser las causas de esta situación? ¿Qué zona de la provincia se ve más afectada y cuál más beneficiada? ¿el Estado provincial lleva adelante políticas para este hecho en particular?*
- 4) *A modo de cierre realizar una conclusión (no menor a media carilla).*
- 5) *Detallar la bibliografía, sitios web u otras fuentes utilizadas.*

Cada una de ellas presentaba una justificación en particular y permitiría a los estudiantes ir profundizando de manera gradual la información que se obtenga y se genere. El desarrollo de las consignas se llevaría a cabo durante las clases, puesto que estas a su vez poseían consignas y pasos a seguir, y donde además la búsqueda de información relevante podría llegar a presentar obstáculos donde sería necesaria la intervención del docente. Dado que no siempre se obtiene lo necesario en una primera navegación por la web, del mismo modo es que se precisa de un análisis de aquello que sirve y lo que no. Por lo que para elaborar el trabajo dentro de las horas de la materia y permitir de este modo aprovechar los conocimientos de los compañeros y del profesor, los estudiantes utilizaron una “hoja borrador” constantemente, plasmando en él datos numéricos, nombres de páginas web, ideas que les surgían, palabras a recordar, entre otras cuestiones, porque resultaba un modo cómodo para manejar la información que era importante, que les permitiría a posterior plasmar esos datos en las respuestas que iban produciendo. Cabe señalar que la consigna de la conclusión así como del listado bibliográfico y de fuentes, se debió resolver en sus hogares, sin ayuda del docente.

En la primer consigna se buscó que los estudiantes a través del celular pudieran localizar la provincia dentro del territorio del país (para un mapeo del mismo) y de igual modo rastrear imágenes en la web que aportaran a la producción del trabajo práctico, información sobre determinadas características como las principales ciudades o aquellas de tipo económicas que son las que ayudarán a entender algunas cuestiones demográficas y de desigualdad. En la

segunda consigna se incentivó a que los estudiantes utilicen la base de datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina, bucearan y aprendieran a hacer uso del mismo a partir de indicadores (tomados del censo 2010) que fueron seleccionados por cada uno de ellos según sus intereses, donde a través del celular se pudo realizar y visualizar de manera adecuada, puesto que el organismo permite la descarga de la información en pdf (herramienta de lectura incorporada en los celulares), en cuanto a la confección de tablas y gráficos se hizo entrada al uso de las netbooks para llevar adelante las mismas, utilizando determinados programas como Word o Excel, pero al mismo tiempo se pretendió que los estudiantes pudieran realizar interpretaciones de los datos seleccionados, no sólo desde sus conocimientos, sino también apoyados en artículos periodísticos (en algunos de los casos) que ellos mismos se encargaron de buscar y seleccionar en sitios web. En el tercer punto se acercó a los alumnos a profundizar en un indicador en particular, que fue también de su elección, a través de la construcción de un mapa cromático del mismo y de una lectura y análisis de esa cuestión, guiados por preguntas que el docente propuso o algunas que ellos poseían en base a lo que habían ido trabajado hasta ese punto. Se pretendió que los estudiantes pudieran llevar adelante una reflexión sobre estas desigualdades que mapearon y así mismo utilizaran el sitio del Instituto Geográfico Nacional de la República Argentina, para que lo conozcan y descarguen desde este sitio el mapa de la provincia que les tocó, dado que éste posee división departamental, para su posterior impresión necesaria para la realización de este punto. En el ítem cuatro se pretendió la elaboración de una conclusión de la situación demográfica y condiciones de vida en base a lo que ellos estuvieron trabajando y construyendo. Mientras que la última consigna fue pensada para que los estudiantes tuvieran en cuenta la importancia de presentar de dónde fue sacada la información, qué sitios se utilizaron o fuentes diversas de información que hicieron a la elaboración del trabajo.

El mismo una vez finalizado fue presentado de manera impresa, algunos a color y otros en blanco y negro (que estaba permitido, excepto el mapa cromático que fue pintado a mano por cada uno de ellos) en una fecha estipulada al comienzo de la propuesta de trabajo y bajo determinados criterios (tipo y tamaño de letra, justificado, márgenes, datos de carátula, etc.).

¿Qué se obtuvo en la práctica?

Si bien todo el proceso fue desenvolviéndose con el acompañamiento del docente, se pudo observar en la mayoría de los estudiantes un gran interés y esmero en la elaboración del trabajo, planteando continuamente sus dudas no solo en cuanto a los datos numéricos, sino a los procesos que había detrás de esa información, indagando en las causas que se encontraban en el trasfondo de esos valores cuantitativos, muchas veces hipotetizando según lo que habían podido profundizar a través de las lecturas de artículos o sitios web, o simplemente utilizando sus conocimientos propios, tan importantes en nuestros alumnos. Así mismo permitió que pusieran en juego nuevas miradas y formas de entender las diferencias sociodemográficas en relación a los diferentes territorios.

No debe ignorarse que se presentaron dificultades durante el transcurso de las clases como por ejemplo en relación al uso de la base de datos de donde extraían la información (ya sea por no encontrar los valores que se buscaban, o la difícil extracción de lo que se pretendía averiguar), en la realización de tablas de valores o en la construcción de los gráficos (en programas como Word o Excel), siempre se notaron abiertos a cambios en la marcha y a la resolución de esos obstáculos.

El hecho de presentarles una alternativa dentro del aula en concordancia con materiales que pertenecían a su cotidianeidad influyó en la manera en que encararon la propuesta, y les

permitió no sólo una mejora en el entendimiento y uso de internet y programadores o determinados sitios (en cuanto a evaluar la calidad de las fuentes, sitios, etc.), sino también consolidó un trabajo solidario entre compañeros muy marcado, donde la ayuda en la búsqueda de información o elaboración de gráficos tornó al grupo de un dinamismo favorable.

Más allá de que el uso del celular e internet facilitó el proceso de enseñanza y el entendimiento del tema, el hecho de generar entusiasmo y cooperación en los estudiantes fue verdaderamente significativo.

Reflexiones finales

La tarea del docente siempre se va a encontrar con nuevos retos, es algo que resulta innato en nuestro trabajo como educadores, puesto que siempre vamos a estar en contacto con un sinfín de historias, de vivencias y de experiencias propias de nuestros estudiantes, superar esos retos no es tarea fácil pero nos permite construir/utilizar herramientas para llevar adelante la enseñanza de nuestra disciplina de una manera que resulte significativa y reflexiva. En el tiempo actual las tecnologías de comunicación e información son parte de la cotidianeidad de las personas y de manera mucho más imponente en los adolescentes, por lo que las escuelas no pueden ignorar a estas nuevas formas de comunicar y aprender, es nuestro reto apostar a la utilización de estos medios en nuestros procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje, ampliando nuestra gama de puntos de vistas y temáticas, generando nuevas posibilidades y estrategias. En relación a todo lo expuesto, en cuanto al trabajo que se les presentó al mencionado curso, podrían pensarse diversas ideas o continuidades tales como el mapeo utilizando un SIG (Sistema de Información Geográfica) o herramientas como Google Earth, a modo de profundizar o mejorar las consignas que fueron planteadas, como así también reflexionar en opciones alternativas para la enseñanza de la temática de población y calidad de vida u otros temas que pueden llegar a resultar poco significativos para los jóvenes en nuestras escuelas. Pero es primordial poner en juego nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje que resulten de tipos audiovisuales e informáticas, para que podamos aprender en la práctica a utilizar estas herramientas.

La finalidad de la ponencia es la de compartir una experiencia en el uso de celulares en las clases de Geografía, a través de una propuesta que permitió poner en escena variados recursos informáticos y de comunicación, favoreciendo la comprensión del tema enseñado así como la motivación en cada uno de los estudiantes, siempre con la compañía del docente y generando también espacios de ayuda mutua entre compañeros. Si bien la implementación de las tecnologías varía según las diferentes aulas y contextos, resulta necesario apostar hacia nuevas formas de enseñanza y a la utilización de materiales didácticos pertenecientes a esta era digital. Es inevitable una toma de conciencia de la necesidad de una renovación en la didáctica de la Geografía.

Referencias bibliográficas:

- **Area Moreira, Manuel** (2007). Los materiales educativos: Origen y futuro. Conferencia llevada a cabo en el IV Congreso Nacional de Imagen y Pedagogía, Veracruz, México.
- **Arriaga Hernández** (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en mano de los docentes. *Atenas 3* (31), 63-74.
Accesible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007>

- **Capel, H.** (2009). La enseñanza digital, los campus virtuales y la Geografía. *Aracne Revista de recursos de internet sobre Geografía y Ciencias Sociales* n° 25. Accesible en: <http://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-125.htm>
- **Litwin, E.** (2005). De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza, en Educación y Nuevas Tecnologías. Conferencia llevada a cabo en el II Congreso Iberoamericano de Educared, Buenos Aires, Argentina.
- **Méndez, R.** (2008). Trayectorias recientes de la Geografía: algunos problemas y potencialidades para su enseñanza. *Revista Huellas* 12, 128-155.
- **Zenobi, V.** (2009). Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar. En Insaurralde, M. (coord.), *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc.

Otras fuentes:

- Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Cuestionario ampliado de viviendas particulares (2010). *Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (INDEC)*. Accesible en: https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/cuestionario_ampliado_2010.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina. En: <https://www.indec.gov.ar/>
- Mapas escolares y mudos. Accesibles en: <http://www.ign.gov.ar/AreaServicios/DescargasGratis/MapaMudos>

Utopía tecnológica del tercer milenio. La construcción de materiales para la enseñanza de la historia

Joel Melgarejo
joelmelgarejoo28@hotmail.com
CPE R.N / Argentina

RESUMEN:

La sociedad global actual, inmersa en la cultura digital, interpela a los docentes a elaborar prácticas profesionales dinámicas, incluyendo nuevas tecnologías en la escuela. Además, y desde las finalidades sustantivas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, nos desafía a potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas en el sujeto que aprende, para que participe en forma activa, reflexiva y crítica en la construcción de sociedades más justas, solidarias e igualitarias.

Considerando que un factor fundamental para luchar por la ampliación de los derechos democráticos en las sociedades Iberoamericanas puede lograrse desarrollando en nuestros estudiantes habilidades para crear y seleccionar información con autonomía, lucidez y en pos de resolver problemas, es que me propongo su uso dentro de las aulas de Historia.

Aprovechando las competencias digitales de nuestros estudiantes, es prioritario estimular el uso de tecnologías y contenidos digitales novedosos, plasmados en propuestas didácticas que renueven el sentido de lo social y de la historia, desafiando los paradigmas tradicionales y generando propuestas de enseñanza y de aprendizaje consustanciadas con las tecnologías digitales.

En este marco, presento el relato de algunas experiencias utilizando TICs en el aula que potenciaron tanto la creatividad y la innovación en mi práctica pedagógica como el interés, la comprensión y reflexión de los procesos históricos estudiados, facilitando el análisis crítico de los estudiantes.

Las propuestas, consistieron en el diseño y construcción de materiales didácticos novedosos (videos editados, música, canciones, códigos Qr, aula virtual), donde los estudiantes asumieron un rol protagónico en la gestión de sus procesos de aprendizaje.

Palabras Claves: Nuevas tecnologías - Cultura digital – Aula virtual

Utopia tecnológica do terceiro milênio. A construção de materiais para o ensino da história

RESUMO:

A atual sociedade global, imersa na cultura digital, desafia os professores a desenvolver práticas profissionais dinâmicas, incluindo novas tecnologias na escola. Além disso, e desde os fins substantivos do ensino de Ciências Sociais, nos desafia a fomentar o desenvolvimento de habilidades comunicativas no aluno, a participar ativamente, reflexivamente e criticamente na construção de mais justas, igualitário.

Considerando que um fator fundamental para lutar pela extensão dos direitos democráticos nas sociedades ibero-americanas pode ser alcançado desenvolvendo em nossos alunos as habilidades para criar e selecionar informações com autonomia, lucidez e para resolver problemas, é que proponho seu uso dentro da Aulas de história.

Aproveitando as competências digitais de nossos alunos, é uma prioridade estimular o uso de novas tecnologias e conteúdos digitais, refletidos em propostas didáticas que renovam o sentido social e histórico, desafiam os paradigmas tradicionais e geram propostas de ensino e aprendizagem consubstanciadas com as tecnologias digitais.

Neste contexto, apresento a história de algumas experiências que utilizam TICs na sala de aula que promoveu criatividade e inovação na minha prática pedagógica como o interesse, compreensão e reflexão dos processos históricos estudados, facilitando a análise crítica dos alunos.

As propostas consistiam no desenho e construção de novos materiais didáticos (vídeos editados, música, músicas, códigos Qr, sala de aula virtual), onde os alunos assumiram um papel de liderança no gerenciamento de seus processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Novas tecnologias - Cultura digital - Sala de aula virtual

Technological utopia of the third millennium. The construction of materials for the teaching of history

ABSTRACT:

The current global society, immersed in digital culture, challenges teachers to develop dynamic professional practices, including new technologies in school. In addition, and from the substantive ends of Social Science teaching, it challenges us to foster the development of communicative skills in the learner, to participate actively, reflexively and critically in the construction of more just, egalitarian. Considering that a fundamental factor to fight for the extension of democratic rights in Ibero-American societies can be achieved by developing in our students the skills to create and select information with autonomy, lucidity and in order to solve problems, is that I propose its use within the History classrooms.

Taking advantage of the digital competences of our students, it is a priority to stimulate the use of new digital technologies and contents, reflected in didactic proposals that renew the sense of social and history, challenging traditional paradigms and generating teaching and learning proposals consubstantiated with the digital technologies.

In this context, I present the story of some experiences using ICTs in the classroom that fostered both creativity and innovation in my pedagogical practice as the interest, understanding and reflection of the historical processes studied, facilitating critical analysis of students.

The proposals consisted in the design and construction of novel didactic materials (edited videos, music, songs, Qr codes, virtual classroom), where the students assumed a leading role in the management of their learning processes

Keywords: New technologies - Digital culture - Virtual classroom

“[...] hoy, en el planeta Tierra, parece que se debe considerar un nuevo continente, situado en el territorio digital de las redes sociales, que ha de acabar acercando de manera efectiva a los diferentes pueblos.”
(Elena Barberà, 2005)

Introducción

El tercer milenio, aparece enmarcado en un escenario de fascinación tecnológica, donde el personaje principal es un mundo globalizado que hace gala de la más tajante desigualdad e injusticia social. Lejos de adoptar una postura paralizante y resignada, me propuse buscar estrategias, que de la mano de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, prepararan a los estudiantes para buscar la utopía que los mantenga firmes en la búsqueda de la igualdad, la justicia social y la esperanza de una sociedad que apueste a la construcción plural y cooperativa, resistiendo el fatalismo de los poderosos que pretenden hacernos creer que no hay cambio utópico posible.

Desde éste marco, presentaré algunas experiencias áulicas con inclusión de TICs como un pequeño aporte a la reflexión teórica y al debate sobre el valor de la incorporación de las mismas en las propuestas didácticas; así como también una humilde evaluación sobre las potencialidades del aprendizaje colaborativo en red.

Fundamentación

Mis experiencias se desarrollan en el aula de Historia, espacio que hoy se revela en toda su complejidad, en constante transformación y revisión. El escenario socioeconómico, ideológico y cultural de nuestro país, se ha visto alterado por cambios profundos, urge por lo tanto reconsiderar las posturas y los posicionamientos para intentar sostener un determinado modo de pensar y entender la realidad. La Historia es un campo en el que coexisten diferentes enfoques y prácticas y, hay que seleccionar reflexivamente, aquellas prácticas historiográficas que nos permitan explicar con mayor precisión toda la complejidad propia de la disciplina.

Este nuevo presente, cargado de incertidumbres y contradicciones, nos demanda el reconocimiento de la inexistencia de la “verdad” como estatuto incuestionable, ajeno al sujeto y al contexto. Nos mueve igualmente a problematizar los contenidos a enseñar, a realizar un esfuerzo por generar el debate y la exploración creativa de posibles respuestas y nos compele también a diseñar, imaginar y compartir estrategias innovadoras mediadas tecnológicamente. El concepto de innovación puede adquirir múltiples significados y observarse con miradas divergentes. En lo personal, adhiero a aquellas que consideran la innovación como significativa cuando trasciende lo puramente tecnológico y se nutre de consideraciones sociales. Según Jaume Carbonell (2001):

Existe una definición bastante aceptable y aceptada que define la innovación como una serie de intervenciones, de decisiones y procesos con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y a su vez introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula. (Carbonell, 2001 citado en Kozak, 2010, p. 17)

Entre los desafíos para esta nueva etapa que nos toca vivir, surgen con potencia el dominio de competencias y habilidades para crear y seleccionar información, tener autonomía, capacidad para tomar decisiones, flexibilidad, capacidad para resolver problemas; el desarrollo de habilidades comunicativas, para que el sujeto que aprende participe en forma activa, reflexiva y crítica en la sociedad.

En estos nuevos contextos, el factor crucial en el que se viene desarrollando la educación, es el de las transformaciones en el manejo de la información y del conocimiento, y es aquí donde las TICs cumplen un rol fundamental; posicionado firmemente en esta línea de pensamiento, entiendo que las nuevas tecnologías de la información no son solo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar.

Quiero, a través de ésta ponencia expresar y compartir el convencimiento que la escuela sigue siendo, para muchos estudiantes, la única posibilidad de acceder a conocimientos e información relevante. Considero fundamental el desarrollo de las capacidades de comprender, de componer imágenes, de pensar, de enseñar y aprender con ellas, etc. Las nuevas tecnologías son las únicas herramientas que admiten el acceso, sobre un tema cualquiera, a contenidos en formatos diferentes, tanto escritos como de audio, de video o con interactividad, etc., por lo tanto, como docentes debemos esmerarnos en presentar a los estudiantes las nuevas innovaciones tecnológicas, junto con el valioso asesoramiento que necesitan para poder optar por un formato más accesible, ameno, sencillo o adecuado para su propio proceso de aprendizaje. Asimismo sería sumamente valioso esforzarnos en componer un diseño a medida que explote al máximo los recursos tecnológicos disponibles, además, para potenciar la reflexión crítica de los estudiantes, a través de actividades y recursos que desnaturalicen los hechos conflictivos del pasado, permitiendo el análisis de los factores que

intervinieron en su desenlace, sobre los sujetos participantes, sobre las acciones y decisiones que cobraron protagonismo en cada momento. A través de ofrecer un prisma para enriquecer la mirada y complejizarla, pretendo acercar a los estudiantes a una visión de la Historia que no sólo les permita comprender el presente, sino también diseñar futuros soñados, más humanos, más justos y más equitativos para todos y todas.

La incorporación de las TICs en la vida cotidiana, ya sea para uso personal, artístico, laboral o académico, ha sido paulatina, y ha ido evolucionando junto al surgimiento de nuevas plataformas y herramientas. A lo largo de este proceso, que aún está en marcha, las tecnologías han pasado y están pasando en el campo educativo de ser un fin, a considerarse como herramientas potenciadoras y facilitadoras de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Como observamos, la introducción de las TICs en la educación abre muchas posibilidades, pero también nos plantea nuevas exigencias. Como menciona Inés Dussel (2010, p.17): *La proliferación de computadoras y netbooks como artefactos tecnológicos permanentes en el aula, con sus pantallas individuales y su conexión en red, supone una redefinición del aula como espacio pedagógico.*

Si la escuela tradicional proponía un sistema centrado en el alumno en tanto individuo; y desde esta lógica estaban pensados la mayoría de los recursos pedagógicos; en la actualidad, el protagonismo de la inteligencia colectiva y la colaboración, reclama una nueva modalidad de trabajo.

En esta nueva dimensión del trabajo docente, se trasluce otra vez la presencia de las TICs: el contexto sugiere, entre otras cosas, pensar en red, trabajar en equipo, acceder a información que excede las paredes de las aulas y el saber de los docentes. Es así que es necesario dar respuesta a nuevos interrogantes que emergen sobre la fragmentación de la simultaneidad de la clase, la necesidad de incluir múltiples posibilidades en el aula y la necesidad de brindar una atención más individualizada a los estudiantes.

En las prácticas escolares diarias hubo un quiebre en la secuencia y la linealidad que imponía el orden de la clase tradicional, basada en materiales impresos. Hoy en día profesores y estudiantes en general, empleamos las TICs para hacer más eficiente lo que tradicionalmente hemos venido haciendo, sobre todo, para recuperar información o presentarla. Pero los usos más constructivos e innovadores vinculados con el aprendizaje complejo, tales como: la solución de problemas, la generación de conocimiento original o el trabajo colaborativo, todavía son poco frecuentes, motivo por el cual el objetivo debe ser comenzar a incorporarlos con nuevos y más relevantes fines.

El modelo educativo del siglo XXI privilegia el aprendizaje continuo en situaciones variadas y en interacción con otros. En este escenario, existe un consenso importante respecto de que las TICs facilitan el paso del aprendizaje individual al aprendizaje social y colaborativo en red, entre otras cosas. Toda una serie de redes tecnológicas, de herramientas, de recursos digitales y de entornos electrónicos complementan las estrategias ya existentes y probadas para trabajar, producir y transferir conocimientos y facilitar a los estudiantes el aprendizaje en colaboración con otros.

La mayoría de los docentes nos encontramos en pleno proceso de adaptación al uso de TICs y su incorporación a las prácticas educativas. Como menciona Susan Wirsing (2002, p. 3):

La tecnología tiene un rol importante en la educación, y puede agregar un valor cognitivo considerable a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, necesitamos emplearla eficientemente considerando sus relaciones con el currículum, con el docente y con los alumnos.

El gran desafío de los docentes consiste en “aprender a aprender”, y el de los planificadores de la educación, en diseñar programas y contenidos curriculares que incluyan la utilización de las TICs, aprovechando al máximo su potencial pedagógico.

Como profesional de la educación, considero que la tecnología puede constituirse en una excelente plataforma para que los estudiantes puedan recolectar información en diferentes formatos y entonces poder organizarla, visualizarla, relacionarla y descubrir conexiones entre distintos hechos y eventos. Estoy convencido que cuando los estudiantes usan la tecnología para comunicar sus ideas a otros, para argumentar y criticar sus perspectivas, para persuadir y enseñar a otros, obtienen niveles más altos de comprensión e incrementan su conocimiento sobre los conceptos, pero, por sobre todas las cosas, estoy de acuerdo con Mariana Maggio (2012:32), cuando expresa que nuestro desafío consiste en incentivarlos:

Para que, puestos a usar un entorno que los entusiasma y les resulta propio, puedan reconocer sus potenciales para acercarse a las múltiples oportunidades culturales y disciplinares a disposición, de modo tal de educarse como ciudadanos con una formación sólida, amplia, rica en posibilidades y reflexiva y crítica en aquello que busca transformar.

Algunas consideraciones metodológicas

Me propongo abordar la problemática del sujeto que aprende y el tratamiento del contenido a enseñar, como variables indispensables para optar por una construcción metodológica, como sugiere Ángel Díaz Barriga (1985), para quien, el método implica: “*una articulación entre conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo)*” (Díaz Barriga, 1985 citado en Edelstein, 1996, p. 81). Definir así lo metodológico, implica plantearse las vías que permitan de-construir ciertas estructuras producidas para ser apropiadas, construidas o reconstruidas por el sujeto de aprendizaje. La construcción metodológica planteada de éste modo no es absoluta, sino relativa, es de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares; se construye para cada caso, en relación con el contexto tanto áulico, como institucional, social y cultural. Es en esta opción metodológica, vinculada al enseñar y al aprender, donde los docentes ponemos en juego principios y procedimientos de orden teórico y práctico.

Debe también considerarse un tercer elemento en lo relativo al método, es el tema de las finalidades, Gloria Edelstein (1996) prefiere llamarlas intencionalidades, para reafirmar la diferenciación de una ética utilitarista, de la eficiencia basada en el pragmatismo. Las técnicas y los procedimientos que sostiene esta autora, se constituyen en instrumentos válidos, formas operativas articuladas en una propuesta global signada por un estilo de formación, que integra perspectivas de corte filosófico-ideológico, ético y estético, científico y pedagógico.

El método no es un elemento didáctico más, expresa una síntesis de opciones, relativas a la estructuración de los contenidos disciplinares, de las actividades, de los materiales, a la organización de las interacciones entre sujetos, a la sistematización de la didáctica misma. El método no remite solo al momento de la interacción en el aula: participa en las instancias de previsión, actuación y valoración crítica, de lo cual puede inferirse su papel decisivo a la hora de generar una propuesta de enseñanza; el método siempre se juega en la relación con el aula, actuada o imaginada; este planteo me otorga una dimensión diferente: dejo de ser un actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en un sujeto que, realiza una construcción metodológica propia, con base en la adopción de una perspectiva axiológica e ideológica que incide en las formas de vinculación con el conocimiento (Edelstein, 1996).

Consideraciones para el uso de las TICs en el aula

Una de las primeras propuestas con uso de TICs que llevé al aula, estuvo focalizada en la confección de materiales “a medida” para la clase de historia, seleccionando y editando materiales multimediales, de esta manera, pretendía ir re-creando y re-articulando elementos y dimensiones del contenido histórico a enseñar.

El uso de las nuevas tecnologías, permitió a los estudiantes descubrir un mundo fascinante.

En la actualidad existe la posibilidad de utilizar una diversidad de medios tecnológicos sofisticados como equipos de audio, computadoras con una variada cantidad de programas de edición y proyectores, que habilitan a la creatividad para la producción de nuevos materiales para el aula de historia.

En este sentido, una verdadera revolución en las nuevas tecnologías ha sido, sin duda, Internet, ya que nos posibilita el acceso a diferentes recursos y a las más variadas fuentes históricas; imágenes, documentales, películas históricas, discursos, música, etc.. Sin embargo, todos estos recursos que están al alcance de nuestras manos se nos presentan sin filtros, sin “guía para el usuario”, aparecen como productos fragmentados, a veces sin una autoridad intelectual reconocida que garantice su contenido y, es por ello, que todas estas cuestiones pueden llegar a ocasionar algunos inconvenientes al momento de pensar la creación de materiales didácticos, un aspecto a tener en cuenta en la selección, es la validación académica del material.

En la actualidad Internet ha hecho posible que se tenga acceso a todo tipo de conocimientos, verdaderos y falsos. La búsqueda de la información nos pone a docentes y alumnos frente a una diversidad de sitios, algunos de muy baja confiabilidad y otros reconocidos con cierto rigor académico. Los cambios sociales del siglo XXI nos enfrentan a nuevos desafíos en el campo tecnológico. Las nuevas tecnologías han invadido la vida cotidiana, sin embargo, éstas se han tomado de manera mecánica, sin que mediara una posición crítica sobre la utilización didáctica de las mismas. Ante el bombardeo mediático de información, el acceso a las noticias, datos y conocimientos de diferente índole, nos enfrentamos al dilema de discernir si todo lo que tenemos al alcance de nuestras manos es valioso. Debemos, al trabajar con estos materiales, ser muy cuidadosos al momento de seleccionarlos y asegurarnos de analizarlos críticamente antes de su utilización en el aula.

Respecto de la validación académica del material, considero las sugerencias del autor Ignacio Muñoz Delaunoy (2013) que aborda este eje temático y resultaron para mi práctica con TICs una guía eficaz.

Antes del fenómeno tecnológico de Internet, la producción del conocimiento en general y el de las Ciencias Sociales en particular, pasaba por ciertas verificaciones o legitimidades académicas. La velocidad de los cambios tecnológicos ha producido una fractura en lo que a legitimidad y autoridad académica se refiere. Por último, debemos tomar para el caso del material fílmico criterios como la estética, la rigurosidad de la ambientación y lo entretenido de la trama, como sugiere Palmira Dobaño Fernández (2000).

Otro problema que no puedo dejar de considerar, es que los materiales con los cuales se trabaja, como sucede con otras fuentes o documentos históricos, no “hablan por sí mismos”;

son nuestras preguntas y nuestras concepciones las que le dan sentido y, en cómo interrogamos, está la clave para ponernos en diálogo con el pasado.

Tanto las películas históricas como los documentales que se encuentran en la red, presentan algunos inconvenientes que se deberán tener en cuenta; para el caso de las películas históricas, si bien pueden reconstruir procesos históricos con una gran rigurosidad y a través de ellos podemos dar cuenta del pasado, como docentes, estamos obligados a alertar a los estudiantes sobre el carácter ficcional que no dejan de tener. De la misma manera, para el caso de los documentales o cine no ficcional, debemos advertir que, más allá de que lo que se muestra parezca riguroso y científico, siempre hay un proceso de selección, organización, jerarquización, recorte, montaje, musicalización, voz en off, etc., que tiene una intencionalidad, tal como por ejemplo: resaltar ciertos aspectos y atenuar otros, buscando deliberadamente provocar un efecto emocional en el espectador.

Asimismo, no puedo desconocer que en la tarea creativa de editar materiales para el aula, entra en juego también la dimensión axiológica, donde intervienen mis criterios selectivos e ideológicos, relacionados con mis finalidades. También puedo decir que la edición no es azarosa, ya que responde a una construcción singular, creativa y contextualizada, pensada para un grupo de sujetos en particular, pertenecientes a una institución y a una realidad social y cultural determinada.

Algunos de los retos pedagógicos que implica la introducción de las nuevas tecnologías en las escuelas, tienen que ver con las transformaciones del espacio y del tiempo que imponen, con la reorganización de los saberes y con las relaciones que interactúan dentro del aula.

Por otro lado, las nuevas tecnologías y su lógica de consumo, parecen funcionar sobre la base de la personalización, la seducción y el compromiso personal y emocional, y lo hacen siempre con una dinámica y una velocidad que entran en colisión con los propósitos y “tiempos” de la enseñanza-aprendizaje de la escuela.

Estas características interpelan e implican nuevos desafíos sobre cómo, dónde, cuándo y quiénes se harán cargo de la introducción de estas nuevas tecnologías en el aula, y qué cambios queremos lograr en la construcción metodológica para poder achicar esa brecha tecnológica generacional. Es decir que, no estamos entonces solamente ante un problema de inversión en infraestructura (requisito necesario pero no suficiente en el campo de las TICs) sino también ante una mutación simbólica y cultural que involucra las bases sobre las que se construye la cultura escolar (adquisición de nuevas competencias para el uso de las TICs).

Autores como Inés Dussel y Luis Quevedo (2010) o Alejandro Spiegel (2013) argumentan que las nuevas generaciones serían “nativos digitales” y que los adultos son “inmigrantes/migrantes digitales”, si bien el término “nativos digitales” fue acuñado por Prensky (2001). Inmediatamente después, y como contrapartida a la idea de armonía intuitiva que existe entre los niños y jóvenes con la tecnologías, se rotuló como “inmigrantes/migrantes digitales” a la generación de adultos que encuentran significativos obstáculos para incorporarse en forma natural al mundo digital, dando la impresión de colocarlos en un terreno que les es extraño, lejano, desfavorable y, por eso mismo, se sigue sosteniendo que hoy una de las brechas digitales más importantes se manifiesta entre las generaciones, tal como lo describiera la autora Winocur (2010), quien habla de “otredad digital” para referirse a: *una nueva clase de alteridad que se expresa generacionalmente* (Winocur, 2010, citado en Spiegel, 2013, p.33).

Situando las experiencias. Un uso visible de las TICs, para hacer visible el aprender

Mi primera experiencia refiere a una propuesta que estuvo pensada para un grupo de estudiantes de cuarto año de la escuela media rionegrina (diurna), el desarrollo de la secuencia implicaba entender a la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) como un enfrentamiento bélico, ideológico y total, de impacto inédito a escala global, que enmarcó además la consumación de un genocidio sin precedentes y cuyas consecuencias permiten comprender algunas de las configuraciones y conflictos más recientes del mundo que vivimos.

Los propósitos que orientaron la propuesta fueron: a) Favorecer la comprensión de las causas, desarrollo y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, para que logren entender la dinámica internacional que llevó a la bipolaridad. b) Promover en los estudiantes una actitud crítica y reflexiva sobre los terribles efectos de la “guerra total”, para que valoren el consenso y el diálogo como orientadores para las relaciones internacionales y la resolución de conflictos. c) Facilitar la incorporación progresiva de un lenguaje propio de la disciplina histórica que les permita a los/as estudiantes transferir conceptos históricos a situaciones y contextos nuevos.

El problema planteado fue: ¿Cómo reaccionaron las sociedades europeas ante el avance de los totalitarismos y el desencadenamiento de la Segunda Guerra Mundial? ¿Por qué no pudo impedirse la perpetración del genocidio judío?

Algunos de los problemas que debí considerar giraron en torno a: ¿Qué criterios de selección utilizar? ¿Qué elementos de confiabilidad tener en cuenta? ¿Sería posible reorganizar los materiales en un nuevo producto ligado a finalidades de enseñanza?

Los materiales seleccionados narran historias de la vida cotidiana, de civiles y militares en el contexto bélico. Los nudos y dimensiones que se quisieron mostrar en el armado de las ediciones intentaron construirse sobre los supuestos de una Nueva Historia Política y de la Historia de Género; pues tomaron tanto aspectos que permitieron trabajar los regímenes políticos, el ascenso del nazismo en Alemania y del fascismo en Italia, el avance de los totalitarismos y la persecución a los opositores, homosexuales, gitanos, etnias diferentes , sobre todo a los judíos y aquellos que permitían captar la reacción de la sociedad civil (complicidad y resistencia) y el rol de las mujeres durante el desarrollo de la guerra.

Lograr un diseño “a medida” pensando en las dimensiones epistemológicas de la construcción metodológica, implicó seleccionar y editar nuevos materiales multimediales, es decir re-crear y rearticular elementos y dimensiones del contenido histórico a enseñar.

La propuesta fue la confección de materiales multimediales acordes a los tiempos áulicos y conforme con las finalidades de la clase. Y es en este sentido que valoro la posibilidad de contar con una herramienta que resuelva algo que va mucho más allá que el interés de los estudiantes y el uso de la producción de otros, como menciona Edith Litwin (2014).

La segunda experiencia se desarrolló en un C.E.N.S (con modalidad educación de jóvenes y adultos en el turno noche). La propuesta consistió en la construcción de un aula virtual, que fue utilizada durante todo el año para el desarrollo del programa anual de la asignatura, lo cual

permitió el contacto permanente entre profesores y estudiantes que pudieron compartir, debatir, consultar y socializar sus avances, sus dudas e inquietudes, acceder a material digitalizado para profundizar los temas desarrollados. El aula virtual contó con una biblioteca virtual– videoteca, archivos de fuentes, bibliografía digitalizada, etc., que a través del uso cotidiano e intensivo del sitio permitió avanzar en su mejora y desarrollar sugerencias que colaboraron con la ampliación del espacio virtual aportando ideas, propuestas, etc.. Como lo sugiere Elena Barberà (2005) entiendo que un aula virtual libera a profesor y estudiante de la coincidencia temporal y espacial, brindando una oportunidad para interactuar en red, flexibilizando las posibilidades, diversificando y adaptando la oferta y la ayuda educativas:

nos movemos en lapso de tiempo y en un espacio en el que el alumno trabaja de manera autónoma pero a la vez necesita un motivo y una guía para realizar sus actividades y darles el sentido educativo que se ha considerado (Barberà, 2005, p. 2)

La misma autora identifica cuatro grandes usos para un aula virtual: a) como herramientas (procesador de textos, hoja de cálculo, programa de edición de documentos digitales), b) como acceso y comunicación del contenido curricular (Internet, programas de exploración e indagación), c) como instrumento de soporte para la construcción de conocimiento específico (tutoriales, simulaciones) y d) como herramienta de comunicación entre participantes (correo electrónico, chat, grupos cooperativos virtuales).

A modo de síntesis presento las funciones del aula virtual que más se utilizaron durante el año: escribir, responder, consultar, chat, interactuar entre ellos, con el profesor, con invitados (especialistas, otros estudiantes y docentes de otros años y áreas, estudiantes y docentes de otras escuelas, etc.) los sitios a los cuales podían acceder virtualmente son: Cronograma - actividades – evaluación / autoevaluación – propuestas – debate – enlaces web a sitios específicos de la asignatura Historia. - Biblioteca digital – mapoteca -videotecas – etc.

Una tercera experiencia que resultó movilizante para los estudiantes de dos Centros Educativos de adultos (CENS) fue la utilización de los códigos QR, donde la telefonía celular adquirió una dimensión inesperada y “revalorizada” para un uso escolarizado. Este formato, se utilizó no solo para las devoluciones de los trabajos prácticos y las notas, sino también para confeccionar las carteleras escolares, oportunidad en que los estudiantes confeccionaron láminas con frases e ilustraciones incluyendo códigos QR con información ampliada sobre el tema. Ésto último permitió integrar, en forma potente, texto, imagen y tecnología.

A modo de ejemplo detallo algunas de las actividades realizadas junto a las consignas.



Para la autoevaluación final repartí las siguientes tarjetas:

I JUST SUED THE SCHOOL SYSTEM [Doblaje Español] JUZGANDO LA EDUCACIÓN TRADICIONAL

5:47 minutos.

Formados en grupos de cuatro estudiantes, comenten sus experiencias con las evaluaciones de Ciencias Sociales, luego de ver el video compartan nuevamente sus reflexiones y

contesten:

- ¿Qué pensamos **ahora** sobre la evaluación de las Ciencias Sociales y la Historia?
- Escriban cinco aspectos positivos y cinco aspectos negativos, que a su criterio, tiene la evaluación en Historia.
- Reflexionen sobre la siguiente cita y busquen un ejemplo que la ilustre:
Es cierto (...) La palabra del maestro es imprevisible en relación con el futuro de cada alumno. La palabra, a veces, supera nuestras intenciones y vivimos como podemos esto de enseñar en la incertidumbre, desde el azar y la apuesta cotidiana. Sin embargo, la palabra que asigna obstinadamente el

Además, otras experiencias realizadas en ambas modalidades tuvieron que ver con el asesoramiento a los estudiantes, que no tenían conocimientos específicos para la utilización de recursos tecnológicos como son por ejemplo: la confección de Power Point's, la edición de videos, el uso de programas para lectura de códigos QR, realidad ampliada o virtual, utilizados como otra opción que complemente y mejore el repertorio de recursos didácticos disponibles, articulando lo nuevo con lo tradicional, para presentarlo en nuevos formatos más atractivos al espíritu creativo, inquieto e innovador de las nuevas generaciones de estudiantes. Tal como plantea en una entrevista, Juan Ignacio Pozo (2013) en el marco del XX Simposium de Educación y XXXIII Semana de Psicología en ITESO: *“la escuela actual tiene contenidos del Siglo XIX, profesores del Siglo XX y alumnos del Siglo XXI”* por lo cual, considero pertinente que los profesores estemos a la altura de los desafíos tecnológicos que ofrecen las aulas del tercer milenio.

Algunas conclusiones y reflexiones finales

Una de las ventajas de crear el material multimedial es la optimización del tiempo áulico que es de suma importancia. La administración del mismo es clave para el desarrollo de la secuencia y poder llegar a cumplir nuestros propósitos. Habitualmente cuando contamos con una cantidad de tiempo limitado, somos conscientes que en la realidad del aula los tiempos son más cortos, es por este motivo que debemos optimizarlo y ajustarlo al máximo.

La edición nos permite zanjear espacios estériles, aprovechando mucho más el tiempo de clase y obteniendo como resultado un material multimedial que contenga solo los núcleos que nos interesa trabajar. La otra ventaja de la edición y creación de este tipo de materiales es el ajuste de estos a las finalidades más relevantes del aula de historia.

Es una de nuestras responsabilidades como educadores, contribuir en el aprendizaje que le permita al sujeto elegir críticamente; para afrontar los desafíos del actual mundo digital. Bajo un modelo de resonancia colaborativa, las aulas virtuales nos ofrecen estrategias para enriquecer y solucionar problemas, habilitan la responsabilidad compartida y nos muestran como imprescindible la construcción de una cultura basada en la colaboración, en la cual todos los actores participantes del hecho educativo aprenden continuamente del y con el otro. Me atrevo a mostrar la concordancia de varios autores en recuperar el rol fundamental del docente como arquitecto de la sociedad del futuro; donde los derechos universales y fundamentales como el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades, queden garantizados efectiva y definitivamente.

Dolors Reig (2013) propone que preparemos a los jóvenes para afrontar el futuro desarrollando en ellos competencias básicas como a): “aprender a aprender durante toda la vida” pero, convirtiéndonos también nosotros, los maestros, en aprendices capaces de adaptarnos a las tecnologías y los lenguajes del mañana, para poder acompañar las ganas de crecer de los estudiantes. b): “aprendizaje aumentado” aquel que huye de las certezas permanentes y se mueve en la sociedad de la información con infinitos matices. c): “aprendizaje para la acción” humilde, sencillo y honesto que se reconoce como un camino para que los estudiantes pongan en práctica lo aprendido. En éste proceso: [...] *la motivación para la acción, la capacidad de entusiasmar del profesor vuelven a ser aspectos clave.* Esa “capacidad de entusiasmar” ha de ser la tarea más importante del docente del tercer milenio para conjurar la utopía igualitaria, como también lo expresa Alejandro Spiegel (2015, p. 1):

[...] los alumnos necesitan que les “contagiemos” la actitud inconformista de preguntarse por los porqué, los cómo y por las consecuencias de cada contenido. Buscar las respuestas y dialogar al respecto. Es que el ejercicio de preguntar no tiene que ver sólo con las disciplinas, sino con la formación del sentido crítico, tan necesario para la vida ciudadana.

En el mismo sentido, Mariana Maggio (2012) reconoce como el gran desafío para los docentes, aquel que justifica nuestra presencia junto a los estudiantes: el desplegar estrategias para atraerlos a un uso de las tecnologías que sirvan efectivamente para su educación:

Esto sucede cuando los docentes responsablemente asumen el desafío de educarlos. Cuando lo hacen reconociendo lo que estos niños tienen de particulares como sujetos de una cultura profundamente atravesada por la tecnología, entonces generan propuestas potentes en escenarios que muchas veces son paradójales. [...] Atrapan la controversia para generar potencia y nuevas oportunidades para ofrecer a todos una educación enriquecida. (Maggio, 2012, p. 33)

Queda claro entonces, que las tecnologías no remplazan al buen docente, lo reclaman, lo convocan, lo ponen en primer plano, pues de su guía y entusiasmo depende el diseño del ciudadano del tercer milenio y también la realización de la utopía vigostskiana desde su Zona de Desarrollo Próximo que hoy puede ser reactivada en todo su potencial con el auxilio de las TICs.

Referencias bibliográficas

- **Barberá, E., & Badía, A.** (2005). Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(9), 1-22. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2769>
- **Dobano Fernández, P.** (2000). Enseñar historia argentina contemporánea. Buenos Aires: Aique.
- **Dussel, I. & Quevedo, L.** (2010). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana. Versión digital disponible en: <http://flacso.org.ar/publicaciones/educacion-y-nuevas-tecnologias-los-desafios-pedagogicos-ante-el-mundo-digital/>
- **Edelstein, G.** (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- **Kozak D.** (2010). *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Buenos Aires: Lugar.
- **Litwin, E.** (2014). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- **Maggio, M.** (2012). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- **Mancovsky, V.** (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*.
- **Muñoz Delaunoy, I.** (2013). Enseñar en la era digital. En Ignacio, Muñoz Delaunoy & Luís, Ossandón Millavil (comp.), *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. Chile: Dibam.
- **Pozo J.** (2013). XX Simposium de Educación y XXXIII Semana de Psicología en ITESO.: disponible en: <https://educrea.cl/entrevista-a-juan-ignacio-pozo/>
- **Reig, D.** (2013). Viajando hacia la utopía de la mano de las Tecnologías. Boletín SCOPEO N° 84. 15 de Mayo de 2013. disponible en: <http://scopeo.usal.es/viajando-hacia-la-utopia-de-la-mano-de-las-tecnologias/>
- **Spiegel, A.** (2013). *Ni tan genios ni tan idiotas: tecnologías: qué enseñar a las nuevas generaciones que ya no sepan*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- **Spiegel, A.** (2015). ¿Qué debiéramos saber los docentes acerca de las nuevas tecnologías para generar mejores oportunidades de aprendizaje? . Disponible en:

<https://www.redmagisterial.com/blog/que-debieramos-saber-los-docentes-acerca-de-las-nuevas-tecnologias-para-generar-mejores-oportunidades-de-aprendizaje-i/>

- **Wirsing, S.** (2002). ¿Cuál es el lugar de la tecnología en educación?. Disponible en: http://www.educoas.org/Portal/xbak2/temporario1/latitud/lec_articulos.html.

Las TICs en la enseñanza de la Geografía. Experiencias áulicas críticas constructivas de 2016 y 2017

Marcela Cristina Montero

mmontero@hum.unrc.edu.ar

FCH- UNRC / Argentina

RESUMEN:

En el presente artículo se presentan experiencias desarrolladas en la materia Tecnología aplicada a la enseñanza en Geografía, correspondiente al 4to año del Profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC, con el objetivo de dar a conocer y difundir cómo se organiza la materia, cuáles son sus objetivos y metodologías de enseñanza basadas en la formación de futuros profesionales que deberán formarse/capacitarse a lo largo de toda su vida. Además se presentan algunas propuestas concretas de trabajo realizadas en los años 2016 y 2017 que pueden ser consideradas como innovadoras en relación al tipo de aprendizaje que promueven y modalidad de uso de dispositivos tecnológicos.

Por medio de la narrativa se comparten las experiencias de abordaje teórico-práctico sobre temáticas relacionadas con las TICs, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la Geografía; las cuales interpelan al estudiante y le permiten re-pensarse en su contexto educativo y socio-territorial. Se presentan las conceptualizaciones que se toman como referentes en la materia, los análisis y reflexiones de los integrantes del aula y las actividades propuestas.

PALABRAS CLAVE: TICs, experiencias áulicas, Geografía

O TICs no ensino da Geografia. Experiências áulicas construtivo crítico de 2016 e 2017

RESUMO:

Este artigo apresenta experiências desenvolvidas no tema Tecnologia aplicada ao ensino em Geografia, correspondente ao 4º ano da carreira do Professor em Geografia da Faculdade de Ciências Humanas, UNRC, com o objetivo de ampliar o conhecimento e divulgar como o tema está organizado, quais são seus objetivos e metodologias de ensino, com base na ideia de que futuros profissionais devem se formar ao longo de suas vidas. Além disso, são apresentadas algumas propostas concretas de trabalho realizadas nos anos 2016 e 2017 que podem ser consideradas inovadoras em relação ao tipo de aprendizagem que promovem e modalidade de uso de dispositivos tecnológicos.

Através da narrativa, são apresentadas as experiências de abordagem teórico-prática sobre os assuntos relacionados às TICs, os processos de ensino e aprendizagem e a Geografia; que desafiam os alunos e lhes permitem repensar seu contexto educacional e sócio-territorial. As conceituações que são tomadas como referentes na matéria, são apresentadas as análises e reflexões dos membros da sala de aula e as atividades propostas.

PALAVRAS-CHAVE: TICs, experiências acadêmicas, Geografia.

The TICs in the education of the Geography. Experiences áulicas constructive critiques of 2016 and 2017

ABSTRAC:

This article presents experiences developed in the subject Technology applied to teaching in Geography, corresponding to the 4th year of the degree course of Professor in Geography of the Faculty of Human Sciences, UNRC, with the aim of publicizing and disseminating how the subject is organized, what are their objectives and teaching methodologies, this are based on idea that training permanent of future professionals throughout their lives. In addition present some concrete proposals of work carried out in the years 2016 and 2017 that can be considered innovative in

relation to the type of learning that they promote and modality of use of technological devices are presented.

Through the narrative present the experiences of theoretical-practical approach on the subjects related to the TICs, the processes of teaching and learning and the Geography are shared; which challenge students and allow them to rethink their educational and socio-territorial context. The conceptualizations that are taken as referring in the matter, the analyses and reflections of the members of the classroom and the proposed activities are presented.

KEYWORDS: ICT, academic experiences, Geography

Introducción

Tecnología aplicada a la enseñanza en Geografía es una materia perteneciente al grupo de las didácticas del plan de estudio del Profesorado en Geografía, Plan 1998, de la Universidad Nacional de Río Cuarto. El cursado de la misma se realiza en el primer cuatrimestre del cuarto año de la carrera, tiene una carga horaria de 90 horas y se desarrolla en clases teórico práctico. La materia se organiza en cinco unidades conceptuales, mencionadas a continuación, se inicia con los conceptos generales de la tecnología, tanto aplicada como la educativa, y luego se aplican a temáticas y secuencias didácticas específicas en Geografía.

- La tecnología educativa y las nuevas tecnologías
- Nuevas tecnologías de la información y comunicación en Geografía
- Aplicaciones y usos educativos de las tecnologías en la enseñanza de la Geografía
- La tecnología educativa en la actualidad y los modelos de educación a distancia. Orientaciones para implementarlos en Geografía de nivel medio y superior.
- Evaluación de los recursos tecnológicos incorporados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de Geografía.

Se plantea como objetivo general de la materia: Conocer e interpretar el papel que desempeña la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de educación en la currícula de Geografía. Los objetivos específicos son: a) analizar críticamente los paradigmas didácticos y geográficos, que sustentan la incorporación de las tecnologías en el saber científico y en el aula; b) brindar una visión general sobre las nuevas posibilidades, en términos creativos y educativos, que brindan las diferentes tecnologías comunicacionales, utilizados en el ámbito de la tecnología educativa para el desarrollo de unidades pedagógicas y proyectos de enseñanza relacionados con la Geografía como ciencia; c) desarrollar la capacidad de reflexionar sobre los intereses y conocimientos del estudiante en relación a las tecnologías educativas y/o aplicadas que se utilizan en el aula, para elaborar y/o seleccionar los recursos tecnológicos apropiados para la enseñanza que promuevan el aprendizaje de contenidos conceptuales y procedimentales; d) construir recursos educativos mediante la incorporación de instrumentos tecnológicos y realizar la auto-evaluación de los mismos.

Las temáticas se desarrollan en las clases teórico-prácticas presenciales y se complementan con actividades gestionadas en aula virtual de la materia, organizadas en foros colaborativos, a excepción de la unidad N° 4 que se realiza exclusivamente a través de una secuencia didáctica virtual. Se abordan materiales bibliográficos y tecnológicos por medio del análisis crítico, incorporando los conocimientos previos de los estudiantes y sus experiencias personales en el uso y elaboración de éstos. También se promueve el uso y creación de materiales educativos digitales con el objetivo de desarrollar y fortalecer el pensamiento

crítico referido a las potencialidades y limitaciones del uso y aplicación de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las diferentes unidades se desarrollan en forma teórico-práctico y por medio de trabajos prácticos, los cuales se basan en general en la incorporación de competencias referidas al uso/elaboración de recursos tecnológicos, análisis crítico, trabajo colaborativo y la aplicación de la autoevaluación.

En los años 2016 y 2017 se desarrollaron en la materia trabajos prácticos intercátedra, con asignaturas de tercero y cuarto año, el objetivo de los mismos es incorporar el uso de diferentes aplicaciones web y software informático en contenidos disciplinares que permitan al estudiante aprender por medio de la práctica.

A continuación se presentan brevemente conceptualizaciones centrales de la materia, algunas propuestas concretas de lo trabajado en los años 2016 y 2017, y las reflexiones finales.

Conceptualizaciones abordadas en la materia

En el contexto social, político y económico actual las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ocupan un lugar central, ya que se presentan como un medio, un recurso o un fin en sí mismo para lograr las competencias eficientistas que exige el modelo económico imperante. Este orden global define y redefine permanentemente a la sociedad como sociedad de la información y/o del conocimiento. Como expresa Quiroz Waldez:

“... la información se está acumulando con mayor velocidad que el conocimiento, y el proceso de transformación de la información en conocimiento va quedando atrás. Por lo tanto, sería mejor hablar de una sociedad de la información, e incluso, una de datos; sin embargo, esto no invalida el hecho de que vivamos, también, en una sociedad del conocimiento por las mismas razones de acumulación y transformación, aunque más exclusiva y estratégica.”(Quiroz Waldez, J. 2005, p. 88)

Para formar parte de la sociedad de la información es necesario poseer conocimientos sobre las TIC referidos a su consumo, uso y elaboración educativa, es así como el sistema educativo es el ámbito propicio para la incorporación de éstas desde un posicionamiento crítico, el cual permita a los estudiantes desarrollar competencias referidas a su uso, producción y análisis crítico de las tecnologías, datos e información disponible en éstas. Así, a través de dichos procesos educativos, los docentes promueven la incorporación de los estudiantes en la sociedad del conocimiento.

En Geografía, en las últimas décadas del siglo XX y principio del XXI, las perspectivas epistemológicas presentan mayor influencia de TIC para realizar el análisis de la realidad. Dichas perspectivas son: Ecología del paisaje, Geografía Postmoderna y Geografía Automatizada (Buzai, 2003, p. 33). La última perspectiva, también denominada Geotecnología, surge y se posiciona con fuerza en el siglo XXI, y proporciona una visión digital del mundo a diferentes escalas para su tratamiento y análisis mediante los medios computacionales. Al mismo tiempo ofrece, desde la enseñanza en Geografía la posibilidad de afianzar e incorporar múltiples herramientas de presentación y representación espacial.

La aplicación de nuevas tecnologías al mundo educativo se inició de un modo progresivo y lento, pero a partir de políticas gubernamentales nacionales y provinciales se ha producido una acelerada incorporación. La resistencia inicial a adoptar nuevas técnicas de trabajo, responde a diversas razones: temor a que el ingreso de nueva tecnología implique la anulación

de las modalidades tradicionales, costo del equipamiento necesario, falta de formación de los docentes, subestimación de la capacidad de comprensión de los alumnos, etc. El cambio de concepción a escala nacional surge como política de Estado en respuesta a la necesidad de competir, a nivel mundial, en la generación y aplicación de conocimientos y avances tecnológicos, como también a la comprensión de la necesidad de formar estudiantes que posean conocimientos específicos sobre su utilización basada en la reflexión crítica sobre los códigos, estrategias y potencialidades que éstas implican.

Las tecnologías usadas en el aula se pueden diferenciar según el objetivo a partir del cual fueron creadas en Tecnología educativa y Tecnología aplicada a la enseñanza. Los recursos tecnológicos elaborados para una temática específica y para un grupo de estudiantes particulares se corresponden con la Tecnología Educativa. Por otra parte, todos aquellos que fueron creados con otro objetivo, que no sea el educativo, se consideran como tecnologías aplicadas. Litwin (2005) expresa al respecto:

“El empleo de diversas tecnologías en las aulas y en las prácticas de los docentes muestra una clara distinción entre el uso de productos, medios o materiales creados por afuera del sistema educativo y para otros fines, y los creados especialmente para el aula, en algunos casos por los mismos docentes. Crear productos tecnológicos para la enseñanza, o utilizar en ella los que han sido hechos para otros fines, muestra dos distintas epistemologías de las prácticas, que se manifiestan en las razones por las que se incorpora la tecnología, en su valor y la valoración diferente que hacen los docentes, los padres, los alumnos o las comunidades educativas y en los distintos criterios de uso.” (Litwin, 2005, p. 8)

La autora manifiesta que en el nivel medio(secundario) se reconoce la potencia que tiene el uso de filmes y video para colaborar en el desarrollo de algún tema del curriculum, en la materia de Tecnología aplicada a la enseñanza en Geografía se promueve la incorporación de recursos tecnológicos desde el posicionamiento de la tecnología silenciada (Litwin, 2005, p. 11) por el énfasis puesto en la creación de recursos tecnológicos propios y el diseño de las estrategias y actividades por el docente para el desarrollo de los contenidos y aprendizajes curriculares.

En la materia los recursos educativos o medios didácticos se abordan desde la clasificación de Pere Marqués (2011), la cual comprende a los materiales convencionales, audiovisuales y a las nuevas tecnologías, y la funcionalidad de éstos como medios para presentar información y guiar la atención y los aprendizajes, organizar la información y relacionar información, crear conocimiento y desarrollar habilidades. Y se orienta los estudiantes a la incorporación de los recursos tecnológicos disponibles en la web (o no) en las secuencias didácticas, basados principalmente en la elaboración y organización de información que permitan promover, fomentar y/o afianzar contenidos disciplinares, procedimentales y actitudinales.

Dicha incorporación de los recursos tecnológicos por parte de los estudiantes se basa en la concepción de educación permanente o a lo largo de la vida (Life Long Learning, LLL), la cual sostiene la necesidad de la formación permanente de la persona, y en especial de los docentes, con el objetivo de incorporar los nuevos conocimientos, formas innovadoras de aprender y de hacer con otros. Esta idea-eje se fundamenta en lo expresado por Dávila Heitmann:

En el informe de la UNESCO “La educación encierra un tesoro”, de la Comisión presidida por Jacques Delors (1996), se introduce lo que es la educación a lo largo de la vida y se la ajusta a la sociedad, abarcando desde la infancia hasta la muerte y ligándola al desarrollo de aprendizajes que favorezcan la absolutamente necesaria e ineludible necesidad de actualización y adaptación permanente a un contexto de constantes cambios y en el que la propia educación sufre cambios.

Un aprendizaje que promueva el conocimiento del mundo, de la propia persona y de los otros, a partir del aprender a conocer, a aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. (201, p. 89)

Los conceptos desarrollados anteriormente forman parte de las concepciones y perspectivas que fundamentan los contenidos abordados en las diferentes unidades de la materia y de las actividades propuestas en los trabajos prácticos que se realizan a lo largo del cursado. Así se aspira a formar futuros profesionales que incorporen el uso de las TIC en sus propuestas áulicas desde un posicionamiento creativo y crítico, que promueva la incorporación temprana de sus estudiantes a la sociedad de la información y que sean activos en sus procesos de aprendizaje.

Propuestas de trabajo

A continuación se presentan actividades desarrolladas en las clases teórico-prácticas y en los trabajos prácticos (TP en adelante) de las diferentes unidades de la materia, es necesario aclarar que aquí se presentan sólo algunos ejemplos, motivo por el cual muchos otros quedan aún sin compartir.

En la unidad inicial “Tecnología Educativa y Las nuevas tecnologías” se realiza una actividad teórico-práctica que aborda por medio del ejemplo y de las experiencias de los estudiantes las conceptualizaciones y diferenciación de las tecnologías educativas y las aplicadas. Se mencionan ejemplos de recursos tecnológicos utilizados en las aulas actuales y en sus contextos educativos de primaria y secundaria. Así se construye por medio de la charla y relato de experiencias un listado diverso de películas, fotografías, mapas, infografías, salas de informática, laboratorios, programas de computadoras, internet, páginas y herramientas web, entre otros. Se genera un contexto distendido en el cual estudiantes y el docente comentan sus experiencias, se mencionan los casos similares y los anecdóticos.

Los diferentes ejemplos son retomados y analizados teniendo en cuenta cómo y para qué fueron incorporados en la clase, este análisis permite a los estudiantes identificar y comprender el objetivo por el cual fue creado el recurso tecnológico y cuáles fueron las adecuaciones (o no) que realizaron sus docentes. A partir del intercambio realizado se guía al estudiante para que logre construir los conceptos de tecnología educativa y de tecnología aplicada a la enseñanza, como así también comprender las diferencias entre ambas.

En esta unidad se desarrolló en el año 2016 un TP denominado “Incorporación de las TIC en la educación y en la enseñanza de la Geografía” con el objetivo de: indagar en qué contextos las TIC son incorporadas en la educación y analizar cuáles eran las expectativas entonces (pasado) y cuáles se plantean en la actualidad (presente) a nivel general y en Geografía de nivel medio, en particular. Las actividades propuestas se organizaron en tres partes:

- la primera aborda las etapas históricas de la tecnología educativa y tiene como objetivo fortalecer competencias relacionadas con la extracción de ideas principales y la reformulación de lo leído en una presentación digital construida en forma grupal y colaborativa.
- La segunda consiste en la búsqueda en internet de materiales bibliográficos académicos sobre el interrogante ¿Cuáles son las tendencias educativas del Siglo XXI y cómo se relacionan con las TIC?, luego se solicita la elaboración de la respuesta, en un texto original que permita comprender sintéticamente cuáles son las tendencias, teniendo en cuenta las normas de citas y derechos de autor de un texto académico. Por medio de esta

actividad se intenta por parte del docente conocer las capacidades de los estudiantes referidas a la búsqueda de información específica en la web y de elaboración de textos académicos, con el objetivo de desarrollar y/o fortalecer en los estudiantes ambas estrategias, debido a que son consideradas como los pilares fundamentales para, en las próximas unidades y en su tarea docente, elaborar recursos propios.

- En la tercera actividad se abordan los avances de las TIC en las propuestas educativas en general y en Geografía, se propone el análisis de materiales digitales correspondientes a las propuestas curriculares de educación secundaria de la provincia de Córdoba, por ejemplo los Tomo 2: Ciclo Básico de Educación Secundaria y Tomo 3: Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades. Los estudiantes deben identificar propuestas que incorporen el uso de las TIC y analizar desde qué conceptualización, es decir son tecnologías educativas o aplicadas.

La bibliografía proporcionada por el docente para el TP es: La tecnología educativa como disciplina pedagógica de Manuel Area Moreira (2002), los estudiantes tenían que incorporar en la bibliografía los materiales académicos de la actividad dos y tres, dicha incorporación no se manifiesta explícitamente en el trabajo práctico, con el objetivo de retomar los conocimientos precios de las pautas de elaboración y presentación de los TP a lo largo de la carrera de Profesorado en Geografía.

En la unidad N° 2 “Nuevas Tecnologías de la información y comunicación en Geografía” se desarrolla el TP: Las herramientas web de representación espacial para investigar y enseñar Geografía. Las actividades referidas a la representación del territorio en 2016 y 2017, tuvieron como objetivo la elaboración una propuesta de enseñanza-aprendizaje para nivel secundario que incorpore el uso de una herramienta web o un software de representación cartográfica. Las actividades se organizaron en dos partes, la primera consistió en el desarrollo del TP y la segunda en la valoración del trabajo realizado por medio de una puesta en común que promueva el intercambio de experiencias y la estimación de las posibilidades reales de llevarlas a cabo en la escuela secundaria. A continuación se comparten las actividades de la primer parte:

- Acceder a las siguientes herramientas web y analizar los siguientes aspectos: accesibilidad, gratuidad, facilidad de uso, potencialidades de incorporación en el secundario y otro aspecto seleccionado por ustedes.
- Google earth (escala mundial). Accesible en: <https://www.google.es/intl/es/earth/index.html>
- Mapoteca (escala nacional y provincial). Accesible en: <http://mapoteca.educ.ar/>
- Ordenamiento Territorial (escala: provincia de Córdoba). Accesible en: <http://www.ordenamientoterritorialcba.com/web3/>
- SIG Río Cuarto (escala local, ciudad de Río Cuarto). Accesible en: <http://www.riocuarto.gov.ar/maparioiv/tilecache/>
- Elaborar una propuesta educativa que incorpore el uso, por parte de todos los integrantes del aula, de una de las anteriores herramientas. La propuesta debe contener: Unidad de Aprendizaje o eje, tema, año y tiempo estimado. Objetivo. Luego las actividades divididas en momentos, diferenciando qué harán ustedes como docentes y qué sus estudiantes.

Además presentar como anexos:

- El mapa temático resultante, es decir, el mapa que lograrían construir sus estudiantes por medio de la implementación es ésta propuesta educativa.
- El tutorial de la herramienta elegida, construido por ustedes y con los pasos que sus estudiantes deberían realizar.

La bibliografía proporcionada por el docente comprendió dos modalidades y ejemplos de elaboración de propuestas de enseñanza-aprendizaje con la incorporación de herramientas informáticas de representación espacial. Éstas son: a) Propuesta de enseñanza: Implementación de nuevas tecnologías en la clase de Geografía a través de Aula Taller, de Montero, Gualtieri y López (2013), y b) Enseñanza de la Geografía e Informática: el uso del SIG en una experiencia innovadora de Zapattini (2007).

En la clase pautada para la entrega del TP se promovió que los estudiantes compartieron las experiencias de acceso y uso de los recursos web utilizados para la representación cartográfica de los temas geográficos seleccionados. Las experiencias se relacionaron con las dificultades y potencialidad que vivenciaron en cada caso, y la necesidad de evaluación del recurso en función de la edad de los destinatarios (estudiantes de secundario) que desarrollarán la actividad, la disponibilidad de equipamiento informático y conexión a internet en las escuelas, entre otras.

En la unidad N° 3 “Aplicaciones y usos educativos de las Tecnologías en la enseñanza de la Geografía”, se aborda diversa temática, en el presente trabajo se seleccionó para compartir el desarrollo de la clase teórico-práctica de conceptualización, identificación y clasificación de los recursos educativos utilizados en la enseñanza de la Geografía en el Secundario y en la carrera de profesorado en Geografía por medio del análisis de ejemplos. Dicha actividad incorpora la lectura áulica de la bibliografía referida a la temática, los recursos educativos o medios didácticos de Pere Marqués (2011), la cual ha sido mencionada anteriormente.

Los ejemplos proporcionados por los estudiantes promueven la identificación de la función que los docentes les asignan a los recursos tecnológicos, al mismo tiempo que se potencian el análisis crítico de su uso. La experiencia del año 2016 permitió arribar a la conclusión de que el uso predominante de éstos es para ayuda del docente, asignando un rol pasivo a los destinatarios; y, en menor proporción, el uso es para el estudiante/destinatario del recurso educativo, situaciones que favorecen la ampliación de los contenidos, la reformulación de ideas, la creación/representación de nuevos materiales. El análisis crítico concluyó con el planteamiento de la necesidad de realizar/proponer cambios en los objetivos que plantean los docentes en la incorporación de recursos tecnológicos en el aula, los estudiantes concordaron en que la incorporación de éstos debería estar basada en la idea de formar un estudiante activo en sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje, en contraposición al rol pasivo que identifican como preponderante.

En el año 2017 en unidad N° 3 se realizaron dos TP, uno orientado al trabajo colaborativo online y otro a la elaboración de un recurso didáctico audiovisual. Las actividades del trabajo colaborativo online se trabajaron en grupos utilizando documentos de Google Docs, a través de las consignas se orientó a los grupos construcción un texto síntesis sobre la Web 2.0 y 3.0 y las características de diferentes herramientas web, e incorporación de una representación (y su enlace) del tema elaborado a través del uso de una herramienta web (opciones: Padlet, Cacao, Prezi, GlogsterEDU, Piktochart, Canva, u otra). Una vez finalizado el texto los estudiantes compartieron el documento para su evaluación.

El principal objetivo del éste TP era poner en situaciones problemáticas a los estudiantes al tener que enfrentarse al uso de herramientas web que desconocen, dicha situación potencia y desarrolla las competencias referidas al aprendizaje permanente y al autoaprendizaje, en relación a las concepciones que fundamentan a la materia. También tenía como objetivos desarrollar y fortalecer, por medio de la práctica, la elaboración de materiales didácticos digitales, como así también estrategias propias del trabajo colaborativo online referidas a la asignación de roles, secuenciación de los contenidos, organización del tiempo, etc.

En esta unidad también se desarrolló en 2016 y 2017 un TP intercátedra con la materia Geografía de América Latina, también perteneciente al 4to. año de la carrera de Profesorado en Geografía. En dicha materia se les proporcionó a los estudiantes una temática para que elaboren un recurso didáctico audiovisual, “el video educativo”, organizados en forma grupal (grupos de 2 o 3 integrantes). En Tecnología aplicada a la enseñanza en Geografía se facilitaron los lineamientos de cómo elaborar materiales multimedia educativos según Galán Fajardo (2006) por medio de la lectura comprensiva, preguntas y propuestas sobre cuál es el objetivo del video, cómo organizar las secuencias, qué contenidos textuales, visuales y de audio seleccionar; cuánto contenido y tiempo es conveniente incorporar, etc.

En el aula virtual los estudiantes y el docente compartieron un foro con el objetivo de proporcionar colaboración a todos los grupos, tanto de contenidos como de estrategias de uso de software de edición de audiovisuales. En este espacio compartieron los videos terminados y se realizaron las críticas constructivas (estás consisten en aportes precisos de qué y cómo mejorar los recursos creados por los diferentes grupos), a partir de las cuales cada grupo tiene la oportunidad (si lo desea) de modificar su producción para realizar la presentación final del Video Educativo a las dos materias para ser evaluados. En el caso particular de la materia de Tecnología se evaluó la participación en el foro, por medio de los aportes a su grupo y a otros y las críticas constructivas; la coherencia del objetivo planteado para la elaboración del “video educativo” y el contenido final de éste; y la secuenciación y la calidad del contenido (conceptual y audiovisual).

Esta tipología de evaluación se realizó en el aula, en ambos años, en 2016 los estudiantes debatieron sobre su accionar en cada uno de los criterios pautados y arribaron a la conclusión de que las mejores producciones no necesariamente coincidían con las valoraciones de mayor calidad de los grupos de trabajo. En el año 2017 los estudiantes fueron más colaborativos en el foro y lograron aportar críticas constructivas sobre algunas problemáticas de las secuencias de contenidos de algunos videos que favorecieron la mejora de todos los trabajos realizados. Y en el momento que se desarrolló la evaluación en el aula, las conclusiones a las que arribaron se relacionaron con la importancia del trabajo colaborativo y la necesidad de tener en cuenta el “destinatario específico” del material en el momento de construirlo. Como docente valoré el enriquecimiento que aportan las experiencias de cada año en relación a la diversidad de resultados, ante la misma actividad.

Como se comentó anteriormente las unidades N° 4: La tecnología educativa en la actualidad y los modelos de educación a distancia. Orientaciones para implementarlos en Geografía de nivel medio y superior; y N° 5: Evaluación de los recursos tecnológicos incorporados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de Geografía; se desarrollan simultáneamente, la primera íntegramente en el aula virtual de la materia y la última en forma presencial.

En la unidad N° 4 se desarrolló en 2017 el TP: Educación a Distancia y... ¿EaD en Geografía?, basado en el objetivo de comprender el significado de la Educación a Distancia (EaD) y en el análisis de la integración de ésta con la educación secundaria y superior en

Geografía. Las orientaciones que se proporcionaron fueron: a) fecha de inicio y cierre del foro, b) participar activamente del Foro de EaD, c) respetar los tiempos establecidos para cada actividad y d) buscar la información solicitada.

La secuencia didáctica estaba integrada por tres actividades, cada una inició con la orientación y consignas del docente y se cerró con una síntesis de las diferentes participaciones. Se planificó para tres semanas y desarrolló de acuerdo al tiempo establecido. La primera de las actividades consistió en la búsqueda de la definición y modelos de EaD, los estudiantes compartieron el material bibliográfico seleccionado por medio de su cita y enlace web y redactan en el foro las definiciones y clasificaciones que encontraron. Luego de las primeras participaciones el docente incentiva a los participantes a que encuentren similitudes y diferencias entre los materiales aportados. Como cierre de la actividad el docente realiza una síntesis de las definiciones y clasificaciones, seleccionando las más representativas, y destacando los comentarios “crítico reflexivos” proporcionados por los estudiantes.

La segunda actividad abordó las potencialidades e inconvenientes de la educación a distancia, el docente propuso consignas de reflexión sobre el material bibliográfico Educación a distancia; ayer y hoy de Lorenzo García Arieto (2001). Una vez realizadas las primeras participaciones se retomaron las potencialidades e inconvenientes que aún no habían sido abordados. El cierre de la actividad se basó en rescatar las opiniones personales (fundamentadas adecuadamente) de los estudiantes y en presentar una pregunta final relacionada con el crecimiento exponencial de programas y proyectos de EaD en la educación superior. Dicha pregunta generó un nuevo debate en el cierre de la actividad, motivo por el cual las participaciones continuaron realizándose al mismo tiempo que se desarrollaba la tercera actividad. Como docente valoré la capacidad de generar nuevos interrogantes y análisis, más allá de lo estrictamente referido a la cumplimentación de la actividad propuesta.

La tercera actividad consistió en la búsqueda y análisis (requisitos de inscripción, costo, recursos utilizados, entidad que lo ofrece, destinatarios, modalidad de EaD, otros) de propuestas y proyectos de EaD de Geografía y temáticas afines. Los estudiantes compartieron el foro los resultados de su búsqueda y el análisis algunos aspectos. Luego de los primeros aportes se valoró la necesidad de intervención del docente para potenciar la participación, en esta oportunidad los estudiantes ya habían participado aportando el ejemplo y ofreciendo críticas reflexivas en los demás. El cierre consistió en una pregunta: ¿Cuál de las propuestas o proyectos de EaD realizarían y por qué?. Las respuestas se orientaron a propuestas de instituciones reconocidas y de corta duración.

En la unidad N° 5 (2017) se desarrolló en forma teórica-práctica la temática “elaboración y evaluación de proyectos educativos con TIC” por medio de interrogantes el docente orientó el intercambio de opiniones sobre: ¿Cómo se elabora un proyecto educativo que implemente TIC? ¿Cuál es el objetivo de realizar la planificación de los criterios de evaluación y la presentación anticipada de los mismos a los estudiantes? ¿Cómo se deberían evaluar las actividades que los estudiantes realizan con TIC? ¿Qué criterios se deberían valorar, la producción final, el proceso de construcción, los contenidos, la calidad de representación gráfica, etc.?

Los interrogantes promovieron el intercambio de vivencias de los estudiantes de trabajos con TIC, en los cuales destacaron los diferentes roles asumidos por los docentes y por ellos. Manifestaron que los docentes adoptan dos posturas, solicitan el trabajo con TIC sin ofrecer orientación alguna, o proporcionan guías, tutoriales y ofrecen su ayuda. Resultó interesante la

asociación directa que realizaron entre los docentes de mayor edad con el primer caso, aunque reconocen algunas excepciones.

En relación a los roles que desempeñan ellos como estudiantes manifiestan el compromiso con aprender, la búsqueda de un compañero con conocimientos en TIC, o el desinterés y abandono de la actividad. Comentaron sus vivencias a lo largo de los años de cursado de la carrera y concluyeron en la comprensión “en algún momento” de la necesidad de aprender a utilizar las TIC para poder cumplimentar con las exigencias de las diferentes materias.

Los estudiantes manifestaron la necesidad de adecuación de los criterios de evaluación de acuerdo a los objetivos de la propuesta educativa en TIC, diferenciaron en forma particular dos casos, los relacionados con el uso de herramientas de representación territorial, identificando como central a los resultados obtenidos; y los abordajes de contenidos conceptuales con la valoración de los procesos de construcción y resultados. Dicha situación permitió retomar las actividades de las secuencias didácticas elaboradas en el TP de la unidad N° 2, el análisis de éstas permitió comprender que tanto en las construcciones teóricas como prácticas se pueden valorar los procesos y que la autoevaluación de los resultados es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El debate entre los estudiantes fue arduo y se ofrecieron ejemplos de materias de la carrera asociadas a las ciencias exactas, en estos casos el docente destacó que las valoraciones dependen de los objetivos planteados por los profesores para cada actividad, y que éstas se asocian con las concepciones de enseñanza de cada docente. Se planteó como cierre el siguiente interrogante: ¿Qué tipo de concepciones de enseñanza y aprendizaje tiene cada uno en función de la evaluación que construye?, planteamiento que favoreció, luego de un extenso intercambio de opiniones, al arribo a una conclusión auto-reflexiva “se construyen secuencias didácticas constructivistas pero las evaluaciones siguen siendo conductistas”. Como docente dicha conclusión también me llevó y lleva a la revisión de las propuestas realizadas en el marco de esta y otras materias.

Reflexiones

La narración de estas experiencias fue posible gracias al cuaderno de notas que semana a semana voy completando como docente, actividad que me permite compartir las vivencias y, al mismo tiempo, realizar una reflexión profunda sobre las ideas y concepciones de las TIC que tienen los estudiantes y los docentes, como también de las perspectivas de incorporación de éstas por parte de los futuros profesores de Geografía.

Retomando la estrategia de síntesis utilizada en los foros del aula virtual y en las actividades áulicas enfatizo algunas frases:

- A partir del intercambio realizado se guía al estudiante para que logre construir los conceptos de tecnología educativa y de tecnología aplicada a la enseñanza, como así también comprender las diferencias entre ambas.
- Las experiencias se relacionaron con las dificultades y potencialidad que vivenciaron en cada caso, y la necesidad de evaluación del recurso en función de la edad de los estudiantes que desarrollarán la actividad y la disponibilidad de equipamiento informático y conexión a internet en las escuelas.

- Poner en situaciones problemáticas a los estudiantes al tener que enfrentarse al uso de herramientas web que desconocen, dicha situación potencia y desarrolla las competencias referidas al aprendizaje permanente y al autoaprendizaje...
- Esta tipología de evaluación se realizó en el aula,... los estudiantes debatieron sobre su accionar en cada uno de los criterios pautados y arribaron a la conclusión de que las mejores producciones no necesariamente coincidían con las valoraciones de mayor calidad de los grupos de trabajo.
- “se construyen secuencias didácticas constructivistas pero las evaluaciones siguen siendo conductistas”. Como docente dicha conclusión también me llevó y lleva a la revisión de las propuestas realizadas en el marco de esta y otras materias.

Las secuencias planificadas para la materia tienen como objetivo formar a estudiantes y futuros docentes activos en sus propios procesos de aprendizaje, autónomos y críticos reflexivos. Las actividades relacionadas con la autoevaluación del estudiante fueron incorporadas en 2015 y fueron registradas a partir de 2016, obteniendo numerosos aspectos para reflexionar y mejorar en la propia práctica docente.

Se entiende que la propia práctica docente es la que permite enseñar con mayor calidad, entonces la auto-evaluación debe necesariamente incorporar las valoraciones realizadas por los estudiantes, ya que ellos son los destinatarios y participantes activos de las secuencias que nosotros elaboramos... situación que parece que algunas veces se nos ha olvidado.

Referencia bibliográfica:

- **Area Moreira, M.** (2002). La tecnología educativa como disciplina pedagógica. *Web docente de Tecnología Educativa. Universidad de La Laguna*. Consultado el septiembre de 2011, revisado en abril de 2015. (URL:<http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/tema2.pdf>)
- **Buzai, G.** (2001). Paradigma Geotecnológico, Geografía Global y Cibergeografía. La gran explosión de un universo digital en expansión. *GeoFocus*. Recuperado de: http://geofocus.rediris.es/docPDF/Articulo3_2001.pdf
- **Dávila Heitmann, D.** (2013). Aprendizaje a lo largo de la vida. Antecedentes y desafíos para la Universidad de hoy. *Revista Cultura y Ciencia*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rcc/v17n30/a05.pdf>
- **Galán Fajardo, E.** (2006). El guión didáctico para materiales multimedia. *Estudios Literarios*. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero34/guionmu.html>
- **García Aretio, L.** (2001). Educación a Distancia; ayer y hoy. *QuadernosDigitals*. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/1_1400/enLinea/10.pdf
- **Litwin, E.** (2005). *Tecnologías Educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- **Montero, M., Guatieri, I. y López, S.** (2013). Propuesta de enseñanza: Implementación de nuevas tecnologías en la clase de Geografía a través de Aula Taller. En: Valpreda, C.; Alessandro, M. y Gabay, E. *IV Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas. XI Jornadas Cuyanas de Geografía*. UNCuyo, Mendoza, Argentina. Recuperado de: https://reddidacticageografia.files.wordpress.com/2013/12/22-montero_eje5.pdf
- **Pere Marquès Graells** (2011). Los medios didácticos. *Departamento de Pedagogía Aplicada*, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Consultado el 15 de febrero de 2018. (URL: <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>)

- **Quiroz Waldez, J.** (2005). Sociedad de la información y del conocimiento. *Boletín de los Sistemas Nacionales Estadístico y de Información Geográfica*. Recuperado de: http://seieg.iplaneg.net/seieg/doc/sociedad_1396044378.pdf
- **Zapettini, C.** (2007). Enseñanza de la Geografía e informática: el uso del SIG en una experiencia innovadora. *Geograficando*, Recuperado de: http://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3674/pr.3674.pdf

Documentos

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de *Igualdad y Calidad* Educativa. (2011-2015). Tomo 2. Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Diseño curricular de Educación secundaria. (URL: <https://bit.ly/2FNhRDa>)
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2012 - 2105). Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de *Igualdad y Calidad* Educativa. Tomo 3. Diseño Curricular de Educación Secundaria. Orientación Ciencias Sociales y Humanidades. (URL: <https://bit.ly/2wk0Z7K>)

Enseñar problemas socioambientales, un abordaje desde el juego de simulación en la clase de Ciencias Sociales. Una propuesta didáctica

Gerardo Raúl Añahual

grager.2006@hotmail.com

CPE-Neuquén - Facultad de Ciencias de la Educación UNCo / Argentina

RESUMEN:

En la presente ponencia se desarrollará una experiencia didáctica pensada y llevada a cabo en un establecimiento de nivel medio de la ciudad de Neuquén Capital. Dicha propuesta da cuenta de una construcción didáctica en torno a la enseñanza de problemas recientes locales y conflictos ambientales a partir de la utilización de un juego de simulación. De esta manera, se pretende abordar temas y problemas observables en el espacio local con el fin de problematizar el modelo extractivista a partir del análisis de casos en el Alto Valle de Río Negro y Neuquén.

Es una propuesta situada en una institución particular, en la que desarrollo mi profesión, y procura aportar en la innovación de estas temáticas en la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela secundaria. En este marco, se presentan los criterios y momentos para su implementación, así como los materiales para su puesta en práctica e instancias de evaluación que posibilitarán ofrecer al colectivo estudiantil el recorrido de los aprendizajes realizados en torno a los conflictos socioambientales recientes. Por último, se realiza un balance en torno a los límites y posibilidades de los juegos de simulación para la contribución en la formación del pensamiento histórico.

PALABRAS CLAVE: enseñanza - juego de simulación - problemáticas socioambientales - pensamiento histórico

Ensine problemas socioambientais, uma abordagem do jogo de simulação na classe de Ciências Sociais. Uma proposta didática

RESUMO:

No presente trabalho, uma experiência didática será desenvolvida e realizada em um estabelecimento de médio nível na cidade de Neuquén Capital. Esta proposta dá conta de uma construção didática em torno do ensino de problemas locais recentes e conflitos ambientais a partir do uso de um jogo de simulação.

Desta forma, pretendemos abordar questões e problemas observáveis no espaço local para problematizar o modelo extrativista baseado na análise de caso no Alto Valle de Río Negro e Neuquén.

É uma proposta localizada em uma instituição particular, na qual desenvolvo minha profissão, e procuro contribuir com a inovação dessas matérias no ensino das ciências sociais no ensino médio. Neste contexto, são apresentados os critérios e momentos para sua implementação, bem como os materiais para suas instâncias de implementação e avaliação que permitirão ao grupo de alunos o curso de aprender sobre os recentes conflitos sociais e ambientais. Finalmente, um equilíbrio é feito em torno dos limites e possibilidades dos jogos de simulação para o contributo na formação do pensamento histórico.

PALAVRAS-CHAVE: ensino - jogo de simulação - problemas sociais e ambientais - pensamento histórico

Teach socio-environmental problems, an approach from the simulation game in the Social Sciences class. A didactic proposal

ABSTRAC:

The problem to be analyzed in this essay will take place in a medium-level establishment in the city of Neuquén Capital. This proposal gives account of a didactic construction around the teaching of recent local problems and environmental conflicts by employing a simulation game.

In this way, we intend to address issues and problems STUDIED in the local space in order to make an issue of the extractivist model based on the analysis of the cases IN the Alto Valle de Río Negro and Neuquén.

The problem to be analyzed in this essay will take place in a private institution where I practice my profession, and seeks to contribute TO the innovation of these problematics in the teaching of the social sciences in high school. In this context, the criteria and moments for its implementation are presented, as well as the materials for its implementation and evaluation instances that will make it possible to offer to the group of students the abilities to understand recent social and environmental conflicts. Finally, an evaluation will be done on the limits and possibilities of the simulation games as to contribute to the development in the formation of historical thought.

KEYWORDS: teaching- simulation game- socio-environmental problems- historical thought

Cuando el petróleo invade los espacios urbanos. El caso de la Ciudad de Neuquén

*Si el agua que tomo se pudre,
me pudro por dentro también.
Si el aire que respiro se pudre,
se pudre mi forma de ser.
(Arbolito, 2009)*

La ciudad de Neuquén es la capital de la provincia de Neuquén, ubicada en la confluencia de río Neuquén y Limay. Es un centro logístico y administrativo que se encuentra ligada al petróleo desde hace varias décadas. Desde 1960, la provincia homónima se consolidó como una región ligada a la producción de energía y extracción del petróleo. Dicho factor, derivó en una clara dependencia a la actividad y contribuyó al desarrollo y expansión del conglomerado urbano.

Como sostienen desde el Observatorio Petrolero Sur¹:

“desde hace décadas, es imposible pensar a Neuquén sin la renta de la extracción de hidrocarburos. (...) La mayoría de las fuentes laborales del sector privado proviene de los servicios que se mueve en evidente sintonía con el desarrollo del sector hidrocarburífero”.
(Álvarez Mullaly, 2015: 12)

A partir de 2010 se produjo un renovado impulso de la explotación hidrocarburífera con el descubrimiento de la reserva de gas no convencional del yacimiento Vaca Muerta en la provincia.² Eso derivó en un aumento de los conflictos socioambientales en la región, ya que la forma de explotación de los no convencionales a partir de la fractura hidráulica (fracking) ha sido cuestionada no solamente en el país sino en muchas partes del planeta.³

¹ El Observatorio Petrolero Sur [OPSur] es una organización nacida en 2008 y se radica en las ciudades de Buenos Aires y Neuquén (Argentina). Su desafío principal es lograr que la producción y consumo de energía se haga de forma justa, democrática, saludable y sustentable. A partir de la comunicación, investigación y formación realizan un estudio del avance del petróleo en la región de Norpatagonia.

² Ver La Prensa, “Vaca Muerta, la joya energética”, 04/05/2012, <http://www.laprensa.com.ar/390979-Vaca-Muerta-la-joya-energetica.note.aspx>

³ Ver el artículo “Diputados de América y Europa publican dura crítica al fracking”. Recuperado de <http://www.opsur.org.ar/blog/2016/09/22/diputados-de-america-y-europa-publican-dura-critica-al-fracking/>

No obstante, la extracción de hidrocarburos y actividades anexas se sitúan, desde el imaginario colectivo, en zonas rurales, alejadas de los principales centros urbanos. ¿Pero realmente es así? ¿Qué ocurre en el Alto Valle de Río Negro y Neuquén? Hoy en día la frontera hidrocarburífera se ha ampliado llegando a zonas urbanas.⁴ ¿Cuáles son sus consecuencias? ¿cuál es el rol de los centros urbanos, cuál es el papel de los actores sociales que habitan esas regiones? ¿Qué conflictos de intereses se generan? ¿Cómo perciben estos problemas los/las estudiantes en el aula? Estas preguntas fueron el motor para pensar una secuencia didáctica en torno a los problemas socioambientales en esta región particular.

Como sostiene Pescader (2014:81) “la cuestión ambiental como aspecto problematizado por actores y grupos sociales y políticos, y como parte del debate público, no es una novedad en la norpatagonia argentina y ha adquirido diversas dimensiones y características a lo largo de los años”. Muchas veces se cree que en las zonas afectadas no viven personas, que son desiertos, sin embargo, este avance sobre el territorio afecta a muchos sectores con intereses claramente diferentes.

De esta manera, los problemas ambientales tienen una mayor visibilidad en la región y afectan amplios sectores provocando conflictos de intereses.

“(...) En esos conflictos entran en disputa cuestiones de índole ambiental y también aspectos sociales y políticos, culturales y cognitivos. Asimismo, se advierte que estos conflictos se desenvuelven entre actores que se encuentran en una marcada situación de asimetría respecto al poder de decisión y de gestión respecto a las políticas públicas ambientales y energéticas”.
(Pescader, 2014:88)

Los problemas ambientales generan una controversia y se convierten en una potencialidad para abordarlas en las aulas de ciencias sociales. No sólo porque se puede problematizar los contenidos, sino que también, porque pone en contacto a los/las estudiantes con los actores involucrados y fomenta la participación de ellos/as. (Cuello, Gijon, 2003; Zenobi Y Estrella, 2016).

Nuestros/as estudiantes en la ciudad de Neuquén, no están alejados de estas problemáticas, por tanto, durante el 2017 se propuso la enseñanza de temáticas ambientales a partir de la elección de situaciones problemáticas a diferentes escalas tomando como eje articulador el avance del extractivismo como modelo económico en Argentina y en la región. De esta manera, se enfatizó el trabajo desde lo local y relacionando los aprendizajes con los problemas sociales y naturales de los contextos cotidianos de los/las estudiantes.

Contexto de la propuesta

La reflexión permanente sobre mis prácticas fue el insumo que orientó la construcción de una propuesta de enseñanza la explotación del petróleo en el Alto Valle y el extractivismo como modelo económico, para la asignatura Taller Integrador de Sociales. La propuesta fue pensada y construida para una institución particular, en la que desarrollo mi profesión. Se realizó teniendo en cuenta las características del Colegio Don Bosco, una escuela pública de gestión privada en la ciudad capital de Neuquén con planes de estudio aprobados por la jurisdicción.

⁴ Ver los casos de Neuquén: Valentina Norte y basureros petroleros (COMARSA). Ambos casos son analizados en el libro Alto Valle perforado. EL petróleo y sus conflictos en las ciudades de la Patagonia Norte.

El Taller Integrador de la modalidad social, es una materia que se dicta en el 4to año del ciclo de formación específica, asisten estudiantes de 16 y 17 años que cursaron la educación primaria en la misma institución y provienen de diferentes barrios de la Ciudad de Neuquén. El grupo de clase es heterogéneo en el que conviven diferentes visiones sobre la realidad. En su mayoría los/las estudiantes tienen conocimientos sobre las problemáticas actuales y están dispuestos al diálogo permanente. En muchas ocasiones participan activamente en clases a partir de problemáticas que se encuentran latentes en los medios de comunicación.⁵

Teniendo en cuenta este contexto, se tomó como punto de partida para la propuesta a la Ciudad de Neuquén en el marco del avance del modelo extractivista⁶ y los contrastes que produce en el territorio. La ciudad se convirtió en un ejemplo de este avance y de la desigualdad generada por el petróleo debido a los contrastes que produce no sólo en la distribución del ingreso sino también en el avance sobre el territorio. Así, la actividad petrolera se ha incorporado a la vida cotidiana de miles de personas como un peligroso agente invasivo, que modifica tanto las áreas rurales como las urbanas. Esto genera controversias y una confrontación de intereses de grupos económicos, empresas o incluso de algún nivel de gobierno versus derechos de personas o comunidades específicas que en la mayoría de las veces son damnificadas.

En este marco general, se diseñó e implementó una secuencia didáctica anual para desarrollar el recorte temático seleccionado. La secuencia da cuenta del avance del extractivismo en la región y tiene como propósito brindar una serie de posibilidades didácticas para que los/las estudiantes analicen los intereses y las prácticas que ponen en juego distintos actores sociales y políticos frente a una situación problemática o conflictiva. Es este caso, la explotación de hidrocarburos en Neuquén.

Asimismo, se consideró importante abordar el recorte temático en el nivel medio por diferentes motivos, entre ellos, se puede mencionar:

- La posibilidad de abordaje a escala local, regional y global el extractivismo como modelo económico debido a que los/las estudiantes conviven con el avance de la frontera extractivista tanto en las zonas urbanas como en las zonas rurales de la ciudad de Neuquén.
- La posibilidad de reflexionar críticamente sobre los problemas socioambientales y proponer soluciones alternativas de los procesos históricos.
- Trabajar con contenidos cercanos a nuestros estudiantes permitirá y fomentará la reflexión y el debate ya que el pasado reciente contiene asuntos que generan conflicto y dan lugar a opiniones contrapuestas generando algún tipo de confrontación en la sociedad.

Para llevar adelante la problematización de los contenidos seleccionados se recurrió a la estrategia de la comparación, al estudio de casos y especialmente al juego de simulación. Se optó por la comparación de distintos espacios territoriales en lo que se desarrolla el extractivismo y las políticas llevadas a cabo por los gobiernos nacionales. La decisión de utilizar un estudio de caso en la propuesta se debe a que se procuró que los/las estudiantes

⁵ Las características del grupo fueron elaboradas en función de un trabajo de diagnóstico realizado durante las primeras cuatro semanas de clases. Dicho trabajo constó de actividades que bucearon sobre las representaciones de los estudiantes, el análisis de periódicos locales y nacionales y las redes sociales. Asimismo, se realizó un trabajo en conjunto con la asignatura Filosofía para seguir buceando las características del grupo-clase.

⁶ Cabe destacar que el extractivismo es una categoría que se ha difundido mucho en el pensamiento crítico y también en el lenguaje de los movimientos sociales de América Latina en los últimos 5 o 6 años y designa el proceso de sobre explotación de recursos o bienes naturales no renovables o agotables y la expansión de las fronteras de producción hacia territorios antes considerados improductivos. (Svampa, 2015)

puedan analizar el extractivismo en la ciudad de Neuquén, sus causas, consecuencias sociales y ambientales desde una mirada desde los/los sujetos implicados.

Por último, el juego de simulación (Seagesser, 1991; Marron Gaite, 1996) permitió abordar los conflictos socioambientales que se producen por avance del extractivismo teniendo en cuenta los sujetos implicados, pero no sólo desde su análisis, sino a partir de la participación de situaciones que llevan a ponerse en el lugar del otro, reconociendo el conflicto, argumentando y tomando decisiones de acuerdo con los intereses y posibilidades.

Propuesta de enseñanza: Enseñar problemas socioambientales desde el juego de simulación

Para llevar adelante la secuencia y organización de los contenidos se tuvo en cuenta un eje anual que abarcara todos los contenidos y después se fueron desplegando ejes temáticos que permitieron relacionar todos los contenidos propuestos. Así, los contenidos fueron abordados desde un marco general y amplio para luego ir acercándose a cada experiencia de una manera particular y con una actividad significativa y problematizadora.

Durante el año 2017 se llevó adelante un itinerario de trabajo que incluía, como se mencionó anteriormente, una secuencia anual para el abordaje local, nacional y global del modelo extractivista, poniendo énfasis en el análisis de lo local a partir del caso Neuquino. A continuación, se describirá de forma sintética la organización de la secuencia didáctica para luego describir con detalle el juego de simulación propuesto para problematizar el contenido.

La secuencia se ha dividido en los siguientes apartados para el trabajo con los/las estudiantes:

Secuencia anual de contenidos

EJE TRANSVERSAL: La extracción de hidrocarburos y actividades anexas se sitúan, desde el imaginario colectivo, en zonas rurales, alejadas de los principales centros urbanos. ¿Pero realmente es así? ¿Qué ocurre en el Alto Valle? Hoy en día la frontera hidrocarburífera se ha ampliado llegando a zonas urbanas. ¿Cuáles son sus consecuencias?

Parte 1: Explotación de hidrocarburos en la región

El petróleo como un hidrocarburo. Origen y formas de extracción. Diversas miradas en torno a la viabilidad de la explotación hidrocarburífera.

Parte 2: El extractivismo como modelo económico

¿En qué consiste el extractivismo? ¿Por qué se pone en práctica este modelo productivo?

El extractivismo, sus causas y consecuencias sociales y ambientales, una mirada desde los/los sujetos implicados.

Parte 3: Estudios de casos en la ciudad de Neuquén.

Postales de la desigualdad petrolera. Basureros petroleros: cuando el remedio es peor que la enfermedad. Valentina Norte: la des planificación orientada.

Parte 4: ¿Qué futuro deseamos? ¿Qué alternativas existen?

Resistencias al modelo. El surgimiento de la Multisectorial contra la Hidro fractura de Neuquén. Actores que participan. Futuro posible, probable y deseable.⁷

Para llevar adelante cada uno de los apartados se consideraron distintas estrategias y recursos. Por ejemplo, en el caso del apartado N ° 1 “Explotación de hidrocarburos en la región” se diseñó un juego de simulación que incluía el análisis de las representaciones, testimonios e imágenes. En el caso del apartado N ° 2 “El extractivismo como modelo económico” se utilizaron fuentes primarias y secundarias sobre el modelo extractivista y noticias de diarios para analizar las políticas llevadas a cabo por los gobiernos argentinos durante las dos últimas décadas. En el caso del apartado N ° 3 Estudios de caso en la ciudad de Neuquén, se recurrió al análisis de dos casos puntales en barrios de la ciudad a partir del estudio de fuentes secundarias y diarios de la zona. Por último, para el apartado N ° 4 se abordó las resistencias al modelo extractivista y el futuro a partir del análisis de fuentes primarias y teniendo en cuenta el informe sobre el juego de simulación.

A continuación, se describirá los criterios y momentos de la secuencia construida, se presentan los materiales para su puesta en práctica e instancias de evaluación que posibilitaron al colectivo estudiantil el recorrido de los aprendizajes realizados en torno a los conflictos socioambientales recientes.

Secuencia didáctica:

El juego de simulación: Debate en un programa de TV: ¿Es conveniente la instalación de la empresa en la región? ¿A quiénes beneficiaría? ¿El pueblo se desarrollará como prometen? ¿Qué ocurrirá con el medioambiente?

A la hora de pensar el juego de simulación se organizó el desarrollo de la secuencia didáctica sobre la problemática ambiental a partir de cinco encuentros de trabajo:

Primer encuentro: Trabajo con las representaciones de los/las estudiantes

En un primer momento se les propuso a los/las estudiantes el trabajo primero de forma individual y luego de forma grupal a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué saben sobre el petróleo? ¿Para qué se usa? ¿Es importante el petróleo? ¿Dónde se explota el petróleo? ¿Qué saben sobre el fracking? Luego de abordar en grupos estas cuestiones se realizó una puesta en común.

En un segundo momento se trabajó a partir de dos imágenes y una noticia en los que se pueden apreciar aspectos positivos y negativos de la explotación.

Las imágenes con sus actividades fueron las siguientes:

⁷ El desarrollo de la secuencia se pensó en función del contexto y del grupo de estudiantes. La cantidad de clases destinada para cada apartado dependerá de dicha situación. Cabe mencionar, que cada apartado tuvo una duración de tres o cuatro encuentros con sus respectivas actividades, pero aquí por cuestiones de espacio y por los fines de este trabajo sólo se desarrolla el juego de simulación propuesto. No obstante, se brindará breve pantallazo de los materiales utilizados para cada apartado.



Actividad: Observar las imágenes y contestar:

- ¿Qué diferencias y similitudes encuentras entre ambas imágenes?
- ¿Dónde crees que están esas personas?
- ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Por último, se les propuso leer la noticia del diario La Nación “Tras la represión, en Neuquén convierten en ley el acuerdo entre YPF y Chevron”⁸ y en función del contenido de esta bucearon a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué actores sociales forman parte de la noticia? ¿Por qué crees que el gobierno aprobó el contrato a pesar de los reclamos?; ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Para finalizar se llevó adelante una puesta en común de las respuestas obtenidas a partir de la lectura de la noticia con fin de que todos los grupos pudieran compartir las respuestas elaboradas y las posiciones encontradas.

Segundo encuentro: Presentación de los actores sociales involucrados en el conflicto

Durante el segundo encuentro se presentó una situación problemática para el análisis. En este caso, se trataba de un conflicto socioambiental y los nueve actores sociales involucrados. Se les propuso la siguiente situación a los/las estudiantes: en una ciudad pequeña de la provincia de Neuquén se quiere instalar una empresa petrolera que se dedica a la extracción de petróleo. La empresa EVOPETROL, tienen el apoyo de muchos sectores del gobierno, del comercio y de la región ya que sería una oportunidad para el desarrollo y crecimiento. No obstante, no todos los sectores coinciden con dicha opinión.

Primer momento:

Se dividió al curso en diez grupos y se les presentó nueve tarjetas con los testimonios de los actores sociales involucrados en el conflicto. Estos actores eran los siguientes: Representante de la empresa, del gobierno provincial, el intendente del pueblo, un grupo de ambientalistas, un trabajador de la construcción, un estudiante de una escuela técnica, una representante de la comunidad mapuche, un ex trabajador de la industria del petróleo de Ecuador y el representante de la iglesia.⁹

Segundo momento:

Análisis de las fuentes a partir de los siguientes interrogantes: ¿Quién habla? ¿Está a favor o en contra de la explotación del petróleo en la ciudad? ¿Por qué está a favor o en contra?

Tercer encuentro: Análisis de los sectores sociales involucrados

⁸ Ver Diario La Nación: <http://www.lanacion.com.ar/1614948-neuquen-es-ley-el-acuerdo-entre-ypf-y-chevron>

⁹ Ver Anexo N° 1

Cada grupo después de analizar el actor social designado tuvo que ampliar la información y elegir a un miembro del grupo que deberá ponerse en el lugar del personaje que le haya tocado analizar, es decir, representarlo, tomando una posición respecto del problema de la explotación de petróleo y defendiéndola frente a los demás actores. Asimismo, cada grupo tuvo que pensar diferentes argumentaciones frente a posibles preguntas durante el programa de TV en vivo.

Por otra parte, uno de los grupos fue el encargado de la producción del programa de Tv en el que se desplegaría la simulación y de la construcción del guion.¹⁰ Este grupo tenía diferentes actividades, por un lado, construir las posibles preguntas de los panelistas para cada uno de los personajes. Por otro lado, tenían que elegir una conductora para el programa y preparar el diseño de este.

Cuarto encuentro: Juego de simulación a partir del Programa “A muchas voces”

Luego del diseño del programa y análisis de cada uno de los personajes se llevó adelante el juego de simulación a partir de la recreación de un debate en un programa de televisión. El nombre del programa fue “A muchas voces” y se llevó adelante en el salón del grupo clase. Cada uno de los personajes se vistió para la ocasión con el fin de representar y simular las características de estos.

El programa se inició con la presentación de la problemática y una serie de preguntas: ¿Es conveniente la instalación de la empresa en la región? ¿A quiénes beneficiaría? ¿El pueblo se desarrollará como prometen? ¿Qué ocurrirá con el medioambiente? Luego, se llevaron adelante 5 bloques en los que cada actor social pudo dar cuenta de su posición, responder preguntas de otros personajes y de los panelistas y establecer alianzas. Al finalizar, cada uno tomó una posición a partir de los argumentos expuestos y en función de un interrogante final: ¿Sería pertinente la exploración de petróleo en la ciudad?

Quinto encuentro: Análisis del programa

Para llevar adelante el análisis del programa se tomó la decisión de grabar el programa, editarlo y reproducirlo nuevamente en el aula. En esta oportunidad la clase se organizó en tres momentos. En un primer momento, se proyectó nuevamente el programa y se analizaron las posiciones que fueron surgiendo y las alianzas realizadas. En un segundo momento, se les propuso a los estudiantes reunirse nuevamente el grupo y responder algunos interrogantes. Por último, tras el análisis grupal de los interrogantes, se les propuso la construcción de un informe final escrito que diera cuenta de la actividad realizada y la posición del grupo sobre la problemática. Asimismo, se debía tener presente el actor o los actores sociales a los que representan como grupo. Por último, debían pensar en el futuro posible y deseable de la ciudad frente a la problemática planteada. Es decir que esperaban como grupo que ocurra y por qué.

Interrogantes para el análisis del programa

¿En qué región/es se desarrolla la problemática trabajada? ¿Por qué creen ustedes que involucra a tantos actores?

Mencionar los argumentos utilizados por cada actor social para justificar su posición.

¿Quiénes son los/los sujetos afectados y qué acciones de resistencia desarrollan?

¿Cómo caracterizarían las acciones que desarrolla el Estado en casa caso?

¿Por qué creen que el intendente toma esa posición? ¿Podría tener un acercamiento con el gobierno nacional o la empresa? ¿Cómo lo realizaría? ¿Con el pueblo? ¿Qué debería hacer el intendente para acercarse?

¿Qué alianzas realizarían para resolver la problemática? (Tener en cuenta la posición que representa cada grupo)

¿La problemática sólo afecta al pueblo o podría afectar a otras regiones?

¿Cómo evalúan las decisiones tomadas durante el programa? ¿Están en desacuerdo con algunas posiciones?

Consideraciones finales

Durante el itinerario recorrido, desde la selección de contenidos, el recorte del problema y organización de las semanas de clases, el trabajo convivió con algunas certezas e incertidumbres en torno las posibilidades de los sujetos y el contexto donde se llevó a cabo la secuencia. No obstante, este trayecto me sirvió para considerar algunas potencialidades y cuestiones para seguir pensando en torno a la enseñanza de los problemas socioambientales locales a partir de la utilización de juegos de simulación.

Así, a continuación, se presentan algunas reflexiones parciales devenidas de la experiencia en el aula de Taller Integrador. En primer lugar, se focalizará en las potencialidades que ofrece la secuencia didáctica, en segundo lugar, se dará cuenta de algunos aspectos a seguir pensando luego de transitar la experiencia.

Tomar como eje problemas socioambientales fue un desafío tanto para mí, como docente como para los/las estudiantes. En el caso del docente, ya que implicó una actualización sobre la problemática, la construcción de los materiales pertinentes y la organización de los espacios de diálogo y discusión. En tanto para los/as estudiantes implicó correrse del rol de estudiantes pasivos donde predomina la lectura del libro de texto y memorización y se colocaron en un rol activo donde tuvieron que construir argumentos frente a una situación problemática.

Trasladar a las clases problemáticas de la realidad cercana tienen un gran potencial ya que pone en contacto a los/las estudiantes con los actores involucrados tienen un acceso a las fuentes de información de forma directa y principalmente fomenta la participación para el tratamiento y la búsqueda de resolución de un problema que es complejo (Cuello Gijon, 2003) Plantear como tema el avance del extractivismo en la región a partir de la expansión de la frontera hidrocarburífera generó una gran controversia en el aula ya muchos/as estudiantes tenían familiares ligados a la producción petrolera. Sin embargo, se crearon las condiciones para comprender que dicho problema responde a múltiples factores: ecológicos, económicos, sociales, culturales, éticos, etc. y no sólo a la experiencia particular de cada trabajador. Asimismo, al considerar un problema tan complejo, la búsqueda de soluciones también requirió de soluciones complejas y múltiples, que a veces dependen de muchas pequeñas soluciones y en las que participan actores diversos.

Plantear un juego de simulación fue la estrategia utilizada para favorecer la comprensión de la realidad del colectivo estudiantil. Pero no sólo se buscaba la comprensión de la realidad sino también la transformación de esa realidad a través de participación concreta del colectivo estudiantil. Es decir, comprender para actuar (Santisteban, 2009). Luego de transitar el juego de simulación (debate en un programa de televisión), el colectivo estudiantil pudo ponerse en el lugar de cada uno de los personajes, establecer alianzas de acuerdo con sus intereses y proponer una solución alternativa. Es decir, el juego permitió que el colectivo estudiantil se involucrara en la problemática y se sintiera parte del proceso histórico. No obstante, hay cuestiones que quedaron abiertas a la reflexión y que son interesantes para seguir pensando en post de una secuencia sobre problemas socioambientales. En primer lugar, en relación con la afectación directa que puede tener sobre los docentes y estudiantes la problemática. Por ejemplo, en el transcurso de la secuencia los intereses individuales (especialmente económicos) obstaculizan el análisis global de la problemática. Es decir, hay que estar atentos ya que las problemáticas ambientales suelen estar presente en la cotidianidad

del colectivo estudiantil y es tarea del docente generar las condiciones para correrse de los intereses individuales y pensar el problema de forma colectiva y global.

En segundo lugar, es indispensable seguir pensando la toma de decisiones para la resolución de los conflictos. Más que nada porque es necesario que esas acciones individuales que surgen durante la simulación pueden quedar alejadas del colectivo y de la sociedad. Es decir, es necesario conectar el contenido con el mundo productivo y generar proyectos colectivos que permitan no sólo la resolución sino la crítica, prevención y toma de conciencia frente a los problemas socioambientales.

Por último, cabe mencionar que el colectivo estudiantil buceó sobre diferentes visiones de futuro con relación al avance del modelo extractivista en la región. En dichas reflexiones aparecían visiones negativas y catastróficas sobre el avance del modelo, es por ello por lo que es necesario seguir trabajando sobre las posibilidades de cambio a partir de la participación.

“La educación ambiental debe generar en las personas conciencia de su capacidad para intervenir en la resolución de los problemas, superando la impresión de impotencia que provoca la información teñida de catastrofismo o fatalismo. En este sentido, ha de mostrar y ayudar a construir alternativas de acción positiva.” (Cuello Gijón, 2003:95)

En suma, es fundamental para ello, seguir preguntándose en nuestras clases, ¿Qué hacemos como ciudadanos para mejorar el mundo en el que vivimos? Para ello es necesario fomentar la participación del colectivo estudiantil e invitarlos a comprender los problemas sociales. La inclusión de problemas recientes y locales en nuestras propuestas ayuda y favorece en la formación del pensamiento histórico y social. Siguiendo lo postulado por Pagés (2009) el pensamiento histórico se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a un reto o problema. Desde esta misma perspectiva Santisteban (2009:12) sostiene: “para producir cambios importantes en la enseñanza (...). Es necesario trasladar a las clases problemáticas de la realidad y relacionarlas con el conocimiento histórico, geográfico y social”.

Los juegos de simulación son trascendentales ya que potencian el aprendizaje y estimulan el pensamiento y la creatividad (Guralnik, A. I., Moszkowicz Rubel, A. Silber, E, 2012). De esta manera, el colectivo estudiantil se compromete y cuestiona lo que sucede en el mundo y se aventura a producir cambios en dicha realidad.

Referencia bibliográfica

- **Álvarez Mullaly** (2015). *Alto Valle Perforado. El petróleo y sus conflictos en las ciudades de la Patagonia Norte*. Buenos Aires: Ediciones del jinete insomne.
- **Camilloni, A. R. W.** de (1995). De ‘lo cercano o inmediato’ a ‘lo lejano’ en el tiempo y el espacio. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, IV, 6, 12-17
- **Cuello Gijón, A.** (2003). Problemas ambientales y Educación Ambiental en la escuela. En *Reflexiones sobre Educación Ambiental II*. Organismo Autónomo Parques Nacionales, Ministerio de Medio Ambiente, México.
- **Guralnik, A. I., Moszkowicz Rubel, A. Silber, E.** (2012). *Juegos para enseñar ciencias sociales en la escuela. Simular para aprender*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- **Pescader, C. A** (2015). Conflictos socioambientales, ciudadanía y derechos humanos en la Norpatagonia. En: Borsani, M.E (Comp.) *Ejercicios decolonizantes en este sur*

(*subjetividad, ciudadanía, interculturalidad, temporalidad*). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

- **Santisteban, A.** (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana, Aula de Innovación Educativa, 189, 12-15.
- **Santisteban, A.** (2014). La formación en competencias de pensamiento histórico. Clío y Asociados. *La historia enseñada*, 14.
- **Svampa, M.** (2015). A mayor extractivismo, menor democracia. En Destacada Latinoamérica. Consultado el 22 de marzo de 2017, en <http://www.agenciacta.org/spip.php?article17253>
- **Zenobi, V. y Estrella, M.** (2016). La enseñanza de las temáticas locales: cuando empezar por lo cercano no siempre es más sencillo. Revista Contextos de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Río Cuarto.

ANEXO:

N ° 1: TESTIMONIOS PARA EL JUEGO DE SIMULACIÓN

Representante de las empresas petroleras:

La empresa a la que represento se llama Evopetrol tiene su sede en Canadá y se dedica a la extracción de petróleo a través del método no convencional en la zona de Añelo. Es una actividad muy cuestionada, pero para nosotros muchas de las cosas que se dicen sobre la fractura hidráulica son exageraciones o puras leyendas. La fracturación se hace a kilómetros de los acuíferos. Kilómetros. Los líquidos que se utilizan contienen 99,98% agua y arena, y cada vez menos productos químicos, las tuberías están forradas de cemento.

Desde hace mucho tiempo se utiliza agua reciclada y otros elementos (espumas, gas). Un grupo de seis pozos no consume más de 54.000 litros de agua... Lo mismo que una piscina deportiva de 12x3x1.5.

El US Geological Survey ha demostrado que la energía utilizada para el fracking no es riesgo de actividad sísmica. El National Research Council mostraba que en más de 90 años de análisis la actividad humana solo ha generado 154 terremotos, 60 en EE. UU., comparado con 14.450

El fracking no es una novedad. Se conoce y se utiliza desde hace muchas décadas, de manera relevantes desde los años 80 y con regularidad global. El éxito es espectacular. No sólo en productividad y tasa de retorno energético, que es muy superior a las arenas bituminosas o el carbón convencional terremotos por causas naturales al año.

Representante del gobierno (nacional o provincial)

El proyecto viene a traer desarrollo a la región, hasta ahora esta región ha sido casi olvidada, apenas tiene algunos servicios, pero ahora, gracias a este emprendimiento, va a poder disfrutar de todos los servicios, vamos a construir más rutas que unan las grandes ciudades. La localidad se convertirá en una ciudad muy parecida a las grandes urbes petroleras.

“El 95% del agua de Neuquén va a parar al mar. Solamente se va a usar el 1% del agua que se va al mar para estos desarrollos”, expresó el gobernador para oponerse a quienes critican la utilización de agua en el proyecto. Es cierto que el proyecto requiere una cantidad ínfima del agua de la provincia. Sin embargo, las principales críticas al fracking refieren a la contaminación del agua más que a su excesivo uso. Para nosotros el acuerdo permitirá el desarrollo.

Intendente/a de la localidad:

Tengo un gran conflicto con este emprendimiento petrolero. Mi gente en este pueblo siempre trabajó en la agricultura, producíamos frutas y ganadería que vendemos a las ciudades, es cierto que nunca nos sobró nada, pero al fin y al cabo tampoco tenemos gran acumulación de población ni contaminación. Hasta es un pueblo de ruta, sin cloacas, con una pequeña sala de auxilio de control médico (no tiene hospital), una plaza, un banco y una comisaría instalada en un predio que le cedió la empresa Evopetrol. El potencial comercial es pequeño, está pegado a la ruta, con algunos hoteles y hospedajes, comedor familiar y pequeños mercados.

Ahora los de la empresa dicen que llega el progreso, que va a haber trabajo, yo no me puedo oponer a nada de eso, pero tendríamos que ver que piensa la gente de la localidad. He pensado en hacer una consulta, pero la verdad es que la empresa es demasiado poderosa y, por otra parte, nadie me vino a consultar si autorizábamos que esta empresa se localice acá.

Kalfv, una pequeña productora:

Soy descendiente de pueblos originarios. Mis antepasados trabajaron la tierra por muchas generaciones, y con este pequeño pedazo de tierra sobrevivíamos relativamente bien, aunque no nos sobraba nada. Ahora dicen que va a venir el progreso y el desarrollo. Yo no entiendo mucho, pero dicen que la fractura hidráulica va a contaminar nuestros ríos y las napas, y si eso pasa, se contaminan la tierra y seguramente va a perder fertilidad, ya no vamos a poder producir lo mismo que antes. Aparte, corremos el peligro de que nos contaminen los alimentos, y el agua que toma todo el pueblo y la región. Si eso llega a ocurrir no nos va a quedar otra que irnos a la ciudad. Yo no sé si eso es progreso... a veces me pregunto que es el progreso.

El derecho de los pueblos originarios a poseer las tierras que tradicionalmente ocupan no se respeta. Nosotros resistiremos, como resistimos desde hace siglos, para defender nuestras tierras. No nos mudaremos de las tierras que la constitución nos reconoce, para dejarles a otros el petróleo que hay en ellas. Queremos los vientos, las nubes, las estrellas, el sol y la luna en armonía con la Madre tierra.

Horacio, un trabajador de la construcción:

Soy obrero desde muy chico, no tengo un oficio fijo, he trabajado en labores agrícolas como la cosecha, la poda, y también en la construcción. Gano bastante poco, el sueldo no me alcanza, ahora dicen que viene una empresa petrolera nueva al pueblo y va a pagar buenos sueldos, me voy a anotar para trabajar ahí, por más que sea un trabajo por corto tiempo, aunque sea por unos meses me van a pagar bien, después veré que hago...

Javier, un estudiante de 5° año

El petróleo es la utopía de nosotros los estudiantes de escuelas técnicas que aspiramos a ser parte de la industria. Sabemos que las operadoras revisan los mejores promedios, y tras un curso de seis meses, un año, nos emplean en los pozos de perforación con salarios que cuadruplican el salario medio de un docente. Estoy muy contento con la llegada de la empresa a la región, ojalá se firme el acuerdo porque sería una excelente oportunidad para todos y todas.

Activista contra la hidrofractura:

La empresa Evopetrol viene contaminando el planeta desde hace varias décadas. La actividad extractivista del petróleo a través del método no convencional es altamente contaminante, contamina ríos, arroyos y nuestras tierras, los desechos no se procesan, para colmo las autoridades no se preocupan por controlar a esas empresas. Además, destruyen el paisaje cuando instalan los pozos. A los trabajadores les decimos, no crean en las promesas de la empresa, van a pagar sueldos altos, pero allí va a durar muy poco tiempo: una vez que la empresa esté instalada, muy pocas personas van a tener trabajo allí. Es mentira que estas empresas vienen a invertir, vienen a llevarse las riquezas, ni siquiera se procesa en el país, no pagan impuestos, nada de lo que producen nos enriquece, firman acuerdos con cláusulas secretas.

¿Esto es desarrollo? No, esto a la larga es más pobreza para nosotros

Testimonio de un trabajador ecuatoriano de la minería del gas en veta de carbón (CGS)

"Habiendo trabajado por más de 3 años en una torre de perforación móvil en la industria del gas de veta de carbón en Ecuador, me puse en contacto con los grupos ambientalistas de la zona después de escuchar al Ministro de Salud de ciudad de Nueva Loja decir en la radio que ningún obrero en la industria del gas de veta de carbón se había enfermado y que las pruebas demostraban la buena calidad del aire y del agua..."

Una de las tareas era mezclar los productos químicos en los tanques de lodo de perforación para descargarlo a través de la columna de perforación.

En la plataforma, en un turno de 12 horas se usan 27 toneladas de KCL junto con 100,000 litros de agua y otras sustancias químicas. El próximo turno de 12 horas continuará con la tarea y se sigue de la misma manera durante días hasta que las pérdidas se detienen...He estado de baja por enfermedad un par de meses- Estuve fuera por un par de meses y luego me dijeron que estaba listo para volver a trabajar. No pensaba volver a mezclar las sustancias químicas; me dijeron que no había nada más para mí-que no tenían nada para mí. Se lavaron las manos y se desentendieron de mí. Ahora estoy de vuelta en la granja. No estoy tosiendo tanto. Todavía no recupero el 100% de capacidad pulmonar. Tengo tos y flemas y pérdida de la función pulmonar.

Me gustaría que la gente de la zona pueda conocer mi experiencia trabajando en una empresa petrolera.

Fuente consultada para construir las tarjetas:

Lamas, Martín (2015). “Extractivismo, resistencias y alternativas. Una propuesta de taller interdisciplinario”
En: Funes G. y Jara, M. A. (Comp.) Historia y geografía. Propuestas de enseñanza.

Enseñar Ciencias Sociales del Ministerio de Educación (2008). “El trabajo de un caso: el oro de Esquel”.

Testimonio de un trabajador australiano de la minería del gas en veta de carbón (CGS) (2008). En: Blog sobre fracking y gas natural. Ecologistas en Acción. Recuperado de: <http://fractura-hidraulica.blogspot.com/2014/05/testimonio-de-un-trabajador-australiano.html>

La enseñanza en la escuela primaria de las problemáticas ambientales desde la perspectiva del riesgo ambiental

Anabel Calvo Díaz – Betina Akselrad
belcalvodiaz@gmail.com; betinaakselrad@gmail.com
FFyL. UBA/ Ministerio Educación CABA / Argentina

RESUMEN:

El objetivo del trabajo consiste en compartir una experiencia de capacitación para la enseñanza de las Ciencias Sociales, dirigida a docentes de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires.

Durante las jornadas de capacitación nos propusimos brindarle a los docentes herramientas conceptuales y posibles recortes para abordar las problemáticas del riesgo ambiental en la escuela, desde visiones más actualizadas ligadas a las ciencias sociales.

El recorte es aquel aspecto de la realidad en el que se va hacer foco, pues no es posible ni deseable enseñar “todo” sobre un tema, es decir se coloca la mirada en un problema o caso en particular para ser enseñado. El recorte orienta acerca de los conceptos necesarios para su comprensión y/o explicación. Para la enseñanza de estos contenidos se ha seleccionado como recorte un estudio de casos: El paso del huracán Matthew en Haití y Florida (EE.UU.) en el 2016.

La propuesta apunta a que los y las docentes cuenten con elementos para “desmitificar”, cuestionar, el carácter dominante “natural” e “inevitable” de los desastres, en tanto ideas que predominan en la opinión pública, en el discurso de actores políticos, y hasta en algunos textos escolares, para pasar a analizar el rol de la sociedad en este tipo de problemas. Al mismo tiempo, se apunta a guiarlos hacia la comprensión de las situaciones de desigualdad existente entre actores sociales/ regiones/ países que derivan en altos grados de vulnerabilidad de vastos sectores sociales, con escasas posibilidades de desarrollar acciones de prevención del riesgo ambiental.

Palabras claves: Estudio de casos - Problemas ambientales – Riesgo - Vulnerabilidad social

O ensino na escola primária dos problemas ambientais da perspectiva do risco ambiental.

RESUMO:

O objetivo deste trabalho é compartilhar uma experiência de capacitação para o ensino de ciências sociais, dirigida a professores a nível do ensino primário na Cidade de Buenos Aires.

Durante os dias de capacitação, buscamos fornecer aos professores ferramentas conceituais e possíveis cortes para abordar as questões de risco ambiental na escola, a partir de visões mais atualizadas ligadas às ciências sociais.

O corte é esse aspecto da realidade que vai se concentrar, porque não é possível nem desejável ensinar "tudo" sobre um assunto, isto é, colocar o olhar sobre um problema ou um caso particular a ser ensinado. O recorte guia os conceitos necessários para sua compreensão e / ou explicação. Para o ensino desses conteúdos, um estudo de caso foi selecionado como um corte: a passagem do furacão Matthew no Haiti e na Flórida (EUA) em 2016.

A proposta sugere que os professores tenham elementos para "desmistificar", questionar a natureza dominante "natural" e "inevitável" das catástrofes, como idéias que prevalecem na opinião pública, no discurso dos atores políticos, e mesmo em alguns textos escolares, para analisar o papel da sociedade neste tipo de problema. Ao mesmo tempo, visa orientá-los para uma compreensão das situações de desigualdade entre atores sociais / regiões / países que resultam em altos níveis de vulnerabilidade de vastos setores sociais, com pouca possibilidade de desenvolver ações para prevenir o risco ambiental.

Palavras chave: Estudo de caso - Problemas ambientais - Risco- Vulnerabilidade social.

Teaching in primary school environmental problems from environmental risk perspective.

ABSTRACT:

The goal is to share a training experience for the teaching of social sciences, aimed at primary school teachers in the City of Buenos Aires.

During the training days, we set out to provide teachers with conceptual tools and possible cuttings to address the environmental risk issues at school, from more up-to-date visions linked to the social sciences.

The cut is that aspect of reality that is going to focus, because it is neither possible nor desirable to teach "everything" about a subject, that is, to put the gaze on a problem or a particular case to be taught. The cutout oriented the concepts necessary for its understanding and / or explanation. For the teaching of these contents a case study has been selected as a cut: The passage of Hurricane Matthew in Haiti and Florida (USA) in 2016.

The proposal points to that the teachers have tools to "demystify" and question the "natural" and "inevitable" dominant nature of disasters, as ideas that predominate in public opinion, speeches of political actors, and even in some school texts, to analyze the role of society in this type of problems. At the same time, it aims to guide them towards an understanding of the situations of inequality between social actors / regions / countries that result in high levels of vulnerability of vast social sectors, with little possibility of developing actions to prevent environmental risk.

Keywords: Study of cases - Environmental problems - Risk - Social vulnerability

Introducción

El objetivo de la ponencia consiste en compartir una experiencia de capacitación realizada durante el 2017 para la enseñanza de las Ciencias Sociales, dirigida a los maestros de nivel primario de sexto grado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires - CABA.

En el marco de la formación situada organizada por el Ministerio de Educación de la CABA¹, y a cargo de la Escuela de Maestros, se inició en febrero de 2017 un Plan integral de capacitación y acompañamiento a los docentes, "Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas". El mismo se llevó a cabo, con instancias de encuentros intensivos antes del inicio de las clases con todos los maestros de nivel primario de la ciudad, y a lo largo del año, encuentros periódicos por grado con algunos distritos escolares, orientando además a los docentes en las escuelas con capacitaciones en servicio.

Para los encuentros intensivos de febrero 2017, desde Ciencias Sociales se elaboraron y presentaron a los maestros, secuencias didácticas como propuestas para ser aplicadas en las aulas. En el caso de Sexto Grado se seleccionó el bloque de contenidos "Problemáticas Ambientales".

El desarrollo que realizan los docentes de los contenidos del área de Ciencias Sociales en 6to grado, generalmente, está centrado en el eje histórico ya que pareciera que les resulta más conocidos, accesibles y claros los temas que se tratan. El eje geográfico suele quedar en un segundo plano y en varias ocasiones se lo relaciona sólo con la ubicación en el mapa. El bloque de contenidos de Problemáticas Ambientales hace referencia explícita a uno de los temas que se enseña/ investiga en los ámbitos académicos en Geografía, y resignifica la incorporación de estos temas en el aula.

¹La formación situada integra un conjunto articulado de acciones dentro de la política de formación continua del INFD.

En el Diseño Curricular-DC de la jurisdicción estas problemáticas están planteadas teniendo en cuenta dos ejes de análisis. Por un lado, desde el manejo de los recursos naturales que puede provocar el deterioro en las condiciones de los ambientes, como por ejemplo la contaminación, la erosión o la pérdida de la biodiversidad. Y por otro, desde el riesgo ambiental que puede culminar en desastre, analizando eventos peligrosos como inundaciones, terremotos, huracanes, o peligros tecnológicos, como accidentes químicos, derrames de petróleo o explosiones nucleares.

Para abordar las problemáticas del riesgo ambiental en la escuela durante las jornadas de capacitación, se propuso brindarles a los docentes herramientas conceptuales y procedimentales, seleccionando como estudio de caso el paso del huracán Matthew en Haití y Florida (EE.UU.) en el 2016, desde un enfoque generalmente poco trabajado, que permitió encontrar múltiples vinculaciones entre “lo natural” y “lo social” desde las causas, y no solamente desde los daños o efectos que producen en la sociedad.

Lo que se propone al seleccionar un caso, es trabajar a partir de los problemas de la sociedad abordando un estudio en profundidad. Además permite analizar información concreta que contemple algunos aspectos de la complejidad del área de Ciencias Sociales y al mismo tiempo, resulte significativa para los alumnos. A partir del estudio de ese caso, se espera que los alumnos puedan buscar explicaciones, plantearse preguntas sobre la realidad social, elaborar hipótesis y de este modo aproximarse a tendencias medias o generales, realizar comparaciones con situaciones similares o contrastantes. (DC, 2004).

Los objetivos que se propusieron en esta capacitación fueron que los docentes puedan:

- Aproximarse a la enseñanza del eje geográfico desde perspectivas que se trabajan en el ámbito académico a través de las problemáticas ambientales.
- Abordar desde visiones más actualizadas, ligadas a la dimensión social, contenidos conceptuales y procedimentales referidos a las problemáticas vinculadas con el riesgo ambiental.
- Planificar e implementar en el aula una secuencia didáctica con el seguimiento y orientación de los capacitadores.

Algunas precisiones conceptuales

a- Acerca del enfoque de enseñanza de las problemáticas ambientales

El Diseño Curricular vigente en la CABA nos plantea pensar en una Geografía social que tiene en cuenta las formas de organización del territorio. Desde esta perspectiva las sociedades a través del tiempo van transformando la naturaleza con determinados propósitos. Es decir el objetivo es:

“favorecer el acercamiento a la idea de que las acciones y las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que las sociedades construyeron a través del tiempo favorecieron y favorecen a la vez la transformación de la naturaleza y la construcción de territorios diferenciados tanto por sus componentes ‘observables’ y simbólicos como por sus dinámicas”(DC, 2004, p. 271).

El abordaje de los problemas ambientales se plantea como un tipo particular de problema social, ya que sus causas más profundas se encuentran, con diversas modalidades e intensidades, ligadas a algún tipo de accionar social² sobre el ambiente. Y esto se torna especialmente importante en Argentina y América Latina en general, donde los problemas

²Se refiere a situaciones que pueden ir desde la ocupación de un valle de inundación para la construcción de viviendas hasta la utilización intensiva de suelos para uso ganadero lo cual genera procesos erosivos.

ambientales suelen estar vinculados fuertemente con los contextos de pobreza y desigualdades, afectando de manera aguda a los sectores más vulnerables de nuestra sociedad. Al realizar la selección de contenidos a enseñar dentro del bloque Problemáticas Ambientales, se consideró necesario definir “recortes” de contenidos. El recorte es aquel aspecto de la realidad en el que se va hacer foco, pues no es posible ni deseable enseñar “todo” sobre un tema, es decir se coloca la mirada en un problema o caso en particular para ser enseñado. El recorte orienta acerca de los conceptos necesarios para su comprensión y/o explicación (Gojman y Segal, 1998).

Dicho instrumento didáctico permite además, considerar cómo se vincula algún hecho, suceso, acontecimiento con la vida de las personas, los efectos que tuvieron sobre los diversos actores sociales, los conflictos generales en la sociedades, las posturas frente al problema planteado, las múltiples causas que lo provocaron, considerando tanto las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. Seleccionar casos resulta, en este sentido, una estrategia de enseñanza que favorece el análisis en profundidad de una problemática o ejemplo seleccionado (DC, 2004).

Otra cuestión a tener en cuenta, tiene que ver con el modo de pensar el proceso de enseñanza en relación con la construcción de secuencias didácticas. Dado que la enseñanza no es algo que ocurre espontáneamente sino que tiene intenciones, la planificación, el proceso de pensar y escribir acerca de la enseñanza, implica una instancia de anticipación acerca de qué se va a enseñar y sobre el aprendizaje de sus alumnos reales, concretamente cómo lograr que los chicos aprendan tal o cual contenido. En este sentido, entendemos que las secuencias didácticas abren una posibilidad de reflexión antes, durante y después de la clase, transformándose así en un potencial instrumento de análisis de las propias prácticas docentes, capaces de desafiar a pensar en cómo superar la enseñanza de contenidos fragmentados y desechar las propuestas de actividades aisladas y desvinculadas. Una característica central de las secuencias didácticas es precisamente la estructuración y vinculación de distintas situaciones didácticas mediante una coherencia interna y sentido propio que se llevan a cabo en momentos sucesivos (Nemirovsky, 1999).

Esta forma de organizar la tarea permite a los alumnos ingresar en distintos momentos de la enseñanza a los temas en desarrollo, al tiempo que también les permite construir sentido sobre lo que están aprendiendo. Es preciso señalar también que una secuencia didáctica estructura y vincula no sólo actividades de aprendizaje, sino también contenidos, objetos de lectura y modos de conocer, o sea, distintas situaciones didácticas (Torres, 2012).

b- Nueva visión sobre las catástrofes desde las Ciencias Sociales

En la secuencia didáctica que se presentó como ejemplo a los docentes, se ha tomado como marco conceptual la Teoría Social del Riesgo. De acuerdo a esta perspectiva, las crecidas de los ríos, las tensiones y empujes de las placas tectónicas, la formación de centros de baja presión que provocan tormentas tropicales, constituyen manifestaciones de la naturaleza que tienen una regularidad independiente de las sociedades que se instalan en esas regiones. El desastre³ es entonces la manifestación del riesgo, y se concreta cuando afecta a una sociedad o parte de ella y ésta no puede hacerle frente ni recuperarse posteriormente, por este motivo se habla de *catástrofe social*. No todos los grupos sociales tienen la capacidad de prevenir o mitigar de igual manera sus efectos; entre los países también existen extraordinarias diferencias que se ponen en evidencia en la gravedad de las pérdidas humanas y económicas

³En este trabajo se utilizarán los términos catástrofe y desastre como sinónimos.

producidas por fenómenos físicos que pueden, en sí mismos, haber tenido similar intensidad o duración (Beck, 2007; Ríos y Natenzon, 2015).

En esta secuencia didáctica, el énfasis estuvo puesto en el concepto de *riesgo*, noción que permite identificar la construcción histórica de condiciones potencialmente inseguras y que coloca así a las catástrofes como puesta en práctica o actuación de estas condiciones (Ríos y Natenzon, 2015).

Una de las dimensiones del riesgo que se incluyó en la secuencia, es la *peligrosidad* y hace referencia al fenómeno físico de origen natural (como por ejemplo, inundaciones, terremotos, sequías) o de origen antrópico/tecnológico, es decir producto de las actividades humanas (derrames, accidentes químicos, etc.), con el potencial de efectuar daño a la sociedad. Si bien, la peligrosidad es objeto de estudio de las ciencias físico-naturales y aplicadas, como estos fenómenos afectan a la sociedad, su grado de conocimiento permitirá una mayor capacidad para actuar en relación a ellos (Natenzon, 2015).

La capacidad de la sociedad de absorber o mitigar los efectos del evento físico natural/antrópico peligroso se relaciona con un concepto central desde las Ciencias Sociales, la *vulnerabilidad social*, que constituye otra de las dimensiones del riesgo. Se refiere a las condiciones institucionales, sociales, culturales y económicas de una población o de un sector, que son previas a la catástrofe y que hacen posible que ese grupo social quede expuesto o no a la ocurrencia de un desastre, de acuerdo con su capacidad para anticipar y recuperarse frente al evento catastrófico. Esto quiere decir, que se produce un desastre, momento culminante del riesgo, cuando un evento peligroso impacta en una sociedad vulnerable. El énfasis de los desastres se encuentra en los aspectos más profundos del desarrollo de la sociedad, más allá del peligro al que se enfrenta. (Natenzon, 2015)

Finalmente, en la secuencia se plantearon dos conceptos relacionados con las acciones desarrolladas por el Estado frente a eventos peligrosos que dan cuenta de enfoques diferentes, como son el *manejo del desastre* y la *gestión integral del riesgo*. En el primer caso, se refiere a actividades de socorro, de asistencia frente a la emergencia. Estas acciones derivan de una mirada “catastrofista”, en la cual la naturaleza aparece como la culpable de la destrucción y consecuencias negativas en la población. En muchas situaciones es utilizada por los gobiernos para justificar su inacción y dejar afuera su responsabilidad en la catástrofe, suponiendo además, que una vez sucedido el evento natural todo volverá a la “normalidad” y las dificultades desaparecerán. La gestión del riesgo, en cambio, hace referencia al diseño de estrategias y de instrumentos que se llevan adelante antes de que se produzca el evento físico, preventivamente, e implica intervenir en el proceso social que provoca las condiciones de riesgo de desastre, es decir en sus causas profundas, reduciendo la vulnerabilidad. La modalidad de intervención apunta a la *prevención- mitigación* (evitar y reducir la amenaza y la vulnerabilidad), la *preparación-respuesta* (organización y planificación de acciones durante el impacto), y la *recuperación* (rehabilitación y reconstrucción) (González, 2011).

La propuesta pedagógica

En el Diseño Curricular para la escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires el bloque de contenidos referido a las Problemáticas Ambientales toma como Idea Básica⁴: “*La organización de las sociedades y su conocimiento acumulado permite diferentes grados de prevención de situaciones de riesgo ambiental.*” (DC, 2004, p. 299)

⁴Los contenidos en el DC se presentan a través de *ideas básicas*. Estas son “*contenidos que los alumnos irán aprendiendo a lo largo de varias secuencias de trabajo*” (DC, 2004, p. 282)

Teniendo en cuenta el marco teórico desarrollado anteriormente, la secuencia didáctica elaborada incluyó sugerencias acerca de las intervenciones didácticas dirigidas hacia los docentes, así como actividades para los alumnos.

Apuntó a que los docentes contaran con elementos para “desmitificar”, cuestionar, el carácter dominante “natural” e “inevitable” de los desastres, en tanto ideas que predominan en la opinión pública, en el discurso de actores políticos, y hasta en algunos textos escolares, para pasar a analizar el rol de la sociedad en este tipo de problemas. Al mismo tiempo, se planteó orientar la comprensión de las situaciones de desigualdad existente entre actores sociales/ regiones/ países que derivan en altos grados de vulnerabilidad de vastos sectores sociales, con escasas posibilidades de desarrollar acciones de prevención del riesgo ambiental.

Esta propuesta intentó ahondar en las causas de la mayor o menor vulnerabilidad de las sociedades ante un mismo evento natural peligroso, en este caso, el huracán Matthew sucedido en el 2016, a partir de la comparación de los efectos en Haití y en Florida EEUU.

Se organizó el recorrido de la secuencia teniendo en cuenta el concepto de *catástrofe social* como visibilización del riesgo. A partir de allí, se profundizaron en algunas de sus dimensiones como fueron la *peligrosidad* y la *vulnerabilidad social*, abordando diversas fuentes. Finalmente, se propuso analizar las acciones desde los dos enfoques: el *manejo del desastre* y la *gestión del riesgo* para hacer frente a la peligrosidad del huracán, y poner en evidencia la desigualdad entre regiones.

Para construir y comprender estos contenidos conceptuales, la secuencia plantea situaciones didácticas que les brinda a los alumnos diferentes herramientas propias de las Ciencias Sociales, trabajando con variedad de fuentes que les permita hacer inferencias y de esta forma acercarlos a cómo se investiga y construye conocimiento en el área.

La pregunta que guio la secuencia didáctica como recorte fue:

¿Por qué los daños del huracán Matthew se miden en Haití en vidas humanas y en Florida-EEUU en dólares?⁵

Indagación de ideas previas: ¿Catástrofe Natural o Social?

La actividad introductoria, constituyó una primera etapa de la secuencia y tuvo como propósito indagar sobre aquellas ideas y opiniones acerca de algunos términos que aparecen en diferentes medios y en textos escolares cuando hacen referencia a “evento natural”, “desastre”, y “naturaleza”.

Partimos de la hipótesis de que es una idea frecuente entre los alumnos que las catástrofes sean consideradas como “naturales”, identificando el evento físico como el causante de las mismas. Desde esta perspectiva, los terremotos, huracanes, inundaciones, sólo por el hecho de producirse equivalen a catástrofes, y son utilizados ambos términos como sinónimos. Pero además, en las frases que hemos seleccionado, se le atribuye a la naturaleza características humanas como venganza, enojo, furia. O bien se consideran a estos eventos naturales de gran magnitud como una respuesta divina frente a la “crueldad” de la población con la naturaleza. Para ello incluimos en la secuencia didáctica actividades como la siguiente:

⁵Se puede consultar la secuencia https://docs.wixstatic.com/ugd/9a7535_52cac7e73a8e467699f8dca83954997b.pdf (páginas 69 a 93)

Clasifica los títulos que aparecen en los diarios, según a quién se responsabiliza por la ocurrencia del fenómeno: a la Sociedad – a la Naturaleza – a Dios.

- **La furia de la naturaleza deja desastres en todo el planeta.**
- **"Un monstruo": el poderoso huracán Mathew azota la costa de Florida**

El propósito central de la secuencia fue, que a través del análisis de los efectos del Huracán Matthew en el 2016 en Haití y en Florida-Estados Unidos, se ponga en discusión estos preconceptos y construir con los niños la idea que las *catástrofes son sociales*. De esta forma, a partir de diversas fuentes se planteó revisar la perspectiva que hace responsable a la naturaleza de generar las catástrofes, ofreciendo otros puntos de vista. Para brindarles herramientas conceptuales en esta línea teórica se les brindó a los maestros la lectura de la nota de opinión sobre las inundaciones realizada por Claudia Natenzon, investigadora de la UBA, especializada en temas de Catástrofes, lo que permitió desandar algunos caminos, revisar los propios conceptos que venían manejando y ponerlos en discusión antes de llevar el tema al aula.

La construcción de conceptos: riesgo, peligrosidad y vulnerabilidad

El recorrido que se propuso realizaren la secuencia didáctica comenzó por profundizar sobre el concepto de peligrosidad para luego indagar en el de vulnerabilidad social, como dos de los principales componentes del riesgo y de este modo aproximarse al enfoque vinculado a las Ciencias Sociales para comenzar a cuestionar la visión basada en los eventos naturales y la mirada catastrofista.

Componentes del riesgo: la peligrosidad

Para construir el concepto de peligrosidad, inicialmente se sugirió trabajar con algunos ejemplos de eventos detonantes de posibles desastres, clasificándolos de acuerdo con su origen natural o antrópico. Posteriormente, se comenzó a profundizar en la peligrosidad de los huracanes con la lectura del texto de Eduardo Galeano “1930, Santo Domingo” y la identificación de sus características a partir del análisis de las definiciones de diferentes eventos naturales. Finalmente se planteó la lectura del texto que refiere al concepto de peligrosidad.

A partir de un estudio de un caso se buscó profundizaren un evento físico de origen natural, como el huracán, tomando como ejemplo el huracán Matthew, que impactó en las costas de Haití y Florida (EEUU) en octubre del 2016. En esta ocasión se han seleccionado casos contrastantes, y a través de la información analizada y las relaciones que se propusieron establecer, ir construyendo las tramas conceptuales que le dan sentido a las situaciones sociales trabajadas.

En la organización de las actividades de la secuencia se podrá observar una mayor presencia de aquellas que apuntaban a conocer y comprenderla *vulnerabilidad social* a partir de la comparación del impacto en forma diferencial en los dos países seleccionados. El foco está en este concepto clave que permite analizar la capacidad de respuesta de las sociedades frente a eventos peligrosos. Sin embargo, en esta primera parte se propusieron algunas actividades específicas para conocer las características naturales de cómo se originan los huracanes⁶. Por este motivo se partió del siguiente interrogante para analizar la peligrosidad: *¿Por qué se produjo el huracán Matthew, y qué características tuvo?*

⁶Se propone realizar desde el área de Ciencias Naturales el abordaje de los contenidos referidos al origen de fenómenos naturales como los huracanes. Así está especificado en la selección de contenidos del Diseño Curricular. Temas que pueden ser abordados con la colaboración del@smaestr@s de Ciencias Naturales.

Componentes del riesgo: la vulnerabilidad social

Las actividades de esta parte de la secuencia, se centraron en algunas condiciones que permitirían comprender cómo se manifiesta la vulnerabilidad de la población en ambos países.

En un primer momento, se plantearon aspectos visualmente más evidentes, la observación y el análisis de fotografías del paso del huracán provocando efectos disímiles en Haití y EEUU. A partir de la lectura de diversos artículos periodísticos, se profundizó sobre algunos de los efectos que produjeron en ambas sociedades tomando diferentes dimensiones, como las actividades productivas, la salud, la alimentación y la infraestructura urbana.

En un segundo momento se ahondó en el origen de la vulnerabilidad social de Haití, planteando para abrir el tema, diferentes hipótesis a debatir sobre la/s causa/s de la catástrofe en este país. La actividad posterior dio cuenta de aspectos sociales y económicos de ambos países previos al huracán a partir de información estadística sobre educación, salud, desocupación. Para corroborar y completar los datos cuantitativos aportados, se sugirió analizar un artículo periodístico que explica las múltiples causas de la catástrofe: "*Haití "destrozado" por el huracán Matthew: ¿por qué el país es tan vulnerable a los desastres?*". Finalmente, para comprender cómo se fueron construyendo en el tiempo las condiciones de vulnerabilidad de la sociedad haitiana, se ofreció la lectura y análisis de "*Los Pecados de Haití*" de Eduardo Galeano que permitía profundizar sobre los procesos históricos que hicieron posible una mayor vulnerabilidad social. Al finalizar estas actividades, que brindan nuevas informaciones, se retomaron las hipótesis iniciales para permitir ponerlas en relación y contrastarlas.

En un tercer momento, con el propósito de sistematizar el concepto de vulnerabilidad social, se ofreció una síntesis que define las características centrales de dicho concepto, invitando a los alumnos a revisar las ideas trabajadas anteriormente.

La gestión integral del riesgo

En la última parte de la secuencia, se propuso conocer las acciones desarrolladas por los diferentes actores sociales frente al huracán Matthew en Haití y EEUU para identificar las dos perspectivas: si apuntaron a dar respuesta solo en el momento de la crisis como manejo del desastre o bien fueron planificadas en el marco de la gestión del riesgo. Para analizar las acciones desarrolladas por los diferentes actores sociales, se ofreció la lectura de diversos artículos periodísticos referidos a Haití y EEUU.

Una vez desarrollada esta actividad, con el objetivo de identificar el tipo de acciones realizadas en cada uno de los casos analizados anteriormente, se propuso la lectura de las definiciones del *manejo del desastre* y la *gestión integral del riesgo*.

Finalmente se planteó el análisis, como ejemplo de Gestión Integral del Riesgo, la preparación/planificación de las acciones en Florida-EEUU⁷ frente a los huracanes. Teniendo en cuenta este plan de contingencia, se sugirió comparar con la situación en Haití ante el mismo fenómeno, con el fin de comprender las dificultades para desarrollar acciones de prevención/mitigación.

⁷En el estado de Florida, frente a un alerta de huracán, se desarrolla un Plan de Contingencia en el que se incluye la comunicación a la población de los pasos a seguir frente a su llegada.

Cierre e integración de la secuencia

Los propósitos de estas actividades se centraron, en la recapitulación y aplicación de lo aprendido a lo largo de la secuencia en relación a la catástrofe, la vulnerabilidad social y la gestión integral del riesgo. En este sentido se retomó la pregunta inicial que guio la secuencia para darle respuesta luego de conocer las características económicas, sociales y políticas de cada país. Posteriormente, en base a estas conclusiones se propuso reflexionar sobre el concepto de *Catástrofe Social* y aplicar dicho concepto para analizar y comprender la situación de Haití.

Como actividad de cierre, se planteó la elaboración de un bosquejo de *Plan de Contingencia* para llevar adelante frente a situaciones de riesgo ambiental en el ámbito de la escuela. Es decir realizar la planificación de acciones orientadas a la *prevención, mitigación, preparación, respuesta y recuperación*.

Esta escritura final, tuvo el propósito de sistematizar lo aprendido sobre el tema, pero adquiriendo nuevos sentidos y por lo tanto que los alumnos puedan dar respuesta a las preguntas que organizaron la secuencia y de este modo reestructurar sus conocimientos, aplicando los conceptos a situaciones concretas de definición para la acción. Para ello se sugirieron algunas pautas que deberían incluirse en un hipotético plan para disminuir los efectos de una amenaza (natural o antrópica/tecnológica), teniendo en cuenta, el recorrido que se hizo en la secuencia, las condiciones del lugar donde se localiza la escuela y que pudiera aplicarse efectivamente.

Las habilidades que se promueven a partir del estudio de caso

Para el análisis de este caso se han propuesto actividades que favorecen diversas habilidades:

- Búsquedas de información a partir de interrogantes, ofreciendo orientaciones hacia diversas páginas web.
- Lectura y análisis de información específica sobre el evento natural.
- Se plantean situaciones en las que se permite recapitular lo aprendido en diversos momentos del recorrido, tomando pausas para revisar y sistematizar los temas centrales trabajados en cada etapa.
- Lectura e interpretación de fotografías, fuentes periodísticas y estadísticas sobre la situación previa y los efectos del paso del huracán en cada uno.
- Comparación entre los casos contrastantes Haití y Florida EEUU de las consecuencias analizadas a partir de las fuentes, considerando diversas dimensiones.

Una aproximación a la tarea en el aula a partir de la secuencia didáctica

Al finalizar el recorrido de capacitación llevado a cabo en el 2017, se tomó contacto con algunas carpetas de alumnos para observar las actividades que dieran cuenta de lo trabajado en las aulas donde se acompañó a los docentes desde la capacitación.

Con el objetivo de realizar una primera aproximación al análisis del registro de las actividades acerca del tema propuesto en la secuencia, se seleccionaron dos carpetas de alumnos que dieran cuenta del contenido desarrollado. Aunque la carpeta es un espacio personal, permitió observar la sistematización de lo que el docente y sus alumnos trabajaron en las clases. Por supuesto que todo lo que se enseña y aprende sobre los contenidos no se vuelca necesariamente sólo en la carpeta, existen múltiples espacios de registros de las actividades, sin embargo esta sigue siendo el soporte de escritura central en el aula (Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1999).

A través de ambas carpetas se analizó el recorrido propuesto por los docentes a partir de la secuencia sobre el huracán Matthew teniendo en cuenta aspectos tales como: el enfoque del área; el propósito de la secuencia didáctica; las actividades seleccionadas y su sentido; las propuestas de lectura y escritura.

En ambos casos, se observó que los maestros han dedicado un tiempo extendido al tema de enseñanza. Sin embargo, se reconocen propuestas de trabajo con sentidos bien diferentes.

En una de ellas, se observaron impresos los textos a trabajar, permitiendo dedicar poco tiempo a la copia de fragmentos que se propusieron en la secuencia. Las actividades de escritura plasmadas en la carpeta se centraban en el análisis de fotografías como de los textos sugeridos. Además la docente presentó otro estudio de caso referido al huracán Irma, más actual, ocurrido durante el 2017 con el objetivo de aplicar los conceptos de gestión del riesgo y manejo del desastre en las acciones desarrolladas en los diferentes países afectados por este huracán. Aunque no se seleccionaron todas las actividades de la secuencia, se puede afirmar que las que fueron desarrolladas constituyeron el entramado de una secuencia didáctica que tomó como eje la pregunta inicial y los conceptos propuestos. Fue interesante analizar las escrituras realizadas por la alumna, ya que en ellas podemos apreciar en su producción personal lo que ha aprendido sobre el tema, particularmente en cuanto a “gestión del riesgo”.

En la otra carpeta, se pudo observar que se han seleccionado algunas actividades de la propuesta presentada, pero orientadas hacia un marco teórico diferente al planteado desde la capacitación, tanto desde el disciplinar como el didáctico. Fue evidente el peso de las actividades que recortan y definen un enfoque que consideró el problema como una catástrofe natural y no social. Además, las escrituras presentes en esta carpeta se centraron en la copia de diversas definiciones, sin establecer ningún tipo de relaciones, haciendo foco casi exclusivamente en la peligrosidad de los diversos eventos naturales y en las condiciones naturales de uno y otro país, desde una perspectiva tradicional con poco peso en lo social. Algunas de las actividades referidas a los conceptos de vulnerabilidad social y gestión del riesgo se omitieron y otras casi no se trabajaron, dándoles un tratamiento muy simplificado de la dimensión social y considerando las consecuencias en la población como producto de los efectos del huracán. Finalmente, no se tuvo en cuenta las consignas para cerrar e integrar los contenidos trabajados en la secuencia. Esta perspectiva de la enseñanza se pudo apreciar en las escrituras del alumno sobre lo que aprendió.

Reflexiones finales

En la experiencia de capacitación, los maestros señalaron que el tema les resultó de mucho interés y constituyó una problemática que no solía abordarse en la escuela desde esta perspectiva y marco conceptual. Los docentes lo han valorado y la mayoría ha llevado la secuencia al aula con diversos resultados, como se vio en el punto anterior.

Ha sido muy interesante, la posibilidad de discutir con los maestros acerca de la secuencia, sus fundamentos y las posibilidades de abordaje, tanto en los encuentros grupales (distritales) como en cada una de las escuelas de manera más individual. Muchos docentes reconocieron la posibilidad de contar con una propuesta concreta desde el enfoque que plantea el Diseño Curricular ya que la mayoría no abordaba profundamente el trabajo en el área de Geografía.

Por lo que se ha recogido en los encuentros de capacitación con los docentes, como hemos anticipado más arriba, se puede observar una tendencia a focalizar el trabajo del área de ciencias sociales en el eje histórico. En cuanto al eje geográfico, se suele limitar el trabajo a la

realización de actividades de localización en el mapa, aunque ese tipo de propuestas se aleja del sentido de la enseñanza de la Geografía:

“enseñar a pensar los territorios, para favorecer el acercamiento a la idea de que las acciones y las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que las sociedades construyeron a través del tiempo, favorecieron y favorecen a la vez la transformación de la naturaleza y la construcción de territorios diferenciados tanto por sus componentes “observables” y simbólicos como por sus dinámicas” (2004 DC CABA).

Esta propuesta vino a interpelar el modo de planificar y de llevar adelante el área. Si bien, se han interesado en llevarla a cabo en el aula, algunos docentes han mostrado cierta resistencia e incomodidad con el tema, ya que el problema ambiental propuesto en la secuenciase circunscribió a países diferentes de la Argentina. Los docentes preferían problemáticas que podrían abordarse tomando como ejemplo algún lugar del propio país. En este sentido, la progresión que propone el DC en trabajar con diferentes escalas geográficas a lo largo del ciclo escolar, en el caso de sexto grado América, queda en un segundo plano ante la mirada arraigada que tienen muchos maestros sobre la “Nación”. En estos docentes, se pierde de vista la idea de estudio de caso y la posibilidad de discutir cuestiones sociales más allá de la mirada nacional. Para salvar esta situación, se observó que algunos docentes muy interesados en esta problemática, lo han desarrollado e incluido como parte de la secuencia o hacia el final, algunos ejemplos de catástrofes/ fenómenos ocurridos en la Argentina, como es el caso del alud de barro en Jujuy.

Las observaciones de las carpetas también permitieron construir una primera aproximación para analizar algunos modos de acercamiento al trabajo con los niños y niñas en las escuelas desde la capacitación. Resultó evidente que la sola publicación y presentación de un material, no da cuenta de la necesaria apropiación de los marcos conceptuales. Aunque, en este caso, se acompañó el trabajo de los docentes y directivos a través de jornadas distritales e institucionales, no fue suficiente para todos los docentes involucrados. Se plantea a futuro la necesidad de revisar el modo de instrumentar la tarea que favorezca un acompañamiento más profundo, que pueda dar pistas sobre las modalidades de trabajo de los docentes y así poder intervenir con aportes ajustados a las necesidades de cada uno.

También se ha observado que a algunos docentes les resulta complejo organizar la enseñanza de manera articulada alrededor de un eje problematizador, planificando secuencias didácticas. Justamente tomar algunas actividades de la propuesta de enseñanza presentada en la capacitación de manera aislada, no daba cuenta de la secuencia, ni permitía construir sentido sobre lo que se espera que los alumnos aprendan, así como no colaboraba en la construcción de conceptos. Estas han sido cuestiones trabajadas en los encuentros de capacitación institucional acompañado por los capacitadores en cada una de las escuelas.

Entendemos que incorporar como propuesta de enseñanza estos temas, implica modificar el modo de pensar la Geografía y su enseñanza, implica un cambio de paradigma.

Bibliografía de Referencia:

- **Aisenberg, B.** (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de los estudios sociales para la escuela primaria. En: Alderoqui, S. y Aisenberg, B. (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- **Akselrad, B., Andrade, G., Calvo, A. y Massone, M.** (2009). Orientaciones para la construcción de secuencias didácticas. Escuela de Capacitación Docente- CEPA

- Ministerio de Educación. Buenos Aires: CEPA. Accesible en: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/aavv_cs_sociales.pdf
- **Beck, U.** (2007). Teoría de la sociedad del riesgo. En: Beriain J. (comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Antrophos.
 - **Calvo, A.** (2017). ¿Por qué los daños del huracán Matthew se miden en Haití en vidas humanas y en Florida (EE.UU.) en dólares? En: Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas 6. Material de trabajo entre maestros, 69-93. Buenos Aires: Escuela de Maestros. Ministerio de Educación. Accesible en: https://docs.wixstatic.com/ugd/9a7535_52cac7e73a8e467699f8dca83954997b.pdf
 - Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo (1999). Los contenidos enseñados a través de los cuadernos de clase. Programa de Transformación Curricular. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
 - **Gojman, S. y Segal, A.** (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la 'trastienda' de una propuesta. En Alderoqui, S. y Aisenberg B. (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales II: teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
 - **González, S.** (2011). Hacia una gestión integral de los riesgos de desastre. En: Gurevich, R. (comp.) *Ambiente y educación. Una apuesta al futuro*. Buenos Aires: Paidós.
 - **Natenzon, C.** (2015). Presentación. En: Natenzon, C.E. y D. Ríos (ed.) *Riesgos, catástrofes y vulnerabilidades argentinos. Aportes desde la Geografía y otras ciencias sociales para casos argentinos*. Buenos Aires: Imago Mundi.
 - **Nemirovsky, M.** (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós.
 - **Ríos, D. y Natenzon, C.** (2015). Una revisión sobre catástrofes, riesgo y ciencias sociales. En: Natenzon, C. y D. Ríos (ed.) *Riesgos, catástrofes y vulnerabilidades argentinos. Aportes desde la Geografía y otras ciencias sociales para casos argentinos*. Capítulo 1. Buenos Aires: Imago Mundi.
 - Secretaría de Educación (2004). Diseño Curricular para la Escuela Primaria (2004). Segundo Ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica. Tomo I. CABA.
 - **Quintero, S.** (2005). Enseñar a pensar el país en el segundo ciclo. Materiales para la capacitación. Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación. Buenos Aires: CEPA. Accesible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/geografia.pdf>
 - **Siede, I. A.** (2010a). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En: Siede, I. A. (comp.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
 - **Siede, I. A.** (2010b). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Siede, I. A. (comp.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
 - **Torres, M.** (2012). La enseñanza como especificidad de la institución escolar. Entre docentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

El desafío actual de enseñar Geografía desde perspectivas de género

Daniela Guberman

daniela.guberman@gmail.com

Docente de nivel medio en CABA y Provincia de Buenos Aires – INDEGEO – UBA / Argentina

RESUMEN:

A partir de la Ley 26.150 del año 2006, se crea en Argentina el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que enmarca junto con la aprobación de los Lineamientos Curriculares la responsabilidad de los docentes de impartir educación sexual a los niños, niñas y jóvenes.

La Geografía escolar, en conjunto con otras ciencias sociales, tiene un papel fundamental en la formación ciudadana que puede favorecer la conciencia sobre cómo producimos espacio y cómo en el espacio se plasman y transforman relaciones sociales en general, y entre ellas, relaciones de género y sexualidad.

El desafío, entonces, es buscar caminos desde donde se puedan elaborar marcos explicativos de la realidad social actual y sus transformaciones a partir de los aportes específicos de la Geografía, como también fortalecer el carácter de las ciencias sociales y sus herramientas teóricas y conceptuales.

En este sentido, debemos destacar la riqueza conceptual particular de la Geografía y el aprendizaje desde la multiperspectividad, sustentada en la premisa que la Geografía en tanto disciplina se nutre de distintas visiones y lecturas de la realidad. Así, es posible acercar a los estudiantes lecturas de la sociedad que no son estáticas ni se explican unilateralmente, promoviendo un aprendizaje integral y complejo.

La propuesta de enseñar contenidos relacionados con perspectivas de género y sexualidades también supone una innovación en tanto contenidos y praxis de la Geografía escolar. La propuesta de esta ponencia es retomar la discusión sobre la incorporación de contenidos de géneros y sexualidades en Geografía que realicé en mi tesis de licenciatura. El contexto actual nos obliga a pensar propuestas de abordaje didáctico, considerando la promoción de una geografía explicativa - y no descriptiva- y transversal en línea con la renovación curricular acontecida en las últimas décadas.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de Geografía - renovación curricular - geografía de género - geografía de las sexualidades

O atual desafio do ensino de Geografia de perspectivas de gênero

RESUMO:

Começando com a Lei 26.150 de 2006, o Programa Nacional de Educação Sexual Integral foi criado na Argentina, que, juntamente com a adoção das Diretrizes Curriculares, estabelece a responsabilidade dos professores para proporcionar educação sexual a crianças e jovens.

A geografia escolar, juntamente com outras ciências sociais, desempenha um papel fundamental na educação cidadã, o que pode promover a conscientização sobre como produzimos espaço e como as relações sociais em geral são transformadas e transformadas em geral, incluindo gênero e sexualidade.

O desafio, então, é buscar maneiras de elaborar quadros explicativos da realidade social atual e suas transformações baseadas nas contribuições específicas da Geografia, bem como fortalecer o caráter das ciências sociais e suas ferramentas teóricas e conceituais.

Nesse sentido, devemos destacar a riqueza conceitual específica da Geografia e aprender a partir da multiperspectividade, baseando-se na premissa de que a Geografia como disciplina é alimentada por diferentes visões e leituras da realidade. Assim, é possível levar os alunos a leituras da sociedade que não são estáticas ou explicadas unilateralmente, promovendo uma aprendizagem abrangente e complexa.

A proposta de ensinar conteúdos relacionados às perspectivas de gênero e sexualidade é também uma inovação no conteúdo e praxis da geografia escolar. A proposta deste artigo é retomar a discussão sobre a incorporação de conteúdos de gêneros e sexualidades na Geografia que fiz na minha tese de licenciatura. O contexto atual nos obriga a pensar em propostas para uma abordagem didática, considerando a promoção de uma geografia explicativa - e não descritiva - e transversal em consonância com a renovação curricular que ocorreu nas últimas décadas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de geografia - renovação curricular - geografia de gênero - geografia de sexualidades

The current challenge of teaching Geography from gender perspectives

ABSTRACT:

Among with the sanction of the Law 26,150 of 2006, the National Program for Integral Sexual Education was created in Argentina, which together with the adoption of the Curricular Guidelines, establishes the responsibility of teachers to provide sex education to children and young people.

School geography, together with other social sciences, plays a fundamental role in citizen education, which can foster awareness of how we produce space and how social relations in general are transformed and transformed in general, including gender and sexuality.

The challenge, then, is to look for ways from which to elaborate explanatory frameworks of current social reality and its transformations based on the specific contributions of Geography, as well as to strengthen the character of the social sciences and their theoretical and conceptual tools.

In this sense, we must highlight the particular conceptual richness of Geography and learning from multiperspectivity, based on the premise that Geography as a discipline is nourished by different visions and readings of reality. Thus, it is possible to bring students to readings of society that are not static or explained unilaterally, promoting a comprehensive and complex learning.

The proposal to teach content related to gender and sexuality perspectives is also an innovation in content and praxis of school geography. The proposal of this paper is to resume the discussion on the incorporation of contents of genres and sexualities in Geography that I did in my thesis of degree. The current context forces us to think of proposals for a didactic approach, considering the promotion of an explanatory geography - and not descriptive - and transversal in line with the curricular renewal that took place in the last decades.

KEYWORDS: Geography teaching, curricular renewal, gender geography, geography of sexualities

Introducción

La intención de este trabajo es retomar algunas discusiones en torno a los aportes de la Geografía y las Ciencias Sociales y sus herramientas teóricas y conceptuales en relación a eventos contemporáneos vinculados a la visibilización de las problemáticas de género a escala global, regional y, fundamentalmente, nacional.

La Geografía, en tanto ciencia social, brinda marcos explicativos de la realidad social actual y sus transformaciones. La premisa que guía este trabajo es que podemos encontrar en la inclusión de variables de género una oportunidad para promover una geografía explicativa – y no descriptiva – transversal e innovadora. La idea de que la realidad se encuentra situada –en

tiempo y en espacio- permite visibilizar relaciones de poder desiguales y el uso y apropiación diferencial de los espacios y las disparidades resultantes. También permite entender fenómenos sociales de acuerdo al momento histórico.

Respecto a los contenidos escolares, se contemplarán los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs) de vigencia nacional, los diseños curriculares de Provincia de Buenos Aires, Argentina, de alcance provincial y el programa del Bachillerato Internacional (*International Baccalaureate*).¹

Finalmente, se buscará acercar al lector a una propuesta didáctica que contemple algunas de las problemáticas contemporáneas que nos afectan a las mujeres, siempre desde el marco de la geografía y con énfasis en el uso de la cartografía.

La mención a contenidos y enfoques de género y sexualidades en los lineamientos para la enseñanza de la Geografía en la currícula escolar

A continuación, se exponen las menciones a contenidos y enfoques de género y sexualidades en tres fuentes: Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Ciclo Básico y para el Ciclo Orientado, los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires y el programa de Geografía del Bachillerato Internacional.

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios: Ciclo Básico² y Ciclo Orientado

Los NAP para el Ciclo Básico sólo contemplan enfoques de género en el tercer eje para el 2º año. A continuación se destaca la cita correspondiente:

*La comprensión de las relaciones de parentesco, género y edad en distintas sociedades, reconociendo la variabilidad y el carácter histórico y social de las relaciones familiares y las formas de socialización.*³

Los contenidos específicos de Geografía se organizan según dimensiones analíticas que habilitan la articulación de los contenidos y que resultan válidas para cualquier determinación escolar. Independientemente de la cantidad de años previstos en cada jurisdicción y orientación para esta disciplina, el factor común se remite a la articulación de múltiples dimensiones y escalas de análisis. Las dimensiones establecidas son: socio-demográfica; ambiental; económica y cultural.

Además, en el Ciclo Orientado se proponen algunas estrategias específicas como la articulación de múltiples escalas geográficas, uso de cartografía pertinente a cada tema, selección y uso crítico de diversas fuentes de información cuantitativas y cualitativas, trabajo con estudios de caso, situaciones-problema, simulaciones, proyectos de investigación y participación comunitaria.⁴

Los NAP para el Ciclo Orientado comprenden las asignaturas Historia, Geografía y Economía. En la introducción al documento se plantean las orientaciones generales para estas

¹La Organización del Bachillerato Internacional es una fundación educativa internacional, creada en el año 1968 en Ginebra, Suiza. La OBI ofrece cuatro programas educativos dirigidos a estudiantes desde los 3 hasta los 19 años.

²Corresponde a los 1º y 2º años de la educación secundaria en las jurisdicciones con primaria de siete años; o a los 2º y 3º años de educación secundaria en las jurisdicciones con primaria de seis años.

³ Fuente: NAP, Ciclo Básico, Geografía, Página 19.

⁴ Fuente: NAP, Ciclo Orientado, Ciencias Sociales, 9.

materias. Se destacan a continuación las referencias explícitas encontradas para estas materias en relación a la perspectiva de género:

La valoración y el respeto de la diversidad lingüística, étnica, de género y de cosmovisiones. El abordaje de acontecimientos y procesos sociales desde un enfoque contextual y procesual, considerando la perspectiva de género y la interculturalidad. 5

Ciclo Orientado: Bachiller en Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades

Dentro de los veinte objetivos de enseñanza de esta orientación, cabe resaltar dos de ellos, en la que se hace mención explícita a la diversidad de género y las formas de sexualidad:

(que los alumnos) comprendan las identidades individuales y colectivas como resultados de procesos de construcción social y cultural, y reconozcan la diversidad cultural, étnica, lingüística, religiosa, de género, en nuestro país y el mundo.

(que los alumnos) reconozcan las configuraciones familiares y de género, así como las formas de sexualidad como construcciones sociales que cambian a través del tiempo.6

Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Provincia de Buenos Aires

Es importante señalar que ya desde su presentación, en el Diseño Curricular de Provincia de Buenos Aires se hace énfasis en el rol de las mujeres en los procesos de construcción del espacio, tal como acredita el párrafo que se presenta a continuación y que se encuentra en las consideraciones generales para la asignatura Geografía del ciclo superior:

Es necesario considerar, a modo de ejemplo, tanto las formas en que los procesos económicos, políticos y ambientales desarrollados durante los últimos años crean, reproducen y transforman los espacios, y las relaciones entre los hombres y las mujeres que viven en ellos, así como también el modo en que las relaciones de género tienen impacto en dicho proceso.7

La cita precedente viene acompañada de una nota al pie, que corresponde al atlas del Grupo de estudios sobre Mujeres y Geografía del Institute of British Geographers (IBG):

“Los estudios vinculados a la Geografía de género, dentro del campo de la Geografía cultural y otras Geografías, observan especialmente el papel de la mujer en la dimensión de lo urbano y lo rural, así como también reconocen los modos desiguales en que ella se ha incorporado en la producción del espacio en relación a la figura del varón. Para el estudio de la sociedad y del entorno, esta Geografía considera de forma explícita la estructura de género de la sociedad, y a la vez contrae un compromiso con el objetivo de atenuar a corto plazo las desigualdades basadas en el género y erradicarlas a través el cambio social a largo plazo” (Women and Geography Study Group of the IBG, 1984).8

En las prescripciones curriculares del Ciclo Orientado (cuarto, quinto y sexto año) aparecen algunos contenidos interesantes para reflexionar desde la Geografía del género y sexualidades.

⁵ Fuente: NAP, Ciclo Orientado, Ciencias Sociales, 2, 3 y 4

⁶ Fuente: NAP, Marcos de Referencia para el Bachiller en Ciencias Sociales, 6.

⁷ Fuente: Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Ciclo Superior. 4to. Año, 11.

⁸ Fuente: Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Ciclo Superior. 4to. Año, 11. Cita original en español.

En el Diseño Curricular correspondiente al cuarto año, se registró:

Es necesario considerar a modo de ejemplo tanto las formas en que los procesos económicos, políticos y ambientales desarrollados durante los últimos años crean, reproducen y transforman los espacios, y las relaciones entre los hombres y las mujeres que viven en ellos, así como también el modo en que las relaciones de género tienen impacto en dicho proceso. De este modo, la Geografía que se propone enseñar en el 4º año de la Escuela Secundaria, a través de un abordaje mundial, considera a la globalización neoliberal como un contexto global que merece ser examinado, ya que las transformaciones que produjo han operado tanto en las condiciones de vida de los individuos, los grupos y las clases sociales, como en su experiencia de la vida cotidiana”.

Género y trabajo. Roles de género y actividades realizadas por hombres y mujeres; fuentes y técnicas para medir el trabajo de hombres y mujeres.⁹

Los nuevos movimientos sociales: los movimientos sociales, ambientales y urbanos. La protesta social y el derecho a la ciudad: el derecho a las infraestructuras urbanas. Género y movimientos sociales: el protagonismo de la mujer en los movimientos sociales actuales.¹⁰

En el Diseño Curricular para el sexto año aparece, además de las consideraciones propias del ciclo orientado, un apartado sobre las nuevas corrientes en Geografía: la Geografía radical, la Geografía fenomenológica y existencialista, el Humanismo geográfico y la Geografía posmoderna. Sólo en el apartado sobre las Geografías posmodernas se registra una mención explícita a conceptos relacionados con el género, a saber:

Respecto a los términos clave, este paradigma retoma varios conceptos del enfoque humanista, a los que pueden añadirse cuestiones de género, imaginarios, alteridad, identidad, feminismo, territorios de resistencia, desterritorialización/reterritorialización, poder/conocimiento, control, micro escala, espacios de la diferencia, culturas populares, centros/márgenes/terceros espacios, medios de comunicación y discursos.¹¹

Diseño Curricular del Bachillerato Internacional

Si bien en Argentina son solo 58 las escuelas que adoptan el Diploma Internacional, resulta interesante contemplar el planteo de este diseño curricular, ya que supone un estándar mundial. A los alumnos que optan por esta asignatura se les ofrece un programa que consta de un tronco común y de temas opcionales que conforman el Nivel Medio (NM). Sin embargo, también pueden elegir rendir el Nivel Superior (NS) de la asignatura donde estudian la ampliación de ciertos contenidos. Además de los contenidos académicos, el cursado de esta materia incluye la realización de una monografía y un trabajo de evaluación interna. En ambos casos se debe realizar trabajo de campo a escala local y recolección de información procedente de fuentes primarias.

Respecto a los contenidos y enfoques de género, se encuentran menciones en el eje “Poblaciones en transición” y “Desigualdades en riqueza y desarrollo”. El primer eje tiene un apartado llamado “género y cambios” cuyo objetivo se transcribe a continuación:

⁹ Fuente: Diseño Curricular. 4º año, 11, 29, 34 y 38. Destacado propio.

¹⁰ Fuente: Diseño Curricular. 5º año. P. 29. Destacado propio.

¹¹ Fuente: Diseño Curricular. 6º año. Página 99. Destacado propio.

- *Examinar las desigualdades de género en la cultura, estatus, educación, tasas de natalidad por sexo, salud, empleo, empoderamiento, esperanza de vida, tamaño de la familia, migración, derechos legales y régimen de tenencia de la tierra*¹²

Respecto al segundo eje, los objetivos principales son definir y explicar las desigualdades y sus índices de medición, identificar y explicar los cambios en las tendencias y patrones de las desigualdades globales y regionales y discutir y evaluar las estrategias diseñadas para reducir las desigualdades.

Además de estos ejes, existen en la bibliografía estudios de caso relacionados con la trata y el tráfico de mujeres, el empoderamiento de las mujeres en distintos ámbitos, el vínculo entre las desigualdades, los problemas medioambientales y los desastres naturales, el acceso a los recursos naturales, entre otros.

Algunas ideas respecto al fortalecimiento de los propósitos de enseñanza

A modo de reflexión inicial, se observa que los Núcleos de Aprendizaje Prioritario y el Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires guardan coherencia en la intención de promover un tipo de enseñanza geográfica orientada hacia lo social. Se busca favorecer la enseñanza de una Geografía que prioriza el reconocimiento de las relaciones que hacen que la realidad social sea compleja y dinámica. Por eso, tanto en los NAP como en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires se proponen situaciones de aprendizaje que facilitan el conocimiento y la comprensión de los procesos sociales de forma multiescalar y fomentando la multiperspectividad. Siguiendo a Nin y Leduc, “*los saberes clave se reiteran pero a diferentes escalas espaciales para que los estudiantes logren comprender el territorio como escenario de consensos y conflictos*”.¹³

A modo de comparación, el establecimiento de núcleos de aprendizaje prioritario “*permite la problematización del conocimiento y el análisis de distintas dimensiones a partir de la multiperspectividad y multicausalidad*”¹⁴. Los NAP pretenden un abordaje complejo de la realidad, a partir de saberes centrales, conceptos clave y ejes determinados. Esto estimula el aprendizaje centrado en el alumno, de modo que adquiere significatividad. Además, los NAP proponen estrategias didácticas diseñadas en línea con los planteos que realiza. Por otro lado, el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires se plantean de manera lineal y con un grado de detalle mucho mayor, resultando en un documento más prescriptivo.

Dado que el marco teórico que sustenta los tres documentos es una geografía social crítica, podemos afirmar que es posible favorecer la inclusión de contenidos de Geografía de género y Geografía de las sexualidades por la permeabilidad de los marcos teórico-metodológicos y las perspectivas de análisis. En algunos casos, y como fue descrito anteriormente, esta inclusión aparece de forma explícita. No obstante, es posible pensar también otros contenidos posibles de ser incorporados y analizados a través de marcos de referencia que contemplen perspectivas de género y sexualidades, en línea con los contenidos dispuestos a ser enseñados.

Considerando las prescripciones oficiales ya analizadas y algunas propuestas específicas en torno a la didáctica de la geografía¹⁵ es posible avanzar algunas ideas en relación a cómo

¹²Sitio web IB: www.ibo.org

¹³Nin y Leduc, 2009:244

¹⁴Nin y Leduc, 2009:244

¹⁵Fernández Caso y Vilalta, 2004; Fernández Caso, 2007; Fernández Caso y Gurevich, 2007a, 2007b, 2014; Gurevich y otros, 1997;

enriquecer los propósitos de enseñanza, desde estrategias didácticas que contemplen la perspectiva de género en el estudio de problemas socio-territoriales de la agenda contemporánea:

- Fortalecer el carácter de las ciencias sociales y sus herramientas teóricas y conceptuales, destacar la riqueza conceptual del aprendizaje desde la multiperspectividad y multidimensionalidad.
- Promover la construcción de conocimiento en Geografía desde la reflexión, la discusión, el debate, la diferenciación de roles e intereses; con el fin de afianzar la idea de la subjetividad del conocimiento y de favorecer la búsqueda de consensos, la aceptación y la inclusión.
- Favorecer la reflexión en torno a una revisión epistemológica y metodológica en la Geografía, por ejemplo, en la forma de analizar el rol de actores sociales, las formas de producción y reproducción del espacio, visibilizar a los actores históricamente dejados de lado.
- Colaborar en la deconstrucción de prejuicios arraigados en la sociedad y en la escuela, en la visibilización de patrones culturales patriarcales, a la vez que se orienta a desarrollar un carácter inclusivo y respetuoso.

Hacia una propuesta de abordaje didáctico

A modo de propuesta didáctica, se presenta a continuación un esbozo de secuencia cuyo objetivo es interpelar a los estudiantes a partir de temáticas sensibles para la sociedad en su conjunto. El contexto actual, nacional e internacional, obliga a replantear la forma de incorporar las problemáticas de género y los fenómenos actuales protagonizados por movimientos de mujeres.

Esta sugerencia de secuencia didáctica propone acercar a los estudiantes un contenido de actualidad con una base geográfica interesante. En este caso, nos referimos a un fenómeno de escala global que algunos autores llaman la “cuarta ola del feminismo”. Pero asimismo, permite trabajar a escala local, en este caso, la explosión de colectivos de mujeres a nivel global, para luego trasladarlo a la escala local. Como recurso principal para abordar la cuestión espacial decidí profundizar en el análisis de cartografía, que se mostrará al final.

Contexto internacional

Estos últimos años han sido de gran efervescencia a nivel mundial en lo que respecta a visibilizar la violencia de género, los femicidios, el racismo y muchas otras formas de discriminación. Resulta interesante considerar la extensión y la expansión de dichos fenómenos a través de las redes sociales. Algunos de ellos fueron tan trascendentales que adquirieron nombres como el movimiento “*Black Lives Matter*”, la “*Women’s March*”, “*Me Too*” y “*Time’s Up*”. A escala global, se constituyó la “Marcha Mundial de las Mujeres” y, en Argentina (y luego en otros países de América Latina) el colectivo “Ni Una Menos”.

El movimiento *Black Lives Matter* (BLM) (“Las Vidas Negras Importan”) comenzó en el año 2013 con el uso del hashtag #*Black Lives Matter* en las redes sociales.¹⁶ Durante enero de 2017 se llevaron a cabo masivas protestas conocidas como la “Marcha de las Mujeres”

Gurevich, 2005

¹⁶Este movimiento internacional se originó dentro de la comunidad afroamericana, denunciando puntualmente la muerte de personas negras en homicidios cometidos por agentes de policía amparado bajo la desigualdad racial en el sistema de justicia penal de los Estados Unidos.

dirigidas al recientemente electo presidente de los Estados Unidos, Donald Trump. Esta protesta no se limitó a los Estados Unidos. Se registraron unas 370 marchas, en Australia, Nueva Zelanda, Corea del Sur, Japón, Reino Unido y España, entre otros países.

También en Estados Unidos, y con un gran alcance global, se conformaron los movimientos sociales y políticos *#MeToo* (A mí también) y *#Time's Up* (Se acabó el tiempo) que respaldan a las víctimas de abuso, con énfasis en los casos de abuso dentro la industria cinematográfica.¹⁷ Ambos movimientos intervinieron en diversos eventos, desde entregas de premio hasta la “*Women's March*”. Ambos movimientos cargan también un fuerte contenido “anti-Trump”, no sólo en referencia a las acusaciones de agresión sexual sino también debido a las graves amenazas a la salud de la mujer y los derechos reproductivos. Artistas norteamericanas empezaron a popularizar el hashtag en Twitter *#MeToo* con el objetivo de que todas las mujeres se animen a denunciar en las redes sociales si fueron alguna vez objeto de un acoso en cualquier tipo de ámbito. La réplica en Argentina se llamó *#MiPrimerAcoso*. Este fenómeno que inició en Estados Unidos se fortaleció en la “*Marcha Mundial de las Mujeres*”¹⁸ que incluye capítulos en todo el mundo, incluyendo varios países latinoamericanos como Perú, Bolivia, Uruguay, Brasil, Costa Rica, Guatemala, Paraguay y Argentina.

A escala nacional, en Argentina durante 2015 surge el movimiento “*#NiUnaMenos*”¹⁹, que posteriormente se expandió por varios países de Latinoamérica y la amplia convocatoria que tuvo a nivel mundial el Día Internacional de la Mujer y su correlato nacional con el “*Paro internacional de Mujeres*” el 8 de marzo de 2018(*#8M*). Las problemáticas de género adquirieron un lugar destacado en la agenda nacional en Argentina a través de los medios de comunicación.

Retomando a Paz Cabral y Juan Acacio, en este contexto, “*la mayor cobertura mediática de ciertos casos de femicidios contribuyó a la instalación del tema como problema social y público con mayor fuerza. La sucesión de una serie de casos relevantes que cobraron visibilidad pública permitió que aquellas “perturbaciones” (Cefai, 2014) o “malestares colectivos” (Kessler, 2014; Galar, 2015) se constituyeran como un problema público*”.²⁰

Quizá uno de los datos más interesantes de este momento actual es que si esta oleada del feminismo se destaca por su carácter internacional. Mientras que la *Marcha Mundial de Mujeres* está fomentada desde las ciudades principales de lo que denominamos el “*Primer Mundo*” o el mundo desarrollado, existen otros colectivos que se reivindican desde realidades sudamericanas o latinas y populares. Si bien no es un movimiento completamente homogéneo ni uniforme, este fenómeno latinoamericano conlleva asociada una base anticapitalista, anticlerical y descolonial, rasgos distintivos frente a otros colectivos de mujeres o feministas.

¹⁷Durante 2017, se conoció en Estados Unidos la condena a los actores Harvey Weinstein y Kevin Spacey, y al reconocido director Woody Allen, acusados de abusos.

¹⁸Si bien los orígenes de este movimiento datan del año 1995, en Québec, Canadá, adquirió mayor presencia en los últimos años.

¹⁹Como consta en el sitio web, “*Ni Una Menos es un grito colectivo contra la violencia machista. Surgió de la necesidad de decir “basta de femicidios”, porque en Argentina cada 30 horas asesinan a una mujer sólo por ser mujer. La convocatoria nació de un grupo de periodistas, activistas, artistas, pero creció cuando la sociedad la hizo suya y la convirtió en una campaña colectiva. A Ni Una Menos se sumaron a miles de personas, cientos de organizaciones en todo el país, escuelas, militantes de todos los partidos políticos. Porque el pedido es urgente y el cambio es posible, Ni Una Menos se instaló en la agenda pública y política.*” Fuente:http://niunamemos.com.ar/?page_id=6

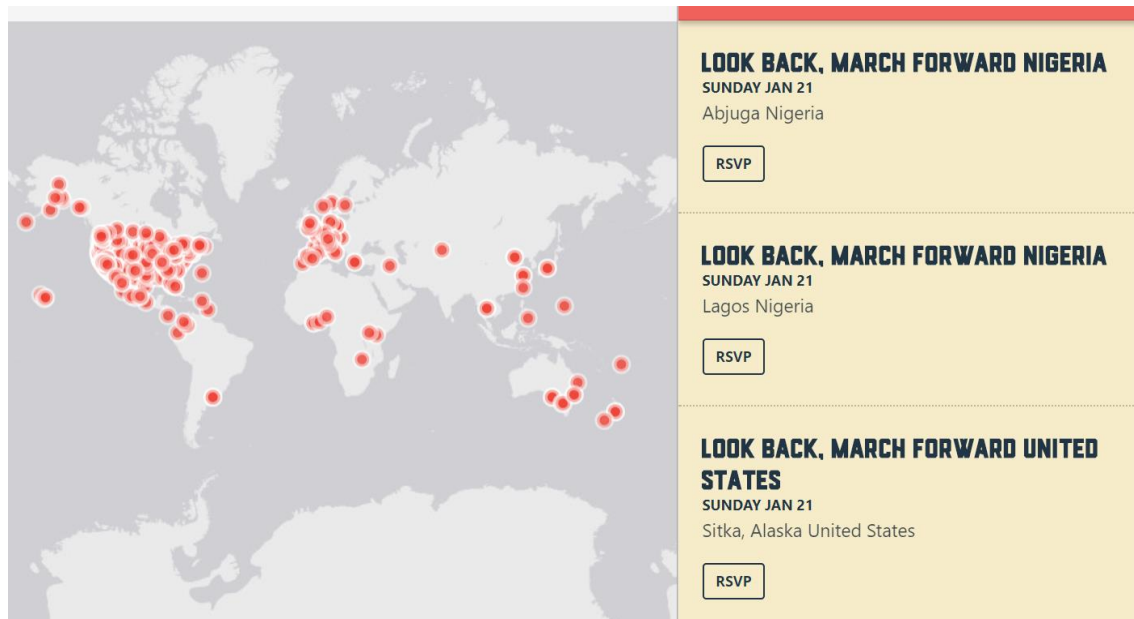
²⁰ (Cabral y Acacio, 2016:8)

El Paro Internacional de Mujeres (PIM) convocado el pasado 8 de marzo representó un salto organizativo por la magnitud de su convocatoria, en comparación con lo que fueron las marchas del “Ni Una Menos” en 2015 y 2016 y el Paro de Mujeres del 19 de octubre de 2017. Dentro de la selección de cartografía, resulta interesante destacar dos mapas que nos permiten acercarnos a la idea de la espacialidad de las desigualdades de género.

En primer lugar, el mapa que muestra las convocatorias de la “Women’sMarch” o Marcha de Mujeres (Mapa 1) y en segundo lugar el mapa de femicidios, elaborado por el colectivo Ni Una Menos y de permanente actualización en tiempo real (Mapa 2) y el mapa “Aquí estamos”²¹ del Paro Internacional de Mujeres”, también de actualización inmediata (Mapa 3).

Mapa 1

Marcha Mundial de Mujeres



Fuente: <https://www.womensmarchglobal.com/>

Mapa 2

Ni Una Menos: el mapa de los femicidios en Argentina. Los rostros y las historias de las últimas víctimas de la violencia de género²²

²¹La plataforma de adhesión virtual a causas sociales aqui-estamos.com nace de una alianza entre Economía Femeni(s)ta y MediaChicas Argentina. Mapa “Aquí estamos”: sitio web oficial <http://aqui-estamos.com>.

²²Ni Una Menos. Sitio web oficial: <http://niunamenos.com.ar/> y <https://www.facebook.com/NUMArgentina/>

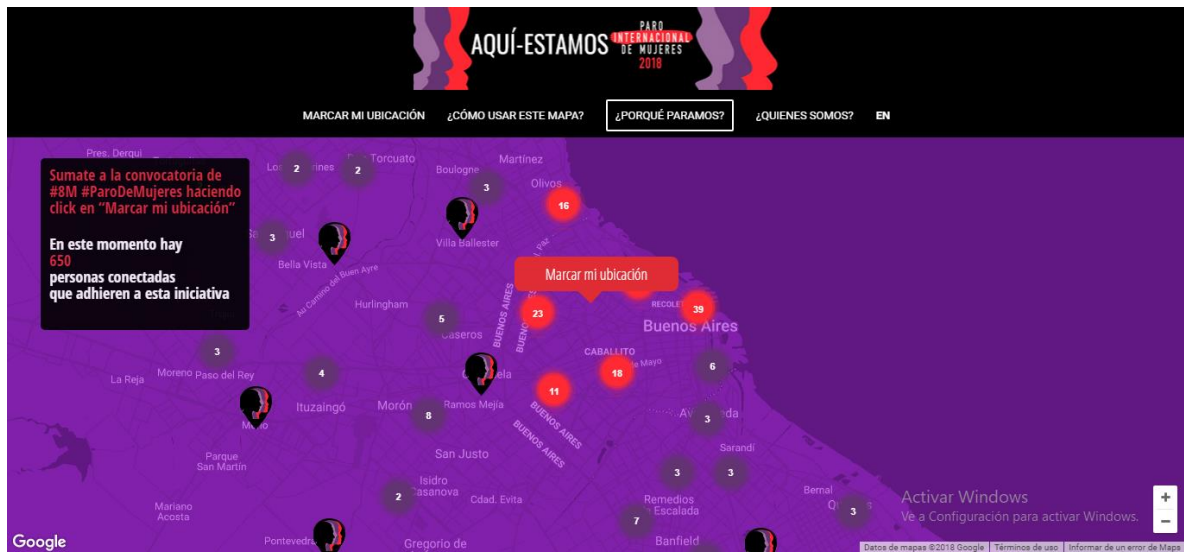


Fuente:

https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1hW6hvJ_PH5reiwrliof4qizeZs&ll=-35.02392766032608%2C-64.54890490000003&z=5

Mapa 3

Aquí estamos – Paro Internacional de Mujeres



Algunos ejes posibles para abordar inicialmente esta secuencia podrían ser:

La distribución espacial de las convocatorias de la Marcha Mundial de Mujeres: ¿dónde se presentan?, ¿en qué países?, ¿se encuentran distribuidas uniformemente por todo el mundo?, ¿a través de qué medios/redes se viraliza la convocatoria?, ¿qué consignas sostiene esta marcha?, ¿qué otras consignas levantan (por ej. relacionadas con el acceso a los recursos naturales)?, ¿cómo, dónde y con qué objetivos surge este movimiento?

La distribución espacial de los femicidios en Argentina: ¿dónde se presentan?, ¿en qué provincias/ciudades?, ¿existe algún patrón espacial en la ocurrencia de femicidios?, ¿existe alguna problemática relacionada, como por ejemplo la trata de mujeres en los lugares donde se registran los femicidios?, ¿cómo son las condiciones socioeconómicas de las

ciudades/regiones donde se registran los femicidios?, los lugares que no registran femicidios, ¿representan realmente la ausencia de esta problemática o representan la falta de registro?

La distribución espacial del “aquí estamos” en la Ciudad de Buenos Aires: ¿en qué barrios se hallan más registros?, ¿existe algún patrón espacial?, ¿cuál es el objetivo de la plataforma?, ¿qué diferencias tiene con el mapa de convocatorias de la Marcha Mundial de Mujeres?

Claro está que estas preguntas no agotan el trabajo que se puede hacer con esta temática, simplemente funcionan como preguntas disparadoras.

Una propuesta de trabajo de desarrollo en torno a estos ejes podría apuntar a que los estudiantes investiguen en profundidad alguna temática relacionada con las problemáticas que plantean los movimientos de mujeres y feminista.

Una experiencia previa fue la realizada junto a la profesora Patricia Souto, con quien trabajamos en conjunto en un 6to año de Provincia de Buenos Aires y propusimos la realización de una investigación como trabajo final y condición de promoción de la materia Geografía.

En dicha oportunidad, trabajamos con el eje “derecho a la ciudad” a partir del texto de Shelley Buckingham “Análisis del derecho a la ciudad desde una perspectiva de género”. Se sugirió a los estudiantes que abordaran uno de los siguientes ejes, siguiendo la propuesta del texto de Buckingham:

- Seguridad
- Infraestructura y transporte públicos
- Proximidad entre viviendas, servicios y empleo
- Ámbito público y privado
- Participación política

El resultado de los trabajos fue altamente satisfactorio tanto por el nivel de las investigaciones como por el compromiso del grupo frente a la tarea.

Conclusiones

A través de este trabajo se expuso la presencia de contenidos y enfoques de género en los programas de Geografía a partir de tres diseños curriculares: los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, el Diseño Curricular para la Provincia de Buenos Aires y el programa de Geografía del Bachillerato Internacional. En los tres documentos se incluyen menciones a dicho enfoque, aunque con distintos niveles de profundidad y prescripción.

Luego, se presentó un resumen de algunas de las ventajas de incorporar contenidos y enfoques de género en la enseñanza de la Geografía escolar. Éstas consisten en el enriquecimiento de los propósitos de enseñanza utilizando estrategias didácticas para el estudio de problemas socio-territoriales de la agenda contemporánea nacional e internacional.

Para finalizar, se realizó una aproximación a una secuencia didáctica utilizando como base los movimientos de mujeres a escala global, regional y local y se retomó una experiencia pasada con resultados satisfactorios.

A modo de cierre, queda expresada la importancia de incorporar contenidos y enfoques de género y especialmente de sexualidades, si bien esta última línea no fue desarrollada en este trabajo. Sin dudas, una de las deudas pendientes es vincular la perspectiva de géneros con el enfoque en sexualidades, basado principalmente en la Ley de Educación Sexual Integral.

Referencias bibliográficas

- **Buckingham, S.** (2011). Análisis del derecho a la ciudad desde una perspectiva de género. *Revista de derechos humanos Defensor*, 04.
- **Cabral, P. y Acacio, J. A.,** (2016). La violencia de género como problema público. Las movilizaciones por “Ni una menos” en la Argentina”. *Revista Questión*, 1, 51.
- **Fernández Caso, M. V. y Casas Vilalta, M.,** (2004). Renovando los contenidos escolares. Notas para abordar la relación sociedad-naturaleza desde la perspectiva de género. En: Vera, M. y Pérez, D. (coords) *Formación de la ciudadanía: las TIC's y los nuevos problemas*. España: Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales. Alicante
- **Fernández Caso, M. V.** (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica S.A.
- **Fernández Caso, M. V.** (2007a). *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.
- **Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R.** (coord.) (2007b). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- **Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R.** (coord.) (2014). *Didáctica de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- **Fernández Caso, M. V. y Guberman, Daniela,** (2015). Aportes del enfoque de género para una enseñanza inclusiva de la geografía escolar. *Revista Didáctica Geográfica*, 16, 165-184.
- **Gurevich, R. y Blanco, J., Fernández Caso, M. V. y Tobío, O.** (1997) *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires: Aique.
- **Nin, M. C. y Leduc, S. M.** (2009). Geografía y cambios curriculares. Enseñar desde nuevas perspectivas: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs). En *Huellas*, 13, pp. 239-247.

Fuentes

- Argentina, Ministerio de Educación (2004-2011): Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html>
- Diario Clarín (2017) “#NiUnaMenos: un mapa para "dar el presente”. Publicado el 3 de junio de 2017. Disponible en: https://www.clarin.com/entremujeres/genero/niunamenos-mapa-dar-presente_0_rkYiyDef-.html
- Diario digital Notas (2018) “El más intruso de los intrusos: el feminismo copó la pantalla chica”. Publicado el 2 de febrerode 2018. Disponible en: <https://notasperiodismopopular.com.ar/2018/02/02/intrusos-feminismo-copo-pantalla-chica/>
- Diario La Nación (2017)“Me too, la campaña contra el abuso sexual que estalla en las redes”. Publicado el 16 de octubre de 2017. Disponible en:<http://www.lanacion.com.ar/2072744-metoo-la-campana-contra-el-abuso-sexual-que-estalla-en-las-redes>
- Diario Perfil (2017)La Marcha de las Mujeres alrededor del mundo contra Donald Trump.. Publicado el 21 de enero de 2017. Disponible en:

<http://www.perfil.com/internacional/la-marcha-de-las-mujeres-contra-donald-trump.phtml>

- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2011) Documento de Trabajo No 6/11 Aportes del enfoque de género para pensar la experiencia de la Educación Sexual Integral. La Plata, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008) Diseños Curriculares para la Educación Secundaria. Disponibles en: <http://servicios2.abc.gov.ar/>

La Formación de ciudadanía desde la Historia regional religiosa. Enseñanza y una experiencia entrerriana

Sara del Rosario Mentasti

sararmentasti@gmail.com

IFEIER. Instituto José Artigas/ Argentina

RESUMEN:

Nuestra inquietud por la Enseñanza de la Historia regional, nos ha llevado a bucear durante décadas en un campo fértil para el estudio y la reflexión: la Historia religiosa. Expondremos algunas consideraciones en una búsqueda que se presta a una mirada abierta al diálogo y la confrontación. Abordaremos categorías de análisis que puedan orientar nuestro enfoque metodológico. El presente trabajo aproxima la Enseñanza e Investigación de la Historia regional a una temática que ha sido casislayada en la historiografía de la jurisdicción entrerriana. Campo de investigación y estudio de la Historia que a lo largo de los tiempos ha merecido la adopción o el rechazo de los estudiosos e investigadores, según líneas o escuelas historiográficas. La carga de significatividad ideológica subyacente en el umbral indagatorio define su estudio.

Presentamos la experiencia de trabajar la temática en el currículum tanto de la Enseñanza superior como secundaria. La Provincia de Entre Ríos inmersa en una rica región geo histórica, cultural, social, política y económica amerita apreciaciones al respecto, reconociendo la multiplicidad de credos como de abuelos inmigrantes existen. En la trama político administrativa territorial se advierte dicho basamento. Y aunque parezca incongruente, en la definición de la ciudadanía – en cada tiempo histórico-, la relación por ejemplo de las Iglesias con el Estado merece su abordaje. Desde la Investigación y la Enseñanza, aportamos al respecto.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza- Historia regional- Historia religiosa- -Experiencias.

A formação da cidadania da história religiosa regional. Ensinando e uma experiência entrerriana

RESUMO:

Nossa inquietude pelo Ensino da História regional, nos levou a mergulhar por décadas no campo fértil para o estudo e a reflexão: A História religiosa. Vamos expor algumas considerações em uma pesquisa que se presta a um olhar aberto ao diálogo e a confrontação. Abordaremos categorias de análise que possam orientar nossa abordagem metodológica.

O presente trabalho aproxima o ensino e pesquisa regional a uma temática que tem sido quase negligenciado na historiografia da jurisdição entrerriana. Campo de investigação e estudo da História que ao longo do tempo mereceu a adoção ou a rejeição de estudiosos e investigadores, de acordo com linhas ou escolas historiográficas.

A carga de significado ideológico subjacente ao limiar de questionamento define seu estudo.

Apresentamos a experiência de trabalhar a temática no currículum tanto do Ensino Superior como no Ensino Médio. O Estado de Entre Ríos imerso em uma rica região geo histórica, cultural, social, política e econômica merece apreciação a este respeito, reconhecendo a multiplicidade de credos como os imigrantes avós existem.

No tecido político administrativo territorial se advierte o citado baseamento e embora pareça incongruente, na definição da cidadania – em cada tempo histórico- a relação por exemplo das igrejas com o estado merece sua abordagem. Desde a investigação e o ensino, contribuimos para isso.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino- História regional- História religiosa - Experiências.

The Formation of citizenship from the religious regional History. Teaching and an entrerriana experience

ABSTRAC:

Our concern about the teaching of regional history has taken us to dive in a fertile field for study and reflection for decades: the religious history. We will expose some considerations about a search that lends itself to an open look at dialogue and confrontation. We will address categories of analysis which can guide our methodological approach. This paper approaches the teaching and research of the regional history to a theme that has been almost overlooked in the historiography of Entre Ríos. This field of research and study of history has merited the adoption or rejection of scholars and researchers according to historiographic lines or schools of thought. The load of ideological significance underlying the investigative threshold defines its study.

We present the experience of working on the subject in the curriculum of both higher and secondary education. The Province of Entre Ríos immersed in a rich geo-historical, cultural, social, political and economic region deserves to be appreciated in this respect, recognizing the multiplicity of creeds as well as immigrant grandparents exist. In the territorial administrative political connection this basis is evident. And although it may seem incongruous, in the definition of citizenship - at every historical time- the relation between churches and the State deserves to be addressed. From Research and Teaching, we contribute in this respect.

KEYWORDS: teaching – regional history – religious history – experiences

Introducción

Nuestra inquietud por la Enseñanza de la Historia regional, nos ha llevado a bucear durante décadas en un campo fértil para el estudio y la reflexión: la Historia religiosa. Expondremos algunas consideraciones. Abordaremos categorías de análisis que puedan orientar nuestro enfoque metodológico. El presente trabajo aproxima la Formación de la ciudadanía desde la historia regional religiosa por la incidencia a partir de los orígenes de nuestra Provincia en la conformación de los pueblos, ciudades y departamentos. Abordamos una temática que ha sido casi soslayada en la historiografía de la jurisdicción. Campo de investigación y estudio de la Historia que a lo largo de los tiempos ha merecido la adopción o el rechazo de los estudiosos e investigadores, según líneas o escuelas historiográficas. La carga de significatividad ideológica subyacente en el umbral indagatorio define su estudio.

Presentamos la experiencia de trabajar y proponer la temática en el currículum de la Enseñanza superior. La Provincia de Entre Ríos inmersa en una rica región geo histórica, cultural, social, política y económica amerita apreciaciones al respecto, reconociendo la multiplicidad de credos como de abuelos inmigrantes existen.

Historia, Historia regional y su enseñanza

Exponemos algunas consideraciones respecto a lo que buscamos con la Historia en nuestros jóvenes estudiantes: * Favorecer el ejercicio y aprendizaje de pensar históricamente a partir de la actitud de pensar la complejidad y espesor de la experiencia vivida por las sociedades en el tiempo. * Valoración del intercambio plural de ideas en la elaboración de conocimientos y como fuente de aprendizaje, y flexibilidad y respeto hacia el pensamiento y producciones ajenas. * Valoración y promoción de la participación responsable en la vida democrática. * A la Historia la reconocemos como puerta al conocimiento desde la explicación y significación de la ciencia.

Para lo dicho recuperamos, la siguiente idea:

“El historiador sabe leer y encontrar el significado oculto en los significantes, otorgar sentido a los hechos humanos para transformarlos en históricos, ...pueda leerlas porque sabe mirar, ver, desplegar sus capacidades asociativas y conjeturales ” (Ríos, M. del C.: 2004)

Necesitamos una mirada crítica hacia el pasado, y también de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la disciplina que ayuden a vislumbrar una enseñanza y un aprendizaje significativo, provocador y comprometido con el “otro” que espera desde una sincera actitud de diálogo, el encuentro con el pasado proyectado a futuros alternativos. Y en esos futuros alternativos el encuentro ecuménico es decisivo.

Es en este marco que efectuamos un recorte acorde a nuestra inquietud de instalar la reflexión e intercambio respecto a un campo que integran los temas de vacancia en el currículum de la disciplina y de las Ciencias sociales en su conjunto: El abordaje de la Historia regional, recuperando aspectos que aporta la Historia religiosa en relación con el tema de la Ciudadanía.

Decimos, compartiendo la reflexión de la profesora Paola Norambuena Urrutia, que “Está claro el interés por hacer que desde la enseñanza de la Historia se trabajen contenidos y metodologías asociados al entorno más cercano, a la historia local-regional, al trabajo con la misma ciudad o el campo, según sea el caso, y desde ellos reconocer la propia identidad cultural que permita comprender realidades y construir nuevos conocimientos, a partir de los cuales los estudiantes puedan desenvolverse con autonomía y puedan enfrentarse a los desafíos de la sociedad actual, a la internacionalización y globalización desde un mismo nivel, ello podría ayudar a lograr una verdadera educación de calidad...”(2008, p. 15)

Es todo un desafío trabajar contenidos y metodologías asociados al entorno más cercano que proponen la Historia local y regional, y contribuir así a la definición de identidad cultural que sedimenta nuestra sociedad.

De allí que hemos acudido a los aportes de la Historia religiosa de Entre Ríos para bucear acerca de las aristas de la participación del llamado “vecino de la Baxada” en la génesis de la vida comunitaria durante los siglos XVIII y XIX, y la génesis de la organización político-administrativa de la Provincia de Entre Ríos.

Para ello queríamos reflexionar respecto a quién se considera un investigador que aborda la historia religiosa y construye discurso historiográfico. Decimos que el historiador que hace historia religiosa es un estudioso que a partir de postulados de la ciencia histórica, de las transformaciones o conmociones culturales, escribe la Historia. Le Goff sostenía que por una parte los lazos personales del historiador a una sociedad religiosa no domina más los esquemas de la explicación que puede desarrollar; y por otra parte el historiador rechaza postular de entrada una identidad de actitudes entre los hombres religiosos de hoy y los de ayer. La pertenencia a una Iglesia, o adhesión, es invocada sólo a título de un capital cultural acumulado por impregnación desde la infancia que permitiría aprehender más rápidamente que otros, fenómenos estudiados. (Le Goff, Chartier, Roger y Revel, 1978, pp. 488- 494)

Hace unos años aportamos, Pautas de análisis para una historia religiosa (Mentasti, 1992). Admitimos al fenómeno religioso, en una contemplación temporal, perteneciente a la larga duración. La lentitud de sus transformaciones, evolución, hábitos, visión del mundo, y distintas expresividades de la sociedad de los hombres las definen como las profundamente estables (Gerbod, 1982). El fenómeno religioso como una realidad multiforme y viva, analizado desde sus connotaciones intrínsecas y extrínsecas, nos llevó al dominio de las mentalidades, al ámbito de las profundidades de lo cotidiano, testigo de una época.

Acercarnos a puntos nodales de discusión, nos permitió abrir alguna vía de análisis e interpretación. Creímos oportuno instalar el debate a partir de la búsqueda de fronteras del ámbito que proponíamos: ¿historia religiosa, historia cultural, historia de las mentalidades, historia eclesiástica? Nos ayudó en este planteo el estudio de Boris Berenzon Gorn, que al abordar el paradigma de la cultura, principalmente la historiografía de Robert Darnton y Peter Gay, nos habilitó pensar en categorías de análisis contemporáneas. El desarrollo de la historia intelectual ha modificado paradigmas importantes de la historiografía contemporánea. Los historiadores sociales se han hecho preguntas imposibles de responder a través de las propuestas tradicionales para narrar o analizar ideas. Interrogantes que se sustentan sobre la naturaleza de las mentalidades colectivas y la génesis o el impacto de las ideas. Los historiadores sociales reducen la historia intelectual en función de la historia social y elevan los problemas sociales al nivel de lo único realmente significativo de la problemática histórica. En el debate dentro de la historia cultural, pueden constituirse en camino las relaciones que establecen la historia intelectual y la historia social; tránsito de la vida íntima a la vida social. (Berenzon Gorn, 1999, p. 115). En la disquisición en cuanto a tema, métodos y estrategias conceptuales, aparecen cuatro categorías principales: la historia de las ideas (el estudio del pensamiento sistemático); la historia intelectual propiamente (el estudio del pensamiento informal, los climas de opinión y los movimientos literarios); la historia social de las ideas (el estudio de las ideologías y la difusión de las ideas); la historia cultural (el estudio de la cultura en su sentido antropológico, incluyendo los puntos de vista mundiales y las mentalidades colectivas, o bien, lo que aquí hemos llamado el inconsciente transindividual(Berenzon Gorn, p. 116)

Abordamos entre otros, (Mentasti, 2006, pp. 75- 181), algunos temas de estudio de nuestro interés: la mariología como forma de reproducción de las representaciones simbólicas peninsulares ibéricas en la región Litoral (siglos XVI- XVIII); el protagonismo, presencia y compromiso de los laicos como colectivo social, en la vida comunitaria de nuestra Provincia, especialmente en la Banda del Paraná, pensada como significativa subregión geocultural, durante los Siglos XIX y XX; la relación Iglesia – Estado, Estado- Iglesia, desde la creación de la Parroquia de la Otra Banda del Paraná, origen de los pueblos entrerrianos como base religiosa, política y social de lo que fuera a partir de 1826 la ciudad de Paraná. Ciudad que jamás fue fundada, y que surgiera a pedido del poder político de la Gobernación de Buenos Aires al Cabildo eclesiástico durante el Siglo XVIII. Se solicitó la creación de la misma, en función de no aceptar Santa Fe la existencia de un pueblo cruzando el Paraná. Desde el punto de vista religioso, coyuntura fundamental en la historia espiritual de la grey católica, y aún política- administrativa, socio- económica y cultural. Lo confirma la erección de la Parroquia del Pago de la otra Banda del Paraná un 23 de octubre de 1730- Tarea cumplida por el Cabildo Eclesiástico de Buenos Aires con acuerdo del Cabildo de Santa Fe. Debemos señalar a este hecho ciertamente como una realidad multiforme y viva. En primer lugar, la Parroquia erigida se constituyó en generadora y ordenadora del pueblo. Creación de carácter eclesiástico que cubre una necesidad política-territorial- administrativa.Eje del encuadre socio económico y cultural de la zona. En segundo lugar, como modelo religioso en el despertar y sostén de la fe, la acción evangelizadora desplegada por el sacerdote, era innegable. Su figura expresa a lo largo de los siglos en la historia religiosa, una vertiente conformadora a la vez de sociedad. Se lo reconoce durante los siglos XVIII y la primera parte del siglo XIX como impulsor de organización de la convivencia social, movilizando el accionar civil del pueblo.

Lo expuesto a modo de ejemplo, como de otros en el transcurrir de los tiempos, sedimenta la base de poblamiento de nuestra Provincia. Historia inexistente en el curriculum en los diferentes niveles educativos.

Como observamos, los estudios de la historia religiosa han aportado entonces facetas de la organización político-administrativa y territorial de la Provincia. En la historiografía entrerriana destacamos las investigaciones del prestigioso historiador Juan José Antonio Segura sobre la temática. Hoy convertida en una obra fuente.

La necesidad de recuperar, resguardar y proyectar progresivamente el tiempo pretérito mental, religioso - cultural de nuestra Patria chica, nos convocó a la reflexión, confrontación, investigación, debate historiográfico y difusión de la Historia en el campo religioso. Faltan estudios particularmente situados, existiendo la vacancia académica de investigación en los ámbitos universitarios...insistimos en la necesidad de su abordaje.

De allí surge la inquietud de:

- Promover la investigación histórica en el campo religioso.
- Desarrollar la investigación histórica enmarcada en la Historia Regional.
- Impulsar la comunicación y publicación de las investigaciones, avances, proyectos, resultados, novedades bibliográficas para enriquecer su enseñanza en el ámbito superior.
- Compromiso desde la ciencia y la cultura para generar acciones tendientes a atesorar e integrar para su conocimiento y difusión las obras y líneas de investigación en el área aún sin cultivar lo suficiente.

Como sustento del análisis que presentamos podemos decir que bucear personalmente a lo largo de los años en la historia religiosa regional nos ha permitido reconocer, describir, aprehender y proyectar “el fenómeno religioso como una realidad multiforme y viva” en el espacio litoral, área latinoamericana y occidental durante los siglos XVIII y XIX. Para desarrollar nuestro trabajo nos acercamos a temas de frontera que analizan otras ciencias como la Antropología religiosa, la Sociología; aún las Ciencias políticas para pensar la Relación de Iglesia y Estado, y el comportamiento del “vecino”, pueblerino, habitante que al ir conformando su identidad cultural y social, llegará a transformarse con el tiempo en un comprometido ciudadano.

Ahora bien en el ámbito de la Carrera de Historia del otrora Instituto Superior del Profesorado de Paraná, desde 2000 transformado en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, tanto desde nuestras cátedras de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (3° año de la Carrera de Historia), como de la Historia contemporánea siglos XVIII-XX/ Espacio y Civilización V (4° año), pudimos acercar a los alumnos a las consideraciones expuestas; y dejamos planteados los nudos de análisis y discusión historiográficas en el tema. La ausencia real del dictado de una Historia regional en el Currículum del Instituto como de la Universidad- igual hasta el día de hoy- ha impedido la formación docente en ese campo, limitando las posibilidades de incursión en ellos. De allí nuestro interés en instalarlo. Y si bien nuestro abordaje en la enseñanza de la disciplina ha estado acompañada de la investigación en cuanto a la labor realizada por la Iglesia católica desde la llegada a nuestras tierras de la colonización española; nos interesó siempre sobremanera trabajar las otras influencias culturales que hacen a nuestra idiosincrasia como son la de los otros credos, judío, de las iglesias protestantes (luterana, evangelista, adventista, metodista, bautista), y musulmana. Entre Ríos crece con sus legados, y los pueblos, ciudades y aldeas dan muestra de ello, en una significativa y sostenida convivencia. Nunca faltó nuestro contacto con algunos colegas investigadores de dichas temáticas. En el caso de la Universidad Adventista del Plata, compartimos ambas Carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia, encuentros, jornadas y congresos. Nuestro homenaje al reconocido investigador, estudioso y docente de la ciencia histórica, el Lic. Juan Carlos Priora, que fue Rector de la Universidad Adventista del Plata en la localidad entrerriana de Villa General San Martín, historiador y docente.

Nuestra contribución a la Enseñanza de la Historia en el Nivel superior lo hicimos desde nuestras cátedras, las mencionadas anteriormente, sin alcanzar a cubrir, claro está, las falencias curriculares. Aportamos categorías de análisis y fundamentos teórico metodológicos que hicieron posible abrir algunas ventanas al conocimiento de la historia regional y aún de la historia religiosa.

Instalamos en el intercambio y debate indagatorio, algunas Líneas de investigación y a la vez de enseñanza, que nos permitirían rescatar y resguardar el futuro del pasado religioso en la Provincia, lejos de vanas ideologías; y desde los avances de la Historia religiosa a nivel de la Ciencia.

Podemos decir que la Historia religiosa ha conocido desde hace algunas décadas una renovación profunda de su problemática, como de sus métodos. Numerosos factores han influido. En Europa se observa el final de una historia apologética, confesional y mayoritariamente clerical...En nuestro país la Historia religiosa se ubica dentro de un planteo diferente, quizás todavía, conserva un carácter confesional, y aún clerical. Lo cual requiere de una seria y crítica reflexión.

Abordar, por ejemplo, algunos aspectos de la obra evangelizadora de la Iglesia católica en el orden nacional, y preferentemente regional, no resulta tarea fácil, cuando lo que pretendemos presentar es una historia religiosa desde la cotidianeidad de la vida social, cultural, desde un estudio de la mentalidad religiosa según la época, con todas sus connotaciones.

Para lo expuesto anotamos posibles contenidos, no excluyentes, propuestos:

- El espacio mental - religioso desde su construcción histórica - cultural: síntesis colectiva de pensamiento, proyectos y realidades.
- La “región” como construcción histórica y el/los espacio/s religioso/s.
- Condiciones, naturaleza y dimensiones de la fe a partir del siglo XVIII.
- La Iglesia frente a los problemas históricos.
- La Doctrina Social de la Iglesia y su proyección en la Provincia.
- Las herencias religioso - culturales. Sus fronteras. Sus representaciones.
- La evangelización de la cultura y cultura regional: La Parroquia y el rescate de la historia parroquial.El vecino y su intervención en la vida social.
- Memoria - Patrimonio e Identidad: Archivos - Museos - Bibliotecas.
- La labor evangelizadora de la Iglesia:
- Líneas pastorales.
- El Párroco, el Pastor, modelo religioso en el despertar de la fe, su acción evangelizadora ¿conformadora de la sociedad en su origen hispanoamericano y período independiente?
- La Escuela católica.
- La legislación.
- Los laicos.
- Las congregaciones religiosas.
- El Arte.
- Formas de Catequesis.
- Los retornos de la Historia.
- Microhistoria - Microanálisis: “La Parroquia como espacio geo - cultural y mental”.
- Condiciones de la fe:
- la transmisión de la fe.
- Los jóvenes.

- Por una fe adulta.
- Clero y laicos. Jerarquía y laicos.
- Expresiones de la fe: La religiosidad popular. El fenómeno mariológico en el espacio - litoral. La geografía mariana. La peregrinación. Asociaciones y movimientos. La cultura religiosa. Vocaciones religiosas. El escrito, la palabra y el ejemplo.
- Lo sacral- objeto: Culto de lugares sagrados diversamente inscriptos en lo espiritual y en lo histórico. Latria de imágenes u otros objetos. Oratorios al borde de los caminos o cruz de encrucijadas. Culto de cuerpos santos o de reliquias que dan testimonio de los mismos. Cultos terapéuticos. Pulsiones del apostolado. Sistemas de lenguaje religioso. La liturgia. La fiesta. la simbología. Imagen plástica de la sacralidad. Lugares de culto: el establecimiento de iglesias o capillas ¿Polos de colonización?
- Problemas: La realidad socio - económica. Iglesia y Estado. Conflictos ¿Separación?. La ciencia y la técnica. La cultura. Las formas culturales de la expresión religiosa. El ecumenismo. La convivencia de los credos. La globalización y los regionalismos. El diálogo social en el devenir histórico. El Análisis histórico del presente.
- Debate historiográfico: ¿Es pertinente a la Enseñanza de la Historia, la Enseñanza de una Historia regional y la inclusión de la Historia religiosa? ¿con qué presupuestos teórico-metodológicos? ¿con qué contenidos curriculares para la formación docente? ¿Qué aporta la Historia religiosa?

Formación de ciudadanía y los aportes de la Historia regional religiosa en Entre Ríos

Consideramos dentro de los contenidos de Historia regional que proponemos, visualizando lo local, el abordaje de la Ciudadanía, concepto abarcativo de representaciones diversas. El incursionar en el devenir de los tiempos sobre la construcción político- administrativo y social de nuestro pueblo nos ha llevado a interrogarnos respecto a quién es el vecino y cuándo ese vecino adquiere la identidad de ciudadano. Hablamos de los siglos XVIII al XIX. La historia puede así mostrarnos el camino de esa construcción. Sabemos que la relación entre el Estado y sus ciudadanos radica, por lo pronto, en dos hechos trascendentales: el acto eleccionario por el cual los ciudadanos, mediante el sufragio, votan por tal o cual candidato o partido político; y la forma en que se expresa la voluntad de esa ciudadanía que votó y establecerá un nuevo gobierno, según la periodicidad de la que estemos hablando. El sufragio, derecho político de todo ciudadano en un sistema de gobierno democrático, es la libre expresión individual sobre la que se basa el régimen representativo y, además, es participación. Así el ciudadano elige, convirtiéndose en elector, de tal forma que todos los ciudadanos electores configuran el llamado cuerpo electoral (Aguilar, 2005, p. 311)

A modo de ejemplo como dato significativo en nuestra región litoral aparece un acontecimiento plausible de análisis que gira alrededor de un 1º de enero del año 1825 relacionado al Dr. Francisco Dionisio Álvarez, prominente figura del quehacer religioso, civil, político, cultural de Entre Ríos, Cura Párroco de la Iglesia Matriz (1823-1848), Delegado Eclesiástico a partir del año 1828, Diputado en el Congreso Nacional de 1824 – con breve participación -Diputado provincial de la Legislatura de Entre Ríos (Presidente por muchos años). Mantuvo excelente comunicación con los gobernantes de su época. Afable amigo de los Gobernadores de la Provincia de Entre Ríos: Pascual Echagüe, y Justo José de Urquiza. Supo contemporizar. Paraná progresó considerablemente con su labor, en lo edilicio, cultural, sanitario, en el campo de la seguridad. Entre otras obras se destacan, la elección del Patrono de la Provincia y Paraná, el impulso de la arquitectura religiosa, la seguridad de la urbe. Respecto a la elección del Patrono de Paraná y de la Provincia, generó *la primera experiencia democrática de participación ciudadana* que se efectuara sobre el brocal de la cisterna que proveía agua a la población en la Plaza Principal. El acto eleccionario arrojó a Nuestra Señora

del Rosario como Patrona de Paraná, San Miguel Arcángel Patrono de la Provincia, y Santa Rosa de Lima Patrona de América – declarada como tal el 14 de setiembre de 1816 en el Congreso de Tucumán. Se votó mediante cedulillas depositadas ante el cura párroco y el escriba público, colocadas en la urna. Por la difícil elección que se suscitaba, el Párroco recabó la intervención de los poderes públicos para morigerar la animosidad que había despertado en la feligresía. Efectuándose así el comicio del pueblo paranaense, votando también los laicos de las Vice parroquias de Alcaraz y de la Matanza (Victoria), que dependían del curato de Paraná.

Francisco Dionisio Álvarez supo aportar a la sociedad civil sin miramiento alguno, facetas de la organización eclesiástica administrativa, base del futuro mapa político de la Provincia.

La historia nos dice que la mayor parte de los pueblos entrerrianos, como ya lo hemos expresado, nacieron alrededor de un oratorio, de una capilla, como sucediera con la Baxada del Paraná. La historia nos aporta así una sucesión de geografías. Entonces el espacio que ocupan se constituye en unidad de análisis y dimensión social que diseñó la vida de sus hombres y mujeres: *Paraná* así lo demuestra, también Arroyo de la China, luego Concepción del Uruguay... Concordia... Diamante, Victoria, la ciudad de las siete colinas... Nogoyá... La Paz...

Los hechos de suma relevancia han llevado a indagar las características del vecino, su compromiso eleccionario, y participación en la vida civil, social.

Cabe señalar que abre esta perspectiva una línea interesante de análisis y de investigación. No forzada, sino reconociendo en principio que al investigador le interesa no el estatuto de verdad de los enunciados religiosos que estudia, sino la relación que mantienen estos enunciados con el tipo de sociedad o de cultura que dan cuenta de los mismos. Se interroga así a los fenómenos religiosos en función de lo que son susceptibles de enseñarnos acerca de cierto estatuto social.

Un modelo de investigación que puede ser útil a dicho cometido, es el de Jacques Le Goff sobre el apostolado de las órdenes mendicantes de los siglos XIII y XV. Él no escribe una nueva historia del apostolado dominico o franciscano, sino que descubre a través del mismo las etapas de la urbanización de la Francia medieval. A esto hacemos referencia, al cómo se puede desde el estudio de la Historia religiosa regional, interpretar la complejidad de la sociedad histórica y sus avatares, estructura, vivencias, cambios y permanencias comprendidas en este caso particular entre los siglos XVIII y XIX.

La idea es ir entonces, en el marco de la Historia regional, indagando acerca de la construcción de la ciudadanía a partir de los elementos con los que nos podemos encontrar. Recuperamos la participación e intervención del entonces vecino de nuestras tierras, su sentido de pertenencia/identidad que atraviesa los diferentes períodos: el hispanoamericano, el independiente, el de la organización del Estado Argentino.

Sabemos que el proceso de laicización del Estado, coincidente con el tiempo de su organización y consolidación como tal, aportó gradualmente los elementos que colaboraron en la Formación de la subjetividad política del ciudadano. Entre Ríos no escapa a ello. Y hace a otro estudio.

Creemos en la necesidad de instalar en el campo de la Enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales la inquietud por acercarse a temas aún sin roturar suficientemente, abriendo camino a

la investigación. Investigación y Docencia, Docencia e Investigación, binomio que define a los estudios del Nivel superior. Existe una deuda en ello. Primero por la falencia de un Espacio legítimo de Historia regional en el ámbito de la Carrera de Profesorado en Historia de la Dirección de Enseñanza Superior de nuestra Provincia (Consejo General de Educación). Hablamos aquí de los institutos de Formación docente. Situación también que se advierte, a la vez, en las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Entre Ríos

Llama poderosamente la atención la falta de Espacios curriculares que aborden su enseñanza en el Trayecto de formación específica. La Carrera de Historia de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER), sólo contiene el espacio de Seminario de Síntesis como esfera para su investigación, análisis y discusión. (F.H.A. y C.S. UADER, 2014)

En cuanto a los Institutos de Formación docente, sí contienen el Espacio curricular en el Cuarto año de la Carrera como *Problemáticas Históricas Regionales y Locales* con el Formato: Taller- Carga horaria: 4 horas cátedra semanales - 2 horas 40 minutos reloj; siendo el Régimen de cursado: Anual. El espacio propone el abordaje de problemáticas relacionadas con lo regional y local sin perder de vista el contexto nacional e internacional. Plantea la necesidad de acceder al conocimiento desde una visión que lleve a reflexionar desde y sobre la historia, la memoria y la conciencia histórica. Busca fortalecer la formación académica del estudiante en relación a la lectura y comprensión de textos y la producción y escritura de textos de temáticas que usualmente no son planteadas en la bibliografía circulante; así mismo aproximarse al estudio de lo regional desde un entramado social en el tiempo y el espacio, prescindiendo de una mirada recortada de la realidad.

Los ejes de contenidos son: La construcción de una historia regional y local; Las Fuentes en Historia; Escribir Historia para enseñar Historia (C.G.E.E.R., 2014, pp. 147- 148).

Lo preocupante es el vacío de contenidos históricos propios de la región; y la carencia de una guía bibliográfica que oriente al futuro docente al momento de su gestión curricular en el aula tanto en el Nivel superior como en el resto de los niveles.

¿Cómo entonces gestionar la selección de contenidos curriculares acordes a la demanda social de la Enseñanza de una Historia regional? ¿A quién corresponde? De allí se desprende nuestro aporte, que no buscó ni busca forzar una realidad histórica a enseñar, sino que la presenta, la pone en tensión, la analiza, genera confrontación válida y la interpreta. Una forma es la capacitación docente... Tarea a continuar...

Referencia bibliográfica:

- **Aguilar, S. y Tarragona, G.** (2008). *Estado, Historia y Política. Definiciones, pensadores e historia de las Ideas Políticas*. Paraná: Delta Editora
- **BerenzonGorn, B.** (1999). *Historia es inconsciente (La historia cultural: Peter Gay y Robert Darnton)*. México: El Colegio de San Luis.
- **Gerbod, P.** (1982). *Europa cultural y religiosa de 1815 a nuestros días en Nueva Clío. La Historia y sus problemas*. Barcelona: Laia.
- **Le Goff, J., Chartier, R. y Revel. J.** (1978). *La nueva historia en Enciclopedia del nuevo saber*. París: Cepls.
- **Mentasti, S.** (1992). *Tres momentos de la acción evangelizadora de la Iglesia en nuestra Historia local*. Francisco Arias Montiel. Dr. Francisco Dionisio Álvarez. Dr. Abel Bazán y Bustos (S. XVIII - XX). Paraná: INES. Centro de Investigaciones Históricas.

- **Mentasti, S.** (2006). Los Laicos en Entre Ríos. El sistema de representaciones simbólicas y su accionar en la segunda mitad del Siglo XX. *Hablemos de Historia*, 4, pp. 175- 181.
- **Ríos, M.** (2004). Seminario de Historia de la Historiografía. Programa de Reconversión docente. Paraná: UADER.
- **Segura, J.** (1961). Historia eclesiástica de Entre Ríos. Paraná: Nogoyá.
- **Urrutia, P., Valeska Norambuena** (2008). Aprendizajes con sentido: enseñanza de la Historia basada en la vinculación del contenido con el entorno local ¿Desafío o realidad? *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 6, pp. 11 - 27.

Documentos

- Consejo General de Educación, Entre Ríos (2014). Diseño curricular Institutos de Formación docente.
- Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias sociales (2014). Plan de Estudios del Profesorado en Historia, Paraná: UADER.

El potencia de la ficción en el aprendizaje de la historia

Diego Fernando Suarez
diego-f-suarez@hotmail.com.ar
CPE – Nqn- / Argentina

RESUMEN:

En la presente ponencia se plantea abordar el potencial de la ficción (literaria) para el aprendizaje de la Historia en estudiantes de nivel medio. Su propósito es compartir las innovaciones que he realizado respecto a un aspecto -de los tantos involucrados- en mi práctica profesoral y que me ha permitido construir alternativas para el aprendizaje de la Historia. En particular, con estudiantes de escuelas secundarias y técnicas de la ciudad de Plottier (Neuquén-Argentina).

En este marco, mi trabajo se desarrolla en tres apartados a partir de los cuales se propone dar cuenta de dicho potencial: 1.- aspectos referidos a la importancia de la ficción para el aprendizaje histórico en estudiantes de secundario; 2.- la descripción sobre una experiencia concreta que en mi práctica docente -entre otras tantas- considero permite observar la ficción y sus posibilidades para el aprendizaje histórico; 3.- compartir algunas reflexiones que me permiten dar cuenta de la relevancia y del alcance de esta estrategia para el aprendizaje de la historia en estudiantes de secundario.

Palabras claves: Ficción – Aprendizaje – Historia.

O poder da ficção em aprender história

RESUMO:

No presente artigo, aborda-se para abordar o potencial da ficção (literária) para a aprendizagem da História em estudantes de nível médio. Seu objetivo é compartilhar as inovações que fizem relação a um aspecto - dos muitos envolvidos - em minha prática de ensino e que me permitiu criar alternativas para aprender História. Em particular, com estudantes do ensino médio e técnicos da cidade de Plottier (Neuquén-Argentina). Neste contexto, meu trabalho é desenvolvido em três seções a partir das quais se propõe explicar esse potencial: 1.- aspectos relacionados à importância da ficção para o aprendizado histórico em estudantes do ensino médio; 2.- a descrição de uma experiência concreta que na minha prática de ensino - entre tantos outros -, considero permitir a observação da ficção e suas possibilidades de aprendizado histórico; 3.- compartilhar alguns pensamentos que me permitem explicar a relevância e alcance desta estratégia para aprender história nos estudantes do ensino médio.

Palavras-chave: Ficção - Aprendizagem - História.

The power of fiction in learning history

ABSTRACT:

In the present paper it is approached to address the potential of fiction (literary) for the learning of History in middle level students. Its purpose is to share the innovations I have made with regard to one aspect -of the many involved- in my teaching practice and that has allowed me to build alternatives for learning History. In particular, with high school and technical students from the city of Plottier (Neuquén-Argentina).

In this framework, my work is developed in three sections from which it is proposed to account for this potential: 1.- aspects related to the importance of fiction for historical learning in high school students; 2.- the description of a concrete experience that in my teaching practice -among so many others- I consider allows observing fiction and its possibilities for historical learning; 3 .- share some thoughts that allow me to account for the relevance and scope of this strategy for learning history in high school students

Keywords: Fiction - Learning - History.

Introducción

La presente ponencia busca compartir las innovaciones que he realizado respecto de los materiales para la enseñanza, las situaciones que he experimentado en su puesta en práctica y algunas de las conclusiones que derivan de esta tarea y permiten conjeturar sobre sus potencialidades en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el primer año de las escuelas medias.

Después de una década de trabajo de campo, en el desempeño de mi trabajo profesional, he consolidado la utilización de ficciones históricas para abordar el estudio y aprendizaje de la Historia. El trabajo de campo consistió, y sigue consistiendo, en una búsqueda sistemática, en la observación de las dificultades de aprendizaje y enseñanza; el cuestionamiento de las verdades y mandatos institucionalizados sobre contenidos curriculares, bibliografía o metodologías esperables; la elaboración de textos que rompieran con estos esquemas, su aplicación y utilización en el aula. Las y los estudiantes no tardaron en realizar devoluciones que me estimularon a la reformulación y reorganización de la tarea.

Entiendo a las ficciones históricas como cuentos y a estos como un camino para estimular la imaginación histórica. Una imaginación que no se refiere a sentimientos de fantasía sino a una “disposición clave para dotar de sentido a los acontecimientos históricos a través de la empatía y la contextualización” (Santisteban, 2010, p. 46). Así, los cuentos narran acontecimientos relacionados con contenidos de la currícula escolar. Cuentos que describen, explican y abren interrogantes sobre situaciones problemáticas mediante protagonistas imaginados que se desenvuelven en contextos históricos concretos.

Al referir que el material está consolidado en mi tarea áulica no hago más que adelantar que su utilización, los caminos que propone, las potencialidades que atesora, han sido aceptadas y reconocidas, no sin críticas, por centenares de estudiantes. En este sentido, me propongo considerar, a modo de preguntas, algunos de los siguientes aspectos: ¿Cómo se gesta la idea de utilizar ficciones históricas para estudiar Historia?; ¿cómo se trabajó y qué resultados arrojó su utilización respecto de las expectativas iniciales en estudiantes de secundario?; ¿qué

potencial observo en el uso de esta ficción histórica para el aprendizaje de la Historia en la escuela?

Importancia de la ficción para el aprendizaje histórico: ¿Cómo surge la idea? ¿Por qué utilizarla para que se aprenda Historia?

La búsqueda de una solución es el resultado del hallazgo de uno o varios problemas. Para el caso del estudio de la Historia en el nivel medio, entiendo, se combinan al menos dos dificultades. Por un lado la baja expectativa con que los estudiantes ingresan en el nivel medio en cuanto al interés que puede generar esta disciplina. Por otro, y como refuerzo de esta mirada, observo la inexistencia de textos estimulantes, la ausencia de materiales atractivos y motivadores, que interpelen al lector o despierten su curiosidad.

Desde que trabajo como docente en el nivel medio (más de 23 años) siempre he observado una idea generalizada, entre los y las estudiantes, de que la Historia es aburrida y difícil porque deben memorizar fechas y nombres. Sin ir más lejos, y con motivo de la presente ponencia, durante los días 30 de octubre y 6 de noviembre del año 2017, realicé doscientas cincuenta entrevistas en nueve primeros años de las EPET 9 y 19 de Plottier.

Les propuse explicitar las ideas previas que tenían sobre la Historia y las expectativas con que ingresaron a la secundaria. La mayoría de las respuestas repitieron aquellos conceptos mencionados más arriba, pero sumaron otros: “la Historia” es “agotadora, horrible, estresante, solitaria y lo peor”. A continuación cito algunas de las devoluciones más representativas:

“La historia para mí era la clásica palabra relacionada a fechas, lugares y personajes históricos y esperaba que había que estudiar todo” **Valentina, de 1ro 3ra**

“Para mí..., era leer muchos libros, hacer trabajos prácticos... muchos resúmenes... muchas pruebas... muchas exposiciones. Esperaba... una Historia muy aburrida, difícil... con un profesor muy exigente y malhumorado” **Lucía, 1ro 6ta**

“Para mí Historia era saber fechas de memoria y la vida de algunas personas muy importantes, lo cual hacía que la materia no me gustara. Esperaba que en el secundario fuese aburrido, con todas las clases iguales, solo leer, escribir un montón, acordarse cosas de memoria para las evaluaciones y al final no habías entendido nada”. **Geremías, 1ro 6ta**

Asumido este obstáculo, observamos también que los textos utilizados en el nivel medio refuerzan esta concepción. Los textos son centrales en la construcción del saber y el modo en que se estructura la investigación, enseñanza y aprendizaje (Mattozzi, 2004), pero los manuales escolares (los que pueblan bibliotecas y bibliografías) no generan interés, presentan un conocimiento descriptivo y cerrado, no ofrecen mucho lugar para la lectura crítica, ni suficiente espacio para actividades básicas que provoquen aprendizajes significativos. Frente a estas limitaciones podemos plantear búsquedas, generación de espacios nuevos, creación de alternativas que soslayan las principales deficiencias de estos materiales.

Entiendo que diversas investigaciones didácticas vinculadas al aprendizaje histórico dan cuenta de que la adecuación o las limitaciones no dependen únicamente del material sino del tipo de trabajo intelectual que se propone a los estudiantes. Pero no es menos cierto que la centralidad de los textos (su presentación, redacción, selección de contenidos, la problemática desarrollada) es fundamental. Y ahí está el reto. Si, como docentes, percibimos que los textos y bibliografías de las editoriales tradicionales pueden ser más atractivos en las imágenes y el diseño pero no dejan de exponer un relato cerrado que invita a repetir o memorizar respuestas, los contenidos de un material novedoso, claramente, deberán abrir posibilidades, asumir las

dudas, exponer incógnitas y provocar curiosidad e interés para pensar históricamente, imaginar soluciones y formular preguntas.

Podría decir que esta necesidad de elaborar materiales alternativos es el resultado de un camino que busca solucionar este problema. Pero la verdad es que mi búsqueda se vincula con algo más profundo, algo que se esconde debajo de la simple responsabilidad profesional. Muchas veces recurrimos a nuestras propias experiencias de vida. No soy la excepción.

Inicio esta búsqueda con cierta percepción de certeza acerca de que los textos son aburridos porque son incapaces de transmitir sentimientos, en la medida en que la vida humana, en ellos, no existe. No suelen plantearse dudas, solo verdades; no hay miedos sino actos de coraje; no hay confusión, no hay contradicciones, no hay amor, no hay desesperanza, no hay felicidad, no hay nada de todo aquello que nos convierte en seres sociales, en personas. Conceptos, sí. Categorías, sí; números, muchos; fechas, demasiadas; nombres, hasta el infinito. Nombres difíciles, inocuos, vacíos. ¿Qué hacen los ojos adolescentes frente a ese pentagrama de piedra? ¿Aprender significativamente? Seguro que no. Esto me lleva a confesar hasta qué lugares de mi propia historia se hundió esta búsqueda. Me pregunté de dónde había nacido mi amor por la Historia y la respuesta a ese interés primordial se presentó multifacética.

a) **El cine.** Admito que las de la infancia eran producciones hollywoodenses, películas de romanos como “Ben Hur” (televisión blanco y negro) y películas históricas de producción nacional como “El santo de la espada”, primero; “Camila” o “La Patagonia rebelde” en los cines de la democracia post dictatorial.

b) **Juegos,** vinculados a la reproducción de las películas (soldaditos, granaderos).

c) **Dibujos.** Recuerdo una especie de obsesión enfermiza por plasmar en hojas repetidas innumerables puntitos de colores que brindaban una clara perspectiva de la hazaña del cruce de los andes (supe más adelante que era una escena del Santo de la Espada).

d) **Historietas.** Viñetas cargadas de dibujos, excelentes historietas de geniales guionistas; la revista Fierro de los años '80; maestros como Oesthergeld, Pratt, Breccia, y sus narraciones e ilustraciones de mundos reales, y al mismo tiempo imaginados, despertaban en aquel adolescente, ávido de historias, de tramas, de conflictos y desenlaces, una voracidad enfermiza. Con las historietas mis ojos adolescentes leyeron a Borges, a Cortazar, a Rozenmacher sin siquiera sospecharlo.

e) **La narrativa.** Ya no era un niño cuando me deslumbró la exquisita “1984” de Orwell, la Francia pre revolucionaria con “El perfume” de Suskin, el bruñido universo monacal de Eco con “El nombre de la rosa”; “Misteriosa Buenos Aires” de Mujica Láinez; “El entenado” de Saer y cuántas otras.

f) **La música.** “Dorotea la cautiva” en el folklore, los tangos que describían la desesperanza humana y la vida en los suburbios de la mano de Manzi o Discépolo, León Gieco, el rock nacional, Silvio Rodríguez y las letras que se empeñaban en narrar.

g) **Series y documentales.** En la infancia las series como “el zorro” o “el gran chaparral”, de adolescente, documentales de lo que sea pero de Historia: de la segunda guerra mundial, de la primera, de la revolución cubana, de la rusa, cualquier cosa.

Encuentro, y lo veo después de años, no sé si esto podía percibirlo entonces, un elemento en común, varios elementos en común pero no muchos, en este multifacético rostro de aquella idea original: la Historia que me apasionó, que forjó mi deseo por saber más de ella, estaba cargada de IMAGEN y de VIDA. Existían en ella sujetos sociales concretos, personas. En el barro de tanta controversia argumental, en sus tramas, la condición humana entraba en juego, planeaba y deshacía, lloraba y explotaba en maravillosas celebraciones. Y hay más, tal vez un elemento que descubro ahora. No se trataba de mirar cualquier cosa, consumir cualquier

producto del género sin distinción. No. “El gran chaparral” me embrujaba, “Bonanza” y “La familia Ingals” me aburrían escandalosamente. Había una especie de intuición, de inconciencia afilada para descubrir cuáles imágenes eran históricamente verosímiles y cuáles desnudaban su engaño. Mi mirada, no puedo explicar de dónde salió esto, era una mirada histórica. Había un saber, aprendido probablemente en el núcleo familiar, de observar y estar atento a los detalles. A despreciar cualquier anacronismo que rompiera la ilusión de verdad.

Entonces, llegamos y me encuentro en donde quiero. Estoy, en la clase, con tres decenas de estudiantes alborotados, soy consciente de que esperan algo de mí, lo que pueda entregarles, una sorpresa, una conmoción, un impacto. Y si no lo esperan (y sólo imagino que lo esperan) soy yo quien quiero provocarlo. Entonces, los manuales (llamémoslos de este modo) desaparecen de mi vista. La clase tiene que divertirme, primero a mí, tiene que impactarme, tiene que estimularme. Si no logro eso no tendré nada para dar, absolutamente nada. ¿Y cómo puedo lograr “eso”? La respuesta me guiña el ojo desde los rincones del tiempo. Debo recuperar la esencia del deseo, del deseo de saber, de aprender, de preguntarme. Los materiales deben provocar imágenes, proponer ideas, exigir preguntas, esconder respuestas, intrigas, secretos. Ya vendrán, después, las abstracciones, las transferencias de conocimiento, los conceptos, las fechas, los nombres, vendrán solos, como una necesidad, nunca como una obligación.

Me extendería demasiado y sacaría de foco esta ponencia si desarrollo ahora los diez años de búsquedas, de ensayos e improvisaciones que me dejaron en las puertas de lo que tengo que hablar aquí. Solo diré que en una especie de prehistoria de este camino, cuando apenas era una huella indecisa en los campos de la duda, utilizaba algunos cuentos, algunas historietas muy puntuales para trabajar uno o dos temas de la currícula. Recuerdo ahora las geniales historietas de “Alvar Mayor”, de los maestros Trillo y Breccia, para abrir las puertas al mundo colonial americano o “El eclipse” de Augusto Monterroso. Pero esos materiales no me daban la respuesta buscada. Las y los estudiantes no reflejaban ningún interés, ningún estremecimiento. Confirmé entonces que estaba utilizando materiales que nunca fueron pensados para dar clases (la utilización de fuentes documentales ya habían probado su perfecta eficacia somnífica). Si quería utilizar textos de ficción para dar clases de Historia, tenía que escribirlos yo mismo. No existían (o la torpeza de mi búsqueda no los encontraba) los textos que estaba necesitando.

Confesaré que tuve algunos temores pero no demasiados. No dejé de lado los “manuales” de un día para el otro. Me daban cierta garantía de contenidos serios frente a los reclamos institucionales o familiares que quisieran cuestionar mis métodos. La ficción Histórica, de alguna manera, se presentaba como una puerta de salida, una encrucijada curiosa pero inquietante para buscar soluciones a los problemas expuestos. **¿Por qué utilizarla para que estudiantes de secundario aprendieran Historia?** Porque imaginé que, tal como había ocurrido conmigo, ofrecería un relato apartado del aburrimiento, de la dificultad y de esa especie de obsesión por la memoria que tanto reprochan los estudiantes en sus devoluciones. Si esto era correcto, al mismo tiempo, estaría utilizando un material alternativo a ese que reforzaba aquellas ideas previas.

Supuse, no sin reparos, que las ficciones ofrecerían una trama que permitiría mejorar la comprensión, estimularía la curiosidad, facilitaría el recuerdo y aportarían contenidos a los conceptos. El paso siguiente era atreverse, confrontar estas teorías con la práctica, poner a prueba las suposiciones, experimentarlas y ver qué sucedía.

Una experiencia concreta: ¿cómo se trabajó y qué resultados se obtuvieron respecto de las expectativas iniciales?

La maravillosa tarea de dar clases tiene algunos puntos de conexión con el teatro. El público nunca es el mismo; las funciones, jamás son iguales; la aceptación del juego propuesto, la ilusión de verdad en torno a las historias que se narran, sostienen la atención, la curiosidad, el aprendizaje. En este sentido, resulta difícil pensar una única clase para compartir. Mi carga horaria me coloca frente a nueve cursos de primer año de lunes a miércoles, lo que suma un estimado de 250 estudiantes repartidos en bloques de 80 minutos y mis observaciones sobre el desarrollo de las clases, la evaluación del impacto que provocan las estrategias propuestas son constantes. El trabajo experimental nunca termina. La sorpresa, el aprendizaje y su registro, no tiene fin. Por esto, la experiencia que puedo narrar es la que sigue el camino contrario, la de compartir uno de los cuentos que más impactaron en estudiantes de distintos cursos, de distintas escuelas, en diferentes años lectivos desde 2015 a 2017. Ese cuento se titula **“Las momias del volcán”**.

Uno de los contenidos de Historia en la currícula de primer año de secundario requiere explicar el trabajo arqueológico y su método científico de investigación para reconstruir el pasado de las sociedades humanas. Para abordar dicho contenido decidí escribir este cuento con el propósito de ficcionalizar un caso concreto, el de los niños momias de Salta, los hallados en la cima del volcán Llullaillaco en marzo 1999. Esta selección responde, también, a la decisión didáctica de focalizar el trabajo sobre pueblos originarias americanos y estudiar un caso que involucra a dos niños y una adolescente y que, supuse, facilitarían empatía con los lectores. Otro requisito que me impuse fue que los protagonistas ficcionales de la historia fueran estudiantes. Así, imaginé el inicio de la historia con una entrevista para un periódico escolar. El cuento lo leemos en la clase y la historia dice así:

“Tenía que escribir un artículo para el periódico escolar. El antropólogo Johan Reinhard había vuelto a la Argentina para dar unas charlas sobre el hallazgo más importante de su vida: Los niños momias del volcán Llullaillaco.

Fuimos a recibirlo al aeropuerto. Éramos chicas y chicos del centro de estudiantes y nos llevó el director. Vimos bajar el avión y lo esperamos en la sala (...él...) salió de atrás de una mampara de vidrio y nos sonrió. Fue muy amable, firmó autógrafos y nos sacamos una selfie, perfecta para el artículo. El director era salteño (...) y había formado parte de su equipo en aquel fabuloso descubrimiento, hace más de quince años.

A la tarde dio la charla en la escuela y a la noche en la universidad. El director nos contó que lo llevaría a cenar y que a eso de las once ya estaría en su casa. A la mañana siguiente volaba a Santiago de Chile, así que teníamos una única oportunidad para entrevistarle y tenía que ser a medianoche. Era viernes. Papá y el director no eran amigos pero se conocían y se llevaban muy bien. Con las chicas le pedimos que nos llevara hasta su casa. Allí paraba Reinhard.”

La primera pregunta que me plantean es si esta historia es cierta. Me sincero, reconozco que no, que está basada en una historia real, como dicen las películas y que la vamos a descubrir si seguimos leyendo. Pero hay otras: ¿Cómo se lee Lullaillaco? ¿Dónde queda? ¿Qué es un antropólogo? ¿De qué nacionalidad es Reinhard? ¿Por qué le interesa investigar algo de nuestro país? Por supuesto que mi tarea no es abastecer las respuestas sino invitar a buscarlas, o construirlas juntos a partir de ese saber social que nuestros estudiantes poseen. La nacionalidad de Reinhard, la ubicación del volcán, son datos que pueden encontrar en sus celulares. Detener la lectura (y aparentemente la clase) para invitarlos a sacar sus celulares y googlear esta información provoca una revolución. La sorpresa que produce la habilitación de usar el celular en clase y compartir sus hallazgos, nos lleva a una dimensión nueva. Ahí

discutimos aprendemos y enseñamos cómo debe buscarse información en internet, como debe seleccionarse y cómo se procesará. Cuando logramos serenarnos, continuamos.

“El living tenía sillones grandes y cómodos (...) No hicieron falta preguntas. Reinhard habló amablemente. Su castellano era lento pero claro:

Desde mediados del siglo pasado ya se conocía la existencia de unas ruinas en la cumbre del volcán. Los montañistas, escaladores, habían hablado de piedras superpuestas (...) construcciones circulares. ¿Quiénes se habían tomado el trabajo de levantar paredes en un lugar como ese? Inquietante, ¿no les parece? Así que en 1999 iniciamos la expedición. Participaron arqueólogos argentinos y peruanos. Escalamos el volcán, seis mil quinientos metros (...) sobre el nivel del mar. Se llama Lullaiillaco. Sabíamos que los Incas sacrificaban niños y sospechábamos que ese podría ser uno de esos lugares. Así que salimos a buscar evidencias, restos o alguna señal que nos hable de esos rituales.”

La lectura se detiene una vez más. Invito a pensar qué es lo que motiva la búsqueda en un lugar determinado, cómo se producen este tipo de hallazgos. La respuesta es activa, plural, indecisa, un bosque de manos y de gritos se alzan para hacerme comprender que a los sitios arqueológicos se llega gracias a las investigaciones y la información que pueden aportar los observadores casuales. Sigamos.

“Escalar el volcán no fue nada fácil. El aire helado, la falta de oxígeno, las tormentas de tierra parecían quebrar nuestro ánimo. Pero nada que valga la pena se consigue fácilmente (...) Yo mismo me preguntaba ¿cómo podía estar tan loco para pensar que por allí podrían haber escalado unos niños o una caravana de sacerdotes ancianos? Y sin embargo, no nos rendimos. Cerca de la cumbre montamos el campamento y enseguida tuvimos buenas noticias. A la mañana siguiente descubrimos las piedras de las que hablaban los montañistas. ¡Imagínense nuestra felicidad! Iniciamos excavaciones dispersas y encontramos estatuillas, muñequitas y algunas pulseras. Eran una señal inconfundible de sacrificios humanos, créanme. Así que seguimos excavando y hallamos una gargantilla preciosa y muy rara, de color rojo. El sitio era lo que estábamos buscando.”

Antes de leer este cuento, trabajamos en clase sobre la labor que realizan los arqueólogos, los restos materiales y la reconstrucción del pasado de las sociedades que los produjeron a partir de imaginar cómo vivían, cómo los utilizaban o por qué los fabricaban. Esta tarea áulica se desarrolla con un texto muy breve y sencillo que aporta los conocimientos básicos y elementales. La metodología de trabajo es realizar una red conceptual (también asumo la necesidad de proveer los lineamientos básicos de su construcción) que, individual o grupalmente, se exponen para intercambiar ideas e interpretaciones.

Por lo tanto, frente al párrafo anterior, estamos en perfectas condiciones de solicitar una transferencia de aquellos contenidos conceptuales a este caso ficcionado pero concreto. El juego se desenvuelve en forma espontánea. No hace falta que pregunte, descubren rápidamente que los objetos hallados son restos materiales, los enumeran, los explicamos e inmediatamente comenzamos a entrenarnos como arqueólogos amateurs. ¿Para qué servirán cada uno de ellos? ¿A quién pertenecerán? ¿Quiénes los habrán fabricado? ¿De qué estarán hechos? ¿De dónde habrán salido los materiales para construirlos? Surge un sinnúmero de preguntas, muchas de las cuales no tienen respuesta y eso es muy bueno, porque el solo hecho de preguntarse es un factor movilizador en la construcción de conocimientos históricos (Salto, 2017) Entonces, la ficción ubica al lector colectivo en la necesidad de responder para completar la comprensión de lo leído. Esta provocación moviliza representaciones sociales e ideas previas que los estudiantes tienen sobre diferentes temas y (que) serán sus propios puntos de partida para la construcción de nuevos conocimientos. (Aisenberg, 1994, p. 150)

¿Qué me permite observar este uso de la ficción para el aprendizaje de la Historia? Me interesan destacar tres puntos: a.- La historia narrada, la ficción, los atrapó. No parece que

estuviéramos estudiando historia y, sin embargo, lo estamos haciendo de un modo fascinante; b.- Los chicos y las chicas comienzan a pensar las preguntas en tiempo presente (esto es una constante que se observa casi siempre). Parece una sonsera, pero este detalle nos revela que el lector se cuestiona la situación en lo que llamamos presente histórico. La duda no es “¿de qué habrán estado hechas aquellas muñecas que este señor encontró...?”; es ¿de qué están hechas?” Mejor aún: “¿A quién pertenecen?” “¿quién las puso ahí?”. Los lectores, gracias a la imaginación y la ficción, están con Reinhard en la cima del volcán, asumen su rol, incluso, es probable que alguno de ellos esté imaginando el momento en que la caravana alcanzaba la cumbre. C.- Es una historia en la que existen sujetos, personas vivas, protagonistas individuales o colectivos. La historia leída es la historia de un problema personal, el del investigador, el de los niños que hallarán en el sitio, el de las personas que los llevaron hasta allí. Seguimos.

“Y aquí vienen los hallazgos. El primer cuerpo que encontramos fue el de un niño pequeño. Todavía recuerdo el impacto que me causó ver su minúscula sandalia. Pero lo verdaderamente sorprendente, fue descubrir que estaba envuelto con una soga blanca. Daba vueltas en la cabeza y le ataba todo el cuerpo. Era una manera muy llamativa de amarrar a un niño (...) Ordené (...) que se dispersaran. ¡Había que buscar por otros lados! Y fue una gran idea. ¡Descubrieron otro cuerpo! Estaba congelado y se veía más grande. Era una muchacha como tú, que estaba sentada y parecía dormir. Después encontramos la tercera tumba. El lugar empezaba a parecer un cementerio. Hicimos un hoyo en el suelo. Estábamos tan entusiasmados que uno de los estudiantes se ofreció para extraer la momia que había dentro de él (...) Era una segunda niña. Parecía estar quemada pero se veía intacta.

Así que teníamos tres momias: Una niña quemada, un pequeño amarrado y una muchachita que simplemente se había quedado dormida. A la primera la bautizamos la niña del rayo, al segundo, el niño, y a la muchacha, la doncella”.

La historia se presenta como un misterio, el pasado es un gran signo de pregunta que hay que investigar. Una trama por descubrir, un secreto. Las condiciones están dadas para que la lectura no se detenga, los secretos deben ser revelados y cuanto antes. La historia los tiene atrapados.

“Junto a ellos encontramos más de cuarenta objetos que formaban sus pertenencias: figuras humanas, más muñequitas, animales en miniatura, utensilios y alimentos.

(...) Los llevamos al museo de arqueología, y nadie quería decir en voz alta lo que estábamos pensando. ¿Imaginan ustedes qué nos preguntábamos?, si la ciencia podría darnos respuestas después de quinientos años. Porque esa era la antigüedad de los tres niños. Cinco siglos... ¡cinco siglos! llevaban muertos en la cima del volcán. Y permanecían perfectamente preservados, se los veía como si hubieran muerto unos meses atrás. Y aquí venían las preguntas: ¿Quiénes habían sido? ¿De dónde habían venido? ¿Cómo fue que murieron? ¿Por qué los habían matado? ¿Qué había sucedido quinientos años atrás en esta montaña?”

La utilización de este tipo de formulaciones exige detener la lectura una vez más. El debate ahora es por imaginar respuestas, formular hipótesis, pensar una sumatoria de acontecimientos históricamente verosímiles que permitan reconstruir la historia de un modo convincente. Este es una de los momentos más increíbles dentro del aula. El curso es un hervidero de posibilidades. Algunos compiten por exponer sus interpretaciones, otros, las comparten individualmente, ríen, imaginan, piensan, hablan, se escuchan. Pero el show debe terminar.

“El hombre se quedó en silencio mirando su vaso de whisky. Me faltaba el aire. Miré a papá y me hizo señas que sí, entonces le pregunté a Reinhard si había podido responder a todas las preguntas. Me sonrió y miró a papá. Estaba cautivado por la historia igual que nosotras. Tomó un sorbo de whisky y dijo “ese es mi trabajo, pequeña”. Hacer hablar a los muertos, responder preguntas y contar historias.

Entonces me animé a preguntar más y pedí que me explique cómo pueden hablar los muertos. Reinhard volvió a mirar a papá. Le preguntó si había tiempo y si lo autorizaba a dar detalles. Papá es un genio, dijo que por supuesto”.

Fin del cuento. El aula es un escándalo. Sólo una demanda sobrevuela el aire: ¿Cómo sigue esta historia? Para alivio de mis estudiantes, el cuento que sigue en el libro se titula “Cómo pueden hablar los muertos” y es continuación del que acabo de exponer.

La lectura puede quedar de tarea para la casa. Es seguro que me reclamarán respuestas de inmediato, los chicos están llenos de preguntas y suelen ser muy ansiosos. Es probable que alguno de los estudiantes lea el siguiente cuento ese mismo día, es probable que cuando lleguen a casa sea tema de conversación en la mesa familiar, es probable que la historia los acompañe más allá de la escuela y es seguro que, mientras pienso y deseo que todo esto ocurra, el timbre del pasillo ordene que la clase ha finalizado.

Reflexiones y consideraciones generales

La experiencia compartida en el punto anterior es real. No puedo adjudicarla a un curso concreto de una escuela concreta de un año concreto. Pero es real. Sucede cada vez que leemos esta historia. Con variantes, claro, porque muchas son las variables que entran en juego en cada una de las clases. Ahora bien ¿qué reflexiones se desprenden de esta experiencia, del conjunto de experiencias con el resto de los cuentos utilizados?, ¿qué nuevos caminos, qué posibilidades, qué potencialidad tiene el uso de esta innovación a partir de las evaluaciones que he podido realizar? En aquellas entrevistas que cité más arriba ofrecí un espacio que invitaba a reflexionar y emitir opiniones sobre estas preguntas. El conjunto de respuestas me permiten observar y concluir que:

1.- Las ficciones revirtieron el prejuicio de que la Historia es aburrida y difícil.

*“me acuerdo las cosas más fácil, solo tengo que pensar en el cuento si necesito acordarme de algo”.***Nahir, de 1ro D (EPET 19)**

“Me gustó porque es otro método diferente y divertido de aprender. Por suerte no es la típica historia de siempre, larga y aburrida” **Selene, de 1ro 3ra (EPET 9)**

“... con los cuentos vimos la historia más a fondo, eran muy entretenidos y divertidos, me gustó aprender con cuentos”. **Franco, 1ro 6ta (EPET 9)**

“Me gustó muchísimo porque leímos muchos cuentos muy entretenidos y aprendí muchas cosas curiosas y divertidas...” **Facundo, 1ro 6ta (EPET 9)**

2.- Dedicar tiempo áulico a la lectura grupal resulta un momento sumamente valioso para fortalecer la autoestima, la convivencia y reforzar el aprendizaje.

“para mí era una pérdida de tiempo leyendo cuentos, pero luego me di cuenta que se aprende” **Leandro, de 1ro 3ra (EPET 9)**

*“... al leer la historia... me hacía sentir que puedo demostrar valor e imaginar que estaba en el cuento”.***Dilan, 1ro 6ta (EPET 9).**

3.- La utilización de la ficción brinda la posibilidad de otorgar contenidos a las categorías conceptuales y permite aprendizajes significativos

*“los cuentos son entretenidos, los entendés y al final te dejan una información.”***Jeremías, 1ro 6ta (EPET 9)**

*“... no tuve que aprender de memoria”.***Nehuén, 1ro B (EPET 19)**

“... nos enseñaste de una forma que entendíamos”. **Josefina, 1ro B (EPET 19)**

“Aprendí como se inventó la ganadería cuando el personaje cree que las ovejas no son peligrosas y aprendió que se pueden cuidar los animales en lugar de matarlos”. **Dilan, 1ro 6ta (EPET 9).**

4.- La ficción permite ingresar al conocimiento Histórico desde un ángulo que no es estrictamente racional, para adolescentes familiarizados con un pensamiento mágico.

“... me gustó aprender con cuentos porque tiene partes verdaderas y de ficción, partes graciosas y de misterio” Iara, de 1ro 5ta (EPET 9)

“es una manera más fácil de aprender, porque leyendo nosotros imaginamos cómo son los personajes, el lugar y es más entretenido” Macarena, de 1ro 5ta (EPET 9)

5.- La ficción estimula la curiosidad, el interés y el aprendizaje lúdico.

“los cuentos atraían mi atención y tenían suspenso que te hacía seguir leyendo y cuando leíamos aprendíamos de la historia del mundo” Agustín, 1ro 5ta (EPET 9)

“No es lo mismo aprender jugando y leyendo cuentos que sentados escribiendo todo el día”. Rodrigo, 1ro D (EPET 19)

6.- Este tipo de búsquedas “experimentales” son celebradas por los estudiantes.

“... para mí que usted... quería logra... que nosotros nos metamos e imaginemos en los cuentos y aprendamos de una manera diferente” Selene, 1ro 3ra (EPET 9)

“Ningún profesor se pone a pensar en una manera distinta de que los alumnos se les haga más fácil entender las cosas”. Catalina, 1ro D (EPET 19)

7.- El aburrimiento es enemigo del aprendizaje; la explicación, su aliada.

“Que la historia no sea aburrida sirve más para aprender, ya que si algo no nos gusta no vamos a aprender nada ya que no prestamos atención. En cambio si algo es diferente y divertido prestamos más atención y aprendemos mejor” Anónimo (1ro 4ta EPET 9)

“es una forma entretenida, aparte te atrapa y te interesa saber más sobre el tema... a raíz de esta forma de aprender da ganas de seguir aprendiendo”. Ignacio, 1ro A (EPET 19)

“... aprendíamos el por qué de las cosas”. Micaela, 1ro 4ta (EPET 9)

“Los cuentos nos ayudan a comprender y ejercitar nuestra memoria, los cuentos dan ganas de leer... porque en los cuentos hay enseñanzas de la vida”. Eve, 1ro 6ta (EPET 9)

“con este método hacés varias cosas, no sólo escuchás, también lees, imaginás, pensás y escribís”. Lucas. 1ro 2da (EPET 9)

8.- La utilización de ficción ofrece, realmente, un camino alternativo

“Fue aprender distinto, porque en vez de dictar y dictar... sus cuentos son lo más... fue algo que cambió el rumbo y te marca...” Iván, 1ro 2da (EPET 9)

“La verdad que me sorprendió, pude aprender de otra manera como si estuviera jugando y la Historia me interesó mucho más que años anteriores. Me sorprendió también que cada uno podía responder diferente las mismas preguntas”. Candela, 1ro A (EPET 19)

“Leerse un cuento... incentiva al lector, no lo obliga y está bueno, porque si se obliga a leer poco a poco empezás a odiar la lectura... (esto) ...se adapta más a nosotros”, Rocío, 1ro A (EPET 19)

9.- La ficción no solamente facilita el aprendizaje de la Historia sino de un conjunto de actitudes fundamentales para la formación de ciudadanos críticos y sujetos sociales íntegros. ¿Qué aprendiste de Historia? es la pregunta propuesta. Las respuestas sorprenden. Porque no se limitan al universo de los contenidos conceptuales o las categorías de trabajo histórico. Algunas sí. Nahir dice que *“En el cuento de Brum y Krok aprendí sobre las glaciaciones... cuando describe el mundo que decía que era “hielo y nieve”*. Hay quienes aprendieron que *“había distintos pueblos que tenían sus rituales”, “En comida para todos aprendí cómo inventaron la agricultura”* o que los *“Guaraníes cultivaban parte de su comida”*. Pero hay más. Los cuentos, de algún modo la forma de trabajarlos, generaron respuestas de este tipo: *Aprendí a valorar a mis compañeros; Yo aprendí que es bueno esperar para que las cosas den frutos, aprendí que hay que adaptarse para sobrevivir, aprendí que la vida es injusta. Selene* aprendió sobre *“las costumbres y las creencias de los mayas en el cuento ‘Una torta de miel’”, Gabriel* sobre *“Cómo fue el origen del universo en el cuento pobre puntito y las ideas de la evolución en Cuellos largos”*; *Lizeth*: *“con los cuentos aprendí de lo mucho que se esforzaban por vivir, sus costumbres, sus herramientas y*

su alimento”; **Valentina** aprendió “... *que pasaron muchas cosas acá, vivimos enseñanzas, aventuras, diversión. En el cuento ‘las momias del volcán’, en la parte que el doctor cuenta todo sobre su viaje fantástico*”; **Ángel** aprendió que “...*no todos somos inútiles, y que a veces podemos servir para algo, lo aprendí en el cuento de ‘Un trozo de sol’ en la parte que la pequeña salva a la tribu*”; **Suleimi** dice que “*La historia, para mí, siempre fue mágica pero los cuentos me enseñaron que no sólo era diversión, ahora los veo como una forma más de aprender. Los cuentos me enseñaron sobre el cultivo en las montañas, que las manadas de mamut se trasladaban y que las mujeres inventaron la agricultura*”; **Juliana** afirma que “*los cuentos, para mí, le dieron sentido a la Historia*”; **Tiziana**: aprendió que “... *Historia tiene otro significado, no como yo lo tenía en mi mente. Me encantó aprender con los cuentos, porque somos como chiquitos y a los nenes les encanta aprender en libros y con dibujos... Entendí mucho de esta forma*”; **Joaquín**: dice que “*Con los cuentos aprendí a reflexionar*”; **Rafael**: “*que la historia no se estudia, se entiende*”, **Malén**: “*En el cuento de las momias del volcán aprendí que los arqueólogos estudian sobre restos materiales*”; **Agostina**: “*En el cuento de las momias aprendí que los muertos pueden hablar a partir de las características de su muerte.*”; **Carim** asegura haber aprendido “... *qué era en verdad la Historia*”

Las evaluaciones elogian la metodología desde el entretenimiento, la facilidad y simpleza de los temas, el valor de la comprensión sobre el estudio memorístico, la sencillez que observan en el razonar frente al repetir, la naturalidad con que recuerdan las clases y las temáticas, la diversión, el juego, las imágenes narrativas, los conceptos históricos. Valoran y reconocen, en esas palabras, un camino diferente y novedoso, una práctica que los sorprende y estimula, un aprendizaje que los motiva porque los interpela, los obliga a preguntarse, a querer saber más. Las historias narradas y leídas le dan contenido a los conceptos, los explican, les otorgan significado y proximidad a sus propias experiencias cognitivas.

Entiendo que, de esta manera, preparamos a nuestros estudiantes para iniciar un camino de conocimiento que requiere preguntarse y no repetir respuestas, que invita a formular hipótesis cuando permite descubrir una historia plagada de encrucijadas, de conflictos, de tensiones (Zemelman, 2001). La lectura conjunta, la reflexión social, demanda opiniones personales pero también fundamentos que las sostengan, obliga a escuchar al otro, aceptar miradas distintas, contrapuestas, a entender que la sociedad, de cualquier naturaleza, se construye con interpretaciones, no con verdades definitivas. Entiendo que este ejercicio de construcción del conocimiento histórico y convivencia escolar contribuye a la formación democrática de la ciudadanía (Santisteban, 2010). Y como docentes nos obliga a pensar cómo continuar. Esta tarea es una construcción de posibilidades, no un fin en sí mismo.

El trabajo con estudiantes de primero, durante un año lectivo, se reduce a poco más de veinte clases. Al año siguiente me ven por los pasillos de la escuela y muchos de ellos me saludan con cierta tristeza y una frase repetida: “profe, lo extrañamos, vuelva con nosotros”. Me quitan una sonrisa y agradezco, me conmueve esa demostración de afecto tan espontánea, fresca y natural. Pero no me extrañan a mí. Lamentan no tener más aquellas clases. En la mayoría de los casos han regresado a clases que refuerzan sus viejos temores sobre una Historia de reiteraciones, aburrimiento y desinterés. Muchos colegas se refugian en la idea de que el problema son los adolescentes, repitiendo clichés sobre su irresponsabilidad, apatía o desinterés. Sin intención de caer en las soluciones fáciles, cada vez estoy más convencido de que el problema somos nosotros, como colectivo profesional, una comunidad que parece estar más cómoda en repetir recetas que no saben a nada, fórmulas que no funcionan, métodos que, probadamente, atentan contra cualquier posibilidad de aprendizaje verdadero. Considero que es hora de asumirlo, de poner la mirada sobre nosotros mismos y hacer algo al respecto.

Para eso estoy aquí. Para compartir la historia de mi búsqueda, de una estrategia que vengo a ofrecer, no en cuanto a sus resultados sino en cuanto a la satisfacción de concretar este derrotero exploratorio, impertinente, frente a las estructuras consolidadas; un camino que abre nuevas preguntas y que invita a ser explorado. No viene, este material, a proponer un reemplazo a los libros existentes, viene a sumarse a ellos pero a proponer y estimular búsquedas nuevas, a respaldar la necesidad de mayores investigaciones de campo, en la práctica, en el aula con estudiantes de carne y hueso, conociéndolos, poniéndoles rostro, corazón y voz a una entidad que existe, necesita y clama a gritos por nuestra rebeldía, nuestra insubordinación a las curriculas, nuestra desobediencia a las tradicionales estrategias pedagógicas. Nuestros estudiantes son maravillosos, inteligentes, curiosos, divertidos, frescos, naturales, voraces. Démosle lo que se merecen, lo que esperan de nosotros, un reflejo a su propia indisciplina. Rompamos los esquemas, equivoquémonos, volvamos a empezar, devolvámosle a las aulas la bandera que reclama todo aprendizaje significativo, su implacable y maravilloso espíritu de sedición.

Referencias bibliográficas:

Aisenberg, B. (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos. Un aporte de la psicología genética a la didáctica de los estudios sociales para la escuela primaria. En Aisenberg, B y Alderoqui, S. *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Ed. Paidós SAICF.

Florescano, E. (2009). Historia y ficción. [En línea] Nexos, marzo, 1. Accesible en: <https://www.nexos.com.mx/?p=13009>

Ginzburg, C. (2014). *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mattozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la Historia. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 39-48.

Salto, Víctor. (2017). La pregunta en el aprendizaje de la Historia. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 15, 23-50.

Santisteban Fernández, Antoni. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. [En línea] *Clio & Asociados*, 14, 34-56. Accesible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Suárez, D. (2008). *Cuentos de Historias... lejanas*. Neuquén: Educo.

Suárez, D. (2015). *Los gajos de la mandarina*. Neuquén: La Balsa.

Suárez, D. (2016). *El imperio de las máquinas y los motines de la Sangre*. Neuquén: La Balsa.

Suárez, D. (2016). *Los pájaros se visten de colores*. Neuquén: La Balsa.

White, H. (2010). *Ficción histórica, historia ficcional y realidad histórica*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

La construcción de ciudadanía en contextos iberoamericanos en la Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias sociales. La Región de la Cuenca del Plata. Entre Ríos y la República Oriental del Uruguay. Desafíos

Sara Liponezky de Amavet - Sara del Rosario Mentasti

saraliponezky@yahoo.com.ar / sararmentasti@gmail.com

IFEIER. Instituto José Artigas / Argentina

RESUMEN:

El trabajo aborda la construcción de ciudadanía en contextos iberoamericanos en la Enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en la Región de la Cuenca del Río de la Plata, espacio que comparten Entre Ríos y la República Oriental del Uruguay.

Nos hemos propuesto aportar a la Enseñanza de las ciencias mencionadas, algunas consideraciones, presentando decires y proyectos al Estado Provincial y a la ANEP (ROU), en las áreas de Educación superior y secundaria de ambos ámbitos, comprendidas en dichos organismos. Por un lado planteamos nuestras apreciaciones respecto al concepto de Región, sus fundamentos teórico epistemológicos y la compleja realidad que abarca; como así también la implicancia obligada de la enseñanza de las disciplinas en la Formación del docente y de los jóvenes y adolescentes. Formación comprometida con la construcción de la ciudadanía, y las herramientas necesarias para intervenir en los cambios que el mundo requiere.

Nos interesa también considerar su compromiso con el entorno social, cultural y geográfico fluvial que los rodea, para involucrarse y modificar la actitud existente frente a las problemáticas recurrentes, como ser lo ambiental. En el trabajo mancomunado con nuestros hermanos uruguayos creemos posible acordar criterios y modos de abordaje que contribuyan a crear un mejor futuro. En esa lógica el pensamiento de José Artigas, interpela también al respecto, pues en términos del proceso histórico no podemos soslayar su proyecto de articulación regional a través de la Liga Federal o Liga de los Pueblos libres.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza -Ciudadanía- Región- Ciencias Sociales

A construção da cidadania nos contextos ibero-americanos no Ensino de História, Geografia e Ciências Sociais. A Região da Bacia do Rio da Prata. Entre rios e a República Oriental do Uruguai. Desafios

RESUMO:

O trabalho faz uma abordagem da construção de cidadania em contextos ibero-americanos em o ensino da História, a Geografia e as Ciências sociais na Região da Bacia do Rio da Prata, um espaço que compartilham Entre Ríos e a República Oriental do Uruguai.

Propusemos contribuir para o Ensino das Ciências mencionadas, algumas considerações, apresentando conteúdos e projetos ao Estado Provincial e à ANEP (ROU), nas áreas do Ensino Superior e Ensino Médio de ambos âmbitos, incluídos em ditos órgãos.

Por um lado, planteamos nossas apreciações sobre o conceito de Região, seus fundamentos teórico-epistemológicos e a complexa realidade que engloba; bem como a implicação obrigatória do ensino de disciplinas na formação de professores e de jovens e adolescentes.

Treinamento comprometido com a construção da cidadania e as ferramentas necessárias para intervir nas mudanças que o mundo exige. Também estamos interessados em considerar seu compromisso com o ambiente social, cultural e geográfico em torno deles, se envolver e modificar a atitude existente em relação aos problemas recorrentes, como pode ser o ambiental.

Ao trabalhar em conjunto com nossos irmãos uruguaios, acreditamos que é possível concordar com critérios e formas de abordagem que contribuam para criar um futuro melhor. Nesta lógica, o pensamento do José de Artigas, também interpela ao respeito, pois em termos do processo histórico não podemos ignorar seu projeto de articulação regional através da Liga Federal ou da Liga dos Povos Livres.

PALAVRAS-CHAVE:Educação – Cidadania – Região-Ciências Sociais

The construction of citizenship in Ibero-American contexts in the Teaching of History, Geography and Social Sciences. The River Plate Basin Region. Between Rivers and the Oriental Republic of Uruguay. Challenges

ABSTRACT:

The paper deals with the construction of citizenship in Ibero-American contexts in the Teaching of History, Geography and Social Sciences in the Region of the Rio de la Plata Basin, a space shared by Entre Ríos and the Eastern Republic of Uruguay.

We have proposed to contribute to the Education of the mentioned sciences with some considerations, presenting ideas and projects to the Provincial State and ANEP (ROU), in the areas of Higher and Secondary Education of both areas, included in these organisms.

From a point of view we present our findings regarding the concept of Region, its epistemological theoretical foundations and the complex reality that encompasses; as well as the required implication of the teaching of disciplines in the academic training of teachers and young people and adolescents. Academic training committed to the construction of citizenship and the necessary tools to intervene in the changes that the world requires.

We are also interested in considering its commitment to the social, cultural and geographical River environment that surrounds them to get involved and to modify the existing attitude of the recurring problems, such as environmental issues. In working together with our Uruguayan brothers we believe it is possible to agree on criteria and ways of approach that contribute to creating a better future. In this logic the thinking of José Artigas, it also calls in this respect, because in terms of the historical process we can not ignore his project of regional articulation through the Federal League or League of Free Peoples.

KEYWORDS:Teaching – Citizenship – Region – Social Sciences

Introducción

Como Instituto Federal de Estudios e Integración de Entre Ríos “José Artigas” nos inquieta y ocupa abordar la construcción de ciudadanía repensando los contextos iberoamericanos en el campo de la Enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en la Región de la Cuenca del Río de la Plata, espacio que comparten Entre Ríos y la República Oriental del Uruguay. Aportamos a continuación algunas consideraciones de los proyectos a presentar a nuestro Estado Provincial, y a la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) - convenio suscripto con el Consejo General de Educación (2016)-. Precisamente la Innovación reside en el trabajo conjunto con colegas uruguayos de Formación docente, para favorecer la Enseñanza de la Historia y Geografía en clave regional, analizando contenidos curriculares mínimos. Este anhelo surge de los diferentes encuentros académicos sucedidos a lo largo de los últimos tres años en Colonia del Sacramento (2014), Paraná (2016-2017), Paysandú (2016) y Montevideo (2017). A ello estamos abocados.

Integración ciudadanía regional y participación ciudadanía

Los procesos de integración regional en América Latina presentan en la actualidad distintas flaquezas que dificultan su consolidación. Para lograr ese objetivo es preciso sumar a las

motivaciones económicas que les dieron impulso el involucramiento de la sociedad civil, con impacto en lo político y cultural. En ese sentido atendemos a la ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Ciencia Política de Argentina sobre "Democracia, integración y crisis en el nuevo orden global. Tensiones y desafíos para el análisis político". Fue organizado, por la Sociedad Argentina de Analistas políticos y la Universidad Católica de Córdoba del 27 al 30 de julio de 2011. El proyecto que tiene vinculación con nuestro tema fue denominado "Integración regional y ciudadanía". Propone una investigación acerca de cómo los ciudadanos argentinos perciben los procesos de integración regional en América Latina, su participación en ellos y su concepto de ciudadanía regional. El estudio se funda en la detección de falencias respecto a esas cuestiones. Surge del mismo la escasa concientización sobre el tema, la ausencia de instancias para la participación, e inclusive de análisis que lo aborden en la literatura política de nuestro tiempo. La debilidad de las instituciones públicas, el déficit en la calidad de la representación, en la transparencia y la gestión, entre otros, hacen a un contexto poco propicio para generar entusiasmo por la "cosa pública". En sentido contrario, resulta evidente que la participación de la ciudadanía actúa como un control informal, oportuno y generalmente eficaz ante aquellas problemáticas; y también contribuye a una mayor legitimidad. En estos procesos los principales interlocutores – casi con exclusividad - han sido hasta ahora los respectivos gobiernos. Sin embargo su propia dinámica indica hoy que es necesaria la participación de nuevos actores sociales. El caso del Mercosur - Mercado Común del Sur – confirma esta hipótesis indicando que el involucramiento de la sociedad es uno de los aspectos claves para visibilizarlo- (hacia el interior de las comunidades-); y consolidarlo también frente a otros Organismos y Estados. El desarrollo del Mercosur social, y en este caso del Mercosur a nivel ciudadano, necesariamente debe viajar en paralelo con el fortalecimiento del desarrollo económico, laboral y migratorio a nivel regional. Son pasos importantísimos en la consolidación del Bloque regional en todos los ámbitos, tanto económicos como también sociales y culturales.

En este punto es pertinente definir qué entendemos por ciudadanía regional y participación ciudadana, dando cuenta de la estrecha relación entre ambas.

Por un lado el concepto de ciudadanía ha sido trabajado desde diversas perspectivas y puntos de vista, su estudio es multidisciplinario ya que amerita el análisis politológico, como también de geógrafos y sociológicos. Esto demuestra la complejidad del fenómeno que se pretende abordar como también su riqueza. En su concepción más extendida se entiende por ciudadanía a la pertenencia a una comunidad política, que implica un conjunto de elementos constitutivos del Estado Nación. La identidad nacional surge así como una construcción creada para darle legitimidad al Estado moderno, es la vinculación entre los individuos miembros de una comunidad y el Estado. Se trata de un concepto incluyente y excluyente a la vez, ya que por un lado agrupa a quienes forman parte de ese colectivo social y por el otro deja afuera a los que no pertenecen al mismo. A su vez el ciudadano puede pensarse desde dos perspectivas, una que lo define como titular de derechos y obligaciones - la visión más extendida-, mientras que la otra lo entiende como actor de una identidad cultural. Así la ciudadanía implica un sentimiento de pertenencia a una «comunidad imaginada». Existe entonces el reconocimiento de ese status por parte de los otros miembros que comparten valores culturales, intereses... en fin, un entramado de valores que conforman esa identidad.

En esta lógica de pensamiento, considerar a la ciudadanía como la pertenencia a un territorio política y nacionalmente delimitado no sería una definición ajustada a la realidad. Según prestigiosos analistas como Painter, Beltrame de Moura, Lira de Sequeira entre otros, el concepto de ciudadanía tiene que ser redefinido ante la influencia de fenómenos como la globalización que modifica la visión clásica del Estado Nación sustentada en territorio,

población y soberanía. Los procesos de asociación generados trascienden las fronteras nacionales integrando a las comunidades bajo nuevas formas por encima de las separaciones espaciales. En esos contextos el Estado Nación ya no es el único que resume la identidad de los individuos como tampoco el interés nacional.

También comienzan a aparecer en forma contemporánea e independientes de esos ámbitos supranacionales nuevas instituciones y organizaciones que van a articular los intereses de los individuos en una nueva forma de representación. Actualmente se conforman y fortalecen otras unidades políticas como municipios, microrregiones y los llamados Estados subnacionales. En las poblaciones de las zonas fronterizas la identificación con el territorio, no necesariamente el delineado políticamente, es mayor que con el Estado al que pertenecen. Surge entre las nuevas categorías de análisis el concepto de ciudadanía multinivel planteado por Painter (1998) quien se centra en el caso europeo, pero puede ser útil para pensar lo que sucede en Latinoamérica. Procura reflejar simultáneamente la pertenencia de las comunidades políticas a una variedad de espacios como el local, nacional, regional y tal vez a grupos no territoriales, como las religiones, etnias, etc. La ciudadanía multinivel incluye identidades más complejas en tanto la población se siente parte de diversas comunidades que operan en distintas escalas, desde lo local a lo global. En la misma línea, Beltrame de Moura (2009) plantea la idea de ciudadanía postnacional, cuyo fundamento principal es que la soberanía nacional está en proceso de vaciamiento.

Podemos definir a la integración regional como proceso mediante el cual los Estados nacionales se mezclan, confunden y fusionan con sus vecinos de modo tal que pierden ciertos atributos fácticos de soberanía, a la vez que adquieren nuevas herramientas para resolver sus conflictos mutuos.

Si focalizamos nuestro análisis al caso del Mercosur advertimos la necesidad de conformar y construir la ciudadanía regional como otra etapa de su consolidación, que de alguna forma también le daría una mayor legitimidad social. Pérez Vichich, señala que *«el proceso de construcción de ciudadanía tiene como fin constituir al ciudadano, y en consecuencia la responsabilidad sobre la gobernabilidad de los espacios y el ejercicio de sus derechos en esos espacios, sea una Ciudad, un Estado o una región»* (Pérez Vichich, 2007, p.16). Es de toda razón que si se quiere incluir a la ciudadanía en los procesos de integración será necesario crear una agenda social con carácter estratégico, asignándole igual entidad que a las cuestiones económicas y políticas que les dieron origen.

Así la ciudadanía se convertiría en un interlocutor válido con capacidad de presentar sus demandas, propuestas e inquietudes en los diversos espacios que conforman la ingeniería institucional del espacio-Mercosur-. No es una cuestión retórica: la participación ciudadana se manifiesta en diversos aspectos como el acceso adecuado a la información, la oportunidad de participar en la adopción o en la toma de decisiones, fundamentalmente a través del voto, lo que implica involucrarse además en el control de las políticas públicas. Tiene relevancia también la participación a través de las Organizaciones no gubernamentales que la sociología contemporánea ha llamado “tercer sector” señalando su gravitación. Con la participación social se contribuye al funcionamiento del sistema democrático pero también a la protección y al progresivo reconocimiento del interés público. Los problemas ambientales o de desarrollo, entre otras demandas de la ciudadanía, trascienden el nivel nacional y podríamos decir el gubernamental. Es por ello que la comunidad intenta promover su tratamiento a través de instancias informales. La participación, la formación y el acceso a la información son algunos de los factores claves para conformar una conciencia ciudadana; esto obviamente sin desconocer otros factores como la cultura, el bagaje histórico común, etc.

La academia también empezó a estudiar el tema de la participación a nivel regional en sus variadas dimensiones.

Por un lado, se entiende el tema haciendo referencia específica a los sectores económicos y sociales normalmente aglutinados en organizaciones de la sociedad civil, en los movimientos sociales y en otras instancias más o menos formalizadas, en las que se asocian grupos de intereses comunes y con objetivos definidos.

Hay que remitirse a Atanasof, quien sostiene que la tarea política del Mercosur se basa en un frente interno y otro externo. Así considera que incrementar la integración hacia afuera implica que el bloque regional sea reconocido como un interlocutor válido y como un actor de peso en el escenario internacional. Por su parte el esfuerzo de integración hacia adentro significaría buscar *«las líneas directrices de una identidad cultural y una solidaridad social que legitimen a la construcción institucional que se pretende»* (Atanasof, 2009, p. 29).

Actualmente existen varios espacios de información y formación básica en los temas de integración regional. Sin embargo, resulta mucho más fácil encontrar cursos de capacitación para ciertos aspectos comerciales y económicos de la integración o para ciertos sectores socio-económicos. Así se observan cursos, seminarios y talleres para la formación del empresario y del trabajador, de las Pymes, de sindicatos, para funcionarios públicos, etc. Es poco frecuente la oferta para la formación de ciudadanos como tales y sin limitarse a las cuestiones económicas. Entre ellos se encuentran el Parlamento juvenil del Mercosur (PJM), los cursos que apuntan a la educación ciudadana en la escuela tales como “Somos Mercosur”, y los foros de participación juvenil coordinados por la asociación Identidad Mercosur en conjunto con escuelas y algunas instancias gubernamentales. Un abanico más reducido de experiencias se presenta a la hora de encontrar proyectos de formación que no necesariamente convoquen a estudiantes sino que estén abiertos al público y apunten a la formación de ciudadanos. En nuestro País se puede nombrar al proyecto Cine por la integración de identidad Mercosur y el Instituto Nacional de Cine y Artes audiovisuales (Incaa).

Entre los proyectos en ejecución hay algunos dirigidos a la formación de ciudadanos en la Escuela secundaria. En el Parlamento juvenil los alumnos de colegios de todos los países miembros viven una experiencia de debate parlamentario regional simulado, cuyas reflexiones finales son sometidas a los órganos ejecutivos del bloque. En los cursos de Somos Mercosur y de Identidad Mercosur, la capacitación apunta a profesores de las escuelas secundarias, que luego deberán transmitir su conocimiento a los alumnos e instruirlos en las bases del Acuerdo regional y su rol en la construcción de un proceso de integración más democrático. Existen también otros cursos abiertos a la ciudadanía. En ellos se concibe y formula el conocimiento para que sea accesible a todos los niveles de la educación, edades y actores sociales. Si bien los proyectos tienen algunas diferencias, lo cierto es que en común tienen el objetivo de nivelar el conocimiento sobre esa temática. - Estas iniciativas son apoyadas por un amplio espectro de organizaciones, como los proyectados y sostenidos por organismos como el Mercosur educativo, junto con la Organización de Estados Americanos, Unicef Argentina y “Somos Mercosur”, creada por la Presidencia pro-témpore de Uruguay en el 2005. Pero también surgen de la sociedad civil y del ámbito académico como de sectores gubernamentales distintos al área educativa, por ejemplo la Escuela Nacional de Gobierno. Estos esfuerzos para informar, formar y en definitiva concientizar a ciudadanos y futuros ciudadanos en su rol activo dentro del proceso de integración regional se limitan en su mayoría al ámbito educativo de las escuelas secundarias. Abarcan una franja bastante restringida de edad y de actores sociales, aunque a largo plazo se entiende que son las estrategias con mayor impacto y valor agregado para la formación de la ciudadanía. Como

bien anuncia en sus proposiciones Identidad Mercosur, sería coherente con el propósito de «militar» la integración. En este contexto la población adulta recibe este tipo de formación e información principalmente de los medios de comunicación. Es indispensable entonces analizar más profundamente el comportamiento de los medios, su interés y patrón de información sobre tales temas, como también observar el nivel de conciencia y percepción que generan en los ciudadanos. Como corolario podemos afirmar que la conformación de una ciudadanía regional depende entre otros factores del nivel y la calidad de la información y de la formación dentro del sistema educativo. Esto plantea para el sistema educativo de la región un importante desafío: cómo asumir y activar este compromiso. Quizás una de las formas de lograrlo es a través de una ingeniería institucional adecuada, acompañada de una formación docente en sintonía con los tiempos. La programación de espacios, como el mencionado Parlamento juvenil, que ofrece esta oportunidad a través de representantes directamente elegidos, es un camino interesante. La Educación entonces en sus diferentes niveles y estadios (formación docente universitaria y terciaria, secundaria, primaria) debería incorporar nuevos contenidos en el campo curricular y de trabajo multi e interdisciplinar. Desde nuestro Instituto Federal de Estudios e Integración “José Artigas” nos sumamos al reto. Las acciones que venimos diseñando y llevando a cabo, dan cuenta de ello. Pueden encontrarse en la página de Facebook Instituto Federal Artigas.

La cultura como elemento clave para la integración regional

Entre los esfuerzos para diseñar una política cultural más amplia, contemporánea y regional resulta interesante citar el Programa “Más Allá de la guerra” dentro del Mercosur Cultural.

Emma Zaffaroni prestigiosa representante del Ministerio de Educación y Cultura de la República Oriental del Uruguay e integrante del Programa, sostiene que la cultura constituye algo esencial para la creación de lazos. Entendiendo que una base cultural común no implica desconocer la diversidad, por el contrario, implica aceptar esta base para potenciarla. Refiere con énfasis al riquísimo panorama cultural latinoamericano característico de esa América mestiza, producto de los procesos de conquistas, aculturación, simbiosis y sincretismo.

Para Gabriel Toselli, Director Ejecutivo del Instituto Social del MERCOSUR, esa base cultural tiene que ver con los pueblos antiguos que habitaban la región y con el proceso histórico de la colonización, y la formación de los Estados. Acerca de eso, entendió que el Mercosur es una unidad política en la que los pueblos y su proyecto de vida son preexistentes a la institucionalidad regional y funciona más allá de ellos mismos. En las fronteras fundamentalmente, vivencian la integración en la cotidianidad, su propia historia, tradiciones, lengua y cosmovisiones. Esto último es un dato de la realidad en nuestra Provincia- Entre Ríos-, con las comunidades que habitan en ambos márgenes del Río Uruguay. La convivencia de los pueblos en esos territorios ha ejercido una saludable presión sobre los gobiernos locales para generar estrategias de asociación como el Comité de Hidrovía del Río Uruguay que actúa como eje articulador y movilizador de iniciativas y encuentros sobre diversas temáticas comunes: geopolíticas, técnicas y educativas.

Nuestra experiencia. Nuestra propuesta. Integración regional. Docencia e investigación

En nuestro País se han sucedido diferentes transformaciones curriculares. Cada cual respondió a distintas políticas educativas. Sea la Ley de Educación Federal (1993), la Ley de Educación superior (1995), como así también la Ley de Educación Nacional (2006), abrieron ventanas a nuevos propósitos y fines educativos. Fueron convalidadas por las legislaciones provinciales. La Enseñanza de las Ciencias Sociales no escapó a sus premisas. La formación de una

conciencia histórica y ciudadana en nuestros adolescentes y jóvenes es un compromiso ineludible en la Enseñanza.

Consideramos saludable y prometedor responder desde el ámbito académico a la formación de nuestros jóvenes y su inserción en el mundo que los circunda, interpela y compromete. Nos detenemos en el Educar la subjetividad política, tarea de cada persona y desafío colectivo, demanda de las circunstancias y arbitrio de quienes quieren transformarse en actores sociales para intervenir en las pujas culturales y sociales ejerciendo su propio poder.

Las instituciones públicas como la escuela y la universidad, funcionan sobre la cultura política de los sujetos. Formar la subjetividad política es entregar herramientas a nuestros estudiantes para el buen ejercicio del poder. Como así mismo significa construir puentes entre la vida propia y el contexto social, pues en la formación de la persona humana cabe también lo ético y lo político que nos constituyen como seres históricamente situados. (Ruiz Silva y Prada Londoño, 2012, p.18). Corroboramos la existencia clara de un currículum nulo en la enseñanza: “lo que no se enseña”. Como expresaba Eliot Eisner, lo que no se enseña puede ser tan importante e influyente como lo que se enseña. Y aquí reside nuestra inquietud (Pagani y Mentasti, 2016).

Así entonces la Enseñanza de las Ciencias Sociales como problema nos mueve a explicar, a interpretar la complejidad de la realidad social actual. Realidad imbricada y desafiante que exige a los docentes ofrecer las herramientas necesarias para los adolescentes y jóvenes que requieren de una “cabeza bien puesta”, y del ejercicio de una ciudadanía responsable. ¿Qué? ¿Cómo? ¿A quién Enseñar? En el filo de una mente digitalizada, y de zapping analógico, un mundo global demandante nos interpela en la formación de una persona humana y social capaz de dilucidar los acertijos presentes. La resolución de problemáticas y de casos amerita re- repensar las propias prácticas para ayudar a re- descubrirse y re- hacerse en la profesión docente.

Ahora bien, ¿cuál es el eje problematizador y sistematizante de los contenidos curriculares del Área de Ciencias Sociales? Como variable de análisis proponemos “la integración regional” geo-histórica, cultural, social, económica, geopolítica y mental. Los aspectos importantes sobre los que debería convenirse su abordaje son:

- Consolidar el espíritu de ciudadanía apoyándose en la herencia cultural del País.
- Promover la dimensión inter y multicultural de la enseñanza.
- Desarrollar un fluido intercambio académico y pedagógico desde las Ciencias Sociales como ámbito válido de integración, reflexión y confrontación.

Entendemos que la Enseñanza de las Ciencias Sociales constituye la puerta al conocimiento que favorece la comprensión del mundo actual, aprehendiendo los saberes esenciales de la realidad social con los niveles de complejidad y profundización necesarios para: la búsqueda del bien común como bien social y personal; la consolidación de la democracia como la manera saludable de construir una sociedad libre, equitativa, igualitaria y promotora de valores olvidados; el fortalecimiento de la unidad nacional, de la región como construcción multidimensional.; el cuidado del ambiente; el resguardo de los derechos inalienables de todos los hombres y de todo el hombre.

Nos preocupa y ocupa también pensar dicha Enseñanza en relación al compromiso en la producción de significados axiológicos que se presenta como un importante campo de lucha ideológica. Desde este lugar el docente en Ciencias Sociales puede construir un ideario y un imaginario de sentidos, conceptos y acciones, oportunidad que ofrece este entramado de

ciencias. En este marco formativo, y desde la conciencia de la tarea docente como praxis intencional, el desarrollo de prácticas productivas parece dirigirse a intervenir activamente en la construcción simbólica de tres dimensiones fundamentales del sujeto: en la dimensión de la conciencia personal y de la convivencia social (especialmente familiar); en la dimensión del sujeto como ciudadano (esfera de las relaciones políticas e institucionales); y en la dimensión del sujeto trabajador (ámbito de las relaciones de producción y económicas). Por ello consideramos que es la educación el ámbito donde podemos seguir encontrando algunas esperanzas. La importancia de la educación en una sociedad democrática es indiscutible. La sociedad democrática es una inmensa institución de educación y de autoeducación permanente de sus ciudadanos, sin esto no podría vivir. Como sociedad reflexiva, debe apelar permanentemente a la actividad lúcida y a la opinión ilustrada de todos los ciudadanos. (Funes, 2004, pp. 148- 158)

Joan Pagès expresa que la Enseñanza de las Ciencias Sociales podrían capacitar a los jóvenes para que:

- a) *Construyan una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico;*
- b) *Adquieran madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo; Relacionen el pasado, el presente y el futuro y construyan su conciencia histórica;*
- c) *Trabajen sobre problemas sociales y políticos, sobre temas y problemas contemporáneos. Una enseñanza centrada en los problemas sociales – del pasado, del presente y del futuro- permite el desarrollo de una conciencia crítica en los jóvenes, les ayuda a discrepar de manera inteligente y civilizada, y fomenta una perspectiva educativa basada en la multiculturalidad, el género y la clase social;*
- d) *Aprendan a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, a elegir, a analizar los hechos;*
- e) *Desarrollen un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía. Aprendan cómo se elaboran los discursos, aprendan a relativizar y a verificar los argumentos de los demás; y*
- g) *Defiendan principios de la justicia social y económica, y rechacen la marginalización de las personas. (2008, pp. 81- 82)*

Igualmente Pagès sostiene que hacen falta cambios en el currículum, a lo cual adherimos; aunque consideremos que la formación de la subjetividad política del joven, no depende solamente de modificaciones en los diferentes niveles del currículum, nacional, jurisdiccional e institucional. Todos deberíamos tener y tomar parte en la responsabilidad civil y social de generar el sano ejercicio de ciudadanía que tanta falta nos hace como País.

En cuanto a la Geografía creemos que está llamada a un compromiso con su Enseñanza en clave regional; y que debería aportar al estudio de las relaciones entre el hombre y su entorno de acuerdo con las necesidades y los problemas actuales del espacio- región donde la misma geografía, la ruralidad, lo urbano, y el ambiente se conjugan; esforzándose el docente, en el nivel superior y en los otros niveles, en aportar elementos que sirvan para hacer más rica y más lúcida la conciencia que los jóvenes tienen de su situación, para su intervención en ella. La interdisciplinariedad es aquí clave de interpretación.

La región plantea una realidad dinámica, cambiante y profunda que se transforma, que permanece, que se desplaza a través del tiempo por la interrelación e interacción de factores condicionantes diversos; concebida también como área de entrecruzamiento de procesos y situaciones en la que el espacio y el tiempo constituyen las categorías esenciales para la comprensión de la esfera social.

Este espacio- social constituye un modelo explicativo global de los lazos regionales. Con esta noción se entiende un todo complejo, que se redefine en cada tiempo histórico, en el que están profundamente articulados lo material, lo social y lo simbólico porque el espacio no sólo es

ocupado, es también percibido, interpretado y realizado por sus habitantes. (Areces, 2004, p. 23)

El espacio- región que nos convoca en este trabajo como región física implicada, forma parte de un escenario de interacción social, modo en que se emplean los recursos materiales durante el transcurso de las rutinas sociales. Abordamos la regionalización como un nivel en que pueden observarse las interacciones de los individuos y los grupos con las estructuras y procesos en el tiempo.

El encuentro de unas disciplinas con otras, nos conduce a una perspectiva desde las Ciencias Sociales que lleva a la búsqueda de puntos de reunificación en un nuevo paradigma, intentando contribuir a dar respuestas a los principales problemas que aquejan a nuestro *ámbito socioeducativo*.

Pensamos que la importancia social de la Enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, reside en colaborar en la conformación de una identidad individual y colectiva, ciudadana, con un elemento distintivo en nuestra región que es su geografía, su ambiente natural, al cual el hombre ha contribuido y debe contribuir a transformarlo en sustentable (Mentasti y Viana, 2013, p. 7,215). Realidad posible sólo a través del compromiso fehaciente de una conciencia ciudadana que la Escuela, la Universidad, los Institutos de formación docente deben coadyuvar a construir en los adolescentes y jóvenes. La presencia de buenas políticas educativas por parte del Estado Nacional, Provincial, y de acuerdos con el País hermano, nos pueden estar faltando. Hay mucho camino por recorrer al respecto.

¿Cómo podemos entonces ayudara la formación de ciudadanía desde el ámbito educativo con las connotaciones de índole regional que la integración con nuestros hermanos uruguayos habilita, apela y convoca? De allí surge nuestra propuesta. Así lo expresábamos al inicio de esta Ponencia fundada en objetivos compartidos con colegas de Formación docente de ROU. También de los acuerdos suscritos por nuestro Estado provincial y la República Oriental del Uruguay. Se trata de un aporte inter y multidisciplinario.

Proyectamos estrategias para la Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias sociales en clave regional, dirigidas a provocar el interés de los destinatarios y su mejor comprensión a partir de la verificación in situ de los hechos sucedidos y relatados. Proponemos para ello un recorrido de “circuitos históricos” por los lugares donde transitó la gesta de José Artigas en Entre Ríos, en coordinación con la denominada “ruta del Artiguismo” incluida en los Programas de Historia uruguayos, y con las Áreas de Educación, de Cultura y Turismo de nuestra Jurisdicción. Como docentes nos interpela y moviliza el compromiso ciudadano con el entorno social, cultural y geográfico fluvial, y por ello promovemos un rol activo para modificar la actitud frente a las problemáticas recurrentes, como lo ambiental.

El reto es enorme y a la vez apasionante. Lo hemos asumido y lo estamos transitando acompañados por la valiosa tarea de estudio e investigación que realizan los miembros del Instituto Artigas: docentes universitarios y de nivel terciario en Historia, Geografía, Ciencias Sociales, como también Politólogos, Economistas, Abogados y Filósofos. La tarea asumida incluye también la capacitación a docentes de Nivel superior en las áreas afines, a través de congresos, jornadas, conferencias, seminarios, presentación de publicaciones, asistencia y acompañamiento a instituciones educativas y encuentros con docentes de los niveles superior y secundario. El Instituto actúa como nexo entre el Consejo General de Educación, la Universidad Autónoma de Entre Ríos, la Universidad Católica Argentina y la Universidad Nacional de Entre Ríos en los convenios y conexiones establecidas con las entidades pares de

la República Oriental del Uruguay. Contamos también con investigadores que permanentemente promueven el intercambio, la reflexión y la confrontación de los avances en este ámbito. La Didáctica de la Historia y las Ciencias sociales se han convertido en una base fundamental para trabajar cuestiones que favorecen el pensar en la formación de nuestros adolescentes y jóvenes, para la construcción de una ciudadanía acorde a la realidad que nos circunda. Así, el derecho a la formación de su subjetividad política va acompañado de la exigencia de una formación docente capaz de facilitar la formación de la conciencia histórica, social y ciudadana. Sentir compartido con los colegas del País hermano.

Consideramos altamente positivo la elaboración de material didáctico. Hemos hablado de la confección de las Alforjas de Artigas integrando la autoría de docentes de nivel superior de Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos y Formación docente de ROU. El Proyecto de Los “circuitos históricos” ya es parte de nuestro accionar para el presente año. Así mismo un equipo de nuestros profesores interviene desde el año 2017 en el Espacio Genoma que financia el CFI (Consejo Federal de Inversiones), abriéndonos así a la enseñanza y el aprendizaje digital que la tecnología aporta. Material disponible en la web para las unidades educativas.

La innovación de nuestra propuesta reside entonces en la firme y fundada decisión de un trabajo mancomunado con los hermanos uruguayos, contando con la adhesión de la ANEP, y el acompañamiento del Comité de Hidrovías del Río Uruguay. Y se sustenta, como antes lo expresáramos, en una sólida integración regional “de hecho” entre nuestras respectivas comunidades: de Uruguay y Entre Ríos. Fundamentalmente en las ciudades sobre el Río Uruguay.

Advertimos sí que el contenido del Curriculum en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es producto de una determinada selección cultural. Para desarrollar un saber se requiere de una dirección educativa, de una determinada intencionalidad de la enseñanza. En el desarrollo de saberes, esa construcción no se garantiza mediante contenidos aislados; sino a través del camino que le aporta la complejidad (cognitivo, social, afectivo...). Así, las orientaciones didácticas ponen de manifiesto las demandas de la cultura, de la sociedad y la función de la institución educativa. En este sentido surgen problemáticas, y los docentes debieran proponer a los estudiantes problemas desagregados por ellos. En fin... temática a continuar debatiendo, con mirada regional en nuestros Países. Es nuestro anhelo no detener la marcha en el pensar y convenir cuestiones en común con los hermanos uruguayos. Juntos desde la Ciencia, la mirada regional, la investigación y la docencia en Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, podemos seguir creciendo. Hemos asumido responsablemente el desafío. Adherimos a la idea de “...formar hombres capaces de situarse en su justo lugar en el conjunto de las generaciones” (Lucien Febvre).

Referencia bibliográfica:

- **Areces, N. R.** (2004). Regiones y fronteras. Apuntes desde la Historia. Rosario: Consejo de Investigaciones, UNR - y Proyecto PIRCONICET, 4191.
- **Atanasof, A.** (2009). El Mercosur ciudadano. Retos para una nueva institucionalidad, documento presentado dentro de las acciones desarrolladas en forma conjunta por ALOP (Asociación Latinoamericana de Organizaciones de Promoción al Desarrollo (ALOP). En “La reforma institucional del Mercosur. Del diagnóstico a las propuestas” publicado en mayo de 2009 coordinado por Gerardo CAETANO Montevideo: CEFIR-INWENT-en Boletín Somos Mercosur.
- **Beltrame de Moura, A.** (2009). O processo integracionista europeu sob a ótica da solidariedade e do interesse comum: a cidadania europeia como elemento unificador. Meritum, 4.

- Cera, Parlamento del Mercosur (2006). ¿La voz de los ciudadanos en la integración? Buenos Aires: Mercosur CMC Dec.2305
- **Espejo, S., Francesco, E.V.** (2012). La ciudadanía regional en Sudamérica. Breve análisis de la participación en el Mercosur. *Visioni Latino Americane è la rivista del Centro Studi per l'America Latina*, 6, Gennaio.
- **Funes, A. G.**(Coord.) (2004). *Ciencia Sociales. El gran desafío*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Fundación Carolinas y Siglo XXI (2008). *Las paradojas de la integración en América latina y el Caribe*. Madrid: Fundación Carolinas y Siglo XXI
- **Grandi, J., Bizzozero, L.** (1997). *Hacia una sociedad civil del Mercosur. Viejos y nuevos actores en el tejido subregional*. Revista Mercosur, 1, Montevideo.
- **Lira de Siqueira, I.M.** (2009). Os desafios da construção de uma identidade europeia. XXVII Congreso de la Asociación latinoamericana de Sociología. Buenos Aires: Asociación latinoamericana de Sociología.
- **Markusen, A. R.** (1987). *The Economics and Politics of Territory*. New Jersey: Rowman & Littlefield.
- **Mentasti, S. R.** (2002). Dossier de la Cátedra: Geografía Histórica Regional, Pautas para la interpretación de la Geografía Histórica Regional, desde algunas dimensiones analíticas alternativas, UADER.
- **Mentasti, S. R.** (2017). La Enseñanza de Historia y Geografía en clave regional. Currículum explícito. Vacancias académicas. Integración. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Mar del Plata: APEHUN.
- **Mentasti, S. R. y Viana, M. G.** (2013). Ruralidad y ambiente en la enseñanza de la Historia en una escuela entrerriana. Escuela Normal Rural Almafuerde (UADER). *Hablemos de Historia: Paraná*, 7: 215
- **Pagani, M.I. y Mentasti, S. del R.** (2016). El conocimiento enseñable a debate y los usos sociales de la Historia y la Geografía Regional en franca y desafiante tensión ¿Qué hacer? en Enseñanza e investigación en Historia regional. II Congreso Académico regional. II Encuentro de estudiantes de formación docente de la “Liga Federal”. III Encuentro Nacional del Departamento de Historia de CFE de la ANEP (ROU). Paysandú: CFE ANEP.
- Pagès, J. (2008). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, 6, 81- 82.
- **Pérez Vichich, N., Baer, G., Texido E. y otros** (2003). *Migraciones laborales, libre circulación y construcción de ciudadanía en el proceso de integración regional del Mercosur*. Programa de Migraciones Internacionales de la OIT. Ginebra: OIT.
- **Ruiz, S., Alexander- Prada Londoño, M.**(2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula en Voces de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Algunas reflexiones sobre el currículum oculto. Autor principal: Álvarez, Marisa. Publicación: [S.l.], 1987.
- **Serbin, A.** (2008) El gran ausente: ciudadanía e integración regional. En **Altmann, J. y Rojas Aravena, F.** (eds.). *Las paradojas de la integración en América Latina y el Caribe*. Madrid: Fundación Carolina y Siglo XXI.
- **Zaffaroni, E.** (2014). *La cultura como elemento clave para la integración regional*. Mercosur de Políticas Sociales. Asunción del Paraguay: Instituto Social del Mercosur.
- **Vásquez, M.**(2008). *Luces y sombras de la participación social en el Mercosur*. Densidades, N°1.

- **Umpierrez, A. (2017).** Tensiones geopolíticas regionales del siglo XXI y vigencia del modelo artiguista de integración regional platense. Jornadas interdisciplinarias sobre el Congreso de los Pueblos libres: perspectivas, reflexiones y debates. Paraná: Comité Hidrovía del Río Uruguay Secretaría Técnica.

Propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en clases de Geografía

Héctor Guillermo Bazán

hectorbazan75@gmail.com

IES Simón Bolívar / Argentina

RESUMEN:

En el presente trabajo se aborda el tema del desarrollo de la comprensión lectora en clases de Geografía para la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba.

La adquisición y el desarrollo de la comprensión lectora, integrante de la capacidad fundamental de Oralidad, Lectura y Escritura, permite el acceso a la cultura letrada a niños, jóvenes y adultos, como así también la apropiación de saberes necesarios para la construcción y fortalecimiento de su condición de estudiantes y ciudadanos críticos.

Por eso, se recuperarán conceptos teóricos sobre el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión, se definirán algunas estrategias de aprendizaje que faciliten el proceso lector en educación secundaria y se presentarán sugerencias metodológicas para la realización de propuestas didácticas que permitan la promoción de la comprensión lectora y las contextualiza en situaciones de enseñanza y aprendizaje de contenidos geográficos dentro de los diseños curriculares de la escolaridad secundaria de la Provincia de Córdoba.

PALABRAS CLAVE: Educación Secundaria - Didáctica de la Geografía - Innovación docente.

Proposta didática para o desenvolvimento da compreensão de leitura nas aulas de Geografia

RESUMO:

No presente trabalho, aborda-se o desenvolvimento da compreensão de leitura nas aulas de Geografia para o Ensino Secundário da Província de Córdoba.

A aquisição e desenvolvimento de compreensão, de leitura como um membro da capacidade fundamental da oralidade, leitura e escrita, permite o acesso à cultura letrada para crianças, jovens e adultos, bem como a apropriação do conhecimento necessário para a construção e fortalecimento de seu status como estudantes e cidadãos críticos.

E por isso, eles recuperarão conceitos teóricos no desenvolvimento e fortalecimento da compreensão, eles serão definidos algumas estratégias de aprendizagem que facilitam o leitor de processo em educação secundária y mostrarão sugestões metodológicas para a realização de propostas didáticas que permitem a promoção da compreensão de leitura e contextualiza-los em situações de ensino e aprendizagem de conteúdos geográficos dentro os projetos curriculares de ensino secundário na província de Córdoba.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Secundário - Didática da Geografia - Ensino de inovação

Didactic proposal for the development of reading comprehension in Geography classes

ABSTRAC:

In the present work there is approached the development of the reading comprehension in classes of Geography for the Secondary Education of the Province of Cordoba.

The acquisition and development of reading comprehension, as a member of the fundamental capacity of Orality, Reading and Writing, allows the access to the literate culture to children, youth and adults, as well as the appropriation of the necessary knowledge for the construction and strengthening of their status as students and critical citizens.

Because of it, theoretical concepts will recover on the development and strengthening of the comprehension, there will be defined some learning strategies that facilitate the reading process in secondary education and will show methodological suggestions for the realization of didactic proposals that allow the promotion of reading comprehension and contextualizes them in situations of teaching and learning of geographic contents within the curricular designs of secondary education in the Province of Córdoba.

KEYWORDS: Secondary Education - Didactics of Geography - Teaching innovation

Introducción

El desarrollo de capacidades educativas fundamentales a lo largo de la escolaridad de las personas permite un abordaje integral de los saberes socialmente válidos y que rompe con modelos tradicionales de enseñanza en los que el estudiante es un actor pasivo y receptor en dicho proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, las estrategias metodológicas desplegadas por los/las docentes son una de las variables más importantes para el desarrollo de los procesos de cognitivos en los alumnos dentro de las secuencias didácticas ya que deben presentar una coherencia con el contenido a trabajar y con las estrategias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes para aprender.

El presente trabajo presenta una situación de lectura para la enseñanza-aprendizaje de la lectura dentro del espacio curricular Geografía y para estudiantes de 4° año de la Educación Secundaria de la provincia de Córdoba, Argentina. Dicha propuesta pretende persuadir a los docentes de las distintas disciplinas, sobre todo Geografía, acerca de la importancia de implementar actividades que promuevan la comprensión lectora a partir de la utilización de textos específicos, permitiendo al mismo tiempo, explorar contenidos conceptuales basándose en un aprendizaje activo. Estos diseños de actividades para el desarrollo de la comprensión lectora, no debería considerarse como una tarea adicional que obstaculice el desarrollo de los distintos espacios curriculares. Más bien debería pensarse en forma positiva a través de la incorporación de textos de diverso grado de complejidad y con variados niveles de apoyo por parte del docente para la comprensión de los textos abordados.

Capacidades educativas fundamentales

Ferreya, Peretti y Vidales (2012) entienden a las capacidades educativas fundamentales como **estrategias cognitivas** desarrolladas por las personas, asociadas a procesos cognitivos y socio-afectivos, y que garantizan la formación integral de la persona. Estas capacidades no se desarrollan en la nada, sino que se manifiestan a través de un contenido o conjunto de ellos, constituyendo, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos. Otra característica de las capacidades es su complejidad, ya que implican una serie de procesos mentales de distinto grado de interrelación mutua y que se desarrollan a través de los años (Gobierno de Córdoba, 2014, p. 2).

Distintas fuentes (Ministerio de Educación de Argentina, 2010, p. 51; Ferreyra et al, 2012) establecen una diferencia respecto al concepto “competencia”, al que consideran elaborado y requerido desde fuera del sujeto, por el medio, por terceros y esencialmente por el mercado o los “mercados” (del trabajo, de consumo, profesional). Por lo tanto, las competencias pueden ir cambiando de contenido conforme van desarrollándose los procesos sociales de una determinada comunidad organizada e implica poner en práctica técnicas y conocimientos relativos al “saber hacer”, ciertas predisposiciones definidas desde fuera de las instituciones educativas y a las cuales, supuestamente, ellas mismas tendrían que adecuarse para reformular sus prácticas curriculares.

Cuando un docente en ejercicio piense en una destreza cognitiva e intente responder a la pregunta de si eso es una capacidad o una competencia le sugerimos pensarlo en base a una analogía con los términos insumo y producto en el ámbito de los procesos de producción. Si alguien pregunta si la harina de trigo es insumo o es producto deberíamos decirle que no resulta posible responder dicha pregunta si no se nos aclara el proceso al que se está haciendo referencia. La harina de trigo es producto del proceso de la molienda y es insumo del proceso de fabricación de pan. De modo semejante antes de poder contestar a la pregunta de si la resolución de problemas debe ser

considerada una capacidad o una competencia, es necesario acordar cuál es el proceso global que da sentido al uso de dichos términos. (Ministerio de Educación de Argentina, 2010^a, p. 51)

Por su contribución a la ampliación de las posibilidades expresivas, comunicativas, cognitivas y sociales de los estudiantes, el Ministerio de Educación de Córdoba (Gobierno de Córdoba, 2014, p. 2) considera como capacidades educativas fundamentales la **oralidad, la lectura y la escritura**; el **abordaje y resolución de problemas**; el **pensamiento crítico** y el **trabajo con otros**. De igual manera, aclara que estas capacidades no son las únicas, pero sí las que considera “fundamentales”, porque se relacionan directamente con las intencionalidades formativas del “currículo” de los diferentes niveles del sistema educativo, por vincularse directamente con los aprendizajes prioritarios y por ser aquellas que todos los estudiantes tienen que desarrollar, pues se trata de las necesarias para que puedan conocer, comprender, interpretar y participar en el mejoramiento de su calidad de vida y, por ende, la de su comunidad de pertenencia, tomando decisiones fundamentadas que les permitan continuar aprendiendo más allá de la escolaridad, dentro de un proceso de educación permanente (Ferreira y Vidales, 2012, p. 72)

Enseñanza de la comprensión lectora dentro de la capacidad de oralidad, lectura y escritura

En el mundo escolar, es obvia la vinculación entre competencia lectora y aprendizaje, ya que buena parte de las informaciones que procesamos es escrita por lo que dominar la lectura es imprescindible para que los contenidos resulten accesibles (Solé, 2012, p. 52).

Saber leer se concibe como una **actividad compleja** que supone la utilización de diversos tipos de saberes al servicio de la comprensión e interpretación de un texto. Desde esta óptica, la enseñanza de la lectura implica el desarrollo de estrategias que brinden la posibilidad de controlar y evaluar el proceso de lectura a los lectores en formación, es decir poder desarrollar conocimientos de orden metacognitivo (Ministerio de Educación de Argentina, 2010, p. 26; Santiago, Castillo y Morales, 2007, p. 28; Tapia, 2005, p. 69; Solé, 2012, p. 57).

Al igual que en el aprender, la comprensión lectora es un proceso gradual; comprendemos gracias a lo que podemos hacer con el texto, mediante las estrategias que utilizamos para intensificar nuestra comprensión, así como para detectar y compensar posibles lagunas u obstáculos. Para Solé (2012, p. 53) estas estrategias implican:

- Dotar de finalidad personal a la lectura y planificar la mejor manera de leer para lograrla.
- Inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo, y comprobar la comprensión durante la lectura.
- Elaborar la información, recapitularla, integrarla, sintetizarla y, eventualmente ampliarla, siempre que la tarea lo requiera.

Para Irrazábal y Saux (2006, citados en Nin y Leduc, 2013) la **cohesión** y la **coherencia** son conceptos centrales en la comprensión de los textos. La primera supone la relación entre las distintas oraciones y de la continuidad referencial del texto, que se refiere a elementos estructurales del texto para otorgarle integración a la información. Mientras que la coherencia indica la interrelación de las partes de un texto y lo organiza en una totalidad que adquiere significatividad, precisando de un rol activo del lector para captarla, quien pone en juego sus representaciones y concepciones en relación con los conocimientos previos.

Distintos autores (Ministerio de Educación de Argentina, 2010, p. 26; Santiago et al, p. 28; Tapia, 2005, p. 69; Solé, 2012, p. 57) coinciden en afirmar que para algunos docentes leer un texto es lo mismo que comprenderlo, que el aprendizaje de la lectura es cuestión del área de lenguaje, que la capacidad de comprender lo que se lee es un tipo de habilidad mental general

que una vez aprendida puede transferirse entre distintas áreas del conocimiento sin mayor ayuda explícita o que leer es un hábito. Lo anterior lleva a analizar el rol docente en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora, el que debe ofrecer el andamiaje necesario que lleve a los estudiantes a ser lectores autónomos. Para ello, presentan una de las tendencias con respecto a los contenidos de la enseñanza de la comprensión giran en torno a la enseñanza de las estrategias de comprensión que involucran lo cognitivo y lo metacognitivo (Solé, 1992, p. 72-142; Santiago et al, 2007, p. 30; Gobierno de Córdoba, 2016^a, p. 12-15; Solano Pizarro,

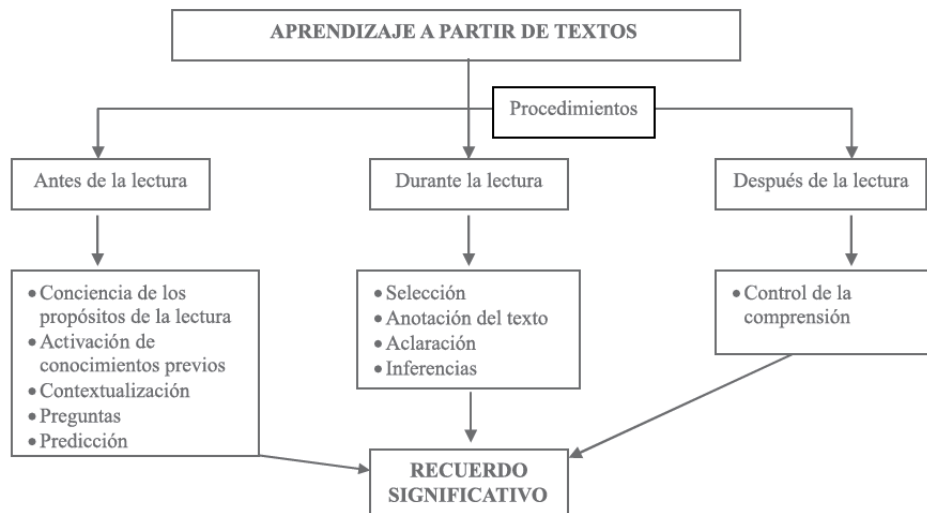


Figura 1: Procedimientos de aprendizajes a partir de textos
Fuente: Sánchez y Cristian (2006).

González-Pineda, González-Pumariiega Solis y Núñez Pérez, 2004, p. 117-118; Sánchez y Cristian, 2006, p. 115) y que involucra el ejercicio de lector (Figura 1):

- **prelectura** o fase de anticipación, implica planificar y establecer los propósitos de la lectura, así como la activación de percepciones y conocimiento sobre la tarea y el contexto, plantear interrogantes con respecto al texto y actualizar los conocimientos previos relevantes.
- **durante la lectura** o fase de construcción, involucra el control y regulación de la misma; se refiere a los procesos cognitivos implicados en la construcción del significado del texto y a los procesos metacognitivos de control y solución de problemas que surgen durante la lectura, como centrarse en el contenido principal, controlar la comprensión, formular hipótesis y evaluarlas, formular preguntas y responderlas, buscar ayuda en caso de tener dificultades de comprensión; y
- **después de la lectura** o fase de evaluación, contempla estrategias dirigidas a recapitular el contenido leído, a resumirlo y a transferir el conocimiento obtenido a través de la lectura por medio de diversos recursos: resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, reseñas, entre otros.

Las estrategias de lectura son contenidos; por lo tanto, **deben enseñarse**. No emergen ni se desarrollan espontáneamente. Se enseñan o no se enseñan y, en consecuencia, se aprenden o no se aprenden (Gobierno de Córdoba, 2016^a, p. 15-16). Por este motivo, los docentes de todos los espacios curriculares deben planificar situaciones de lectura y plantear tareas específicas tendientes a desarrollar la comprensión lectora en relación con los contenidos

propios de su área y con las clases de textos que se leen en ella, siendo necesario que tenga presente las siguientes consideraciones (Gobierno de Córdoba, 2016b, p. 40):

- La pertinencia, el sentido, las características y la complejidad de los textos que les propone leer a sus estudiantes.
- El tipo de texto y su posible trama –descriptiva, argumentativa, explicativa- dan lugar a distintas formas de abordarlo didácticamente.
- La lectura e interpretación del vocabulario propio de las Ciencias Sociales y de las Humanidades, como también la de gráficos, mapas y otras formas de representación muy habituales en este campo de conocimiento son contenidos de enseñanza.
- La autonomía del lector en el área implica sucesivas aproximaciones al conocimiento, de allí que requiera del acompañamiento del docente en sus primeras etapas.
- Las situaciones de lectura deben permitir que los estudiantes interroguen al texto, al docente, a los compañeros, a sí mismos, en la búsqueda de explicaciones a sus preguntas y de otros conocimientos.
- Las consignas del docente son herramientas de mediación entre el hacer de los estudiantes con el texto y otras fuentes. En este sentido, es preciso superar prácticas de lectura solamente para resolver cuestionarios, ya que en estas actividades se reduce el propósito lector a una localización y reproducción de la información.

En definitiva, y coincidiendo con Solé (2012, p. 54) tanto como aprendices o lectores más avanzados, podemos acercarnos de modos distintos a los textos de los que queremos aprender: como el lector reproductivo, que busca decir lo que dice el texto; o como el lector crítico, capaz de pensar acerca de lo que comprende. Una lectura reproductiva tendrá un producto más o menos similar del texto leído (presentado en resúmenes o en respuestas a preguntas literales). Mientras que una lectura crítica y profunda tendrá productos distintos, a veces más personales. En ocasiones, nuestros objetivos de lectura requieren una lectura reproductiva, pero con frecuencia necesitamos una lectura profunda que nos permita realizar aprendizajes con altamente significativos. Ambas son necesarias, pero es importante percibir que persiguen finalidades distintas, desencadenan procesos específicos y exigen estrategias diferentes que es necesario aprender.

Prácticas de lectura en geografía

Para Schaffer (2008) las situaciones de lectura en geografía pueden generar **nuevas formas de pensar**, preguntar, desencadenando aprendizajes significativos, siendo necesario colocar énfasis en el **hecho de leer**. En este sentido, la adopción y la correcta exploración de textos complementarios, inclusive para didácticos, pueden enriquecer y problematizar el aprendizaje. Por lo tanto, limitar las prácticas lectora al ejercicio de localizar y reproducir respuestas, **es inhibir al alumno de posibilidades de enriquecer su aprendizaje**.

Sobre este último punto, Tarquini (2009, p. 11) considera importante la intencionalidad al decidir sobre un tipo de consigna de trabajo con el texto que presentemos a los/las estudiantes, determinando si las prácticas propuestas forman parte del objeto de enseñanza de la Geografía Escolar o si constituyen una suma de actividades y simplemente son “tomadas” como un modo de ejercitación escolar para enseñar contenidos.

La apropiación de los contenidos de la Geografía requiere de procedimientos vinculados con las prácticas del lenguaje. La lectura de **distintos tipos de textos**, como relatos orales, fotos, mapas, pinturas, textos escritos y la escritura con el objeto de registrar lo que se lee para reelaborar la información, permiten crear nuevos textos. Según Nin y Leduc (2013), estas estrategias son indispensables para explicar y comprender, para construir conocimiento y para

aprender a estudiar en Geografía, pero es necesario que los docentes las pongan en práctica, ya que a estudiar se enseña.

Finalmente, proponer trabajos escolares con **diferentes fuentes** favorece múltiples representaciones y la posibilidad de que los/las estudiantes elaboren sus propias configuraciones sobre el mundo, las que se irán resignificando en el trayecto de sus escolaridades (Tarquini 2013, p. 73)

Intervención didáctica

A los efectos de diseñar la propuesta para de la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora con una base metacognitiva, se utilizó un organizador de una situación de lectura presentado en Gobierno de Córdoba (2017) y se lo adaptó para el desarrollo de aprendizajes/contenidos del diseño curricular de Geografía en la Educación Secundaria. De igual manera, la siguiente propuesta didáctica no constituye un “modelo único, ideal y acabado” para el ejercicio del proceso lector, en su lugar pretende ilustrar una de las distintas maneras que puede adoptar la enseñanza de la comprensión lectora.

- **Temática:** Paso del mundo bipolar al multipolar (1945 a la actualidad)
- **Destinatarios:** estudiantes de cuarto año de la Escolaridad Secundaria (Córdoba, Argentina)
- **Aprendizajes y contenidos según el diseño curricular jurisdiccional:** Conocimiento y comprensión de los cambios políticos mundiales, integraciones y fragmentaciones en la organización territorial.
- **Objetivos:**
 - Fortalecer la lectura crítica de fuentes geográficas sobre la realidad social.
 - Sistematizar actividades, estrategias e intervenciones en los diferentes momentos de lectura: antes-durante-después.
 - Fortalecer el trabajo entre pares, recuperar conocimientos previos y la comunicación oral y/o escrita de lo aprendido de manera autónoma.
- **Texto seleccionado (figura 2):** Superpotencias, hiperpotencia, multipolaridad... (2009). En *El Atlas de Le Monde Diplomatique III. Edición Cono Sur* (pp. 50-51) Buenos Aires: Capital Intelectual.



Figura 2: Texto seleccionado para la situación de lectura
Fuente: El Atlas de Le Monde Diplomatique III(2009)

Actividades a desarrollar:

Las actividades a presentar a los estudiantes serán divididas en tres grandes momentos: antes, durante y después de la lectura de los textos.

a) **Primer momento o pre-lectura:**

Siguiendo a Solé (1992, p. 103), en este momento de la secuencia el docente tratará que el lector pueda identificar conocimientos previos sobre el tema a leer, establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y que se implique en un proceso activo de control de comprensión, por ejemplo, **dar alguna información general** sobre lo que se va a leer; es decir, mencionar de manera general la temática a tratar en el texto, pero sin llegar a explicar el contenido del mismo. Cuando se intenta dar pistas a los estudiantes para abordar el texto, se construyen contextos mentales compartidos (Edwards y Mercer, 1988, en Solé, 1992, p. 91) ya que, al combinar esta información con los propósitos de la lectura, el estudiante lector, podrá elaborar antes de iniciarla, un esquema o plan de lectura que le diga qué tiene que hacer con ella y qué sabe él y que no sabe acerca de lo que leerá.

Como en una clase anterior se había explicado de manera general las principales características del mundo desde 1945 hasta la actualidad (Guerra Fría, mundo bipolar, triada de poder, multipolaridad, etc.), introduciendo de esta manera a los estudiantes en la temática, algunas de las preguntas a realizar en este momento para la recuperación de los conocimientos previos girarían en torno a ¿Qué países serían las **superpotencias** del título del artículo? ¿Cuál podría ser la **hiperpotencia**? ¿Desde cuándo se puede comenzar a hablar de una **multipolaridad** o de un mundo multipolar? ¿Cuáles podrían ser algunos de estos polos de poder en la actualidad?

Posteriormente, y antes de comenzar con la lectura del material, se podría indicar a los/las estudiantes que reparen **en determinados aspectos del texto** que pueden activar su conocimiento previo (lectura de subtítulos, palabras subrayadas y/o en negrita, ilustraciones, etc.).

b) **Segundo momento o durante la lectura:**

Durante este momento es conveniente que el docente formule consignas para que el estudiante resuelva mientras va leyendo el material (por ejemplo, completar un esquema /gráfico, realizar marcas en el texto, anotar palabras claves, entre otras).

Con el objetivo de ir desarrollando de manera gradual distintas estrategias de lectura autónoma, tras la lectura de un parte del texto, el docente puede conducir a los estudiantes a través de cuatro estrategias básicas:

- Hacer una **recapitulación de lo leído**; por ejemplo, se podría enseñar a identificar la idea principal de cada párrafo, lo que luego llevaría a presentar un **resumen** de lo leído. En el caso del resumen, para enseñar a resumir párrafos de textos, Solé (1992, pp. 129-130) considera necesario: enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla, enseñar a desechar la información que se repita, enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas y enseñar a identificar una frase-resumen del párrafo o bien elaborarla. Por ese motivo, y como ejemplo de la explicación anterior, el docente puede extraer un párrafo del texto (figura 3) para identificar con los estudiantes las ideas principales del mismo (oraciones resaltadas de la figura 4).

A pesar de la crisis de la economía mundial capitalista en los años 1970 (inflación, anarquía monetaria), de la expansión del poder económico en Europa y en Japón, de la potente ascensión de los países no alineados que cuestionaba el orden de la posguerra y de la derrota en Vietnam, Estados Unidos conservó su supremacía. La crisis simultánea del sistema soviético, política y económica (ruptura entre China y la URSS, invasión de Checoslovaquia, claro declive industrial de los años 1970), desembocó en las reformas no materializadas de Mijaíl Gorbachov a lo largo de los años 1980.

Figura 3: Párrafo extraído del texto seleccionado.

A pesar de la crisis de la economía mundial capitalista en los años 1970 (inflación, anarquía monetaria), de la expansión del poder económico en Europa y en Japón, de la potente ascensión de los países no alineados que cuestionaba el orden de la posguerra y de la derrota en Vietnam, Estados Unidos conservó su supremacía. La crisis simultánea del sistema soviético, política y económica (ruptura entre China y la URSS, invasión de Checoslovaquia, claro declive industrial de los años 1970), desembocó en las reformas no materializadas de Mijaíl Gorbachov a lo largo de los años 1980.

Figura4: En color rojo, ideas principales del párrafo.

En relación a estudiantes de distintos niveles de escolaridad, Hidi, 1984, en Pérez González (1991, p. 149) menciona algunos obstáculos que pueden encontrarse al momento de realizar el resumen de textos, como el procesamiento lineal del texto y no global, la falta de conexión entre la información empírica descrita en el artículo y el argumento teórico que lo sustentaba, etc. Tener en cuenta estas dificultades, permitirá desarrollar intervenciones didácticas superadoras de las mismas.

- Puede **pedir aclaraciones** o **explicaciones** sobre determinadas dudas que plantea el texto. Esto ayudaría a comprobar si se comprendió lo leído. En caso de que la lectura haya sido individual, el docente podría, organizar una revisión conjunta y discusión de las ideas identificadas, de los motivos que llevaron a seleccionar y no otras, de los procesos que cada uno llevó a cabo, de los conocimientos que aportaron al texto y a lo que consideraron fundamental
- Luego, **formula preguntas** cuya respuesta hace necesaria la relectura del texto, por ejemplo: ¿Por qué este párrafo empieza con “Sin embargo”? ¿Cómo resumirías lo explicado hasta aquí?...
- Finalmente, **hace sus predicciones** sobre lo que queda por leer.

Lo recomendable no es seguir una secuencia fija y estática, sino adaptarla a los/las estudiantes y a las diferentes situaciones y propósitos de lectura.

Una vez recordadas las principales características del mundo desde 1945, es posible pasar a analizar otras fuentes de información que permitan profundizar la comprensión de la temática de estudio. Para ello, es conveniente utilizar gráficos, **mapas temáticos** y cuadros estadísticos. Como la lectura de estas fuentes no siempre es sencilla, es necesario que como docentes orientemos la misma con **consignas específicas**.

Siguiendo con esta situación de lectura, se trabajará con uno de los mapas adjuntos en el texto (figura 5).

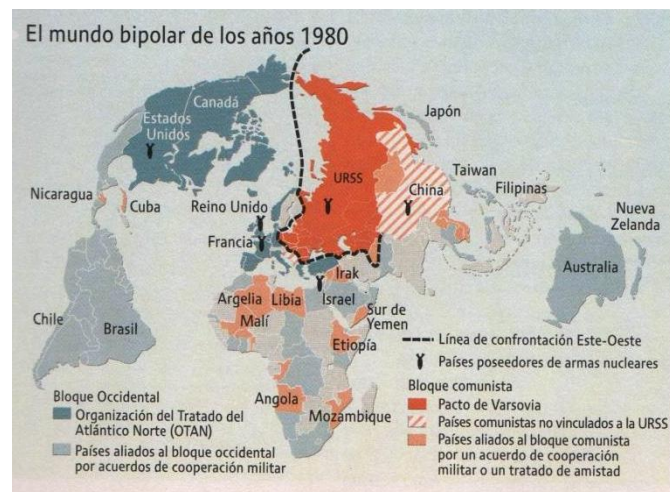


Figura 5: Mapa del texto seleccionado para la situación de lectura
Fuente: El Atlas de Le Monde Diplomatique III(2009)

Las consignas para analizarlo podrían incluir algunas preguntas de forma (apuntan a incorporar rutinas de lectura cartográfica y otras fuentes: identificar claramente qué es lo que se muestra, de qué manera) y otras que refieran al contenido. Por ejemplo:

- ¿Qué es lo que muestra este mapa?, ¿cuál es el tema?
- ¿Qué representa la línea discontinua y de color negro que atraviesa Europa?
- Menciona tres países americanos aliados al bloque occidental que aparezcan en el mapa.
- Menciona dos países comunistas que posean armas nucleares.
- Compara este mapa con el de los principales acuerdos políticos y económicos que aparece en el texto. ¿Qué países que integraban el bloque comunista forman parte del Espacio Económico Europeo y de la Comunidad de Estados Independientes?

c) Tercer momento o después de la lectura:

Dentro de las intervenciones didácticas que el docente podría realizar luego de la lectura, se podrían mencionar (Gobierno de Córdoba, 2016^a, pp.14-15):

- Conversar y debatir acerca de lo leído para recuperar lo que haya resultado más relevante, más difícil, más accesible.
- Solicitar que parafraseen (reformulen) las ideas principales, con consignas tales como: “Reescribir la oración...comenzando por...”. Esto permite a los estudiantes ir aprendiendo, poco a poco, a reelaborar el conocimiento y no sólo a reproducirlo.
- Promover que los estudiantes vuelvan a las preguntas iniciales acerca de lo que esperaban saber y evalúen en qué medida lo han logrado. Para el ejemplo del texto seleccionado, se podría retomar las respuestas surgidas en la lluvia de ideas de la pre-lectura y contrastarlas luego de la lectura total del artículo.
- Ayudar a los estudiantes a convertir el resumen en un proceso reflexivo y metacognitivo.

- Formular preguntas que no se respondan extrayendo información del texto, sino que exijan la intervención del conocimiento y opiniones del lector.

Reflexiones finales

Como se planteó en la introducción de esta propuesta, el desarrollo de distintas capacidades educativas fundamentales a lo largo de la escolaridad de las personas, rompe con modelos tradicionales de enseñanza y permite un abordaje integral de los saberes considerados valiosos por una comunidad socialmente organizada.

Como integrante de la capacidad fundamental de Oralidad, Lectura y Escritura, es necesario trabajar la adquisición y el desarrollo de la comprensión lectora en la Educación Secundaria, ya que de esta manera se contribuye a la formación de lectores (estudiantes y ciudadanos) críticos de la realidad social. Por este motivo, las estrategias metodológicas desplegadas por los/las docentes son una de las variables más importantes para el desarrollo de los procesos de cognitivos en los alumnos dentro de las secuencias didácticas ya que deben presentar una coherencia con el contenido a trabajar y con las estrategias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes para aprender.

Bajo esta perspectiva, la descripción de esta situación de lectura tuvo como objetivo **brindar herramientas conceptuales y metodológicas** que permitan a las/los estudiantes desarrollar estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora en clases de Geografía dentro de la Educación Secundaria. Con esta premisa como guía de trabajo, la situación de lectura presentada contribuye a **mantener actualizada la enseñanza de la geografía** y reflexionar sobre distintas metodologías de enseñanza.

Referencia bibliográfica:

- **Ferreya, H. y Vidales, S.** (2012). Aprendizajes y capacidades fundamentales: claves de un nuevo escenario educativo, *Educación y ciudad*, 23.
- **Ferreya, H., Peretti, G. y Vidales, S.** (2012). Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades. En Ferreya, H. y Vidales, S. (comps.). *Educación Secundaria: Diálogos desde los saberes y experiencias para (re) construir sentidos*. Córdoba: Comunicarte.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Programa Nacional Nuestra Escuela (2016a). *Documento de acompañamiento N° 4: Oralidad, lectura y escritura con foco en alfabetización/comprensión lectora. Conceptos clave, aportes y recomendaciones para revisar y mejorar las prácticas de enseñanza en la escuela*. Córdoba, Argentina: autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Programa Nacional Nuestra Escuela (2016b). *Documento de acompañamiento N° 5: Desarrollo de la comprensión lectora en Ciencias Naturales, Matemática y Tecnología, Lenguajes y Comunicación y Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba, Argentina: autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Programa Nacional Nuestra Escuela (2017). *Curso metodológico específico Oralidad, lectura y escritura, con énfasis en comprensión lectora*. Córdoba, Argentina: autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014). *Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de*

- Capacidades fundamentales. Fascículo N° 1: Conceptos claves.* Córdoba, Argentina: autor.
- Ministerio de Educación de Argentina (2010a). *El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria.* Buenos Aires: Ministerio de Educación. UNICEF. OEI. Asociación Civil Educación para todos.
 - Ministerio de Educación de Argentina (2010b). *La capacidad de la comprensión lectora.* Buenos Aires: Ministerio de Educación. UNICEF. OEI. Asociación Civil Educación para todos.
 - **Nin, M. C. y Leduc, S. M.** (2013). Leer y comprender en las clases de Geografía. *Geograficando*, 9(9).
 - **Pérez González, F.** (1991). *Aprender a resumir: creación y validación de un programa de entrenamiento en la estrategia del resumen* (tesis doctoral). Universidad de Valencia.
 - **Sánchez, R. y Cristian, E.** (2006). Notas Reflexivas orientadas a una Lector - Escritura Académica en la Disciplina Geográfica Escolar. *Revista Palabra*, 6, pp. 112-121.
 - **Santiago, G., Castillo, M. y Morales, D.** (2007). Estrategias y enseñanza - aprendizaje de la lectura. *Revista Folios*, (26), pp. 27-38.
 - **Schaffer, N. O.** (2008). Leer un paisaje, un mapa, un libro... Escribir en los lenguajes de la Geografía, Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Corresponde al Material de Cátedra. Seminario de Temas Avanzados II. Licenciatura en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de General San Martín. UNSAM. Prof. Titular Gabriel Álvarez. Traducción realizada por Gabriel Álvarez. Disponible en <http://geoperspectivas.blogspot.com.ar/2008/09/leer-un-paisaje-un-mapa.html> (fecha de consulta 05/05/18).
 - **Solano Pizarro, P., González-Pineda, J. A., González-Pumariiega Solis, S., y Núñez Pérez, J. C.** (2004). Autorregulación del aprendizaje a partir de textos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 9 (11), pp. 111-128.
 - **Solé, I.** (1992). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Grao.
 - **Solé, I.** (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 59, pp. 43-61.
 - Superpotencias, hiperpotencia, multipolaridad... (2009). En *El Atlas de Le Monde Diplomatique III. Edición Cono Sur*, 50-51. Buenos Aires: Capital Intelectual.
 - **Tapia, J.** (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 63-93.
 - **Tarquini, M. S.** (2013) Imágenes de mundos. Las representaciones espaciales en los lenguajes de la Geografía escolar (En línea). *El Toldo de Antier*, 4(6): pp. 67-78. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5599/pr.5599.pdf (fecha de consulta 05/05/18).
 - **Tarquini, M. S.** (2009). Las prácticas de lectura y escritura en geografía como objeto de enseñanza para los alumnos de la educación secundaria. *XI Jornadas de Investigación del Centro de Investigaciones Geográficas y del Departamento de Geografía* 12 y 13 de noviembre de 2009 La Plata, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Geografía.

Enseñar Historia a través de la comprensión lectora

Amilcar Alexis Godoy

alexisgodoy257@gmail.com

EP Gabriela Mistral – La Rioja / Argentina

RESUMEN:

El desarrollo de la comprensión lectora de nuestros alumnos, es una de las capacidades que a partir del año 2017 comenzaron a trabajarse fuertemente a nivel nacional. En mi provincia, diferentes equipos técnicos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología organizaron diversos ateneos para ofrecer a los docentes herramientas que permitan implementar estrategias que posibiliten potenciar el proceso de comprensión lectora.

En este sentido, María Cecilia Hudson señala “Recordar, repetir, memorizar no es comprender, es necesario recordar para poder comprender; pero no es suficiente para lograrlo. Si nuestro objetivo es que los alumnos repitan la información obtenida de los textos y nos centramos en la tarea de controlar y corregir las respuestas que dan a las preguntas de comprensión, más que en la enseñanza y desarrollo de estrategias, podemos estar seguros de que nos hemos equivocado de camino. Contestar una serie de preguntas es una tarea distinta a la del proceso de construcción de significado en la que el lector debe esforzarse, considerando su aporte de conocimientos y utilizar estrategias previas, simultáneas y posteriores a la lectura”. El desarrollo de la comprensión lectora es modo importante para enseñar Historia en nuestras aulas.

La comprensión lectora es una capacidad que requiere de un trabajo sostenido y que debe escalonarse mediante aproximaciones sucesivas incentivando algunas operaciones intelectuales necesarias para la comprensión de los textos, teniendo en cuenta los tiempos singulares de los alumnos.

La presente ponencia apunta a socializar ante todos los colegas del país y países vecinos el trabajo realizado junto a los alumnos.

PALABRAS CLAVE: enseñanza y aprendizaje de la Historia - comprensión lectora - escuela secundaria.

Ensine a história através da compreensão de leitura

RESUMO:

O desenvolvimento da compreensão de leitura de nossos alunos é uma das capacidades que, desde o ano de 2017, começou a funcionar fortemente a nível nacional. Na minha província, diferentes equipes técnicas do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia organizaram várias oficinas para oferecer ferramentas de professores para implementar estratégias que possibilitem o processo de compreensão da leitura.

Neste sentido, Maria Cecilia Hudson ressalta: "Lembre-se, repita, memorizar não é para entender, é necessário lembrar para entender; mas não é suficiente para alcançá-lo. Se nosso objetivo é que os alunos repitam a informação obtida dos textos e nos concentramos na tarefa de controlar e corrigir as respostas às questões de compreensão, ao invés de ensinar e desenvolver estratégias, podemos ter certeza de que nós estamos errados no caminho. Responder a uma série de perguntas é uma tarefa diferente para o processo de construção do significado em que o leitor deve lutar, considerando a contribuição do conhecimento e o uso de estratégias anteriores, simultâneas e pós-leitura". O desenvolvimento da compreensão de leitura é uma maneira importante de ensinar a História em nossas salas de aula.

A compreensão de leitura é uma capacidade que requer um trabalho sustentado e deve ser escalonada por aproximações sucessivas, incentivando algumas operações intelectuais necessárias para a compreensão dos textos, levando em consideração os momentos únicos dos alunos.

Este artigo pretende socializar diante de todos os colegas do país e países vizinhos o trabalho realizado com os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: ensino e aprendizagem da história - compreensão de leitura – escola secundária.

Teach History through reading comprehension

ABSTRACT:

The development of the reading comprehension of our students, is one of the capacities that from 2017 began to work strongly at the national level. In my province, different technical teams from the Ministry of Education, Science and Technology organized various workshops to offer teachers tools to implement strategies that enable the reading comprehension process.

In this sense, María Cecilia Hudson points out "Remember, repeat, memorize is not to understand, it is necessary to remember in order to understand; but it is not enough to achieve it. If four objectives for students to repeat the information obtained from the texts and we focus on the task of controlling and correcting the answers given to comprehension questions, rather than teaching and developing strategies, we can be sure that we have been wrong on the way. Answering a series of questions is a different task to the process of construction of meaning in which the readers should strive, considering their contribution of knowledge and use previous, simultaneous and post-reading strategies. "The development of reading comprehension is an important way to teach History in our classrooms.

Reading comprehension is a capacity that requires sustained work and that must be staggered by successive approximations, encouraging some intellectual operations necessary for the comprehension of the texts, taking into account the singular times of the students.

This paper aims to socialize before all the colleagues of the country and neighboring countries the work done with the students.

KEYWORDS: teaching and learning of history - reading comprehension - secondary school.

Introducción

En la actualidad existe un profundo interés en el desarrollo de la capacidad de la comprensión lectora de los alumnos que asisten a la Escuela Secundaria Obligatoria. Más aun teniendo en cuenta que la enseñanza, y particularmente de la Historia, ya no se centra en la memorización de los contenidos, sino que se basa en la capacidad de comprender lo que se lee.

Es evidente que la lectura como sostiene Juan Palomino "(...) juega un papel fundamental en la formación cultural de las personas en el aprendizaje y dominio de la lengua (...)" (2011, p. 29). En este sentido la investigadora Beatriz Aisenberg sostiene que:

"la lectura es una actividad fundamental para aprender historia. Un problema relevante en nuestra disciplina es contar con buenos textos –además de otros soportes–, para hacer circular en las clases los contenidos históricos que pretendemos enseñar. Pero los textos no son depósitos de contenidos que se puedan ir traspasando sin alteraciones. Hay distintas formas de leer. Diferentes prácticas de lectura pueden promover el aprendizaje de contenidos muy diversos, incluso cuando se lee el mismo texto". (2016, p. 4)

Por ello no es de extrañar la preocupación que el dominio de dicha capacidad por parte de los alumnos tiene en las diferentes jurisdicciones educativas del país, que se plasmaron en el Programa Nacional de Formación Situada puesto en marcha por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. La dificultad a la hora de llevar a cabo una lectura comprensiva de un texto se ha convertido en uno de los principales problemas de los docentes en las aulas.

Cabe señalar que, un factor determinante que incide en el desarrollo de estas dificultades es que los alumnos no poseen hábitos lectores; casi nunca leen en su casa y desde la familia tampoco se potencia el gusto por la lectura.

Otro de los contribuyentes a esta situación es el contexto educativo, ya que la importancia de esta capacidad y en la escuela no ha sido un ámbito prioritario en los últimos tiempos. En la

enseñanza de la comprensión lectora no se han dado demasiadas pautas ni estrategias concretas que sustenten su desarrollo. Estos son algunos de los motivos por los cuáles, en la Educación Secundaria Obligatoria, estos problemas con el lenguaje escrito se acentúan y se reflejan en el poco interés y desconocimiento que los alumnos muestran hacia ellos.

A partir de la implementación del Programa Nacional de Formación Situada, las autoridades educativas nacionales y provinciales, han puesto en marcha diferentes líneas de acción que se plasmaron en una serie de ateneos (en tres encuentros) para ofrecer al colectivo docente diferentes herramientas que les permitan trabajar la comprensión lectora en sus aulas. En este sentido, es necesario señalar que, la comprensión lectora y la producción escrita no son patrimonio de los profesores de Lengua y Literatura, sino que tienen un valor instrumental importante y su dominio resulta “transversal” a todas las asignaturas.

Es por ello que los NAP (Núcleo de Aprendizajes Prioritarios) de los diferentes campos del conocimiento que citamos aquí incluyen estos contenidos. Esta inclusión compromete a todos los docentes a incorporar actividades de lectura y escritura compartidas y enseñadas en sus clases.

Se propone considerar la comprensión lectora como estructurante de los contenidos de las asignaturas de la escuela por las siguientes razones:

- La oralidad, es decir, la escucha y el habla, se enriquecen cuando se sustentan en las lecturas, las escrituras y la reflexión metacognitiva.
- El vocabulario se acrecienta a partir de los textos leídos – en los textos de estudio de todas las disciplinas – y luego se pone en juego en los procesos de escritura.
- La lectura requiere la comprensión de la estructuración de las ideas y su expresión escrita así como de sus vinculaciones por medio de las relaciones gramaticales que garantizan la cohesión y coherencia del texto que se está leyendo.

La comprensión lectora es una capacidad que se pone en juego en todos los campos del conocimiento. Cuando un lector entra en interacción con el texto escrito activa procesos mentales a través de su lengua y emplea diferentes estrategias para entender la información que el escrito presenta.

Cada una de esas estrategias debe ser enseñada en las asignaturas ya que la comprensión lectora no es un proceso espontáneo y natural, sino que, para los aprendizajes de “larga duración” (o significativos), exige estrategias de pensamiento complejas y articuladas, de modo que puedan estar disponibles para el sujeto en otros contextos de lectura y escritura.

La comprensión de textos en todas las disciplinas es considerada una capacidad fundamental ya que se trata de un proceso cognitivo complejo que se encuentra en la base de todas las actividades de aprendizaje y ocupa un lugar central en la vida y en la escuela.

En la vida, porque constituye una de las vías principales para la asimilación de la experiencia acumulada, y en la escuela, porque su apropiación favorece el desarrollo intelectual y afectivo del alumno.

Es importante que los docentes de cada disciplina enseñen a comprender las particularidades que su área exige para lograr una completa comprensión lectora de los textos que utiliza con frecuencia. Esto se logra analizando los tipos de texto que en general circulan en cada disciplina, el vocabulario específico que se maneja en ella y los fines comunicativos que se propone.

Desarrollo

La comprensión lectora en las clases de Historia: una experiencia

A la hora de comenzar a trabajar el desarrollo de la comprensión lectora es fundamental concretar acuerdos institucionales que signifiquen la conjunta responsabilidad de los docentes involucrados.

Por ello en la institución Escuela Privada Gabriela Mistral Jornada Simple, en la cual se llevó a cabo la presente propuesta, en febrero del año 2017 se pactó que cada docente en sus respectivos espacios curriculares debería trabajar en sus clases la comprensión lectora teniendo en cuenta las particularidades de sus disciplinas.

Al planificar las secuencias didácticas trimestrales, se incluyeron actividades destinadas a que los alumnos aprendan a aprender lo que leen y no solo repetir o memorizar la información que aportan los textos. Ya que, con los cuestionarios o guías tradicionales, como señala Beatriz Aisenberg:

“(...) el propósito lector de los alumnos suele quedar reducido a buscar y extraer del texto lo necesario para responder las preguntas; propósito que muchas veces puede alcanzarse con una modalidad de lectura muy superficial, insuficiente para aprender (...)” (2005, p.24)

Es necesario remarcar aquí que la ayuda y acompañamiento de los profesores de Lengua y Literatura fue muy importante para diseñar propuestas pertinentes a cada año donde se dicta el espacio curricular Historia - primer año hasta tercero.

A continuación, presentamos las actividades diseñadas teniendo en cuenta los momentos del proceso de lectura. En este caso corresponden al primer año de la Escuela Secundaria Obligatoria. El proceso histórico a desarrollar era la “Revolución Industrial”:

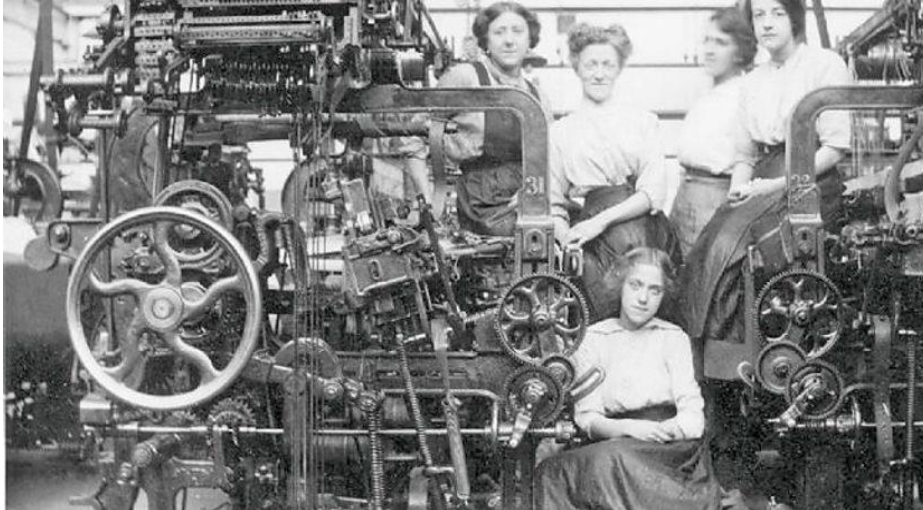
Los textos seleccionados para trabajar forman parte del libro “Historia: del mundo contemporáneo y la Argentina de Hoy”¹

a)- Actividades antes de la lectura ²

Anotamos el nombre del título “La sociedad industrial” en la pizarra y observamos las imágenes:

¹ Vázquez, E. y Alonso M. (2007). Historia: del mundo contemporáneo y la Argentina de hoy. Bs. As.: Aique Grupo Editor, p. 16, 17.

² Este formato fue tomado del artículo publicado por el sitio Educarchile. Estrategias para lograr una buena comprensión lectora. http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Ficha_%206%C2%B0.pdf. Consultado el 07 de mayo de 2018.



¿De qué creen que van a hablar los textos?

¿Qué conclusiones podemos extraer a partir de las imágenes? Tomamos nota en las carpetas.

¿Por qué creen que aparecen niños junto a las máquinas? ¿En la actualidad eso ocurre?

Este momento es fundamental para activar los conocimientos previos de los alumnos para que puedan establecer relaciones entre la información que pueden aportar los textos y la que los alumnos ya conocen, haciendo que los primeros sirvan de anclaje para los nuevos conocimientos.

La activación del conocimiento previo se debería realizar cada vez que se trabaja un texto y se debe intentar que los alumnos recuerden previamente aquellos conocimientos que poseen sobre el tema del que se hablará en los textos.

Una forma de conseguir este objetivo es lanzar una serie de preguntas a propósito del título de los textos, imágenes y vídeos, encaminadas a establecer un diálogo previo sobre el contenido del mismo antes de leerlo. Veamos algunas intervenciones de los alumnos que dan cuenta de sus conocimientos previos e interpretación:

- *“De la vida de las personas durante la Revolución Industrial”.*
- *“Al status y el trabajo”.*
- *“Al los grupos sociales”.*
- *“El trabajo infantil y de las mujeres en las fábricas”.*
- *“Vidas distintas”.*
- *“La buena vida de unos y la miseria de otros”.*
- *“Los niños ayudaban a sus padres”.*
- *“Los niños eran explotados, porque no había leyes que los protegieran como hoy en día”.*
- *“Al gobierno no les importaban los niños. Ahora eso no ocurre porque violarían los derechos del niño”.*
- *“No había leyes que los protegieron, por eso los niños trabajaban”.*
- *“Los niños trabajaban, hoy en día los gobiernos actúan”.*
- *“Los dueños de las fábricas contrataban niños porque nadie controlaba como si ocurre hoy en día”.*

b)- Actividades durante la lectura:

Texto 1: “(...) A partir de la industrialización y la expansión de la vida urbana, la burguesía se consolidó como el grupo social dominante. La Mayoría de los burgueses adhería a las ideas liberales, defendía el capitalismo y la empresa privada, y era partidaria de la participación de los ciudadanos en el gobierno a través de la elección de sus representantes.

En la burguesía, se distinguían varios sectores que tenían diferente poder económico y realizaban distintas actividades. El grupo más poderoso estaba integrado por los banqueros, los propietarios de grandes empresas y los comerciantes más prósperos. Los pequeños comerciantes y artesanos independientes, los grupos de profesionales y empleados en la administración pública y en los servicios ocupaban posiciones más modestas. Estos últimos grupos fueron denominados clases medias urbanas (...)”

Texto 2: “(...) El desarrollo de la industrialización provocó un constante crecimiento del número de obreros, especialmente en los países de Europa Occidental, Estados Unidos y Japón. A demás de las industrias, las obras de infraestructura, la construcción de los servicios urbanos, los ferrocarriles y los puertos requerían cada vez más trabajadores.

En los primeros tiempos de la Revolución Industrial, los obreros vivían en barrios miserables, situados en los suburbios de las ciudades sin servicios públicos ni sanitarios. Debían soportar condiciones de trabajo y de vida muy duras: la jornada laboral superaba las doce horas diarias, incluso para mujeres y niños, y se pagaban salarios muy bajos.

Recién hacía 1870, la situación de los trabajadores había registrado algunas mejoras. Los varones trabajaban de 10 a 12 horas diarias en casi todos los países, pero se había limitado el horario para mujeres y niños. Como consecuencia del constante crecimiento de la población urbana, las viviendas resultaron cada vez más escasas, y subieron mucho sus precios. Las familias de los trabajadores se hacían en espacios pequeños, y los hijos de los obreros tenían grandes dificultades para acceder a la educación y encontrar trabajos mejor pagos.

Hacia 1880, la combinación de salarios muy bajos y el aumento del costo de vida agravaron las dificultades y provocó conflictos. Pero las posibilidades de lucha de los obreros eran limitadas, porque los trabajadores recién empezaban a organizarse (...)”

1- Para introducir la lectura proponemos a los alumnos leer el texto para conocer las características de la sociedad industrial. Seguidamente el docente comienza la lectura en voz alta mostrando su experticia a los alumnos y continúan los alumnos. El profesor aporta ayudas como adaptar el texto para facilitar su comprensión (introduciendo aclaraciones de términos novedosos o claves o aportando un esquema de contenidos del texto) o a través de mediaciones en las cuales mediante preguntas más directas o indirectas ayuda al alumnado a recorrer el texto, a extraer información, a relacionarla y a elaborar conocimiento. Esto es fundamental para no caer en una de las situaciones habituales en las clases de Historia, cuando:

“(…) en tanto en ellas no se concibe la necesidad de enseñar a leer, generalmente se deja que los alumnos trabajen solos con los textos. Son situaciones que no ofrecen a los alumnos la ayuda que necesitan para afrontar los problemas que se les presentan en la lectura, muchas veces ocasionados por la falta de conocimiento histórico o social necesario para interpretar los textos (…)” (Aisenberg: 2005, p. 24)

La realización de preguntas sobre el contenido del texto ayuda mucho para ir entendiendo mejor los hechos o sucesos que van ocurriendo.

2-Los alumnos en forma individual y silenciosa leen nuevamente cada párrafo y le colocan un título.

A continuación compartimos algunos de los títulos colocados por los alumnos a cada uno de los párrafos de los textos:

- “Burgueses en ascenso”.
- “La clase dominante”.
- “Ahora mandan los burgueses”.
- “Las ideas de la burguesía”.
- “La burguesía un grupo heterogéneo”.
- “División en la burguesía”.
- “Industrialización y obreros”.
- “Más obreros en los países industriales”.
- “Más oportunidades de trabajo”.
- “Obreros: una vida de miseria”.
- “La explotación en las fábricas”.
- “Una vida dura”
- “Algunas mejoras en el trabajo”.
- “Las luchas obreras”.
- “Los trabajadores se organizan”.
- “Salarios miserables y dificultades para vivir”.

3-Señalamos en los textos las palabras cuyo concepto desconocemos y armamos un glosario en la carpeta de clases. Para ello utilizamos los siguientes links:

<http://www.claseshistoria.com/glosario/capitalismo.htm>

<http://www.claseshistoria.com/movimientossociales/proletariado.htm>

<http://www.claseshistoria.com/movimientossociales/burguesia.htm>

http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/4eso/historia/quincena4/index_quincena4.htm

Actualmente está demostrado que el vocabulario representa un aspecto esencial en la comprensión lectora. En este sentido, es fundamental trabajar los distintos mecanismos que permiten comprender palabras en contexto, con clases de palabras, hipónimos e hiperónimos, homónimos, sinónimos, antónimos, paráfrasis, significado referencial y significado metafórico.

Las palabras señaladas por los alumnos como desconocidas fueron: *burguesía, capitalismo, ideas liberales, proletariado, hacinamiento*.

c)- Actividades después de la lectura

1- A partir de la información brindada por los textos, realizamos un mapa conceptual utilizando el software Cmap Tools, disponible en las netbooks. Se lo puede acompañar con imágenes que ilustren las producciones.

2- Redactamos la historia de una vida, la biografía de un personaje que vive en el período que acabamos de estudiar. Dicho personaje murió en 1890, vivió los cambios que comportaba la industrialización, hechos que influyeron en su vida y participó, de una u otra manera, en los acontecimientos que marcaron esta época. Aunque pueden inventar tu personaje, deben recordar en qué tiempo histórico vivió, relatar cómo influyó en su vida lo ocurrido. Para poder escribirla deben seguir los siguientes pasos:

a. Elegimos un personaje que te parezca interesante para representar a los hombres y mujeres que experimentaron los cambios que has estudiado.

b. Ese mismo esquema les puede servir para ordenar la narración. Utilicen la primera persona del singular o del plural, los tiempos verbales en pasado, etc.

c. Agregamos documentos (fotografías, dibujos, textos) que hagan tu narración más «real».

Esquema de texto

Nací en el año....., cuando en mi país,....., ocurrían estas cosas.....

Mi familia vivía en..... por lo que..... Mi padre y mi madre vivían de.....

Mis abuelos habían trabajado en.....y su situación era..... condiciones de vida en las que.....

De joven viví en.....Pero, después me trasladé a.....porque.....

En aquellos momentos en mi país se vivían cambios importantes como.....

Yo los viví de esta manera.....

Trabajé en..... Allí ocurrían estas cosas.....

En mi madurez ocurrió que.....

Yo participé como.....

Por lo tanto.....

Ahora que soy abuelo/a vivo.....

Mis nietos heredan un país con.....

En este momento, los alumnos están en condiciones de responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la idea principal? ¿Cuáles son las ideas secundarias?

Se trata organizar de manera lógica la información contenida del texto leído e identificar las ideas principales, es decir las más importantes, y las secundarias, aquellas que aportan información que no es fundamental en la historia (pueden ser descripciones de los personajes, del ambiente, de los acontecimientos, etc.).

d)- Actividades para la supervisión de la comprensión

¿Para qué creen que les ha servido hacer cada uno de estos ejercicios?

¿Hay algo que no hayan entendido?

¿Qué podrían hacer para entenderlo?

Transcribimos algunas de las respuestas de los alumnos a estas preguntas:

- “Estas actividades me permitieron conocer la desigualdad que existía.”

- “Las actividades me sirvieron para saber que la burguesía fue la única beneficiada”.

- “Aprendí como era el trabajo en las fábricas”.
- “Conocí algo nuevo”.
- “Las actividades fueron muy claras, el profesor nos ayudó a entender”.
- “Trabajar con imágenes me gustó, ya que es más entretenido”.
- “Es más fácil para estudiar”.
- “Aprendí y no fue tan aburrido yo como pensaba”.
- “Nos hizo pensar mucho cuando teníamos que poner los títulos”.
- “Pude comparar la vida de los niños de antes y los niños de hoy”.
- “Me ayudó a saber que los obreros tenían una vida muy dura”.
- “Los burgueses tenían una vida llena de lujos”.

Conclusiones

Las actividades propuestas en el desarrollo lejos están de ser una receta para ser aplicada en las aulas. Decimos esto porque la hay una amplia variedad de ejercicios que podemos trabajar como rellenar huecos de información, reescribir los textos, realizar resúmenes y síntesis, completar mapas conceptuales, realizar esquemas, etc. La idea no es generar una rutina en la que se repitan las mismas actividades.

Simplemente se trata de una experiencia que intentamos compartir con los demás colegas y que seguramente muchos de ellos ya han trabajado esta iniciativa de la comprensión lectora en sus clases.

Hecha la aclaración, si nos gustaría señalar algunas consideraciones que se desprenden del trabajo conjunto entre docente - alumnos en la experiencia desarrollada y los aportes teóricos:

- Los datos registrados durante el desarrollo de la experiencia nos ofrecieron indicios del trabajo intelectual que desplegaron los alumnos para poder comprender las características de la sociedad industrial. Ello queda de manifiesto en las respuestas a las preguntas planteadas y los títulos asignados a cada párrafo.
- En las clases de Historia, la lectura constituye un medio esencial para enseñar determinados contenidos y para orientar la atención de los alumnos hacia ellos, las consignas son herramientas imprescindibles. Las investigaciones de Beatriz Aisenberg, señalan que:

“(…) como el trabajo intelectual desplegado en la lectura guarda estrecha relación con el propósito lector, las consignas influyen en el tipo de lectura que realizan los alumnos. Por ello, resulta crucial analizar si las consignas que proponemos promueven en los alumnos la modalidad de lectura necesaria para aprender Historia. (...); las consignas son sólo un factor dentro de una situación de aula que siempre es muy compleja. No obstante, y más allá de lo que pueda hacer cada uno de nuestros alumnos, es fundamental analizar si la tarea preserva el sentido de los contenidos de enseñanza (...)”. (2010, p.67)

- Es necesario destinar parte del tiempo a leer en clases y a comentar los textos que contienen ideas enriquecedoras y buena escritura. Aquí, el docente adquiere un rol fundamental al guiar a los estudiantes en sus lecturas, al ayudarlos a comprender la información, a realizar inferencias, a penetrar en los significados más complejos y a elaborar interpretaciones propias. Así, los estudiantes, a través de los textos literarios y no

literarios, profundizan su conocimiento de mundo, se exponen a diferentes estructuras textuales y conocen puntos de vista distintos sobre variados temas.

- Es importante que los alumnos y el docente lean diariamente y que los esfuerzos que realicen en las áreas de comunicación oral y escrita tengan continuidad y sistematicidad. Dado lo anterior, es necesario establecer un horario que facilite este trabajo y que provea a los estudiantes de diversas oportunidades para lograr los Aprendizajes Esperados propuestos y las habilidades que estos conllevan, sin temer a la rutina y la repetición de algunas tareas. La variedad y creatividad de la clase la dará la elección de textos apropiados para el nivel, desafiantes y contundentes, y la profundidad de las discusiones.
- El desarrollo de la comprensión lectora influyó positivamente en el rendimiento escolar de los alumnos en el espacio curricular Historia durante la puesta en marcha de la secuencia didáctica preparada antes de iniciar el ciclo lectivo, por lo que sostenemos que a mayor trabajo de dicha capacidad, mayor será el rendimiento que nuestros alumnos logren alcanzar durante su paso por la Escuela Secundaria Obligatoria.
- Es importante remarcar que el trabajo con textos abarca a todas las asignaturas, y no sólo a Lengua y Literatura, como habitualmente se suele pensar: todos los docentes pueden ver beneficiada la práctica en el aula si los alumnos comprenden mejor los textos de sus asignaturas.
- Es importante trabajar los principales tipos textuales y la identificación de cada una de sus características principales. Esto permitirá abordar textos narrativos, expositivos y argumentativos focalizando en sus particularidades. Conocer las características de cada tipo textual es muy beneficioso para la comprensión de textos ya que facilita la formulación de hipótesis de lectura que guiarán el proceso de abordaje del texto de manera más eficaz.

Referencia bibliográfica:

- **Aisenberg, B.** (2005). La lectura en enseñanza de la Historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*. 26, (3), 22-31. Descargable en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf
- **Aisenberg, B.** (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- **Aisenberg, B.** (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la Historia. *Revista Contextos en Educación*, 16, (21), 4-11 Descargable en: <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/438/424>
- **Palomino, J.** (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNICACIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2, (2), 27-36. Descargable en: <http://www.comunicacionunap.com/index.php/rev/article/view/19/19>
- **Mariño, M.** (2010). La capacidad de comprensión lectora - Ciencias Sociales: Historia. En **Duro, E., Pulfer, D. y Kit, I.** (Coords.). *Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos*. Bs. As: Unicef. Descargable en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002864.pdf>
- **Vázquez, E. y Alonso, M.** (2007). *Historia: del mundo contemporáneo y la Argentina de hoy*. Bs. As: Aique.

Postales de un encuentro. La escuela como instancia de encuentro intergeneracional y revalorización de los adultos mayores

Valeria Bruschi - Lucrecia Manso - Luciana Bidauri

vbruschi@gmail.com - lucreciamanso@gmail.com - lucianabidauri2014@gmail.com

UNCPBA - FACSO - ENAPE /Argentina

RESUMEN:

La siguiente presentación da cuenta de una experiencia que se viene realizando en la Escuela Nacional Adolfo Pérez Esquivel desde el año 2015 en espacios curriculares de Sexto Año de la Educación Secundaria.

Partíamos de un diagnóstico en el que los contenidos y propuestas didácticas soslayaban las dimensiones de lo local y lo cotidiano relegando a un segundo plano diversos actores y perspectivas del complejo universo de lo social.

Para superar esas ausencias empiezan a tomar forma estrategias que articulan objetivos de enseñanza y expectativas de aprendizaje y buscan revalorizar el análisis de casos locales y experiencias individuales y familiares.

Las Postales de un Encuentro se plantean como un proyecto anual y transversal a los contenidos abordados en las distintas asignaturas. Geografía aborda la construcción de la conciencia territorial para revalorizar la percepción del espacio simbólico y material desde el barrio. Historia se focaliza en las experiencias de la gente común. Arte, culturas y estéticas aborda el consumo cultural y su impacto en la construcción de las identidades juveniles. El concepto de generación nutre la mirada de cambios y continuidades en las juventudes de distintas épocas.

La propuesta como estrategia didáctica propicia una participación activa de los estudiantes y la construcción de múltiples diálogos: intercurriculares, entre distintos actores de la comunidad educativa y entre los jóvenes y los adultos mayores favoreciendo el encuentro entre el pasado y el presente.

PALABRAS CLAVE: experiencias locales – identidades - encuentro intergeneracional

Cartões postais de uma reunião. A escola como uma instância de reunião intergeracional e reavaliação dos idosos

RESUMO:

A seguinte apresentação dá conta de uma experiência que tem ocorrido na Escola Nacional Adolfo Pérez Esquivel desde 2015 no Sexto Ano de ensino secundário.

Começamos a partir de um diagnóstico em que o conteúdo e as propostas didáticas evitavam as dimensões do local e do cotidiano, relegando ao fundo vários atores e perspectivas do universo complexo do social.

Para superar essas ausências, as estratégias que articulam os objetivos de ensino e as expectativas de aprendizagem começam a tomar forma e buscam reavaliar a análise de casos locais e experiências individuais e familiares.

Os cartões postais de uma reunião são considerados como um projeto anual e transversais aos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas. A geografia aborda a construção da consciência territorial para revalorizar a percepção do espaço simbólico e material do bairro. A história centra-se na experiência das pessoas comuns. A arte, as culturas e a estética aborda o consumo cultural e seu impacto na construção de identidades juvenis. O conceito de geração nutre o olhar de mudanças e continuidades nos jovens de diferentes épocas.

A proposta como estratégia didática promove a participação ativa dos alunos e a construção de diálogos múltiplos: intercurriculares, entre diferentes atores da comunidade educacional e entre jovens e adultos mais velhos favorecendo o encontro entre o passado e o presente.

PALAVRAS - CHAVE: experiências locais – identidades - encontro intergeracional

Postcards of a meeting. The school as an instance of intergenerational meeting and revaluation of the elderly

ABSTRAC:

The following presentation gives an account of an experience that has been taking place in the Adolfo Pérez Esquivel National School since 2015 in the 6th year of secondary education.

We started from a diagnosis in which the content and didactic proposals avoided the dimensions of the local and the daily, relegating to the background various actors and perspectives of the complex universe of the social.

To overcome these absences, strategies that articulate teaching objectives and learning expectations begin to take shape and seek to reassess the analysis of local cases and individual and family experiences.

The Postcards of a Meeting are considered as an annual project and transversal to the contents addressed in the different subjects. Geography addresses the construction of territorial consciousness to revalue the perception of symbolic and material space from the neighborhood. History focuses on the experience of ordinary people. Art, cultures and aesthetics addresses cultural consumption and its impact on the construction of youth identities. The concept of generation nourishes the look of changes and continuities in the youths of different times.

The proposal as a didactic strategy promotes the active participation of students and the construction of multiple dialogues: intercurricular, between different actors of the educational community and between young people and older adults favoring the encounter between the past and the present.

KEYWORDS: local experiences – identities - intergenerational encounter

La generación de una instancia de trabajo interareal sostenible en el tiempo

El proyecto “Postales de un Encuentro. La ENAPE te recuerda” surgió formalmente en el año 2015 como una de las propuestas de articulación y extensión a la comunidad educativa en el marco de las actividades conmemorativas del décimo aniversario de la escuela dependiente de la UNCPBA.

Desde los primeros borradores y convocatorias, se promovió y consensuó la idea de generar un espacio de trabajo mancomunado y creativo pasible de incluir nuevos actores, transformarse y mantenerse en el tiempo.

Ya se han sustanciado tres instancias de las “Postales” y cada una ha tenido su propia impronta. Cabe consignar que la participación de los estudiantes y los abuelos a lo largo del Ciclo Lectivo se ha ido haciendo mayor; como así también la presencia de los abuelos y adultos mayores en la jornada -también más extensa- de intercambio en la escuela¹, incluyendo la última “versión” un recorrido por el edificio (desconocido para la mayoría de los visitantes) y sesión de fotografías ¿postales? de nietos y abuelos.

Dada la continuidad del proyecto -y de la docente de Historia desde Tercero a Sexto Año-

¹Con respecto a esta jornada concreta de encuentro, una de las premisas que hemos sostenido -más allá de las dificultades operativas que puede generar fundamentalmente por la falta de un espacio adecuado- es que debe realizarse en las instalaciones de la escuela.

tanto docentes como alumnos tienen un registro general de la experiencia y, si bien no se han incorporado nuevos Espacios Curriculares, ha habido cambios e incorporaciones en las docentes de Geografía y Cultura y Estéticas enriqueciendo significativamente la propuesta.

En cuanto a los estudiantes, ya tienen ciertas nociones de la actividad dada la difusión de las “ediciones” anteriores y las conexiones que se intentan ir realizando desde los distintos Espacios Curriculares y de Orientación de los Departamentos de Arte y Comunicación y Ciencias Sociales.

La escuela y el pasado reciente: recuperando la historia de la “gente común”

Desde el inicio del Ciclo Lectivo se comenta a los estudiantes de Sexto Año la posibilidad de realización del proyecto si están interesados en el mismo. Se explica cómo se intentarán articular los contenidos y los Espacios Curriculares a través de la propuesta y se especifica que más allá de ciertos rasgos comunes con lo realizado anteriormente², la esencia del proyecto radica en que puedan proponer e incorporar sus preocupaciones e intereses y participar activa y propositivamente a lo largo de toda su implementación.

Estas primeras aproximaciones se realizan en simultáneo con las actividades de diagnóstico, las cuales priorizan -al ser grupos que ya se conocen entre sí y con los docentes- no ya los aspectos referidos a las dinámicas interpersonales o a las lógicas del proceso de enseñanza y aprendizaje sino específicamente las que giran en torno a las temáticas y abordajes que pueden resultar más atractivas para efectivizar un encuentro pedagógico significativo.

El marco temporal, sin dudas, está predefinido curricularmente y se corresponde con lo que para muchos adultos (docentes o no) resulta cercano: procesos de la historia mundial, latinoamericana y argentina del último tercio del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Sin embargo, para muchos estudiantes -en múltiples aspectos- esta “actualidad” temática resulta tan lejana, extraña y ajena como la Edad Media o las luchas por la independencia.

Al analizar las propuestas y respuestas -vinculadas a la historia nacional- que han planteado a lo largo de al menos los últimos cinco años, se ha podido observar (siempre refiriéndonos al establecimiento donde hemos desarrollado la experiencia) que cada vez son más los estudiantes que explícitamente manifiestan no sólo su distanciamiento respecto de nuestra Historia Reciente sino que además cuestionan el saturamiento y la rutinización de una perspectiva mayormente centrada en intereses y adhesiones que perciben como parciales³.

Dichos planteamientos son los que – en buena medida- nos han conducido a reflexionar respecto de los desafíos que nos propone en el aula la enseñanza y el aprendizaje de una Historia Reciente que ha sido revalorizada y cuyo abordaje ha cobrado cierto protagonismo curricular en la Educación Secundaria.

Se tornaba evidente que si las propuestas didácticas se circunscribían y continuaban enfocadas en la historia política nacional ese distanciamiento difícilmente lograría acortarse. De allí la necesidad de buscar y encontrar nuevas perspectivas, actores y escalas de análisis que promuevan un aprendizaje significativo en paralelo con un análisis teóricamente fundamentado en vistas a comprender la diversidad de los sujetos históricos, las experiencias

2 Fundamentalmente las entrevistas individuales y el encuentro con los abuelos en la escuela a fines del mes de septiembre o en el mes de octubre.

3 Es habitual también en muchos estudiantes la reiteración de las consultas y dudas sobre la participación de sus abuelos en las sucesivas entrevistas y en el Encuentro que podríamos definir como “plenario” ya que temen que estos sean estigmatizados por sus vivencias u opiniones

y las apropiaciones al pasado.

Vinculadas a estas cuestiones y consultados respecto de qué temas esperan tratar y de qué manera hacerlo así como acerca de los aspectos que destacan como positivos y negativos de sus acercamientos previos al conocimiento de nuestra Historia Reciente, aproximadamente dos tercios del alumnado ha planteado sistemáticamente que sólo saben algunas cosas referidas a la militancia juvenil y la violencia estatal y que esas experiencias son muy distintas e incluso se contradicen -con las excepciones correspondientes, por supuesto- con lo que sus abuelos o en sus familias les han contado en referencia a sus años adolescentes y juveniles.

“Siéndote sincera yo estaba focalizada en mi trabajo y en mi familia, enfrascada, la política a mi no me influía mucho. En su momento lo acepte como un cambio, que iba a ser favorable, para acomodar muchas cosas que en aquel entonces no estaban bien. Lo que pasó es que después en el transcurso del mandato militar pasaron cosas terribles que apuntaron en contra de los derechos de las personas.”⁴

Por otra parte, interpelados en cuanto a qué aspectos ignoran y quisieran conocer se reiteran las preguntas respecto de la sociabilidad juvenil, la sexualidad, las diversas identidades de género así como las distintas manifestaciones de autoritarismo, discriminación, prejuicios y violencias vividos en el ámbito familiar y laboral o en el de una comunidad (ciudad de Olavarría y localidades del Partido) en la que arguyen que “se conocen todos y todos opinan de todos”.

P: ¿Que se decía de las relaciones sexuales prematrimoniales, extramatrimoniales?

R: Se decía que no, más en la época de la abuela donde iban acompañadas a todos lados. Extramatrimonial, se hablaba del hombre y se le decía vago, pero la mujer era inconcebible hablar, se les decía barbaridades.

Tus abuelos se casaron después de tenerme. Con Marcelo nos enteramos cuando fallece el abuelo de esto, cumplieron sus supuestos 50 años de casados y no los festejaron. Nosotros pensamos que no les importaba pero en verdad era para no develar este secreto que mi papá se levó a la tumba, a ese punto llegaba.”⁵

Para dar respuesta a estas demandas de ampliación del abanico de temáticas y sujetos históricos a abordar hemos propiciado la incorporación de bibliografía y fuentes alternativas a los habituales manuales de uso en el aula.

De este modo, aportes teóricos y recursos didácticos nos van brindando las herramientas para que los estudiantes puedan reflexionar respecto de las mudables formas de valorar social y políticamente el pasado así como del permanente enriquecimiento en los campos de la historiografía y la didáctica de las Ciencias Sociales.

“Tanto los historiadores sociales como los sociólogos de la historia han hecho ver que la gente ordinaria fue a la vez que agente activo del proceso histórico, víctima y testigo silencioso del mismo. Así pues, necesitamos poner al descubierto la historia de “la gente sin historia”. (Eric Wolf en Carassai, 2013, p. 67)

Desde esa perspectiva hemos privilegiado un acercamiento a personas, espacios y temas próximos a las preocupaciones de los adolescentes que offician de nuestros alumnos⁶. La

4 Entrevista a abuela paterna de alumna de Sexto Año; edición 2017

5 Entrevista a abuelo de alumno de Sexto Año, Edición 2017.

6 Esta aproximación tiene poco de novedosa si recordamos que en tiempos de la renovación de la Historia Social y la Historia Cultural Eric Hobsbawm señalaba que “En la medida en que aceptemos que estamos estudiando el mismo cosmos, la elección entre microcosmos y

recuperación y puesta en valor de la “gente común” como protagonistas y de la vida cotidiana como objeto específico de interés y análisis contribuye a que volvamos la mirada hacia una historia sociocultural que dé cuenta de las *representaciones y los imaginarios junto con las prácticas sociales que los producen*.

“Sobre las clases medias argentinas suelen recaer juicios desaprobatorios y críticos. Existe una tendencia, nacida a mitad del siglo XX y aún vigente, a juzgarlas comparándolas con lo que deberían ser (...) la enorme mayoría de las clases medias no simpatizo con los grupos insurgentes. Esa simpatía o apoyo se concentró en los sectores militantes, mayormente juveniles y universitarios. Estos fueron un actor fundamental durante los años estudiados, aunque no representativo del sector social en su conjunto. Política e ideológicamente distante de las aspiraciones de una mayoría de las clases medias, la experiencia guerrillera fue impugnada, tanto en el pasado como en el discurso de la memoria desde razonamientos de índole moral” (Carassai.2013, pp. 289-291)

Si pensamos además que esta experiencia se propone articular fehacientemente los contenidos y perspectivas de los distintos Espacios Curriculares, no es menor la referencia a cuestiones que dirigen la mirada hacia aquellos aspectos que evidencian más nítidamente las similitudes y las diferencias, los cambios y las continuidades espacio-temporales que nutren este diálogo intergeneracional a la vez que amplía las miradas retrospectivas y prospectivas respecto del campo de experiencias posibles en lo que nos atañe como sujetos sociales.

Construir conciencia geográfica a partir de experiencias didácticas

Comprender qué es el espacio y cómo se construye lo local son interrogantes de una sociedad que se enfrenta a la difícil tarea de pensarse como sujeto/partícipe activo o constructor del mismo. Sobre todo si se piensa en los alumnos, quienes consideran complejos los procesos que se materializan en el territorio en el que viven, interactúan y (se) transforman.

Partiendo de esta premisa y considerando el marco del complejo desafío que lleva a los alumnos a conocer el espacio concreto y cotidiano que los rodea, es que nos embarcamos en la propuesta de Historia “*Postales de un encuentro*” con el objetivo de enriquecer las herramientas de análisis del espacio en diversos contextos que hacen a la Historia Reciente, considerando que por medio de los relatos de las experiencias vividas por la gente común se pueden lograr y en algunos casos reafirmar lazos intergeneracionales. Se busca que las experiencias guíen la comprensión del cómo, cuándo, por qué, etc. de procesos multi escalares -global, regional, nacional y local- materiales y simbólicos.

Esta concepción nos enfrenta al desafío de adoptar y poner en práctica herramientas didácticas que permitan la apropiación crítica, activa y reflexiva de contenidos por parte de los alumnos. Entrevistas, encuestas, historias de vida han sido algunas de las estrategias que posibilitaron y fortalecieron la aprehensión de aquellos contenidos relevantes para abordar las transformaciones territoriales actuales.

“Mi barrio era mi lugar. Viví en la misma casa hasta que me casé. Antes nos conocíamos todos en el barrio, íbamos a la misma escuela, al mismo club, o de chicos jugábamos en la calle. Si no vivías en el centro, las calles eran de tierra y podíamos estar sin que nadie nos vigilara jugando a la pelota durante toda la siesta”.⁷

De esta manera permitimos también proyectar los aprendizajes desde el aula al campo

macrocosmos es asunto de seleccionar la técnica apropiada.” (12;1986)

⁷ Entrevista a abuelo de alumno de Sexto Año; edición 2017. Testimonios en el mismo sentido se han reiterado por varios abuelos en todas las ediciones de las Postales.

logrando que se tornen significativos; que el proceso de construcción de conocimiento geográfico sea problematizado, que puedan los actores construir conocimientos nuevos y contrastar con aquellos trabajados en el aula. Estas cuestiones implican un contacto directo con la realidad, reforzando el proceso de comprensión de la misma; en síntesis se han constituido en herramientas trascendentales para comprender procesos socio- territoriales puntuales del Partido de Olavarría.

La materialización del proyecto en el aula:

Con el objetivo de fortalecer los contenidos trabajados en el aula partimos de la consideración de la realidad cotidiana de los alumnos no como algo aislado sino como parte de un todo que se materializa en el ámbito local, es decir se promueve el estudio y análisis de su espacio cotidiano desde otra perspectiva que intenta fomentar su participación activa no sólo como alumnos sino también, y especialmente, como ciudadanos. Para ello se parte de la idea que Milton Santos expone acerca del espacio entendiéndolo como *“un conjunto indisoluble, solidario y contradictorio de sistemas de objetos y sistemas de acciones no considerados aisladamente, sino como el contexto único en el que se realiza la historia”* (Santos, 2000, p. 54).

La participación en el proyecto partió del análisis de la actividad diagnóstico sobre geografía local, mediante la que se intentó conocer el lugar, el barrio, es decir permitir a los alumnos desde una perspectiva humanística conocer y apropiarse de la historia de su territorio.

Entre los objetivos de las actividades que se desarrollaron se buscó abrir la participación a la comunidad de manera tal que se pudiera lograr una articulación entre actores y experiencias de vida, que permitieran comprender y explicar la Historia Reciente en un marco territorial, social y cultural complejo, a través de otras voces.

Se realizó en primera instancia un trabajo de investigación semi estructurado en relación a la historia de vida familiar y el lugar donde transcurre, para ello charlaron con miembros de su familia y/o allegados. Las preguntas si bien respondían a una guía abordada en clase no tenían que ser cerradas, sino abiertas, de manera tal que se pudiera obtener elementos y/o herramientas para todas las disciplinas. En el caso específico de geografía trabajaron con cartografía local, análisis de fotografías, historias de vida, etc.

En simultáneo desde Historia se fueron realizando tareas similares en el sentido de recuperar de los interlocutores mayores de la familia el acervo de conocimientos disponibles de cuando eran jóvenes en relación a la situación socio económica, educativa, la estructura/organización familiar como también el acceso a distintos bienes culturales (música, vestimenta, etc.).

En cuanto a las fuentes se capitalizó el acceso a las TICS para rastrear fuentes audiovisuales, documentales o ficciones que permitieran conocer la ciudad y puntualmente el barrio como espacio de identidad. El objetivo de poder pensar la ciudad mediante las voces y ojos de sus familiares fue fundamental para lograr construir una conciencia geográfica y comprender el pasado en el espacio cotidiano, analizando las huellas de ello y apelando a la memoria de lo vivido como principal herramienta de conocimiento y apropiación del pasado, de esta manera se intentaron construir imaginarios y representaciones mentales.

Esta experiencia procuró que los alumnos pudieran conocer el lugar aludiendo a las subjetividades (inseguridad, violencia, estigmatización, homofobia, machismo, etc.) y las relaciones que en él se manifiestan, considerando el carácter histórico de los mismos según

las experiencias colectivas e individuales de los distintos actores. Para de esta manera aprehender que los lugares son heterogéneos, resultado de la unión de los sujetos desde la complementariedad y desde las diferencias, son construcciones de identidad y ciudadanía pero atravesados por lábiles fronteras simbólicas.

“Las tertulias eran sagradas, eran de ocho a una... A las mujeres siempre las acompañaba una madre; iban en grupo y se sentaban en una ronda. Los varones dábamos vueltas alrededor hasta que empezaba el cabeceo. Pero hasta que la madre no habilitaba, las chicas no decidían si salían o no salían a bailar. .. Muchos matrimonios empezaron con un cabeceo”⁸

En otras palabras, se intentó que *“los estudiantes comprendieran la organización social del espacio geográfico mediante un enfoque sistémico, tendiente a lograr un cambio de visión de la realidad, la cual se entiende como interdependiente, dinámica y multicausal”*. (Pérez de Sánchez y otros. 2006, p. 6).

Resignificar las prácticas socioculturales en el campo del arte y la estética

Arte, Cultura y Estéticas del Mundo Contemporáneo inicia su participación en el proyecto en el año 2015 articulando los espacios del campo de las Ciencias Sociales con el campo del arte y la comunicación. Los conceptos de arte, cultura y estética son claves para aportar a la problematización del pasado reciente y lo local en un contexto de transformación histórica del sujeto y la sociedad.

En este espacio la contemporaneidad debe pensarse como un tiempo de des- definición de conceptos que la modernidad moldeó y que dieron un orden a la sociedad. Esos conceptos en tensión y debate, no sólo guardan una fuerza de cambio en términos teóricos sino también en términos de producción social. Son centrales para comprender los cambios en las identidades juveniles, el conocimiento, la sociedad y la política.

Desde estas articulaciones se problematiza a su vez el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y los significados del devenir histórico y las nociones de lo espacial en el mundo contemporáneo. En un proceso de globalización son ejes organizadores de la vida, la economía, la cultura y el entretenimiento, por ello su abordaje junto a los conceptos antes planteados también es muy importante para comparar la juventud de los abuelos y la de los estudiantes de nuestra escuela.

“Antes era radio o diario, no era mucha la variedad. Si te interesaba algo, alguna que otra revista. Pero era todo el día la radio. Ahora tenes de todo, con el televisor nuevo me divierto todo el día, viste como tiene Internet veo Youtube (me causó bastante cómo lo trataba de pronunciar) [comentario del nieto-alumno al realizar la entrevista y registrarla por escrito] y miro videos de historia y me entretengo con eso, ahora estoy solo”⁹

En este sentido los aportes del espacio al proyecto integrado por Geografía e Historia, permiten ubicar al sujeto histórico contemporáneo, en este caso la juventud, como productores (y consumidores) de la cultura, el arte y la estética. Campo que se transforma en los contextos históricos y tensionan la juventud como sujeto político y segmento del mercado del consumo; y en lo geográfico en un espacio que articula lo local y lo global.

En las actividades propuestas desde la materia se da cuenta de la crisis de la modernidad a través de los cambios en el arte y la cultura. Las vanguardias, las transformaciones a partir del

⁸ Comentario de un abuelo en el Encuentro con los alumnos de Sexto Año; 27 de septiembre de 2017.

⁹ Entrevista a abuelo paterno de alumno de Sexto Año; edición 2017.

cine y la fotografía y la reproducción técnica de la imagen y el sonido. La conformación y consolidación de la cultura de masas y las industrias culturales. La tensión entre lo culto, lo popular y lo masivo.

Para dar cuenta de los cambios y continuidades comparativos a los relatos de los abuelos se consideran las características de la Revolución cultural de los años sesenta. Los conceptos de mundialización de la cultura, lo global y lo local; la estetización generalizada de la existencia permiten pensar la propia experiencia cultural y visualizar los cambios generacionales vinculando la estética a la moda y el consumo cultural.

Algunas propuestas tienden a la lectura comprensiva de los textos para conocer el contexto histórico, el marco conceptual y la elaboración de preguntas para la jornada con los abuelos en la escuela. Además se apuesta a la producción de un ejercicio estético y fotográfico resignificando un objeto, souvenir, o recuerdo que los abuelos compartieron; esto nos permite conocer a través de ellos parte de su historia. Sumado al registro personal de voz del encuentro para compartir en un muro virtual (padlet) en el que los estudiantes pueden dar cuenta de “Del encuentro aprendí, En el encuentro me sentí...”. Todo lo cual nos permite apreciar la importante valoración que tienen los estudiantes de haber logrado un acercamiento a sus abuelos, conociendo cómo vivieron su juventud en un ejercicio de comparación con sus propias vivencias.

Algunas consideraciones finales

Cabe consignar que esta propuesta, no se plantea como opuesta a otras -consideradas habitualmente más valiosas- que remiten a la vida política o a las estructuras socioeconómicas sino que está inserta en un proyecto curricular y educativo institucional que posibilita la articulación y complementariedad de miradas, es por ello que aspiramos no solo a darle continuidad sino también a ir corrigiéndola, puliendo errores y detalles e incorporando nuevos actores.

Creemos que este retorno a los sujetos y sus experiencias nos brinda la oportunidad de cultivar también en las propuestas pedagógicas *la diversificación de los contactos entre las Ciencias Sociales y enriquecer experiencias propiciatorias de aprendizajes significativos.*

De todas maneras, cabe consignar que somos conscientes de que algunos aspectos requieren ser reforzados e incluso corregidos. Por ejemplo: en lo que atañe a su sostenimiento a lo largo de todo el ciclo lectivo, el planteo de tres grandes etapas que van desde la presentación de la propuesta y la inclusión de los intereses de los estudiantes, el análisis de fuentes y entrevistas (individuales y colectiva), las evaluaciones y reformulaciones parciales hasta la evaluación final nos ha indicado la necesidad de revisar y consensuar los criterios de acreditación de los distintos Espacios Curriculares participantes así como el acompañamiento que requieren nuestros estudiantes para comprometerse efectivamente con la materialización del proyecto a efectos de capitalizar y llegar lo mejor munidos posible a la instancia de cierre de la experiencia.

En esta instancia final, es decir luego del encuentro de los abuelos y alumnos y con el fin de recuperar todo lo trabajado en una propuesta de gran valor emocional además de académico, hemos propuesto -en las dos últimas ediciones- como instancia de Evaluación Integradora la redacción de una carta hipotéticamente dirigida a sus nietos. Entre las variables a considerar se ha contemplado que los estudiantes puedan retomar los relatos del trabajo de investigación previo al encuentro, las experiencias recopiladas del mismo y cuestiones de los Espacios

Curriculares que sostuvieron teórica y metodológicamente el trabajo. Además, entre las expectativas de las docentes ha figurado la preocupación por la capacidad de registro que efectivamente desarrollan los estudiantes y las diversas percepciones y ponderaciones individuales y colectivas que pueden realizar al concluir todo el proyecto, hecho que coincide con el cierre de una etapa vital como es la vida de estudiantes de educación secundaria.

Vale decir que los resultados de las mismas fueron más allá de las expectativas planteadas ya que los alumnos dejaron ver a través de sus líneas no sólo la aprehensión de lo trabajado en clase, sino experiencias de vida que llevan a repensar la práctica. Sin embargo, no podemos ignorar que las variables para apreciar y traducir en una calificación numérica todo este proceso anual de enseñanza y aprendizaje requieren acordar, distinguir y explicitar un mínimo de conocimientos teóricos que remitan a los contenidos abordados específicamente en cada Espacio Curricular. Nuestra preocupación es evitar que el carácter subjetivo de los relatos se sobreimponga en demasía al compromiso con el proceso de aprendizaje lo que podría llevar a que toda la experiencia se vea frustrada por una apreciación meramente anecdótica de la realidad que las Ciencias Sociales y el Espacio de Arte intentan analizar.

De este modo la propuesta en su conjunto apuesta a problematizar y desnaturalizar los conceptos y contenidos de todos los Espacios Curriculares implicados, recuperando su inscripción en procesos históricos–sociales complejos.

Para concluir podemos decir, que acercarnos a los relatos acerca de la música que escuchaban sus abuelos de jóvenes, la moda para salir a bailar, los vínculos familiares, la relación con los medios masivos de comunicación, la fotografía y el cine como prácticas culturales, la apropiación de los espacios públicos y privados, la participación en organizaciones sociales y políticas, la percepción de los sucesos históricos que los atravesaron y atraviesan son algunos ejemplos de las herramientas a partir de las cuales el proyecto de las “Postales” nos ha permitido brindar a los estudiantes un encuentro diferente, con miradas que esperamos sean enriquecedoras, de su conocimiento y apreciación del mundo social del cual son constructores y partícipes.

Referencias bibliográficas:

- **Barros, C.** (1994). “Historia de las mentalidades, historial social”, en Alejandro Tortolero (coordinador): Estudios Históricos II, México, UAM.
- **Casullo N, Forster R. y Kaufman A.** (1999). *Itinerarios de la modernidad. Corrientes de pensamiento y tradiciones intelectuales desde la Ilustración hasta la posmodernidad*, Buenos Aires, Eudeba,
- **Carassai, S.** (2013). *Los años setenta de la gente común. La naturalización de la violencia*; Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- **Gravano, A.** (2008). Imaginarios barriales y gestión social. *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. UNM, Posadas.
- **Gravano, A.** (2016). Lo urbano como objeto significacional. En Antropología de lo urbano. LOM Ediciones. ISBN 978-956-000836-7.
- **Harvey, D.** (2013). *El derecho a la ciudad. En ciudades rebeldes: del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Ediciones Akal, España.
- **Harvey, J.** (2013). Espacios imaginarios, una estrategia de fortalecimiento de convivencia en la escuela. En *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquía*, vol. 5, Medellín.
- **Hobsbawm, E.** (1986). El renacimiento de la historia narrativa: Algunos comentarios. En *Historias 14*, México. Tomado de Past and Present; Traducción de Antonio Saborit. Accesible en: <http://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp->

[content/uploads/historias_14_09-14.pdf](#).

- **Lindón, A.** (2007). La ciudad y la vida urbana a través de los imaginarios urbanos. En *Revista Eure*. México.
- **Moranta, T.** (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. En *Anuario de Psicología vol, 36*, Universitá de Barcelona.
- **Pagés, J.** (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. En *Reseñas de enseñanza de la Historia N° 1*; APEHUN; Universitá. Córdoba, Argentina.
- **Pérez de Sánchez, A. y Pizzinato, L.** (2006). La salida de campo una manera de enseñar y aprender Geografía. En *Revista Geoenseñanza, vvol. 11*. ISSN 1316-6077. Venezuela.
- **Plá, S. y Pérez Caballero, M.** (2013). Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México. En *Clío & Asociados N° 17*; ISSN 2362-3063. Accesible en <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar>.
- **Prats, J.** (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. N° 5*. ISSN: 1316-9505.
- **Santos, M.** (2000): *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo, razón y emoción*. Traducción de María Laura Silveira. Ariel Geografía.
- **Topolsky, J.** (1982). *Metodología de la historia*, Madrid,
- **Villalón, G y Pagés, J.** (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. En *Clío & Asociados N° 17*; ISSN 2362-3063. Accesible en <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar>

Estrategias de innovación para la enseñanza de las ciencias sociales: proyectos interdisciplinarios de Arte y Geografía

Patricia Souto - Graciela Heguy

patsysouto@gmail.com - gracielaheguy@gmail.com

Indegeo "Romualdo Ardissoni", Facultad de Filosofía y Letras, UBA / Argentina

Universidad de Barcelona - International Montessori Institute / España

RESUMEN:

La implementación de la enseñanza secundaria obligatoria impone grandes desafíos a la organización pedagógica e institucional tradicional de las escuelas y las prácticas docentes. En ese marco, desde el Consejo Federal de Educación, se han propuesto diversos formatos innovadores que permitan trabajar a partir de la variedad y la diversidad de estudiantes e instituciones, y que a su vez promuevan un vínculo más fluido de la escuela con el contexto social en el que se inserta. Algunos ejemplos pueden ser los seminarios, talleres, observatorios, proyectos, ateneos, entre otros.

En este trabajo, se presentan específicamente algunas ideas para la formulación de proyectos de trabajo interdisciplinarios, en los que problemas y/o temas típicamente abordados desde la Geografía puedan ser enfocados a partir de las miradas y los aportes teóricos y conceptuales de distintas disciplinas, destacando la potencialidad didáctica de esta estrategia en la interpretación de problemáticas sociales y en la construcción colectiva y plural del conocimiento.

Se profundiza en la presentación de algunas propuestas interdisciplinarias que abordan problemáticas rurales y urbanas incorporando miradas desde el Arte, apuntando a estimular las fortalezas de los estudiantes, por lo que se sugieren cuestiones que resulten cercanas a sus intereses, cercanas y significativas para la comunidad y sensibles a la cultura local, al tiempo que ofrezca oportunidades para la reflexión y la autoevaluación de los estudiantes.

PALABRAS-CLAVE: Arte - Geografía - proyecto interdisciplinario

Estratégias de inovação para o ensino de ciências sociais: projetos interdisciplinares de arte e geografia

RESUMO:

A implementação do ensino secundário obrigatório coloca grandes desafios para a organização pedagógica e institucional tradicional das escolas e práticas de ensino. Neste contexto, do Conselho Federal de Educação, foram propostos vários formatos inovadores que permitem trabalhar a partir da variedade e diversidade de estudantes e instituições e, por sua vez, promovem um vínculo mais fluido da escola com o contexto social em que está inserido. Alguns exemplos podem ser seminários, oficinas, observatórios, projetos, atenas, entre outros.

Neste artigo, algumas idéias são apresentadas especificamente para a formulação de projetos de trabalho interdisciplinar, nos quais os problemas e / ou tópicos tipicamente abordados pela Geografia podem se concentrar nas perspectivas e nas contribuições teóricas e conceituais de diferentes disciplinas, destacando o potencial didático desta estratégia na interpretação dos problemas sociais e na construção coletiva e plural do conhecimento.

A apresentação de algumas propostas interdisciplinares que abordam problemas rurais e urbanos, incorporando visões da Arte, com o objetivo de estimular os pontos fortes dos alunos, sugerindo questões próximas aos seus interesses, próximas e significativas para a comunidade e sensível à cultura local, oferecendo oportunidades de reflexão e auto-avaliação de estudantes

PALAVRAS-CHAVE: Arte - Geografia - projeto interdisciplinar

Innovation strategies for the teaching of social sciences: interdisciplinary projects of Art and Geography

ABSTRACT:

The implementation of the compulsory secondary education poses major challenges to the pedagogical and institutional organization of schools and teaching practices. In this context, different innovative strategies have been proposed by the Federal Council of Education, in order to take into account the variety and diversity of students and institutions, with the aim of promoting a more fluent link between schools and their social contexts. Examples of these innovations could be seminars, observatories, workshops, projects, etc.

This paper focuses on the presentation of ideas for the design of interdisciplinary projects where the problems and topics typically addressed by Geography could be analysed through the perspective and the conceptual and theoretical frameworks of other disciplines, highlighting the teaching potential of this strategy for the interpretation of social problems and the collective construction of knowledge.

Interdisciplinary projects focusing on rural and urban problems will be presented with the inclusion of Art history and concepts as a source of knowledge that may stimulate some students' strengths, by considering issues close to their interests, meaningful for their communities, sensitive to the local culture and fertile for the insight and self assessment of students.

KEYWORDS: Art - Geography - interdisciplinary projects

Introducción

Mucho se ha escrito acerca del carácter obsoleto que presentan algunas formas de organización institucional de la escuela, de la falta de sintonía entre tales estructuras y las dinámicas y cambiantes características de los adolescentes actuales, y de la propia realidad social que experimenta cambios acelerados. Frente a este repetido diagnóstico, funcionarios educativos, directivos, docentes y la comunidad educativa en general, se enfrentan con la decepción por los rendimientos escolares, la fragmentación en el acceso a una educación de calidad, la falta de correspondencia entre lo que se enseña y aprende y lo que se percibe como necesario saber en el mundo de hoy, la frustración ante la propia práctica o el aburrimiento en el que no se perciben o valorar los sentidos de la actividad escolar.

En este contexto, un tanto desesperanzado, se impone la necesidad de diseñar nuevas estrategias y acercamientos que transformen nuevamente a la escuela, y al aula, en un espacio fértil para la formación más completa posible de los ciudadanos del siglo XXI. Este trabajo intenta presentar una reflexión en torno a algunas innovaciones posibles que se han estado postulando recientemente, e incluye una propuesta de aula específica que trata de ilustrar estas nuevas aproximaciones.

1. Formatos innovadores y promoción del desarrollo de capacidades

En el año 2009, el Consejo Federal de Educación emite un documento en el que se explicitan las orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. (Consejo Federal de Educación, 2009).

Allí se promueven los siguientes rasgos organizativos para las instituciones escolares:

- Ampliar la concepción de escolarización vigente
- Proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas

- Garantizar una base común de saberes
- Sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes
- Promover el trabajo colectivo de los educadores
- Resignificar el vínculo de la escuela con el contexto

Estas cuestiones están en fuerte relación con la idea de inclusión y mejora de la calidad de la enseñanza en el nivel medio asociadas a la obligatoriedad de la escuela secundaria (Briscioli y Toscano, 2012; Ministerio de Educación/Diniece, 2009). Uno de los mayores desafíos que se presentan en este contexto es el de organizar la variedad y la diversidad de estudiantes, docentes, instituciones escolares, contextos sociales, económicos y culturales en los que tienen lugar los procesos de enseñanza aprendizaje. En tal sentido, se proponen algunas estrategias posibles que permitan un abordaje y una organización flexible de los aprendizajes, tales como:

- Considerar diferentes intencionalidades pedagógicas y didácticas
- Distintas formas de organización de los docentes
- Distintos modos de agrupamiento de los alumnos
- Adaptación de los espacios (dentro y fuera de la escuela)
- Aprendizaje a partir de múltiples prácticas de producción y apropiación del conocimiento
- Incluir distintos actores de la comunidad
- Nuevas estructuras temporales

Implementar estas estrategias flexibles y novedosas implica un gran esfuerzo de creatividad, voluntad y organización tanto por parte de los directivos como de los docentes, a fin de lograr elaborar propuestas de enseñanza que resulten innovadoras y fértiles para el abordaje de problemáticas complejas y multidimensionales, adecuadas al entorno de la comunidad educativa específica y a su vez, se enmarquen dentro de las reglamentaciones y el currículum vigente (Feldman, 2009). Es decir, que se recomiendan modos de organización de los espacios y tiempos de la enseñanza diversos y dinámicos, que trasciendan el rígido esquema disciplinar que caracterizó a la escuela por más de un siglo. Esto no significa reemplazar a los saberes disciplinares por estrategias y dinámicas con poco contenido; sino más bien aprovechar la riqueza y profundidad de las disciplinas para ponerlas al servicio de abordajes de la realidad social que resulten más potentes e integradores. Algunas posibilidades de propuestas de enseñanza podrían ser:

- Disciplinarios y sus variaciones (talleres / trabajo en gabinete o en el campo)
- Talleres: centrados en la producción / una o dos jornadas anuales / reagrupamiento de alumnos
- Multidisciplinarios
- Seminarios temáticos intensivos: contenidos transversales / 2 semanas x trimestre
- Jornadas de profundización temática: temas de relevancia social contemporánea / 3 a 5 x año
- Proyectos sociocomunitarios solidarios
- Procesos metacognitivos

Por otra parte, los enfoques didácticos más contemporáneos también ponen un fuerte acento en promover el desarrollo de algunas capacidades básicas en los estudiantes que les permitan no sólo manejar un cúmulo de conocimientos socialmente relevantes, sino también gestionar de mejor modo sus propios aprendizajes y procesos de adquisición y producción de conocimientos. En este sentido, múltiples organismos nacionales e internacionales proponen orientaciones de los procesos de enseñanza – aprendizaje que apunten al desarrollo de

capacidades tales como la comprensión lectora, la producción de textos, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la autorregulación, la creatividad, entre otras posibles¹.

Es en este contexto entonces, que nos parece necesario planificar estrategias de enseñanza alternativas que respondan a las necesidades del siglo XXI, valoricen las miradas múltiples y diversas de la realidad y se estructuren fuertemente en torno a la enseñanza de conceptos, modos de pensamiento crítico y al desarrollo de distintas capacidades en los estudiantes

2. El arte y la representación de las condiciones de trabajo en espacios rurales y urbanos. Reflexiones a partir de *Las espigadoras*, de Millet, y otras obras

A modo de ejemplo, proponemos el desarrollo de un proyecto interdisciplinario en torno a la representación de las condiciones de vida y trabajo en espacios rurales y urbanos a través de la mirada de distintos artistas. Por tal motivo, este proyecto contempla una labor integrada entre los docentes de arte y geografía².

El conocimiento acerca de la sociedad admite múltiples fuentes: crónicas periodísticas, datos estadísticos, reflexiones teóricas de origen académico, producciones artísticas y culturales propias de contextos históricos y geográficos específicos, entre muchas otras posibles. En este sentido, los artistas ofrecen una sensibilidad especial para detectar “el espíritu de una época”; las obras de arte son objetos situados en tiempo y espacio, y en muchos casos, el uso de distintos recursos artísticos logra sintetizar con gran precisión las condiciones sociales de un determinado momento. Por otro lado, el manejo de ciertas estrategias expresivas no verbales / plásticas como el dibujo, la pintura, la fotografía o la escultura puede resultar de suma utilidad para reforzar la comprensión de algunos conceptos.

Para algunas personas, docentes y /o estudiantes, esto puede representar un desafío, en tanto es más habitual que los contenidos de las ciencias sociales (y en especial de geografía) estén muy dissociados de las producciones artísticas. Integrar estas disciplinas para un abordaje más desafiante y rico de los contenidos supone desarrollar la capacidad de **flexibilidad o apertura intelectual**. Es decir, estar dispuestos a traspasar las fronteras disciplinarias, para desarrollar interpretaciones que combinen diversos lenguajes y modos de ver y conceptualizar el mundo que en el que vivimos.

Por otro lado, tanto en geografía como en arte, la capacidad de observar los diferentes contextos, ofrece a los estudiantes situaciones de desarrollar la **creatividad** porque pone en juego diversos escenarios, paisajes y miradas desde distintos puntos de vista. En función de los contrastes que los diversos escenarios ofrecen a los estudiantes, este proyecto también desarrolla habilidades de **trabajo en equipo** en una construcción colectiva del conocimiento (Johnson et al., 1999).

Entendemos que un proyecto reúne las siguientes características:

- Responde a una necesidad o plantea un problema
- Implica la realización de un producto
- Se desarrolla a través de la recopilación de datos y la investigación

¹Ver por ejemplo UNESCO 2013, NationalResearch Council 2012, Dumond et al 2010, UNICEF – OEI 2010, UNICEF 2015

²La secuencia didáctica está desarrollada extensamente en UNICEF Argentina (2015) Programa de Desarrollo de Capacidades y Formación Docente para profesores de escuela secundaria, 9 módulos. (en prensa en formato impreso, digital y videos)

- El método de trabajo es a través del intercambio
- Se evalúan procesos y resultados

El formato de Proyecto de investigación que se propone aquí implica el diseño, producción y evaluación de una muestra que exprese y explique al espectador los contenidos trabajados, en función de esgrimir respuestas frente a la problemática de la representación de ambientes rurales y urbanos y sus condiciones de vida.

En una y en otra área, la observación atenta y la capacidad de análisis se ponen en juego al sacar información sobre los contextos elegidos por cada artista para sus personajes. Esta observación no solo anima a los estudiantes a decidir el contexto para su producción artística, sino que pone en juego los saberes sobre condiciones de vida y trabajo en diversos contextos. El trabajo interdisciplinar a través del desarrollo de un **proyecto** permite estimular las fortalezas de cada estudiante y les permite explorar sus áreas de interés dentro del marco del currículum. Por tanto, es conveniente que estén centrados en los estudiantes y sus intereses, que involucren problemáticas cercanas y significativas para la comunidad, que resulten sensibles a la cultura local, que generen un producto final tangible que pueda ser exhibido y que ofrezca oportunidades para la reflexión y la autoevaluación de los estudiantes.

El formato de proyecto combina momentos individuales con otros en pequeños grupos y con el grupo total, de modo de abordar la construcción del conocimiento colectivo, tanto como espacios de investigación y creación individual y momentos de intercambio en grupos pequeños. De este modo, es posible desarrollar diversas habilidades por parte de los estudiantes, tales como:

- Iniciativa, cualidad personal que genera o lidera proyectos o propuestas, promoviendo emprendimientos
- Dedicación
- Trabajo en grupo y tolerancia frente a la diversidad de opiniones
- Interdisciplinariedad para integrar los conceptos de geografía y arte
- Capacidad de análisis y observación
- Habilidad para interpretar el concepto de “contexto” en geografía y en arte
- Creatividad para crear nuevos contextos
- Autoregulación

El objetivo del proyecto que proponemos desarrollar es que los estudiantes produzcan, en pequeños grupos, una o varias representaciones artísticas que reflejen las condiciones de trabajo en espacios rurales y/o urbanos, acompañadas por un texto que permita enmarcar y justificar la representación con las herramientas conceptuales de geografía y de arte. Las producciones podrían ser exhibidas en una muestra ad hoc en la escuela.

El punto de partida para iniciar la motivación de este trabajo es una observación detallada y minuciosa de la obra “Las espigadoras”, de Jean François Millet (1857) desde múltiples puntos de vista.



Idealmente, los docentes de Arte y Geografía podrían realizar esta actividad inicial en conjunto, en el marco de una misma clase. Pero en caso de que esto no sea posible, cada uno de ellos puede hacerlo en sus respectivos espacios.

Desde el punto de vista del Arte, el análisis podría iniciarse con los aspectos formales de la obra y así incluir:

- La composición: *¿cuántos planos pueden observarse? ¿qué figuras están en el centro?* Uso de verticales (los brazos de las espigadoras) y horizontales (el horizonte, las espaldas).
- Fondo y figura: *¿qué elementos aparecen como figuras? ¿qué elementos conforman el fondo? ¿hay contraste entre el tamaño de las figuras que están en 1er. plano y el fondo?*
- Uso del color y la luz: *¿hay algún color que predomine?*
- Rasgos de estilo: realismo
- Lectura de la imagen: *¿porqué te parece que las caras de las campesinas no se ven con claridad? El artista, ¿habrá querido expresar en éstos personajes a todos los campesinos o a esas en particular? ¿te parece que la postura física de las campesinas nos remiten a algún rol social? Una luz “dorada” ilumina toda la obra: ¿te parece que hay algún mensaje más allá de representar un paisaje rural? Los colores de la vestimenta de las espigadoras son terrosos, ¿qué relación podría establecerse entre las espigadoras y la tierra? La obra parece querer salir de lo cotidiano para expresar una lucha por la supervivencia.*

Por su parte, el análisis desde la Geografía se enfocará más en el contenido, es decir en aquello que está representado en la obra. Una posible guía podría ser:

- *¿En qué lugar está ambientada esta obra? Qué características del lugar pueden observarse? (llanura, sol, zona rural, cultivo de cereales, Francia y específicamente Normandía, etc.)*
- *¿Qué diferencias hay entre las actividades representadas en el fondo de la imagen y las que aparecen en primer plano? (Fondo: abundancia de la cosecha, numerosos trabajadores, graneros, capataz a caballo. Primer plano: trabajo manual y esforzado, recogen muy poco cereal, etc.)*
- *¿Qué dice la imagen acerca de las condiciones de trabajo rural a mediados del s. XIX en Francia? ¿Es una imagen idealizada o es una imagen realista? ¿Por qué? (Las espigadoras eran campesinas a las que se les permitía recoger los restos o descartes de la cosecha)*

Para profundizar en el contexto de producción de esta obra, se propone una indagación en el origen del movimiento realista y su interés por la representación de la pobreza en el gran formato, el uso de la pintura como herramienta social, así como el surgimiento de movimientos obreros y campesinos. Este análisis puede complementarse con la interpretación de otras obras de arte que comparten un interés similar³.

Luego de estas actividades iniciales, los estudiantes se reunirán en pequeños grupos de 3 o 4 integrantes para la elaboración del producto final del proyecto, y trabajarán en distintas instancias individuales o con el grupo completo de acuerdo a las distintas actividades propuestas. El/ la docente interviene solo en algunas etapas del proyecto para dar lugar al desarrollo de la capacidad de autoregulación de los estudiantes. Esas intervenciones consisten en:

- Ofrecer suficiente material para la investigación
- Organizar un cronograma ayudando a los estudiantes a avanzar en los objetivos de cada semana
- Observar los avances de cada grupo para intervenir estimulando la reflexión cuando es necesario

Teniendo en cuenta que muchas veces la organización institucional de la escuela no favorece el trabajo simultáneo de los docentes, en las primeras semanas del proyecto se proponen distintas instancias de trabajo en las clases de Arte y Geografía respectivamente, para luego dedicar todos los espacios horarios correspondientes a ambas asignaturas a la elaboración del producto final.

A continuación se plantean las actividades que se proponen a cargo del docente de Geografía, mientras paralelamente el docente de Arte realizará otras tareas en torno al mismo proyecto.

En pequeños grupos, se propone un análisis de los contrastes en las condiciones de trabajo en espacios rurales en regiones con distintos niveles de desarrollo. Para ello, se ofrecen diversas imágenes fotográficas que den cuenta de tales contrastes; por ejemplo: un técnico interpretando datos meteorológicos en su computadora, un trabajador conduciendo una maquinaria agrícola de alta tecnología, una familia campesina con cultivos de subsistencia, trabajadores temporarios en una cosecha, etc. Las imágenes pueden ser de distintos lugares del mundo, o bien tomar específicamente la diversidad de los espacios rurales en América Latina; en todo caso, es recomendable que las fotografías tengan un breve epígrafe que incluya su localización a fin de que puedan ubicarlas en un mapa.

A partir de la observación de las fotografías y de la búsqueda de información ampliatoria acerca de las producciones agrícolas representadas en las mismas, los estudiantes pueden comparar y caracterizar distintos tipos de condiciones de trabajo agrícola teniendo en cuenta el tipo de mano de obra empleada (familiar, hombres, mujeres), su calificación y nivel educativo, el destino de las producciones (subsistencia familiar, exportación, comercialización local), el tamaño de la explotación agrícola, el /los tipos de cultivos desarrollados, etc.

Para profundizar estos contenidos, el docente propone la lectura conjunta de un texto que caracterice la “nueva agricultura” desarrollada en América Latina a partir de los años 80, así como también a los distintos campesinados de la región⁴. Esta lectura grupal permite detenerse

³Por ejemplo: Luz y sombra (Antonio Seguí), Manifestación (Antonio Berni), Sin pan y sin trabajo (Ernesto de la Cárcova), Cargador de flores (Diego Rivera)

⁴Puede adaptarse un texto a partir del artículo de Reboratti, Carlos (2007) “El espacio rural en América Latina: procesos, actores, territorios”, en Fernández Caso, V. Y Gurevich, R., *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*, Buenos Aires, Biblos.

en algunos puntos, explicar o aclarar conceptos, solicitar a los estudiantes que ejemplifiquen a partir de los casos analizados en las fotografías, a fin de fortalecer la comprensión del texto. El docente también puede guiar la reflexión en torno a la identificación de prácticas tradicionales y modernas, a los cambios y las persistencias, a la convivencia muchas veces conflictiva de ambos tipos de prácticas.

Llegado este punto, es posible volver a “Las espigadoras” y proponer la interpretación de algunas obras de arte del s. XX que hayan representado el trabajo rural, a la luz de los cambios y las continuidades, así como también del tipo de trabajo rural que los distintos artistas han representado. Para ello, los estudiantes pueden buscar al menos dos obras artísticas que den cuenta de los conceptos y problemáticas analizados, y producir un breve texto que las analice. Podrían tomarse por ejemplo: Café (1935, C. Portinari), Chacareros (1935, A. Berni), Campesinos (1931, D. Rivera)

A continuación, se propone un análisis de las desigualdades en las condiciones de vida de la población urbana y problemáticas asociadas con la pobreza, la exclusión, la marginalidad y la segregación. En primer lugar, el docente puede presentar las recreaciones de “Las espigadoras” hechas por Ward Kimball y Banksy, y proponer algunas preguntas disparadoras para trabajar en pequeños grupos:

- *¿Qué cambios introduce la obra de Kimball con respecto a la original? ¿Cómo podrían interpretarse esas intervenciones como una crítica social? ¿En qué otro contexto geográfico podrían ubicarse esos personajes?*
- *¿Qué sugiere la obra de Banksy? Inventen una breve historia de la mujer que aparece recortada (¿de dónde viene?, ¿en qué trabajaba?, ¿por qué está allí?, ¿a dónde puede ir?). El título de la obra, “Trabajo de la agencia”, puede servir de ayuda.*

A partir de la puesta en común de estas reflexiones, el docente puede plantear algunas cuestiones referidas a la migración rural-urbana como resultado de la precarización del trabajo en las actividades agrícolas, al problema de la disposición de los residuos, las estrategias de supervivencia en la ciudad frente al desempleo, entre otros temas posibles.

Retomando el trabajo en pequeños grupos, se aborda el caso de los recicladores urbanos o “cartoneros”. Como disparador puede sugerirse a los estudiantes que observen el video y analicen la letra de la canción “Cartonero”, de Attaque 77⁵, a la luz de las categorías de trabajo informal y precario. Para ofrecer un marco conceptual al análisis, el docente facilita un texto que defina estas categorías⁶.

Para concluir, se propone a los estudiantes la lectura y análisis de un caso en el que los cartoneros se organizaron para dignificar y mejorar sus condiciones de trabajo⁷, a partir de las siguientes consignas:

- *¿Qué es una cooperativa? ¿Cómo se organizó la cooperativa Creando Conciencia?*
- *¿De qué modo la cooperativa mejoró las condiciones de trabajo de sus integrantes?*

⁵Video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=bKQXNCvP71A>

⁶Por ejemplo, una adaptación del artículo de Vanesa Herrero, “Reflexiones acerca del trabajo informal y la precariedad laboral. Un análisis cualitativo de la actividad cartonera en la ciudad de La Plata”, disponible en

http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/gt13_reflexiones_acerca_del_trabajo_informal_y_la_precariedad_laboral.pdf

⁷“Una cooperativa que da trabajo y cuida el ambiente”, La Nación, 28 junio 2014. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1703661-una-cooperativa-que-da-trabajo-y-cuida-el-ambiente>. O bien puede consultarse el sitio web de la cooperativa Creando Conciencia, en <http://creandoconciencia.com.ar/sitio/>

- Con la ayuda de Google Maps, y de la herramienta Street View, analicen las características del barrio en el que se emplaza la cooperativa y compárenlo con imágenes de los barrios vecinos de Nordelta o Santa Bárbara.
- Discutan en pequeños grupos una reflexión final en torno a la segregación en espacios urbanos y las condiciones de trabajo.

En pequeños grupos, los estudiantes comenzarán a elaborar el producto final del proyecto interdisciplinario en los espacios horarios de ambas asignaturas.

A partir de imágenes de diferentes paisajes o personajes, diseñarán una serie de obras (3 como mínimo) en las que los mismos personajes aparezcan en diferentes contextos, y que den cuenta de las condiciones de trabajo en espacios rurales y/o urbanos. Cada obra debe tener un título descriptivo de lo que quiere expresar. Los estudiantes podrán elegir el soporte, tamaño y técnica a usar. Se sugiere proponer a los estudiantes la alternativa de diseñar un contexto para los personajes en tridimensión, usando como soporte una caja de cartón, diseñando el ámbito que hayan elegido y ubicando las figuras recortadas en distintos planos como si fuera una escenografía.

El rol de los/las docentes es dialogar con cada grupo acerca del contexto elegido, sus características y su relación con los espacios rurales y urbanos analizados. Es importante señalar que el proyecto se centra en una producción artística que debe expresar con claridad los conceptos trabajados.

Desde el punto de vista del **Arte**, es importante hacer notar a los estudiantes diferentes alternativas de contraste o asimilación de la/las figura/s respecto del fondo, motivando a los estudiantes a experimentar los personajes elegidos en diversos contextos y ambientes. También es oportuno señalar la importancia de aplicar el análisis que los estudiantes hayan hecho sobre el ambiente rural en la obra de Millet, a sus producciones.

Desde el punto de vista de **Geografía**, es importante que los estudiantes elaboren conceptualmente las obras, a fin de transmitir un mensaje que incluya algunas de las categorías trabajadas, tales como trabajo informal, precariedad laboral, espacios rurales y urbanos, campesinado, segregación, etc.

En esta etapa se aborda el montaje de la muestra. A tal fin, los estudiantes, con el grupo completo, organizan los diferentes aspectos de una muestra:

- Adecuación del espacio seleccionado
- Distribución de las obras
- Cartelería, promoción y difusión de la muestra.
- Organización de un apertura (*vernissage*).
- Registro fotográfico

La muestra no debe reducirse a la exposición de las obras plásticas, sino a que los estudiantes expresen en la cartelería que acompaña a las obras los conceptos trabajados en ambas áreas. En este sentido, el rol de los/las docentes es el de orientar a los estudiantes a expresar por escrito un análisis de la producción grupal lograda, el contexto elegido, las similitudes y diferencias respecto de la obra de Millet, las categorías conceptuales incluidas, etc.

Conclusiones

La propuesta presentada es tan solo uno de los múltiples abordajes posibles de los contenidos geográficos a enseñar, y de los posibles cruces entre las producciones artísticas y las interpretaciones de las dinámicas socio-territoriales. Es un recorte arbitrario, que podría abrirse hacia otras dimensiones y conceptos. Desarrollar estrategias de enseñanza a partir de proyectos interdisciplinarios supone, ya lo hemos dicho, una gran voluntad y disposición por parte de los docentes y directivos de las escuelas, un gran esfuerzo de creatividad y planificación. Se trata, a la vez, de un desafío que creemos que puede resultar sumamente fértil para enriquecer nuestras miradas sobre la complejidad, la multidimensionalidad, la historicidad y las escalas de los procesos que configuran los territorios contemporáneos (Gurevich, 2005). Al mismo tiempo, el trabajo con otros (tanto entre los docentes como entre los estudiantes) tiene una gran utilidad en el desarrollo de diversas capacidades como la autorregulación, la división de tareas en función de potenciar las habilidades de cada uno, la posibilidad de involucrar a los estudiantes a partir de sus inquietudes, intereses y potencialidades.

En definitiva, es un desafío que nos sacude de la modorra de nuestras prácticas docentes tradicionales y nos interpela como educadores y ciudadanos del mundo actual.

Referencias bibliográficas:

- **Briscoli, B. Y Toscano, A.** (2012). La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios de políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina, Seminario Internacional Políticas, sujetos y movimientos sociales en el nuevo escenario latinoamericano, junio 2012, CLACSO, Santiago de Chile.
- **Dumond, H. et al.** (2010). *The nature of learning. Using research to inspire practice*, Center for Educational Research and Innovation, OCDE.
- **Feldman, D.** (2009). La innovación escolar en el curriculum, en Romero, C. (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires:Noveduc.
- **Gurevich, R.** (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos*. Buenos Aires:FCE.
- **Johnson, D. Et al.** (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Fuentes:

- Consejo Federal de Educación (2009). Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria, Resolución 93/09
- Ministerio de Educación – Diniece (2009) *Sentidos en torno a la obligatoriedad de la educación secundaria*. Documento de trabajo.
- National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, J.W. Pellegrino and M.L.Hilton, Editors. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- UNESCO – Center for Universal Education (2013) *Toward universal learning*, Report nº 1, February 2013.
- UNICEF (2015) *Programa de propuestas de enseñanza que impulsan el desarrollo de capacidades cognitivas de los estudiantes*, 9 módulos. (en prensa)
- UNICEF-OEI (2010) Proyecto "Hacia la obligatoriedad sustentable de la escuela secundaria" *Desarrollo de Capacidades*. Cuadernillos "Comprensión de textos",

“Resolución de problemas”, “El trabajo con otros”, “Pensamiento crítico”,
“Producción escrita” (Cs sociales; Geografía), 2010. ISBN: 978-92-806-4425-3

Experiencias de enseñanza de conflictos sociales actuales vinculados a los pueblos originarios desde un abordaje interdisciplinario

María Eugenia Martínez – María Rita Monzón

eugemartis@gmail.com - mrmonzon@hotmail.com

FHUC/ UNL – IES. Almirante Brown / Argentina

RESUMEN:

En este trabajo analizamos unas experiencias didácticas vinculadas al tratamiento de la realidad social e histórica de los pueblos originarios actuales en clases de Introducción al conocimiento histórico y Fundamentos de Antropología y Sociología del Profesorado de Educación Secundaria en Historia, que se dicta en el Instituto de Educación Superior N° 8 de la ciudad de Santa Fe. El abordaje se enmarca en una perspectiva interdisciplinar que apunta a trabajar “conflictos sociales candentes” (López Facal y Santidrián, 2011) o “problemas sociales” o “temas de controversia social” (Oller, 1999) que remiten necesariamente a procesos sociales y políticos actuales, que generan debates y opiniones contrapuestas, que demandan asumir posiciones y cuya explicación requiere de anclajes históricos, antropológicos y sociológicos que permitan reconocer la complejidad de lo social y superar las visiones del sentido común y/o binarias, que imponen la visión interesada de los grupos de poder que actúan en los medios de comunicación.

La situación generada en torno a la desaparición de Santiago Maldonado, generó una importante movilización social de debate político y académico en la institución, que nos abrió el camino para abordar conjuntamente la temática articulando aportes provenientes desde la Historia, la Antropología y la Sociología, propiciando un trabajo interdisciplinario al que se le asigna escaso espacio en los diseños curriculares de la formación de profesores de Historia.

En el trabajo se analizarán la propuesta metodológica desplegada, atendiendo a las actividades, recursos y materiales de trabajo implementados, así como también a la recepción que generó la propuesta entre los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Conflictos sociales - pueblos originarios – enseñanza - interdisciplinaria.

Experiências de ensino de conflitos sociais atuais ligados a povos indígenas a partir de uma abordagem interdisciplinar

RESUMO:

Neste trabalho, analisamos algumas experiências didáticas relacionadas ao tratamento da realidade social e histórica dos povos nativos atuais nas classes de Introdução ao conhecimento histórico e Fundamentos de Antropologia e Sociologia do Ensino de Ensino Secundário na História, que é ditada no Instituto de Educação Superior N° 8 da cidade de Santa Fé. A abordagem é enquadrada numa perspectiva interdisciplinar que visa trabalhar "conflitos sociais ardentes" (López Facal e Santidrián, 2011) ou "problemas sociais" ou "questões de controvérsia social" (Oller, 1999) que se referem necessariamente aos processos sociais e políticos atuais, que geram debates e opiniões conflitantes, que exigem assumir posições e cuja explicação requer âncoras históricas, antropológicas e sociológicas que permitam reconhecer a complexidade do social e superar as visões do senso comum e / ou binários, que impõem a visão interessada de os grupos de poder que atuam na mídia.

A situação gerada em torno do desaparecimento de Santiago Maldonado gerou uma importante mobilização social do debate político e acadêmico na instituição, o que abriu caminho para abordarmos conjuntamente o tema articulando contribuições de História, Antropologia e Sociologia, propiciando um trabalho interdisciplinar ao qual pouco espaço é atribuído nos projetos curriculares da formação de professores de história.

No trabalho, a proposta metodológica implantada será analisada, levando em consideração as atividades, recursos e materiais de trabalho implementados, bem como a recepção que a proposta gerou entre os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Conflitos sociais - povos indígenas - ensino - interdisciplinaridade.

Experiences of teaching current social conflicts linked to indigenous peoples from an interdisciplinary approach

ABSTRACT:

In this work we analyze some didactic experiences related to the treatment of the social and historical reality of the present native peoples in classes of Introduction to historical knowledge and Fundamentals of Anthropology and Sociology of Secondary Education Teaching in History, which is dictated in the Institute of Education Superior No. 8 of the city of Santa Fe. The approach is framed in an interdisciplinary perspective that aims to work "burning social conflicts" (López Facal and Santidrián, 2011) or "social problems" or "social controversy issues" (Oller, 1999) that refer necessarily to current social and political processes, which generate debates and opposing opinions, which demand to assume positions and whose explanation requires historical, anthropological and sociological anchors that allow recognizing the complexity of the social and overcoming the visions of common sense and / or binaries, which impose the interested vision of the power groups that act in the media.

The situation generated around the disappearance of Santiago Maldonado, generated an important social mobilization of political and academic debate in the institution, which opened the way for us to jointly address the theme articulating contributions from History, Anthropology and Sociology, propitiating an interdisciplinary work to which little space is assigned in the curricular designs of History teacher training.

In the work, the methodological proposal deployed will be analyzed, taking into account the activities, resources and work materials implemented, as well as the reception that the proposal generated among the students.

KEYWORDS: social conflicts - indigenous peoples - teaching - interdisciplinarity.

Introducción:

“Nuestras instituciones de gobierno, incluyendo a las de política específica indígena, son herederas de una estructura montada sobre el genocidio. La única manera de poder establecer bases firmes y verídicas sobre las cuales orientar una convivencia más o menos armónica y pacífica, es develar la verdad que subyace a nuestras respectivas narrativas de origen: la de la Nación argentina, las de los Pueblos Originarios en su coyuntura actual. No hay justicia sin verdad, no hay futuro sin memoria.” (Diana Lenton, 2016)

El presente trabajo se inscribe en una investigación mayor sobre prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico. Dirigido por Oscar Lossio radicado en FHUC-UNL Santa Fe.

En esta oportunidad, nos interesa abordar determinadas “experiencias didácticas” y/o “experiencias formativas”¹ (Rockwell, 1995) interdisciplinarias que concretamos con estudiantes de primer año del Profesorado de enseñanza secundaria en Historia de un instituto de formación docente de la provincia de Santa Fe.

¹Este núcleo conceptual representa las formas que adquieren las dinámicas de transmisión y apropiación de saberes y conocimientos compartidos por sujetos de diferentes edades en el marco de formaciones históricas concretas que lo configuran, involucra las experiencias de intercambios construidas dentro de los espacios específicos de formación pero a su vez, incorpora a todas aquellas vivencias múltiples y heterogéneas que remiten al orden de lo cotidiano y se enmarcan en relaciones sociales con otros sujetos (Rockwell, 1995)

La problemática concreta surge de la visibilización de un “problema social” complejo que involucra la trama entre las políticas del Estado, los conflictos sociales y los Pueblos indígenas en la Argentina. Nos referimos a la desaparición forzada de Santiago Maldonado el primero de Agosto del 2017, en el marco de las acciones represivas de determinadas Fuerzas de Seguridad, tras el reclamo por la liberación del Lonko Facundo Jones Huala, por parte de la comunidad Mapuche del territorio recuperado Pu Lof Resistencia Cushamen (Chubut).

Los sentidos que se construyeron y circularon desde determinadas empresas comunicacionales en torno a la vida cotidiana de los Pueblos Indígenas, puntualmente, de los Mapuches y las formas a partir de las cuales, las fuerzas de seguridad intervinieron en este conflicto social, articulado a las apropiaciones de los mismos, por parte de diferentes conjuntos socioculturales, pueden leerse como un “conflicto social candente” (Gómez Facal y Santidrián, 2011), pertinente para ser desplegado en el aula. Coincidimos con los autores antes citados, en que la vida social es conflictiva y aquellos hechos que generan una irrupción en la vida cotidiana es necesario trabajarlos en el aula como modo de construcción en acto de una sociedad democrática, en tanto se habilita la expresión de posicionamientos contrarios frente a un hecho social relevante y; al mismo tiempo, se promueve el análisis crítico de las implicancias de sus contenidos a fin de que las y los estudiantes en tanto actores sociales de su tiempo histórico, puedan dimensionar el impacto que dichas ideas tienen en el tipo de relaciones sociales que establecen con el Otro / Otra en la vida colectiva de todos los días. Desde este lugar, tomamos la decisión de realizar un análisis interdisciplinario y construir experiencias didácticas entre la materia de Introducción al conocimiento Histórico y Fundamentos de Antropología y Sociología para brindar claves explicativas, que desde el abordaje de múltiples dimensiones de la realidad social, permitan comprender lo sucedido.

El punto de partida

El origen de esta propuesta de enseñanza se vincula con la explicitación de los y las estudiantes en nuestros espacios curriculares, al cumplirse un mes de la desaparición forzada de Santiago Maldonado, de las ideas en debate al momento de responder a la pregunta que circulaba socialmente: ¿Dónde está Santiago Maldonado? Al respecto, observamos en sus múltiples respuestas que: algunas se fundamentaban en los discursos mediáticos que circulaban, otras intentaban sustentarse en información científica, otras en lecturas político-ideológicas. La situación vivida en el aula, la interpretamos como una solicitud de abordaje disciplinar para comprender con mayores herramientas analíticas la desaparición forzada de Santiago Maldonado y la problemática social que había visibilizado este hecho. Esta ‘solicitud’ del estudiantado, se articuló con nuestra preocupación por la actuación del Estado ante la protesta social en un marco democrático y el impacto social de los discursos estigmatizantes, xenófobos y falaces que circulaban en los medios de comunicación hegemónicos en relación a las comunidades Mapuches.

En este contexto, decidimos la construcción de esta propuesta de enseñanza desde un abordaje interdisciplinar, que supuso para nosotras transitar un desafío epistémico y pedagógico; en tanto implicó explorar nuestras posibilidades de construir -in situ/ad hoc- un marco teórico que articule de forma coherente conceptos del campo de las Ciencias Sociales, a fin que posibilite la construcción de una *explicación* que dé cuenta de las raíces históricas del presente que se vivía en nuestro país.

A su vez, nos parecía importante que la propuesta interdisciplinar se enmarcara en los intercambios e indagaciones que empezamos a transitar en un espacio de investigación cuya central preocupación gira en torno a las prácticas innovadoras en Geografía y en Historia que promueven el pensamiento crítico. Desde nuestro punto de vista, la innovación en la práctica podría pensarse desde la posibilidad de construir un ciclo de clases que requieren de un abordaje interdisciplinario sustentado en el enfoque crítico desde el materialismo histórico, que no está contemplado en la propuesta de los diseños curriculares provinciales ni institucionales. Para sustentar esta afirmación, entendemos a las prácticas de enseñanza innovadoras como aquellas que incorporan algo nuevo a una realidad previa, lo que orienta a complejizar lo que se está observando, advirtiendo las dimensiones contextuales que lo atraviesan social, política e histórica (Lipsman, 2009). Desde este lugar, la dinámica de trabajo como equipo docente se sustentó en el intercambio interdisciplinario previo y posterior a las clases frente a los estudiantes. En dichos diálogos, definíamos los núcleos conceptuales y los procesos históricos a desplegar en el aula, debatíamos cuál era la bibliografía para abordar en las clases siguientes en clave de debate, teniendo en cuenta la pertinencia teórica de los/as investigadores/as. El objetivo de nuestro trabajo pedagógico procuraba atender a los intereses de los estudiantes; y al mismo tiempo, promover la problematización analítica de “los otros saberes” que no estaban fundamentados desde las Ciencias Sociales y que circulaban fuera de los espacios de formación. Atendiendo a estas consideraciones, el propósito de nuestra secuencia fue focalizar sobre líneas de investigación que dentro del campo multidisciplinar de las Ciencias Sociales, disputan la concepción decimonónica -aún hegemónica-, en el discurso formativo en las Instituciones educativas de todos los niveles del sistema; sea por las editoriales que se seleccionan en el nivel primario y medio, sea por la selección bibliográfica en el nivel superior –en particular en los Institutos de Formación Docente del nivel terciario de Santa Fe–.

En este sentido, respecto a los autores, estrategias y recursos, nos centramos en el campo de la Historia y la Antropología -Bayer (2009), Vezub (2011), Del Río (2007), Feierstein (2007), Lenton (2016), Vázquez (2000), Radovich y Bazalote (2010), Oszlak (2007)-, entre otros, cuya producción teórica se sustenta en investigaciones de fuentes primarias, secundarias y trabajos de campo concretados en el sur de Argentina. Utilizamos también como recursos didácticos audiovisuales de tipo documental: Awka liwen, Pueblos Originarios, Huellas de un Siglo. El objetivo de nuestra selección era aproximarnos a los núcleos conceptuales: Genocidio, procesos socioétnicos identitarios, conflictos sociales, diversidad cultural, desigualdad social, cosmovisión.

Posicionamiento Teórico y selección de contenidos.

La selección de temas/problemas y su desarrollo proponen la apropiación del conocimiento científico a partir de su articulación analítica con problemáticas que atraviesan la sociedad y el contexto sociohistórico en el que se forma el estudiantado. En este sentido, entendemos a la tarea educativa como acto de *democratización del conocimiento socialmente relevante en un determinado momento histórico*. La idea de *democratización del conocimiento socialmente contextualizado en el presente del trabajo pedagógico*, implica para nosotras generar condiciones de aprendizaje en el ámbito institucional que habiliten la construcción de una perspectiva crítica, cuya base es la dialéctica como forma de reconocer los conflictos y contradicciones de la vida social y echar luz sobre los aspectos que están ocultos tras lo visible (Alonso, 2011), estudiando los procesos que se construyen en interdependencias histórico-contextuales y entendiendo a las prácticas y relaciones sociales en sus movimientos (Achilli, 2005).

Entendemos que las instituciones educativas tienen un lugar central en el proceso de socialización de los miembros de una sociedad desde la *educación y la formación*; razón por la cual resulta insoslayable considerar con máxima criticidad la selección de los contenidos y significaciones que ponemos *en común* a través de nuestro trabajo. ¿Por qué? Porque entendemos que el tránsito por las instituciones educativas genera en los sujetos un registro experiencial pedagógico-institucional en el que se amalgama objetivación del mundo y subjetivación. Desde este lugar, asumimos que la responsabilidad política de enseñar está vinculado con nuestras convicciones sobre aquello que un alumno debe aprender en determinados contextos sociales y culturales. En este sentido, entendemos que “(...) tenemos una responsabilidad ante los hechos históricos en general y la responsabilidad de criticar las manipulaciones político-económicas de la historia en particular. (...) Tenemos que oponer resistencia a la formación de mitos nacionales, étnicos y de otro tipo, a medida que se vayan formando.” (Hobsbawn, 1994, p. 1)

El recorte de contenidos y su secuenciación didáctica tuvo por objetivo posibilitar un abordaje desde diferentes fuentes y procedimientos de las Ciencias Sociales, a partir de la generación de interrogantes que:

- permanezcan abiertos durante el recorrido de enseñanza y alcance algún grado de conclusión al finalizarlo;
- promuevan la puesta en juego de la mayor cantidad y variedad de conocimientos previos a lo largo de la secuencia.

Primer Momento: Recuperando emergentes en el aula y en el discurso social.

En el marco de las estrategias, comenzamos identificando los sentidos y significados estigmatizantes que circulaban en nuestros cursos de 1er año, en los medios de comunicación y en las redes sociales sobre la lucha del Pueblo Mapuche y la protesta social en la Argentina. Preocupadas por el diseño de una secuencia que posibilitara la construcción de *claves analíticas* que articulen *pasado-presente* histórico como *prisma* a través del cual tornar inteligible la conflictividad social en la actualidad, elaboramos una presentación en formato power point titulado “La pregunta incómoda: ¿Dónde está Santiago Maldonado?” La estructuración de este material recuperaba los interrogantes que ellos/as habían planteado y otros que elaboramos nosotras para estimular la revisión sobre la fundamentación científica y el análisis crítico de sus afirmaciones. Desde este lugar, compilamos información periodística, explicaciones de investigadores sociales e interpelaciones a las afirmaciones de “sentido común”² que circulaban socialmente. El objetivo de este disparador, fue poner en circulación discursos argumentativos que tenían escasa difusión en los medios que utilizan (televisión y facebook) nuestros alumnos/as para informarse; en el convencimiento de que comprender es imposible sin conocer. (...) La historia debe enseñarnos en primer lugar a situar las cosas detrás de las palabras. (Vilar, 1980, p. 12).

A partir de ahí, fuimos retomando aportes de autores, que demuestran lo contrario a las afirmaciones que circulaban por dichas vías de comunicación. En este sentido, nos pareció

²El sentido común hegemónico, está compuesto de variadas concepciones del mundo desarticuladas, disgregadas, fragmentadas y sedimentadas desde tiempos pasados, se integra al movimiento hegemónico en una coyuntura histórica, es una determinada visión de la realidad, que aparece como única; rearticula los elementos del folklore, las costumbres y simbólicos propios de los sectores subalternos, significándolos bajo las pautas e intereses de las clases dominantes. En tanto integra características, costumbres y concepciones del mundo de las clases subalternas, cuando éstas pueden darle una coherencia y una mirada crítica que involucre una distancia y un reconocimiento del lugar de subordinación resurge el núcleo del buen sentido que estaba velado o difuso en el sentido común hegemónico (Gramsci, 1971, El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Buenos Aires: Nueva Visión)

muy relevante la explicitación por parte de la mayoría del estudiantado de la falta de conocimiento respecto al genocidio perpetrado hacia las comunidades originarias y el desconocimiento de la existencia contemporánea de muchas de ellas. Por este motivo, desde un abordaje diacrónico, focalizamos el análisis a partir de los aportes de Delrío, W.; Lenton, D.; Musente, M.; Nagy, M.; Papazian, A.; Raschovsky, G. (2007) en torno a las consecuencias de larga duración del genocidio de los Pueblos Indígenas en la Argentina, en tanto la eliminación simbólica es asumida como política de Estado luego de la “campana al desierto”, o dicho en otros términos, el Estado Argentino funda sus bases omitiendo y negando la existencia de los Pueblos Originarios. Aquellos estudiantes que reconocían un conocimiento “no oficial” sobre la realidad sociocultural de los Pueblos Indígenas de la Argentina, se los habían apropiado en espacios “extra-escolares” y se vinculaba a sus militancias en distintas agrupaciones. Desde estos lugares, manifestaban haberse aproximado al tema a través de historiadores como Osvaldo Bayer. Quienes asumieron la ausencia de conocimientos sobre la problemática dudaban, también, de la nacionalidad del Pueblo Mapuche y, en algunos casos se sorprendieron al encontrarse con información científica proveniente de las Ciencias Sociales sobre el tema, que refutaba lo dicho desde determinados medios de comunicación.

Segundo Momento: El Pueblo Mapuche en los entramados históricos de la Argentina.

Seleccionamos como uno de los emergentes más relevantes del encuentro anterior la idea de que el pueblo Mapuche es de nacionalidad chilena. Definimos comenzar por refutar esta afirmación, no sólo por la falsedad de la información; sino también para visibilizarla como estrategia de deslegitimación del reclamo central de los Mapuches: *la recuperación de su “territorio”* desde su propia cosmovisión, la cual se distancia de la visión capitalista de la explotación de la tierra. Desde nuestra perspectiva, la *chilenización* del Pueblo Mapuche retoma un núcleo clave del entramado entre las políticas indígenas, la lucha de los pueblos y las particularidades que adoptó la consolidación del modo de producción capitalista en América Latina. Propusimos entonces a nuestros estudiantes rastrear los orígenes históricos de esta idea que extranjerizaba a las Comunidades Mapuches a partir de exaltar la *nacionalidad*, desde los siguientes interrogantes: ¿Por qué consideran ustedes que la afirmación de que el Pueblo Mapuche es chileno tiene un importante grado de aceptación social? ¿Cuáles podrían ser las raíces históricas de esta diada nacional/extranjero que posibilitaron la construcción de una *Otredad negativa*?

Para contextualizar históricamente la construcción de esta representación social del Pueblo Mapuche, definimos articular una perspectiva de análisis que parte de la necesidad de los grupos propietarios de consolidar un modelo de desarrollo económico capitalista dependiente hacia fines del siglo XIX, y desde este lugar tornar inteligible las políticas de Estado hacia los pueblos originarios en Latinoamérica. Al respecto, sostiene Oszlak:

Definido el estado como instancia de articulación de relaciones sociales, es difícil pensar en relaciones más necesitadas de articulación y garantía de reproducción que las implicadas en una economía de mercado (...) es decir, en un sistema de producción capitalista. La existencia del estado presupone la presencia de condiciones materiales que posibiliten la expansión e integración del espacio económico (mercado) y la movilización de agentes sociales en el sentido de instituir relaciones de producción e intercambio crecientemente complejas mediante el control y empleo de recursos de dominación. Esto significa que la formación de una economía capitalista y de un estado nacional son aspectos de un proceso único (...). Pero además implica que esa economía en formación va definiendo un ámbito territorial, diferenciando estructuras productivas

y homogeneizando intereses de clase que, en tanto fundamento material de la nación, contribuyen a otorgar al estado un carácter nacional (1974, p. 3.)

En este sentido, la dirigencia política del período liberal conservador (1880-1916) amplió el aparato estatal, consolidando a través de sus políticas públicas –viabilizadas y legitimadas jurídica y socialmente a través de sus instituciones estatales, Escuela y Ejército– una representación social estigmatizadora de las comunidades originarias, que encuentra su sustentó en una *concepción normalizadora* –en sentido foucaultiano– de la organización social. La conceptualización de las acciones de despojo de los territorios que habitaban los pueblos originarios, llevada adelante por vía armada a través del ejército argentino, como *conquista del desierto*, invisibilizó el genocidio y las consecuencias socioeconómicas y culturales que al presente continúan padeciendo los descendientes de sus víctimas directas, resultado de la apropiación de particulares avalados por las instituciones estatales. Como afirma Oszlak:

La ampliación del aparato estatal implica la apropiación y conversión de intereses ‘civiles, ‘comunes’, en objeto de su actividad, revestidos de la legitimidad que le otorga su contraposición a la sociedad como ‘interés general’. Este proceso conlleva -como contraparte material- la apropiación de los recursos que consolidarán las bases de dominación del estado y exteriorizarán, en instituciones y decisiones concretas, su presencia material. (1974, p. 9)

Dentro de este marco, un protagonista de la “campana del desierto” sin prueba alguna, determinó que los Mapuches eran Chilenos por los constantes desplazamientos y los vínculos de intercambio en esa zona. Esta afirmación avalada por intelectuales de la época, sin ninguna fundamentación científica, quedó incorporada al “sentido común” como verdad. Sin embargo, investigaciones arqueológicas en conjunto con los “Estudios Norpatagónicos” descartaron esta afirmación a partir de las pruebas halladas en las zonas Argentinas que dan cuenta de la presencia Mapuche, con una datación previa a la llegada de los Españoles a estas tierras. (Valverde, 2015).

En este momento abordamos el concepto de *espacio geográfico*, a través del cual es posible comprender las formas diversas y cambiantes de ocupación del espacio físico como resultado de estrategias desplegadas por las sociedades para garantizar su subsistencia material y cultural a lo largo de la historia de la humanidad. Conceptualizado el *espacio geográfico como espacio social*, nos propusimos problematizar el sentido hegemónico del concepto de *frontera nacional*, naturalizado a través de la escolarización en las representaciones cartográficas. Focalizamos en las representaciones de las formas de vida y la delimitación de los espacios para las comunidades indígenas. Destacamos que los pueblos que habitaron ancestralmente Argentina, entre ellos, el Pueblo Mapuche; tienen otra cosmovisión de los espacios habitacionales y de los modos de reproducción de la vida cotidiana. En dicha visión no están definidas provincias, ni países; las formas de desplazamiento tienen que ver con la obtención de recursos para la vida cotidiana y los límites están trazados en relación a los otros pueblos. En este sentido abordamos el significado que le imprime el Pueblo Mapuche al territorio y que se vincula a su etnicidad:

“...La identidad étnica entre los mapuche tiene sus fundamentos explicativos en la ñuke mapu (madre tierra en mapuzungún y en el waj mapu (territorio). El concepto de territorio, es entendido por parte de las organizaciones indígenas regionales desde dos aspectos: En primer lugar, desde la dimensión cultural: “(...) el espacio en el que se desarrolla la cultura Mapuche, el cual comprende como un todo (waj mapu) los recursos naturales, la superficie (xufken mapu) y el subsuelo (minche mapu) de la tierra, el aire (wenu mapu), la historia de sus relaciones sociales, culturales, filosóficas y económicas, como también su evolución. En el

territorio no existen las partes sino las continuas relaciones entre ellas, que conforman el Todo (Waj mapu)” (Coordinadora de Organizaciones Mapuche 2001:1).

En segundo orden y desde la dimensión jurídica las organizaciones toman como base el artículo 75°, inciso 17°) de la Constitución de la Nación Argentina (a partir de su reforma de 1994) (Altabe 1995), en su “(...) reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas”, y el concepto asumido por la Ley Nacional N° 24.071, que ratifica el Convenio N° 169 de la Organización Internacional (OIT) el cual en su artículo 13°, inciso 2) explicita: “La utilización del término „tierras” en los artículos 15° y 16°, deberán incluir el concepto de territorio, lo que cubre la totalidad del hábitat de las regiones que los pueblos interesados ocupan o utilizan de alguna otra manera” (Coordinadora de Organizaciones Mapuche 2001:1).

“(…) Para nosotros los mapuches, la tierra tiene fuerza propia, como así también los seres que habitan en ella le pertenecen, el hombre incluido. (...) El mapuche sin tierra no es mapuche (...) (dirigente de una organización mapuche de Río Negro)....” (Radovich y Balazote, 2010, p.7-8).

A su vez, enmarcamos los reclamos del Pueblo Mapuche en las normativas internacionales y nacionales que no sólo los reconocen como Pueblo Originario, sino también, regula los modos de recuperación del territorio. Nos referimos al convenio OIT 169, al artículo 75 incs 17 de la Constitución Nacional y a la ley nacional 26.160. En esta clase, muchos de los estudiantes asumieron el desconocimiento respecto a las formas de vida y cosmovisión Mapuches y a las normativas que contemplan sus reclamos. Así como también, otros reconocieron tener conocimientos previos en torno a la ley 26.160 y el artículo de la Constitución Nacional.

Tercer Momento: El Estado-Nación y sus políticas hacia los pueblos originarios en el siglo XX.

En este momento abordamos el debate abierto en nuestra sociedad, en torno a la legitimidad del reclamo de los Pueblos Indígenas por el cumplimiento efectivo de sus Derechos constitucionalmente garantizados, pero históricamente vulnerados, aún en el presente. Para posibilitar una comprensión socio-histórica contextualizada, y desde un entramado significativo de los planos económico, político, social y cultural; adoptamos la periodización que propone Diana Lenton (2006). Consideramos que establecer una periodización adecuada es una cuestión clave para la comprensión histórica de los procesos sociales, porque condensa cambios cualitativos, transformaciones significativas que han ocurrido en la historia de las sociedades, trascendiendo la mera secuencia cronológica. Entendemos que se periodiza con el propósito de descubrir el transcurrir objetivo de los procesos históricos y construir explicaciones; y es en el establecimiento de ciertos ‘cortes’, en la multiplicidad de cortes posibles, donde se pone de manifiesto la perspectiva teórica del investigador/a.

A partir de estas consideraciones, abordamos la dinámica compleja y contradictoria que tuvo a lo largo del siglo XX en nuestro país, el proceso de lucha de las comunidades indígenas por el reconocimiento de sus derechos; desde el análisis los diversos repertorios de protesta abierta, las formas de resistencia y las modalidades de negociación con las distintas expresiones político-partidarias que gestionaron el Estado nacional; el establecimiento de alianzas políticas y/o lazos sociales en unidad de acción con otros grupos sociales en la reivindicación de Derechos que, en varios momentos, trascendieron la etnicidad.

Sostiene Diana Lenton que la política pública hacia la población indígena en Hispanoamérica comparte las siguientes etapas:

- Segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX.
- Política del exterminio
- Siglo XX al Presente

- Política de enclave o de retribalización (reducciones, misiones, comunidades, tribus) y reducción a mano de obra barata.
- Política de ciudadanía (entrega de DNI, reconocimiento de Derechos Laborales)
- Política de Reconocimiento de Derechos Específicos (a partir de 1983 en nuestro país, estimulado por el debate social en relación a la reinstauración de Derechos Cívicos).

Todas estas etapas han de comprenderse como coincidentes, diferenciándose cada una en función del aspecto predominante. Todas estas políticas desde el Estado hacia los pueblos originarios, se asientan sobre un genocidio previo; es decir, el genocidio es el punto de partida para la legislación. Además de caracterizarse las etapas por la creación de una legislación específica, se encuentran atravesadas por la represión y clientelismo. (Lenton, 2016).

Desde esta periodización, seleccionamos material teórico y producción documental audiovisual para brindar un marco de inteligibilidad diacrónico a partir del cual comprender los procesos históricos de dominación y legitimidad desde la llegada de los españoles hasta la actualidad, centrándonos en la relación entre las políticas públicas-indígenas, los grupos económicos, la lucha etnopolítica de los pueblos indígenas y dentro de ésta, las especificidades Mapuches en los procesos socioétnicos identitarios (Vázquez, 2000).

La tierra fue el eje a través del cual recorrimos de forma sintética pero precisa conflictividad social entre ‘blancos’ e indígenas, contextualizada en tres momentos: Conquista-colonización, Independencia-Construcción del Estado y Neoliberalismo y concentración de la propiedad. Articulamos perspectivas antropológicas, históricas y sociológicas para posibilitar la comprensión de los procesos de genocidio como práctica social y las características que adquirió este proceso en nuestro país a partir de historizar la configuración de una ‘otredad’ subalternizada en relación a los pueblos indígenas desde “un orden discursivo-material que, al mismo tiempo que constituye la justificación del exterminio del ‘otro’ catalogado como ‘negativo’, implementa los mecanismos que vuelven más sencillo materializar la obediencia en las acciones de exterminio” (Feierstein, 2007, p. 21).

Cuarto Momento: Pasado – Presente, discursos sociales y luchas por el sentido

En esta parte de la secuencia didáctica nos propusimos problematizar respecto de los discursos y sentidos que barbarizan a quienes resisten y legitiman a los dominadores. En este sentido, las fronteras nacionales continúan siendo presentadas desde una perspectiva legitimadora del orden social capitalista, ligando el proceso de conformación y delimitación a los conceptos de orden social, progreso económico y civilización cultural. Esta perspectiva eurocéntrica y etnocéntrica opera como catalizador, ya que los intereses particulares de los grupos sociales que detentan el poder económico y político quedan ligados a los ‘intereses de la nación’. En este marco, las acciones de resistencia o lucha emprendidas por otros grupos de la sociedad es percibida como alteración del ‘orden social’, y las medidas represivas son legitimadas en pos del ‘bien común’. La dominación se ‘civiliza’ y la resistencia se ‘barbariza’. La desaparición forzada de Santiago Maldonado seguida de muerte se enmarca en un contexto de represión a la protesta social que se inicia en el 2016 y se articula con una matriz estatal de núcleo neoliberal, caracterizada por el corrimiento de la intervención estatal de la esfera pública hacia el sector privado y medidas económicas de ajuste. Coincidimos con Diana Lenton (2017) cuando afirma que esta desaparición tiene el mensaje de *represión a la solidaridad social, a los apoyos que se dan, en este caso, hacia los Mapuches*, ya que

Santiago Maldonado era un ciudadano que decidió acompañar y comprometerse con esa lucha.

Estas consideraciones posibilitaron otro debate en la clase, que se vincula con los modos de actuación de las fuerzas de seguridad en el marco de una protesta social. Aquí retomamos autores clásicos de la Sociología, como Durkheim que brinda claves explicativas para dicha intervención. En líneas generales podemos afirmar que es el Estado el encargado de velar por el cuidado de la ciudadanía en tanto y en cuanto, la reproducción de la vida cotidiana se concreta en sociedades regidas por lazos de solidaridad orgánica, en términos de Durkheim (1893/1987), siendo una de sus características, la creación y sostenimiento de instituciones sociales que limiten el sistema de venganza propio de las sociedades organizadas en torno a lazos de solidaridad mecánica.

Reflexiones finales a modo de balance

A lo largo de la propuesta que implementamos hemos intentado brindar herramientas conceptuales desde una perspectiva interdisciplinar que se materializó en la relación que propiciamos entre diversos textos y producciones provenientes de diferentes disciplinas de las ciencias sociales y que articulamos en un espacio donde se vincularon los contenidos de dos materias del Profesorado de Historia del ISP N° 8 “Alte. G. Brown”

El asumir una perspectiva crítica relacional nos permitió correr los límites de las construcciones binarias, desestructurar los espacios curriculares estancos y abrir interrogantes sobre procesos de continuidades y rupturas históricas y antropológicas sobre una cultura en particular: los Mapuches. Una problematización que se gestó a partir de un problema social candente del presente, vinculado a una protesta social donde se produjo la desaparición de Santiago Maldonado. Este acontecimiento que tuvo fuertes repercusiones políticas y sociales en el país, abrió la posibilidad de historizar un presente desde interpretaciones en pugna con el discurso hegemónico que promueve lecturas sincrónicas de los ‘hechos sociales’, naturalizadoras del orden social y estigmatizadoras del conflicto social; en tanto carecen de un pasado que lo explique. Como señala Bloch:

La ignorancia del pasado, no se limita a impedir el conocimiento del presente, sino que compromete en el presente, la misma acción. No hay conocimiento si no se tiene escala de comparación. La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es menos vano, esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente. (...) No hay más que una ciencia de los hombres en el tiempo y esa ciencia tiene necesidad de unir el estudio de los muertos con el de los vivos.” (1952, p. 38 – 40)

Como primera práctica de enseñanza interdisciplinar ha resultado muy valiosa, tanto para nosotras como para las estudiantes. En general, los estudiantes han valorado positivamente la experiencia en diferentes aspectos. En primer lugar, porque vinculó a dos espacios curriculares con docentes diferentes, que al interactuar de manera conjunta abrieron otra instancia de trabajo a la cual no estaban habituados, donde pudieron encontrar diversas articulaciones conceptuales y explicativas sobre una misma temática. En segundo lugar, por la cantidad de información a la que accedieron y que les permitió romper con ciertos estereotipos que tenían sobre los pueblos originarios y su desarrollo histórico. En tercer lugar, porque les permitió abordar temas del presente sobre el que tenían especial interés. En este sentido, valoraron el debate y el intercambio sobre una temática que los movilizaba mucho, pero sobre la cual no tenían otra instancia de aprendizaje, al menos a nivel institucional -cabe consignar que fue en las únicas dos materias donde se abordó el tema, además de un panel en

el cual participamos como expositoras-. En cuarto lugar, destacaron el hecho de que el desarrollo de las clases les permitió construir argumentos más sólidos desde los cuales pararse para defender los derechos de los pueblos originarios, ya que en general lo hacían repitiendo frases que circulan en los medios y sin demasiados fundamentos. No obstante, la propuesta tuvo sus dificultades, especialmente en lo que refiere al seguimiento de las clases, ya que se les demandaba una lectura más sistemática de los textos y materiales que se les brindaron y que eran demandadas en las actividades. Esto generó que en algunas clases se viera limitada la participación y la comprensión.

Evidentemente, lo innovador de nuestra propuesta radicó especialmente en que se abordó una problemática del presente y que se hizo de manera interdisciplinar. Sin embargo, esto no implica la eliminación de elementos tradicionales, ya que en toda práctica docente se reproducen prácticas vinculadas a ciertas “huellas del pasado” (Rockwell, 2007).

Concedoras de nuestras limitaciones pero apostando a repensar la enseñanza de la Historia, la Sociología, la Antropología y las Ciencias Sociales en general, consideramos que debemos seguir apostando por replantear nuestras acciones pedagógicas haciendo el esfuerzo por generar espacios de articulación y problematización con otros, donde el diálogo y el intercambio interdisciplinar nos permita construir propuestas de enseñanza más abiertas y flexibles, y que vinculen pasado-presente y futuro; única manera de construir conciencia histórica y propiciar el desarrollo del pensamiento crítico.

Referencia bibliográfica:

- **Achilli, E** (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde.
- **Alonso, L.** (2011). El nudo del materialismo histórico. Método científico y teoría de la historia en Karl Marx, ficha de la cátedra Estructura Psicológica Social del Sujeto I, Rosario, Argentina: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, 1-9.
- **Bayer, O.** (2009). *La Patagonia rebelde*. Coyhaique, Chile: Talleres gráficos FURIA. Recuperado de http://www.fondation-besnard.org/IMG/pdf/Bayer_Osvaldo_La_Patagonia_Rebelde.pdf
- **Bloch, M.** (1952). *Introducción a la Historia*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://historiadelas civilizacionesblog.files.wordpress.com/2016/01/bloch-marc-introduccion-a-la-historia.pdf>
- **Delrio, W., Lenton, D., Musante, M., Nagy, M., Papazian, A., Raschcovsky, G.** (2007). "Reflexiones sobre la dinámica genocida en la relación Estado Argentino-Pueblos Originarios." *SEGUNDO ENCUESTRO INTERNACIONAL. Análisis de las prácticas sociales genocidas. De Europa a América Latina y más allá: la continuidad de las prácticas sociales genocidas*, Universidad Tres de Febrero (UNTREF), Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://comisionporlamemoria.chaco.gov.ar/contenidos/contenidos/porlashuellasdelniandu/word/escritos/investigadores_sobre_genocidio.pdf
- **Del Río, W.** y otros “Del silencio al ruido en la Historia. Prácticas genocidas y pueblos originarios en Argentina” http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa-36/delrio_lenton_musante_nagy_papazian_perez_mesa_36.pdf
- **Durkheim, E.** (1987). *La división del trabajo social* vol. I y II. Madrid: Akal.
- **Feierstein, D.** (2007). *Seis estudios sobre genocidio*. Bs. As.: Eudeba.

- **Gramsci, A.** (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- **Lenton, D.** (2016). Inscripciones de Etnicidad, Raza y Nación, Cátedra Abierta "Pensar Nuestra América", Escuela de la Innovación Educativa (EIE), UNSE, Santiago del Estero, Argentina. <https://www.youtube.com/user/eie2/search?query=Lenton>
- **Lenton, D.** (s/d) “Algunas observaciones sobre la llamada ‘cuestión de los indios’ y el genocidio en los tiempos de Roca”. Recuperado de http://comisionporlamemoria.chaco.gov.ar/contenidos/contenidos/porlashuellasdelniandu/word/escritos/lenton_sobre_roca.pdf
- **Lipsman, M.** (2009). La innovación educativa, una aproximación conceptual. Recuperado en: <http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=la-innovaci-n-educativa-una-aproximaci-n-conceptual>
- **López Facal, R. y Santidrián, M.** (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. En *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9, Barcelona.
- **Nagy, M.** “La Conquista del Desierto” http://www.congresojudio.org.ar/uploads/coloquio/140/coloquio_version_descarga.pdf
- **Oszlak, O.** (1978). “Formación Histórica del Estado en América Latina: Elementos Teórico-Metodológicos para su estudio” en Acuña, Carlos, H. (comp.)(2007) *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*, Proyecto de Modernización
- **Pierre, V.** (1980). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.
- **Rockwell, E.** (1995). “De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela”. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- **Rockwell, E.** (2007). “Huellas del pasado en las culturas escolares”. *Revista de Antropología Social*. Recuperado en <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/download/RASO0707110175A/9144>
- **Radovich, J. C. y Balazote, A.** (2010). “El pueblo Mapuche contra la discriminación y el etnocidio”. Ghioldi (comp) *Historias de las familia Mapuche Lof Paichil Antrito y Lof Paichil Quintriqueo*. Córdoba, Argentina: Ferreyra.
- **Valverde, S.** (2015). El estigma de la difusión y la difusión del estigma. La escuela histórico-cultural y los prejuicios hacia los pueblos indígenas de Norpatagonia Argentina. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología XL* (1) p. 327-349.
- **Vázquez, H.** (2000). *Procesos identitarios y exclusión sociocultural. La cuestión indígena en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- **Vezub, J.** “1879 – 1979: Genocidio indígena, historiografía y dictadura” *DEBATE*
- *Genocidio y política indigenista: debates sobre la potencia explicativa de una categoría polémica. Corpus Archivos virtuales de la alteridad americana, Vol. 1, N° 2, 2do. semestre 2011, ISSN 1853-8037, URL: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/>*

El “problema-eje” como estructurador didáctico para el abordaje interdisciplinario de los contenidos del área curricular “Educación, Sociedad y Cultura” en la carrera de Pedagogía del SUAyED-UNAM: apuntes y reflexiones

Liliana Valladares

lvalladares@comunidad.unam.mx

FFyL. UNAM / México

RESUMEN:

En esta ponencia se discute la relevancia de diseñar aproximaciones interdisciplinarias en la formación universitaria de estudiantes de Pedagogía, Ciencias de la Educación y afines. Se presenta la categoría de “problema-eje” como elemento didáctico, potencialmente integrador, de la enseñanza de contenidos de la carrera de Pedagogía del SUAyED-UNAM. En este sentido, se propone abordar las “Funciones Sociales y Culturales de la Educación” como un ejemplo paradigmático de “problema-eje” en el área curricular “Educación, Sociedad y Cultura”. Se destaca su contribución: 1) para el diseño de secuencias didácticas que faciliten la articulación interdisciplinaria y la aplicación crítica de las bases conceptuales, sociales y culturales de la educación, y 2) para que el pedagogo en formación desarrolle competencias para el análisis plural y multirreferenciado de la realidad, necesario para explicar e intervenir en problemas socioeducativos complejos.

Palabras clave: Interdisciplinariedad - Problema-eje - Enseñanza de la Pedagogía – Educación - sociedad y cultura.

O "eixo problema" como estrutura didática para a abordagem interdisciplinar dos conteúdos da área curricular "Educação, Sociedade e Cultura" na pedagogia de SUAyED-UNAM: notas e reflexões

RESUMO:

Esta comunicação discute a relevância da concepção de abordagens interdisciplinares na formação universitária de estudantes de Pedagogia, Ciências da Educação e relacionadas. A categoria de “eixo – problema” é apresentada como um elemento didático potencialmente integrativo do ensino de conteúdo da carreira de Pedagogia na SUAyED-UNAM. Neste sentido, propõe-se abordar as “Funções sociais e culturais da educação” como um exemplo paradigmático de “eixo – problema” na área curricular “Educação, Sociedade e Cultura”. Destaca sua contribuição: 1) para o projeto de seqüências de ensino que facilitam a articulação interdisciplinar e a aplicação crítica das bases conceituais, sociais e culturais da educação; e 2) para o pedagogo em treinamento desenvolver competências para a análise plural e multi-referencial da realidade, necessária para explicar e intervir em problemas sócio-educacionais complexos.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade - Eixo Problemático - Ensino de Pedagogia - Educação - sociedade e cultura.

The "problem-axis" as a didactic structure for the interdisciplinary approach of the contents of the curricular area "Education, Society and Culture" in the pedagogy of SUAyED-UNAM: notes and reflections

ABSTRACT:

This paper discusses the relevance of designing interdisciplinary approaches in the undergraduate studies in Pedagogy, Education Sciences and related. The category of “problem-axis” is presented as a potentially integrative didactic element of the teaching in the Pedagogy career at the SUAyED-UNAM. In this sense, it is proposed to address the “Social and Cultural Functions of Education” as a paradigmatic example of “problem-axis” in the curricular area called “Education,

Society and Culture”. It is highlighted its contribution: 1) for the design of teaching sequences that facilitate the interdisciplinary articulation and the critical application of the conceptual, social and cultural bases of education; and 2) for the scientist of education in training to develop competences for the plural and multireferenced analysis of reality, necessary to explain and intervene in complex socio-educational problems.

Keywords: Interdisciplinarity - Problem-axis - Teaching of Pedagogy - Education - society and culture.

Introducción: contexto y objetivos de esta ponencia

La carrera de Pedagogía que imparte la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en las modalidades abierta y a distancia, a través de su Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), se encuentra -desde 1992- en un proceso de modificación curricular que busca responder al cambiante conjunto de necesidades sociales, económicas y educativas que configuran el contexto global y nacional actual.

Específicamente, la nueva malla curricular que se propone, comprende 40 asignaturas distribuidas en cinco áreas de estudio, dentro de las cuales el área 2 del plan de estudios pretende “abordar la dimensión histórica, social y cultural de la educación, para que los estudiantes analicen la historicidad de las instituciones y los procesos educativos a partir del estudio de la educación en algunos periodos históricos en México y en el mundo, desde la Antigüedad hasta el siglo XXI, y del análisis interdisciplinario de algunas nociones como cultura, educación, sociedad, historia” (SUAYED, 2016, p. 11). Esta área, como lo ilustra el Esquema 1, comprende 6 asignaturas agrupadas bajo la categoría de “Contextos sociohistóricos y culturales de la educación” que, en aras de lograr un curriculum más integrado, pretenden sustituir el enfoque disciplinario, fragmentario y desvinculado de problemas reales, que primaba en el plan de estudios anterior (que data de 1979) en el que se impartían, con frecuencia sin relación entre sí, asignaturas como antropología filosófica, sociología de la educación, economía de la educación o historia de la educación.

Esquema 1. Cambio curricular propuesto para el Área 2 “Contextos sociohistóricos y culturales de la educación” de la carrera de Pedagogía del SUAYED-UNAM. (Elaboración propia con base en SUAYED, 2016)

SEMESTRE	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SÉPTIMO	OCTAVO
ÁREA 2								
SOCIEDAD CULTURA Y EDUCACIÓN	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN I	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN II	COMUNICACIÓN EDUCATIVA I	COMUNICACIÓN EDUCATIVA II	LABORATORIO DE SOCIOLOGÍA I Y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD I	LABORATORIO DE SOCIOLOGÍA II Y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD II	ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN	PLANEACIÓN EDUCATIVA
ÁREA 2 DEL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE (1979)								
								
PROPUESTA DE MODIFICACIÓN (2016-17)								
SEMESTRE	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SÉPTIMO	OCTAVO
ÁREA 2								
CONTEXTOS SOCIOHISTÓRICOS Y CULTURALES DE LA EDUCACIÓN	EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y CULTURA	APROXIMACIONES SOCIOHISTÓRICAS DE LA EDUCACIÓN	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA EN LA ANTIGÜEDAD Y LA EDAD MEDIA	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA EN LOS SIGLOS XV AL XVIII	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA EN LOS SIGLOS XIX AL XXI	INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN	OPTATIVA	OPTATIVA

Vale la pena destacar que, en el diseño curricular propuesto para el área 2 se consideraron muchos aspectos de índole pedagógica-didáctica e institucional que pueden consultarse en el proyecto de modificación en su versión completa (SUAYED, 2016). Para fines de esta presentación, quiero resaltar dos de estos aspectos: 1) El hecho de que el plan de estudios anterior (1979), ofrecía al estudiante actividades y contenidos desarticulados, descontextualizados, desactualizados y unidisciplinarios acerca de las teorías sociales y culturales en su relación con la educación, lo que se traduce en una apropiación insuficiente

de los conceptos básicos y dificultades en su aplicación para explicar e interpretar situaciones educativas a las que, como futuros pedagogos, deberán enfrentarse para proponer soluciones e intervenciones en distintos campos educativos y sectores de la población, y; 2) Las dificultades de aprendizaje y vacíos conceptuales más recurrentes entre los estudiantes en cursos teóricamente complejos como son, por ejemplo, los de Sociología de la Educación I y Sociología de la Educación II, que corresponden en buena parte con los obstáculos identificados por Pipkin, Sofia y Stechina (2007) en la formación del pensamiento social, en el nivel medio de escuelas públicas. A nivel institucional, estas dificultades se ven reflejadas en el alto porcentaje de estudiantes que abandonan y pierden interés en estas asignaturas.

Ante este panorama se pensó en un cambio curricular que buscara atender y resolver estas debilidades y proponer nuevos enfoques interdisciplinarios para el estudio en línea de los aspectos sociales, culturales e históricos de la educación y la Pedagogía, que integren, mejoren y actualicen tanto los contenidos, como los materiales de estudio y las actividades de aprendizaje propuestas para los estudiantes.

A partir de los cambios curriculares señalados, al grupo de docentes que trabajamos en el área sociohistórica y cultural de la Pedagogía nos surgió la pregunta acerca de cómo podríamos lograr mejorar la enseñanza en esta área, estableciendo orientaciones, principios, estrategias y propuestas de abordaje interdisciplinario que, respetando la libertad creativa y el trabajo intelectual propio de cada docente, nos permitiera alcanzar los objetivos del plan de estudios modificado. Esto nos llevó a cuestionarnos acerca de cuál era la mejor manera de fundamentar conceptualmente nuestras acciones docentes y de fortalecer los abordajes interdisciplinarios definidos en la nueva malla curricular, y de qué manera las metodologías y estrategias didácticas podrían responder a las orientaciones curriculares asumidas, considerando las principales características y dificultades teóricas, conceptuales y epistémicas asociadas a estos campos de estudio.

Basados en los resultados de algunas investigaciones en didáctica (y en particular, en didáctica de las ciencias sociales), encontramos en la propuesta del “Aprendizaje Basado en Problemas” -ABP, en adelante- una potencial respuesta a estas inquietudes, la cual, sin embargo, durante el proceso de concreción e implementación práctica nos llevó a nuevas preguntas y nuevas consideraciones que son las que motivan el espíritu de esta ponencia.

El objetivo de esta ponencia es exponer la forma en la que hemos ido implementando la propuesta de ABP en la concreción de los cambios curriculares del área 2 del plan de estudios de la carrera de Pedagogía del SUAyED-UNAM, las primeras interrogantes que nos surgieron en torno a lo que es un problema-eje y un problema-efectivo en el ABP, y los caminos y lineamientos que encontramos útiles y esclarecedores para ir cristalizando el proceso de transformación en que nos encontramos.

Consideramos que compartir nuestra experiencia y primeros pasos en el ABP, es importante para advertir los vacíos conceptuales y metodológicos que aún quedan por trabajar en un enfoque como el del ABP, especialmente en algo tan básico como el diseño y la definición de un “problema-eje”. Aunque las modificaciones y actualizaciones curriculares son un primer paso obligatorio para lograr un verdadero cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje, estas no bastan si no se acompañan de la incorporación de enfoques de enseñanza-aprendizaje más activos que den sustento al trabajo escolar. El ABP, aunque se ha vuelto muy popular y efectivo no es sencillo y automático de realizar, y aproximarse al análisis de su implementación nos invita a seguir reflexionando en torno a la importancia de contar con

mayores estudios e instrumentos que orienten el trabajo de los docentes en este tipo de metodologías.

El Aprendizaje Basado en Problemas: principios básicos y preguntas abiertas

Para autores como Pagés y Santisteban (2013), es evidente que la formación del pensamiento social debe relacionarse con un trabajo a partir de problemas sociales, ya sean problemas relevantes, cuestiones socialmente vivas o temas controvertidos. Lo que en la actualidad se demanda ya no es solo la capacidad de adquirir información, sino de analizarla, desarrollar conocimiento y aplicarlo a contextos del mundo real.

Esta necesidad por trascender los resultados que la enseñanza tradicional aseguraba (a saber, una alta cobertura del currículum y un cierto dominio de sus contenidos) ha llevado a que muchas instituciones educativas, planes y programas de estudio incorporen métodos más activos, centrados en el aprendizaje auténtico vinculado a situaciones de la vida real, como es el caso del aprendizaje basado en problemas -ABP-, el aprendizaje basado en casos y el aprendizaje basado en proyectos.

Particularmente, el ABP puede entenderse y trabajarse en una doble vertiente, a nivel de diseño curricular y como estrategia de enseñanza (Díaz, 2006). Como esta última, en el ABP se invierte el esquema tradicional general caracterizado por una enseñanza centrada en el profesor, para dar lugar a una enseñanza-aprendizaje dirigida por el estudiante, contextualizada, centrada en el trabajo colectivo e interdisciplinario, en la que primero se presenta un problema cuya solución requiere de la confluencia y puesta en juego de diferentes áreas de conocimiento, así como de actividades grupales en las que los estudiantes toman responsabilidades y acciones que son básicas en su proceso formativo (Hung, 2015; ITESM, 2007; Sockalingam, 2015).

Históricamente, las primeras aplicaciones del ABP se remontan a los años 1950's, como respuesta al desempeño clínico poco satisfactorio de los graduados de áreas médicas. Más de 60 años después, el ABP continúa siendo un método innovador que ayuda a los estudiantes a desarrollar sus capacidades de colaboración, pensamiento crítico, de aprendizaje activo y autodirigido (ITESM, 2007; Fernández y Alkorta, 2014). Al día de hoy, el 80% de las escuelas de ciencias médicas en Canadá y Estados Unidos han incorporado, parcial o totalmente, este enfoque en sus currícula (Hung, 2015).

Los significados del ABP se han ido diversificando. Fernández y Alkorta (2014) distinguen 3 variaciones principales del ABP en función de los roles que adquiere el estudiante y el profesor, los tipos de actividades que se desarrollan, y las formas y organizaciones del conocimiento requerido para la resolución del problema. En una clasificación más detallada, Hung (2015) identifica 6 tipos de ABP en función de dos dimensiones específicas, el grado en que el estudiante auto dirige y se implica en el proceso de enseñanza y aprendizaje y el grado de estructuración del problema que detona el proceso.

A pesar de parecer una alternativa de corte activo bastante estandarizada en la didáctica actual, el ABP no es fácil de llevar a cabo, no solo por los desafíos institucionales que representa su incorporación curricular, y que hacen que su adopción no sea solo una decisión

de carácter técnico (Fernández y Alkorta, 2014), sino por los vacíos conceptuales y metodológicos que aún quedan por trabajar y entender a la hora de implementar y concretar experiencias de enseñanza en ciencias sociales basadas en el ABP.

En lo que sigue de este escrito trataré de argumentar cómo, similarmente a cómo ha sucedido con el empleo del enfoque de competencias en educación (Díaz-Barriga, 2013; 2014), también el ABP es una aplicación que requiere mayor claridad y profundizaciones en su conceptualización, y en los instrumentos en los que se apoya para su implementación. Iniciar el trabajo con ABP no ha sido algo que pueda hacerse con sencillez y facilidad. Veamos.

Problematizando el “problema” en el ABP

Hung (2011) ha advertido que la adopción de los principios del ABP no se traduce en automático en una mejora del aprendizaje, pues su éxito depende sobre todo de lograr “una implementación efectiva” del ABP. Dado que en el ABP el aprendizaje inicia y se dirige en función de la necesidad de resolver un problema, Hung (2011) y Sockalingam (2015) han mostrado que diseñar y/o seleccionar el “problema” es crucial en la implementación exitosa del ABP: “probablemente la pregunta de investigación más importante (en ABP) sea la de la naturaleza de los problemas que pueden ser sujetos al ABP” (Hung et al. 2008, citados en Sockalingam, 2015, p. 42).

En la experiencia de querer implementar los cambios curriculares en el plan de estudios de Pedagogía del SUAyED-UNAM, los profesores nos enfrentamos a esta misma situación. A la hora de retomar el ABP para la enseñanza de los aspectos sociales y culturales de la educación (superando el enfoque disciplinario, descontextualizado y fragmentado que primaba en el plan anterior), surgieron interrogantes tan básicas como ¿qué es un problema? ¿qué cuenta como un “buen” problema en el ABP? y ¿cómo podemos asegurarnos de que el problema que proponemos como detonador del proceso de enseñanza-aprendizaje sea, en efecto, un “buen” problema desde el punto de vista del ABP?

Estas tres preguntas responden a tres elementos que habría que considerar centrales para el diseño y la implementación de experiencias de ABP: 1) la conceptualización del problema como tal en el ABP (es decir, lo que hace que un problema sea un buen problema en este enfoque, y no una pregunta aislada); 2) los criterios de diseño de un problema efectivo en el ABP; y a la par de los puntos 1 y 2, 3) los criterios de evaluación de la efectividad de un problema en el ABP, tanto desde el punto de vista de los profesores, como de los alumnos quienes trabajan y aprenden a partir de dicho problema.

En el mapeo de información bibliográfica realizado para abordar estas tres preguntas, se encontró que si bien es cierto que hay estudios que muestran que la calidad o efectividad de un problema en el ABP es fundamental para el aprendizaje por la vía del ABP, hay muy pocos estudios empíricos sobre lo que caracteriza a un problema efectivo en el ABP y cómo evaluar de manera práctica esta calidad/efectividad, esto redundando en una escasez de propuestas sólidas y con fundamento empírico para la formulación de problemas en el ABP (Sockalingam y Schmidt, 2012).

El análisis de la pregunta acerca de lo que es un problema nos llevó a la cuestión sobre qué significa problematizar. Para Sánchez-Puente (1993) problematizar es un cuestionamiento radical y un proceso complejo y plurirreferencial a través del cual el profesor, investigador o estudiante va clarificando gradual y progresivamente su objeto de estudio. Este proceso de

problematizar implica al menos tres etapas: i) un período de desestabilización y cuestionamiento del sujeto; ii) un proceso de clarificación del objeto de estudio; y iii) un trabajo de localización o de construcción gradual del problema.

De acuerdo con García-Córdoba (2005), el término problema proviene del griego “*prohma*”, que significa “lo puesto delante”. Para este autor un problema designa una dificultad teórica o práctica, significado a partir del cual la palabra problema puede entenderse también como un obstáculo o como un vacío de información.

Con frecuencia, el problema se formula y presenta a los estudiantes en un formato textual o multimedia, y muchas veces parece reducirse a una pregunta o a un ejercicio de mecanización rutinario. Siguiendo a García-Córdoba (2005), la pregunta es una directriz que sugiere el sentido de la búsqueda para configurar la respuesta. Pero una pregunta no es un problema.

Como señala Díaz-Barriga (2013), en el trabajo escolar la pregunta suele formularse al estudiante con base a una lectura previamente establecida de la que se puede identificar y devolver cierta información y/o presentar esta misma información en algún formato diferente (una tabla, un mapa conceptual, etc.). La diferencia entre la pregunta y el problema, como señala Sockalingham (2010; 2015), es que un problema presenta un contexto que ayuda a los estudiantes a identificar los objetivos y metas de aprendizaje asociados a la pregunta planteada y que les permite observar y entender la relevancia y significatividad de lo que están aprendiendo. Un problema es un todo relacional que solo tiene sentido en su ubicación en un contexto o “situación problemática” y en una “red dinámica de problemas”; el contexto de un problema, de acuerdo con Sánchez-Puente (1993, p. 20) es el espacio global de su aparición: “...por eso se dice que un problema sin contexto está mal planteado... se queda solo, sin respaldo alguno; lo cual equivale a dejarlo en lo aparente y meramente superficial...”. El contexto no solo ubica a una pregunta en un campo, sino que le da cierta especificidad y consistencia, así como dirección y sentido.

En el ABP, se espera que, al partir de un problema, el estudiante detecte una necesidad concreta de aprendizaje, la falta de cierto conocimiento para entender, explicar o intervenir en una situación determinada o que identifique una cierta contradicción entre los enfoques disponibles. Si no existe este desconocimiento, no habría necesidad de problematizar para investigar (García-Córdoba, 2005).

Los problemas como fenómenos y situaciones que necesitan explicación y resolución (Sockalingam y Schmidt, 2012) conllevan a que su solución dependa de un proceso complejo de estructuración/desestructuración/estructuración en el que, mediante múltiples operaciones intelectuales, los alumnos desencadenan su proceso de aprender. De esta manera, en el ABP los estudiantes aprenden en función de lo que realizan, por la significatividad de las actividades y tareas llevadas a cabo, por la posibilidad de integrar nueva información en concepciones previas que poseen, por la capacidad que logran de organizar, verbalizar y comunicar con y ante otros (el resto de la clase), la reconstrucción de la información y las soluciones desarrolladas (Díaz-Barriga, 2013).

Esto quiere decir que “el problema” en el ABP no solamente cumple una función cognitiva-intelectual (epistémica) en la movilización y aplicación de información y en la generación de nuevo conocimiento, sino que también cumple claramente con una función didáctica (Díaz-Barriga, 2013). De aquí que para distinguir a cualquier problema de un problema en el esquema del ABP, en lo que sigue nos referiremos al problema como un “problema-eje”, a

modo de señalar la función estructurante del trabajo escolar que tienen los problemas en enfoques didácticos como el ABP (Díaz-Barriga, 2013).

Díaz-Barriga (2013) ha destacado la importancia de construir secuencias didácticas a partir de algún problema-eje de la realidad que ayude al docente a crear una interrogante o enigma que, al mismo tiempo que dé sentido al acto de aprender, permita recuperar las nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho y vincular a este con nuevas situaciones problemáticas y de contextos reales que hagan significativo su proceso de aprendizaje.

El problema-eje como un elemento organizador del trabajo escolar se convierte, entonces, en el eje estructurante de todo un curso, o de una parte del mismo. Alrededor de un conjunto de problemas-eje, un plan de estudios puede diseñarse para rebasar y superar la visión tradicional y fragmentada de las disciplinas básicas.

En su función didáctica, cabe destacar que partir de un problema-eje (o de un caso o proyecto) también ayuda a transformar las estrategias de evaluación, y concebir y determinar cuáles serían, para cada problema-eje, las evidencias de evaluación que se pueden registrar en una secuencia de aprendizaje o conjunto de tareas comprometidas para la resolución del mismo (Díaz-Barriga, 2013).

De acuerdo con Díaz-Barriga (2014, p.153), el problema-eje como un elemento integrador del trabajo escolar es un concepto híbrido construido desde las formulaciones ya existentes previamente en la historia de la didáctica como son “... el trabajo por proyectos desarrollado en el movimiento escuela activa desde los planteamientos de Kilpatrick (1964) o de Freinet (1993), así como la perspectiva del establecimiento de problemas en la educación claramente señalado por Aebli (1958) y recientemente reformulado en lo que se denomina “aprendizaje basado en problemas”...”. Se trata de una noción híbrida, porque:

“...si bien se inspira en los desarrollos anteriores y, en estricto sentido, no se aparta de ellos, al mismo tiempo obliga a quienes elaboran programas, y a los docentes que los desarrollan en el aula, a reinterpretar su significado de acuerdo tanto a la disciplina o disciplinas que forman parte de su asignatura o unidad de aprendizaje, como a la concepción particular didáctica que asuman para su trabajo en el aula...” (pp. 153-54).

El problema-eje como estructurador didáctico permite integrar un problema de la realidad, estableciendo en el sistema de trabajo escolar una dinámica de interacción entre realidad-recursos-realidad-recursos-realidad, que será objeto de trabajo a lo largo del curso. Así también, el problema-eje permite graduar y organizar los saberes y saberes-hacer que se proponen en un curso, y al mismo tiempo estructurar secuencias de aprendizaje, así como obtener las evidencias de evaluación y datos necesarios para una evaluación auténtica (formativa y sumativa) que considere procesos y resultados (Díaz-Barriga, 2014).

Su función es integradora del trabajo pedagógico porque el problema-eje permite sumar todos los esfuerzos que se realizan en el proceso de aprendizaje, por una parte, el conjunto de contenidos que son objeto de estudio en un curso, su articulación a una situación problemática específica y su interrelación interdisciplinaria, así como la graduación de los mismos, es decir, la definición de las interrogantes que temporalmente se pueden desplegar y sobre las cuales hay que trabajar para lograr ciertos objetivos de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2014).

Una vez aclarada la función didáctica del problema en el ABP, y considerando que la efectividad del problema-eje determinará en gran medida la efectividad de la implementación

del ABP (Hung, Jonassen y Liu, 2008), surge la pregunta sobre qué caracteriza un problema-eje efectivo en el ABP.

Al respecto, es común encontrar en la literatura múltiples referencias a trabajos como los de Dolmans et al (1997), quienes identifican algunos rasgos generales y principios sintéticos que delinean muy bien hacia dónde debe apuntar el diseño de un problema-eje, pero que aportan poca información acerca de cuáles son las características que realmente contribuyen a que el problema-eje diseñado sea efectivo en el ABP, y cómo lograr el diseño concreto de un problema-eje con estas cualidades, por parte del profesor y de sus estudiantes (Sockalingam y Schmidt, 2012).

Gil-Díez (2013) y Dolmans et al (1997) coinciden en que, desde el punto de vista del constructivismo, un problema-eje en el ABP debe ser real (o construido como si lo fuera); reflejar los objetivos de aprendizaje esperados; plantear un conflicto cognitivo, esto es, que parta de los conocimientos previos del alumno, pero que le obligue a investigar más allá para llegar a la resolución del mismo; promover la integración de conocimientos; ser abierto (no de solución única) y auténtico (Díaz, 2006); interesar a los estudiantes; fomentar el aprendizaje auto-dirigido y ser lo suficientemente complejo para que requiera de la cooperación de los participantes del grupo para abordarlo eficientemente.

También es recurrente encontrar en la literatura que una tributo clave del problema-eje es que este no sea estructurado o que esté mal estructurado y que posea un grado de complejidad mediano, pues un problema muy bien estructurado y con mayor complejidad puede hacer no efectivo el ABP (Jonassen y Hung, 2008; Jonassen, 2010).

Aunque estos principios y atributos, en abstracto, pueden brindar valiosas orientaciones en la construcción de un problema para el ABP, al enfrentarnos como profesores al diseño y selección de problemas efectivos, coincidimos con autores como Sockalingam y Schmidt (2012), en la importancia de contar tanto con lineamientos conceptuales más claros que nos ayuden a sistematizar y diseñar problemas efectivos en la práctica. Respaldamos la necesidad de emprender estudios que incluyan y consideren la definición de las características de un problema efectivo para el ABP desde el punto de vista de las percepciones de los estudiantes y los profesores, así como de estudios que nos brinden instrumentos de uso práctico para la evaluación de un buen problema para la enseñanza de ciencias sociales desde el ABP. Carecer de estos estudios significa dejar al docente toda la responsabilidad de “armar un rompecabezas” para lograr incorporar por sí solo y de manera intuitiva propuestas activas como el ABP (Díaz-Barriga, 2014, p. 147).

Con estas inquietudes en mente, y a partir de la búsqueda y análisis de la literatura especializada, encontramos algunos trabajos que ofrecen nuevas pistas para dar respuesta a las interrogantes en torno al problema de identificar las características de un problema-eje efectivo en el ABP.

Los problemas-eje efectivos en el ABP: coordenadas para su caracterización

Los primeros trabajos a destacar son los de Hung (2006), Hung, Jonassen y Liu (2008) y Hung (2015), quienes proponen un modelo llamado “3C3R” y un proceso de 9 pasos que ofrece pautas para operacionalizar el diseño de problemas en el ABP. De acuerdo con el esquema de Hung y sus colaboradores (2006; 2008) el diseño de un problema en el ABP debe considerar dos dimensiones: los componentes núcleo-estructurales, y los componentes de

proceso. Los primeros se refieren al contenido, contexto y conexión (3C), los cuales en su conjunto dan soporte a la apropiación y suficiencia de contenidos y conocimientos, a su contextualización e integración, mientras que los segundos, los componentes de proceso, se refieren a la medida en que el problema diseñado aporta al desarrollo de habilidades de investigación, razonamiento y reflexión (3R), características de la solución de problemas.

A pesar de constituir una muy buena guía, a la hora de ejecutar el ciclo propuesto en el contexto de algunas asignaturas del área 2 del plan de estudios de Pedagogía, es común encontrar dificultades con relación a cómo proceder en cada paso y lograr diseñar un problema efectivo, pues se carece de un instrumento de evaluación que ayude a medir o estimar la potencial efectividad del problema-eje diseñado.

En un segundo conjunto de trabajos desarrollados por Sockalingam y Schmidt (2012) y Sockalingam (2010; 2015) puede hallarse luz en torno a estas necesidades.

A partir de un conjunto de diferentes estudios que implicaron la participación de profesores y estudiantes de distintas universidades en Asia y en Europa, estos autores derivaron 11 características de los problemas-eje efectivos para el ABP que, en orden de su importancia atribuida, son (Sockalingam y Schmidt, 2012, p.150): 1) conducir a objetivos claros de aprendizaje; 2) despertar el interés; 3) estar presentado en un formato adecuado, es decir, con una longitud del texto apropiada y con apoyos gráficos adecuados; 4) estimular el razonamiento crítico; 5) promover el aprendizaje autodirigido; 6) tener claridad en su presentación; 7) dificultad apropiada; 8) permitir la aplicación o uso de conocimientos; 9) relacionarse con el conocimiento previo; 10) estimular la elaboración y 11) promover el trabajo en equipo.

Cada una de estas características puede, a su vez, clasificarse como “atributos” o “funciones” de los problemas-eje. Serán “atributos” de los problemas-eje efectivos las características referentes a su diseño y estructuración: su claridad, dificultad, familiaridad, relevancia y formato; mientras que serán “funciones” de los problemas-eje sus características asociadas con el logro o promoción de ciertos resultados potenciales, entre ellas su capacidad para: conducir a objetivos claros de aprendizaje, promover el aprendizaje autodirigido, estimular el interés, el razonamiento crítico, la elaboración y el trabajo en equipo.

Paralelamente, tanto las “funciones” como los “atributos” de los problemas-eje responden a elementos estructurales del mismo como son: su contenido -si este genera preguntas que guían el aprendizaje-; su contexto -los antecedentes o escenario donde el problema está inmerso-; las tareas que define -esto es, los resultados y productos que se espera generar a partir de abordar el problema- y; su presentación -el formato en que se expone el problema a los estudiantes- (Sockalingam, 2015).

La Tabla 1 sintetiza estas tres dimensiones de los problemas en el ABP. Es importante señalar que entre todos los elementos de la tabla hay una fuerte interrelación e interdependencia: al variar los distintos “atributos” del problema, en tanto elementos estructurales del mismo, se modifican las “funciones” del mismo, las cuales-a su vez- se corresponden muy bien con los objetivos propios del ABP.

Tabla 1. Dimensiones de los problemas en el ABP (Tomada de Sockalingam, 2015, p. 48)

Elementos estructurales	Atributos	Funciones
Contenido	Relevancia	Promover el aprendizaje autodirigido
Contexto	Familiaridad	Estimular el trabajo en equipo

Tarea	Dificultad	Estimular la elaboración
Formato/presentación	Claridad	Estimular el interés
		Estimular el razonamiento crítico
		Conducir a objetivos claros de aprendizaje

Considerando las 11 características identificadas en sus estudios iniciales, Sockalingam y Schmidt (2012) elaboraron también una serie de pasos básicos, simultáneos e iterativos, para facilitar la formulación de problemas, así como una escala -compuesta por 5 categorías y 32 indicadores- para evaluar (ex post y ex ante) la efectividad de los problemas-eje diseñados.

A partir de esta propuesta conceptual, se presenta a manera de ejemplo un problema-eje para el abordaje de contenidos del área curricular “Educación, Sociedad y Cultura” del plan de estudios de la carrera de Pedagogía del SUAyED-UNAM que, como muestra la Tabla 2, contrasta dos diferentes abordajes derivados del cambio curricular que estamos tratando de cristalizar.

Tabla 2. Ejemplo de problema-eje como estructurador didáctico en la propuesta de modificación curricular de la carrera de pedagogía (Elaboración propia)

PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE Semestre 2		PROPUESTA DE MODIFICACIÓN CURRICULAR Semestre 2	
Asignatura:	Sociología de la educación II	Asignatura:	Aproximaciones sociohistóricas a la educación
Contenidos generales:	Pensamiento de autores contemporáneos importantes que han reflexionado sobre la educación y sus connotaciones sociales. (Categorías conceptuales de Louis Althusser y Pierre Bourdieu. Antonio Gramsci; Henry Giroux; Theodore Shultz; José Medina Echavarría y Paulo Freire)	Contenidos generales:	Principales perspectivas teóricas en el estudio social de la educación: vigencia, alcances y limitaciones (Evolución histórica del estudio social de la educación; Contexto de surgimiento, aportes y críticas principales de distintas perspectivas teórico-metodológicas: estructural-funcionalismo; teorías del conflicto; de la reproducción; de la resistencia y la desescolarización; etc.).
Objetivo general:	Analizar diferentes aportaciones contemporáneas derivadas de las corrientes clásicas de la Sociología de la Educación: L. Althusser, P. Bourdieu, A. Gramsci, H. Giroux y Th. Schultz.	Objetivo general:	Aplicar los principales postulados de algunas perspectivas teóricas para el estudio social de la educación, con el fin de evaluar su potencialidad para explicar, interpretar e intervenir en situaciones socioeducativas contemporáneas.
Ejemplo de tipo de actividades que se desarrollan:	Actividad de aprendizaje 1: Categorías centrales de la Teoría Gramsciana Después de leer los textos que se indican a continuación, que encontrarás en la Selección de Lecturas, identifica y escribe al menos diez de las principales categorías que nos aporta Gramsci para la comprensión del fenómeno educativo (por ejemplo: Hegemonía, Educación, Intelectuales y tipos de intelectuales)	Ejemplo de problema-eje:	Problema-eje: “Las Funciones Sociales y Culturales de la Educación a debate” Alguna vez te has preguntado ¿para qué le sirve la escuela a la sociedad? Muchos autores se han hecho esta pregunta y han propuesto categorías y formas de estudiar y conocer las funciones sociales y culturales de la educación. Para algunos autores la educación (formal, escolarizada) sirve para la socialización, la cualificación, o la formación de identidades individuales y colectivas; para otros la educación es claramente un

<p>(tradicionales, funcionarios, orgánicos) Filósofo, praxis, política, escuela y tipos de escuela (fábrica, partido político, etc).</p> <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finkel, S. "Hegemonía y Educación", pp.53-61. • Hierro, G. "Gramsci y La Educación", pp. 63-73. • Gramsci, A. "I. Pedagogía y Política", pp. 75-92. • Palacios, J. "A. Gramsci: Educación y Hegemonía", pp. 93-108. <p>Actividad integradora: Ensayo: Problema educativo y categorías Gramsci</p> <p>Una vez que hayas recordado las categorías y propuestas centrales, escribe un ensayo analítico sobre un problema educativo actual en México y relaciónalo con algunas de las categorías que nos aporta Gramsci. Tu trabajo no debe ser mayor de dos cuartillas.</p> <p>Realiza tu actividad en un procesador de textos, guárdala en tu computadora y una vez concluida presiona el botón Examinar, localiza el archivo, selecciónalo y haz clic en Subir este archivo para guardarlo en la plataforma.</p>	<p>dispositivo político, de poder, de violencia, que estratifica, reproduce y acrecienta las desigualdades sociales, económicas y culturales. Otras posturas incluso se cuestionan si la educación (y en particular, la escuela), sirve aún para la sociedad actual o si la escuela debe desaparecer.</p> <p>¿Qué funciones sociales cumple la educación en la actualidad? ¿Estas funciones han sido las mismas a lo largo de la historia? ¿En qué aspectos han cambiado? ¿Por qué se proponen funciones tan diferentes e incluso contradictorias para la educación y de qué depende el pensar que la educación cumple una u otra función en la sociedad? ¿La forma en la que pensamos a la sociedad afecta las funciones que atribuimos a la educación? ¿Qué funciones sociales consideras que deberían cambiar y cuáles permanecer en la actualidad? ¿Qué diferencia a la escuela de la educación?</p> <p>Con la guía de tu docente, investiga la información que puede resultarte útil para responder estas preguntas, sistematízala y analízala, discute con tus compañerxs las diferentes perspectivas teóricas para entender el papel de la educación en la sociedad y contrástalas, asume una posición al respecto y argumentala frente a tus compañerxs, reflexiona y responde ¿Para qué sirve -socialmente- la escuela?</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Por un lado, observamos cómo en el plan de estudios vigente (1979) las actividades de los estudiantes responden a contenidos descontextualizados y aislados, en donde las preguntas o “problemas” consisten básicamente en devolver información a partir de una lectura predeterminada. En contraste y derivado de la modificación curricular, se propone un cambio que pone al centro distintos problemas-eje que permitan articular e integrar contenidos, habilidades, disciplinas, tareas y procesos de evaluación formativa de los estudiantes. El aprendizaje se vuelve auto-dirigido porque los estudiantes definen y deciden abiertamente los caminos de solución, qué suposiciones son necesarias y por qué, cuál es el diagnóstico situacional del que parten, qué información es relevante y qué pasos o procedimientos son necesarios con el propósito de resolver el problema-eje.

Poner a debate las funciones sociales y culturales de la educación es un asunto medular en la formación de pensamiento social, que implica interrogarse por el origen y desarrollo de las instituciones sociales, por las condiciones sociales de cambio educativo, y por el cambio social que la propia institución educativa genera en las sociedades; invita también a los estudiantes a actuar como pedagogos que proponen e intervienen en lo educativo, reflexionando acerca de cómo es la educación hoy en día y decidiendo cómo debería ser en la actualidad y en el futuro.

En las ciencias sociales, en donde prima lo multiparadigmático, estructurar el trabajo a partir de los problemas-eje acerca de las relaciones entre la educación y la sociedad estimula que los estudiantes identifiquen la pluralidad de perspectivas teórica-metodológicas de lo social, permitiendo la coexistencia y el conflicto de visiones desde el principio y reconociendo que para explicar y entender lo social no domina un paradigma o enfoque neutro por encima de los otros, sino que hay diversas posiciones, muchas de ellas contrapuestas, y que cada una de estas conlleva diferentes implicaciones, alcances y limitaciones.

A manera de cierre: apuntes finales

La problematización del problema en el ABP, nos permitió comprender que:

1. Una pregunta no es un problema. Los problemas tienen funciones intelectuales y didácticas estructurantes e integradoras, que contribuyen a romper con la visión fragmentaria y disciplinaria prevaleciente en muchos ámbitos de la formación universitaria.
2. El diseño de problemas-eje para el ABP no puede sustentarse solamente en la intuición y buen-juicio de los docentes, sino que requiere de investigación educativa enfocada en conceptualizar distintos lineamientos teórico-metodológicos que orienten y esclarezcan criterios para facilitar y asegurar éxito en este proceso.
3. La conceptualización de estos lineamientos y pautas para el diseño de problemas-eje debe, a la par, acompañarse del desarrollo de dispositivos e instrumentos de evaluación (exante y ex post) que faciliten a los docentes reconocer los atributos y funciones de un problema-eje efectivo para la implementación exitosa del ABP.

Para lograr un curriculum más integrado, no basta con modificaciones curriculares; la transformación de la enseñanza de las ciencias sociales, depende también de la implementación efectiva de enfoques activos y del continuo desarrollo conceptual y metodológico en torno a estos enfoques que los docentes tenemos que aprovechar, poner a prueba y retroalimentar.

Referencias bibliográficas:

- **Díaz-Barriga, A.** (2013). Secuencias de aprendizaje ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17 (3): 11-33.
- **Díaz-Barriga, A.** (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, XXXVI (143): 142-162.
- **Díaz, F.** (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- **Dolmans, D. H., Snellen-Balendong, H. y Van Der Vleuten, C.** (1997). Seven principles of effective case design for a problem-based curriculum. *Medical Teacher*, 19 (3): 185–189.
- **Fernández, I. y Alkorta, I.** (2014). El aprendizaje activo como reto: razones visibles e invisibles de una política de desarrollo docente en la UPV/EHU (pp. 13-30). En: Guisasola, J. y M. Garmendia. (eds.). *Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseño e implementación de experiencias en la universidad*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- **García-Córdoba, F.** (2005). *La problematización*. Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- **Gil-Díez, I.** (2013). Aulas reales. Una propuesta para la selección de problemas didácticos en metodologías activas en el Máster de profesorado (pp. 565-572). En: Pagés, J. y A. Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e*

innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

- **Hung, W. (2006)**. The 3C3R model: A conceptual framework for designing problems in PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1 (1): 55-77.
- **Hung, W. (2011)**. Theory to reality: A few issues in implementing problem-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 59 (4): 529–552.
- **Hung, W. (2015)**. Problem-Based Learning: Conception, Practice, and Future (pp. 75-92). En: H. Cho, I. Caleon y M. Kapur (eds.). *Authentic Problem Solving and Learning in the 21st Century*. Singapore: Springer.
- **Hung, W., Jonassen, D. y Liu, R. (2008)**. Problem-based learning (pp. 485-506). En: J. Spector, G. van Merriënboer, M. Merrill, y M. Driscoll. (eds.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- ITESM. (2007). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Recuperado el 26 de diciembre de 2017 de: http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/abp/abp.pdf
- **Jonassen, D. (2010)**. *Research Issues in Problem Solving*. Recuperado el 26 de diciembre de 2017 de: <https://www.aect.org/publications/whitepapers/2010/JonassenICER.pdf>
- **Jonassen, D. y W. Hung. (2008)**. All Problems are Not Equal: Implications for Problem-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2 (2): 6-28.
- **Pagés, J. y A. Santisteban (2013)**. Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. (pp. 17-42). En: Pagés, J. y A. Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Pipkin, D., Sofia, P., y Stechina, M. (2007)**. *La enseñanza de la sociología: nuevos paradigmas, nuevas estrategias didácticas*. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- **Sánchez-Puente, R. (1993)**. Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En: *Formular proyectos para innovar la práctica educativa* (pp. 17-39). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- **Sockalingam, N. (2010)**. *Characteristics of Problems in Problem-based Learning*. Singapore: Ultra Supplies.
- **Sockalingam, N. (2015)**. Design Model for Problem-Based Learning (pp. 41-56). En: H. Cho, I. Caleon y M. Kapur (eds.). *Authentic Problem Solving and Learning in the 21st Century*. Singapore: Springer.
- **Sockalingam, N. y Schmidt, H. (2012)**. Characteristics of Effective Problems (pp. 141-165). En: G. O’Grady et al. (eds.), *One-Day, One-Problem: An Approach to Problem-based Learning*. Singapore: Springer.
- SUAyED. (2016). *Proyecto de modificación del plan de estudio de la licenciatura en Pedagogía*. Facultad de Filosofía y Letras. México: UNAM.

El espacio vivido y la historia local: Una propuesta para repensar la formación del profesorado en historia y geografía

Lucrecia Díaz – Vanesa Gregorini

ludiaz05@yahoo.com.ar; vanegregorini@yahoo.com.ar

FCH – UNICEN / CIG, IGEHCS Tadíl / Argentina

RESUMEN:

El propósito del presente trabajo consiste en analizar y poner en discusión una propuesta didáctica que se sustenta en el trabajo conjunto entre dos cátedras de los Profesorados de las carreras de Historia y Geografía de la FCH-UNICEN. Se trata de los espacios de las Didácticas específicas y de la Práctica, cuyos objetivos apuntan a fortalecer la formación académica desde una perspectiva transdisciplinar.

De este modo, diseñamos una propuesta didáctica innovadora que pone énfasis en el estudio de las transformaciones del espacio y el tiempo en dimensiones locales. Así, nos proponemos trabajar en torno de la construcción de los *lugares de la memoria* en Tandil, problematizando la categoría de “lugar” y reconociendo la relevancia del *espacio vivido*, a través del cual se pueden analizar las representaciones y las huellas de la sociedad. Asimismo, se busca profundizar en la relación entre Historia y Memoria, marcando la convivencia de distintas narrativas sobre el pasado reciente. Además, la propuesta se sustenta en la relevancia de la *conciencia histórica* como categoría que permite dar cuenta del paso del tiempo, la yuxtaposición de diferentes tiempos y las huellas sobre el espacio local.

En el contexto de auge de la cultura digital, la propuesta también busca fomentar el uso de las TIC, materiales de uso extendido cuyo uso didáctico se vuelve de gran relevancia en la formación dado que permite a los estudiantes universitarios experimentar la noción de *aprendizaje ubicuo* y a comprender el espacio como un producto social e histórico en permanente cambio.

Palabras Claves: historia local, espacio vivido, historia-memoria, TIC.

O espaço vivido e a história local: Uma proposta para repensar a formação do docente em História e Geografia

RESUMO:

O objetivo do presente trabalho consiste em analisar e colocar em discussão uma proposta didáctica que se sustenta no trabalho conjunto entre duas cátedras dos Professores das Carreiras de História e Geografia da FCH-UNICEN. Se trata de espaços de las Didácticas específicas e da Prática, cujo objetivo é fortalecer a formação académica desde uma perspectiva transdisciplinar.

De este modo, conceitua uma proposta didáctica inovadora que coloca ênfase no estudo das transformações do espaço e do tempo em dimensões locais. Assim, nos proponemos trabalhar em torno da construção dos lugares de memória em Tandil, problematizando a categoria de "lugar" e reconhecendo a relevância do *espaço vivido*, através do qual pode analisar as representações e as huellas da empresa. Além disso, se busca profundizar na relação entre História e Memória, marcando a convivência de diferentes narrativas sobre o passado recente. Além disso, a proposta se sustenta na relevância da *consciência histórica* como categoria que permite a conta do passo do tempo, a justaposição de diferentes tempos e as ondas no espaço local.

No contexto de auge da cultura digital, a proposta também busca fomentar o uso de TIC, materiais de uso estendido o uso do didáctico se vuelve de ótimas relevâncias na formação que ofereça aos estudantes universitários experimente a noção de *Aprendizagem Ubíqua* e compreender o espaço como um produto social e histórico em permanente cambio.

Palavras chave: história local, espaço vivido, história-memória, TIC.

The lived space and the local history: A proposal to rethink the formation of the professorship in History and Geography

ABSTRACT:

The purpose of this work is to analyze and discuss a didactic proposal that is based on joint work between two chairs of the Faculty of History and Geography of the FCH-UNICEN. It deals with the spaces of the specific Didactics and of the Practice, whose objectives aim to strengthen the academic formation from a transdisciplinary perspective.

In this way, we designed an innovative didactic proposal that emphasizes the study of the transformations of space and time in local dimensions. Thus, we intend to work on the construction of places of memory in Tandil, problematizing the category of "place" and recognizing the relevance of the lived space, through which the representations and traces of society can be analyzed. Likewise, it seeks to deepen the relationship between History and Memory, marking the coexistence of different narratives about the recent past. In addition, the proposal is based on the relevance of historical awareness as a category that allows to account for the passage of time, the juxtaposition of different times and traces on the local space.

In the context of the digital culture boom, the proposal also seeks to encourage the use of ICT, materials of widespread use whose didactic use becomes of great relevance in training given that it allows university students to experience the notion of ubiquitous learning and To understand space as a social and historical product in permanent change.

Key words: Local history, livedspace, history-memory, ICT.

Introducción

La presente propuesta se constituye como parte de un proyecto interdisciplinar entre las cátedras de Didáctica de la Historia y de la Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (FCH-UNICEN). El punto de partida es la problematización de dos nociones fundamentales del pensamiento social: espacio y tiempo. “El espacio, a la par que el tiempo, son categorías del pensamiento humano que tienen una entidad trascendente en nuestra cosmovisión y por ello se reconocen como ejes organizadores de los contenidos del área de Ciencias Sociales en el marco del saber escolar” (Comes, 1999).

A partir del trabajo conjunto, proyectamos abordar el concepto *lugares de la memoria* en relación con diversas categorías tales como historia local, historia reciente, construcción de las memorias y espacio vivido, que atraviesan los objetos de estudio de ambas disciplinas. Además, se plantea la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), considerando a éstas como materiales potencialmente significativos para el abordaje del tema de estudio planteado.

De este modo, la presentación se organiza en cinco partes, tratándose las dos primeras de fundamentaciones y reflexiones teóricas acerca de las categorías de espacio vivido y espacio percibido, por un lado, y, por otro, en torno a la relación entre historia local y memoria reciente, conceptos que se entrelazan en la noción de *lugares de la memoria*, la cual permea todo nuestro trabajo.

En cuanto a la tercera parte de esta ponencia, pretende reflexionar acerca de la significatividad que adquieren las TIC en el desarrollo de una propuesta innovadora que pone el eje en las categorías de espacio y tiempo. Respecto de la cuarta parte, consta del diseño de la propuesta didáctica sobre los *lugares de la memoria* que se organiza siguiendo los criterios teóricos y metodológicos sustentados en los primeros apartados. Por último, se esbozan brevemente algunas reflexiones finales acerca de los resultados esperados, proponiendo ejes problemáticos para seguir discutiendo y enriqueciendo las propias prácticas que hacen al fortalecimiento de la formación docente universitaria.

El espacio vivido y los *lugares de la memoria*

Desde una perspectiva humanista, el espacio es un producto de acciones materializadas por diferentes grupos sociales y, al mismo tiempo, percibido y representado de forma individual. Tal enfoque se convierte en nuestro punto de partida para concebir al espacio como una construcción social y un producto de la percepción individual (Lindón, 2009).

Esta consideración da lugar a la noción de *espacio vivido* la cual implica “focalizar la mirada en la relación con las representaciones. El espacio vivido es reivindicado como un espacio cargado de valores” (Frémont, 1974, citado por Lindón, 2006, p. 382). Por lo tanto, su construcción se nutre, a la vez, de la materialidad y las prácticas junto a los intercambios sociales, la producción de imágenes y las emociones que infieren en la representación del mundo y le confieren sentido. En esta noción intervienen la pertenencia espacial, la construcción de la identidad, el interés por la memoria local, siendo autóctonos o foráneos de un determinado lugar (Di Meo, 1992, citado por Lindón, 2006).

Por lo tanto, coincidimos en que las condiciones materiales influyen en cuestiones relacionadas a la frecuencia de los desplazamientos y ritmos con que se recorren determinados lugares, en tanto las condiciones de existencia de cada individuo (su espacio vivido) influyen en su historia personal y su patrimonio ideológico (simbólico) (Frémont, 1974, citado por Lindón, 2006, p. 382). Así como entendemos la necesidad de hacer referencia a un espacio vivido por los diferentes actores sociales, reconocemos la existencia de un espacio percibido que hace referencia al espacio personal y a los mapas mentales que construyen los sujetos en relación a su espacio vivido cotidianamente. Lo dicho hace alusión a una representación simbólica del espacio que evidencia la relatividad de las cuestiones de cercanía y lejanía (Lefebvre, 1974; citado por Harvey, 2008).

En relación al espacio vivido y su impronta por parte de los diferentes actores sociales, cabe introducirnos en el concepto de *lugares de la memoria*, acuñado por el historiador francés Pierre Nora (2008), en el que se contemplan aquellos sitios que son establecidos como bastiones y refugios que conservan la memoria, en donde subsiste la necesidad de crear una “conciencia conmemorativa” (Nora, 2008, p. 24). Por tanto, los *lugares de la memoria* ritualizan, sacralizan y reconocen sitios del pasado que requieren presencia actual. Son, pues, espacios de resignificación y de apropiación simbólica (Trotta, 2009) que responden a un imperativo del presente por conservar parte de la Historia para las generaciones futuras. Tal necesidad histórica se combina con contextos que favorecen la construcción de políticas públicas memoriales, acompañadas de acciones y reivindicaciones concretas que dejan huellas en el espacio urbano cotidiano: “las políticas de memoria se anudan con el espacio urbano socialmente construido conformando un proceso complejo y generando efectos de lugarización de la memoria” (Fabri, 2013, p. 6).

Así, podemos decir que los *lugares de la memoria* son el resultado de la implementación de diferentes políticas que reconfiguran el espacio urbano e intervienen en los modos y funciones del mismo. En concordancia con las ideas de Fabri (2016), tales sitios constituyen un producto en el que se entrelazan la memoria y los procesos socio espaciales como tramas de significación en la construcción y materialización de un espacio simbólico.

La historia local y sus posibles articulaciones con la construcción de la memoria reciente

El desarrollo de propuestas que aborden la historia local requiere considerarla de forma integral, evitando minimizar su complejidad por pertenecer a lo “cercano”. Muy por el contrario, abordar la región, la localidad o el barrio implica una aproximación teórica que

incluya la reflexión sobre las espacialidades e historicidades constituidas. Algunas de ellas resultan incuestionables y se erigen como verdades; otras se encuentran en disputa, en conflicto, y ameritan desnaturalizar los supuestos de los que partimos y construir nuevos significados. Por tanto, es menester contar con un bagaje teórico que posibilite distanciarse del sentido común, para lograr anclar en sustentos científicos.

Teniendo en cuenta los planteos de Alderoqui (2002) acerca de cómo pensamos y habitamos la ciudad, cabe preguntarse sobre las concepciones de la cercanía y lejanía siendo éstas construcciones subjetivas: ¿Qué es lo local? ¿Cómo definimos y percibimos la localidad? ¿Desde qué perspectiva establecemos los límites del barrio, de lo cercano, de la localidad o la región? Desde la geografía humanista, las dimensiones de lo local varían según cómo se habita y vivencia la ciudad, cómo se percibe el entorno y se resignifican las experiencias de territorialidad. Así, la ciudad no es homogénea ni armónica si no que es un producto social, histórico y cambiante.

Problematizar qué es lo local lleva a pensar en la complejidad del concepto de “lugar” que alude a una dimensión del espacio geográfico que es resultado del entrecruzamiento entre las escalas de “lo local” y “lo global” (Santos, 2000). Así, cuando hablamos de lo local no sólo nos referimos a lo cercano, ya que se encuentra atravesado por diferentes lógicas, niveles y actores que inciden también a escala regional, nacional o mundial (Blanco y Gurevich, 2002).

Alderoqui (2014) afirma que el *lugar* es una categoría subjetiva en la que se entran diversas identidades y en la que confluyen lo espacial y las vivencias personales. De este modo, los lugares pueden entenderse como una construcción social (Ley, 1978; citado por Lindón, 2007) ya que son producto del intercambio simbólico y la materialidad, es decir, de la convergencia entre subjetividad y objetividad: “En un entorno histórico y socialmente dado, el individuo construye su propia realidad articulando lo estructural, lo funcional y lo simbólico” (Bailly, citado por Lindón, 2007, p. 34). Es así como un mismo lugar puede ser construido según diferentes puntos de vista, valores y significados, pero a su vez, cada lugar reconfigura las identidades de los individuos y les otorga sentido a sus acciones (Lindón, 2007).

Respecto al campo historiográfico, en las últimas décadas se ha asistido a un aumento de los estudios desde la perspectiva local y regional que han intentado enfocarse en los actores sociales, las experiencias, las identidades y las prácticas en un espacio y tiempo determinados. Al respecto, Fernández (2007) asegura que uno de los ámbitos de mayor actividad historiográfica de los últimos años ha sido el de los estudios sobre la *historia reciente*, resaltando las dinámicas de los actores sociales dentro de contextos locales de 1960 en adelante. Para abordar problemas ligados a tal periodo, el enfoque teórico-metodológico construido desde la *historia local* es pertinente a fin de profundizar en cuestiones ligadas a la identidad así como a la construcción de memorias colectivas.

Largos e irresueltos debates han sido suscitados por la compleja relación que guardan la Historia y la existencia de memorias (en plural). Si bien ambas se ocupan de elaborar el pasado (González y Pagès, 2014), pueden llegar a puntos de confrontación y desencuentros. Mientras la Historia resulta del análisis crítico de rasgos y vestigios, la memoria es considerada siempre plural, actual y vive enlazada al presente (Nora, 2008). De cualquier modo, están en permanente construcción y en diálogo, atravesadas por la confluencia entre pasado, presente y las perspectivas a futuro.

Así, una de las cuestiones sustanciales de la enseñanza de la disciplina histórica es dar cuenta de tales superposiciones y vínculos entre pasado, presente y futuro, como un modo de abordar la *conciencia histórica*, de experimentarnos como sujetos con historia, que podemos influir en

nuestra realidad y transformarla. En tal sentido, la *conciencia histórica* es una categoría que se vincula con las formas de pensamiento histórico a partir de las cuales se experimenta el pasado y se lo interpreta como parte de la historia. Esta estructura del conocimiento histórico permite entender el presente y anticiparnos a lo que vendrá (Rüsen, 2006).

De este modo, la idea de *conciencia histórica* es sustancial para dar cuenta de las experiencias temporales y las representaciones históricas a fin de problematizar la relación estrecha que se establece entre el presente, el pasado y las expectativas sobre el futuro. Para abordar la *conciencia histórica*, en la presente propuesta se busca indagar en las formas en que las políticas de la memoria han dejado su huella en el espacio local, la importancia de los *lugares de la memoria* como promotores de identidades y como signos que evidencian la potencia educativa del patrimonio cultural. Es decir, en la *conciencia histórica* confluyen el paso del tiempo, la yuxtaposición de diferentes momentos y las huellas sobre el espacio local. “La conformación de la Conciencia Histórica, está indisolublemente relacionada con el tiempo (y sus relaciones) y con el espacio cultural y los distintos <objetos culturales>. La Conciencia Histórica crea y es creada en el mundo de la vida y como tal debemos ir en busca de sus huellas en el entorno ya que es desde él y hacia él donde se desarrollan nuestras vidas” (González y Vásquez, 2003, p. 118).

Una propuesta atravesada por el uso de las TIC

En las últimas décadas, la extensión de la tecnología produjo cambios en nuestra vida cotidiana ya que la técnica se ha convertido en una forma de habitar el mundo permitiéndonos el acceso a diferentes tipos de información textual y visual disponible de forma instantánea y en tiempo real, estemos donde estemos. Es decir, el acceso a las TIC y los usos de dispositivos digitales ha redefinido los roles de los actores sociales, sus intereses, el empleo del tiempo libre, las formas de trabajo y estudio.

¿Cómo han afectado tales cambios a las áreas de Geografía y la Historia, al desarrollo de sus problemáticas y formas de abordaje?¹ Especialmente, dado que el lugar físico ya no es una condición necesaria para el dónde y el cómo la gente aprende el espacio y tiempo se han resignificado (Burbules, 2010). En este sentido, se hace referencia al aprendizaje ubicuo, que permite “un modo más social de aprender” (Burbules, 2010) que se produce en todo momento y lugar. Interesa en este trabajo desarrollar el sentido del aprendizaje ubicuo porque nos ayuda a profundizar en la transformación de las nociones de tiempo y espacio.

De las dimensiones que forman parte del aprendizaje ubicuo propuestas por Burbules, procuramos destacar el sentido espacial que refiere al hecho de que las tecnologías digitales están siempre presentes en nuestra cotidianeidad, desde una variedad de dispositivos constantemente conectados a Internet dondequiera que uno esté. Esta ubicuidad espacial transforma los procesos de aprendizaje y memorización, ya que tenemos acceso libre a la información y podemos participar de entornos de formación a través de dispositivos tecnológicos. En cuanto al sentido temporal se vincula al uso de dispositivos para grabar programas de televisión y verlos en diferido, y al creciente uso de modos no sincrónicos de comunicación (por ejemplo, programas educativos en línea) que reflejan otro manejo de los horarios, lo cual permite tratar de adecuar los tiempos y actividades a nuestros hábitos y preferencias. En este sentido, el aprendizaje ubicuo parte del presupuesto de “que la gente puede hacer más elecciones acerca del dónde, del cuándo y del cómo aprenden. El tiempo de aprendizaje puede ser y debería ser diferente para las diferentes personas en circunstancias diferentes” (Burbules, 2010, p. 230).

¹ En un trabajo previo abordamos esta cuestión con mayor profundidad. Ver Díaz, Gregorini, Ermantraut (2016).

Asimismo, es dable rescatar que las tecnologías digitales constituyen una fuente de información relevante para el abordaje del espacio a través de diferentes herramientas, tales como mapas, datos, gráficos, documentos, textos, fotografías e imágenes de Internet, sistemas de información geográfica (SIG) y las tecnologías de investigación geográfica (TIG) (Capel, 2009).

A su vez, la existencia de algunos atlas digitales (*Google Earth*, *Google Maps*), que se han incorporado a la vida cotidiana de un sinnúmero de personas alrededor del mundo, ha posibilitado una mayor socialización de la información cartográfica que antes solo quedaba circunscripta a manos de ciertas élites de conocimiento. Este trabajo pone especial énfasis en la utilización del software *Google Earth* que se constituye como un tipo de tecnología de datos espaciales con grandes potencialidades al momento de representar, visualizar y producir información sobre diferentes lugares del mundo. Además, permite acceder a datos espaciales de gran heterogeneidad en tiempo casi real, visualizar el espacio a través de la superposición de capas de información (referida a calles, rutas, edificios), realizar recorridos virtuales desde diferentes ángulos y posiciones y en diferentes escalas de análisis, junto con la posibilidad de calcular distancias y establecer coordenadas de localización de lugares. Por esto, creemos que el uso de *Google Earth* constituye una herramienta poderosa para el abordaje de diferentes problemáticas geográficas que guardan relación con la vida cotidiana de los alumnos, lo cual se manifiesta en la presente propuesta.

Los lugares de la memoria como propuesta de enseñanza

Al momento de pensar una propuesta para la enseñanza superior que incluya la perspectiva local, es preciso recordar que no alcanza con acercarse a la ciudad, caminarla y recorrerla, sino que es preciso desarrollar una mirada crítica sobre las apropiaciones realizadas en torno del espacio. Esto implica aproximarse a la historia local, desmenuzando las sensibilidades, vivencias y construcciones de sentido realizadas por sus habitantes: “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).

Considerar a la ciudad como un palimpsesto (Machado Nascimento y Ferreira de Oliveira, 2017) implica reconocer las diferentes capas y apropiaciones que han ido sedimentando a lo largo de la historia. Una mirada analítica requiere, al mismo tiempo, la decodificación de los signos, entendiendo la superposición de tiempos, la construcción de memorias y sensibilidades edificadas en torno de lo local. Además, las lentes con las que nos acerquemos a indagar y redescubrir al territorio circunscriben, a priori, nuestra mirada, ya que nos llevan a prestar atención a ciertos objetos, sitios, edificios, lugares, al tiempo que nos conduce a correr el foco de otros espacios y marcas en el territorio. Así, el posicionamiento adoptado puede desencadenar el desarrollo de determinadas preguntas, inhibiendo la creación de otros interrogantes, por lo que la desnaturalización de los preconceptos y la construcción de marcos teóricos sólidos se presentan como fundamentales si lo que nos proponemos es potenciar las cualidades de la ciudad como objeto de enseñanza.

Pensar en lo local como perspectiva y como marco de actuación para el diseño de propuestas de enseñanza, nos obliga a referir al concepto de *ciudad educadora*. Alejada de la concepción neoliberal sobre la ciudad que la reduce a un gran mercado, la idea de *ciudad educadora* busca recuperar prácticas no escolarizadas y el rol de los espacios de la ciudad como potenciales lugares de educación.

“La ciudad dispone de innumerables posibilidades educadoras. El vivir en la ciudad se constituye en un espacio cultural de aprendizaje permanente por sí solo. Pero la ciudad puede ser

“intencionalmente” educadora. Una ciudad puede ser considerada como una Ciudad Educadora, cuando, más allá de sus funciones tradicionales –económica, social, política y de prestación de servicios– ella ejerce una nueva función cuyo objetivo es la formación para y por la ciudadanía. Para que una ciudad sea considerada educadora ella precisa promover y desarrollar el protagonismo de todos –niños, jóvenes, adultos, ancianos– en la búsqueda de un nuevo derecho, el derecho a la Ciudad Educadora” (Gadotti, p. 4).

De tal modo, la creación de una ciudad educadora demanda una voluntad política (Zapata Ospina, 2014) ya que implica que la oferta educativa de la ciudad se integre con las actividades escolares, lo cual requiere compromiso de los adultos, las autoridades y el gobierno. En este trabajo nos quedamos en el nivel de “ciudad con potencialidades educativas” dado que se procura ampliar la mirada sobre la enseñanza y trascender los límites del aula, entendiendo que el proyecto de ciudad educadora debe permanecer como un norte en las políticas e iniciativas que se desarrollen.

Uno de los sentidos de trabajar con la ciudad de forma transdisciplinar, es la conformación de un ciudadano integral que pueda comprender el proceso local y su relación con diferentes escalas, proyectando escenarios a futuro. Lo dicho va de la mano con fomentar el desarrollo de una *conciencia histórica* que permita establecer relaciones entre el pasado, el presente y la relevancia de nuestro accionar en la construcción del futuro. Así, comprender la dinámica social y espacial que ha operado en la construcción de la ciudad implica analizar las diferentes valorizaciones realizadas sobre el territorio, los espacios, los diversos usos del mismo, los ordenamientos, las invisibilidades, sus intencionalidades, etc.

Así, a partir del trabajo conjunto entre los espacios de Didáctica de la Historia y de la Geografía de la FCH-UNICEN, se procura abordar los *lugares de la memoria* en Tandil, buscando dar cuenta de la importancia del espacio no como categoría física sino como un espacio habitado, vivido, resignificado, a través del cual se pueden analizar las representaciones y las huellas de la sociedad. En nuestra ciudad existen distintos sitios que pueden ser agrupados en la categoría de *lugares de la memoria* ya que han sido señalizados como tales, fruto de las políticas públicas de los últimos años. Algunos de ellos, corresponden a los Ex Centros Clandestinos de Detención (CCD) que funcionaron en la ciudad durante la última dictadura cívico militar argentina: “La Huerta”², las Comisaría 1° y 2°, “La Quinta de los hermanos Méndez”, que si bien fue demolida, el espacio fue señalado como lugar de la memoria³. Asimismo, existen otros sitios que conservan la memoria como el “Monumento a los Desaparecidos de Tandil” emplazado en el centro de la ciudad⁴, las “Baldosas por la memoria” que se ubican fuera de algunas escuelas y casas de personas desaparecidas víctimas del terrorismo de Estado⁵ así como el mural que recuerda el crimen del abogado Juan Carlos Moreno ubicado en la esquina de las calles Pinto y Chacabuco⁶.

Objetivos de la propuesta:

- Entender el abordaje de la Historia Reciente en la escuela secundaria como un asunto político, donde es preciso fomentar la participación ciudadana de los alumnos y el compromiso con la democracia.
- Comprender el patrimonio cultural y la ciudad como fuente de reflexión y generadora de situaciones con potencia educativa.

² Señalizada por iniciativa de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación en el año 2015. Noticia relacionada: <https://www.eleco.com.ar/interes-general/con-recuerdos-del-horror-se-senalizo-el-ex-centro-clandestino-de-detencion-la-huerta/> Para mayor información ver: <http://agenciacomunica.soc.unicen.edu.ar/index.php/comunica/notas/483-centros-de-detencion-la-huerta>

³ Ver: <https://www.eleco.com.ar/interes-general/en-un-acto-senalizan-la-quinta-de-los-mendez-como-sitio-de-la-memoria/>

⁴ <https://nuncamastandil.wordpress.com/2011/09/16/homenaje-en-tandil-a-los-desaparecidos/>

⁵ <http://www.abchoy.com.ar/leernota.php?id=118399&titulo=colocaron-baldosas-por-la-memoria-en-varias-escuelas-la-ciudad>

⁶ http://memoria.telam.com.ar/noticia/tandil--estrenan-documental-sobre-carlos-moreno_n2991

- Reflexionar acerca de las representaciones espaciales construidas por los jóvenes acerca de los *lugares de la memoria* de la ciudad, teniendo en cuenta las valoraciones, intereses y connotaciones simbólicas que involucran dichos sitios en su vida cotidiana.
- Comprender la importancia de la categoría espacio vivido en el marco de la propuesta didáctica planteada, a fin de recuperar los sentidos, valoraciones y sentidos de pertenencia e identidad atribuidos por los jóvenes a determinados *lugares de la memoria* de la ciudad.
- Profundizar en la concepción de la *conciencia histórica* como una categoría que permite analizar las experiencias históricas en estrecha vinculación con el presente y las proyecciones a futuro.
- Valorar el rol del docente como guía, mediador y articulador de reflexiones.

Lecturas previas necesarias:

- González, M. P. (2015). Estrategias y tácticas en la transmisión del pasado reciente en Argentina: entre narrativas, normativas y prácticas, *Educacaoem Foco*, Juiz de Fora, 19, 35-68.
- Levín, F. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En Schujman, G. y Siede, I. (coord.), *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique, 157-178.
- Lindón, A. (2006) Geografías de la Vida Cotidiana. En: Lindón, A; Hiernaux, D (Dir.), *Tratado de Geografía Humana*. México: Editorial Anthropos. (UAM)
- Lindón, A; Hiernaux, D; Aguilar, M (2006) De la espacialidad, el lugar y los imaginarios urbanos: a modo de introducción. En: Lindón, A; Hiernaux, D; Aguilar, M (Coords.) *Lugares e imaginarios en las metrópolis*. México: Editorial Anthropos. (UAM), 10-26.
- Hiernaux, D (2006) Los centros históricos ¿Espacios posmodernos? (De choques de imaginarios y otros conflictos). En: Lindón, A; Hiernaux, D; Aguilar, M (Coords.) *Lugares e imaginarios en las metrópolis*. México: Editorial Anthropos. (UAM), 27-42.

Consigna previa al encuentro presencial:

Recorrer el espacio público de la ciudad y realizar un relevamiento fotográfico de los *lugares de la memoria*, de las huellas de la Historia Reciente en la ciudad y rastrear en los diarios locales (disponibles en internet) cuándo se emplazaron, qué actos se realizaron para su inauguración y si se generaron polémicas en torno de los mismos. Llevar las fotografías digitales para compartir en la clase.

1° Encuentro

1° Parte. Presentación.

Se trabaja en conjunto (Historia y Geografía) en forma de taller. El punto de partida del encuentro serán las fotografías traídas a clase por los alumnos como un modo de reflexionar sobre la categoría “espacio vivido” y las representaciones espaciales. Se procura motivar la reflexión en torno a las categorías teóricas (ya abordadas en clase) en relación con las fotografías proporcionadas por los estudiantes.

Los *lugares de la memoria* han sido señalizados, se erigen como marcas en el espacio local que indican lo que sucedió en esos sitios, llamando la atención de quienes por allí circulan. ¿Qué aportes considerás que tales sitios realizan a la construcción de la Historia Reciente?

2° Parte

Divididos en grupos, les proponemos visitar virtualmente algunos *lugares de memoria* a escala nacional desde el sitio “Espacio, Memoria y Derechos Humanos (EX ESMA)”. El

recorrido histórico permite una visita fotográfica por el predio de la ex ESMA, señalando sus marcas y usos durante la última dictadura que sufrió la Argentina (1976-1983) y en otros momentos de su historia⁷.

3° Parte

Seguidamente, se plantea la realización de un mapa interactivo digital de los *lugares de la memoria* locales a través del soporte “Google Earth” y “Google Maps” en el que los alumnos deberán localizar a cada uno de los lugares relevados, introduciendo su localización en la ciudad y además una breve reseña sobre la historia de dicho lugar y su significado y función que cumple el mismo en la actualidad. Reflexionar entre todos: ¿Cuál es la relevancia de poder acceder de forma virtual a estos espacios?

Cierre

Luego, se busca trabajar sobre la existencia de lugares como espacios que son objeto de disputa por la existencia de memorias en pugna. Para esto, se buscará información en la web sobre los monumentos o *lugares de la memoria* que sufrieron atentados como símbolo de la existencia de diferentes memorias que conviven en una misma sociedad⁸. Se procura reflexionar sobre la existencia de memorias en plural y sobre los diferentes puntos de vista en la construcción de la historia reciente. La idea es que los alumnos logren problematizar la existencia de memorias antagónicas, que conviven en el presente, que se manifiestan y nos interpelan, entendiendo que la historia reciente se enfrenta a la existencia de distintas memorias (individuales, colectivas, pública, privadas). Algunos ejes para la reflexión sobre la enseñanza: ¿Nos encontramos en la sala de aula con la existencia de memorias antagónicas? ¿Cuáles son los discursos que predominan? ¿Qué dificultades y complejidades se suman a la hora de enseñar temas asociados a la historia reciente?

Actividad grupal para el próximo encuentro

Realización de una pequeña entrevista a por lo menos cinco personas en lugares céntricos sobre el significado del *lugar de la memoria* que elijan relevar. Entre los interrogantes a indagar se pueden incluir los siguientes: ¿Sabe Uds. que significa este lugar? ¿Cuánto tiempo hace que está aquí? ¿Conoce la historia de este sitio? ¿Por qué le parece que está emplazado aquí? ¿Qué representa para la ciudad? ¿Y para Ud? ¿Está de acuerdo con su señalización?

2° Encuentro

1° Parte

Se recuperan los resultados de las entrevista en torno a los siguientes interrogantes: ¿De qué manera son percibidos y representados los “Lugares de la memoria” para los ciudadanos de Tandil? ¿Qué sentidos y significados se construyen en torno a dichos sitios?

2° Parte. Actividad integradora.

Se propone el trabajo grupal entre dos integrantes entre un alumno de Historia y uno de Geografía cuyo objetivo sea confeccionar una actividad destinada para alumnos de 6° año de la Escuela Secundaria. La elaboración de la propuesta de enseñanza busca complejizar los abordajes de las memorias y la dimensión de “lo local”. En esta etapa de experimentación entran en juego la creatividad y la puesta en práctica de las reflexiones previas. Este trabajo será comenzado en el encuentro presencial y culminado fuera del horario de cursada,

⁷Disponible en: http://www.espaciomemoria.ar/recorrido_historico_fotos.php En cuanto al recorrido fotográfico del Mapa del Espacio: este plano representa la totalidad del predio en el que se emplaza el Espacio Memoria y DDHH (ex ESMA). El mapa es interactivo, de forma que al situar el cursor sobre cada edificio, se obtiene información histórica sobre el mismo, su función en la actualidad y se puede acceder al sitio web del organismo al que está asignado.

⁸Ver por ejemplo: <http://www.diariocontexto.com.ar/2015/03/16/denuncian-ataque-a-senalizacion-de-derechos-humanos-en-tandil/>

mediante la utilización de Google Drive. Luego, cada grupo deberá compartir el link de la actividad y leer de forma crítica una propuesta de sus compañeros. El uso de la plataforma tiene el objetivo de propiciar la co-lectura y co-evaluación de las propuestas a fin de marcar entre todos los aspectos fuertes de las diferentes propuestas y los que sería preciso revisar. Como producto final se prevé la realización de un coloquio en donde los productos y propuestas elaborados por los alumnos sean compartidos e intercambiados a modo de socializar sus experiencias y representaciones acerca de las dificultades, expectativas y motivaciones que se vivenciaron al momento de la elaboración de las propuestas.

Materiales necesarios

- Cámaras fotográficas, teléfonos celulares, computadoras portátiles.
- Computadora y cañón para proyecciones colectivas.

A modo de cierre

La presente propuesta se sustentó en la posibilidad de generar un aporte para la enseñanza de la Geografía y la Historia, atendiendo al abordaje de sus objetos de estudio: el espacio y el tiempo respectivamente. A fin de conjugar las inquietudes y motivaciones de ambas áreas, seleccionamos un eje problemático cuyo tratamiento pudiera enriquecerse con las distintas miradas y se erigiera como un catalizador de nuevas perspectivas y proyectos. De ahí que los *lugares de la memoria* emergieron como una cuestión en la que la concepción de un tiempo múltiple y las resignificaciones sociales sobre el espacio se entrelazan para dar forma a un problema que requiere ser trabajado en la formación superior, de manera transdisciplinar.

Uno de los desafíos que toma esta propuesta es el de animarnos a implementar secuencias y formas de trabajo que incorporen TIC, afrontando las dificultades de los diferentes contextos educativos. Es decir, es evidente que el contexto cambia las posibilidades de aquello que los docentes proponemos y diseñamos, afrontando la necesidad de replantear nuestras decisiones curriculares, pedagógicas y tecnológicas⁹. Como plantea Maggio (2011), el desafío de los docentes es que las TIC sean materiales que generen mayor relevancia para alcanzar las finalidades educativas. En el intento de crear puentes que encaucen los intereses de nuestros alumnos hacia lo curricular, creemos que las TIC se pueden convertir en herramientas potenciales para ayudar a construir ese camino, ubicando a los docentes como diseñadores y facilitadores de los mismos y a los alumnos como sus principales hacedores. En este sentido, coincidimos con Gurevich en que:

(...) las propuestas innovadoras pueden pensarse como instrumentos de cambio, como puntos de apoyo o caminos para aproximarse a una innovación. Muchas veces, para que se produzcan innovaciones en el aula se requiere de la construcción de nuevas propuestas de enseñanza, de la producción de recursos innovadores, del ejercicio de múltiples lenguajes y saberes así como de la puesta en práctica de experiencias que vayan más allá de las fronteras de la escuela.(Gurevich, 2008, p. 1).

Asimismo, la propuesta también significó un reconocimiento de la deuda de historiadores, geógrafos, académicos y especialistas de la didáctica: el de construir conocimiento sobre lo local y pensar materiales factibles de ser utilizados en el aula, en los diferentes niveles. Para que esto sea viable, se vuelve necesario el trabajo conjunto entre académicos, pedagogos, maestros y profesores a fin de construir conocimiento sobre la ciudad e idear abordajes significativos sobre los territorios cotidianos, los potenciales lugares educativos de la ciudad y las diversas miradas que se posan sobre el territorio cercano. Es decir, la confluencia entre

⁹En el sentido dado por el enfoque TPACK. Ver Magadán, Cecilia (2012), "Clase 4: El desafío de integrar actividades, proyectos y tareas con TIC", Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación

profesionales provenientes de diversos campos (como la cultura, la historia, la geografía, el patrimonio, etc.) y con experiencia en el trabajo dentro del aula puede contribuir al desarrollo de propuestas con contenido teórico, disciplinar y pedagógico sobre los acercamientos deseables.

Para finalizar, cabe indicar que, al momento de escribir esta ponencia, la secuencia diseñada se halla en un nivel teórico, ya que aún no se ha iniciado la cursada 2018. Esperamos poder compartir y discutir los resultados de su implementación para el momento de las jornadas.

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.
- **Blanco, J y Gurevich, R.** (2002). Una geografía de las ciudades contemporáneas: nuevas relaciones entre actores y territorios. En: En Alderoqui, S. y Penschasky, P. (orgs.). *Ciudad y Ciudadanos: Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós.
- **Burbules, N.** (2010). Aprendizaje Ubicuo: un nuevo contexto sociocultural para la educación. En: Alzamora, S. y Campagno, L. (compiladoras). *La educación en los nuevos escenarios socioculturales*.
- **Burbules, N.** (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. Revista Entramados: Educación y Sociedad, 131-135
- **Capel, H.** (2009). La enseñanza digital, los campus virtuales y la geografía. Revista electrónica de recursos en internet sobre geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona, 125.
- **Comes, P** (1997). La enseñanza de la geografía y la construcción del concepto de espacio”. En Benejam, P. y Pagès, J. (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- **Díaz, L., Gregorini, V. y Ermantraut, S.** (2016). Lugares de la memoria: Una propuesta para pensar el estudio del espacio y el tiempo a partir del uso de las TIC dentro y fuera del aula. Ponencia presentada en IV Jornadas Nacionales de Investigación en Geografía Argentina. Centro de Investigaciones Geográficas. Tandil, Argentina.
- **Fabri, S.** (2013). Espacio Urbano, políticas públicas y memoria. La construcción de un lugar de la memoria como re-emplazamiento en el Municipio de Morón. Ponencia presentada en Primeras Jornadas de Historia Reciente del Conurbano Norte y Noroeste.
- **Fabri, S.** (2016). Procesos socioespaciales y prácticas memoriales, espacialización, lugarización y territorialización en la recuperación del ex-centro clandestino “Mansión Seré”. (Tesis de Doctorado) Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- **Fernández, S.** (comp.) (2007). *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario: Prohistoria.
- **González, M. P. y Pagès, J.** (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y MEMORIA*, (9), 275-311. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-51372014000200010&lng=en&tlng=es.

- **Gurevich, R.** (2008). Innovaciones educativas y práctica docente en Geografía. En: *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía* Ed. Fondo de Cultura económica.
- **Harvey, D.** (2008). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu
- **Lindón, A. y Hiernaux, D.** (Dir.) (2006). *Tratado de Geografía Humana*. México: Editorial Anthropos. (UAM).
- **Lindón, A; Hiernaux, D.** (Dir.) (2010). *Los giros de la Geografía Humana. Desafíos y Horizontes*. México: Editorial Anthropos. (UAM).
- **Machado Nascimento, B. R. y Ferreira de Oliveira, S.** (2017). A cidade e o ensino de história: como se ensina sobre a emancipação política de Tamarana? *Actas de las XVI Jornadas interescolas/departamentos de Historia*. En homenaje al Dr. Juan Carlos Garavaglia. ISSN: 2591-4154
- **Magadán, C.** (2012). Clase N° 4: El desafío de integrar actividades, proyectos y tareas con TIC, Enseñar y aprender con TIC, *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- **Maggio, M.** (2011). Video entrevista de EducaRed Argentina. En el marco de su participación virtual en el VI Encuentro Internacional EducaRed. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=P6oRiDZtNMg>. Última consulta 01/03/2018
- **Nardi, S.** (2009). “Las paredes de la memoria. Recuerdos, registros y reflejos de una sociedad” en: *Los lugares de la memoria*. Buenos Aires: Ed. Madreselva, 11-26.
- **Nora, P.** (2008). Entre memoria e historia: la problemática de los lugares. En *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Montevideo: Ediciones Trilce, 19-38.
- **Rüsen, J.** (2006). Didáctica da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. En *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. 1, (2), 07-16.
- **Santos, M.** (2000). *La Naturaleza del Espacio. Técnica y Tiempo. Razón y Emoción*. Barcelona: Editorial Ariel.
- **Trotta, A.** (2009). Sitios de memoria: Espacios de apropiación simbólica. Relación del pueblo con su pasado y el papel del artista en la resignificación de los espacios públicos. En: *Los lugares de la memoria*, Buenos Aires: Ed. Madreselva, 41-56.

Aportes en torno a la enseñabilidad y la investigación de los procesos de construcción de historia regional: la incidencia geopolítica de la campaña de Cevallos de 1762

Adémar Cordones - Juanita Bertinat - Pablo Giachero
cordones06@gmail.com; juanitabertinat@gmail.com; pgiachero04@gmail.com
CFE-Cerp del Suroeste, Colonia / Uruguay

RESUMEN:

La propuesta pretende incluir el estudio de los territorios en los que se inserta nuestro Centro desde su historicidad. Nos motiva la construcción de nuevas miradas con los estudiantes, que contribuyan al desarrollo de identidades plurales, atravesadas por las tensiones entre lo local/regional y mundial en un *espacio histórico de frontera*. Procura aportar elementos para la enseñabilidad y la investigación de configuraciones históricas ligadas al desarrollo de la historia regional.

En particular la campaña de Pedro de Cevallos en el año 1762 y la fundación del *Real de San Carlos* (donde se ubica nuestro centro) como *sitio* de carácter ofensivo y defensivo contra la fundada Colonia del Sacramento 82 años antes por Portugal.

Una propuesta de estas características implica ahondar en la epistemología de la didáctica de la historia y en una “reflexividad” de nuestras prácticas de enseñanza. Se trata de avanzar en la profundización de la articulación de disciplinas diversas pero vinculadas.

Entre otras, la que tiene que ver con los aportes ligados a una resignificación de la mirada en la construcción de los procesos de historia regional así como aquellas ligadas al campo de las prácticas de lo cotidiano, a partir de los aportes de Michel de Certeau. La distinción que éste propone entre los conceptos de *lugar y espacio* contribuyen a una enseñabilidad renovada de esta temática.

Desde estas perspectivas desplegaremos nuestra propuesta de trabajo, procurando habilitar un vínculo con el territorio que otorgue visibilidad a ciertos procesos, posibilitando otros recorridos en nuestras prácticas de enseñanza.

Palabras claves: historia regional-espacio-historicidad-frontera

Aportes em torno ao ensino e à investigação dos processos de construção da história regional: a incidência geopolítica da Cevallos de 1762

RESUMO:

A proposta pretende incluir o estudo dos territórios nos quais se inserta nosso Centro desde a sua historicidade. Nos motiva a construção de novas olhares com os estudantes, que contribuam ao desenvolvimento das identidades múltiplas, atravessadas pelas tensões entre o local/regional e mundial num *espaço histórico de fronteira*. Procura agregar elementos para o ensino e a investigação de configurações históricas ligadas ao desenvolvimento da história regional.

Em particular a campanha de Pedro de Cevallos no ano 1762 e a fundação do *Real de San Carlos* (onde se localiza o nosso centro) como *ponto* de caráter de ataque e defesa contra a fundada Colônia del Sacramento 82 anos antes por Portugal.

Uma proposta destas características implica aprofundar na epistemologia da didática da história e uma “reflexibilidade” das nossas práticas de ensino.

Trata-se de avançar indo mais fundo na articulação de disciplinas diversas ainda que vinculadas. Entre outras, a que tem a ver com os aportes ligados a um novo significado do olhar na construção

dos processos da história regional assim como aqueles ligados ao campo das práticas do cotidiano, a partir dos aportes de Michel de Certeau. A distinção que este propõe entre os conceitos de *lugar* e *espaço* contribuem a um ensino renovado desta temática.

A partir destas perspectivas abrimos nossa proposta de trabalho, procurando habilitar um vínculo com o território que outorgue visibilidade a certos processos, possibilitando outros percursos em nossas práticas de ensino.

Palavras chaves: historia regional - espaço - historicidade - fronteira.

Approaches to the teachability and research of the process of assembling an account of regional history: the incidence of geopolitical factors in the Cevallos Campaign, 1762.

ABSTRACT:

The proposed example aims at including the study of the territories which surround our Center on the basis of their history. Our motivation is to encourage a new vision among the students so as to enable them to develop plural identities which are sensitive to the tension arising between local/regional and worldwide factors *in the historical context of a frontier situation*. It seeks to suggest elements for the teachability and the research of historical settings that are linked to the development of the history of the region.

In particular it deals with the campaign of Pedro de Cevallos, in 1762, and the foundation of *Real de San Carlos* (where our Center is situated) as a *location (site)* of attack and at the same time of defense against the settlement of Colonia del Sacramento which had been founded by the Portuguese 82 years earlier.

A suggestion of this nature implies expanding the epistemology of the didactics of history and a reflective appreciation of our teaching practices. It is an effort to advance in a deeper articulation of diverse disciplines in their existing links.

Among others, the discipline related to a new interpretation in the understanding of processes of regional history as well as those related to the sphere of everyday practices, based on contributions from Michel de Certeau.

Certeau's distinction between the concepts of *place* and *space* contribute to a novel teachability of this subject.

These are the perspectives in which we propose to develop our study suggestion, in the intention of facilitating a link with a given territory in which certain processes acquire visibility, and thus opening new paths in our teaching practice.

Key words: regional history – space – historicity – frontier

Introducción

Este trabajo intenta ser un aporte que motive el despliegue de nuevas miradas sobre los territorios en los que se inserta el Centro Regional de Profesores del Suroeste desde su historicidad. Nos motiva no solamente una mayor inserción en el entorno sino, y particularmente, como construimos nuevas miradas con los estudiantes, que contribuyan al desarrollo de identidades plurales (Bender, 2011, p.25), atravesadas por las tensiones entre lo local/regional y mundial en un *espacio histórico de frontera*.

La propuesta se centra fuertemente en esta línea y por eso el lector no se va a encontrar con una “investigación histórica” de fuentes inéditas. En todo caso, si se va a encontrar con una propuesta, con un relato, que intenta dar cuenta de la confluencia de las diversas disciplinas, saberes y procedimientos, que los docentes ponemos en acción en un proceso complejo que incluye y trasciende lo que transcurre en el aula. El trabajo aspira a ser un aporte que ilumine desde lo que podríamos denominar una propuesta de enseñabilidad ligada a los procesos históricos configuradores de la historia regional. Desde esta perspectiva proponemos una conceptualización que le otorgue una significación más amplia a la práctica de la

investigación y que al tiempo que ésta se despliega pueda otorgarle una mayor densidad epistemológica a lo que denominamos la didáctica de la historia. La coyuntura en la que nos encontramos (en un proceso de discusión que procura redefinir el estatuto de la formación en educación en el Uruguay), la habilitación de espacios de escucha como este, constituyen oportunidades privilegiadas para visibilizar, conceptualizar y crear herramientas de análisis que iluminen y le otorguen un sentido renovado a nuestras prácticas de enseñanza de la historia.

Es de señalar que la propuesta que compartimos se nutre no solamente de las preocupaciones ligadas a los cursos específicos que atraviesan la formación de profesores de educación media en Historia, como por ejemplo los cursos de Historia regional de 2° año, de Historia Americana de 2° y 3° año, o el de Historia del Uruguay de 1830 a 1930, de Didáctica I, II y III sino, y muy especialmente, de aquellas que procuran generar un compromiso y una inmersión en el contexto de los estudiantes que año a año recibe el Cerp del Suroeste con la motivación de iniciar la carrera de profesor/a en educación media en las más variadas disciplinas. En este caso la preocupación está centrada en la formación del “ser docente”, del educador al que deseamos proponerle no solo una mirada, sino como construir nuevas miradas (*formas de hacer*) con otro nivel de incidencia, sobre los territorios en los que habitamos y transcurren nuestras vidas y en torno a los cuales, se desarrollará el ejercicio de la profesión y la participación en tanto ciudadanos/as en sociedad. Motiva una postura de este tipo, entre otras, pero muy especialmente, la extrapolación de algunas ideas de Lucien Febvre y de Marc Bloch, particularmente de este último, quien promovía (a fines de 1920) en el emprendimiento ligado a lo que fue el esfuerzo editorial de la revista *Annales*, no solo una colaboración activa entre diversas disciplinas, sino la plasmación de una historia que involucrara a los hombres (hoy decimos también a las mujeres) de acción, una historia diríamos, que realmente fuera un aporte para pensarse en tanto sociedad.

Para nuestro contexto se trata de asumir el desafío de extender y promover la conciencia de la historicidad de nuestro presente más allá de los estudiantes que eligen la formación en historia en particular. El desarrollo de un curso introductorio al CERP destinado al recibimiento de la generación de las distintas especialidades que ingresan cada año y que en 2018 conoció su cuarta versión, nos ha llevado a incursionar por derroteros como el que estamos esbozando. En este sentido, una de las preocupaciones estaría centrada en como construimos un sentido de pertenencia hacia la institución y la región, al tiempo que desarrollamos una historia institucional a partir de identidades plurales.

Creemos que un aporte (entre otros) puede venir desde la enseñanza de la historia de la región. Señalaba Bloch y lo citamos a través de los aportes de Mastrogregori que:

“La lección más importante del pasado es que el futuro será distinto (y el análisis histórico puede hacer que se entrevean las diferencias). Muy a menudo las imágenes de un pasado mal comprendido actúan sobre el presente [...] La lección de la historia es que si cambian las condiciones, cambian también las posibilidades del resultado. La historia es ciencia de un cambio y de las diferencias. Ahora bien, si no se estudia el pasado más lejano, no se comprende el cambio, y aunque éste pueda parecer un resultado modesto, será de cualquier modo un ejercicio mental indispensable para comprender el presente” (1999, p.37).

El trabajo pretende resignificar la mirada en torno a la fundación del Real de San Carlos en 1762 (emplazamiento donde se ubica nuestro centro), como *sitio* de carácter ofensivo y defensivo contra la fundada Colonia del Sacramento 82 años antes por Portugal. Esta fundación se vio enmarcada en la campaña que significó la toma de Colonia del Sacramento por un “funcionario borbónico” (Birolo, 2015, p.22) del porte de Pedro de Cevallos. Si bien esa campaña no redundó en la reconquista definitiva para la Corona Española, trazó el eje de

la configuración geopolítica y territorial a futuro de la región, como del departamento de Colonia.

Nos interesa particularmente a partir de ciertas producciones historiográficas recientes, analizar su incidencia en los procesos de configuración de una historia regional, su inserción en una dinámica geopolítica de más largo aliento que tensionaba en este espacio/frontera las hegemonías de las potencias dominantes de la época (Inglaterra y Francia) junto a sus aliadas Portugal y España respectivamente, así como su incidencia en la construcción de las historias nacionales asociadas a relatos funcionales a los intereses políticos e ideológicos de los estados nacionales latinoamericanos.

Una propuesta de este tipo promueve desplazamientos conceptuales significativos tales como mirar desde el lente que aporta la historia regional, así como esfuerzos de teorización provenientes de autores ligados por ejemplo a las prácticas de lo cotidiano como Michel de Certeau. Dar cuenta del estado de situación en el que nos encontramos remite a una red de intercambios profesionales y textuales de los que queremos dar cuenta, sobre todo captando los movimientos y desplazamientos conceptuales en curso, que animan nuestro hacer cotidiano y que permiten identificarnos en una trayectoria compartida y singular al mismo tiempo.

“...el espacio es un lugar practicado” (de Certeau, 2010:129)

Es desde el punto de partida antes esbozado y a partir de una concepción de la didáctica de la historia, como un espacio de articulación de saberes y disciplinas diversas, que los aportes de Michel de Certeau, han sido provocadores de un desplazamiento en la reflexión de una enseñabilidad, capaz de construir otra mirada. Es esta operación, sobre la que queremos prestar particular atención, la cual encierra componentes intelectuales, -sin duda- pero también y al mismo tiempo inclusora de otros componentes, como aquellos experienciales, afectivos. Es a esto que denominamos la inauguración de nuevas *formas de hacer*. La distinción que propone este autor entre los conceptos de *lugar* y *espacio* dotaron de inteligibilidad al desplazamiento conceptual que estamos buscando. Al respecto, señala el autor:

“...El lugares es el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia. Ahí pues se excluye la posibilidad para que dos cosas se encuentren en el mismo sitio. Ahí impera la ley de lo “propio”: los elementos considerados están unos al lado de otros, cada uno situado en un sitio “propio” y distinto que cada uno define. Un lugar es pues una configuración instantánea de posiciones. Implica una indicación de estabilidad [...] hay espacio en cuanto se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable tiempo. El espacio es un cruzamiento de movilidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. [...] Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales”. (de Certeau [1990] 2010, p.129).

Bajo este marco de acción hemos incluido en el curso introductorio al Cerp una propuesta que hemos denominado “Andares por la ciudad”, la cual implica un recorrido por la ciudad de Colonia del Sacramento bajo ángulos y disciplinas diversas. Esas miradas han incluido hasta ahora a la historia, pero también a la geografía, al derecho, a la sociología incentivando la visualización de otros sitios y la construcción de otras significaciones. Dicho recorrido se inicia desde el Real de San Carlos donde se inserta nuestro centro.

¿Cómo entretrejer más intensamente las relaciones entre espacio e historia? Desde la epistemología de la historia, tanto en su perspectiva francesa a través de la Escuela de los Annales, como en su vertiente alemana, iluminan este vínculo.

Desde la vertiente alemana, y para el esclarecimiento de la significación que le hemos asignado a la toma de Cevallos de 1762, los aportes de Reinhart Koselleck pueden ser un itinerario posible de reflexión. La dimensión temporal se entrelaza aquí con la historia y con el espacio. “La bella expresión 'espacio de tiempo' no sería sólo una metáfora de la cronología o de la clasificación por épocas, sino que ofrecería la posibilidad de investigar la remisión recíproca del espacio y el tiempo en sus concretas articulaciones históricas”. Y además señala:

“es evidente que todo espacio humano de acción, privado o público, en el ámbito de la interacción inmediata o en el de las interdependencias globales, tiene siempre también una dimensión temporal que ha de ser captada como tal y dominada. Las condiciones diacrónicas que constituyen el espacio de experiencia pertenecen a él tanto como las expectativas que se le vinculan, razonables o inciertas. La cercanía y la distancia, que limitan un espacio de diversas maneras, únicamente son experimentables mediante el tiempo” (2000, p.104).

A una distancia marcada por el “tiro de cañón” se encuentra por un lado, la presencia portuguesa en la Colonia histórica, con muralla, baluarte, basílica, convento de San Francisco, casa del gobernador así como viviendas de la época y por otro, la española, en el Real de San Carlos. Son estos, testimonios, de una dinámica relacional intensa del enfrentamiento de los Imperios.

Señalamos los elementos tangibles (Lowenthal, 1985; Carretero, 2007) de ese pasado en nuestro presente, visibles en nuestro entorno inmediato, el denominado *Real de San Carlos*¹: la Capilla de San Benito de Palermo, en el centro de la explanada que constituía la antigua plaza del Real, así como el puerto alternativo en la costa del Río de la Plata. Estos vestigios se configuran como *fuentes históricas* en la medida que los interpelemos en forma renovada.

Nuestra mirada se ha orientado hacia la profundización de una percepción del espacio que contemple las múltiples variables en él contenidas, promoviendo la implicación del sujeto desde su presente, en una historicidad que lo trascienda y le permita elaborar una estrategia proyectiva en el marco de acción que se proponga.

Historia regional/historia nacional

“...tenemos que recuperar la historicidad de aquellas formas y escalas previas y coexistentes de solidaridad humana que compiten e interactúan con la nación y que incluso la constituyen.

Una historia nacional es un resultado contingente, la obra de actores históricos, no una forma ideal o un hecho de la naturaleza...”

Bender T. (2011, p. 18)

Compartimos con las autoras Amaro M. y Laroca A. que, pensar en términos de la enseñabilidad a partir de un recorte particular que realizamos de un determinado objeto de estudio, debiera incluir la enseñanza de las formas históricas y sociales que revisten las prácticas científicas; es decir la trayectoria de las luchas político-epistemológicas y de los resultados de las mismas (2012, p.7).

El hecho histórico que nos concentra, la campaña de Cevallos sobre Colonia del Sacramento de 1762, se encuentra fuertemente impregnado por los relatos construidos por una historiografía tradicional decimonónica, como es el caso de Francisco Bauzá² quien elabora

1 “Usábase entonces el vocablo *real* como sinónimo de campo militar, y se le añadió en el caso el onomástico del nuevo soberano”(Azarola Gil, 126)

2 Bauzá, Francisco (1965) *Historia de la dominación española en el Uruguay*. Colección de Clásicos Uruguayos. Montevideo.

su análisis y discurso a partir de la visualización de un Uruguay aún inexistente, no obstante prefigurado desde los orígenes. Su lectura nos brinda un relato muy minucioso de los acontecimientos y un marco de significación donde el “nosotros” se construye a partir de la tradición hispánica, y los “otros” serían los ingleses y los portugueses. En esa construcción, Cevallos y los hispanos serían el portador en germen del futuro Uruguay.

Su capacidad y virtualidad explicativa está claro que son extremadamente insuficientes para el caso que estamos abordando. El punto es, como habilitamos en primer lugar, un relato en nuestras aulas que incorpore esta temática. En segundo lugar, que pueda realizarse desde otros puntos de partida, considerando otros lentes para su observación y análisis, estimuladores de otro compromiso de los sujetos en los territorios, desde un ámbito de acción como el nuestro, el de la formación en educación.

Los planteamientos del historiador Thomas Bender para el caso norteamericano, los consideramos extrapolables en relación a nuestro objeto de análisis. En la introducción a su obra pretende rechazar:

“el espacio territorial de la nación como contexto suficiente para una historia nacional y destaca la naturaleza transnacional de las historias nacionales. Estas son parte de las historias globales, y cada nación es una provincia entre las provincias que constituyen el mundo” (2011, p.10)

La naturalización de la idea de nación fue promovida por los líderes de los nuevos estados nacionales entendida ésta como la forma básica evidente de la solidaridad humana, y los historiadores contribuyeron a afirmarla, desatendiendo el hecho que “durante gran parte de la historia humana la mayoría de las personas vivieron en sociedades y organizaciones políticas diferentes del estado-nación” (Bender, 2011, p.10).

Los procesos de investigación y nuevas formas de hacer historia, así como los procesos de reflexión e investigación acerca de nuestras prácticas de enseñanza, nos demuestran el agotamiento de un enfoque que a pesar de su anacronismo, aún no ha sido completamente resignificado.

Incorporar estas discusiones en nuestras aulas, creemos contribuye a desandar algunas nociones fuertemente ancladas en nuestro imaginario colectivo, tales como las dificultades para incluir a los pueblos originarios en el entramado y devenir histórico, o el considerar los procesos de colonización de nuestro territorio a partir de un centro único y predominante en dirección sur a norte.

Los aportes de la historiadora María Inés Moraes han resultado fecundos en un proceso de desplazamiento conceptual que promueva otras articulaciones y representaciones históricas referidas al período globalmente considerado, en el que se inserta nuestro objeto de estudio. Al respecto y como alternativa a un esquema tradicional montevideano-céntrico, nos permitimos compartir esta cita un tanto extensa pero muy rica, en cuanto a la inteligibilidad que le otorga al período histórico, cuando la autora señala:

“El proceso de colonización blanca del Litoral se llevó a cabo durante el siglo XVII, desde tres ejes: un eje jesuita guaraní, desde el Noroeste; un eje castellano, desde el Suroeste, y un eje portugués desde el Este. Así el Litoral en su conjunto tenía, a fines del siglo XVII, definida al Oeste una frontera castellana, marcada por las ciudades de Buenos Aires, Santa Fe (1573) y Corrientes (1588); una frontera jesuita guaraní, definida por los pueblos misioneros a uno y otro lado de la amplia curva del río Uruguay, y una frontera portuguesa al Sur, definida por la plaza militar de Colonia del Sacramento (1680), frente a Buenos Aires en la orilla norte del Río de la Plata. Toda la historia económica de la región del Litoral en el período colonial está atravesada por la interacción de estas tres fronteras, cada una respaldada por una sociedad de caracteres específicos. La formación de estos tres ejes colonizadores implicó la formación de una extensa

zona de contacto con los pueblos locales. Los guaraníes pactaron con los primeros colonizadores un peculiar modus vivendi que muy pronto derivó en un intenso proceso de mestizaje y en el sometimiento militar y económico de los amerindios. Una porción no menor de la población guaraní ingresó al sistema reduccional jesuita, en buena medida huyendo del sistema de encomienda. Aunque el resto de las parcialidades indígenas no se integró a la sociedad colonial en la misma forma que lo habían hecho los guaraníes, mantuvo una estrecha interacción con la misma y fueron protagonistas cruciales de los procesos tempranos de ocupación blanca del territorio, donde actuaron muchas veces como freno, otras como facilitadores, y siempre como agentes activos de la conflictiva sociedad colonial que nació” (2008, p.29)

La incorporación del concepto de región y sobre todo los procesos de configuración históricos de la región, con sus marcas identitarias, a la par que sus interacciones con otras regiones, así como su inserción y entrelazamiento con los procesos globales, resultan una alternativa a considerar seriamente en nuestras prácticas de enseñanza.

“Para darle permanencia y proyección a este poblamiento afincó en el lugar las familias de los militares traídas de Buenos Aires. Asimismo levantó la humilde capilla de San Benito, un hospital y cementerio a cargo de los franciscanos”

Omar Moreira (1999, p. 64)

La campaña de Cevallos de 1762 se inserta en una dinámica política internacional pautada por el contexto general del siglo XVIII, marcado por la oposición entre la hegemonía mundial de Inglaterra (emergente) y Francia (declinante), en las que Portugal y España participan como aliados respectivamente, en tanto potencias de segundo orden. La Guerra de los Siete Años entre Inglaterra y Francia (1754-1763) con desarrollo en ámbitos mundiales, (el Mediterráneo, la India, América del Norte, América del Sur) determinó la derrota de Francia concluida con la Paz de París de 1763 (predominio de Inglaterra en la India, desalojo de los franceses de América del Norte). Una excepción se da con Colonia del Sacramento y la campaña de Cevallos.

Este aspecto le otorga al conflicto por esta ciudad su dimensión geopolítica y la inclusión en una red más vasta de conflictos internacionales que se articulan con los propios de la región. Debemos considerar asimismo -en un intento por reformular el declive del Imperio Español- el despliegue de lo que significaron las reformas de la nueva familia gobernante en España, los Borbones, en relación a los territorios en América.

El ascenso al trono de Carlos III implicó en este sentido, un cambio de la política metropolitana vinculada a Portugal. La actitud conciliatoria de su antecesor, Fernando VI, fue modificada por una mucho más agresiva (anulación del Tratado de Permuta de 1750) así como la declaración de guerra a la Corona lusitana (Birolo, 2015, p. 51). Es este cambio estratégico el que fortalece a la figura del gobernador Pedro de Cevallos. Su presencia en el Río de la Plata se torna comprensible si se la inscribe en el marco de estas reformas, consistentes en la realización de una profunda transformación político-administrativa en América, basada en el intento de fortalecer el aparato estatal, que colocaba en los principales puestos a burócratas con el perfil de un Pedro de Cevallos. (Birolo, 2015, p.58)

La campaña implicó el hundimiento de la flota anglo portuguesa y el hundimiento del navío insignia Lord Clive así como la creación de una línea de bloqueo (Moreira, 1999, p.39) formada por la fundación del Real de San Carlos asociado a un sistema de guardias militares instaladas en Cufre, Rosario (enclave español, cabeza del denominado Partido del Rosario) Víboras y San Juan reforzadas entre los años 1762 y 1776.

El recorrido realizado ha pretendido contribuir a trazar líneas interpretativas de la enseñabilidad de la región, así como, a visualizar los elementos singulares que hacen a la

configuración del departamento de Colonia, atravesado históricamente por un entramado de fuerzas y relaciones que aún hoy pueden ser sustentadores de proyectos en esta sociedad global.

Conclusiones

Resaltamos la particular importancia del desarrollo de un pensamiento relacional, que colabore en un abordaje sinérgico de las dinámicas locales, regionales y mundiales en la formación de grado de los futuros profesores.

Sostenemos asimismo que un tratamiento desde esta perspectiva promueve el compromiso y la objetividad, entendida esta última como honestidad intelectual, porque como señala Immanuel Wallerstein:

“la verdad cambia porque la sociedad cambia” [...] “solo se puede narrar verdaderamente el pasado como es, no como era. Ya que recordar el pasado es un acto social del presente hecho por hombres del presente y que afecta al sistema social del presente” (Wallerstein, 1979, p.15)

Un enfoque de este tipo creemos que contribuye a la construcción de un acertado posicionamiento que transparenta los juegos del poder político y en ese marco, las tensiones entre los procesos de centralización/descentralización que han atravesado a estos Estados en su devenir histórico.

Afirmamos asimismo la importancia de superar la visión ingenua en relación al entorno (lugares/espacios), la cual muchas veces se configura como un obstáculo epistemológico que puede superarse desde el paradigma de la complejidad y la inclusión de miradas interdisciplinarias.

Referencias bibliográficas:

- **Amaro M. y Laroca A.** (2012). Reflexiones sobre sociología y su enseñabilidad. Aportes para una transformación de las prácticas hacia una enseñanza transformadora. Montevideo: ANEP-CFE.
- **Azarola Gil, L.** *Historia de la Colonia del Sacramento 1680-1828*. Montevideo, Casa Barreiro y Ramos.
- **Bauzá, F.** (1965). *Historia de la dominación española en el Uruguay*. Montevideo, Colección de Clásicos Uruguayos, Barreiro y Ramos.
- **Bender T.** (2011). *Historia de los Estados Unidos. Una nación entre naciones*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- **Birolo, P.** (2015). *Militarización y política en el Río de la Plata Colonial. Cevallos y las campañas militares contra los portugueses, 1756-1778*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- **Birolo, P.** (2015) Movilización militar y conflictividad en el Río de la Plata colonial. La conquista de Colonia del Sacramento en 1762. En Lorenz, F. (comp.) *Guerras de la Historia Argentina*. Buenos Aires: Paidós/Ariel.
- **De Certeau, M.** [1990] (2010). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- **Carretero, M.** (2007) *Documentos de identidad. La construcción de la memoria en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- **Devoto, F.** (1992). Espacio e Historia: Un recorrido a través de la historiografía contemporánea. En Devoto, F. *Entre Taine y Braudel. Itinerarios de la historiografía contemporánea*. Buenos Aires: Biblos.
- **Koselleck, R.** (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós.

- **Mastrogregori, M.** (1999). *El manuscrito interrumpido de Marc Bloch. Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- **Moraes, M.** (2008). *La pradera perdida. Historia y economía del agro uruguayo: una visión de largo plazo 1760-1970*. Montevideo, Linardi y Risso,
- **Moreira, O.** (1998). *Colonia y Rosario en las gestas del Plata*. Montevideo: Prisma.
- **Moreira, O.** (1999). *La Colonia Portuguesa*. Montevideo: Prisma.
- **Rivero, S.** (2009). Los procesos y la larga duración en la historia regional. Nuevas miradas para la construcción de una historia regional en el departamento de Colonia. CDHRP N° 1 ISSN 1688-5317.
- **Wallerstein, I.** (1979). *El moderno sistema mundial*. México: Siglo XXI Editores.

La cicloruta como texto educativo en la enseñanza de las ciencias sociales

Nicolás G. Bobadilla - Brandon S. Zambrano Gómez - Liliana R. Pizzinato
nigarciab@correo.udistrital.edu.co - brandonzam@gmail.com - liliana_pizzinato@yahoo.com
SIFEGI - Geopaideia - Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá / Colombia

RESUMEN:

El resumen presenta algunas reflexiones sobre una propuesta de enseñanza de las ciencias sociales, vinculada al uso educativo de la bicicleta, que viene desarrollando un semillero de investigación vinculado a la licenciatura en ciencias sociales de la universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá - Colombia) de nombre Formación y Educación Geográfica Itinerantes (SIFEGI).

Así, entendiendo que la enseñanza de las ciencias sociales debe tener una referencia con la realidad social, la ciudad surge como espacio socialmente construido que puede ser considerado según Trilla (1993), objeto, escenario y medio educativo. En esa perspectiva, se plantea un esquema de trabajo denominado ciclo salidas educativas (CSE), que explora el potencial educativo de un medio de transporte alternativo como la bicicleta y hace de la cicloruta un elemento que desborda su funcionalidad en la infraestructura urbana, entendiéndose como un texto educativo que contiene significados, mensajes, información, intereses, códigos y una estructura ligada a la historia de la ciudad.

Lo anterior sugiere, la existencia de un sujeto que no solo contempla la ciudad sino que se involucra en su construcción; en esa medida las CSE como propuesta educativa, se orienta de acuerdo con la experiencia desarrollada a la formación ciudadana, pensando en un espacio público de lo común, que supere los intereses individuales y aproveche las tensiones que en él se manifiestan para la construcción real y consciente de la ciudad.

PALABRAS CLAVE: Ciclo salida educativa cicloruta - espacio público - ciudadanía

A cicloruta como texto educativo na educação das ciências sociais

RESUMO:

O resumo apresenta algumas reflexões sobre uma proposta de ensino das ciências sociais, vinculada ao uso educativo da bicicleta, que vem desenvolvendo um semillero de investigação vinculado à licenciatura em ciências sociais da universidade Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá - Colômbia) de nome Formação e Educação Geográfica Itinerantes (SIFEGI).

Assim, entendendo que o ensino das ciências sociais deve ter uma referência com a realidade social, a cidade surge como espaço socialmente construído que pode ser considerado segundo Trilla (1993), objeto, palco e médio educativo. Nessa perspectiva, propõe-se um esquema de trabalho denominado ciclo saídas educativas (CSE), que explora o potencial educativo de um meio de transporte alternativo como a bicicleta e faz da ciclorota um elemento que ultrapassa a sua funcionalidade na infraestrutura urbana, entendendo-a como um texto educativo que contém significados, mensagens, informação, interesses, códigos e uma estrutura ligada à história da cidade.

O anterior sugere, a existência de um sujeito que não só contempla a cidade mas que se envolve em sua construção; nessa medida as CSE como proposta educativa, se orienta de acordo com a experiência desenvolvida à formação cidadã, pensando num espaço público do comum, que supere os interesses individuais e aproveite as tensões que nele se manifestam para a construção real e consciente da cidade.

PALAVRAS-CHAVE: saída educativa – ciclorota - espaço público - cidadania.

The cicloruta as an educational text in education of the social sciences

ABSTRACT:

This summary purports to show us a reflection about a proposal from teaching Social Sciences, linked on the educative use of the bicycle that has developed in an investigation group related to

Bachelor of Social Science at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas, this investigation group receives the name of Itinerantes (SIFEGI).

Thus, understanding that the teaching of the Social Sciences must have a reference with the social reality, the city arises like a space socially constructed that can be considered by Trilla (1993), object, stage and educational environment. In this perspective, it considers a work scheme denominated as “ciclosalidas educativas” (CSE), it explores the educational potential of the alternative mode of transport like the bicycle and makes the bicycle lane like an element that overflow its functionality in the urban infrastructure, understand this such as educative text, it has a meaning, messages, information, interests, codes and a structure connected to the history of the city.

This suggests, the existence of a subject, who does not only contemplate the city, but is involved in its building, so the CSE as an educational proposal, is oriented according to the experience developed to the citizen education, thinking in a common public space that overcome the individual interest and use the tensions that it presents for the real and conscious building of the city.

KEYWORDS: citizenship - public space - bike lane - educative bike go out

Introducción

La experiencia en la realización de apuestas educativas como las CSE, permite problematizar algunas relaciones presentes en la enseñanza y aprendizaje, como en el caso del vínculo entre formas de conocimiento escolar y académico. Así, las ciencias sociales como conjunto que brinda conocimientos fundamentales en la educación, supone una reflexión acerca de su enseñanza y de que ciencias sociales se enseñan, pues al decir de Aisbenger y Alderoqui (1993), revisar estos procesos no comienza exclusivamente por la revisión de metodologías y procedimientos, es decir, por el cómo, sino por la intención de avanzar en una reflexión que logre plantear el enfoque mismo de la ciencia que es enseñada, es decir, hacer explícita la relación conocimiento e interés. Esto posiblemente sugiere procesos de enseñanza y aprendizaje más significativos y cercanos al docente y al estudiante.

En esa medida, existe la pretensión de superar el sentido descriptivo, enciclopédico y abstracto de la enseñanza, para posicionar unas ciencias sociales escolares que, en relación con un tipo de conocimiento disciplinar propicie la lectura, comprensión e interpretación de la realidad. Tal es el caso de los trabajos de Aisbenger y Alderoqui (1993), Hernández (2002), Carretero (1995) y Hurtado y Moreno (2011), cuyas investigaciones en el campo de la didáctica de las ciencias sociales tienen la pretensión de cuestionar su enseñanza en la escuela y proponer caminos para hacer de estas un saber relevante en la educación. Dicho esto, desde la experiencia de las CSE, se pretende exponer la capacidad que tienen la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, para leer, interpretar e incluso plantear transformaciones en la realidad.

De acuerdo con lo anterior, la ciudad como producto histórico y social es susceptible de ser abordado como objeto educativo que puede ser identificado, leído, analizado, interpretado y transformado en ámbitos formales como la escuela o en distintos escenarios en los que se puede aproximar al sujeto a procesos educativos, es decir, instancias que desbordan la institucionalidad escolar. Además, es posible conocer elementos de la estructura profunda de la ciudad y en esto las ciencias sociales procuran superar las lecturas superficiales, informales y empíricas, pues “informalmente descubrimos la apariencia de la ciudad, pero no detectamos su estructura; conocemos su actualidad, pero desconocemos su génesis y su prospectiva” (Trilla, 1993, p.16).

En esa perspectiva, las CSE exploran el potencial educativo de un medio de transporte alternativo como la bicicleta y el de la cicloruta como texto educativo susceptible de ser leído e interpretado. Esta propuesta plantea un propósito educativo más amplio, que tiene que ver con la formación ciudadana y que se asume en la relación dialéctica expuesta por Borja (2003) frente a la ciudadanía, como ejercicio cotidiano que se construye en tanto la ciudad es espacio público entendido como lugar de representación y expresión de la sociedad.

La ponencia desarrolla estos planteamientos, formalizando la experiencia del semillero en la realización de CSE desde tres ejes de análisis, el primero se orienta a exponer posibles relaciones entre las ciencias sociales disciplinares y las ciencias sociales escolares, particularmente en lo referido a lo geográfico; el segundo eje tiene el propósito de reflexionar sobre la ciudad como espacio socialmente construido que puede ser objeto de enseñanza y aprendizaje; el tercero plantea algunas reflexiones producto de los distintos esquemas de CSE desarrollados por el semillero (SIFEGI).

Ciencias sociales disciplinares y ciencias sociales escolares

Los trabajos de Delgado (1999) y Montoya (2003) tienen en común reconocer que existe un saber geográfico o geografía académica y un discurso geográfico escolar o geografía escolar como campos que están en la búsqueda de ser autónomos epistemológicamente, con funcionamiento diferente que desarrollan comunidades académicas en centros universitarios y/o escolares, así como comunidades de profesionales asociados en instituciones interesadas en estas reflexiones. Tanto uno como otro, puede hacer parte de una escala mucho mayor que los recoja como parte de las ciencias sociales académicas que se desarrollan en las universidades y centros de investigación o como parte de las ciencias sociales escolares que han orientado el currículo de la educación básica y media en Colombia y que conjugan historia y geografía principalmente.

Sin embargo, estos trabajos hacen evidente que entre la geografía académica y la geografía escolar existe una brecha que tiene consecuencias para los dos campos, pues la geografía que se enseña en la escuela, producto de la tradición curricular, los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, la toma de decisiones de la comunidad de docentes, los guiones y rutinas escolares, se caracteriza por mantener “conceptos erróneos, desactualizados, o con temáticas que hoy no son importantes para los alumnos ni relevantes para la geografía como disciplina científica” (Delgado, 1999, p. 14), puesto que sigue siendo de tipo descriptiva y memorística asociada a una perspectiva regional de la disciplina. Lo anterior, también lo plantea Montoya (2003) en relación a que la geografía escolar sigue orientada a enseñar un listado de nombres de lugares, sitios y accidentes topográficos descontextualizados de los fenómenos ambientales, sociales y políticos que se suceden; esto se complementa con el hecho de que cuando el espacio surge como objeto de enseñanza de la geografía escolar, es considerado como absoluto, estático y contenedor de objetos, con una única referencia a la localización de los hechos históricos.

Este panorama permite afirmar que las ciencias sociales escolares no son un reflejo de las ciencias sociales académicas y que las primeras no se limitan a transmitir el conocimiento que se produce en la investigación disciplinar, pues la geografía escolar mantiene su carácter de saber atemporal, encargado de la taxonomía de las formas físicas de la biosfera, aspecto que predomina en las instituciones escolares, con la consecuencia de aportar en menor medida sobre la lectura e interpretación de la realidad social en que viven docentes y estudiantes. De allí, resultaría importante que los docentes de ciencias sociales comprendieran la no

singularidad de las ciencias sociales y los desarrollos epistemológicos que ha tenido, para sugerir que tipo de ciencias sociales enseñar.

Lo anterior, permite considerar las ciencias sociales escolares con la noción de campo que propone Bourdieu (Bourdieu, 1987, citado por Gutiérrez, 1997), como espacios históricamente constituidos con sus instituciones y leyes propias, definido principalmente por lo que en dicho campo está en juego o es disputado desde diferentes posiciones, es decir, que según esto, cada campo social está definido por algún tipo de capital que allí se produce y se distribuye. Por lo tanto, en el campo de las ciencias sociales escolares lo que está en tensión es un tipo de capital cultural que por ser una producción histórica se objetiva hasta el punto de hacerse una tradición inamovible que tiende a determinar la práctica educativa de los docentes.

Sin embargo, no puede olvidarse que consideradas como campo social, los docentes cumplen un papel fundamental en la definición y distribución de dicho capital cultural, que en este caso estará ligado al interés de recuperar para las ciencias sociales escolares, la capacidad de leer e interpretar la realidad social en la que se sitúan los estudiantes; capital que es disputado por las editoriales que producen textos escolares, los entes gubernamentales nacionales, las instituciones y políticas internacionales y la comunidad de docentes que respaldan el estado actual de la enseñanza de las ciencias sociales.

Por ello, en la propuesta de CSE se produce un conocimiento para ser enseñado y aprendido, que en las ciencias sociales, en especial en la geografía, se vincula por su capacidad de hacer inteligible el entramado de relaciones sociales que construyen espacio en la ciudad, de allí que las experiencias no se limitan a la contemplación de la ciudad, sino que, tras la observación de un tramo definido que se ubica en el esquema de la CSE, en las denominadas *paradas estratégicas*, es posible hacer una lectura crítica de lo observado.

De lo anterior, se confirma la apuesta de las CSE orientadas hacia una forma alternativa de enseñanza de unas ciencias sociales escolares, que cuestiona tanto su interés como prácticas escolares, y que reconocen lo actitudinal, valorativo y cognitivo como posibilidades de interpretar la configuración histórica, cultural, patrimonial y ambiental de la ciudad de Bogotá y de la producción espacial frente a las relaciones sociales, que se aproximan al contexto educativo, proponiendo a la ciudad como laboratorio de enseñanza espacial en la escuela, permitiendo reflexionar sobre ella desde otros referentes.

La ciudad, la bicicleta y la cicloruta como escenarios educativos

Hacer de la ciudad un objeto educativo implica superar el conocimiento superficial y parcial que aportan las percepciones y sensaciones que construye el ciudadano durante el tránsito cotidiano en ella. Ello, debido a que la ciudad como producción histórica constituye una de las formas geográficas que por sus contenidos y dinámicas permite precisar relaciones entre lo material y lo inmaterial, lo morfológico, lo patrimonial y apreciar que en medio de la organización social los sujetos también producen espacio, es decir, que enseñar la ciudad, es enseñar la materialización histórica de una sociedad.

Las formas espaciales de la ciudad y sus funciones son testimonio de procesos y relaciones sociales que allí se explicitan, no obstante estas formas espaciales se mantienen en el tiempo y en el espacio constituyendo un paisaje que es evidencia de las diferentes etapas de consolidación de una sociedad. En este sentido, la ciudad tiene una estructura espacial asociada a la temporalidad de quienes la construyen, que contribuye a definir las nuevas

formas espaciales que se configuran, las funciones que tienen y por tanto las relaciones sociales que las producen.

Sin embargo, el proceso de globalización, con la consideración de un espacio total, sugiere que los procesos de producción del espacio no tiene que ver exclusivamente con las relaciones sociales de quienes lo habitan, ni mucho menos con sus necesidades, así “la globalización denota la expansión y la profundización de las relaciones sociales y las instituciones a través del espacio - tiempo (...)” (Held, 1997, p. 42), es decir, que la producción de la ciudad se realiza en diferentes escalas que van de lo local a lo global, con lo cual las formas espaciales de la ciudad tienen relación multiescalar.

Por otra parte, las funciones de la formas espaciales, tienen que ver con prácticas sociales, de quienes habitan a escala local, a partir de la construcción social en torno de sus costumbres, que se relacionan con actores ubicados a escala mundial, en esa medida las formas espaciales existentes sufren procesos de redefinición de sus funciones sociales o contribuyen en la reproducción de prácticas sociales. De este modo, hacer de la ciudad un objeto educativo involucra hacer explícito y lograr la comprensión de la estructura espacial sus formas y funciones, y los actores involucrados en su construcción.

La CSE es una propuesta desarrollada por el semillero SIFEGI, desde el año 2016 en la cual la cicloruta se ha convertido en texto educativo, donde es posible explicitar las características más representativas que permiten tematizar el fragmento urbano objeto de recorrido, que constituye la ciclo salida; permitiendo así reflexionar sobre el espacio urbano, conociendo y reconociendo los diferentes lugares recorridos de modo que la experiencia varía de recorrerla caminando a ser realizado en bicicleta, esto permite darle un significado diferente a la ciudad, no solamente en el tránsito cotidiano que se le da, sino que permite entablar diferentes relaciones con el contexto de la ciudad.

El esquema viene desarrollándose hace aproximadamente tres años, vinculado a cátedras universitarias y en eventos académicos a nivel local. Cada una de las CSE propone un eje de observación diferenciado, teniendo en cuenta las experiencias personales de los organizadores, los saberes socialmente compartidos como ciudadanos y los esquemas conceptuales y metodológicos que suponen una preparación previa, para definir paradas estratégicas que adquieren voz a partir de las contextualizaciones elaboradas desde diferentes elementos, que permiten aproximar a los participantes a la reflexión sobre el espacio recorrido habitualmente.

Puntualmente, en la enseñanza de las ciencias sociales la CSE aparece como una alternativa que asume la cicloruta como escenario de aprendizaje y punto de reflexión sobre las prácticas sociales que se dan en ella, desde las cuales la ciudad se construye y toma legitimidad. Al ser la ciudad una construcción social, aparecen nuevos elementos que permitan pensarla, así la experiencia urbana cobra un papel importante pues permite reflexionar sus prácticas cotidianas, los modos de relación con ella y las formas de habitarla. Entonces, desde la CSE se acerca a una metodología que permite relacionarse con la ciudad de un modo diferente a los recorridos cotidianos, permitiendo relacionar conceptos empleados en la escuela con la realidad a modo de contraste y/o referencia.

De acuerdo con lo anterior, las experiencias realizadas por el semillero de investigación SIFEGI en la cicloruta como texto educativo, tiene en cuenta a esta infraestructura urbana que según el informe de Bogotá como vamos (2017), indica que Bogotá cuenta con 384.5 Km de cicloruta que es una cinta exclusiva para las bicicletas diseñada en los andenes y 82.6 Km de

bicicarril que son espacios que funcionan simultáneamente en las vías donde circula el transporte público y particular. Sin embargo solo el 8% de los ciudadanos usan la bicicleta como su principal medio de transporte, el 11% de los ciudadanos afirma usar la bicicleta todos los días y la población entre 18 y 25 años es la que más hace uso de la bicicleta como principal medio de transporte en la capital.

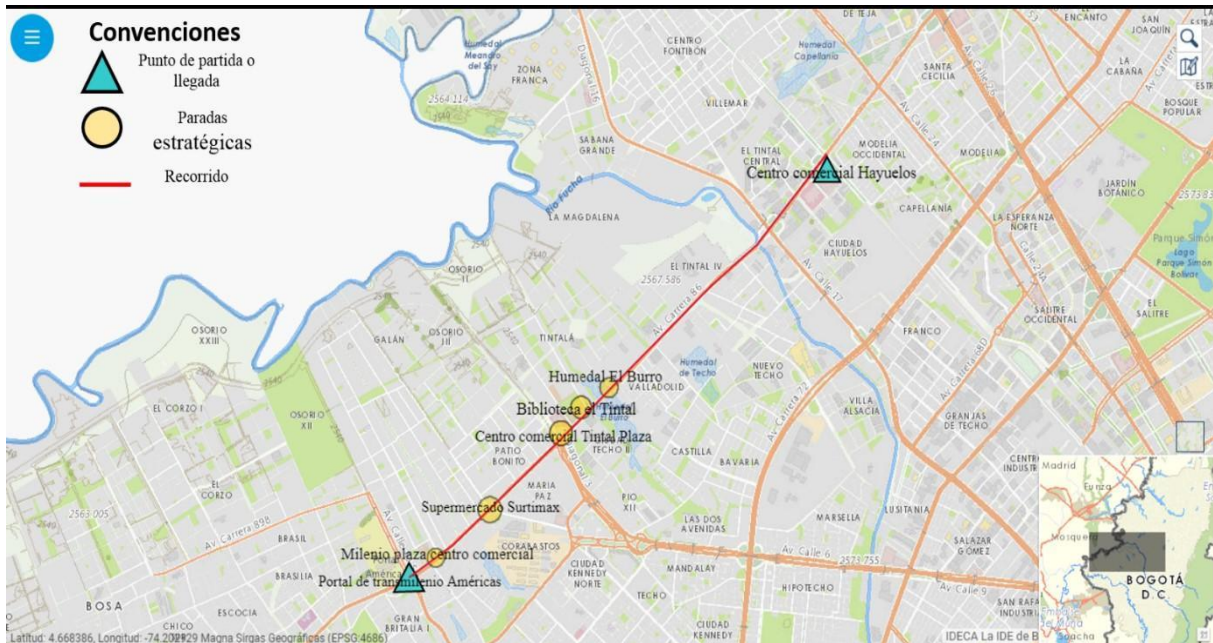
La referencia anterior, podría ser la más recurrente entre los ciudadanos sobre la cicloruta, sin embargo, el semillero ha venido comprendiendo esta como escenario educativo donde es posible que la ciudad se enseñe y permita aprender otras cosas o incluso realizar un ejercicio ciudadano. En este sentido, se presentan los esquemas de trabajo de las CSE realizadas por el semillero con estudiantes vinculados a algunas cátedras universitarias y planteado a participantes de eventos académicos. Los tres primeros esquemas se realizan tomando el mismo segmento de cicloruta aunque con un eje de tematización distinto, los dos primeros realizados en bicicleta y el tercero caminando dado que algunos participantes no contaban con bicicleta y/o no sabía montar en ella. El cuarto esquema de trabajo, toma una cicloruta que tiene connotaciones locales, nacionales e internacionales en un fragmento de ciudad relativamente pequeño en tamaño, pero grande en dinámicas y acciones asociadas con lo anterior.

Las CSE trabajadas con los universitarios recorren un segmento de la cicloruta ubicada paralelamente a una vía principal de Bogotá llamada avenida ciudad de Cali hacia el occidente de la ciudad. La primera CSE, se realiza en esta senda desde la estación de inicio y de llegada del servicio público de transporte (Transmileo), llamado Portal de las Américas hasta la calle 22, donde se encuentra ubicado un centro comercial reconocido del sur occidente de la ciudad de nombre Hayuelos. La segunda, toma el mismo tramo y punto de partida que la anterior, pero en este caso el sitio de llegada se ubica un poco más al norte, en la intersección de la avenida ciudad de Cali con una calle representativa de Bogotá, la avenida el Dorado, que se extiende desde el occidente de la ciudad hasta el oriente. Por su parte, el tercer ejercicio que mantiene el espíritu de la CSE, pero es realizado a pie coincide en el sitio de inicio de las anteriores y termina al sur de la calle mencionada anteriormente, en la institución de educación superior Universitaria Agustiniana: Uniagustiana ubicada en la intersección de la avenida ciudad de Cali con calle 11.

A pesar de que la senda de la cicloruta es la misma, el eje de observación y su objeto educativo es diferenciado; por ello, la primera CSE se denomina *Territorios del miedo*, la segunda *Ciclo salida educativa del caos: una observación confrontada* y la tercera *Caminata educativa entre el orden y el desorden*. En el caso de las CSE desarrollada en el marco de un evento académico el ejercicio se tematiza *Ciclo salida educativa entre lo local y lo global: Planetario Distrital de Bogotá a Universidad Nacional*.

La CSE Territorios del miedo (Imagen 1), responde a experiencias personales y/o sociales del semillero, en relación con situaciones de inseguridad y desorden en el uso de la misma por parte de los ciudadanos; de allí que las paradas estratégicas definidas para este recorrido, que se pueden apreciar en la imagen anterior, se realizan alrededor de formas espaciales que como nodos organizan los flujos e intercambios que se realizan sobre este segmento de la cicloruta y que inciden sobre la organización total de la avenida ciudad de Cali.

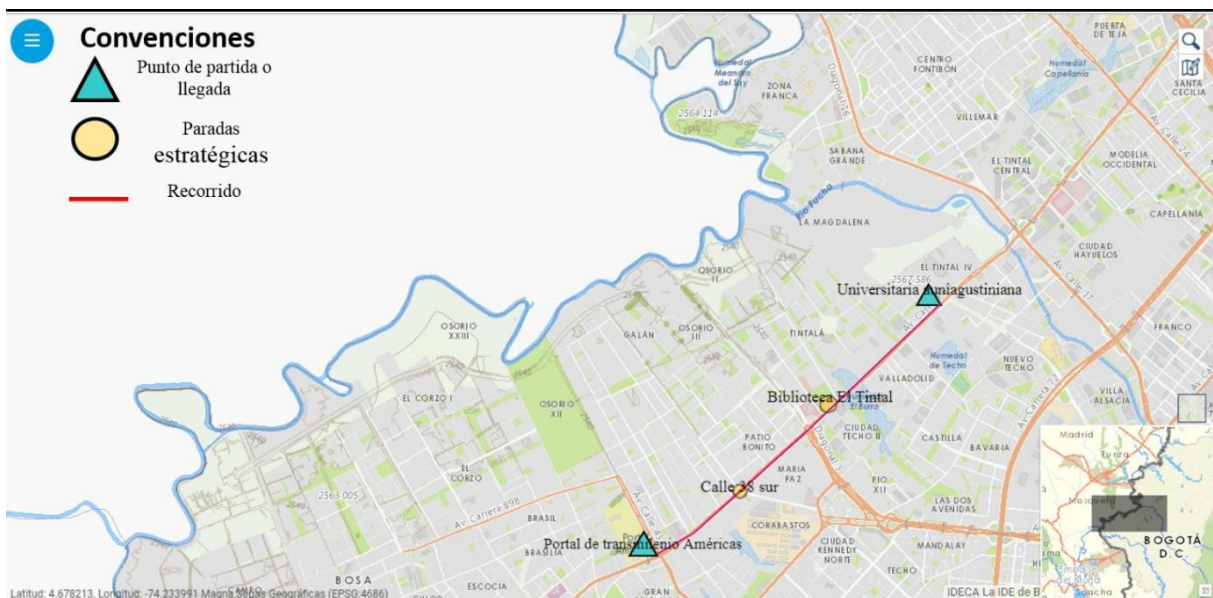
Imagen 1. CSE: Territorios del miedo



Fuente: Elaboración propia con base en <http://mapas.bogota.gov.co>

Las CSE también se constituyen en un ejercicio acumulado de experiencia y aprendizaje para el semillero, por ello, la tematización de la *Ciclo salida educativa del caos: una observación confrontada* (Imagen 2) recoge la experiencia anterior tanto de los organizadores como de los estudiantes participantes. Así, algunas de las referencias que se resaltan se relacionan especialmente con situaciones que contrastan caos y orden en algunos sectores del recorrido, como la existencia de un espacio suficiente o estrechez en la cicloruta, suficiencia o insuficiencia de espacio público en la misma, ocupación de la cicloruta por ciclistas o actores distintos a ellos, moderado o intenso flujo y congestión de bicicletas en diferentes horas del día y el exceso o no de velocidad por parte de algunos ciclistas y con el propósito de generar un contraste en cuanto a las dinámicas que organizan y se suceden en el espacio, las paradas estratégicas de este esquema se concentran hacia el norte en el segmento de cicloruta que no fue explorado en el esquema anterior.

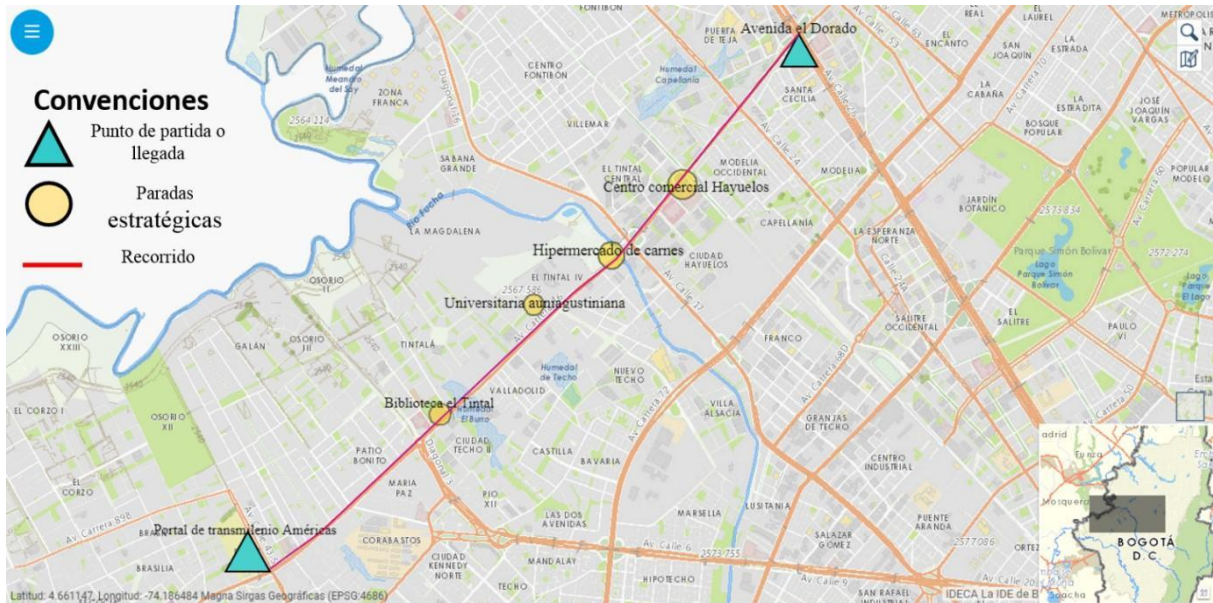
Imagen 2. CSE: Una observación confrontada



Fuente: Elaboración propia con base en <http://mapas.bogota.gov.co>

La tematización del tercer recorrido denominado *Caminata educativa entre el orden y el desorden* también recoge las experiencias anteriores (Imagen 3).

Imagen 3. Caminata educativa entre el orden y el desorden



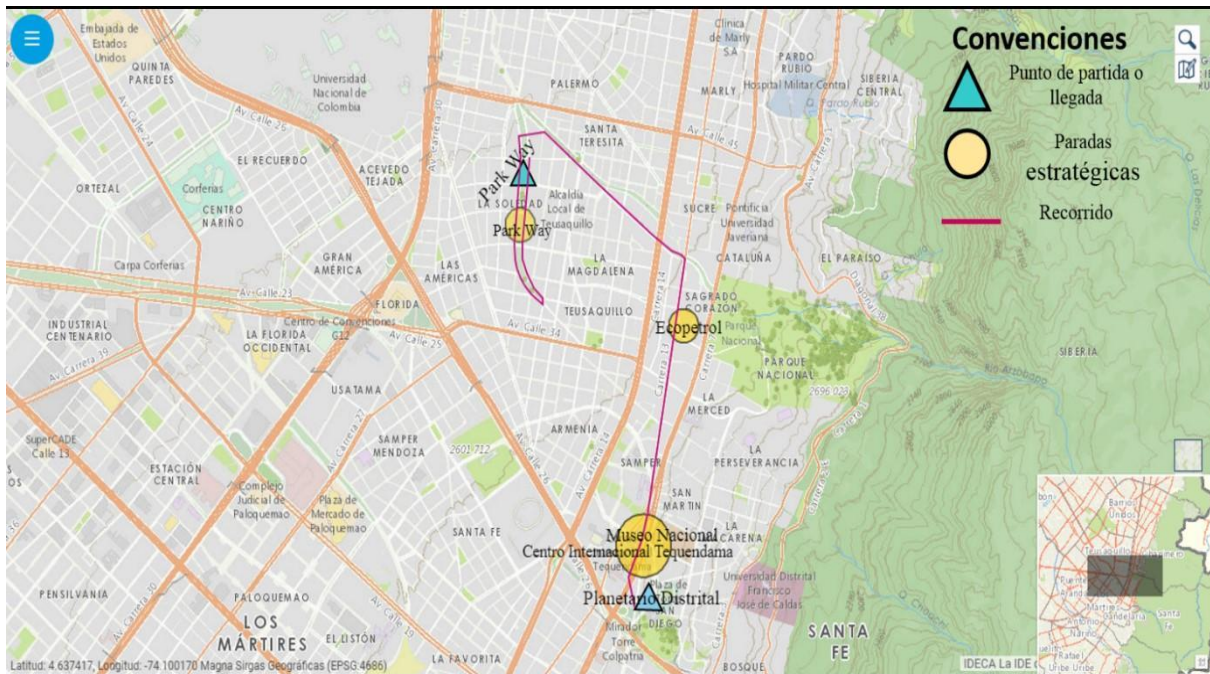
Fuente: Elaboración propia con base en <http://mapas.bogota.gov.co>

Por ello, en esta se insiste en algunos fenómenos evidenciados en esta senda frente a la tensión entre orden y desorden que se percibe en algunos sectores del recorrido, entre usos y ocupación que se hace de la cicloruta, tipos de usuarios de ella, prácticas y niveles de apropiación que los actores sociales hacen de la cicloruta y formas de organización que se instalan en ella. Cada uno de los esquemas de trabajo presentados se consideran significativos por parte del semillero

SIFEGI, ya que son motivo de contraste en la realización del mismo con los participantes, para confirmar y/o transformar estas percepciones a partir de los recorridos realizados, lo cual avanza hacia un aprendizaje alterno como ciudadanos en doble vía tanto para quienes organizan como para quienes participan.

Finalmente, la CSE que se desarrolla en un evento académico denominada Ciclo salida educativa entre lo local y lo global: Planetario Distrital de Bogotá a Universidad Nacional (Imagen 4) intenta reconocer otro fragmento de ciudad planteando un acercamiento a los asistentes de expresiones propias a nivel local y aquellas que conectan al ciudadano con el mundo en relación con productos, bienes, servicios e información. Aquí, el eje de observación aprovecha la dinámica de una zona, en la que convergen múltiples actividades de carácter local, nacional e internacional y que es significativa en términos de la renovación urbana de Bogotá.

Imagen 4. CSE: Entre lo local y lo global



Fuente: Elaboración propia con base en <http://mapas.bogota.gov.co>

Esta CSE da un valor importante además de las explicaciones realizadas por los organizadores, a la participación de actores sociales in situ quienes son habituales en la zona y a la manifestación de experiencias vividas por los participantes en el texto educativo de la cicloruta seleccionada.

Reflexiones finales

La propuesta de las CSE, se puede pensar en clave de movilidad alternativa, que permite recorrer la ciudad de modo diferente, permitiendo guardar un momento en espacios deseados, elegir la ruta a tomar, incentivando el conocimiento del espacio de la ciudad, de modo que se pretende que la realización de este tipo de ejercicios contribuya a pensar una nueva ciudadanía, que comprenda el espacio con el que cuenta más que con la identificación de puntos cardinales o el uso de nomenclaturas de las calles, que legitimen los espacios desde la experiencia.

Así, es como la experiencia con las CSE permite pensar la *cicloruta como texto educativo*, pues en este espacio el semillero ha encontrado que tiene lugar la práctica habitual del uso de la bicicleta en la ciudad de Bogotá y la cual marca la senda que permite transitar por diferentes zonas de la ciudad, de modo que es posible producir conocimiento acerca de la ciudad en el uso de la bicicleta, con lo cual se puede ver y pensar lo urbano de otro modo. Por otra parte, la apreciación sobre el tiempo y la distancia varía en función de la practicidad de recorrer distancias en bicicleta, legitimando un nuevo modo de ingresar a la ciudad, ya no en vehículos motorizados ni andando a pie sino sobre las ruedas de una bicicleta, tomando conciencia sobre la ubicación geográfica, sobre los fenómenos de expansión de la ciudad e incluso sobre el desarrollo de la misma.

Es importante insistir sobre la propuesta que hace el semillero con la CSE, pues sugiere que las ciclorutas desbordan su funcionalidad y adquiere otro sentido en el proceso educativo de enseñar y aprender en y de la ciudad. Como texto educativo posibilita construir otros sentidos y significados de ella, en tanto no es una senda que separa un punto de salida y un punto de

llegada y que obvia las dinámicas sociales que se dan entre ellos. Así, es posible conocer y reconocer formas espaciales constitutivas de la ciudad en cuanto a funcionalidad, crecimiento, áreas periurbanas, zonas que han sido planificadas y otras que se han construido en medio de la cotidianidad; así como las necesidades de quienes la habitan, de ser así, la cicloruta pasa de ser un espacio de flujos para convertirse en un lugar donde es posible producir significados temporales y sociales de la ciudad.

En otras palabras, es posible construir sentido de ciudad desde la cicloruta como espacio público y la CSE como un ejercicio de ciudadanía que la conquista, pues “la ciudad y su espacio público son el lugar de la representación y expresión de la sociedad, tanto de dominados como de dominantes” (Borja, 2003, p. 120). Por ello, se asume como un lugar de encuentro y de relación entre diferentes perspectivas de ciudad y sobre la ciudad. Por la cicloruta la ciudad puede ser recorrida, observada, leída e interpretada, poder descifrar los códigos culturales que circulan en la ciudad, es la ocasión para conocer las prácticas de ciudadanía, por otra parte, como texto es posible reconocer sus autores, es decir, observarnos a nosotros mismos en la medida en que se observa las prácticas sociales cotidianas que tienen lugar en la ciudad, siendo un escenario privilegiado para imaginar y proponer proyectos de ciudad.

En síntesis, la realización de los esquemas de CSE en sus diferentes versiones contribuye a unas consideraciones más amplias de las dinámicas socio espaciales, que constituyen un espacio urbano que toma como pre-texto la ciudad de Bogotá. Los procesos realizados en las CSE dan cuenta de un espacio dinámico y mutable, producto de diversas relaciones de prácticas sociales habituales o no, que incluso ponen en tensión la consideración del espacio público. Así mismo, las CSE se perfilan como una propuesta educativa con capacidad para convertirse en sí mismas en una práctica ciudadana, en tanto que es posible, alrededor de la reflexión del espacio construir identidad, representaciones de ciudad y especialmente construir de manera colectiva una visión participativa de lo público en el espacio.

Referencias bibliográficas:

- **Aisbenger, B., y Alderoqui, S.** (1993). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- **Borja, J.** (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Aique GrupoEditor S.A. Argentina.
- **Delgado, O., Murcia, D., y Díaz, H.** (1999). *Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos*. Universidad Nacional de Colombia. Programa RED, Santa Fe de Bogotá.
- **Gutiérrez, A.** (1997). *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Universidad Nacional de Misiones.
- **Held, D.** (1997). *La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- **Hernández, X.** (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Editorial Graó.
- **Hurtado, M., y Moreno, N.** (Ed.) (2011). *¿Qué función debe cumplir la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela?*. Bogotá: Geopaideia.
- **Montoya, J.** (2003). Geografía contemporánea y geografía escolar: algunas ideas para una agenda en Colombia. Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía, (12), 3-27.
- **Trilla, J.** (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, España: Anthropos.

- Bogotá como vamos (2017). Como vamos con la bicicleta. Bogotá. Accesible en:<http://www.bogotacomovamos.org/documentos/5116/>

Problematizar el aprendizaje de la historia a través de salidas didácticas

Estefanía Patricia Belda–Sabrina Cecilia Álvarez

estefania_belda@hotmail.com - sabrina.alvarez@gmail.com

ISP Dr. Joaquín V. González / Argentina

RESUMEN:

Partiendo de la perspectiva de la ciudad educadora (Alderoqui y Villa, 1998), recorreremos, a través de experiencias concretas, cómo se interconectan las diferentes facetas en las que la Ciudad de Bs. As., permite ser recorrida y aprehendida: la ciudad como oferente de diferentes espacios educativos (formales e informales); la ciudad vivida, transitada; y la ciudad decodificada, analizada en sus múltiples dimensiones temporales. El objetivo del trabajo es, por tanto, analizar la potencia de estas actividades para la construcción de múltiples aprendizajes con los estudiantes, en este caso, del nivel medio.

El trabajo se centra en el análisis de dos salidas didácticas realizadas durante el 2016 con estudiantes de tercer año de Historia de colegios de la Ciudad de Buenos Aires. La primera salida recorre las inmediaciones de las avenidas Alvear y Cerrito, en el barrio de Retiro, deteniéndose en antiguas viviendas emblemáticas de la elite porteña y en el Monumento a Carlos Pellegrini; les propusimos a los estudiantes contrastar esa zona en la actualidad haciendo uso del *Google map*, tratando de establecer qué sectores sociales se establecieron en aquella época y las continuidades con la actualidad. La segunda, se centra en los sectores populares visitando el actual museo del inmigrante (otrora el hotel de los inmigrantes) y un conventillo en el barrio de La Boca.

Desde esta mirada, la salida no es considerada un mero recurso, es una alternativa didáctica que nos permite acercarnos, pensar el espacio y reconstruirlo desde una ideología insertándolo en un proceso histórico.

PALABRAS CLAVE: ciudad educadora – salidas didácticas – enseñanza de la historia

Problematizando o ensinando a história através da saída didática

RESUMO:

Partindo desde a perspectiva da cidade educadora (Alderoqui y Villa, 1998), recorreremos, através de experiências concretas, como se interconectam as diferentes facetas, em que a Cidade de Buenos Aires, permite ser recorrida e aprendida: a cidade como oferente de diferentes espaços educativos (formais e informais); a cidade viva, transitada; e a cidade decodificada, analisada em suas múltiplas dimensões temporárias. O objetivo do trabalho é, por tanto, analisar a potencia de estas atividades, para a construção de múltiplas ensinamentos com os alunos, que neste caso, são de nível médio.

O trabalho se concentra na análise de duas saídas didáticas realizadas durante o ano de 2016, com estudantes de terceiro ano de história de colégios da cidade de Buenos Aires. A primeira saída recorre as imediações das avenidas Alvear y Cerrito, no bairro de Retiro. Dando maior atenção em antigas residências emblemáticas da elite portenã e no monumento a Carlos Pelegrini; nos sugerimos aos estudantes ressaltar está zona na atualidade fazendo uso do mapa Google, tratando de estabelecer que setores sociais se estabeleceram naquela época e as continuidades com a atualidade. A segunda se concentra em setores populares visitando o atual museu de imigrantes (otrora o hotel dos imigrantes) é um convento no bairro de La Boca.

Desde esse ponto de vista, a saída não se considera um mero recurso, e sim uma alternativa didática que nos permite aproximar-nos, pensar no espaço e reconstruir-lo desde uma ideologia, o insertando em um processo histórico.

PALAVRAS-CHAVE: cidade educadora - saídas didáticas - ensino da história

Problematizing the learning of history by means of didactic outings

ABSTRACT:

Taking the perspective of the educating city (Alderoqui and Villa, 1998) as a starting point, we shall examine, through concrete experiences, how the different facets in which the City of Buenos Aires can be traversed and apprehended are interconnected: the city as a provider of different educational (formal and informal) spaces; the city being lived, being traversed; and the decoded city, analyzed in its multiple temporal dimensions. The aim of this paper is, therefore, to analyze how powerful these outings are to construct multiple paths to knowledge with students, in this case, belonging to secondary school.

This paper focuses on the analysis of two educational outings done during 2016 with third year History students from schools in the city of Buenos Aires. The first one took place in the vicinity of the Avenues Alvear and Cerrito, in the neighbourhood of Retiro, stopping at emblematic old houses of the elite of Buenos Aires and at the monument to Carlos Pellegrini. We proposed the students to contrast the actual area making use of Google maps, trying to establish which social sectors had established themselves at that time and the continuities with the present. The second outing focuses on sightseeing popular sectors by visiting the current Immigrant Museum (formerly the Immigrants Hotel), and a tenement house in the neighbourhood of La Boca.

From this perspective, outings are not just a resource; they are a didactic alternative which allows us to take an interest in the city by analyzing it and rebuilding it from the point of view of an ideology within a historical process.

KEYWORDS: educating - didactic outings - teaching of history

Introducción

Cuando pensamos en la enseñanza de la historia y en cómo acercar el pasado, que para los adolescentes de las escuelas medias es, en la mayoría de los casos, tan remoto y difícil de asir; surge la necesidad de construir dispositivos que faciliten los aprendizajes de una forma más empírica. El desafío radica en cómo potenciar el trabajo en el aula, permitiendo múltiples caminos para problematizar y apropiarse de estos saberes, teniendo en cuenta que:

El propósito de la enseñanza de la historia es profundizar la comprensión, por parte de los niños [y adolescentes], de su mundo, ampliar su experiencia a través del estudio de personas de tiempos y lugares diferentes, apreciar el proceso de cambio y continuidad en las materias humanas, reflexionar críticamente y formular juicios mientras que al mismo tiempo adquieren unos intereses para el tiempo libre. (Pluckrose, H, 1991, p. 113)

Por lo tanto y partiendo de la perspectiva de la ciudad educadora¹ (Alderoqui y Villa, 1998), el objetivo de este trabajo, es, entonces aportar al debate sobre cómo las salidas didácticas pueden ser una herramienta que potencie la construcción de múltiples aprendizajes con los estudiantes, en este caso, del nivel medio.

Para ello, recuperaremos y analizaremos las experiencias, realizadas con dos grupos de estudiantes, a partir de dos salidas didácticas enmarcada en la Argentina liberal – conservadora y recorreremos, tal como plantean Alderoqui y Villa (1998), cómo se

¹La noción de **Ciudad Educadora** se ha convertido en una propuesta gestionada en ciudades como Barcelona, y en numerosos municipios y ciudades de América Latina se centran en tres criterios: primero, la educación y la escolarización requieren una mayor diferenciación; segundo, como resultado de la diversificación y ampliación de los procesos educativos, la escuela no es el único ámbito educativo existente y, tercero, que son necesarias una visión y una acción sistemática entre diferentes ambientes y contextos de aprendizaje. (JURADO, 2003) En este sentido, Trilla (1997) plantea una "línea de reflexión que hiciese del medio urbano no ya únicamente un destacado agente de formación, sino el entorno educativo por excelencia". Estas relaciones parten de reconocer la ciudad como *entorno, vehículo y contenido* de educación, llegando a establecerse simultáneamente, es decir, que se puede aprender *en* la ciudad y *de* la ciudad, y por ello se estaría aprendiendo *la* ciudad misma. (JURADO, 2003)

interconectan las diferentes facetas en las que, la Ciudad de Bs. As., permite ser recorrida y aprehendida: la ciudad como oferente de diferentes espacios educativos (formales e informales); la ciudad vivida, transitada; y la ciudad decodificada, analizada en sus múltiples dimensiones temporales.

Este desafío, resulta aún más significativo cuando constatamos que muchos de nuestros estudiantes no suelen conocer la ciudad que habitan ni reconocer en ella las huellas de su pasado, en una época en donde la ciudad “se vive como caótica y masificada. (...) ya no está para ser habitada ni disfrutada por el transeúnte, sino para circular por ella sin causar atascamientos al tráfico vehicular” (barbero, 1996, p. 85)

Las salidas didácticas y la construcción de los aprendizajes

Pensamos en las salidas didácticas como experiencias educativas que nos permiten, a través del trabajo grupal entre los estudiantes y con el acompañamiento del docente, utilizar el espacio, en muchos casos, escenario de los procesos estudiados, para aprehender los contenidos vivenciándolos. Por lo cual la salida es una actividad generadora, que viene a potenciar o a introducirnos al trabajo y aprendizaje de un proceso histórico específico, permitiendo, asimismo, que los estudiantes reconozcan, la ciudad que caminan diariamente, entendiéndola en sus múltiples dimensiones temporales y como producto de procesos históricos.

Esta perspectiva también posibilita a muchos jóvenes apropiarse de lugares comunes pero desconocidos, en tanto que sus recorridos cotidianos no los atraviesan. Tal es el caso, para muchos adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires, de la Plaza de Mayo y el resto del casco histórico, visitados, acaso por única vez, en su tránsito por la formación primaria. Para graficar esta situación bastará decir que de uno de los grupos que participaron de la salida, que estudian en el barrio de Villa Crespo pero viven en diferentes barrios porteños y del conurbano bonaerense, más del 80 % no pudieron indicar cabalmente qué edificios históricos se ubican en torno a la Plaza de Mayo, reconstruir su ubicación y/o describir su función.

La salida no es, desde esta mirada, un mero recurso, es una alternativa didáctica que nos permite acercarnos y pensar el espacio urbano-rural y, reconstruirlo desde una ideología insertándolo en un proceso histórico. Representa un espacio de innumerables significados que a través de la aproximación, del proceso de observación, nos facilita el acercamiento al método de la investigación histórica. Resulta necesario pensarla como la continuidad del aula, recuperando los conocimientos previos de los estudiantes y los ya construidos en clase anteriores, estableciendo conexiones con el presente y con los temas venideros.

Desde esta perspectiva se pueden implementar diversas acciones que faciliten el aprender y el enseñar historia desde un espacio concreto a recorrer: museos, lugares históricos, muestras.

La elaboración de las salidas

Para pensar estos recorridos, es fundamental retomar el concepto de transposición didáctica, entendido “como el pasaje de un objeto a enseñar a un objeto de enseñanza” (Saab, 1996, p. 105) para hacer de las salidas un instrumento que forme parte de la vida escolar, no como una excepción sino como una habitualidad, entenderla como un elemento útil que permita llevar la teoría a la práctica y vice versa. En este sentido no podemos pensar las salidas como algo al azar, sino organizada y reflexionada que no liberen al docente y los estudiantes de un día de clases o como una excursión, sino que pueda “adoptar aquellas versiones y encuadres teóricos que, acordes con su visión del mundo, estimen satisfactorios por su poder explicativo”. (Saab, 1996, p. 106)

Por lo que podemos decir que una salida didáctica apunta a fines específicos y guiados, que requieren un arduo y reflexivo trabajo previo, en la confección de un recorrido coherente con lo enseñado, con lo que se quiere construir y con las características del grupo. Esto implica que el docente tiene que investigar y tomarse el tiempo de recorrer la ciudad. Debe ser como ese estudiante que se va a encontrar con el espacio antes de llevar efectivamente a los jóvenes; poder tener un primer acercamiento y percepción de la zona, museo, muestra, etc. y “considerar que se aprende de un modo más eficaz cuando se recurre a todos los sentidos (...) y que la atmosfera constituye un elemento importante en el proceso de aprendizaje”. (Pluckros, 1991, p.134). Por lo tanto es importante para aprovechar al máximo la experiencia, estar atento a lo que se desarrolle en el momento de la salida en cuestión, intentando apelar a los diferentes sentidos y ayudar a “educar la mirada”. (Burke, 200, p. 5)

Luego de la visita realizada por el docente para comprobar que efectivamente puede enseñar los contenidos seleccionados a partir de ese entorno, comienza la elaboración de una guía de trabajo para los estudiantes (más adelante incluiremos la elaborada en nuestro recorrido). Esta guía estructurará la salida, focalizando en los aspectos principales a tener en cuenta y les proporcionará, además, cierta autonomía a los estudiantes para recorrer, observar e incluso manipular el entorno en el que se encuentran e inferir conclusiones a partir de lo trabajado, estimulando la apropiación y la reflexión crítica. Reflexión que se potenciará en los espacios de clase, con la recuperación de la salida y puesta en común de lo trabajado a través de la guía.

Una propuesta de trabajo

Esta propuesta nace, inicialmente, durante nuestra formación docente, en el recorrido hecho en la materia *Enseñanza II y residencia docente*, a cargo de la Profesora Karina Cosco, en el ISP Joaquín V. González. Luego, en nuestros primeros pasos en la docencia, y a calor de la especialización (adscripción) en dicha cátedra, tuvimos la oportunidad de profundizar lo trabajado, pudiendo incluso elaborar salidas didácticas interdisciplinarias con las materias como geografía, biología, cívica, economía y literatura.

En esta oportunidad, nos resultó significativo trabajar el modelo planteado por la Elite Liberal Conservadora Argentina, puesto que marcó el desarrollo de nuestro país, y lo condicionó muchos años después de que perdiera el poder político. Aun hoy, a más de 130 años del inicio de la presidencia de Roca, gran parte de nuestra economía sigue estando ligada a exportaciones agropecuarias (en particular al monocultivo de la soja) y a la industria alimenticia. La comprensión de este periodo, de las consecuencias en el devenir histórico de nuestro país y de los cambios y pervivencias de dicho proceso, resultan fundamentales para el desarrollo en el estudiante, de una mirada crítica del presente.

Para ello, realizamos dos salidas didácticas complementarias vinculadas a las condiciones de vida y reproducción material de la elite porteña y de los inmigrantes, como representantes de los sectores populares.

Estas salidas tienen por objetivo ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre la ciudad en la que viven, reconociendo en desarrollo urbanístico y arquitectónico, la relación entre el modelo de la Elite, su forma de vida y las condiciones de vida de los sectores subalternos, inmigrantes en su mayoría. Además, se propone problematizar su mirada, investigando los cambios y continuidades en la Buenos Aires actual.

El recorrido, conjuntamente con la guía de actividades, fueron las herramientas fundamentales para lograr los objetivos propuestos, puesto que estos les permitieron a los estudiantes, recrear y graficar y contraponer las condiciones de vida de ambos sectores sociales, relacionándolas con su presente.

Esta experiencia la realizamos en dos escuelas secundarias de la Capital Federal. Una, ubicada en el barrio de San Telmo, a pocas cuadras de la Plaza de Mayo, a la que asisten mayoritariamente estudiantes de la zona, de sectores sociales menos acomodados. Y la otra, una escuela de recuperación, ubicada en el barrio de Villa Crespo, a unos 8 kilómetros de la Casa Rosada, a la que concurren estudiantes de diversos sectores sociales y de diferentes regiones de la Ciudad y en algunos casos, del Conurbano bonaerense.

Cabe señalar que si bien, la planificación más general de la salida fue realizada en conjunto entre las profesoras de ambos grupos durante el ciclo lectivo 2016, esta propuesta se realizó en días diferentes, adaptándose a las características e intereses de cada grupo, los recorridos y saberes previos y estuvo influenciada por la dinámica particular que se desarrolló el día en cuestión.

Para planificar la salida, investigamos no sólo sobre las características del modelo de país la elite liberal, sino particularmente sobre la vida cotidiana de estos grupos, sus gustos culturales, sus viviendas, las historias de sus construcciones, y, en contraste, la forma de vida de los sectores subalternos. A partir de lo investigado, seleccionamos la zona geográfica que nos permitía vivenciar de forma precisa el modo de vida, enlazándola con el presente. Realizamos un recorrido inicial a través del cual pudimos reconocer los principales aspectos a destacar durante la salida y las posibles dificultades que podrían presentarse en una zona rodeada de embajadas. A partir todo lo expuesto, realizamos la siguiente propuesta², que incluye la correspondiente guía de trabajo:

Tema: La sociedad en la Argentina Liberal - Conservadora (1880 - 1930)

Eje conceptual: Las desigualdades sociales producidas por el modelo económico de la Elite

Objetivos:

Que los estudiantes:

- Conozcan la forma de vida de la Elite porteña y la de los trabajadores, en su mayoría inmigrantes extranjeros.
- Establezcan relaciones causales entre la forma de vida de estos sectores sociales y el modelo liberal conservador
- Logren identificar las pervivencias de dichas desigualdades sociales expresadas en el desarrollo estructural de la ciudad de Buenos Aires.

Contenidos:

1. Formas de vida de la elite porteña, su proyecto de país, su vinculación con la cultura europea
2. El impacto social del modelo agro – exportador
3. Pervivencias del modelo agro exportador y su impacto sociocultural

Recursos:

- Lugares visitados en la primer salida:plazoleta *Carlos Pellegrini*, situada en las calles Alvear y Cerrito; actual residencia del Embajador de Brasil (Arroyo 1130), antiguo *Palacio Pereda*; Hotel *FourSeasons* (Cerrito entre Alvear y Posadas), anteriormente residencia de la Familia *ÁlzagaUnzué* y el Jockey Club en Avenida Alvear 1345

²Cabe aclarar que, aunque ambas salidas se realizaron en días diferentes, hemos unificado las guías de trabajo en la presente investigación a los efectos de optimizar su presentación.

- Lugares visitados en la segunda salida: Museo de los inmigrantes
- Fotos Históricas: Fachada e interior del antiguo Jockey Club, la avenida Alvear,
- Cámaras de fotos: digitales, celulares, etc.
- Guía de Trabajo.

Secuencia didáctica:

Primera salida:

1. Antes de subir al micro, se le repartirá y explicará a cada estudiante la guía de trabajo.
2. El recorrido inicia en la plazoleta *Carlos Pellegrini*, situada en las calles Alvear y Cerrito. Allí, partiendo del análisis de la escultura, inaugurada en 1914 de Carlos Pellegrini, y de preguntas a los estudiantes recuperaremos las principales características del *modelo liberal-conservador* trabajados en clases anteriores.
3. A continuación caminaremos circundando a la actual residencia del Embajador de Brasil (Arroyo 1130), antiguo *Palacio Pereda*; al Hotel *FourSeasons* (Cerrito entre Alvear y Posadas), anteriormente residencia de la Familia *ÁlzagaUnzué* y al *Palacio Ortiz Basualdo* (actual embajada francesa). En estos lugares comentaremos brevemente las principales características de estos palacios y de las familias que vivían en ellos. Se mostrarán dos fotografías de la avenida Alvear de la época que ayude a graficar a la elite de la época.
4. Volvemos al Jockey Club en Avenida Alvear 1345, frente al monumento a Carlos Pellegrini. Mostramos imágenes de la Fachada, el interior y la ubicación anterior en un mapa. Se preguntará porqué creen que este club se ubicó en Florida entre Lavalle y Tucumán intentando recuperar lo trabajado en clases anteriores sobre cómo el proceso de conformación del Estado se fue plasmando en la reestructuración de la Plaza de Mayo y sus inmediaciones. Contaremos las causas de su incendio con el peronismo y les preguntaremos porqué creen que el club se mudó a esta zona.
5. También mencionaremos otros monumentos de la zona, embajada Inglesa, Biblioteca Nacional, etc., les pediremos que lo marquen en el mapa y lo tengan en cuenta para los análisis de la zona.
6. En el micro, charlaremos sobre qué instituciones fueron ocupando dichos palacios a lo largo del tiempo y relacionándolas con la política internacional argentina, especialmente con Inglaterra.
7. Se les pedirá a los estudiantes que completen la primera guía de trabajo para la semana siguiente a la salida en la que se realizará una puesta en común.

Segunda salida:

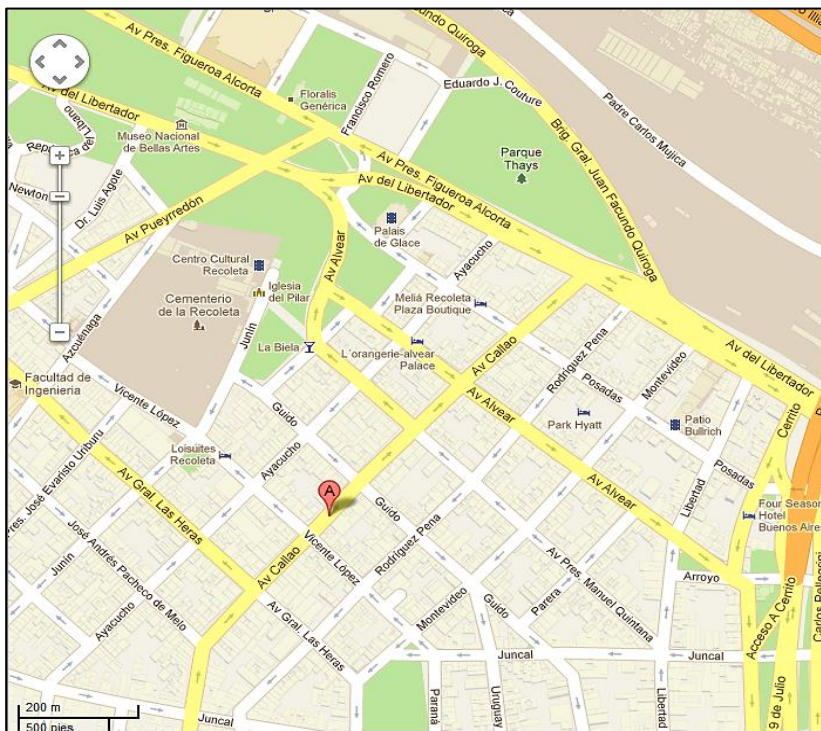
1. Antes de subir al micro, se le repartirá y explicará a cada estudiante la guía de trabajo.
2. Ya en el **Museo de los Inmigrantes**, antigua sede del hotel de los inmigrantes, el **recorrido inicia en su exterior**, apreciando la zona en la que está ubicada, qué lugares lo rodean en la actualidad, la inmensidad de la edificación y las distintas construcciones que lo componen, haciendo especial mención al hospital y su función sanitaria.
3. Antes de adentrarnos repararemos en la **fotografía mural** que está junto al edificio, y que retrata a un contingente de inmigrantes llegando al puerto. Se instará a los estudiantes a que traten de inferir de la misma, las características de los viajeros retratados y que **elaboren posibles hipótesis**, a partir de sus conocimientos previos, que expliquen los **factores de su expulsión y porqué habrán elegido nuestro país** para asentarse. Dichas hipótesis **deberán ser contrastadas con la información obtenida en el recorrido**.
4. Luego transitaremos la **sala principal** en el segundo piso, tratando de identificar, a través de los documentos expuestos (cartas, documentos de identidad, fotografías, ropa y accesorios de la época, etc), fragmentos del film: *Carlitos el Inmigrante* y las

infografías y maquetas de las embarcaciones; **el origen de la mayoría de los inmigrantes** que llegaron a nuestro país, cuáles fueron **los factores que alentaron la emigración**, las condiciones en las que venían, entre otros.

5. Posteriormente recorreremos la instalación principal de la sala, en la que se replican cómo eran los **dormitorios compartidos del Hotel**, reconstruiremos sus **espacios comunes** a través de una breve recorrida por el hall y con fotografías de la época y visitaremos la segunda sala en la que se exponen **objetos, documentos, fotografías**, que dan cuenta de **cómo el Estado buscaba** dotar a los inmigrantes de ciertos saberes que les permitieran **su rápida inserción laboral**. Se les pedirá a los estudiantes relacionen esto con el modelo agro – exportador.
6. Finalmente, se les requerirá a los estudiantes que recorran la segunda sala, tratando de identificar, a partir de los objetos y fotografías, cuáles fueron sus condiciones de vida, trabajos, ideologías, costumbres y tradiciones que desarrollaron en nuestro país, instándolos a que tomen fotografías de aquellos objetos que les parezcan más relevantes.
7. Se solicita a los estudiantes completar la guía de trabajo y se realizará una puesta en común.

Guía de Trabajo

Primera parte:

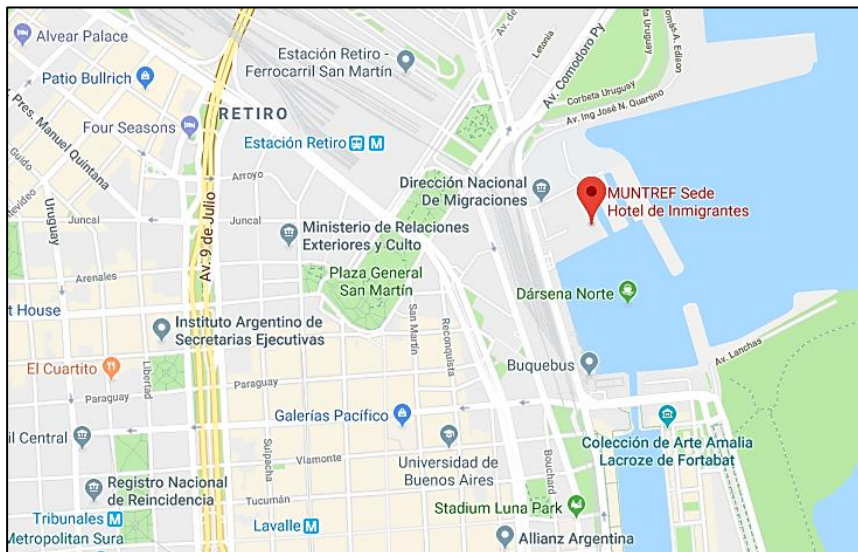


- 1) Marcar en el mapa los principales monumentos y edificios trabajados y mencionados en el recorrido.
 - 2) Realiza un breve informe sobre la forma de vida de la elite porteña del periodo 1880 – 1930, a partir de lo trabajado en la salida didáctica y en clases anteriores. Este debe:
 - a) Caracterizar su forma de vida.
 - b) Explicar qué relación existió entre la forma de vida de estos sectores y el modelo *Liberal conservador*.
 - c) Incluir fotografías tomadas durante el recorrido (con tu celular o cámara) e imágenes históricas que ayuden a respaldar tu análisis.
- 3) Utilizando el programa *googlemap*, busca el barrio de Recoleta y:
 - a) Identifica qué negocios, monumentos y paseos se encuentran en la actualidad a lo largo de la Av. Alvear entre Pueyrredón y Cerrito. ¿A qué sector social representan o están destinados?

- b) ¿Qué espacios funcionan hoy en los palacios visitados? ¿Qué relación puedes establecer entre las instituciones que ocupan los anteriores palacios y el modelo liberal conservador?
- c) Realiza una conclusión sobre el tema en la que expreses qué cambios y continuidades puedes establecer entre la actual av. Alvear y lo trabajado en la visita y la relación entre el modelo *liberal conservador* y la sociedad de la época

Segunda parte:

- 4) Marcar en el mapa la ubicación del antiguo *Hotel de los Inmigrantes* y los espacios que lo rodean



- 5) ¿Por qué crees que el hotel se ubicó en esa zona?
- 6) Elabora posibles hipótesis que explique porqué tuvieron que emigrar y porqué habrán elegido nuestro país para instalarse
- 7) ¿Qué datos encontrados en el museo confirman o niegan tus hipótesis?
- 8) Elabora un breve informe en el que sistematice, amplíe o modifique tus hipótesis iniciales, aportando información sobre las características de los inmigrantes que llegaron a nuestro país. Puedes incluir fotos que soporten tu análisis
- 9) ¿Qué posibilidades brindaba nuestro país a los inmigrantes?
- 10) ¿Qué relación puedes establecer entre estas y el modelo Agro-exportador? Justificar
- 11) ¿Cómo buscó el Estado Argentino integrar a los inmigrantes a la *nación argentina*? ¿Por qué lo hizo?
- 12) ¿A qué trabajos se dedicaron los inmigrantes principalmente? Ejemplifica con fotografías tomadas en el museo.
- 13) ¿Cómo fueron las condiciones de vida y de trabajo de la mayoría de los inmigrantes en nuestro país? Justificar
- 14) Realiza una entrevista a un inmigrante actual. ¿Cuáles fueron los factores que lo llevaron a abandonar su país y elegir el nuestro? ¿emigró solo? ¿Cómo fue su inserción laboral y su proceso de integración? Etc.
- 15) ¿Qué diferencias y similitudes puedes establecer entre el proceso inmigratorio de fines del siglo XIX y el actual? ¿A qué se deben?

Conclusiones

Las salidas didácticas les permitieron a los estudiantes de ambos grupos conocer a partir de la observación directa, zonas de la ciudad que les resultaban ajenas, inaccesibles. La mayoría de ellos nunca se había percatado de los edificios que allí se erigían y mucho menos conocían sus historias y las de las familias que los habitaron.

Este acercamiento los sorprendió y los dispuso positivamente a tomar la propuesta, participando activamente del recorrido, consultando sus dudas, estableciendo relaciones con los temas trabajados y con historias de familiares que se remontan a abuelos y bisabuelos inmigrantes y/o a su propia experiencia. También, algunos estudiantes que en el aula son más difíciles de interpelar, los incentivó el poder combinar el recorrido y el trabajo posterior con una actividad que les gusta: la fotografía. Esto, lejos de distraerlos, les permitió enfocarse en los aspectos principales del recorrido, convocándolos a participar.

Asimismo, la posibilidad de poder convertirse en investigadores por un rato e interrogar, in situ, a una escultura, edificaciones de la época, o conocer objetos y cartas de los inmigrantes, etc., les permitió apropiarse de los saberes, y empezar a construir herramientas de análisis que han aplicado a otros lugares que visitaron con sus familias o que conocen de su barrio, estableciendo puentes con su propia historia.

Un aspecto importante en la propuesta fue la vinculación de estos contenidos con la actualidad puesto que al reflexionar sobre el presente, estos contenidos adquirieron otra significación que motorizó el análisis en clase no solo de la salida sino de los temas siguientes. El hecho de que muchos estudiantes hayan podido entrevistar a sus propios compañeros o familiares, estableciendo puntos de contacto con el proceso migratorio de fines del siglo XIX, les permitió acercarse al registro histórico desde una perspectiva personal, dándoles voz y jerarquizando sus historias.

Cabe destacar que, si bien valoramos positivamente la experiencia, no desconocemos las trabas que existen al momento de realizar una salida didáctica. En muchas escuelas, los supervisores y directivos no ven con simpatía estas actividades y menos aquellas que se realizan en espacios abiertos, en donde los estudiantes puedan estar más expuestos a posibles peligros. Tampoco, por los mismos motivos, es sencillo lograr que les permitan traer sus cámaras fotográficas. Asimismo, una salida en espacios abiertos, que requiere que los estudiantes puedan deambular por el lugar, puede verse rápidamente comprometida por las inclemencias del tiempo o por los imprevistos propios de la dinámica de la Ciudad de Buenos Aires.

Esto podría explicar, en parte, los resultados arrojados por una encuesta que realizamos a casi 200 estudiantes de diferentes colegios, grupos sociales y etarios de la Capital federal. Esta da cuenta de que, en promedio, los estudiantes no realizan más que una salida por ciclo lectivo. Sólo el 20% de ellos recuerda haber visitado alguna vez con el colegio la Plaza de Mayo, seguido por el Teatro Colón (13,3%), el MALBA (11,5%) y la Manzana de las Luces (9,7%). Menos de la mitad de los encuestados, en torno a un 43 %, han podido ubicar correctamente en un mapa de la plaza de mayo, al Cabildo, la Catedral o la Casa Rosada. Llama la atención que entre los pocos que han logrado ubicar correctamente a la mayoría de estos lugares, la característica común es que refieren concurrir con sus padres o familiares a estas zonas con cierta regularidad. Resulta significativo asimismo, que el lugar que los estudiantes refieren como el más desconocido, 58,8% de los encuestados de los cuales el 73% corresponde a los primeros dos años de formación, sea el museo emplazado en el predio de la Ex ESMA.

En este sentido, no sería incorrecto preguntarse por el rol que estamos teniendo; la escuela y los docentes en el proceso de apropiación de nuestras ciudades y si no estamos desaprovechando una valiosa herramienta que permita materializar el saber histórico, problematizarlo y darle sentido desde el presente, dando a los estudiantes la posibilidad de indagar directamente las huellas que ha dejado el registro histórico.

La potencialidad de las salidas didácticas para la construcción de conocimientos significativos nos invita a sortear las dificultades antes mencionadas y buscar nuevas formas de aproximarnos al saber histórico.

Podemos decir en conclusión, que las salidas didácticas invitan a la reflexión profunda y sobre los objetivos y los contenidos a enseñar antes, durante y después de ella propiamente dicha o realizada.

De igual forma, permiten y favorecen la integración de saberes y la modificación de esquemas de conocimiento y favorece que los estudiantes, a través de la interacción con su entorno, tengan un intercambio directo con la realidad, incentivando procesos de razonamiento que contribuyen al aprendizaje. Para que esto ocurra los jóvenes tienen que establecer relaciones significativas entre los conocimientos adquiridos con anterioridad y los nuevos que construyan a través de este dispositivo de enseñanza.

Referencia bibliográfica:

- **Alderoqui, S.** (1994). *La ciudad se enseña. en Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- **Alderoqui, S. y Villa, A.** (1998). *La ciudad revisitada.* En Aisenberg, B. y Alderoqui, S., *Didáctica de las Ciencias Sociales II.* Buenos Aires: Paidós.
- **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. Municipalidad de Rocha. Uruguay.
- **Baghino, H. y otros** (2003). *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.
- **Barbero, J.M.** (1996). *Pre-textos.* Cali: Universidad del Valle.
- **Braudel, F.** (1978). *Las civilizaciones actuales.* Madrid: Tecnos.
- **Braudel, F.** (1979). *La Historia y las Ciencias Sociales.* 4º edición, Madrid: Alianza
- **Burke, P.** (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico.* Barcelona: Crítica.
- **Camilloni, A. y otros** (2007). *El saber didáctico.* Buenos Aires. Argentina: Paidós
- **Delval, J.** (1991). *Crece y pensar.* Barcelona: Paidós.
- **Duby, G.** (1992). *La historia continúa.* Madrid: Debate.
- **Fernández, L.** (1986). *La situación de formación. Una mirada pedagógica institucional al problema.* Ponencia de la Primera Reunión Técnica de Departamentos y Facultades de Ciencias de la Educación. OEI, Bogotá.
- **Ferro, M.** (1981). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero.* París: FCE
- **Fontana, J.** (1992). *La historia después del fin de la historia.* Barcelona: Crítica.
- **Freire, P.** (2010). *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- **Giroux, H.** (1990). *Los profesores como intelectuales.* Barcelona: Paidós.

- **Hobsbawm, E.** (2002). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- **Jurado, J. C.** (2003). Ciudad educadora. Aproximaciones contextuales y conceptuales. En *Estudios Pedagógicos*, 29.
- **Korn, F.** (1983). La gente distinguida. En Romero, J. L. y otro. *Buenos Aires: Historia de Cuatro Siglos*, Buenos Aires: Ed. Abril.
- **LE Goff, J.** (1991). *Pensar la Historia*. Barcelona: Paidós.
- **Litwin, E.** (2009). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- **Luc, J.** (1981). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Cincel.
- **Newton, Jorge y otra** (1966). *Historia del Jockey Club de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ed. L.N
- **Pluckrose, H.** (1991). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata.
- **Rodríguez Molas, R.** (1988). *Vida cotidiana de la oligarquía argentina (1880-1890)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina
- **Romero, J. L.** (1988). *La vida histórica*. Buenos Aires: Sudamericana.
- **Romero, J. L. y otro** (1988). *Buenos Aires: Historia de Cuatro Siglos*. Buenos Aires: Ed. Abril.
- **Saab, J.** (1996). *Algunas consideraciones respecto de los contenidos en la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires: Paidós.
- **Sáenz, J.** (1991). *La "Belle Epoque" en Buenos Aires*. Revista Todo es Historia, 45.
- **Trilla, J.** (1997). La educación y la ciudad. En: *Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta*. Medellín: Corporación Región.
- **Wilde, E.** (1980). Obras Completas en: Biagini, Hugo: *¿Cómo fue la generación del '80?* Buenos Aires: Ed. Plus Ultra

Clíonautas en Travesía: Museos de procesos sociales en países de Nuestra América Latina (Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y México)

Raúl Vargas Segura - Norcelo Gustavo De Miranda

adinfinity_5@yahoo.com.mx – norcelo21@gmail.com

REDIEEM / México - REDINE/Argentina

RESUMEN:

Se plantea la importancia y las características de cinco Museos, que tienen como horizonte historiográfico, el testimoniar procesos sociales del Siglo XX.

1. Museo Sitio de Memoria ESMA (Argentina)
2. Museu da Gente Sergipana (Brasil)
3. Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (Colombia)
4. Centro Cívico Ciudad Alfaro (Ecuador)
5. Museo “Casa de la Memoria Indómita” (México)

Las propuestas museográficas, implementan estrategias didácticas y lúdicas proclives de utilizar para la enseñanza, el aprendizaje y la reflexión de los contextos socio-históricos en el presente y la reiterada invitación de comprenderlos para evitar nuevas situaciones de violencia, de violación de los derechos humanos de los habitantes en las sociedades contemporáneas de América Latina

Estas propuestas identifican aspectos comunes. Dar a conocer, de manera sistemática y testimonial procesos histórico-sociales que tuvieron repercusión política por las acciones de violencia estatal contra actores sociales. Este estudio objetiva promover por medio de la enseñanza y la reflexión crítica para que se tome conciencia de evitar situaciones de genocidio y a la vez, generar una actitud crítica y propositiva para resolver los conflictos sociales sin actos de violencia física ni por parte de las instancias del Estado como de los protagonistas antagónicos.

La metodología, consistió en procedimientos: visitas guiadas a los museos investigados, recopilación de información documental y en sitios virtuales de internet en relación al contenido de los fondos historiográficos y sobre las características museográficas; por último, fue realizada una consulta bibliográfica, ampliando el conocimiento de procesos socio-históricos contenidos y vivenciados en los museos estudiados.

PALABRAS CLAVE: Museos - América Latina – Historia - Procesos Sociales - Enseñanza y Aprendizaje

Clíonautas em Travessia: Museus de processos sociais em países da nossa América Latina

RESUMO:

É discutida a importância e as características de cinco Museus, que apresentam como horizonte historiográfico testemunhar os processos sociais do século XX, a seguir:

1. Museo Sitio de Memoria ESMA (Argentina)
2. Museu da Gente Sergipana (Brasil)
3. Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (Colômbia)
4. Centro Cívico Ciudad Alfaro (Equador)
5. Museo ‘Casa de la Memoria Indómita’ (México)

O fundamental, as propostas museográficas implementnr estratégias didáticas e lúdicas possíveis de serem adotadas para ensinar, aprender e refletir sobre os contextos sócio-históricos neles presentes e um reiterado para compreendê-los, evitando a repetição de situações de violência, de violação dos direitos humanos e da segurança das pessoas que vivem nas sociedades contemporâneas na América Latina.

Estas propostas destinam-se a identificar os aspectos que lhes são comuns. De se dar a conhecer, de maneira sistemática e testemunhal, os processos histórico-sociais que tiveram repercussão política pelas ações da violência do Estado contra os atores sociais. Este estudo também objetiva promover, por intermédio do ensino e da reflexão crítica, desenvolver atitudes críticas com a intenção de se superar os conflitos sociais sem violência de toda ordem, nem por parte do Estado como indivíduos, grupos ou outros protagonistas sociais antagônicos.

A metodologia consistiu nos seguintes procedimentos: realizar visitas guiadas aos museus estudados; compilação de informações documentais e em sítios virtuais na Internet em relação ao conteúdo dos fundos historiográficos e sobre as características museográficas; por último, foi realizada uma consulta bibliográfica, visando ampliação do conhecimento sobre os processos sócio-históricos contidos e vivos nos museus estudados.

PALAVRAS-CHAVE: Museus; América Latina – História - Processos Sociais - Ensino e Aprendizagem

Clionautas in Crossing: Social process museums in countries of Our Latin America

ABSTRAC:

The importance and the characteristics of five Museums, whose historiographical horizon, testify to the social processes of the 20th Century

1. Museo Sitio de Memoria ESMA (Argentina)
2. Museu da Gente Sergipana (Brazil)
3. Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (Colombia)
4. Centro Cívico Ciudad Alfaro (Ecuador)
5. Museo “Casa de la Memoria Indómita” (México)

The museographic proposals, implement didactic and play strategies that are likely to be used to teach, learn and reflect on the socio-historical contexts in the present and the repeated invitation to understand them to avoid new situations of violence, violation of the human rights of the inhabitants of contemporary societies in Latin America

These proposals identify common aspects. To make known, in a systematic and testimonial way, historical-social processes that had political repercussions for the actions of state violence against social actors. This study aims to promote through teaching and critical reflection to be aware of avoiding situations of genocide and at the same time to generate a critical and purposeful attitude to resolve social conflicts without acts of physical violence or by the authorities of the State as of the antagonistic protagonists.

The methodology consisted in procedures: guided visits to the museums investigated, compilation of documentary information and in virtual internet sites in relation to the content of the historiographic funds and on the museographic characteristics; Finally, a bibliographic consultation was carried out, expanding the knowledge of socio-historical processes contained and lived in the studied museums.

KEYWORDS: Museums - Latin America – History - Social Processes - Teaching and Learning

Introducción

De inicio, se reconoce la tendencia de la *“nueva museología [] que podríamos concretar como un conjunto de movimientos cuya idea principal es el museo visto como ente social y adaptado a las necesidades de una sociedad en rápida mutación”* (Hernández, 1992, p. 93) y que existen diversos tipos de museos o casa de las musas, como son entre otros los museos de historia natural, pedagógicos, de patrimonio cultural, de historia nacional o regional, y en este escrito se plantea lo que se conoce como museos sociales o de procesos sociales.

En primer lugar mencionaremos las características de cinco museos ubicados en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y México:

1. Museo Sitio de Memoria ESMA (Argentina)

2. Museu da Gente Sergipana (Brasil)
3. Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (Colombia)
4. Centro Cívico Ciudad Alfaro (Ecuador)
5. Museo “Casa de la Memoria Indómita” (México)

Para la mayor comprensión de la importancia y características de estos cinco museos se expondrán los siguientes aspectos:

Tiempo, Espacio y sociedad, como señala Caballero, “*Las tres coordenadas tiempo, espacio y sociedad atenazan el conjunto completo de los objetos*” (Caballero, 1998, p. 31), así como las condiciones del espacio arquitectónico. Y las posibilidades de interacción por medio tanto de los recursos visuales, digitales como de audio, música y uso de medios lúdicos.

También se menciona un apartado relacionado con los acontecimientos o procesos sociales, que contiene el discurso museográfico, con la finalidad de aportar elementos historiográficos para una mejor comprensión de los temas difundidos en los recintos recreados.

Metodología

La metodología para la elaboración de esta ponencia, consistió en realizar visitas guiadas a los museos investigados, recopilación de información documental y en la web en relación al contenido de los fondos historiográficos, así como de las características museográficas. Ampliación también, del conocimiento sobre los procesos socio-históricos a través de una consulta bibliográfica.

Desarrollo del tema

Las características generales, de los museos cuyo tema son los procesos sociales contemporáneos, es que son espacios historiográficos con la intencionalidad de promover una conciencia histórica que apuntala la memoria crítica de acontecimientos considerados contrarios a los derechos humanos y a la vez, promuevan enseñanzas para evitar futuras agresiones a la ciudadanía por parte de las estructuras del poder criollo neoliberal en América Latina. Así como destacar las características y la significatividad de los procesos sociales que se testimonian y difunden.

La o el visitante, además de conocer como fue el pasado, se lleva la inquietud de la importancia de evitar la solución de los conflictos por la vía de la violencia armada, y sobre todo de la violencia del Estado.

La importancia de los procesos sociales que han llevado a superar, las prácticas de supresión de la vida para solucionar los conflictos, a prácticas sociales como el diálogo; la negociación; los acuerdos de reconocer los derechos de las y los participantes en situación de confrontación.

Ubicación, creación y propósitos históricos sociales de los museos

A continuación se presentan las características más significativas de cada uno de los museos investigados:

El Museo Sitio de Memoria ESMA forma parte del Espacio Memoria y Derechos humanos Ex ESMA, sobre Av. del Libertador 8151 (C1429BNC), CABA, Argentina.

El 19 de mayo de 2015 se inauguró el museo. Posee una puesta museográfica sobre el funcionamiento de uno de los centros clandestinos de detención, tortura y exterminio durante la dictadura cívico-militar entre 1976 y 1983, el centro al que se hace referencia es la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA). Esta intervención museográfica se construye:

“[...] a partir de los testimonios de sobrevivientes presentados en causas judiciales y obrantes en el Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). El relato articula información sobre el terrorismo es Estado y sus vinculaciones con el contexto político, social y cultural de la época, en un recorrido histórico multimedia”. (Said, 2015, p. 11)

El propósito de este sitio, consiste en preservar la memoria, promover y defender los derechos humanos.

El Museu da Gente Sergipana, ubicado en la Av. Ivo do Prado, 398 - Centro, en la Ciudad de Aracaju, Estado de Sergipe, Brasil, creado el 26 de noviembre de 2011. Cuyo propósito es entre otros: Contribuir para el fomento y enseñanza, a través de la recepción monitoreada a la comunidad estudiantil.¹

De este museo hay que destacar que el edificio donde está instalado es un bello edificio de la década del 20 del Siglo pasado, y

El resultado final de todo ese proceso de rescate histórico y arquitectónico resulto en un complejo cultural que une el pasado, presente y futuro a través de una composición entre lo antiguo restaurado e reintegrado al escenario urbano del Centro Histórico de Aracaju y el nuevo, sitio marcado por la inserción de modernas estructuras metálicas y vidrio. El Museu da Gente Sergipana fue un proyecto vencedor del Premio “El mejor de arquitectura 2012” en la categoría Restauro².

Propósitos que están en correspondencia con lo planteado por Chacon:

Musealización entendida como un proceso museal, capaz de construir un proyecto creador, direccionado a educar para civilizar a la nación y al pueblo. Así, el museo pasaría a desempeñar, entre otras finalidades, la de franquear al público, cada vez más heterogéneo y de carácter popular, una programación que se pretendía articulada en difundir creencias y valores con respecto a la brasilidad”. (Chacon, 2001, p. 189).

El Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, ubicado en Carrera 19b #24 – 86 en la Ciudad de Bogotá, Colombia e inaugurado en diciembre de 2012. Con el propósito de dignificar la memoria de las víctimas, y de aporte a la memoria histórica y a la construcción de una cultura de paz. Busca el reconocimiento de los derechos de las víctimas del conflicto armado interno en Colombia y la construcción de paz.³

Durante la construcción del edificio miles de personas entregaron puñados de tierra acompañados de escritos, documentos, bases de datos con nombres de víctimas, galerías de homenaje a las víctimas, testimonios orales o piezas audiovisuales.⁴

¹ <http://www.museudagentesergipana.com.br/>

² <http://www.museudagentesergipana.com.br/wps/portal/inicial/restauracaoemuseografia/opredio>

³ <http://centromemoria.gov.co/centrodememoria/>

⁴ <http://centromemoria.gov.co/el-memorial-por-la-vida/>

Arquitectónicamente fue diseñado para generar una impresión de valoración de la vida, y con las condiciones para una interacción social muy intensa.

El Centro Cívico Ciudad Alfaro, localizado en Prolongación de la calle 10 de Agosto, antigua Sede de la Asamblea Constituyente Montecristi – Manabí, Ecuador, y creado por Mandato Constituyente número 17 del 23 de julio de 2008. Documento donde se señala:

Que, en homenaje al más grande héroe histórico Nacional, General Eloy Alfaro Delgado, el Gobierno Constitucional del Ecuador, construyó el Centro Cívico Ciudad Alfaro, en la Ciudad de Montecristi, patrimonio histórico cultural del Ecuador.

*Que, el Centro Cívico Ciudad Alfaro, será un centro histórico, cultural, de formación académica de congresos, exposiciones, entretenimiento y turismo; Que, el Centro Cívico Ciudad Alfaro está conformado por: Museo, Mausoleo, Centro Multipropósito de eventos y Edificio de Oficinas;*⁵

Y entre otros propósitos se destacan los siguientes:

Recuperar, preservar, poner en valor y socializar las evidencias documentales y memoria viva de la Revolución Liberal Radical y del general Eloy Alfaro.

*Recuperar y difundir la Memoria Emblemática y la historia de las luchas sociales ecuatorianas en procura de un estado democrático, equitativo y soberano, con énfasis en la Revolución Liberal Radical.*⁶

Ubicado estratégicamente, primero porque la ubicación geográfica donde esta erigido el Centro Cívico, es donde nació el Gral. Eloy Alfaro, y los habitantes de la provincia de Manabí tuvieron una gran importancia histórica por su participación constante en los procesos político-sociales desde mediados del Siglo XIX hasta la década de los 20 del Siglo XX, en la denominada Revolución Liberal Radical.

El Museo “Casa de la Memoria Indómita” está ubicado en la calle de Regina 66 entre 5 de Febrero y 20 de Noviembre en el Centro Histórico de la Ciudad de México. Inaugurado el 14 de junio de 2012. El nombre hace referencia a la larga, tenaz, difícil y dolorosa lucha de las familias de los desaparecidos políticos Mexicanos en la búsqueda de la libertad y justicia para sus familiares víctimas del crimen de Desaparición Forzada, cometido por el Gobierno de México durante las décadas de los 70 y 80 principalmente.⁷

Procesos Sociales, como materia de los fondos museográficos

Ahora bien, en este apartado se presentará una breve narración de los procesos sociales que se destacan o significamos en cada uno de los museos citados.

El terrorismo sistemático de la dictadura cívico-militar

La ESMA conformado por 17 hectáreas y un total de 34 edificios. Uno de ellos, el Casino de Oficiales desde donde se nucleó la actividad represiva, allí el Grupo de Tareas 3.3.2⁸ “ejecutó la acción terrorista que cumplió un rol determinante en la desarticulación de organizaciones populares y la captura y desaparición forzada de alrededor de 5,000

⁵ <http://www.ciudadalfaro.gob.ec/juridico/mandatoconstituyente/mandatoconstituyente17.pdf>

⁶ <http://www.ciudadalfaro.gob.ec/objetivos-estrategicos-institucionales/>

⁷ http://www.museosdemexico.com/museo-casa-de-la-memoria-indomita_166.html

⁸ El Grupo de Tareas 3.3.2 o G.T.3.3.2 fue un grupo de tareas, formado por suboficiales y oficiales militares, que dependía del Servicio de Inteligencia Naval (SIN) de la Marina de Guerra de la Argentina, dedicado a la ejecución concreta de los secuestros y el robo de bienes de los detenidos ilegales que funcionó en el seno de la ESMA.

personas”⁹ apoyada por el resto de las instalaciones. Se puso a disposición el lugar a otras fuerzas, como la Aeronáutica, Prefectura y el Servicio de Inteligencia Naval, que lo usaban como sitio de secuestro y tortura de prisioneros ilegales.

El Casino de Oficiales tenía en su planta baja el salón dorado, allí funcionaba el servicio de inteligencia donde se planificaban operaciones de secuestro, el comedor de oficiales, el salón de conferencias y una sala de reuniones. En el primer y segundo piso se encontraban los dormitorios de los oficiales y en el tercer piso, conformado por capucha y capuchita (denominados así porque los cautivos debían llevar la cabeza tapada) se alojaban los prisioneros, además se encontraban los baños, la pieza de embarazadas y el pañol que era un depósito que contenía las pertenencias de los detenidos ilegales. Los prisioneros recién llegados eran llevados al Sótano, que formaba parte de este edificio.¹⁰

“El 24 de marzo de 2004, al cumplirse el 28° aniversario del golpe, el Gobierno nacional anunció la creación del Espacio Memoria y Derechos Humanos en la ex-ESMA, que incluía la desafectación y mudanza de todas las instituciones militares que allí funcionaban.” (Said, 2015, p.12)

Finalmente el 19 de Mayo de 2015, se inaugura El Museo Sitio Memoria ESMA en el ex Casino de Oficiales.

Actualmente integran en las instalaciones del Espacio Memoria y Derechos Humanos las siguientes entidades: Archivo Nacional de la Memoria, Canal Encuentro, Casa de la Militancia-Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio-H.I.J.O.S., Casa por la identidad, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Centro Internacional de Educación en Derechos Humanos de la UNESCO, Espacio Cultural Nuestros Hijos (EcuNHi) - Asociación Madres de Plaza de Mayo, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas, Iniciativa Latinoamericana para la identificación de Personas Desaparecidas I.L.I.D., Instituto de Políticas Públicas de Derechos Humanos del MERCOSUR, Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora, Memoria Abierta, Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur, Museo Sitio de Memoria ESMA.

Tanto este último como las demás entidades se proponen como un ámbito de homenaje a las víctimas y de condena a los crímenes de lesa humanidad cometidos durante el terrorismo de Estado. El propósito consiste en preservar la memoria, promover y defender los derechos humanos. Es un lugar de intercambio cultural y de debate social sobre el terrorismo de Estado y la experiencia genocida; un espacio de reflexión sobre el pasado reciente.¹¹

El Cangaço y los Cangaceiros brasileiros

Indiscutiblemente hablar de la historia de una gran sociedad como la brasileña, es un enorme reto, así que en este apartado sólo haremos mención de uno de sus procesos sociales, desarrollados en la región nordeste de Brasil, más precisamente en el estado de Sergipe, en la década del 1920 hasta finales de los años 1930 del Siglo pasado.

El Museo da Gente Sergipana, aunque de manera complementaria, hace mención del movimiento denominado Cangaço, del cual Sergio Guerra nos menciona que en las primeras décadas del Siglo XX,

⁹ <http://www.apm.gov.ar/sites/default/files/Espacios%20de%20Memoria%20en%20la%20Argentina.%20Catalogo%20web.pdf>

¹⁰ <http://www.desaparecidos.org/nuncamas/web/ccd/e/esma01.htm>

¹¹ <http://www.espaciomemoria.ar/>

“(...) se produjeron brotes de violencia campesina e intensas luchas obreras, expresión de reivindicaciones insatisfechas de la mayoría del pueblo brasileño. Entre ellas puede citarse la actividad de las bandas de asaltantes conocidas como Cangaceiros – el más famoso fue Lampião” (Guerra, 2015, p. 335).

Acerca del movimiento social del Cangaço y el personaje Lampião, se destaca como parte de la historia social y cultural de la región nordestina, y ampliando acerca de ello, la Revista Fênix – Revista de História e Estudos Culturais¹², menciona lo siguiente:

Lampião, se había hecho jefe del Cangaço alrededor de 1920, dirigiendo de manera absoluta hasta 1938 cuando, junto con Maria Gomes de Oliveira, María Bonita, su compañera, murió en Grotta do Angico, Município de Poço Redondo, desierto de Sergipe. [] En el campo de la memoria colectiva Lampião se tornó una especie de prototipo de los cangaceiros, eclipsando, digamos así, a los demás cangaceiros de su tiempo¹³.

Al ser masacrados Lampião, su compañera María Bonita y nueve de sus correligionarios, el 28 de julio de 1938, fueron desmembrados y sus cabezas exhibidas en la Ciudad de Salvador de Bahía, hasta el año de 1969.

Violencia entre la oligarquía criolla y las expresiones sociales organizadas en varias décadas de la historia colombiana y los procesos de paz

Desde antes del llamado “Bogotazo” (9 de abril de 1948) y sobre todo posterior al mismo, como resultado de una permanente lucha política entre el partido y el estado de la oligarquía colombiana y las diversas fuerzas políticas partidarias, político militares y sociales contrarias, se han producido miles de actos de violencia funestos entre uno y otros actores de la sociedad colombiana.

Contando con experiencias de firmas de paz o treguas, pero que han sido violentadas y dejado más víctimas, por ejemplo “la Asamblea Nacional Constituyente que sesionó en 1991, y que dio al país una nueva carta magna. Pero el abandono de la lucha armada por un grupo de organizaciones político-militares ni tampoco la carta magna puso fin a la violencia en Colombia” (Guerra, 2015, p. 508), sobre todo contra los dirigentes de izquierda y líderes comunitarios¹⁴, con las consecuentes pérdidas de elementos del Estado.

Se han tenido experiencias como las siguientes:

La Unión Patriótica (UP) nació en 1984 como resultado de los acuerdos de paz entre el gobierno de Belisario Betancur y la guerrilla de las FARC. Fue la fórmula para consolidar un proceso de paz y a la vez para que el movimiento guerrillero optara por una salida política al conflicto armado. Sin embargo, el experimento terminó con el exterminio físico y político del movimiento, unos asesinados, otros exiliados y amenazados, y dos décadas más de violencia en Colombia. La UP ha sido la única oportunidad que ha tenido las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) de hacer política. En su momento cumbre, este partido político logró elegir 16 alcaldes y 256 concejales, y eligió 16 representantes al Congreso de Colombia. Sin embargo, en dos décadas de ejercicio político más de 3 mil de sus militantes fueron asesinados, entre ellos dos candidatos presidenciales y 13 parlamentarios.

¹² Fênix – Revista de História e Estudos Culturais Outubro/ Novembro/ Dezembro de 2007 Vol. 4, Ano IV, nº 4, 2. Disponible en: http://www.revistafenix.pro.br/PDF13/DOSSIE_%20ARTIGO_13-Marcos_Edilson_de_Araujo_Clemente.pdf.

¹³ Lampião, tendo se tornado chefe de Cangaço por volta de 1920, reinou absoluto até 1938 quando, junto com Maria Gomes de Oliveira, a Maria Bonita, sua companheira, morreu em Angico, sertão de Sergipe. [] Não obstante, deve-se atentar para o fato de que o cangaço não se resume a Lampião, embora comumente se confunda com ele. Há justificativas para isso: Lampião desfrutava de liderança reconhecida no bando, era valente e habilidoso em combate e tinha o exemplo acima da palavra.

¹⁴ https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Hechos_de_violencia_del_conflicto_armado_interno_en_Colombia

Todos estos asesinatos coincidieron con las zonas en las que la UP había logrado triunfos electorales¹⁵.

Pero en 2010, “*la situación colombiana dio un giro inesperado. Gracias a los buenos oficios de Noruega, Cuba, Venezuela y otros países se iniciaron conversaciones en La Habana entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas de Colombia (FARC)*” (Guerra, 2015, p. 510), lo que creó condiciones propicias para promover la creación de un espacio social en relación a la memoria y búsqueda de la paz y la reconciliación. Si bien, se lograron nuevamente firmas de paz y procedimientos para suprimir el índice de confrontación, la violencia selectiva continúa aportando datos de víctimas entre los líderes comunitarios. Situación que es registrada, analizada y señalada críticamente en los espacios del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.

La Revolución Liberal Radical en Ecuador

Si bien, de los cinco fondos museográficos abordados, este es el más antiguo (1860 – 1912), sin embargo, sigue estando presente en la vida política y sociocultural en Ecuador.

En las salas del Centro Cívico Ciudad Alfaro, se presentan las condiciones sociales antecedentes a la revolución liberal radical, y se destaca:

Durante el primer siglo de vida del Ecuador, sólo unos pocos habitantes tenían derechos políticos y sociales. Existía una sociedad excluyente que marginaba a los indios, mestizos pobres, afrodescendientes y mujeres. La Iglesia Católica era una institución del Estado que controlaba los cementerios, el registro de los habitantes, la educación. (Hidrovo, 2016, p. 70)

La oligarquía criolla, había logrado mantener el poder hasta que en la década de los 60 del Siglo XIX, cuando se inició el movimiento armado de las llamadas “*Montoneras*”, integradas por ciudadanos en armas, en principio en la zona de Manabí, por la costa del pacífico, que fueron desarrollando su fuerza, entre derrotas y triunfos, y llegaron a imponer en la Presidencia al Gral. Eloy Alfaro Quezada, de enero de 1897 hasta enero de 1901 (Hidrovo, 2016, p. 74), con base al logro de una Nueva Constitución, alcanzando un nuevo mandato presidencial de enero de 1907 a agosto de 1911.

Lo que permitió a los participantes en la Revolución Liberal Radical encabezados por el Gral. Alfaro, promover cambios de beneficio a la población y procesos de desarrollo económico, así como el logro de modernización de la infraestructura de comunicación como el Ferrocarril de Guayaquil a Quito.

Pero la oligarquía criolla a través de sus periódicos, la iglesia y los estratos del ejército conservadores, promovieron una férrea oposición y llegaron a desatar el odio y la violencia física, al grado de ser asesinado el Gral. Eloy Alfaro, junto a varios de sus correligionarios el 28 de enero de 1912, así como arrastrados por las calles de Quito e incinerados en un lugar denominado El Ejido (Hidrovo, 2016, p. 92), en lo que se le llamo “*La Hoguera Bárbara*”¹⁶.

Entre los logros de la Revolución Liberal Radical, se pueden considerar los siguientes:

¹⁵ <http://www.verdadabierta.com/justicia-y-paz/157-el-saldo-rojo-de-la-union-patrioticaSee>

¹⁶ <http://edusalazar---la-hoguera-barbara.blogspot.mx/>

- . *La Ley de Instrucción Pública que pone la enseñanza bajo el control del Estado, siendo gratuita y laica.*
- . *Aprobación de la Bandera y el Escudo del Ecuador. Se crea además el Registro Civil.*
- . *Ley de Matrimonio Civil y también la que permite legalizar los divorcios.*
- . *XII Constitución, que sería denominada "atea" por parte de los conservadores, pues estableció la separación de la Iglesia y el Estado.*
- . *Inauguración del ferrocarril que unía Guayaquil con Quito. El ferrocarril llegaría a Manabí, donde hubo dos ramales¹⁷.*

En las diversas salas del museo, se muestran tanto imágenes, objetos como múltiples frases del pensamiento liberal radical, sus logros y la violencia de sus detractores.

De la desesperanza a la memoria indómita

En el Museo "Casa de la Memoria Indómita" se han creado condiciones para encontrar el acompañamiento para enfrentar los efectos de la violencia de estado, por lo que es posible destacar lo siguiente:

En las salas de exhibición permanente, se puede regresar al tiempo donde una sala, típica de los sesenta y setenta, inmortaliza las vitrinas, los sofás y las carpetas bordadas esperando el regreso de hijos y esposos desaparecidos, cuyas fotografías decoran la estancia. Además se cuenta la historia de los desaparecidos políticos de los últimos 40 años, como un reconocimiento a lo que fueron e hicieron por la libertad.

La Casa de la Memoria Indómita pretende convertirse en un símbolo de gratitud y libertad¹⁸.

Se ha ido convirtiendo en un espacio de mucha interactividad social, que va desde la asesoría hasta la formación en la cultura de los derechos humanos y la no violencia. Porque el motivo de su existencia no se agota, al contrario en las dos últimas décadas, la intensidad de la violencia en México, la impunidad y la corrupción de los órganos de impartición de justicia o de los cuerpos de seguridad ciudadana han creado las condiciones para que la agresión física, el secuestro o saqueo con implicaciones funestas sea resentido por miles de habitantes, estén en las ciudades o en el campo.

El museo cuenta con diversos materiales como videos, audios, libros, expresiones artísticas y sobre todo testimonios de los seres humanos que han padecido condiciones de maltrato, desaparición forzada y de los familiares de los mismos, que encuentran en este recinto una serie de actividades y procedimientos de orientación y asesoría ante el conflicto de la pérdida de un ser querido.

Esta bajo la responsabilidad de las y los integrantes del Comité Eureka, quienes han vivido en experiencia propia y son protagonistas de las luchas y gestiones que a diario se realizan ante las instancias tanto gubernamentales como instancias nacionales e internacionales para lograr que las personas desaparecidas sean localizadas.

Organizaciones civiles y organizaciones de derechos humanos nacionales e internacionales han señalado que la desaparición forzada se practica ahora en México en los contextos de la guerra contra el crimen organizado – los levantones, por ejemplo-, los feminicidios o la trata de personas. Para crear conciencia sobre estos problemas, en el mediano plazo la Casa de la Memoria Indómita cuenta con un programa de conferencias, seminarios y talleres, así como

¹⁷ <http://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/194005-los-logros-de-la-revolucion-liberal/>

¹⁸ <http://mxcity.mx/2015/07/el-museo-casa-de-la-memoria-indomita-una-oda-a-los-que-lucharon-por-la-libertad/>

un archivo especializado, un cineclub, una tienda y un café. Por ahora, ofrece el servicio de visitas guiadas, de una a 20 personas, bajo reservación¹⁹.

Conciencia del presente y compromiso con el futuro

A partir de conocer el discurso museográfico de los cinco museos presentados en esta investigación, es necesario destacar en el campo profesional de la enseñanza y difusión de la Historia, la posibilidad de considerar los grandes avances de la tecnología de la comunicación, para transformar y enriquecen dicho discurso museográfico, haciéndolo además de más interactivo, más llenos de contenido y significado.

Por otra parte se reconoce en los cinco museos, la intención de llevar a las y los estudiosos de la historia y a la población en general que los visita, a considerar la necesidad de comprometerse con el futuro, porque si bien, los museos destacan acontecimientos del pasado, también llevan a reflexionar en la necesidad de evitar la solución de los conflictos políticos con base a la violencia física.

Y por lo tanto, convocan a no repetir la continua agresión a los derechos humanos por parte de quien ejerza el poder y a los demás protagonistas sociales, a reflexionar la importancia de evitar dirimir las contradicciones sociales y más bien hacer uso de acciones que permitan el diálogo, la negociación y los compromisos de solución ante las controversias, sean estas políticas, económicas o sociales.

Para los docentes e investigadores de Clío, los acontecimientos que se presentan y recrean con imágenes, interacciones tecnológicas, actividades y documentan en sus acervos bibliográficos, son una muestra de las grandes confrontaciones sociales que se han desarrollado a lo largo y ancho de Nuestra América Latina, y que aproximarse a su comprensión por medio de su visita guiada, comentada y reflexionada, permitiría a sus estudiantes tener mejores elementos para el aprendizaje de sus contextos socio-históricos.

Conclusiones

A manera de conclusiones, primero reconocer la importancia historiográfica de las cuatro expresiones museográficas aquí mencionadas situadas en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y México, que se crean a partir de los avances de las luchas sociales y la apertura política que se logró a finales del siglo XX y principios del XXI, para establecer fondos testimoniales y actividades que lleven a la memoria histórica y la conciencia de la no violencia y el respeto a los derechos humanos en los conflictos sociales y la no repetición.

Expresiones museográficas que se crearon entre los años de 2008 al 2015, que pudieran ser una consecuencia de los fuertes procesos sociales anti-neoliberales que se desplegaron al principio del Siglo XXI y por las demandas de los organismos sociales para crear espacios que permitieran no sólo testimoniar sino sobre todo, desarrollar estrategias culturales que llevaran a una conciencia de la necesidad de la no violencia en las sociedades respectivas de Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y México.

Valorar la importancia de ser fuentes de información y recreación de acontecimientos sociales cercanos al presente y con una perspectiva de futuro, para las y los investigadores, docentes y

¹⁹ <http://www.guiadelcentrohistorico.mx/kmcero/cultura/casa-de-la-memoria-ind-mita-donde-la-violencia-de-estado-no-se-olvida>

estudiantes de las ciencias sociales en los países donde están establecidos, a partir de reconocer como señala Arangue que:

Incorporar, en la formación del profesorado, temas o problemas recientes, actuales o contemporáneos es un desafío permanente en la práctica docente y que la formación inicial debería atender. En este sentido, en este trabajo, propongo pensar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales desde la perspectiva de la Historia Reciente/Presente (HRP) (Arangue, 2016, p.195).

Es también claro que los temas museográficos, son temas históricos muy fuertes y se requiere un proceso de significación y reflexión muy amplia para ponderar la importancia y necesidad de abordar estos procesos sociales, con el acompañamiento de profesores sensibles a la problemática abordada en cada uno de los museos.

Las tensiones que se identifican son, primero, el procurar superar el paradigma de ubicar al museo sólo como el resguardo del pasado; estos museos tienen sobre todo la intencionalidad, además de preservar la memoria del pasado, prevenir acontecimientos futuros, sin violencia y con el reconocimiento del otro en cuantos sobre todo de sus Derechos Humanos.

Cada uno tiene entonces espacios de exposición didáctica museográfica, área de documentación, espacios para la investigación y la difusión de temáticas afines a sus propósitos historiográficos.

Estos museos, no sólo educan y son valiosos para la enseñanza de la historia, sino también promueven una conciencia socio-histórica, recreando el pasado, pero sobre todo llamando a las personas presentes a valorar el no permitir situaciones que han llegado al genocidio de las y los luchadores sociales como son los casos de Argentina, Colombia o México, o a la agresión física promovida por las élites criollas como son los acontecimientos de supresión de la vida y desarticulación física contra los cangaceiros brasileiros o la llamada “hoguera bárbara” con los cuerpos de los dirigentes de la Revolución Liberal Radical del Ecuador.

Otra característica es que además de los servicios museográficos, son espacios de consulta, investigación documental, desarrollo de cultura de la no violencia y de defensa de los derechos humanos, así como espacios para la enseñanza de la historia social en el campo de la formación de historiadores – investigadores – docentes y de los docentes – historiadores – investigadores.

Finalmente, la trascendencia de los acontecimientos históricos que se expresan en el fondo museográfico, permite una explicación a muchas situaciones que se manifiestan en la sociedad, como ceremonias cívicas, nombre de calles o de instituciones como por ejemplo en la Ciudad de Manta, Ecuador existe la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Referencias bibliográficas

- **Arangue, D.** (2016). La historia reciente/presente desde la perspectiva de género en la formación del profesorado. En Miguel A. Jara y Graciela Funes (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- **Caballero Zoreda, L.** (1988). *Teoría general del museo. Sus funciones*. Disponible en: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/13929/1/802477-1.pdf>. Consultado el 10 de enero de 2017.

- **Guerra Vilaboy, S.** (2015). *Historia mínima de América Latina*. México: Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe – UNAM.
- **Hernández Hernández, F.** (1992). Evolución del concepto de museo. En *Revista General de Información y Documentación Vol. 2*. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID9292120085A/11902>. Consultado: 15 de enero de 2017
- **Hidrovo Quiñones, T. M.** (2016). *Memorias de la Revolución Alfarista*. 4ª. Edición. Montecristi, Manabí, Ecuador: Corporación Centro Cívico Ciudad Alfaró.
- **Marques, E.** (2016) *Sila do cangaco ...ao estrellato*. Aracaju, Sergipe, Brasil: Infographics Gráfica & Editora.
- **Rangel, A.R.** (2016). A concepção de Museu Social Republicano em Edgard Roquette-Pinto: antropologia e educação no Museu Nacional do Rio de Janeiro. In: Gasparello, A.M; Villela, H. O.S. (orgs.) *Educação na História: intelectuais, saberes e ações instituintes*. Rio de Janeiro, Brasil, Maud X.
- **Said, J.** (Coord.) (2015). *Espacios de memoria en Argentina*. Argentina: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Películas

- *Lampião y María Bonita*. Grisolli, Paulo Alfonso (Productor) y Pia Luiz Antonio (Director) (S/F) Ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=WBZmRkaE89U>
- *La Revolución de Alfaró*. Cinta cinematográfica. Ecuador: TAF, Taller de Actores y Fábulas. TAME, Empresa de ferrocarriles ecuatorianos y Pérez, Juan Diego (2015)

La investigación escolar como propuesta didáctica para el análisis de la articulación local-global. Estudio de caso: migración de estudiantes extranjeros en la Universidad Nacional del Sur

Rosa A. Fittipaldi – Aldana Mastrandrea
fittipal@uns.edu.ar – aldanamastrandrea@gmail.com
Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca) / Argentina

RESUMEN:

El presente artículo constituye una propuesta didáctica para aplicar en 6to año del nivel medio (Pcia. Bs. As) para el análisis del impacto local de los procesos globales. Se selecciona como estudio de caso la migración de estudiantes extranjeros a la Universidad Nacional del Sur en el marco de la internacionalización de la Educación Superior. Actualmente asistimos a una creciente movilidad estudiantil que se produce como respuesta a los requerimientos que la internacionalización de la información, los conocimientos y la tecnología exigen a quienes desean insertarse de manera más competitiva en el mercado laboral.

En este contexto, la movilidad de estudiantes universitarios es una de las manifestaciones más representativas de la articulación local – global. El objetivo del presente trabajo es valorar la investigación como estrategia metodológica para promover aprendizajes significativos. Se propone el análisis de un estudio de caso mediante la aplicación de entrevistas semi-estructuradas y relatos de vida, así como la recopilación y procesamiento de datos estadísticos provenientes de diversas fuentes. Esta estrategia está centrada en la participación de los alumnos tanto en la búsqueda de datos como en la comprensión del fenómeno abordado en el marco de una enseñanza activa.

El método de proyectos facilita la intervención de los alumnos en el análisis de un problema de la realidad social. A su vez permite el desarrollo de habilidades en la resolución de los problemas, el aprendizaje colaborativo, la reflexión crítica de los fenómenos y la capacidad de comunicación de los resultados.

Palabras clave: enseñanza por proyectos – metodología activa – aprendizaje colaborativo.

**Pesquisa escolar como uma proposta didática para a análise da articulação local - global.
Estudo de caso: migração de estudantes estrangeiros na Universidad Nacional del Sur**

RESUMO:

Este artigo é uma proposta didática para aplicar no 6º ano do nível médio (p. Bs. As) para a análise do impacto local dos processos globais. A migração de estudantes estrangeiros para a Universidade Nacional do Sur no âmbito da internacionalização do Ensino Superior é selecionada como estudo de caso. Atualmente, estamos testemunhando uma crescente mobilidade estudiantil que é produzida em resposta aos requisitos de que a inter-nacionalização da informação, do conhecimento e da tecnologia requer aqueles que desejam se inserir de forma mais competitiva no mercado de trabalho.

Neste contexto, a mobilidade dos estudantes universitários é uma das manifestações mais representativas da articulação local-global. O objetivo deste trabalho é valorizar a pesquisa como uma estratégia metodológica para promover a aprendizagem significativa. A análise de um estudo de caso é proposta através da aplicação de entrevistas semi-estruturadas e histórias de vida, bem como a coleta e processamento de dados estatísticos de várias fontes. Esta estratégia está focada na participação de estudantes tanto na busca de dados quanto na compreensão do fenômeno abordado no quadro de um ensino ativo.

O método do projeto facilita a intervenção dos alunos na análise de um problema de realidade social. Ao mesmo tempo, permite o desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas, aprendizado colaborativo, reflexão crítica dos fenômenos e a capacidade de co-comunicar os resultados.

Plavras chave: ensino por projetos - metodologia ativa - aprendizagem colaborativa.

School research as a didactic proposal for the analysis of local - global articulation. Case study: migration of foreign students at Universidad Nacional del Sur

ABSTRAC:

This article is a didactic proposal to apply in the 6th year of the medium level (Bs. As) for the analysis of the local impact of global processes. The migration of foreign students to Universidad Nacional del Sur within the framework of the internationalization of Higher Education is selected as a case study. We are currently witnessing a growing student mobility that is produced in response to the requirements that the inter-nationalization of information, knowledge and technology requires to those who wish to insert themselves more competitively in the labor market.

In this context, the mobility of university students is one of the most representative manifestations of the local - global articulation. The objective of this work is to value research as a methodological strategy to promote meaningful learning. The analysis of a case study is proposed through the application of semi-structured interviews and life stories, as well as the collection and processing of statistical data from various sources. This strategy is focused on the participation of students both in the search for data and in the understanding of the phenomenon addressed in the framework of an active teaching.

The project method facilitates the intervention of students in the analysis of social reality problems. At the same time, it allows the development of skills in problem solving, collaborative learning, critical reflection of the phenomena and the ability to co-communicate the results.

Key words: teaching by projects - active methodology - collaborative learning.

Introducción

Los procesos migratorios constituyen fenómenos que, a través del desplazamiento de las personas, modifican las estructuras económicas y demográficas así como las relaciones sociales, tanto en los países de origen como en los de destino y, su estudio crítico, permite analizar situaciones cotidianas complejas que posibilita acercar a los estudiantes a problemas geográficos socialmente relevantes para su entorno local. La inmigración ha sido uno de los principales fenómenos que, en un período de tiempo relativamente corto en nuestro país, generó una particular dinámica espacial con características propias a nivel social y demográfico. El análisis de las experiencias cotidianas que los diferentes sujetos y colectivos humanos atraviesan permite comprender los procesos que intervienen en la construcción del lugar mediante el desarrollo de diferentes prácticas socio-espaciales.

En el contexto de las migraciones de estudiantes extranjeros a la Universidad Nacional del Sur en la ciudad de Bahía Blanca es posible analizar la articulación existente entre la escala global -como escenario en el que se manifiestan los procesos derivados de la difusión de la información, conocimiento y tecnología- y la escala local, como ámbito propicio para el estudio de la movilidad estudiantil debido a que en ella se reflejan las tendencias globales de las dinámicas migratorias. Ante la importancia de este fenómeno resulta evidente que el estudio de los procesos que se producen a escala global posibilita comprender las interacciones que se generan entre los individuos de la comunidad de origen y la receptora así como los significados atribuidos al lugar en la construcción de nuevas territorialidades a partir de sus experiencias vividas.

De este modo, analizar la migración de estudiantes extranjeros en el nivel superior a través del método de proyectos se convierte en una oportunidad para que, desde una enseñanza activa, los alumnos de sexto año del nivel medio puedan comprender la articulación global-local a partir de una propuesta didáctica que los involucre como protagonistas en el proceso de investigación, mediante la utilización de diferentes técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas.

Por este motivo, el objetivo del presente trabajo es valorar la investigación como estrategia metodológica para promover aprendizajes significativos. Para dicho abordaje, se propone el análisis de un estudio de caso a través del diseño y aplicación de entrevistas semi-estructuradas a estudiantes extranjeros que se encuentren realizando sus estudios en la Universidad Nacional del Sur, así como la obtención de relatos de vida, la recopilación y el procesamiento de datos estadísticos provenientes de diversas fuentes.

En este contexto, la propuesta didáctica consiste en el análisis de la articulación local-global tomando como estudio de caso la migración de estudiantes extranjeros en la Universidad Nacional del Sur en la ciudad de Bahía Blanca. Para su estudio se pretende que los alumnos se involucren en el conocimiento y en el análisis de los problemas geográficos de la comunidad local a través de la discusión y el debate sobre aspectos vivenciados en su realidad cotidiana.

La actividad pedagógica entonces, considera las diferentes instancias que los alumnos deben llevar a cabo en el proceso de investigación, en la búsqueda de datos para comprender su realidad socio-espacial mediante una participación activa y crítica. Se reconoce la importancia de valorar, desde la percepción de los actores sociales involucrados, las concepciones elaboradas con respecto a la inserción en la sociedad receptora, sus experiencias y problemáticas. Asimismo, se emplean diversas estrategias para mejorar la enseñanza de la Geografía en un contexto de cambios acelerados y profundas transformaciones territoriales. Por este motivo, con el propósito de dar respuesta coherente y pertinente a los problemas geográficos contemporáneos, desde la enseñanza de la Geografía, se hace imprescindible motivar el pensamiento crítico y creativo mediante su estudio, análisis y comprensión a partir de diferentes instancias de investigación.

En consecuencia, se pretende que el alumno se apropie de determinadas competencias que le permitan explicar los procesos que influyeron e influyen en la conformación de su espacio geográfico más próximo. Para esto, tal como lo plantea el diseño curricular de sexto año del nivel secundario, se propone el desarrollo de proyectos de investigación basado en problemáticas geográficas contemporáneas con el objetivo de lograr aprendizajes significativos.

De este modo, la propuesta considera objetivos, contenidos y estrategias metodológicas que dan respuesta a las inquietudes que se plantean los alumnos para observar, analizar, comprender y problematizar diversas temáticas que encierran el paradigma actual de un espacio articulado en escalas y redes que se manifiestan en el espacio local cuya dinámica se vincula a la escala global. Dada la cercanía temporal del fenómeno a los intereses de los alumnos como futuros estudiantes universitarios la temática se torna atractiva y los predispone a una participación más comprometida con la investigación y obtención de resultados.

El proyecto de investigación: una herramienta metodológica valiosa para el análisis de la movilidad estudiantil en el contexto de la articulación local-global

El método por proyectos constituye una metodología útil para el análisis de diversos problemas geográficos que se manifiestan en la realidad social. Los proyectos de investigación tienen como finalidad desarrollar la capacidad crítica y reflexiva de los alumnos a través de la identificación de problemáticas socialmente relevantes para su estudio y comprensión.

Los antecedentes de dicha metodología son recientes y según Moreno Jiménez (1996) su origen se atribuye a la figura del filósofo y pedagogo J. Dewey quien a comienzos del presente siglo en Estados Unidos postuló la idea de unir la escuela con la vida con el propósito de promover la consolidación de ciudadanos comprometidos con la realidad social. Por su parte, otros autores sostienen la unidad significativa y práctica de una actividad que está dotada de un gran valor educativo y enfocada hacia una o más metas que implican la investigación y resolución de problemas de un modo natural como en la vida real (Moreno Jiménez, 1996).

El estudio de problemáticas que se manifiesta en el entorno más próximo de los estudiantes constituye una vía enriquecedora para fomentar el interés y la curiosidad mediante la articulación de contenidos con otras materias del currículo para el análisis de problemas reales. De este modo, se desarrolla la capacidad crítica para identificar temas socialmente relevantes y formular problemas de investigación en un ambiente de participación, colaboración y cooperación.

Según Zenobi (2017) en la Reforma Curricular de la década de 1990 y en los sucesivos cambios que se realizaron tanto a nivel nacional -Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)- como en los diseños curriculares jurisdiccionales, se propone la enseñanza de diversas temáticas a partir de la elección de situaciones problemáticas a diferentes escalas, enfatizando el trabajo desde la escala local y relacionando los aprendizajes con los problemas sociales de los contextos cotidianos. Por este motivo, en Geografía de sexto año del nivel medio, se profundiza en el estudio de problemas geográficos contemporáneos a través de la investigación escolar como herramienta para la organización curricular de la materia. Es a partir de este eje que se presenta una propuesta didáctica para analizar el fenómeno de la articulación local-global a través del estudio de la migración estudiantil en la UNS, en la ciudad de Bahía Blanca.

En este contexto, es importante mencionar que la migración constituye un proceso eminentemente espacial que debe analizarse en términos dinámicos debido a que involucra espacios de salida, espacios de llegada y un proceso de traslado que comprende diversas estrategias territoriales que se manifiestan a escala global y que se articulan con la escala local.

Si bien el fenómeno de la movilidad estudiantil tiene sus orígenes en el siglo XV en los países europeos, a partir de las últimas décadas del siglo XX comienza a considerarse como una de las manifestaciones más importantes, no solo de la internacionalización de la educación superior (IES), sino también de la globalización. En tal sentido, resulta pertinente afirmar que se ha constituido en un fenómeno global, no solo por la magnitud que ha alcanzado, sino porque se presenta en todas las regiones del mundo, a pesar de las diferencias sustanciales en las escalas locales (Fittipaldi *et al.* 2016).

Así, la movilidad estudiantil puede definirse como:

“... el medio que permite a un universitario participar en algún tipo de actividad académica o estudiantil en una institución diferente a la suya manteniendo su condición de estudiante dentro de una variedad de intercambios, como pasantías, cursos de idiomas, cursos especializados, prácticas laborales, entre otros” (Zúñiga, et. al, 2006: 29 en: Gelders et al., 2013, p. 4).

En los últimos años se ha producido un incremento de la movilidad de estudiantes a partir de los esfuerzos deliberados de las instituciones universitarias y de los países receptores de estudiantes extranjeros. La interrelación de diversos factores como por ejemplo, la disponibilidad de recursos humanos calificados, la inversión en ciencia y tecnología y el fortalecimiento institucional junto a la existencia de diversos programas y convenios realizados entre instituciones educativas de diferentes países promueve la movilidad de estudiantes a través de la elección de determinados destinos para la realización de los estudios de grado o posgrado (Luchilo, 2006). Es así que la educación superior, a través de una política adecuada de extensión universitaria, colabora en la formación de ciudadanos que forman parte del desarrollo socioeconómico de la comunidad receptora.

Otros factores que promueven la movilidad estudiantil se relacionan con las motivaciones de los estudiantes extranjeros. Por ejemplo, la existencia de nuevas tendencias culturales que involucran diversos elementos más allá del proceso educativo; las necesidades de adquirir habilidades y/o conocimientos globales; el interés por forjar nuevas experiencias y el establecimiento de diversos vínculos establecidos en el país de destino, entre otras. Asimismo, el incremento en los flujos estudiantiles se inscribe en el conjunto de transformaciones ocurridas a partir de la demanda de nuevas necesidades y nuevas ofertas dentro del mercado educativo. Dicho proceso coincide con la difusión de conocimientos e información que se sustenta, en reiteradas ocasiones, en la utilización de tecnologías de la información y de la comunicación.

En este marco, bajo los beneficios que brindan las tecnologías de la información y las nuevas, flexibles y variadas ofertas que proporciona el mercado educativo en el marco global se produce un incremento de la movilidad estudiantil que, contribuye a configurar nuevas relaciones en el espacio local, a través de la conformación del lugar.

De esta manera, el conocimiento de las experiencias vividas por los migrantes extranjeros a través del trabajo por proyectos cobra fundamental importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que permite analizar las necesidades locales percibidas por estos, así como los vínculos que establecen con el lugar en el contexto de sus experiencias migratorias. Los significados construidos en torno al lugar como centro de significado proporcionan los fundamentos necesarios para conocer e interpretar dicha manifestación de la articulación global-local.

A su vez, en el proceso de investigación los alumnos desarrollan ciertas habilidades y competencias entre las que se pueden mencionar: la adquisición de nuevos puntos de vista frente a un problema, el reconocimiento de la pertinencia de una determinada metodología o uso de cierta técnica, el desarrollo de la lectura y la escritura, la valoración y el compromiso con el aprendizaje y la capacidad de reflexión, entre otras.

El aprendizaje por proyectos, entonces, constituye un recurso atractivo y motivador que mantiene el interés de los alumnos en todo el proceso de enseñanza y los aproxima con problemáticas locales, además de estimular la intervención, la cooperación y la comprensión de los fenómenos que se manifiestan en su entorno más próximo.

Materiales y métodos

Para el desarrollo de la propuesta didáctica se emplea una estrategia de investigación mixta, tanto cualitativa como cuantitativa. Dicha perspectiva posibilita abordar, desde una visión integral, el fenómeno de la migración estudiantil en la ciudad de Bahía Blanca para compren-

der la dinámica social del grupo migratorio y su inserción en el espacio urbano a través del análisis de la articulación local-global.

En relación con las técnicas cualitativas se plantea a los estudiantes el trabajo con entrevistas semiestructuradas para recopilar información sobre la dinámica de la movilidad estudiantil en el nivel superior en la Universidad Nacional del Sur (UNS). Para ello se trabaja, desde una perspectiva interpretativa, con el método biográfico a través del análisis de los relatos de vida de los migrantes. En esta etapa, los alumnos podrán indagar en las experiencias de dichos colectivos y dar sentido, así como interpretar los procesos sociales, en los términos de los significados vivenciados por los entrevistados. En las entrevistas se recopilan datos sobre las razones que motivaron los desplazamientos, mecanismos de facilitación de los traslados y radicación en la ciudad, experiencias de inserción en la comunidad local, vínculos con el país de origen, relaciones con otros estudiantes extranjeros en la ciudad y con el grupo de estudiantes locales, actividades que los extranjeros realizan en su tiempo libre, obstáculos en el proceso de reinserción de la comunidad de destino y proyecciones futuras.

Una de las ventajas del trabajo con problemáticas locales consiste en el rápido acceso a la información a través del contacto con informantes clave u otras fuentes de información directas a las que se puede acceder fácilmente mediante una salida al terreno.

En esta línea, Marshall y Rossman, 1999 (en: Vasilachis de Gialdino, 2007) sostienen que el proceso de investigación cualitativa supone la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para su estudio, la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos y la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios.

De modo complementario, con respecto a las técnicas cuantitativas, se propone la recopilación de información en las estadísticas brindadas por la Subsecretaría de Relaciones Internacionales, de la Secretaría General de Posgrado y de la Dirección General de Información de la Universidad Nacional del Sur. Las mismas, reflejan datos correspondientes al número de alumnos que ingresan como estudiantes en las modalidades de grado y posgrado, según Programas o Convenios, indicando países de destino así como carreras o cursos emprendidos entre los años 2008 al 2017. Dicha información será relevante para efectuar una descripción y caracterización de la migración estudiantil en el nivel superior en la ciudad de Bahía Blanca.

Propuesta didáctica. “El estudio de la articulación local-global. Estudio de caso: la migración de estudiantes extranjeros en la Universidad Nacional del Sur de la ciudad de Bahía Blanca”

El abordaje de la migración de estudiantes extranjeros en la UNS en la ciudad de Bahía Blanca permite introducir a los estudiantes de sexto año del nivel medio en un proceso de investigación a través del planteo de diversos interrogantes relacionados con las transformaciones socio-espaciales que se manifiestan en su espacio más próximo. La contextualización del tema planteado incentiva a los alumnos por medio de distintas instancias a su investigación. Así, se fortalece la capacidad para indagar diversas cuestiones relacionadas con los conflictos percibidos por estos en la ciudad en la que viven y se promueve la articulación de fenómenos geográficos que se manifiestan a diversas escalas.

En este sentido, considerando el objetivo general de la propuesta que se presenta, con respecto a las técnicas cualitativas se plantea que los alumnos trabajen con la observación, entrevistas semiestructuradas y relatos de vida para priorizar el significado y el sentido que los estudiantes extranjeros le confieren a determinados eventos de su vida cotidiana. Para ello, se adopta el método biográfico que permite analizar las experiencias significativas en el curso de la vida de las personas en conexión con su contexto familiar e histórico. Por su parte, en relación con las técnicas cuantitativas se recurre al trabajo con estadísticas provenientes de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales, de la Secretaría General de Posgrado y de la Dirección General de Información de la UNS. Por su parte, desde la perspectiva teórico-conceptual se recurre a los aportes provenientes de diversos autores quienes en conjunto brindan reflexiones que permiten interpretar el estudio de caso seleccionado.

Primera etapa: Delimitación del tema específico, planteo del problema y objetivos de la investigación

Para el desarrollo de esta propuesta didáctica se procede a presentar el tema: “El análisis de la articulación local-global. Estudio de caso: migración de estudiantes extranjeros en la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca – Argentina)”. Luego de realizar una contextualización teórica del caso a abordar y de la delimitación del área de estudio en la unidad didáctica correspondiente se sugiere que los alumnos investiguen las características de la migración de estudiantes extranjeros en la UNS.

Para ello, se plantea que los estudiantes puedan realizar una búsqueda bibliográfica en diversas fuentes acerca de las características de dicho proceso, para luego formular interrogantes disparadores que guíen el proceso de investigación. De este modo, se ejercita el desarrollo de habilidades para la búsqueda y recopilación de información. La discusión grupal y el debate, mediante puestas en común de la información recopilada, serán las estrategias utilizadas en esta etapa para delimitar el tema presentado, formular el problema y objetivos que guíen la investigación.

En esta instancia, es fundamental que el problema se encuentre planteado correctamente por lo que el papel del docente como guía del proceso será clave. Pozo (1980)¹ sostiene que un problema bien formulado genera un estrecho y permanente vínculo entre curiosidad y realización por lo que la motivación, fruto de un real convencimiento, se encuentra asegurada. El planteo de problemas de investigación aplicados a una escala local acerca a los alumnos a la comprensión de las temáticas cotidianas que se manifiestan en su espacio próximo y los posiciona en un rol protagónico y creativo para reflexionar y problematizar diferentes aspectos de la realidad que vivencian.

Por su parte, la delimitación de los objetivos, tanto generales como específicos, constituye un aspecto fundamental en esta etapa debido a que, expresados de forma clara y mediante una adecuada relación con el problema formulado anteriormente, guían el proceso de investigación. Es necesario establecer qué pretende el estudio mediante la expresión de una acción que se lleva a cabo como punto de partida y, para lograr esto, el planteo de los objetivos junto con la formulación del problema expresan uno de los pasos metodológicos iniciales en la investigación. De esta manera, el problema planteado responde al interrogante: ¿Cómo se refleja la

¹ En Moreno Jiménez 1996.

articulación global-local en la ciudad de Bahía blanca a partir de la inserción de estudiantes extranjeros de la Universidad Nacional del Sur?

Segunda etapa: Elaboración del marco teórico, planteo de hipótesis y determinación del diseño de investigación

En esta instancia se sugiere que los alumnos trabajen en la profundización conceptual del estudio de caso seleccionado para conocer los conceptos y categorías de análisis que intervienen en la realidad en la que se inscribe el problema planteado. La construcción de un marco teórico posibilitará incluir el problema de investigación en un contexto más amplio que le otorgue sentido y explique, desde una perspectiva particular, el objeto de estudio abordado.

Por lo tanto, el análisis del material bibliográfico existente sobre el tema y de diversas fuentes de información será fundamental para demostrar la solidez del conocimiento del tema. Asimismo, luego de la elaboración del marco teórico correspondiente, se procede a plantear posibles hipótesis, susceptibles de ser comprobadas o refutadas. En este sentido, la hipótesis formulada como posible respuesta al problema considera que el conocimiento de las características de la migración de estudiantes extranjeros en la Universidad Nacional del Sur permite comprender los procesos de articulación global-local en la ciudad de Bahía Blanca.

Luego, se sugiere que los estudiantes puedan confeccionar el diseño de la investigación que involucra el conjunto de actividades sucesivas que forman parte de la misma. Para esto, será necesario decidir las técnicas que se van a emplear para recopilar la información, por lo que se propone el trabajo con técnicas tanto cualitativas como cuantitativas. Durante el proceso de investigación las técnicas cualitativas fueron la observación, la entrevista y los relatos de vida mientras que las cuantitativas se basaron en las fuentes estadísticas de informes oficiales de la UNS. Las mismas permitieron recopilar y procesar la información necesaria para abordar el problema objeto de investigación.

Para el desarrollo de las entrevistas semi-estructuradas se procede a decidir quiénes serán los entrevistados y se propone la realización de un muestreo intencional de acuerdo al problema que guía la investigación. En este caso, las personas seleccionadas son estudiantes de grado y/o posgrado de la UNS quienes, en conjunto, aportarán una valiosa información acerca del proceso de inserción en la comunidad local y las problemáticas detectadas. La elección de los entrevistados radica en la posibilidad que tienen de transmitir experiencias personales y familiares acerca de sus vivencias en relación con la conformación del lugar y la significación particular atribuida a las mismas.

Con el propósito de profundizar los conocimientos sobre el fenómeno de la movilidad estudiantil en la UNS las entrevistas incorporan aspectos relacionados con los motivos de los desplazamientos, tiempo estimado de estadía, conformidad con el lugar, aspectos que favorecieron u obstaculizaron la inserción en la ciudad, vínculos con el país de origen, actividades realizadas y sentido de pertenencia a través de la realización de ciertas prácticas cotidianas en el uso del tiempo libre, entre otros aspectos.

En esta etapa será fundamental guiar a los alumnos con respecto al diseño de las entrevistas y las características de las preguntas a formular para que expresen claridad y permitan recopilar la información requerida de acuerdo al objetivo general de la investigación. Para ello, se confeccionará una guía de posibles preguntas teniendo en cuenta los destinatarios y temas relevantes que posibiliten comprender el estudio seleccionado. Luego, mediante una puesta en común, se seleccionarán aquellas preguntas que resulten representativas del grupo-clase y que

permitan recopilar la información necesaria para comprender la articulación global-local a través de las experiencias vividas por estudiantes extranjeros en la UNS, mediante sus relatos. Para trabajar con relatos de vida es fundamental tener en cuenta que los testimonios recolectados constituyen una valiosa fuente de información que ofrece un punto de vista subjetivo desde quien interpreta sus propias vivencias y que, deben ser interpretados, a la luz de una contextualización más amplia. Asimismo, deben considerarse ciertos factores que intervienen en el recuerdo de ciertos hechos considerados relevantes en perjuicio de otros en función del tiempo transcurrido, la relación con el lugar, los vínculos establecidos en él y la construcción de significados.

Por lo tanto, luego de la realización de las entrevistas, será fundamental contextualizar los relatos a la luz de un marco teórico conceptual adecuado, para lo cual se propone el trabajo con diversas fuentes de información, tales como artículos académicos, periodísticos, de divulgación, fotografías, documentos históricos, así como el trabajo con técnicas cuantitativas que colaboren en la reconstrucción de las experiencias de los estudiantes extranjeros. De esta manera, con la información recopilada en diversas fuentes se promueve el interés por el tema estudiado a través de la implicación personal y grupal y una participación activa y crítica.

Tercera etapa: Recolección, procesamiento y análisis de datos

Una vez diseñados los instrumentos para el registro y recopilación de datos será necesario hacer efectivos los encuentros con los estudiantes extranjeros. Para esto, se propone una salida institucional a la UNS que tendrá como finalidad captar la realidad estudiada mediante la observación y la aplicación de entrevistas semiestructuradas para comprender el proceso de articulación local-global, a partir del estudio de caso seleccionado.

En esta parte del proceso de investigación se realizan las entrevistas -de modo grupal- a estudiantes extranjeros y se registra todo tipo de información que los alumnos consideren relevante incluir en los registros. Para efectuarlas, se tienen en cuenta los lineamientos propuestos por López y Barajas Zayas (1996) entre los que se destaca un ambiente favorable para el entrevistado que permita estimular el diálogo, evitar interrupciones y realizar preguntas abiertas, generales y flexibles.

En la última fase del proceso se procede a transcribir las entrevistas efectuadas y se establece un análisis de las mismas teniendo en cuenta una contextualización histórica sobre los eventos analizados que guían el problema de investigación. Según Mallimaci y Giménez (2007) la información recopilada deberá procesarse e interpretarse para realizar una adecuada contextualización de la vida de las personas y los fenómenos que han atravesado de acuerdo a sus relatos. De este modo, la búsqueda de los significados de las experiencias relatadas permite comprender los procesos que intervienen en la conformación del lugar en el marco de la articulación local-global.

Finalmente, se procede a complementar la información cualitativa con la utilización de técnicas cuantitativas a través de la búsqueda de datos estadísticos que permitan contextualizar los relatos de vida obtenidos en la entrevistas. Para ello, se utiliza la información brindadas por la Subsecretaría de Relaciones Internacionales, de la Secretaría General de Posgrado y de la Dirección General de Información de la UNS. Las mismas, reflejan datos correspondientes al número de alumnos que ingresan como estudiantes en las modalidades de grado y posgrado, según Programas o Convenios, indicando países de destino así como carreras o cursos emprendidos entre los años 2008 al 2017.

Resultados

La enseñanza por proyectos permite profundizar el contenido curricular a partir de la búsqueda de referentes teóricos sobre la temática abordada en la investigación. Entre los conceptos utilizados se pueden mencionar aquellos que aluden a la temática, como por ejemplo: globalización, migraciones contemporáneas, cultura migratoria, los jóvenes y la cultura estudiantil en los procesos migratorios actuales, las facilidades y dificultades de los movimientos de personas en diferentes escalas de análisis, los procesos de integración y su relación con las políticas públicas locales e internacionales, la articulación global-local de fenómenos socio-territoriales que suceden en el entorno cercano, entre otros. Además de indagar en aspectos teóricos esta estrategia colabora en el desarrollo de las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales. Asimismo, este tipo de estrategias didácticas, donde el alumno se encuentra inmerso en un ambiente de trabajo colaborativo, capaces de generar ideas y donde asumen responsabilidades de forma personal y grupal, con actitud crítica y creativa promueve el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas.

Se observó en los alumnos una fructífera predisposición hacia el trabajo tanto dentro como fuera del aula y se detectó, en la totalidad de las instancias, una motivación hacia la tarea a desempeñar, aspecto fundamental de la propuesta presentada que dio como resultado que los contenidos desarrollados fueran significativos y de gran interés. Además, se corroboró que se incentivó entre los alumnos el trabajo en equipo, el uso y disfrute de las TIC's, una participación activa al compartir ideas y construir conocimientos y la expresión de las mismas de forma lógica mediante una confrontación de diferentes puntos de vista claramente argumentados.

Reflexiones finales

El trabajo por proyectos constituye una herramienta metodológica enriquecedora que promueve la participación, curiosidad e interés de los alumnos en relación con un tema socialmente relevante y factible de analizar. El desarrollo de la capacidad para identificar temas de interés y formular problemas de investigación promueve el compromiso personal y grupal en todo el proceso de investigación.

La posibilidad de aprender en un contexto de investigación permite la incorporación de aprendizajes significativos por medio del conocimiento (conceptos, teorías, enfoques metodológicos, técnicas) y competencias que permite la resolución de problemas reales. El diseño y planificación de las etapas del trabajo de investigación posibilita que los alumnos busquen, recopilen y procesen información en diversas fuentes así como su análisis a partir de la utilización de diversas técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas. El posterior trabajo áulico mediante una síntesis de la información recabada, intercambio entre los miembros del grupo de trabajo, participación activa y puestas en común fortalece la formulación de conclusiones y promueve una valoración crítica del trabajo realizado mediante la comprensión y reflexión de un fenómeno socialmente relevante.

Por su parte, la potencialidad del trabajo con historias de vida en el marco de la utilización de la entrevista semi-estructurada, es significativa debido a que los testimonios se obtienen a través de un primer encuentro entre los alumnos y los entrevistados en una salida institucional y, luego, mediante diversos contactos informales que los estudiantes puedan establecer. La utili-

zación de dichas técnicas facilita el contacto del alumno entrevistador con diversas percepciones, concepciones y puntos de vista de los estudiantes extranjeros.

Por otro lado, el trabajo con técnicas cuantitativas colabora en la lectura de diversos fenómenos estadísticos que, en reiteradas ocasiones, no son claramente visibles con la utilización de técnicas cualitativas y son, en ciertas oportunidades, representativos del fenómeno analizado. En este sentido, los alumnos construyen gráficos a partir del análisis de los datos los cuales se interpretan y, a partir de allí, obtienen conclusiones. Con respecto a este aspecto, la utilización de las TIC's en el aula a través de la búsqueda y análisis de la información es fundamental: el empleo de programas como el Google Earth o la navegación en sitios Web institucionales permite que los alumnos se interioricen en la recopilación de datos de la realidad abordada a partir de la observación y comparación de los mismos y que aprendan a interpretarlos.

De este modo, el trabajo por proyectos posibilita analizar el impacto local de los procesos globales a través de la implementación de un proceso de investigación que permite proveer conocimientos y competencias a los estudiantes en un clima de colaboración, participación y reflexión crítica de los problemas que se manifiestan en su realidad cotidiana.

Referencias bibliográficas:

- Entrena Durán, F.** (2012). Migraciones globales y reterritorialización de los espacios locales: una aproximación tridimensional. *Papeles de Población*, 18(72), 9-38.
- Fittipaldi, R. A.; Mira, S. G.; Espasa, L. C.** (2012). El papel de la Educación Superior en contextos de movilidad e integración. III Congreso Internacional y X Simposio de América Latina y El Caribe. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires.
- Fittipaldi, R. A.; Mira, S. G.; Espasa, L. C.** (2012). Movilidad de estudiantes de Educación Superior en el contexto de las migraciones contemporáneas. La experiencia de la Universidad Nacional del Sur. *Revista Universitaria de Geografía*. Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur.
- Fittipaldi, Rosa A; Mira, Silvia, G.; Espasa, Loreana C.** (2016). Aspectos geográficos de las migraciones por estudio. Nuevas tendencias de la migración calificada. *Contribuciones Científicas*. GAEA Sociedad Argentina de Estudios Geográficos, 28, 105 - 118.
- Gelders, V.; Vásquez, F.; Ramos, H.** (2013). Internacionalización de la educación superior en Chile. Movilidad internacional de estudiantes en la Universidad de La Frontera. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 47-64.
- Kornblit, Ana Lía.** (2004). *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*. 1ª edición, Buenos Aires: Biblos.
- Luchilo, L.** (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. REDES - Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior. *Revista CTS*, Vol. III, 7, 105-133. URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2378502>.
- Moreno Jiménez, A. y Marrón Gaité, M. J.** (1996) *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Serie n° 3, Madrid: Editorial Síntesis. .
- Vasilachis de Gialdino, I.** (coord.). (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. 1ª reimpr., Barcelona-Buenos Aires: Gedisa.
- Vieytes, R.** (2004) *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: De las Ciencias
- Zenobi, V. Y Estrella, M.** (2017). Desafíos didácticos e ideológicos en la enseñanza de temáticas locales. Universidad Nacional de Luján. En actas de V Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas. Resistencia.

Los recorridos de las Prácticas Docentes: una autoevaluación a partir de las narrativas de los estudiantes del profesorado de Historia

Verónica Andrea Gatti - Marcela Elizabeth Zatti - Martín Luis María Céparo
veronicagatti73@yahoo.com - marceezatti@hotmail.com - martin_ceparo@hotmail.com
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales-UADER / Argentina

RESUMEN:

El siguiente trabajo pretende dar cuenta del proceso que conllevan las prácticas docentes a partir de la autoevaluación o registro que realizan los estudiantes durante las experiencias dentro de los espacios áulicos. En este sentido se proponen analizar las problemáticas comunes que presentan, los avances, fortalezas y percepciones derivadas de sus narrativas que se manifiestan como materiales valiosos y concretos desde sus primeras observaciones hasta el cierre del proceso de prácticas.

Las narrativas constituyen un material empírico sustancial donde los practicantes vuelcan desde sus impresiones personales hasta las dificultades teóricas epistemológicas propias del campo de la enseñanza de la Historia. Compartimos la idea que los relatos o narrativas nos ayudan a explicar y comprender lo que se está haciendo desde una mirada crítica y atenta.

El análisis de esta documentación sirve para poder acreditar el recorrido y la trayectoria de cada practicante así también como herramienta de indagación sobre las propias ideas que poseen sobre su clase, que a la vez es compartida con el resto de los compañeros del Taller de Acción Educativa. En tal sentido seleccionamos en la cátedra cuatro casos que pertenecen a distintas trayectorias mediante la utilización de un análisis cualitativo sobre sus experiencias a partir de la respuesta a un esquema orientativo que se generó como documento para poder recuperar estos relatos o autoevaluaciones.

PALABRAS-CLAVE: narrativas - prácticas docentes - autoevaluación

Os recorridos das práticas docentes: uma auto-avaliação partindo das narrativas dos estudantes da formatura de história

RESUMO:

O seguinte trabalho pretende dar conta do processo que levam as práticas docentes a partir da auto-avaliação o registro que realizam os estudantes durante as experiências dentro dos espaços áulicos. Nesse sentido propõem-se analisar as problemáticas comuns que precisam os avanços, fortalezas y percepções derivadas de suas narrativas que se manifestam como materiais valiosos e concretos desde suas primeiras observações até o fechamento do processo de práticas.

As narrativas constituem um material empírico substancial onde os praticantes vertem desde suas impressões pessoais mesmo as dificuldades teóricas epistemológicas próprias do campo do ensino da história. Compartilhamos a idéia que os relatos das narrativas nos ajudam a explicar y compreender o que se está fazendo desde um olhar crítica e atenta.

A análise da documentação serve para poder acreditar o recorrido e a trajetória de cada practicante assim também como ferramenta de indagação sobre as próprias idéias que tem sobre sua aula, que a sua vez é compartilhada com o resto dos colegas da oficina de Ação Educativa. Nesse sentido selecionamos na oficina quatro casos que pertencem às distintas trajetórias pelo uso de uma análise qualitativa sobre suas experiências a partir da resposta a um esquema orientador feito como documento para poder recuperar esses relatos o auto-avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: narrativas - práticas docentes – avaliação

The courses of the Teaching Practices: a self-evaluation based on the narratives of the students of the Faculty of History.

ABSTRACT:

The following work gives an account of the process that the teaching practices entail from the self-evaluation or register that the students carry out during the experiences inside the aulic spaces. In a sense, we propose to analyze the common problems that present, the advances, strengths and perceptions derived from their narratives that are manifested as valuable and concrete materials from their first observations until the closing their practices.

Narratives constitute a substantial empirical material where practitioners turn from their personal impressions to the epistemological theoretical difficulties inherent on the History teaching. We share the idea that stories or narratives help us to explain and understand what is being done from a critical and attentive look.

The analysis of this documentation serves to be able to accredit the path and the trajectory of each practitioner as well as a tool of inquiry about the own ideas about their class, that at the same time is shared with the rest of the companions of the Educational Action Workshop. In this sense, we selected four cases that belong to different trajectories through the use of a qualitative analysis of their experiences, based on the response to a guideline scheme that was generated as a document in order to recover these reports or self-assessments.

KEYWORDS: narratives - teaching practices - self-evaluation

Protocolos, narrativas y prácticas docentes

Las narrativas escritas en los registros que realizan los/las futuros/as docentes en Historia revelan sus experiencias en torno a las instancias de prácticas en el contexto de la formación inicial. Estos registros se vuelven insumos significativos a la hora de evidenciar el qué y cómo se construyen las secuencias didácticas, los efectos que producen en la población estudiantil, en los y las docentes a cargos de cada curso donde se llevan a cabo las prácticas y en todos/as aquellos/as sujetos que se vean implicados en este proceso, visualizando efectos, tensiones, obstáculos en el escenario de la clase.

Planteadas de esta manera, las narrativas en los registros y a lo largo del proceso de prácticas, dan cuenta de los diversos escenarios tanto institucionales como áulicos, dentro de los cuales, los/las practicantes materializan sus propios recorridos. El proceso se inicia con una instancia observacional del contexto en cual se obtiene información sobre la institución, el grupo de estudiantes, la dinámica de trabajo del docente a cargo de cada curso con el fin de (re)formular las futuras propuestas de clases que implican situaciones que ponen en tensión los aportes teóricos historiográficos y didácticos adquiridos durante la formación con la práctica propiamente dicha, promoviendo la evaluación y autoevaluación de lo observado/registrado y lo deseado/esperado.

De esta manera, y con el propósito de que los/las estudiantes puedan orientar la mirada y registrar tanto lo observado como sus propios recorridos de prácticas, desde el Taller de Acción Educativa proponemos **tres protocolos** orientativos. El primero de ellos, se realiza durante y luego de las visitas a las instituciones educativas donde se van a desarrollar las prácticas docentes. El objetivo es llevar adelante un **diagnóstico institucional** el cual da cuenta del contexto (la escuela secundaria en la actualidad, espacio donde se encuentra, orígenes, cambios, etc.); de la realidad institucional (matrícula, docentes, orientaciones, turnos, actividades que se realizan fuera y dentro de la escuela, etc.); de las características organizacionales (horarios, funciones de docentes y demás personal, Acuerdo de Convivencia, proyectos en que participa, prioridades, Proyecto Educativo Institucional -PEI-, etc.); las características del estudiantado (orígenes, trayectorias, estratos sociales, etc.); las

particularidades de la infraestructura (posibles espacios para realizar la enseñanza y aprendizaje, identificar espacios de tutorías pedagógicas u otras apoyaturas, testeo de posibles problemáticas que preocupan a la comunidad educativa, etc.).

En fin, este primer protocolo está orientado a visualizar el contexto de trabajo, tanto áulico como institucional, los aspectos organizativos y los actores involucrados. Es decir, brinda información y apoyatura a los/las practicantes de la realidad donde desarrollarán el proceso de prácticas que les servirá de guía para definir sus objetivos, la selección de contenidos, los aspectos didácticos y evaluativos que deberán considerar a la hora de proponer y desarrollar sus clases.

Este diagnóstico institucional da pie para el segundo **protocolo de elaboración de secuencias** que refiere a los aspectos a considerar al momento de pensar y proponer la clase. En este protocolo los/las practicantes deben consignar aspectos referidos a la propuesta de clase desde el punto de vista historiográfico y didáctico, permitiendo pensar en el qué, cómo y para qué de los conceptos a abordar, el tiempo histórico en el recorte de contenido, los sujetos de la historia, la selección de recursos, actividades e instancias de evaluación. Por otra parte, cada una de las propuestas de clase debe estar acompañada de un autoregistro para fortalecer y corregir aquellos aspectos que se deben mejorar, al mismo tiempo, destacar los avances y fortalezas. Este seguimiento autónomo mediante la autoevaluación, se orienta a recuperar las experiencias vividas en el aula que permitan valorar los logros, superaciones, revisar y corregir los pendientes, reconocer los obstáculos, reflexionar sobre los esfuerzos realizados que quedan materializados luego, en el último y tercer **protocolo o registro final**.

De esta manera, se le solicita a cada practicante que dé cuenta de sus fortalezas y debilidades a lo largo del proceso de prácticas, señalando a su vez, las expectativas y cómo o de qué manera prevé subsanarlas en las subsiguientes clases: algunas cuestiones sobre las que debe reflexionar y autoevaluarse tienen que ver con el uso de tiempo áulico previsto en la secuencia (suficiente/insuficiente/acorde); la utilización de los recursos planificados (apropiados al grupo de estudiantes/acordes al tema/impacto en la clase); tipo de actividades propuestas (se lograron resolver/presentaron dificultades); selección y recorte de contenidos en función de la temática (claro/acorde/confuso/no se comprendió); lo evaluado (tener en cuenta el tipo de evaluación/se contemplan los criterios institucionales); y si se lograron o cumplieron los objetivos propuestos. Además, de qué manera se priorizó el cierre, cómo lo retomaría y que considera debe trabajar/mejorar. Sin duda, estas orientaciones perfilan a los/las practicante a realizar una evaluación formativa mediante la reflexión crítica y permanente de su propia experiencia con el propósito de mejorar el proceso de formación docente inicial.

En lo que se refiere al **protocolo final de clase**, registran el cierre autoevaluativo de todo el proceso de prácticas, integrando aportes y aspectos de los diagnósticos y secuencias por cada clase desarrollada. En este protocolo, también brindamos desde la cátedra indicadores orientativos y un mínimo de contenidos necesarios que permiten dar cuenta de las posturas críticas, la toma de decisiones y experiencias originadas en el proceso de prácticas fundamentados desde la bibliografía sugerida que permite reflexionar sobre la práctica con el propósito de lograr la autoevaluación¹.

Cuando pensamos en la autoevaluación lo hacemos a partir de Moreno Olivos (2016), quien retomando los fundamentos de Scriven (1967), lo asocia con una evaluación de carácter continuo, realizada mediante procedimientos informales, dependiendo más de las capacidades

¹ Recuperamos trabajos de Edelstein, 2011; Sanjurjo, 2014; España, 2014; Davini, 2008; Aisenberg, 2010; Álvarez Méndez, 2001; Moreno Olivos, 2016 por citar algunos.

diagnósticas de los y las profesores/as que de pruebas o instrumentos técnicos aplicados; cuya meta es favorecer la mejora de algo: un proceso de aprendizaje, una estrategia de enseñanza, un proyecto educativo, un material didáctico, etc. También menciona que la evaluación formativa necesita de algo más que la simple evaluación en el aula para producir efectos positivos sobre el aprendizaje. Así la evaluación formativa se transforma un proceso (no un producto).

Debemos agregar además, que consideramos la clase como un campo de problemáticas específico objeto de estudio propio de la didáctica. En efecto, Souto (2010) entiende que el acto de enseñanza es el ámbito más habitual de concreción de situaciones que provocan aprendizajes compartidos permitiendo comprender lo que sucede, al tiempo que le otorga significatividad social. Es decir, que la clase se vuelve un lugar de encuentros y contraposiciones entre deseos individuales y formaciones grupales e institucionales, allí se dan las motivaciones, valores, representaciones, adquisiciones previas, conocimientos, creencias, mitos, historias, ideologías, concepciones, símbolos, representaciones y formas de organización, construidos socialmente.

En este espacio se entrecruza lo pedagógico con las relaciones del saber porque el acto de enseñar es un proceso social, histórico y cultural que orienta valores y en el que se involucran sujetos. Asimismo, Edelstein (2011) propone la clase como una expresión del interjuego entre los procesos de aprender y enseñar, un ámbito de concreción de relaciones polifacéticas entre docentes, estudiantes y conocimientos atravesados por las determinantes institucionales y contextuales más amplias.

Teniendo en cuenta estos aportes y ante la complejidad e imprevisibilidad que significan las instancias de observación y las consecuentes elaboraciones de propuestas de clases, retomamos algunas preguntas problemas que siguiendo a Edelstein nos ponen justamente ante la reflexión del acto de enseñanza: ¿Es posible lograr registros de las clases que permitan capturar-apresar la complejidad de las situaciones? ¿La observación es la única vía de acceso al análisis de situaciones de prácticas de enseñanza? ¿Qué cuestiones podemos relevar en la observación y qué instrumentos permitirán completar los datos obtenidos? ¿Cuáles serían los modos de encarar una lectura comprensiva de los registros observacionales? entre otras. En este sentido, desde el Taller, queremos contribuir a que en un futuro inmediato los/las practicantes profundicen la reflexión sobre sus prácticas, que al parecer de dicha autora, es nodal para que se permitan explicar el contenido y los modos de incursionar en tal reflexión, ya que ello resulta indicativo del tipo de racionalidad que orienta esas prácticas, sus caracteres y cambios.

Por esta razón, desde la cátedra propiciamos la necesidad de reflexionar, sistematizar y concluir el proceso de prácticas, por lo que se solicita a partir del protocolo de cierre un informe en el que se debe incluir contenidos necesarios sobre cada experiencia en relación a los siguientes criterios: mencionar brevemente la experiencia áulica y extra áulica (si esta última se llevó a cabo) considerando temas desarrollados, estrategias didácticas implementadas, el manejo del tiempo y del espacio, tipos de recursos y actividades desplegados; especificar los objetivos planificados y si fueron logrados; precisar criterios empleados y metodología de evaluación, entendiendo ésta, como un proceso integral en el desarrollo de sus clases, mencionar problemáticas que tuvo que afrontar y si las solucionó, explicitar la forma. Asimismo se refuerza la necesidad de destacar fortalezas y debilidades tanto en el momento de la elaboración de secuencias, posicionamiento con el contenido como en el desarrollo de cada una de las clases.

Con miras a continuar potenciando la autoevaluación, sugerimos la reflexión en el sentido de ¿qué puntos considera importante se deben seguir trabajando en su futuro como docente? y si visualizó en el desarrollo de sus clases a) desinterés en los estudiantes; b) falta de autoridad o debilidad en el manejo de grupo; c) el uso del tiempo, espacio y conceptualizaciones históricas, fuentes y explicaciones de contenidos teóricos complejos; d) manejo de recursos (pizarrón, textos, soporte informático, etc.). Explicar cada punto fundamentando desde aportes teóricos, la forma en que intentaría o intentó resolverlo.

Esta estrategia de autoevaluación, no solo nos permite reunir información relevante, sino también realizar ajustes durante el proceso de prácticas para que los/las practicantes vayan visualizando su propio rendimiento, reforzando sus debilidades y potenciando sus fortalezas. Por otra parte, desde la cátedra nos permite reorganizar, revisar, orientar las acciones, optimizando las estrategias a seguir intercaladas con momentos de socialización de experiencias dada la metodología de trabajo en el Taller. Asimismo las narrativas de estos registros suelen ser requeridos y contemplados por las instituciones educativas como herramientas de información que permiten la interacción entre docentes a cargo de los cursos y los/las practicantes.

Finalmente, es importante destacar que durante el proceso de prácticas se plantea que, mientras se formaliza su ingreso áulico se debe realizar un trabajo de indagación para completar y elaborar cada uno de los protocolos que se les presenta a partir de fundamentos teóricos y metodológicos en base a la bibliografía sugerida como asimismo de revisión de la documentación institucional o la realización de entrevista a distintos actores en cada ámbito educativo. Al mismo tiempo, cuando la situación lo amerita o se presenta, participar en actividades relacionadas con espacios no áulicos (salidas, visitas, etc.), encargarse de un acto u otras iniciativas, ampliando, enriqueciendo y complejizando el mero sentido áulico de la secuencia didáctica, por lo que en consecuencia, los protocolos, adquieren otras connotaciones según cada experiencia y de ahí la riqueza de su información.

Sobre las características generales de las narrativas: del diagnóstico institucional al cierre del nivel

En este apartado trabajaremos con una selección de cuatro narrativas originadas a instancias de la elaboración de los diferentes protocolos. Comenzamos entonces, haciendo una breve contextualización de los temas y áreas curriculares en las que se desarrollaron como de las instituciones educativas donde se implementaron. Una de estas narrativas da cuenta de una práctica que se llevó a cabo en el área de Formación Ética y Ciudadana en un 2do año del Ciclo Básico Común (en adelante CBC) en una de las escuelas secundarias dependientes de nuestra Facultad en la que los contenidos abordados giraron en torno a los Derechos Humanos según el diseño curricular de estas escuelas preuniversitarias (Narrativa 1). Otra refiere a la práctica que se desarrolló en un 4to año del Ciclo Orientado (en adelante CO) de una escuela secundaria bachiller dependiente del Consejo General de Educación de la Provincia (en adelante CGE). Los contenidos que se abordaron estaban centrados en la transición del siglo XIX al XX en el contexto de la Historia Mundial (Narrativa 2). La siguiente, menciona instancias de prácticas referidas a contenidos de Historia Argentina siglo XIX para 3er año correspondientes al CBC en una institución educativa con orientación técnica (Narrativa 3). Finalmente la última, se produce en el contexto de un 2do año en una escuela nocturna ESA (Escuelas Secundarias para Adultos) dependientes del CGE en el área de Formación Ética y Ciudadana, y el recorte de contenidos estuvo organizados en función de los Derechos Humanos y diferentes formas de discriminación (Narrativa 4).

De ellas nos interesa recuperar algunos aspectos que nos parecen esenciales a la hora de revisar los procesos de prácticas que realizan los y las propios/as practicantes, ya que no todas presentan la misma profundidad y descripción. Tal como presentamos anteriormente, el primer protocolo **-diagnóstico institucional-** permite un acercamiento al contexto de la institución, al nivel, la modalidad, al tema y al tiempo implicado en la etapa de observación por parte cada practicante. Aquí Edelstein (2011) menciona el valor social de este ejercicio, ya que se consideran cuidadosamente los aspectos relativos a la negociación de la entrada y elaboración del contrato tendiente al encuadre de trabajo con los sujetos implicados y acuerdos que propicien las condiciones de desarrollo lo menos conflictivas posibles ante la fuerte impronta que significa observar. Para una de las practicantes este primer contacto con la institución significa pensar en las

“... huellas contextuales de la escuela que se nos asigna para hacer las prácticas. Conocer la dinámica, las relaciones de poder, y los roles que toma cada uno de los actores institucionales, nos permitirá una mejor estadía y residencia en la misma (...) En el PEI de la institución se ve reflejado, que la misma responde a las demandas de la sociedad y de los alumnos, fortaleciéndose de acuerdo a los avances tecnológicos y los medios de comunicación recientes. En ese sentido la escuela no permanece ajena al contexto social y sigue desarrollando competencias de acuerdo a los nuevos tiempos...”. (Narrativa 2).

Mientras que para otro estudiante, esta instancia le permitió acercarse y tomar conocimiento del enfoque y forma de trabajo que desarrollaba en sus clases el docente a cargo del curso:

“Cada una de las observaciones tuvo características muy diferentes en cuanto al planteo didáctico y metodológico, relacionado en gran medida con el hecho de que la primera fue una clase de cierre de un eje, y la segunda constituyó la apertura de un nuevo eje –que el docente me consignó para realizar mis prácticas–, lo que implicó que realizara sólo una introducción global sobre la temática...”.

A lo que luego agrega en otra parte del informe

“La nota característica en ambos encuentros fue la exposición oral del docente, seguida por preguntas a los estudiantes. El docente iniciaba las preguntas, pero luego les otorgaba la palabra (...). No se observó tampoco una intención de problematizar el contenido, ya que las preguntas antes mencionadas cumplían más bien una función de recopilación de información, sin la finalidad de que los estudiantes construyeran respuestas por ellos mismos. Por otro lado, nada de lo propuesto –exceptuando las actividades– quedó plasmado en la carpeta de los estudiantes, sólo se trabajó de manera oral...”

Aunque se apreció un intento de desarrollar la comprensión reflexiva, se antepone siempre la visión del docente, quien a través de su mediación posiblemente condicionaba las posibles respuestas de los estudiantes. Se observó también que, el docente introdujo un método fundamentalmente a través de ejemplos o metáforas, sobre los cuales los alumnos realizaban valoraciones ‘negativas’ o ‘positivas’...”. (Narrativa 1).

En esta línea de análisis, se relata en la narrativa leída anteriormente que

[El docente] “... les dice a sus alumnos que terminen el cuestionario que habían empezado la clase anterior y que luego de resolverlo y corregirlo, se tomarán unos minutos antes de terminar la clase, para despejar dudas sobre la prueba de la semana siguiente (...) El profesor comenta que son alumnos tranquilos, que trabajan bien en grupos pequeños y que por lo general la modalidad que él utiliza para desarrollar los temas es a partir de una explicación oral y la realización de cuestionarios guías. Para ello utiliza un cuadernillo (selección de distintos textos) que los deja en una fotocopiadora cerca de la escuela y que los alumnos buscan ni bien comienza el ciclo lectivo. Podría decirse que la estrategia global que tiene el profesor es el dictado y la explicación...” (Narrativa 2).

En los párrafos que anteceden nos parece significativo destacar que las instancias de observación, son también la puerta de entrada a las instituciones educativas, para el contacto

con el grupo de estudiantes y la primera experiencia en los y las practicantes para posicionarse en el rol docente², es el lugar donde se ponen en tensión las representaciones sobre lo que se entiende que es el acto de enseñar. Entonces, por un lado, nos encontramos con las prácticas observadas, instaladas en el quehacer cotidiano de los y las docentes y, por el otro, las que surgen de la impronta propia de la formación inicial dentro de la carrera de Historia. Estas narrativas ponen de manifiesto los encuentros y desencuentros entre teoría y práctica, entre innovación/revisión y rutinas instituidas. Son en estas instancias donde las prácticas de enseñanza se juegan la intencionalidad educativa de acuerdo a los fines que se pretende alcanzar, puesto de manifiesto en las interacciones que se producen entre docentes, estudiantes y acceso al contenido (Insaurrealde, 2009). Coincidimos, parafraseando a Camilloni (2007) en que el acto de enseñar también se vuelve contenido cuando lo analizamos desde una práctica reflexiva.

Quienes se han dedicado a investigar y escribir sobre el campo de la enseñanza sostienen la necesidad de generar propuestas de clases entendidas como construcciones que posibiliten la reflexión acerca del qué, cómo y para qué enseñar un contenido y³, aunque no resulte una tarea para nada sencilla, creemos que los indicadores presentes en los diferentes protocolos permiten avanzar con una mirada crítica a quienes se inician en el proceso de las prácticas. De esta manera, el ingreso a las instituciones lleva a los/las practicantes a visualizar el contexto educativo general por un lado, y por el otro, los ubica cara a cara en el escenario del aula, poniendo en diálogo lo observado concreto y real y lo que se debe realizar cumplimentando los requerimientos del Taller en el marco de las prácticas de enseñanza.

Los registros autoevaluativos de las propuestas de clases

Tal como venimos expresando, las diferentes instancias que se dan en el proceso de prácticas dentro de la formación inicial se “constituye[n] en plataforma de anclaje para la indagación y principal ámbito de emergencia de interrogantes respecto de los mejores modos de abordar el análisis y la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza” (Edelstein, 2011, p. 16) dado que traen a la superficie y evidencian la toma de decisiones asumidas al momento de planificar, orientadas a salvar las distancias que se generan entre lo pensado y lo que realmente termina sucediendo en el aula. Es en esta línea que las autoevaluaciones que realizan los/las practicantes de cada clase planificada/dada tienen como meta objetivar las propuestas desarrolladas y los ajustes que son necesarios realizar.

En el hacer, decir y reflexionar sobre su recorrido cada practicante pone en tensión elementos teóricos adquiridos durante su formación con lo que verdaderamente sucede en el aula. Estas autoevaluaciones se exponen y debaten en las instancias del Taller, donde a partir del aprendizaje colaborativo se hacen aportes y sugerencias entre sí. De todas maneras, es necesario en este punto insistir en la autoreflexión para que cada practicante pueda verse/pensarse en el contexto de la clase, dado que no siempre lo que dicen hacer se condice con lo que el equipo de cátedra observa y registra. Más bien, se trata de pendientes que se deben objetivar a partir de su confrontación desde diferentes aportes teóricos.

Por ejemplo, mencionamos algunas situaciones de análisis que se van dando a lo largo del proceso de prácticas que consideran los puntos que se deben mejorar y/o reforzar.

“Cuando estuve frente a la clase me di cuenta de que es necesario estar atento a otras cosas además de la exposición del contenido para llevar la clase, hay que lograr mantener la atención

² En algunos casos los y las practicantes han realizado o están realizando suplencias docentes por lo que cuentan con una experiencia previa frente al aula.

³ Edelstein, 2011; Sanjurjo, 2014; Davini, 2008, por citar algunos ejemplos.

de los alumnos. Para lograr esto me remití a hacerles preguntas y darles participación, pero me fue difícil atender a las respuestas de todo el grupo, aunque fue gratificante para mí que participaran (...).

Una de las cosas que me preocupaba era poder hablar con fluidez para dar una buena explicación, no lo hice del todo bien pero logré explicar los conceptos y el contenido, es algo que tengo mejorar”. (Narrativa 3)

En este caso notamos una situación que se da en el momento mismo de la práctica, donde se debe buscar una estrategia para solucionar y “*lograr mantener la atención*”. Su preocupación relata sus temores referidos a “*poder hablar con fluidez para dar una buena explicación*”. También podemos advertir que la estrategia realizada no logra el efecto pensado, sin embargo lo considera gratificante.

Sobre el trabajo de los recursos a emplear señala más adelante

“En mi planificación para el día de hoy tenía que presentar un tema nuevo, y explicar el recurso de autoevaluación como el tiempo me resultó poco, no logré terminar de explicar el recurso, voy a tener que retomarlo la próxima clase (...) Mi planificación incluía una línea de tiempo, que no pude plasmar en el pizarrón y me limité a trabajar sobre la copia que tenían los alumnos, reconozco esto como una limitación...”. (Narrativa 3).

Las planificaciones aprobadas previamente se trabajan como itinerarios flexibles a la realidad áulica, por ello analizamos que en este caso hubo una distribución inadecuada del tiempo de la clase, ya que la practicante no pudo explicar la forma de trabajo (autoevaluación) y usó luego la copia entregada a los alumnos, lo cual considera una alternativa viable, pero lo describe como una limitación.

En este sentido en la narrativa del practicante de la escuela preuniversitaria resalta que durante su segunda clase hubo

“Poca precisión para dar cuenta de algunos conceptos o para generar los ejemplos más adecuados ante ciertos interrogantes, condicionado en gran medida por lo ‘estructurada’ que se había preparado la clase, sin la suficiente atención a sus aspectos más espontáneos y dinámicos(...) Los estudiantes precisaron más tiempo del previsto por el practicante para llevar a cabo la resolución de las consignas, lo que resultó en falta de tiempo para un adecuado cierre de clase, por lo cual se la consignó como actividad para el hogar. Tampoco se previó que pudiera haber tantos intercambios (entre practicante y estudiantes, y entre ellos mismos) respecto al contenido planteado, por lo que los tiempos planificados se acortaron...” (Narrativa 1).

Aquí podemos recuperar que la idea de ajustarse a la clase hizo perder de vista las contingencias propias de los ritmos escolares, la actividad se extendió en su realización y los intercambios entre el curso se representan como falencias al no poder realizar el cierre de la clase. No se valora lo positivo que resultan los intercambios y, para ajustarse a lo planificado, deja una actividad de tarea. Asimismo habla de la práctica en tercera persona, dificultando la necesaria mirada introspectiva de su propia experiencia.

Por otro lado, el practicante de la ESA relata en su caso que

“... debo priorizar la integración de aquellos alumnos a los que les cuesta un poco más (...). Por otro lado, me propongo utilizar el pizarrón tal cual me fue indicado, puesto que comprendo que constituye un recurso importante y productivo para que el grupo pueda recibir de mejor manera los temas abordados...” (Narrativa 4).

En esta situación observamos que se manifiesta una preocupación por integrar a los/las estudiantes, que asuman un papel participativo, pero respecto de su práctica solo recupera la

falta de uso del pizarrón como elemento que favorece lo desarrollado, no pudiendo señalar las estrategias empleadas.

En el primer caso, vemos que la practicante manifiesta la necesidad de apropiarse del rol docente y manejo de grupo, asimismo plantea que es necesario posicionarse mejor en cuanto al manejo del tiempo y lograr optimizar el uso de recursos y estrategias planificadas, que fue superando en algunos aspectos en las siguientes clases. En el segundo caso, tenemos que indicar que las dificultades que se mencionan se fueron subsanando a lo largo del proceso, se trató de una experiencia que comenzó con altibajos, pero que en su desarrollo el practicante logró redireccionar su posicionamiento frente a los/las estudiantes como frente al contenido, logrando un buen resultado de cierre. Respecto al último caso, desde el equipo de cátedra pudimos observar que el practicante tuvo dificultades de adaptación a la cultura institucional de la ESA por lo que al cierre de sus prácticas se mantuvieron algunas dificultades que no lograron superarse y en ocasiones, no lograron visualizarse ni reflexionarse.

Paralelamente en las instancias de socialización en el Taller se recuperan, analizan y debaten los aspectos que cada practicante considera como fortalezas en el desarrollo de las prácticas y que sirven de guía a otros/as practicantes. Dado el espacio en este escrito, traemos a colación solo dos registros narrativos donde podemos observar una preocupación recurrente: el tiempo y el desarrollo de las actividades propuestas. Una de las narrativas sostiene que

“En cuanto a mi percepción, creo que la clase estuvo bien expuesta, y si bien pudo haber sido expositiva, en la que yo explicaba y hablaba, traté de que las estudiantes me vayan aportando sus conocimientos, en este caso para completar una línea de tiempo que se les propuso. Lo que me hace pensar que la clase resultó efectiva (...) desde la realización de las actividades. No encontré dificultades en los estudiantes para resolverlas. Lo que me hace pensar que estuvieron atentos a la explicación (...). El tiempo para realizar las actividades estuvo bien proporcionado, ya que llegué el cierre de la clase dos o tres minutos antes de que tocara el timbre. Es decir que en esta segunda clase pude desarrollar de principio a fin la planificación”. (Narrativa 2).

Por su parte en la narrativa del practicante de la ESA señala

“Con respecto al tiempo, esta vez pude organizarme mejor y la planificación fue trabajada integralmente. Los recursos utilizados fueron artículos de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano (1789) y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) los cuales fueron la base para la realización de las actividades. Asimismo, les entregué un cuadro en el cual de manera sintética se especificaba cuáles eran los Derechos Humanos de Primera Generación...” (Narrativa 4).

En ambos casos advertimos que la figura del practicante es la que lleva adelante la clase, presentar el tema, brindar las explicaciones y proporcionar las actividades para que el estudiante las realice. Existe un marcado interés y centralidad en los contenidos. En la narrativa 2, se considera que la clase estuvo bien porque pudo explicar y los/las estudiantes resolvieron las actividades, pudiendo dar un cierre a la clase; en el otro caso, se considera que estuvo mejor organizado porque pudo cumplir con la planificación. En ninguna de las dos experiencias se analiza la significatividad o no de los resultados obtenidos en el estudiantado. Por eso, retomando nuevamente a Edelstein (2011) y desde un enfoque crítico, sin el apoyo conceptual teórico-metodológico, como de la reflexión compartida y de la socialización de las prácticas, no es sencillo revertir los obstáculos que se acumulan a lo largo de cada experiencia. Con ello, queremos puntualizar que nos interesa poner bajo la lupa lo que realmente hacen los/las practicantes en los diferentes momentos que implica el proceso de prácticas. Momentos en los que se presentan situaciones de incertidumbre, desconocidas e inciertas respecto a cómo elaborar y modificar prácticas instituidas y rutinizadas y al mismo

tiempo, cómo utilizar recursos, actividades, instancias de evaluación, estrategias o procedimientos para llevar a cabo la enseñanza.

Narrativas en los protocolos de cierre

Por su parte, en las narrativas de los **protocolo de cierre**, se vuelven a recuperar algunas cuestiones planteadas en los registros autoevaluativos y se los profundiza analizándolos y reflexionándolos con el fin de articular la teoría con la práctica sobre por qué y, fundamentalmente, cómo se enseñaron contenidos de Historia y Formación Ética y Ciudadana. En este aspecto nos interesa puntualizar el vínculo que cada practicante debe establecer entre el conocimiento histórico y social y los procesos metodológicos que se materializan en las secuencias de clases y la puesta en escena de las mismas. Tomamos dos narrativas para poner en evidencia estas instancias de autorreflexión:

“Los contenidos se consideran adecuados en función del objetivo de realizar una introducción global al tema. Se evidenció que el practicante había dado por sentado ciertos conocimientos previos en los estudiantes que no eran adecuados a su etapa de formación, lo que sirvió como experiencia para ajustarse a las necesidades del sujeto de aprendizaje en cuestión. La amplitud de los posibles contenidos a dar, sumado a las limitaciones obvias del tiempo de clases y el proceso de prácticas, conllevaron una selección de contenidos que tenían por objetivo brindar una presentación general, la cual se irá profundizando clase a clase. Por esto se debió recortar ciertos contenidos y restringir a unos pocos –los considerados más significativos-”. (Narrativa 1).

En el relato podemos observar que el estudiante considera la adecuación de los contenidos pero no la articulación con las ideas previas a pesar de haber estado en las clases observando y registrando lo dado en el libro de temas. En función de su recorrido debió recortar contenidos y seleccionar los que considera significativos, pero desde el verbo “restringir” en lugar de pensar que el recorte realizado es a partir de los intereses y elementos apropiados al sujeto de aprendizaje.

En otra narrativa, la estudiante de la escuela técnica señala que

“... La propuesta curricular a trabajar fue: ‘Los procesos revolucionarios en Argentina y Latinoamérica y sus condicionamientos multidimensionales’ según el Diseño curricular (2014) (...) En relación a esto tomé ‘La revolución de mayo (1770-1820)’ como tema para trabajar en el aula. Para problematizar y abordar este tema decidí trabajar con el concepto de ‘proceso’ (Varela, 2009), que implica abarcar un rango temporal amplio, y me permitiría trabajar los temas subsiguientes relacionados profundizando lo planteado. Poner énfasis en mostrar la Revolución argentina como proceso, me permitiría, trabajar factores que no se limitan a lo acontecimental, por ejemplo los rasgos sociales y en la causalidad múltiple que justifican el marco temporal...”

La narrativa muestra el posicionamiento para superar una historia tradicional, acontecimental, enmarcando la propuesta en los procesos revolucionarios, sin embargo, la temática la aborda a partir de un hecho puntual, aunque mediante una periodización amplia, que no justifica desde un punto de vista historiográfico aunque sí didáctico. En su narrativa centra el tema en la revolución “argentina” para trabajar diversos factores que superen lo meramente político-institucional. Asimismo reconoce que

“(...) Lo que esperaba era que los estudiantes pudieran ubicar los acontecimientos dentro de un proceso histórico, que les da sentido y significación a los hechos y profundidad al proceso. Para esto elegí trabajar con esquemas posicionales de tiempo lograr una ubicación, no solo temporal sino también relacional (...)

Trabajar una línea de tiempo para un proceso tan amplio me permitió primeramente, posicionar a los alumnos temporalmente a nivel global, mostrar la consonancia que se dieron con estructuras y coyunturas mundiales...” (Narrativa 3).

En estos párrafos se puede visualizar que ambos practicantes recortan los contenidos y la instancia de autoevaluación que hace cada uno. A partir de estas especie de guiones conjeturales (Sanjurjo, 2014) a posteriori de las prácticas pueden volver la mirada sobre su recorrido y pensar en el qué y cómo de sus propios recorridos. De las diversas líneas de análisis propuestas dentro del enfoque reflexivo de las prácticas, recuperamos aquellas que proponen a la reflexión como reconstrucción de la experiencia, y cuyo sustento se origina en la necesidad de reconstruir las situaciones donde se produce la práctica, paralelamente a la necesidad de analizar las formas en las que estructuran los conocimientos y su actuación.

En la primera narrativa los objetivos cumplen una función orientadora en la selección de las situaciones didácticas, como campo propicio de actividades en la que emergen conductas deseadas para que los/las estudiantes las vinculen con sus experiencias vivenciales. Mientras que en la segunda, es más que significativo el análisis que se realiza respecto al recorte de contenidos y del tiempo histórico.

En el ejemplo del practicante de ESA en algunas de sus narrativas no logra un análisis reflexivo sobre sus prácticas, aunque reconoce algunas falencias a partir de las indicaciones de la docente del curso y del equipo de prácticas le sugieren. En una clase observa que

“Como fortaleza creo que tuve un buen manejo del grupo. A pesar de que en ninguna de mis seis observaciones hubo un número mayor a 9 alumnos, en esta primera clase fueron 11 los estudiantes que asistieron. Creo que pude manejarme bien y lograr que me atiendan y que cumplan con las actividades que preparé”. (Narrativa 4).

En esta instancia se puede apreciar que dejar asentado la cantidad de observaciones es un recurso que considera válido y suficiente para dar cuenta del posible manejo del grupo y la comprensión de las dinámicas de aprendizaje del mismo. Luego manifiesta que

“Creo que para la siguiente clase debo priorizar la integración de aquellos alumnos a los que les cuesta un poco más. Tal vez no por falencias de comprensión sino por vergüenza o desgano. Por otro lado, me propongo utilizar el pizarrón tal cual me fue indicado, puesto que comprendo que constituye un recurso importante y productivo para que el grupo pueda recibir de mejor manera los temas abordados (...) Como fortaleza creo que he logrado obtener una muy buena devolución de los alumnos al momento de que me atiendan mientras explico”. (Narrativa 4).

Palabras que evidencian su posicionamiento respecto al manejo de grupo y el uso de un recurso clásico como el pizarrón. Por otro lado, atribuye la falta de integración o participación de los/las estudiantes a la vergüenza y el desgano del grupo y no a posibles condiciones propias de la clase que se estaba implementando. No obstante, finalizando su práctica, reconoce ciertas insolvencias a lo largo del proceso realizado

“... como fortaleza creo que debo marcar la utilización del pizarrón ya que esta fue una cuestión que me fue señalada durante la clase anterior. En este caso, me preocupé especialmente en dejar plasmado en el pizarrón aquellos conceptos principales que sirvieran a los estudiantes para lograr conectar los temas y que puedan fijar visualmente las vinculaciones que les planteaba”. (Narrativa 4).

Destacamos que el uso del pizarrón fue algo central a pedido por la docente a cargo del curso, ya que permitía la continuidad de su dinámica de trabajo a los/las estudiantes estaban acostumbrados y que el practicante se resistió a incorporar a pesar de varios señalamientos.

Estas cuestiones trabajadas en el marco del Taller facilitaron su visualización y posterior reconocimiento por parte del practicante.

En definitiva, tal como lo entiende Anijovich, las propuestas de clases y su consecuente reflexión y autorreflexión, durante y posterior al proceso de práctica, tienden a propiciar “buenas rutinas” (2014, p. 45) que contribuyan a mejorar tanto la enseñanza de los contenidos históricos y sociales como los aprendizajes en el estudiantado de las escuelas secundarias.

Conclusiones

Tal como lo hemos expresado a lo largo del escrito, las diferentes narrativas representan una puesta en escena del proceso en el contexto de las prácticas y evidencian las tensiones, las posibilidades de reflexión y autocritica que cada practicante puede y logra hacer. En definitiva, es una puesta en diálogo con sus propias prácticas académicas, su historia y experiencias que deben atender y promover al cambio educativo, al mismo tiempo que evidencian la postura del practicante, reconociéndose -o no- en su rol docente, de allí la necesaria autocritica y revisión de su experiencia pensando alternativas superadoras, y no solamente la mera aceptación de lo vivenciado.

Lo anterior demuestra que la necesidad de autonomía del futuro docente, no se entiende sin una capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción al interior de la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales (Perrenoud, 2017) De allí que nuestro trabajo desde la cátedra sea el de propiciar la figura del practicante reflexivo mediante el reconocimiento de su acción antes, durante y a posteriori del proceso de prácticas.

A manera de síntesis general, podemos indicar que nos encontramos con practicantes que logran reflexionar sobre su propio recorrido evidenciando cambios significativos al término de la práctica. En otros casos, las reflexiones son parciales y no se visualizan globalmente las experiencias, acumulando ciertas dificultades que no se superan totalmente. En este último aspecto, el sostenimiento desde el equipo del TAE y fortalecimiento con aportes teóricos es más intenso, sin embargo, también es importante la actitud de superación de los/las estudiantes en cuanto a visualizar sus logros como asimismo y fundamentalmente sus debilidades.

Referencias bibliográficas:

- **Aisenberg, B.** (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje (63-98). En Siede, I. (Coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñan*. Buenos Aires: Aique.
- **Álvarez Méndez, J. M.** (2001). El campo semántico de la evaluación. Más allá de las Definiciones. En Álvarez Méndez, J.M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- **Anijovich, R.** (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- **Camilloni, A.** (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- **Davini, M.C.** (2008). *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- **Edelstein, G.** (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- **España, A.** (2014). El valor didáctico de los conceptos en la selección y organización de los contenidos de enseñanza de las Ciencias Sociales (103-126). En Sanjurjo, L. (comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Rosario: Homo Sapiens.

- **Insaurrealde, M.** (coord.) (2009). *Ciencias Sociales Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- **Moreno Olivos, T.** (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- **Perrenoud, F.** (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Buenos Aires: Grao/Noveduc.
- **Sanjurjo, L.** (comp.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Rosario: Homo Sapiens.
- **Souto, M.** (2010). La clase escolar, una mirada desde la didáctica de lo grupal (117-156). En Camillioni, A. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

La evaluación como perspectiva de análisis y abordaje en Residencia Docente del Profesorado en Geografía

Stella Maris Leduc – Melina Ivana Acosta
leduc.stellamaris@gmail.com - meliacosta24@gmail.com
UNLPam / Argentina

RESUMEN:

La evaluación en proceso es la forma privilegiada que acompaña y brinda retroalimentación permanente a las prácticas docentes. Este enfoque se incorpora de manera gradual y progresiva en el último tramo de la formación inicial, con la utilización de estrategias evaluativas para el logro de aprendizajes significativos que amplíen los conocimientos de los estudiantes.

En la instancia de evaluación final, los estudiantes de Residencia Docente realizan una producción domiciliar individual, que consiste en el recorrido bibliográfico de los ejes temáticos del programa, vinculado al análisis de las experiencias y los saberes que aportan las estrategias y dispositivos de formación. El propósito de la aplicación de este instrumento es integrar los marcos teóricos, las estrategias y las prácticas, y a su vez valorar la pertinencia de la propuesta. Esto significa involucrar a los residentes, en la autoevaluación de sus producciones, logros y dificultades, a fin de potenciar la autonomía profesional que incorpore la metacognición en su formación continua.

Los objetivos de este trabajo son reconocer los aportes de las teorías pedagógicas y geográficas durante las prácticas docentes y relacionar los criterios planteados con el trayecto formativo.

La metodología de investigación es interpretativa en la que se indaga y analiza en las estrategias que orientan a las prácticas reflexivas, y en los dispositivos que atiendan la articulación para fortalecer la formación.

En este sentido, la evaluación auténtica ayuda a los estudiantes a reconocerse a sí mismos en la construcción de saberes, en la identificación y el registro de sus experiencias, producciones y logros para alcanzar una mirada docente crítica y reflexiva.

Palabras clave: evaluación- prácticas- retroalimentación- formación

A avaliação como perspectiva de análise e abordagem em Residência Docente do Professorado em Geografia

RESUMO:

A avaliação em processo é a forma privilegiada que acompanha e oferece retroalimentação contínua às práticas docentes. Este enfoque se incorpora de forma gradual e progressiva na última etapa da formação inicial, com a utilização de estratégias avaliativas para conseguir aprendizagens significativas que ampliem os conhecimentos dos estudantes.

Na etapa de avaliação final, os estudantes de Residência Docente realizam uma produção individual e em suas casas que consiste em percorrer a bibliografia dos eixos temáticos do programa vinculando-os com as análises das experiências e os saberes que oferecem as estratégias e os dispositivos de sua formação. O propósito do uso deste instrumento é integrar as estruturas teóricas, as estratégias e as práticas e, por sua vez, valorar a conveniência da proposta. Isto significa involucrar aos residentes na auto avaliação de suas produções, objetivos e dificuldades com a finalidade de potenciar a autonomia profissional que incorpore a meta cognição em sua formação continua.

Os objetivos deste trabalho são reconhecer os aportes das teorias pedagógicas e geográficas durante as praticas docentes e relacionar os critérios estabelecidos com o projeto formativo.

A metodologia de investigação é interpretativa e nela indaga-se e analisam-se as estratégias que orientam as práticas reflexivas e os instrumentos que fortalecem a formação.

Neste sentido, a avaliação autêntica ajuda aos estudantes a reconhecer-se a si mesmos na construção de saberes, na identificação e no registro de suas experiências, produções e objetivos para alcançar um olhar docente crítico e reflexivo.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação- práticas- retroalimentação- formação.

The evaluation as a perspective of analysis and approach in Teaching Residence of the Faculty in Geography

ABSTRACT:

The evaluation in process is the privileged way that accompanies and provides permanent feedback to teaching practices. This approach is gradually and progressively incorporated into the last stage of initial training, with the use of evaluative strategies to achieve meaningful learning that broadens students' knowledge.

In the final evaluation, students of Residencia Docente do an individual home production, which consists of the bibliographic route of the thematic axes of the program, linked to the analysis of the experiences and the knowledge that contribute the strategies and training devices. The purpose of the application of this instrument is to integrate theoretical frameworks, strategies and practices, and in turn assess the relevance of the proposal. This means involving the residents in the self-evaluation of their productions, achievements and difficulties, in order to enhance the professional autonomy that incorporates metacognition in their continuing education.

The objectives of this work are to recognize the contributions of pedagogical and geographical theories during teaching practices and to relate the criteria proposed to the training path.

The research methodology is interpretive in which it is investigated and analyzed in the strategies that orient reflexive practices, and in the devices that attend the articulation to strengthen the formation.

In this sense, authentic assessment helps students to recognize themselves in the construction of knowledge, in the identification and recording of their experiences, productions and achievements to achieve a critical and reflective teaching.

KEYWORDS: evaluation- practices- feedback- training

Acerca de la evaluación formativa y auténtica

En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como una actividad crítica de aprendizaje, en el sentido que por ella adquirimos conocimiento.

La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa (Álvarez Méndez, 200, p.12).

Entre los rasgos que caracterizan a la evaluación educativa, Álvarez Méndez (2001) considera que forma parte de un continuum y, como tal, debe ser procesual, continua, integrada en el curriculum y, con él, en el aprendizaje. No son tareas discretas, discontinuas, aisladas, insignificantes en su aislamiento. Tampoco es un apéndice de la enseñanza. Evaluar sólo al final, por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje permanente y oportuno.

Santos Guerra (1993) centra su investigación en el concepto y naturaleza de la evaluación, a la que exige las características de ser independiente y comprometida, cualitativa y, no sólo cuantificable, práctica, democrática, procesal, participativa, colegiada y no individualista y extrema, aunque de iniciativa interna. Define la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora. El diálogo como discusión y reflexión compartida de todos los que están implicados en la actividad que se evalúa. Hade realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión. Desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que le da sustento y calidad, se construye el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada.

La evaluación formativa como parte del proceso de enseñanza, y por lo tanto del proceso de aprendizaje, centrada en el seguimiento de los estudiantes, hacen imprescindibles las instancias de retroalimentación. Recabar información con el objetivo de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los estudiantes y los propósitos que se deseen alcanzar, constituyen buenas prácticas de enseñanza. En este sentido, las buenas prácticas de evaluación vinculadas con éstas requieren del diálogo o la retroalimentación. Es decir, el docente debe brindar información a los estudiantes en el tiempo adecuado, para que puedan asumir la responsabilidad de trabajar para corregir sus errores o superar sus habilidades.

Camilloni, define la evaluación formativa como la operación de recolección de información de los procesos y, además, (...) *identifica dos características comunes a las distintas concepciones de la evaluación formativa: la alusión a su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y también, tal como había nacido el concepto en el trabajo de Scriven a la intención de que la información permita mejorar los procesos evaluados (Camilloni en Anijovich, 2010, p. 29).*

En la perspectiva situada, la enseñanza se organiza en torno a actividades auténticas, y la evaluación requiere guardar congruencia con ellas, de tal manera que también exista una evaluación auténtica. La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Las funciones interactivas de la retroalimentación involucran a los actores interesados, El o la et al afirman que “Toda evaluación es un proceso que produce información intencionada y fundamentada, que genera conocimiento que se vuelve sobre el objeto mismo de la evaluación y lo modifica, es decir, significa o representa un incremento progresivo de conocimiento” (Elola *et al*, 2010, p. 17).

Concebida de este modo la evaluación posibilita dar luz a los logros obtenidos como así también explicitar los problemas encontrados a fin de trabajar en torno a ellos. El docente, en el rol de evaluador tiene que demostrar solvencia y experticia para primero ver y luego mostrar al estudiante los aspectos positivos de sus producciones y los aspectos que debe mejorar.

Anijovich (2014) siguiendo a Wiggins (1988), propone la evaluación auténtica como la más adecuada para implementar en aulas que presentan estudiantes con características diversas. Entre los aspectos que la caracterizan se destacan los siguientes; posee un propósito definido, un producto que hay que elaborar, un problema real para abordar, resolver o meta para alcanzar, las tareas que se proponen son desafiantes y requiere enfrentar y resolver problemas poco estructurados, que pueden tener más de una solución, implica utilizar una variedad de recursos cognitivos en situaciones complejas. Este tipo de evaluación propone desarrollar actividades metacognitivas en los estudiantes, compartir los objetivos a alcanzar y construir los criterios de evaluación junto a ellos.

La evaluación en las prácticas docentes. Dispositivos y estrategias

En la Residencia Docente del Profesorado en Geografía se presenta un conjunto de modalidades de enseñanza que atienden a los propósitos y las características del campo de conocimiento teórico, y un enfoque pedagógico de la formación docente, pensada como un trayecto. En este recorrido, se utilizan diferentes estrategias y dispositivos de formación que organizan la propuesta como la autobiografía, la observación, la micro clase, las prácticas, los grupos de reflexión, los talleres que integran los contenidos de los ejes temáticos y las prácticas, los diarios de la formación, entre otros. Su diseño contempla la formación en la práctica donde se ponen en diálogo las lógicas del campo disciplinar y el campo didáctico, con la posibilidad de potenciar en los residentes la reflexión en y sobre la acción, y de este modo profundizar y ampliar las experiencias y los saberes disciplinares y pedagógicos para la enseñanza de una geografía social y crítica en la educación secundaria (Leduc y Acosta, 2016).

En relación a la fundamentación de la propuesta, se plantean los siguientes objetivos de aprendizaje:

- enriquecer las prácticas docentes con el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación según los contextos y necesidades de los jóvenes y adolescentes.
- reflexionar sobre la práctica pedagógica y la propia formación con actitud crítica, de colaboración permanente y abierta a los cambios e innovaciones.
- reflexionar acerca de la organización de propuestas interdisciplinarias, formatos alternativos y prácticas flexibles que reconozcan a los jóvenes y adolescentes como sujetos de derecho.
- diseñar e implementar una unidad didáctica durante el período de prácticas y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una mirada reflexiva de la propia experiencia sustentada en las concepciones teóricas.
- reflexionar e investigar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía, a partir de entrevistas, registros, planificaciones y otros materiales recopilados durante el período de observaciones y prácticas (Leduc y Acosta, 2016).

La coherencia epistemológica y didáctica de la programación de la asignatura se reconoce en las relaciones entre la fundamentación, los objetivos y los contenidos de la asignatura, a partir de considerar que las prácticas requieren de una evaluación formativa que promueva su integración en la secuencia de enseñanza y aprendizajes y su diversificación de los medios de evaluación. De este modo, cuando la evaluación está alineada con el currículo, la planificación didáctica y los nuevos aprendizajes recuperan los aprendizajes previos. Se puede considerar la relación entre enseñanza y evaluación en términos de congruencia, para dar cuenta de una buena enseñanza y buena evaluación de los aprendizajes (Camilloni, 2010).

Existe el desafío de encontrar una articulación coherente entre las evaluaciones integradas a las prácticas. Las capacidades y contenidos de las prácticas docentes se pueden evaluar a través de la aplicación de diferentes estrategias. Según Davini en términos de:

(...) identificar y priorizar necesidades y problemas en contexto, por el análisis reflexivo y la búsqueda activa de informaciones; integrar y recuperar críticamente aprendizajes y conocimientos alcanzados en la formación de otras disciplinas; organizar situaciones de aprendizaje en las aulas, considerando las necesidades y características de los alumnos; gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos; generar una

disposición para el trabajo en equipo y para la elaboración conjunta de propuestas de mejora de las prácticas; reflexionar sobre sus prácticas, autoevaluando sus dificultades como obstáculos y progresos, y estimular la iniciativa y autonomía para el aprendizaje continuo (Davini, 2015, p. 147-148)

La evaluación auténtica precisa de recursos que acompañen la formación para facilitar la reflexión permanente, que habilite la autoevaluación de la enseñanza y de los aprendizajes en el período de prácticas. En este sentido, se manifiesta en el reconocimiento de los avances respecto a las orientaciones metodológicas que se realizan durante la socialización, con la participación conjunta de docentes, coformadores y estudiantes. Para favorecer el proceso metacognitivo, se utiliza el portfolio, como instrumento de la formación docente, que consiste en la compilación de los registros correspondientes a las observaciones, ayudantías y prácticas, la unidad didáctica, la secuencia de la planificación de las clases, los materiales diseñados y entregados a los alumnos, los instrumentos y estrategias, la selección de trabajos prácticos y evaluaciones, la planilla de seguimiento y las encuestas a estudiantes. Asimismo, se incorporan las narraciones que aluden a las experiencias personales en las que expresan las vivencias, sensaciones, valores y desafíos. En el análisis y socialización del portfolio, la visión enriquecedora de la evaluación adquiere un rol retroalimentador en beneficio de los esfuerzos de la mejora de los aprendizajes de los residentes que requieren atención personal en función de las necesidades individuales. Para ello, como docentes en cada práctica hay que identificar esas necesidades y orientar el trabajo de los estudiantes.

Hacia una evaluación integral

En la instancia de evaluación final, los estudiantes realizan una producción domiciliaria individual, que consiste en el recorrido bibliográfico de los ejes temáticos del programa, vinculado al análisis de las experiencias y los saberes que aportan las estrategias y dispositivos de formación. El propósito de la aplicación de este instrumento es integrar los marcos teóricos, las estrategias y las prácticas, y a su vez valorar la pertinencia de la propuesta. Esto significa involucrar a los residentes, en la autoevaluación de sus producciones, logros y dificultades, a fin de potenciar la autonomía profesional que incorpore la metacognición en su formación continua

El análisis de las producciones de integración, nos proporciona saberes y experiencias para reconocer los aportes de las teorías pedagógicas y geográficas durante las prácticas docentes, y relacionar los criterios planteados con el trayecto.

La Residencia Docente como espacio de formación, permite a los estudiantes aplicar, analizar y evaluar las capacidades y conocimientos adquiridos en el Profesorado en Geografía a través de múltiples estrategias.

Para Davini (...) la evaluación no se ocupa solo de los aprendizajes de los estudiantes sino también del valor y de la pertinencia del programa docente mismo, así como de la calidad de los procesos, estrategias y recursos puestos en práctica. La intención de esta evaluación es el análisis y la mejora permanente del programa propuesto (2015, p. 50)

Las experiencias formativas facilitan el análisis sobre el tratamiento de los conceptos y problemas claves de la Geografía académica en la Geografía escolar, a través de la implementación de los diseños curriculares en diversos contextos escolares.

Los estudiantes identifican como una primera aproximación a la práctica, la elaboración y reflexión de la propia *autobiografía*. A partir de la posibilidad de encontrar una explicación adecuada acerca de la decisión de ser docente. Con esta estrategia descubren que es posible

hablar de una Geografía renovada en la actualidad, en relación a la Geografía que les enseñaron, y que, si bien aún persisten cuestiones tradicionales en la enseñanza de la disciplina, apuestan a la renovación e innovación por parte de las nuevas y futuras generaciones de profesionales docentes.

Las *observaciones de clases* de Geografía en diferentes años, ciclos y orientaciones, facilita el reconocimiento de los perfiles docentes, los desempeños de los estudiantes y la organización de la institución para alcanzar la articulación entre la teoría y la práctica. En el análisis de los registros predomina el rol del docente desde la mirada de la complejidad del aula enmarcada dentro de la institución y el sistema educativo, donde consideran que el docente debe evaluarse constantemente, reflexionar sobre la acción, generar nuevas estrategias de aprendizaje y actividades que les permita actuar en el entorno e investigar, es decir, llevar a cabo trabajos de campo, como protagonistas y sujetos críticos-reflexivos de la realidad social y territorial.

Durante el período de observación analizan qué y cómo se enseña Geografía a la luz de los aportes de diferentes especialistas en la Didáctica de la Geografía como Blanco, Gurevich, Fernández Caso y Zenobi, para argumentar los escenarios escolares respecto a su enseñanza. Si bien la Geografía escolar ha transitado importantes transformaciones curriculares en relación a los contenidos y estrategias didácticas, aún encuentran configuraciones tradicionales en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir a los sujetos.

En general, el escenario privilegiado de la enseñanza es el aula, aunque en algunos casos se utilizan espacios alternativos para la proyección y socialización de trabajos. Observar diversas clases les resulta valioso para incorporar herramientas metodológicas, estrategias de enseñanza, recursos, modos de organizar la clase según momentos y tiempos, y en especial para la elección del grupo, la docente coformadora y la institución, en la cual desarrollar la práctica.

Respecto a las *ayudantías*, constituyen la oportunidad de conocer, entrar en diálogo e interactuar con el grupo desde la propuesta de enseñanza de la/el docente.

En relación a la *planificación*, representa un instrumento indispensable para la enseñanza y la apropiación de contenidos significativos por parte de los estudiantes. Rescatan que en tiempos de la nueva Ley de Educación Nacional, se propicia la oportunidad de realizar la propuesta de enseñanza de manera interdisciplinaria, con otros colegas de áreas afines a la Geografía para propiciar acuerdos en relación a los saberes en la toma de decisiones “exitosas” para la práctica y aunar criterios en los trayectos formativos de los estudiantes. Asimismo, reconocen la posibilidad de pensar la planificación con una intencionalidad, una metodología de trabajo para atender a todos los estudiantes según sus necesidades y ritmos de aprendizaje.

Surge la idea de resignificar la planificación docente como un plan de trabajo, en relación a la recurrencia sobre la misma, que no se convierta en mera formalidad institucional, sino analizarla de manera constante y hacerse preguntas sobre lo que han enseñado y para quiénes. Analizarla en relación al contexto educativo y las necesidades propias de los estudiantes, profundizando en las propuestas institucionales como los Certámenes Literarios, Feria de Ciencias, Olimpíadas, Modelo de Naciones Unidas, entre otros, permiten una visión integral y transversal de los conocimientos.

La planificación como estructura de sentido de la práctica, los ejes y la mirada puesta en los materiales curriculares, la trayectoria y los tiempos de los estudiantes. Permitierepensar la dinámica y los tiempos de aprendizaje de los grupos-clase, lleva a interrogarse acerca de cómo mejorar las explicaciones de los temas y las consignas de trabajo, cuándo volver a explicar, de qué manera variar las estrategias y no ser reiterativo, conlleva a la retroalimentación permanente para “corregir errores y reconocer aciertos”. Se plantea la necesidad de generar trabajos en equipo, surge la idea del compromiso ético, mantener el diálogo constante entre todos los miembros de una institución educativa para la consolidación de un proyecto en el que sientan partícipes.

La *práctica* se revaloriza, como instancia que ocupa un lugar relevante en la formación. Asumirse como docente al momento de la residencia, conlleva una carga emocional llena de simbolismos como incertidumbres, tensiones y desafíos que perdura durante el período de la práctica en el aula. Desde la toma de decisiones al momento de la elección de la institución, el grupo de estudiantes, el coformador, las estrategias didácticas que se pondrán en juego, y la observación de compañeros y profesoras de la cátedra, son instancias en las que se sienten evaluados y generan situaciones “conflictivas” que conviven al interior de cada uno. Se asume la responsabilidad en la elaboración de la propuesta didáctica, que se materializa individualmente pero que cobra un sentido social.

La importancia del acompañamiento en la práctica, la mirada que aporta el *coformador* presente y guía, su experiencia en el aula y en el recorrido de las trayectorias de los estudiantes. El docente que “habilita su espacio”, su forma de trabajo, su impronta en la elección de los temas y problemas, su mirada del grupo y su postura frente a la enseñanza. Rescatan los logros del trabajo colaborativo y participativo, consultarle y asesorarse, nutrirse de su experiencia, considerarsus sugerencias significa ampliar el espectro para dar luz a nuevas ideas y estrategias didácticas para la práctica profesional.

Pensar los desafíos de la tarea docente, mantener el optimismo frente a los cambios y nuevos contextos educativos y culturales que atiendan a las necesidades que propone la sociedad. Democratizar la enseñanza y los saberes, incorporar planos de igualdad y calidad educativa supone un esfuerzo profesional en tiempos de complejidades. Es indispensable asumir la tarea de incluir a los que antes estaban “fuera” del sistema. Se plantea la necesidad de incorporar la flexibilización de los saberes con el objetivo de brindar oportunidades para garantizar el derecho a enseñar y aprender.

La preocupación de la evaluación en algunas instituciones educativas, con la idea de “hay que aprobar a todos”, coexiste una errónea interpretación de la Resolución MCE N° 660/13 dentro de las instituciones en la que los estudiantes deben acreditar saberes aprendidos integralmente. Asumir el compromiso en la no reproducción de ciertos modos en el que se naturalizan ciertas prácticas en la escuela, supone ir más allá y asumir el compromiso ético y profesional con el grupo de estudiantes, los padres y la comunidad.

En sus reflexiones referidas al contexto institucional y los actores, consideran que hay que encontrar espacios de aprendizaje entre los docentes, crear ambientes solidarios a partir del trabajo en equipo y colaborar con un proyecto institucional, revalorizar los equipos de trabajo, que en algunos casos se observa el compromiso social a través de las acciones que llevan adelante con el barrio y la comunidad, atendiendo a diversas problemáticas y asumiendo un posicionamiento ante las situaciones conflictivas que se manifiestan.

Todo este proceso avanza hacia la práctica integral a través de acciones que son acompañadas de manera permanente, a fin de orientar el diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes que van construyéndose, en forma continua y con una intención formativa.

El lugar de la evaluación de los aprendizajes en las prácticas de los residentes

Entre las preocupaciones de los residentes, la evaluación ocupa un lugar relevante, en tanto acompaña los procesos de enseñanza y de aprendizajes en su rol como docente, requiere de una planificación que considere la recopilación de información. La significatividad de los aprendizajes durante las prácticas está centrada en ofrecer diversos modos de evaluar, a través de trabajos individuales y grupales con el uso de estrategias como resolución de consignas y problemas, el análisis de estudios de caso, la construcción de mapas y redes conceptuales, la lectura de imágenes, el análisis crítico de videos y documentales, entre otros. En este sentido, los residentes planifican variadas estrategias evaluativas que argumentan según lo planteado por Perrenoud (2008), que el objetivo de la evaluación formativa es ofrecer orientaciones, así como también sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando hay tiempo para mejorar algún aspecto del proceso. Todo este proceso avanza hacia la evaluación integral a través de acciones acompañadas de manera permanente, con estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes que van construyéndose, en forma continua y con una intención formativa.

Por este motivo, los residentes proponen el diseño de un trabajo práctico integrador para analizar la marcha del proceso de aprendizaje en relación con sus propuestas de enseñanza, para reconocer las dificultades y acompañar con otras actividades antes de concluir la práctica con la evaluación final de los contenidos abordados en el eje temático. Entre las argumentaciones sostienen que permite analizar y comprender a cada estudiante para desarrollar acciones que promuevan y guíen los aprendizajes, aprendan a evaluarse, a advertir sus dificultades y comprensiones, la retroalimentación que se les ofrecen son específicas y oportunas en el tiempo. En su práctica reconocen a la evaluación formativa y auténtica, cuando logran tener en cuenta la heterogeneidad y la posibilidad de que todos puedan aprender a través de actividades variadas. Mediante la retroalimentación indagaron sobre la apropiación de los contenidos, los procesos de aprendizaje, la autonomía cognitiva y las responsabilidades que asumen los estudiantes cuando comprenden la importancia de la reflexión sobre sus aprendizajes.

Las experiencias dan cuenta de la coherencia entre la evaluación y lo enseñado, la claridad de los criterios y su explicitación a los estudiantes para facilitar la tarea.

Consideraciones finales

Organizar un dispositivo de evaluación donde se integran múltiples instrumentos, otorga la posibilidad de reconocer límites y exigencias y reflexionar sobre los conocimientos logrados durante el proceso formativo. Además, habilita espacios de intercambio con las apreciaciones de docentes, coformadores y estudiantes respecto a la evaluación y constituyen una oportunidad de socializar la experiencia de la construcción de saberes en la práctica.

Durante el desarrollo del período de prácticas, la evaluación formativa asiste las tareas de los estudiantes en la detección y explicación de los avances y retrocesos para tomar decisiones respecto a la reorientación de las acciones en la gestión de la clase.

La evaluación integral a través de variadas estrategias nos enriquece tanto a formadores como estudiantes, en esta instancia somos conscientes del impacto emocional de las retroalimentaciones. De este modo, el trabajo a partir de los registros personales y portfolios, como recursos utilizados en diferentes momentos, adquieren significatividad en la socialización de las experiencias y sus evoluciones.

Para finalizar, el dispositivo favorece la articulación de estrategias y fortalece la propuesta, asimismo nos plantea desafíos en la revisión permanente de la formación en las prácticas docentes.

Referencia bibliográfica:

- **Álvarez Méndez, J. M.** (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- **Anijovich, R.** (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- **Anijovich, R.** (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- **Anijovich, R. y González, C.** (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- **Anijovich, R. y Mora, S.** (2009). *Estrategias de enseñanza Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- **Anijovich, R. y otras** (2010). *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- **Camilloni, A. y otros.** (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- **Davini, M.C.** (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- **Eloa, N. y otras** (2010). *La Evaluación Educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aique.
- **Leduc, S.M. y Acosta, M.** (2016). *Programa Residencia Docente*. Departamento de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.
- **Litwin, E.** (2008). *El oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós.
- **Perrenoud, P.** (2008). *La Evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- **Santos Guerra, M. A.** (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- **Schön, D** (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- **Sverdlick, I.** (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación? Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos. Propuestas y experiencias de autoevaluación*. Buenos Aires: Noveduc.
- **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.

Experiencia de la Cátedra de Historia de la ECSH de la UNED de Costa Rica en la implementación de la evaluación de los aprendizajes desde el marco de evaluar para aprender

Allyson Núñez Méndez

Anunez@uned.ac.cr

ECSH - UNED / Costa Rica

RESUMEN:

Este artículo expone los principales hallazgos encontrados en una investigación acción, que analizó la experiencia de la Cátedra de Historia de la ECSH de la UNED de Costa Rica en la implementación de la evaluación de los aprendizajes desde el marco de evaluar para aprender en la asignatura Historia de la Cultura Humana.

Se parte de la concepción de que la evaluación dentro de la educación superior a distancia es un elemento indispensable para lograr en el estudiante, los procesos de autoobservación, autoevaluación y autocorrección, promoviendo así la autorregulación de los aprendizajes.

Para desarrollar esta pesquisa se analizaron los diferentes instrumentos de evaluación utilizados, y se llegó a la conclusión que todos evidencian la transformación del modelo evaluativo de manera que incorporan nuevas estrategias, tales como entrevista, cuadro comparativo, portafolio de evidencia o mapa conceptual, las cuales favorece un proceso de enseñanza que fomenta y estimula la construcción del conocimiento por parte del estudiante, así como la autorregulación y el pensamiento crítico.

Sin embargo, se encontró la necesidad de realizar actividades de capacitación obligatorias donde se estudien y analicen los conceptos teóricos básicos de la evaluación formativa, formadora y auténtica propias del enfoque de evaluar para aprender y aprender para evaluar. Con lo cual se logre transmitir en el profesor tutor su responsabilidad en la elección y el diseño de técnicas cuyos procedimientos para la elaboración sean claros y ajustados a los objetivos del curso y no sólo al contenido y que promuevan aprendizajes significativos en los estudiantes, trascendiendo al plano memorístico y que vayan de acuerdo con lo planteado en el Modelo Pedagógico de la UNED (2004).

PALABRAS CLAVE: Educación a Distancia - Evaluar para aprender - Evaluación orientada al aprendizaje - Evaluación formativa.

Experimente da Classe de História de ECSH de UNED de Costa Rica na implementação da avaliação das aprendizagens da marca de avaliar para aprender

RESUMO:

Este artigo apresenta os principais achados encontrados em uma pesquisa-ação que analisou a experiência da Cadeira da História da UNED da Costa Rica na implementação da avaliação da aprendizagem a partir do quadro de avaliação para aprender no curso História da Cultura Humana. Baseia-se na concepção de que a avaliação dentro do ensino superior a distância é um elemento indispensável para alcançar no aluno, os processos de auto-observação, autoavaliação e autocorreção, promovendo assim a auto regulação da aprendizagem.

Para desenvolver esta pesquisa, foram analisados os diferentes instrumentos de avaliação utilizados, e concluiu-se que todas as evidências são a transformação do modelo avaliativo de forma a incorporar novas estratégias, como entrevista, tabela comparativa, portfólio de evidências ou mapa conceitual, o que favorece um processo de ensino que encoraja e estimule a construção do conhecimento pelo aluno, bem como a auto regulação e o pensamento crítico.

No entanto, era necessário realizar atividades de treinamento obrigatório para estudar e analisar os conceitos teóricos básicos de avaliação formativa, formadora e autêntica, que fazem parte da abordagem de avaliação para aprender e aprender a avaliar. Com isso, é possível transmitir no

tutor sua responsabilidade na escolha e no design de técnicas cujos procedimentos para a elaboração sejam claros e ajustados aos objetivos do curso e não apenas ao conteúdo e que promovam aprendizagens significativas nos alunos, transcendendo o plano memorístico e que estão de acordo com o proposto no Modelo Pedagógico da UNED (2004).

PALAVRAS-CHAVE:Educação à distância - Avaliar para aprender - avaliação orientada para o aprendizado - Avaliação formativa

Experience of the Chair of History of the ECSH of the UNED of Costa Rica in the implementation of the evaluation of the learnings from the frame of evaluating to learn

ABSTRAC:

This document shows the main findings of an action investigation, that analyzed the experience of the History Chair of ECSH from the UNED of Costa Rica on the implementation of learning evaluation from a frame of learning on the course of History of Human Culture.

It starts from the conception that the evaluation within the superior distance education is an essential element to achieve on the student, the auto analysis, Self assessment and self-correction, motivating the auto regulation of the learnings.

To develop this investigation, we analyzed different evaluation instruments used, we concluded that all show the transformation of the evolutive model in a way that adds new strategies, such as interviews, comparative tables, evidence portfolio or conceptual map, which facilitate a learning process that develop and stimulates the building of knowledge by the student, as well as auto regulation and critical thinking.

However, we found the need to develop mandatory training activities, where basic theoretical concepts are studied and analyzed of the formative assessment. Authentic and formative corresponding to the approach of evaluating for learning and learning to evaluate. So, with this approach be able to transfer to the teaching tutor his responsibility on the selection and design of techniques which their procedures should be clear and adjusted to the objectives of the course and not just to the content. Also developing meaningful learning on the students transcending the rote learning and follow the Educational Model promoted by the UNED (2004).

KEYWORDS:Distance Education - evaluate to learn - Learning Oriented Assessment - Formative assessment

Introducción

El modelo pedagógico de la UNED (2004) indica que la educación en la institución está centrada en el estudiante y define la evaluación de los aprendizajes como el resultado de un proceso en el que participan estudiantes, pares y docentes, dentro de principios de auto aprendizaje y de aprender a aprender durante toda la vida en un marco de regulación y autorregulación de los aprendizajes; donde la evaluación es “integral, durante todo el proceso de aprender, e integrada, es decir, no separada del proceso como momento de comprobación.” (UNED, 2004, p. 21).

Tomando en cuenta lo anterior, en el año 2012 la Vicerrectoría Académica de la UNED reunió a un grupo de académicos para construir un guía que le permitiera a la universidad orientar el proceso educativo de educación a distancia hacia la dirección establecida de privilegiar las actividades y realizaciones de evaluación que induzcan al estudiante a la interpretación, aplicación y producción del conocimiento de los estudiantes.

A partir de esas discusiones, se incorporó en el modelo pedagógico de la UNED, la idea de que la evaluación de los aprendizajes debe tener un carácter formativo, entendida como acción reguladora y autorreguladora de los aprendizajes. De manera que es necesario que el docente regule el proceso de aprendizaje por medio de acciones de facilitación, de información de retorno y de orientación ya que es mediante el proceso de retroalimentación

que el docente puede ir guiando y trasladando al discente la autorregulación de su aprendizaje.

Al tener el estudiante el papel principal en la evaluación se consigue que esta se convierta en formadora, logrando que el estudiante se haga responsable de identificar sus aciertos y sus debilidades, y busque opciones o alternativas que le permitan alcanzar sus logros. Por su parte el docente tiene la responsabilidad de propiciar en el aula, espacios altamente significativos que conlleven a desarrollar en el estudiante el interés y motivación por sus procesos de aprendizaje, la capacidad crítica, la autonomía académica y como consecuencia lo conduzcan a aprender a aprender. Además, se deben propiciar actividades auténticas de evaluación de los aprendizajes que involucren y contemplen un conjunto de procedimientos realizados de manera sistemática y organizada para la recolección de información sobre el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje alcanzado por cada una de las personas discentes. (UNED, 2013, p. 74)

El Modelo Pedagógico de la UNED establece que “Aprender a aprender es el objetivo más ambicioso e irrenunciable de la educación a distancia” (UNED, 2004, p.15) con el cual se persigue que el estudiante sea capaz de realizar un aprendizaje significativo por sí mismo. Dándole importancia a la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, así como de planificación y regulación de la propia actividad.”. (UNED, 2004, p.15).

En el marco de aprender a aprender la evaluación es parte integral del proceso de enseñar y de aprender a distancia y deja de ser un elemento que se da al final, o de forma separada y se convierte en algo que da la pauta a seguir para la elaboración de los materiales didácticos, para el diseño de los cursos, para la acción de facilitación y se convierte en apoyo del aprendizaje y en la formación de un estudiante autónomo, capaz de seguir obteniendo un aprendizaje significativo por sí mismo.

De igual forma, los seres humanos nos enfrentamos continuamente con nuestro pasado, convirtiéndose éste en un componente fundamental para la construcción de nuestra identidad individual y para comprender en todas sus dimensiones las sociedades en la actualidad. De esta manera, el estudio de la historia debe trascender la memorización y dejar de ser la repetición de fechas, nombres y lugares y debe llevar a las personas estudiantes a cuestionarse sobre lo ocurrido y relacionarlo con lo que ocurre en la actualidad, convirtiendo la historia en un elemento para la transformación social y para la construcción del futuro.

Por lo anterior, el docente de historia debe crear oportunidades de aprendizaje realizando modificaciones en su práctica para guiar a los estudiantes y brindarles oportunidades para que se supervisen y reflexionen de manera crítica sobre su aprendizaje, Además, es de fundamental importancia, que el docente de historia realice estrategias de coevaluación en la que los estudiantes, en comunidades de aprendizaje, propicien la evaluación como medio para la construcción conjunta y colaborativa de los aprendizajes.

Por su parte el estudiante, con estos mecanismos empleados por los docentes, es capaz de realizar análisis sobre las estrategias y los mecanismos que emplea al estudiar, lo que a su vez le permiten hacer ajustes y avanzar, convirtiéndose en personas metacognitivas que saben que tareas realizar o que estrategias seguir para obtener conocimiento.

Para cumplir con lo establecido en los diferentes lineamientos políticos de la UNED, en el año 2014, la Cátedra de Historia perteneciente a la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, realizó un diagnóstico que ayudó a tomar conciencia de la necesidad de

realizar una nueva forma de evaluación que no sólo midiera el conocimiento de los alumnos a nivel memorístico, sino que formara parte del proceso de enseñanza y que ayude a lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes.

En lo que respecta al presente estudio, se dan a conocer los cambios realizados en el curso Historia de la Cultura Humana, aclarando que los cambios se han dado en todos los cursos que imparte la Cátedra de Historia. Se escogió la experiencia de este curso para sistematizar porque es el que se ha mantenido desde el inicio del Programa de Estudios Generales y porque se oferta en los tres cuatrimestres del año, además porque tiene una matrícula, según datos de la oficina de Registro de la UNED al primer cuatrimestre del 2018, de en promedio 1300 estudiantes por cuatrimestre y porque es un curso básico para poder obtener un título en la universidad.

Metodología de trabajo.

Mediante diferentes entrevistas no estructuradas, realizadas a inicios del año 2015, se indagó sobre el concepto de evaluación de los aprendizajes que tenían los tutores de la Cátedra de Historia en general, pero particularmente se indagó sobre los conocimientos que tenían los tutores evaluadores sobre el modelo pedagógico de la UNED y sobre el marco teórico metodológico de Evaluar para Aprender. También se les preguntó sobre situaciones específicas que caracterizan la evaluación de los aprendizajes en el curso en estudio.

Como primera situación, los tutores indicaron que se carecía de instrumentos que permitieran la retroalimentación a los estudiantes; si bien se les envía calificadas sus tareas o proyectos con observaciones, no se le brindan espacios para que participe en procesos de coevaluación, autoevaluación o heteroevaluación, y no se considera la diversidad de los estudiantes.

Otro aspecto que arrojan las entrevistas realizadas, es la falta de relación de los contenidos con los elementos particulares de cada localidad o población. Elemento que considerarán fundamental los docentes para promover una participación de los estudiantes en los sitios y espacios relevantes de su comunidad, en la historia local, la memoria histórica, y la relación con personas mayores.

Otro aspecto que destacaron los docentes es la nula vinculación de los cursos de historia con otras asignaturas y la inclusión de los ejes transversales para la formación profesional de los estudiantes.

Se realizó una llamada de atención sobre el énfasis por parte de algunos tutores, de brindar a los estudiantes la mediación basada en aspectos de forma y contenidos de las tareas, proyectos o actividades a realizar; dejando de lado la parte de análisis y comprensión del conocimiento. Se hizo énfasis en que el trabajo colaborativo, que constituye uno de los pilares de aprender a aprender, no se fomenta, lo cual trae como consecuencia que no se potencien las habilidades de análisis, síntesis, argumentación y valoración, así como retroalimentación en el desarrollo de las actividades.

Los tutores evaluadores, indicaron que desconocían aspectos sobre los requerimientos básicos para la elaboración y el uso de matrices o tablas de cotejo; así como la importancia y necesidad de utilizar en la elaboración de las pruebas escritas las tablas de especificaciones para balancear los contenidos. Lo que, en sus propias palabras, conlleva a que las pruebas escritas sean desarrolladas a discreción del tutor evaluador, es decir según los contenidos que la persona que realiza la prueba domina o que le agrada más, lo que trae como consecuencia que la prueba esté dirigida hacia un tema o varios temas en particular.

Del mismo modo, al no darse un proceso de autoevaluación, los estudiantes no pueden detectar que han aprendido y que no, así como la forma que mejor le funciona para aprender, esto por la falta en el de herramientas en el curso que promuevan la autorregulación de los estudiantes.

De igual forma se revisaron y analizaron las orientaciones del curso del año 2014, para indagar si contemplaban los requerimientos básicos que pide la institución. Para ello se utilizaron como base la definición que hace el Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes (PASE) sobre lo que es una orientación académica, las características que debe contener según el Reglamento General Estudiantil de la UNED en su artículo 4 inciso h, y el documento denominado “Recomendaciones para la Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad Estatal a Distancia”.

Otros elementos que se analizaron fueron las pruebas escritas, siguiendo para ello lo que se establece en los diferentes manuales elaborados por la Comisión de Evaluación de los Aprendizajes de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades y el mismo documento Recomendaciones para la Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad Estatal a Distancia elaborado por la Comisión Institucional de Evaluación de los Aprendizajes.

Tomando todos estos elementos en cuenta, se elaboró un instrumento de análisis para establecer la congruencia de los instrumentos de evaluación con el modelo pedagógico y con el marco teórico- metodológico de Evaluar para aprender presentes en el Modelo Pedagógico de la UNED. En el caso específico del curso de Historia de la Cultura Humana, se completó de esta forma el instrumento:

Cuadro 1.
Instrumentos de curso de Historia de la Cultura Humana.

Principios teóricos	¿Qué se está realizando?	¿Qué falta por hacer?
Construcción individual del conocimiento	Un proyecto un proyecto individual y dos pruebas escritas.	Lograr elaborar una mejor evaluación para que los estudiantes realicen su aporte personal y no lo plagien.
Estrategias cognitivas y su epistemología constructivista, interaccionista y relativista.	Elaboración de investigaciones donde el estudiante indague sobre un tema y lo comporta por medio de un ensayo o una investigación bibliográfica.	Una estrategia ayude a la construcción de un aprendizaje significativo, (mapas virtuales, portafolios de evidencias, diarios reflexivos, etc.).
Desarrollo del pensamiento formal.	Se les penaliza muy fuerte a los estudiantes si no hacen los comentarios en un número establecido de páginas.	Un instrumento que logre evaluar a profundidad la aportación del estudiante.
Asimilación.	Se busca por medio de las pruebas comprobar que los estudiantes logren asimilar el contenido del curso	Realizar actividades que ayuden a lograr la asimilación de los contenidos del curso. Adecuando los contenidos del curso para procurar un proceso de transformación de un elemento lingüístico en otro que se relaciona mentalmente con él.
Aprendizaje humano con sistema de procesamiento de información y retroalimentación.	Existen páginas de retroalimentación en los diferentes instrumentos de evaluación, pero no en todos los casos las ideas o mensajes de los profesores son claras. Además, tras un análisis de la hoja de retroalimentación, el estudiante no puede realizar distintos ajustes y volver a enviar el producto final, porque administrativamente no se presenta la oportunidad.	Realizar actividades de retroalimentación que ayuden a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Contextualizar los contenidos, instrumentos de evaluación, orientaciones a la realidad de cada población.
Aprendizaje de bloques de	Proyectos de investigaciones	Lograr realizar instrumentos de

conocimiento altamente estructurados.	individuales donde se abarcan aspectos que son de elaboración propia.	evaluación que guíen a los estudiantes en la obtención de conocimientos.
Conocimiento previo	Se parte de los conocimientos previos que trae el estudiante a partir de los conocimientos adquiridos en secundaria.	Realizar una evaluación diagnóstica para valorar los conocimientos previos.
Contenido significativo y disposición a asimilarlo.	El contenido es considerado altamente significativo para la vida, por lo que se elaboran proyectos que ayuden al estudiante a asimilarlo, sin embargo, las herramientas conducen a la memorización	Lograr herramientas para que el considere importante el contenido de la asignatura, poniéndolas a disposición del estudiante para que pueda asimilarlo.
Énfasis en el papel mediador de los lenguajes y de las construcciones sociales del conocimiento.	En las tutorías los profesores realizan la adecuación de los contenidos curriculares a la realidad y a la cultura de los estudiantes. para lograr una mejor comprensión del contenido de los cursos. Pero la evaluación es la tradicional.	Elaboración de un texto adecuado a las construcciones sociales y a la cultura de cada población. Adecuación de los contenidos curriculares a la realidad y a la cultura Así como contextualizar las Orientaciones del curso, las lecturas asignadas y la evaluación, mediante el reforzamiento de la preservación de las tradiciones culturales.
Zona de Desarrollo Próximo	Por medio de diferentes actividades se está dando procesos de mediación pedagógica que lleven a potenciar el conocimiento del estudiante.	Preparación a los tutores para que logren realizar procesos de mediación de evaluación auténtica.
Colaboración entre pares	No se promueve. Los trabajos son individuales y no se permite el trabajo colaborativo.	Realizar actividades que promuevan la colaboración entre pares.
Medio simbólico como mediador por excelencia	Se realizan proyectos que busquen que los estudiantes vean como se desarrollaron los procesos históricos en su comunidad.	Desarrollar una estrategia a nivel institucional para lograr que los estudiantes y los mismos tutores vean su entorno como un aspecto mediador en el aprendizaje.
Construcción cognitiva que tiene lugar primero en el cuerpo social y es interiorizada luego por el individuo e incorporada a sus estructuras de conocimiento.	Instrumentos de evaluación enseñar la historia como un proceso donde la adquisición de la identidad del costarricense es un aspecto fundamental.	Lograr la elaboración de instrumentos que no sean la prueba escrita para lograr enseñar la historia de otra forma no memorística.
Autorregulación; evaluación de los aprendizajes llevada a cabo por el mismo estudiante.	No existen instrumentos que logren mediar en la autorregulación. Solamente el docente es el que establece por donde debe ir el proceso de aprendizaje. En los exámenes la hoja de retroalimentación es usada por los docentes para escribir los puntos obtenidos en las preguntas.	Establecer un sistema adecuado para que el estudiante realice su autoevaluación. Realizar contextualizaciones para que los trabajos realizados sean adecuados a la realidad de las diferentes poblaciones
Vinculación con la situación vital.	Si bien en este aspecto si ha estado profundizando con ejercicios que buscan relacionar la realidad de su comunidad con la temática que se está desarrollando.	Elementos que ayuden a que el estudiante visite e investigue sobre sitios históricos de su comunidad. Enfatizando en el rescate de la memoria histórica en cada comunidad en que se encuentran los diferentes CU.
Integración de experiencias formativas	Si bien en la Cátedra se promueven actividades con las comunidades de todas partes del país, a los estudiantes no se les pide que se incorporen a estas. Se parte que todos los estudiantes tienen las mismas experiencias.	Algunas formas de articulación de las diversas experiencias formativas de los estudiantes, sobre todo los de las zonas indígena, en relación con la producción del conocimiento del mundo.
Participación activa.	No se presentan actividades de este	Promover actividades en los diferentes

	tipo.	centros universitarios donde el estudiante participe dentro de su proceso.
Motivación interna	No se realizan procesos que logren motivar al estudiante.	Buscar mecanismos que motiven a los estudiantes, tales como concursos o publicar los mejores trabajos.
Transformación más que formación.	No se encontró este proceso	Realizar actividades de mediación que promuevan la transformación del estudiante en su proceso educativo.

A partir de toda esta revisión se estableció que los instrumentos de evaluación se relacionan con los contenidos del curso y no con los objetivos de aprendizajes, además hay una falta de concordancia con el diseño curricular, de manera que todas las actividades evaluativas tienden a ser memorísticas y no ayudan a que los estudiantes profundicen y construyan su propio conocimiento, y no promueven procesos de autoevaluación o de trabajo colaborativo entre los estudiantes.

A partir de este diagnóstico se escogieron tres situaciones problemáticas, que fueron las primeras a atender.

- Existen carencias en la regulación del proceso de aprendizaje de la asignatura en estudio.
- Falta información para que el estudiante pueda realizar un mejor desarrollo de aprendizaje y así alcanzar un aprendizaje significativo.
- Falta regular el proceso de aprendizaje de manera que se les permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y así desarrollar habilidades para mejorar el alcance de los objetivos.

A partir de esas problemáticas estudiadas se proponen las siguientes acciones para superar la situación que se está presentando y mejorar el proceso de evaluación auténtica.

Cuadro 2. Plan de acción curso Historia de la Cultura Humana.

Acciones de capacitación docente en procesos alternativos de evaluar para aprender.			
Resultado esperado: Deben plantearse programas de capacitación continua que respondan a las necesidades actuales, futuras y a los retos de la educación superior contemporánea.			
Actividades/tareas	Responsables	Recursos	Cronograma
Taller sobre elaboración de ítems objetivos y de desarrollo.	CECED. Profesores evaluadores de la Cátedra de Historia.	Aula en el Paraninfo. Profesor especialista en evaluación. Computadora y Vídeo Beam.	30-10-2014
Taller Técnicas participativas para la tutoría presencial	CECED. Profesores evaluadores y otros tutores de la Cátedra de Historia.	Aula en el Paraninfo. Profesora especialista. Computadora y Vídeo Beam.	24-3-2015
Logros adicionales productos de los resultados del diagnóstico: Integración de estrategias de aprendizaje y de evaluación	CECED. Profesores evaluadores y otros tutores de la cátedra de Historia.	Aula en el Paraninfo. Profesora especialista. Computadora y Vídeo Beam.	12-08-2015
Taller: Cómo elaborar rúbricas y escalas de calificación.	CECED PACE. Profesores evaluadores y otros tutores de la Cátedra de Historia.	Aula en el Paraninfo. Profesora especialista. Computadora y Vídeo Beam.	5-09-2015

Taller: Cómo elaborar rúbricas y escalas de calificación.	CECED PACE. Profesores evaluadores y otros tutores de la Cátedra de Historia.	Aula en el Paraninfo. Profesora especialista. Computadora y Vídeo Beam.	Del 15-02-2015 al 28-02-2015. (modalidad híbrida)
Curso-Taller Evaluar para aprender	PACE Grupo de tutores de la Cátedra de Historia.	Acceso a la plataforma MOODLE. Lecturas obligatorias.	III cuatrimestre del 2016.
Acción: Utilización de Estrategias evaluativas alternativas			
Resultado esperado: El usar estrategias de evaluación alternas permite que el estudiante aprenda con mayor eficacia los contenidos curriculares o extracurriculares que se le presentan			
Actividades/tareas	Responsables	Recursos	Cronograma
Cambiar el primer ordinario por un examen para realizar en la casa	Profesor Evaluador. Encargado de Cátedra y otros tutores de la Cátedra de Historia.	Orientaciones académicas	A partir del primer cuatrimestre del 2015
Implementación de un portafolio, como proyecto de investigación.	Profesor Evaluador. Encargado de Cátedra y otros tutores de la Cátedra de Historia.	Orientaciones académicas	Durante el primer cuatrimestre del 2015
Implementación de dos proyectos y una prueba escrita.	Tutor evaluador. Encargado de Cátedra. Todos los tutores.	Orientaciones académicas. Vídeos, Podcast, Vídeo tutorías, Videoconferencias, programas de radio.PADD.	A partir del primer cuatrimestre del 2016
Acción: Elaboración de instrucciones concretas de la actividad evaluativa para alcanzar el logro de aprendizaje.			
Resultado esperado: Las instrucciones o pautas didácticas claras y sencillas propician la asimilación del conocimiento y el aprendizaje esperado, acorde con los objetivos de aprendizaje			
Actividades/tareas	Responsables	Recursos	Cronograma
Desarrollo del proyecto estableciendo punto por punto lo requerido para la realización de los proyectos.	Encargado de Cátedra. Tutores evaluadores. Tutores del grupo de evaluación.	Asignación de un tutor evaluador.	A partir del primer cuatrimestre del 2015 hasta la actualidad.
Elaboración de ítems objetivos y desarrollo de forma clara y no memorística.	Tutor evaluador Encargado de Cátedra. Tutor del grupo de evaluación.	Asignación de un tutor evaluador.	A partir del primer cuatrimestre del 2015 hasta la actualidad.
Revisión de cada una de las pruebas.	Otros tutores. Encargado de Cátedra.	Asignación de tiempo a un tutor.	A partir del primer cuatrimestre del 2015 hasta la actualidad.
Contextualización de las orientaciones de los privados de libertad y para las poblaciones indígenas.	Tutor encargado del proyecto. Encargado de Cátedra.	Asignación de tiempo a un tutor.	A partir del primer cuatrimestre del 2015 hasta la actualidad.
Acción: Retroalimentación en el proceso de aprendizaje.			
Resultado esperado: Con el proceso de retroalimentación, la intervención del docente hará que el estudiante se involucre y reflexione sobre lo aprendido y consiga superar sus propias dificultades y construya de manera autónoma su propio aprendizaje.			
Actividades/tareas	Responsables	Recursos	Cronograma
Elaboración de rúbricas claras y específicas para	Tutores evaluadores. Encargado de Cátedra.	Orientaciones del curso.	A partir del primer cuatrimestre del

cada uno de los instrumentos de evaluación.			2015.
Obligación de cada tutor de explicar la calificación de los estudiantes en el mismo instrumento.	Cada uno de los tutores evaluadores.	Hojas de rúbricas. Instrumento para la prueba escrita.	A partir del primer cuatrimestre del 2015.
Fortalecimiento del PADD para dirigir el proceso del estudiante.		Asignación de un tutor que atienda el PADD diariamente.	A partir del primer cuatrimestre del 2015.

El primer cambio que se realizó a partir del 2015 fue sustituir la primera prueba ordinaria por un examen para llevar a la casa. Esta prueba, según Rodríguez, busca que el estudiante trate de ser más creativo, que visite lugares, que indique problemas y que dé soluciones a esos problemas reales, y con esto se le ayuda a generar mayor conocimiento y que este sea más significativo. (A. Rodríguez, comunicación personal, 12 de mayo del 2015). Se fomentó el uso de recursos tales como radio tutorías, videoconferencia y programas de radio, a los cuales tiene acceso para responder el instrumento de evaluación.

Sin embargo y debido a que el examen se entregaba en los centros universitarios en la misma fecha en que se realizaba el primer examen ordinario, se originaron problemas con la administración de los centros que no comprendían la razón por la cual el documento se entregaba en esa fecha. Por ello, en la reunión de Cátedra del segundo cuatrimestre del 2015 se determinó por votación unánime que, en el primer cuatrimestre del 2016, se harían dos proyectos de investigación relacionados entre sí, de manera que los estudiantes corregirían los errores del primer proyecto y las incorporarían al segundo proyecto. Esta nueva modalidad evaluativa generó problemas en algunos tutores porque consideraban que al tener los alumnos un primer trabajo sin errores, se les estaba regalando la nota correspondiente a las correcciones en el segundo ensayo. Así que, en la última reunión del segundo cuatrimestre del 2016, se acordó, que se realizarían dos proyectos relacionados, pero independientes entre sí y una prueba escrita, en esta última se evaluarían objetivos específicos, pero no todos los que se establecían en la descripción curricular.

También se dio la contextualización de las orientaciones para las poblaciones indígenas y privados de libertad, para ello se elaboraron dos proyectos de docencia diferentes. Uno donde se ha logrado ajustar la presentación de las actividades a la realidad de los privados de libertad y nombrar a un tutor especializado para esa población. En el otro se realizan ajustes para que las poblaciones indígenas realicen las actividades de evaluación ajustadas a su realidad y a su cosmovisión, nombrándose tres diferentes tutores que se encargan de adecuar los contenidos, dar la tutoría y de la revisión de los instrumentos de las diferentes poblaciones indígenas.

Otra de las medidas fue el nombrar a dos tutores, quienes se encargan de la mediación y evaluación del curso de forma virtual. De esta manera, todos los estudiantes en el extranjero, y los estudiantes de poblaciones alejadas de los centros universitarios pueden matricular y cursar la asignatura por medio de la plataforma MOODLE. La evaluación contempla diferentes estrategias de aprendizaje y diferentes herramientas de evaluación que se cambian cada cuatrimestre, pero la unidad didáctica siempre es la misma y no se realiza prueba escrita. Por su parte a los tutores, se les han dado diferentes talleres de capacitación docente en procesos alternativos de evaluar para aprender. Los tutores evaluadores recibieron un taller sobre elaboración de ítems objetivos y de desarrollo y un taller sobre elaboración de rúbricas y escalas de calificación, así como un taller de integración de estrategias de aprendizaje y de

evaluación. Otros tutores no evaluadores han recibido talleres en procesos evaluativos alternativos de evaluar para aprender tales como taller de elaboración de rúbricas y escalas de calificación, un Curso-Taller sobre aspectos teóricos de Evaluar para aprender, y un taller de Técnicas participativas para la tutoría presencial, para que puedan variar la forma en que desarrollan las cuatro tutorías presenciales que se imparten en el curso.

Para poder determinar el cambio en la evaluación se analizó nuevamente la información contenida en el documento orientaciones académicas. Determinándose que tanto en la orientación base, como en las contextualizaciones para las poblaciones indígenas, privados de libertad y modalidad virtual se presentan los aspectos básicos que se solicitan como contenido fundamental del documento, tales como el propósito, el modelo de evaluación, el cronograma de actividades, los objetivos de aprendizaje, el contenido, la metodología, siendo esta última un aspecto básico para que el estudiantado entienda el rol del docente y su aporte individual.

Igualmente se explican las diferentes actividades y se presentan las matrices de calificación, donde se detallan los aspectos que se tomarán en cuenta para calificar el desempeño del estudiante. Con todos estos elementos los estudiantes saben desde que se matriculan cómo, para qué y cuándo será evaluado, de manera que así pueden organizar su tiempo de estudio y cumplir con las fechas de entrega de las diferentes actividades.

En el documento también se incluyen los enlaces para ver o escuchar las cuatro video conferencias, las cuatro radio tutorías, los programas de radio Historias Paralelas, los vídeos adicionales; así como las direcciones para tener acceso al Facebook, al sitio web de la Cátedra y al boletín electrónico, y otros recursos que pueden ser útiles para lograr su aprendizaje, además de los números de teléfono para pedir consultas y la dirección de correo electrónico del PADD para que envíe su consulta.

También se identificaron en las orientaciones variedad de actividades evaluativas que se han implementado por cuatrimestre, están se presentan en la tabla 4, vemos como se presentan nuevas estrategias, sin embargo, actividades denominadas blogs, búsqueda del tesoro, resolución de problemas, registro anecdótico, estudio de casos, diario reflexivo y diario de doble entrada no han sido utilizadas en ninguna ocasión. En cuatro ocasiones se solicitó que los estudiantes realizaran un portafolio de evidencias conformado por una variedad de estrategia como cuadro comparativo, observación de un vídeo y contestar una guía, respuesta a un cuestionario o la elaboración de un ensayo. También se solicitó la realización de una sola estrategia, por ejemplo, elaborar un ensayo o realizar una investigación bibliográfica.

Cuadro 3.
Estrategias empleadas en la asignatura desde el 2015 y hasta agosto del 2017

Estrategias de evaluación	2015			2016			2017		
	Cuatrimestre			Cuatrimestre			Cuatrimestre		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Investigación bibliográfica	x		x	x	x	x			
Cuestionario			x	x	x				
Ensayo	x	x	x			x			
Glosario		x							
Mapa conceptual		x				x			
Cuadro comparativo	x	x					x		
Análisis de vídeo		x	x	x	x	x			
Resumen	x				x	x			
Entrevista			x			x			

Análisis de lectura		X	X		X	X			
Comentario personal	X	X		X	X				
Portafolio de evidencia	X	X				X			
Aprendizaje por proyectos							X		
Foros	X	X	X	X	X	X	X	X	

Fuente: Producción propia a partir de las orientaciones didácticas.

En el aspecto referente a las pruebas escritas, las pruebas incluyen todas las características técnicas que les otorgan validez a la prueba y que la Institución solicita. Así mismo se incluyen diferentes tipos de ítems y el instrumento presenta el formato establecido por los lineamientos institucionales, así como el solucionario respectivo.

Existe un comité, compuesto por el encargado de Cátedra y dos tutores, que se encarga de la revisión de cada una de las pruebas, para que la redacción de las instrucciones generales y las específicas de cada tipo de ítem estén redactadas de tal forma que cada estudiante esté claro sobre la mecánica que debe seguir para responder. También se revisa que los ítems no estén interrelacionados y que estén redactados en términos afirmativos.

Ante la necesidad de motivar a los estudiantes, se logró que los proyectos de investigación que se realizaron en el segundo cuatrimestre del 2016 entraran a un concurso para conmemorar los 300 años de la muerte de Miguel de Cervantes. En este concurso los dos mejores trabajos de investigación participaron en un intercambio de experiencias académicas y culturales que los llevó a la Ruta del Quijote en España. Así mismo otros trabajos que cumplieran con todos los requisitos de calidad, se publicaron en la Revista Abrojo de la Cátedra y se les dio un premio de reconocimiento.

En lo correspondiente al Programa de Apoyo Académico a Distancia o PADD, se nombró a un tutor para la atención de consultas vía correo electrónico con la directriz de atender diariamente los requerimientos de los estudiantes y de contactar en caso necesario con el tutor encargado del estudiante.

Conclusiones

A partir de los cambios logrados se demuestra la importancia de realizar actividades de capacitación obligatorias a los tutores donde se estudien y analicen los conceptos teóricos básicos de la evaluación formativa, formadora y auténtica y de la educación a distancia. Así mismo se establece que los tutores de la Cátedra de Historia de la UNED deben estar en constante actualización sobre estrategias didácticas y de evaluación alternativas diferentes a las tradicionales, para que los tutores comprendan que el estudiante es el centro del proceso y que es responsabilidad del tutor la elección y el diseño de técnicas cuyos procedimientos sean claros y ajustados a los objetivos del curso y no sólo al contenido y que además vayan de acuerdo con lo planteado en el Modelo Pedagógico de la UNED (2004).

Es necesario realizar más actividades de evaluación donde se promueva el trabajo colaborativo para que los estudiantes maximicen su aprendizaje, compartan la responsabilidad en los procesos y en los instrumentos generados, promuevan el diálogo y la reflexión y además aprendan a respetar y a tolerar las ideas de los demás. Igualmente es recomendable facilitar una guía que ayude y oriente al estudiante para su autoaprendizaje, adicional a los ejercicios de autoevaluación que se presentan en la unidad didáctica.

Es conveniente que la prueba escrita no tenga tanto peso dentro de la calificación, sino que se logre un balance entre los tres instrumentos.

Es recomendable que todos los docentes de la Cátedra de Historia conozcan y empleen el documento Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes en la UNED con el propósito de homogenizar los requerimientos institucionales sobre las pruebas escritas y para que conozcan las otras alternativas de evaluación.

Por último, estos cambios que se presentaron en la evaluación del curso, a partir de esta intervención, y que se presenta en este documento, puede servir como una alternativa y referencias para que otras Cátedras de la UNED puedan ayudar a mejorar el rendimiento y la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Referencia bibliográfica:

- **Colmenares, A.** (2012). Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora. REIFOP, 15(1), pp. 125-134.
- **Jiménez, L.** (2016). Marco teórico metodológico de la evaluación para aprender. Revista Calidad de la Educación Superior. Volumen 7, Número 1, pp. 100 – 126.
- **Margalef, L.** (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. Educación XX1, 17 (2), pp. 35-55

Documentos

- Universidad Estatal a Distancia, Consejo Universitario (2004). Modelo Pedagógico. San José: EUNED.
- Universidad Estatal a Distancia, Comisión Institucional de Evaluación de los Aprendizajes. (2012). Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Estatal a Distancia. San José: UNED.
- Universidad Estatal a Distancia, Programa de apoyo curricular y evaluación de los aprendizajes. (2013) Consideraciones técnico-pedagógicas para la construcción de listas de cotejo, escalas y matrices de valoración. San José: UNED.
- Universidad Estatal a Distancia, Consejo Universitario (2015). Plan Académico 2012-2017. San José: EUNED.
- Universidad Estatal a Distancia, Consejo Universitario (2015). Lineamientos de Política Institucional 2015-2019. San José: EUNED

La evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de problemas ambientales en la escuela secundaria. Una propuesta

Maia Krakowiak

maiakrakowiak@gmail.com

INDEGEO- UBA / Argentina

RESUMEN:

Desde hace décadas tienen lugar importantes transformaciones en los temarios escolares de la educación secundaria argentina. Quienes ejercemos la docencia, compartimos la preocupación por las dificultades en la puesta en marcha de las reformas curriculares en el aula y la inquietud por elaborar propuestas novedosas. Entendemos que se puede fomentar el desarrollo del pensamiento complejo y crítico en los estudiantes realizando una selección de contenidos particular e implementando una secuencia didáctica concreta. También que este andamiaje es plausible de ser transferido a otros universos.

Con frecuencia innovamos en los diferentes eslabones que componen las prácticas de enseñanza. Sin embargo, en el proceso de evaluación pocas veces vemos representada la perspectiva de abordaje de las problemáticas tal como ha sido planificada e implementada en las aulas.

Teniendo como marco el actual proyecto de IN.DE.GEO¹, el presente trabajo se focaliza en la reflexión sobre posibles herramientas y dinámicas potentes para la evaluación del proceso de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. El mismo tiene su origen en la implementación de una secuencia didáctica sobre una problemática ambiental concreta: la contaminación de la Cuenca Matanza – Riachuelo.

PALABRAS CLAVE: Problemas ambientales - secuencia didáctica - prácticas de enseñanza - evaluación.

A avaliação nos processos de ensino e aprendizagem de problemas ambientais no ensinomédio. Um proposta

RESUMO:

Há décadas estão tendo lugar importantes transformações nos temários escolares do ensinomédio da Argentina. Quem somos docentes, compartilhamos a preocupação pelas dificuldades que trazem as reformas curriculares nas salas e a inquietude por produzir propostas inovadoras. Compreendemos que é possível incentivar o desenvolvimento do pensamento complexo e crítico dos estudantes fazendo uma seleção particular de conteúdo e implementando uma sequência didáctica específica. Nós também entendemos que essa estrutura é plausível para ser transferida para outros universos.

Frequentemente, inovamos nos diferentes links que compõem práticas de ensino. No entanto, no processo de avaliação, raramente vemos a perspectiva de abordar os problemas conforme planejado e implementado na sala de aula.

Com base no atual projeto IN.DE.GEO, o presente trabalho centra-se na reflexão sobre possíveis ferramentas e dinâmicas potentes para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O mesmo tem origem na implementação de uma sequência didáctica em um problema ambiental específico: a poluição da Bacia Matanza - Riachuelo.

PALAVRAS-CHAVE: problemas ambientais - sequência didáctica - práticas de ensino - avaliação.

¹El grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Geografía (IN.DE.GEO) con sede en el Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires actualmente lleva adelante el proyecto UBACyT titulado “Los procesos de evaluación en la enseñanza de la geografía escolar. Un campo en debate: su sentido formativo, propuestas de trabajo y criterios implicados”

The evaluation in the teaching and learning processes of environmental problems in the secondary school. A proposal

ABSTRAC:

For decades, important changes have taken place in the school curricula of secondary education in Argentina. Those who practice teaching, share the concern about the difficulties in implementing the curricular reforms in the classroom and the concern to elaborate novel proposals. We understand that the development of complex and critical thinking in students can be encouraged by making a particular selection of content and by implementing a specific didactic sequence. Also that this scaffolding is plausible to be transferred to other universes.

We often innovate in the different links that make up teaching practices. However, in the evaluation process, we seldom see the perspective of approaching the problems as planned and implemented in the classroom.

Based on the current IN.DE.GEO project, the present work focuses on the reflection on possible tools and potent dynamics for the evaluation of the teaching and learning process of the students. The same has its origin in the implementation of a didactic sequence on a specific environmental problem: the pollution of the Matanza - Riachuelo Basin.

KEYWORDS: Environmental problems - didactic sequence - teaching practices - evaluation.

Marco de referencia

Ante la diversidad de situaciones que se ponen en juego en la práctica de la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria, quienes ejercemos la docencia debemos asumir una actitud de reflexión permanente sobre la manera en que llevamos adelante la tarea de enseñar a los jóvenes², ciudadanos de este siglo XXI.

Las inquietudes superan las vinculadas a los contenidos curriculares prescriptos. Nos preguntamos de manera constante no sólo qué enseñar, sino cuáles son los recortes conceptuales más significativos; cuál es el mejor modo de organizarlos, presentarlos y evaluarlos para lograr que los estudiantes hagan propia una narrativa sobre el múltiple y complejo acontecer social. La selección de los conceptos y contenidos está signada por la cultura y por la historia, por lo que los referentes y las filiaciones de las categorías seleccionadas para ser enseñadas son múltiples (Gurevich, 2005). Acercar a la escuela nuevos discursos de comprensión e interpretación de las sociedades del pasado y del presente, así como del propio proceso de aprendizaje, y propiciar el desarrollo de ideas, actitudes y acciones cada vez más ricas y más complejas, es una tarea que convoca a todo docente, actualizado desde el punto de vista disciplinar y didáctico, a la vez que comprometido desde el punto de vista político y democrático en los procesos educativos de las jóvenes generaciones (Gurevich, 2011).

Abonando la idea enunciada al iniciar este trabajo, donde se propone asumir una actitud de reflexión permanente sobre nuestras prácticas, vemos la necesidad de desagregar los elementos constitutivos de la tarea de enseñar. Una pregunta que puede colaborar en esta labor es ¿qué quiero lograr con la implementación de una secuencia? La respuesta genera una trama indisociable entre los propósitos, las actividades y la evaluación, entre otros.

Tomando como universo de análisis la evaluación, uno de los marcos referenciales posibles es el que “Todo puede ser evaluado de alguna forma”. En este sentido, la evaluación es una

² El presente trabajo está escrito usando el masculino como genérico, para evitar la sobrecarga gráfica de poner el femenino y el masculino en cada nominación. Por favor, léase esto sólo como una simplificación gráfica, ya que promovemos la igualdad de género en todas sus manifestaciones.

práctica que no se restringe al ámbito educativo, es un acto que parte de una indagación por medio de algún instrumento a partir de la cual se produce cierta información (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Volviendo a lo educativo y en relación a la trama que se genera entre propósitos, actividades y evaluación al pensar en la implementación de una secuencia, se hace evidente que la evaluación tiene relevancia y está presente desde el inicio de la planificación, aunque suele explicitársela al final del proceso. Por su complejidad, nos interpela no sólo sobre los modos (instrumentos), sino también sobre los niveles de monitoreo de la secuencia. En este sentido la indagación puede reducirse a la adquisición de los contenidos, o ampliarse también a las formas de apropiación del proceso por parte de los estudiantes.

Introducción

Este trabajo tiene su foco en la evaluación. Persigue como objetivo socializar los resultados de la implementación de una secuencia didáctica en dos niveles de análisis: por un lado, el monitoreo de lo aprendido por los estudiantes y los modos de lograrlo, y por otro, la evaluación de la secuencia y su implementación.

La secuencia didáctica base para este trabajo se titula *Contaminación del Riachuelo: la gestión ambiental de la cuenca, en particular en lo referente a la actividad industrial*. Versa sobre una problemática ambiental concreta que respeta el enfoque crítico, contemplando los principios de complejidad, historicidad y multiperspectividad de los procesos socioterritoriales³. La misma es producto de un interesante trabajo colaborativo realizado por un grupo de docentes en el marco del proyecto de investigación-acción organizado por el grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Geografía (IN.DE.GEO) de la Universidad de Buenos Aires⁴.

Esta secuencia se implementó en diversas escuelas, motivo por lo que cada uno tuvo que realizar ajustes a la propuesta inicial para que pudiera adaptarse a las características particulares del curso.

A continuación presento los aspectos relevantes producto de mi experiencia personal en una de ellas. El colegio escogido se encuentra en el barrio de Palermo, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El mismo es laico, de gestión privada, sin subvención estatal. La experiencia aquí presentada es fruto de la implementación realizada en un curso de 3^{er} año con 22 estudiantes⁵.

La secuencia didáctica, adaptada a las características del curso, tuvo una duración total de 8 horas cátedras en el aula. La misma se enmarca en la Unidad Nro. 3 del programa: *Problemas ambientales y movimientos sociales en Latinoamérica*; unidad en la que se abordan diversos conflictos ambientales.

³ En "Una agenda de criterios de significatividad para el trabajo de investigación en geografía hoy", Raquel Gurevich presenta cinco (5) aspectos relevantes para la selección de contenidos: 1) Contemporaneidad, entendida como la enseñanza de temas territoriales y ambientales de nuestro tiempo; 2) Multiplicidad de relaciones, que hace referencia a la pluralidad de intenciones; 3) Multiescalaridad, como conglomerado de escalas múltiples; 4) Riqueza en lo conceptual-metodológico-ético-político, desarrollo complejo en un marco intersubjetivo de trabajo y 5) Vinculación territorios y las palabras, entendiendo que la geografía tiene potencial para producir experiencias acerca del mundo y sus representaciones.

⁴ El grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Geografía (IN.DE.GEO) tiene lugar en el Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires. El proyecto UBACyT se titula "Geografía y prácticas de aula en la escuela secundaria. Un estudio sobre problemas de enseñanza y alternativas de acción educativa en el desarrollo de contenidos ambientales".

⁵ Sobre un total de 125 estudiantes que concurren al colegio secundario en esta institución.

Implementación de la propuesta

La secuencia didáctica titulada *Contaminación del Riachuelo: la gestión ambiental de la cuenca, en particular en lo referente a la actividad industrial* tiene dos propósitos centrales: Uno, los problemas que giran en torno al uso de los recursos naturales y a la gestión para el saneamiento de la cuenca Matanza – Riachuelo; el otro, los actores sociales intervinientes por sus intenciones múltiples, combinadas y contradictorias. Para facilitar el acercamiento de los estudiantes a estas dimensiones propuestas, se presentan consignas de trabajo y actividades de orientación. Las mismas se enuncian sintéticamente a continuación, agrupadas en etapas:

Etapas 1: Detección de saberes previos - Con el propósito de detectar los saberes previos de los estudiantes, se les pidió que respondieran un cuestionario de manera escrita e individual, antes de haber comenzado a profundizar en la problemática.

Etapas 2: Presentación de los problemas - Con el fin realizar una primera aproximación a las causas, ubicación temporal-espacial e identificación de actores sociales intervinientes en esta problemática compleja, se realizó una proyección de PowerPoint con imágenes de cuadros de Quinquela Martín y mapas de diferentes momentos históricos de la Cuenca. Los estudiantes tomaron nota para una posterior puesta en común.

Etapas 3: Profundización del proceso histórico - Para comprender acciones y procesos que incidieron (e inciden) en la configuración de la Cuenca, los estudiantes leyeron un documento y elaboraron una línea de tiempo con la información que de ella recabaron. La actividad fue individual.

Etapas 4: Construcción del perfil de los actores sociales seleccionados - Con el propósito de caracterizar los diferentes actores sociales, se le asignó uno a cada estudiante. Buscaron, ordenaron, analizaron y relacionaron información en pequeños grupos. Posteriormente, pusieron en común los saberes alcanzados por los integrantes del grupo en relación al actor social asignado y redactaron un informe acordado por todos los miembros.

Etapas 5: Integración y sistematización de la problemática - Con el fin de comprender la lógica inherente a cada uno de los actores sociales y vincularlos en el marco de los problemas ambientales de la Cuenca, se realizan diferentes acciones:

- Puesta en común los saberes alcanzados por cada grupo en relación a los actores sociales, mediante la lectura del informe elaborado conjuntamente.
- Argumentación ante preguntas realizadas por los compañeros y la docente.

Cada una de las actividades y acciones no fueron contingentes sino que estuvieron planificadas atendiendo al entramado de propósitos, actividades y evaluación, entre otros, teniendo en cuenta los procesos de enseñanza y de aprendizaje en cada una de las etapas.

Evaluación de la secuencia

Focalizando en el ámbito que nos compete, podemos decir que la evaluación es una actividad compleja dado que implica poder dar respuesta a preguntas tales como ¿qué evaluar? ¿cuándo? ¿cómo? ¿con qué instrumentos? La respuesta a estas (y otras) preguntas tiene estrecha relación con la forma en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje.

En este caso particular, la evaluación se centraliza en la adquisición de los contenidos, la apropiación del andamiaje subyacente en la secuencia por parte de los estudiantes y la secuencia en tanto propuesta pedagógica.

El material base para identificar las modificaciones desarrolladas por los estudiantes respecto las representaciones en las distintas dimensiones de la temática son las producciones y comentarios orales realizados por ellos. El modo implementado para individualizar estas modificaciones es la contrastación delo producido por los adolescentes en el informe final en relación a lo expresado en un diagnóstico inicial.

El formato escogido es descriptivo. En términos generales sigue el formato: “un % X pasó de decir.....”, “esto nos muestra que...”. El análisis de las producciones elaboradas por los estudiantes habilita a enunciar algunas aproximaciones sobre la evolución de sus representaciones en relación a los objetivos propuestos: la dimensión natural y los intereses diferenciados de los actores sociales intervinientes en la problemática ambiental.

Dimensiones comprendidas en el objetivo - Dimensión natural

Para visualizar de modo organizado las actividades y acciones que apuntalan a esta dimensión focalizada en el objetivo, como así también individualizar las clases en las que cada uno fue abordado, considero de gran utilidad el cuadro que se presenta a continuación.

Esquema del recorrido realizado por los estudiantes en la construcción de la temática en relación a la dimensión natural.

Propósito	Contenido	Actividad	Acciones	Clase - Momento
Elaborar una línea de tiempo que evidencie el conocimiento de la construcción histórica del territorio.	Construcción histórica del territorio de la cuenca Matanza - Riachuelo.	Presentación del proceso histórico que incide en la configuración de la cuenca.	Leer el texto: “Proceso Histórico”. Realizar una línea de tiempo.	Clase 1 - momento C
Concluir la elaboración de una línea de tiempo que evidencie el conocimiento de la construcción histórica del territorio.	Construcción histórica del territorio de la cuenca Matanza - Riachuelo.	Ampliación sobre la temática: construcción histórica del territorio de la cuenca.	Realizar consultas ampliatorias sobre el contenido (devenir histórico de la cuenca) y sobre el instrumento (línea de tiempo). Completar y realizar ajustes en la línea de tiempo.	Clase 3 - momento A
Cooptar la información nueva y vincularla con la disponible.	Construcción histórica del territorio de la cuenca Matanza - Riachuelo	Profundización y cierre de la temática "proceso histórico"	Tomar notas de lo expuesto por la docente.	Clases 4 y 5 - momento A

En relación a los contenidos propios de la dimensión natural internalizados por los estudiantes, la evaluación arroja una leve modificación entre las representaciones que sobre la temática tenían los adolescentes en el informe final contrastado con lo expresado en el diagnóstico inicial.

En las actividades de diagnóstico y en el informe final individual, los estudiantes redujeron este aspecto casi exclusivamente a la ubicación geográfica de la Cuenca (50%) y a la naturalización del estado de contaminación actual que sufre la misma (61%). Se omitieron, así, otros aspectos de los ríos (y cuencas) de llanura: ríos tributarios, cauce, suaves pendientes, desembocadura y frecuencia de inundaciones, entre otros.

Evaluando la secuencia en sí, queda al descubierto que para que este aspecto sea internalizado por los estudiantes e incorporado en sus futuras producciones, es necesario realizar ajustes en la planificación. Se deben incluir consignas que orienten el trabajo sobre esta dimensión a partir de los textos entregados. Los textos utilizados contenían la información base para el abordaje de esta temática, pero las preguntas orientadoras para la elaboración del trabajo final parecen resultar insuficientes.

A pesar de ello, es oportuno indicar que al momento de completar la red conceptual con categorías faltantes, en la última clase de implementación de la secuencia, los estudiantes pudieron incluir la palabra “Cuenca” sin inconvenientes.

Dimensiones comprendidas en el objetivo - Intereses diferenciados de los actores sociales

Esquema del recorrido realizado por los estudiantes en la construcción de la temática en relación a Intereses diferenciados de los actores sociales.

Propósito	Contenido	Actividad	Acciones	Clase - Momento
Identificación de actores sociales.	Actores sociales intervinientes seleccionados: industrias, vecinos, ONG, Estado.	Identificación de los actores sociales	Leer las preguntas orientadoras. Observar PowerPoint. Socializar las anotaciones realizadas.	Clase 1 - momento B
Caracterización de actores sociales intervinientes seleccionados.	Actores sociales intervinientes seleccionados: industrias, vecinos, ONG, Estado.	Presentación de los actores sociales seleccionados.	Leer el texto y tomar notas sobre el actor social asignado.	Clase 3 - momento B
Profundizar en la información sobre actores sociales.	Actores sociales intervinientes seleccionados: industrias, vecinos, ONG, Estado.	Construcción del perfil de los actores sociales intervinientes.	Observar el Power Point. Cumplimentar las actividades. Releer el texto de actores sociales (clase 2). Tomar nota sobre la información no recabada hasta el momento.	Clase 4 - momento B
Articular información disponible y sacar conclusiones sobre el actor social asignado.	Actores sociales intervinientes seleccionados: industrias, vecinos, ONG, Estado.	Sistematización de la temática "Perfil del actor social asignado". (Cierre)	Ordenar, analizar y relacionar la información disponible sobre el actor social asignado. Redactar un informe.	Clase 6

Construcción del perfil de los actores sociales trabajados.	Actores sociales intervinientes seleccionados: industrias, vecinos, ONG, Estado.	Exposición de lo elaborado en relación a los actores sociales.	Leer el informe. Responder a preguntas realizadas por los compañeros y/o la docente.	Clases 7 y 8 - momento A
-------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------

En relación al reconocimiento de actores sociales, sus intereses y responsabilidades diferenciadas, se puede mencionar que 11 estudiantes incorporaron la noción de actores sociales durante el desarrollo de la secuencia. En el diagnóstico inicial, sólo dos (11,1%) hacen referencia a dicho concepto, mientras que en el trabajo de integración final son 13 los que lo mencionan (59,09%). Consecuentemente, la inclusión de otros actores sociales en el trabajo final provocó una disminución del porcentaje de estudiantes que encuestaron en la homogenización de responsabilidades y la falta de voluntad⁶ (16,66% en el diagnóstico inicial) motivos por el cual no se llevó, ni se lleva a cabo el saneamiento de la Cuenca.

A continuación se transcriben párrafos incluidos en los trabajos finales de algunos estudiantes:

“Uno puede ver y darse cuenta de que a pesar que haya problemas que se quieren y deben resolver, diferentes intereses no permiten que esto ocurra” (Juan Pablo)⁷.

“En conclusión, este problema no se resuelve porque los diferentes actores sociales no llegan a un acuerdo y porque el Estado no logra organizarse para poder luchar contra esta problemática” (Julieta)⁸.

Dimensiones comprendidas en el objetivo–Interrelación de aspectos

Esquema del recorrido realizado por los estudiantes en la construcción de la temática en relación a la interrelación de aspectos trabajados

Propósito	Contenido	Actividad	Acciones	Clase - Momento
Comprender la lógica inherente a cada uno de los actores sociales y vincularlos en el marco de los problemas ambientales de la cuenca.	Interrelación de los perfiles de los actores sociales y su vinculación con los conflictos que subyacen a los problemas ambientales.	Sistematización de la problemática cuenca Matanza - Riachuelo.	Completar el esqueleto de red conceptual. Trabajo en grupos. Cada uno conformado con un representante de un actor social. Redactar un informe considerando los ítems propuestos.	Clases 7 y 8 - momento B

En relación a la interrelación de los aspectos trabajados, particularmente en la superposición de competencias, en las actividades de diagnóstico inicial sólo 2 estudiantes hacen referencia a este aspecto en respuestas a las consignas.

⁶ Mayormente reducido a la frase “nadie hace nada”.

⁷En las consignas de diagnóstico, Juan Pablo dijo “Al Estado no se lo ve ocupándose de esto, por lo tanto hay organizaciones que intentan ayudar y darle noción a la gente de este problema”.

⁸No realizó la actividad de diagnóstico debido a que estuvo ausente.

Al finalizar la secuencia, 12 estudiantes (54,54%) señalaron este aspecto en el informe individual. A continuación se transcriben párrafos del documento final, escritos por dos estudiantes.

“Cuando lo intentaron limpiar (al Riachuelo) durante el gobierno de Menem existían desintelencias y diferentes intereses políticos que no se pudieron resolver y la limpieza del Riachuelo no se pudo hacer. Actualmente estos intereses siguen presentes y por esta misma razón el Riachuelo sigue sin poder limpiarse” (María)⁹.

“(El problema no) se puede solucionar porque había desinteligencia administrativa y jurídica que no hacían nada para solucionarlo” (Constanza)¹⁰.

Así mismo, estudiantes que mencionan estos aspectos (intereses y responsabilidades diferenciadas, superposición de competencias) al responder las consignas diagnósticas, presentan mayor profundización y argumentos más sólidos en el documento final en lo que refiere a la problemática de la Cuenca, tal como se evidencia en el siguiente párrafo.

“Las industrias no pueden poner plantas purificadoras para disminuir la contaminación por falta de espacio y dinero. Los vecinos tampoco pueden responsabilizarse de sus cloacas y esto le reclaman al Estado. Los vecinos y las ONG además reclaman la solución a la contaminación. Por su parte, el Estado no puede coordinar a las distintas jurisdicciones que tiene alcance. Además, los proyectos de limpieza son muy costosos. En resumen, el problema principal es la contaminación de la cuenca, la falta de cooperación entre los distintos actores sociales, el costo de la solución y la falta de coordinación dentro de las jurisdicciones del Estado imposibilitan la solución del problema. En otras palabras, si el Estado no busca la forma de coordinar sus partes e implementar planes de limpieza que se lleven a cabo y concreten, el problema no se solucionará” (Camila)¹¹.

El extracto recientemente presentado es un ejemplo, entre otros escritos u orales, donde se evidencia de manera clara el proceso realizado por algunos estudiantes en la construcción de la problemática de la Cuenca. Ellos arribaron a la conclusión que existe una imposibilidad de solucionar esta problemática hasta tanto no se modifiquen las posturas y las consecuentes acciones realizadas por los actores sociales. En otras palabras, la solución definitiva a la problemática es prácticamente imposible sin alterar este modelo de desarrollo dominante que se manifiesta por la superioridad y predominio de los intereses de ciertos actores sociales por sobre los demás.

Esta propuesta pone de manifiesto que se puede fomentar el desarrollo del pensamiento complejo y crítico en los estudiantes realizando una selección de contenidos particular e implementando una secuencia didáctica concreta, y a su vez, que este andamiaje es plausible de ser transferido a otros universos.

De manera transversal al abordaje de las dimensiones, es menester hacer algunas apreciaciones en relación al uso de herramientas de estudio, así como también a las dinámicas de trabajo realizadas. Ambas, herramientas y dinámicas son aspectos indiscutibles al momento de realizar la evaluación de la secuencia en sí misma.

⁹En las consignas de diagnóstico, María dijo: ante la pregunta “¿Qué sabés de la cuenca Matanza – Riachuelo?” contesta “No sé. Los humanos contaminan, ante “¿Quiénes estarían involucrados?” responde “Los humanos, las fábricas”; por último ante la pregunta, “¿Por qué no se soluciona el problema?” dice “Minimizan la contaminación”.

¹⁰En las consignas de diagnóstico, Constanza dijo “El problema no se soluciona porque el Estado no realiza ninguna actividad, por ejemplo, tratar de limpiarlo o algo parecido. Además, al estar tan contaminado el trabajo de limpiar llevaría demasiado tiempo”.

¹¹En las consignas de diagnóstico, Camila dijo: “El Estado debe limpiarlo para mejorar la calidad de vida. Tanto el gobierno provincial como de la ciudad están involucrados. (El problema no se soluciona) porque no le dan la suficiente importancia y se requiere la coordinación de provincia y CABA”.

En la propuesta didáctica se incluyen especialmente 2 **herramientas de estudio**: línea de tiempo y red conceptual. Las producciones de los estudiantes en las que se trabajan estas herramientas, dan cuenta de la disimilitud que existió en el manejo que este curso tuvo respecto de cada una de ellas. Posiblemente exista una relación directamente proporcional al tiempo trabajado con anterioridad en las clases. La consecuencia es que la línea de tiempo necesitó más explicación por parte de la docente en relación a su armado, utilidad y elementos que la componen; mientras que la red conceptual prácticamente no generó desafío alguno para el grupo.

Se evidencia así la importancia de adaptar los tiempos y el nivel de dificultad de las consignas al manejo que tienen los estudiantes, tanto de cada una de las herramientas como del nivel de abstracción e inferencia solicitada. Esto permite al momento de planificar, anticiparse y ajustar los tiempos en futuras implementaciones donde los estudiantes deban organizar e interpretar la información de manera autónoma.

A lo largo de la implementación de la secuencia, divididos en pequeños grupos, los estudiantes construyeron el perfil del actor social asignado. En cada clase fueron recabando información y contrastándola con la disponible. Se planificaron diferentes dinámicas para elaborar el documento definitivo.

Es así que al mismo tiempo debieron vencer dos desafíos. Profundizar las nociones inherentes a la temática y a su vez poner en práctica habilidades diversas: leer fuentes específicas sobre el actor, tomar nota de la exposición de la docente y de la observación del Power Point, identificar la información relevante que de allí se desprende, acordar criterios de formato y redactar un solo texto a partir de lo aportado por cada alumno.

La puesta en común abre un espacio que les permite a los estudiantes desplegar nociones y posturas ante sus compañeros, a la vez que los interpela a repensar los argumentos propios y los acerca a entender la complejidad de la problemática.

Cada pequeño grupo mostró adecuadas fundamentaciones al representar al actor social asignado, tanto en las presentaciones como durante el intercambio con los otros.

Esta situación mostró una sólida construcción de los perfiles e invitó a los estudiantes a traspasar el plano meramente académico. A partir de la lectura personal que realizaron de la problemática, de las lógicas e intereses que guían el accionar de cada actor social, la mayoría de los estudiantes se identificó con alguno en particular, marcando de este modo una toma de posición política e ideológica.

Hasta aquí se focalizaron aspectos vinculados a los contenidos, a la apropiación de herramientas de estudio planificadas al momento de elaborar la secuencia didáctica, así como a la evaluación de la secuencia en sí. A modo de complemento, considero relevante incorporar la visión de los estudiantes sobre la metodología realizada.

Los alumnos reconocieron haber aprendido sobre la temática, pero por sobre todo ponderaron el modo de abordaje. Realizaron una crítica positiva a la **metodología de trabajo** implementada, tal como lo expresaron a través de las siguientes palabras:

“El trabajo me sirvió mucho ya que aprendí cuáles son los actores sociales que intervienen en esta problemática; por ejemplo, yo antes pensaba que el mayor responsable era la industria, pero con este trabajo aprendí que el mayor responsable es el Estado. La manera que se llevó adelante

este trabajo me gustó, ya que al debatirlo y hablarlo en clase fue más fácil, además me parece más interesante y entretenido. También me pareció muy interesante el tema, ya que me parece que es un tema importante en el cual todos tenemos que estar informados” (Julietta).

“En conclusión, con este trabajo aprendí mucho más sobre el Riachuelo, más sobre las internas. Antes sólo podría decir que tiraban los residuos y la contaminación provoca enfermedades a los que viven ahí. En fin, es un tema interesante que me gustó trabajarlo” (Leonel)¹²

“El modo de este trabajo fue interesante y diferente. Esta forma de ver un tema, combinando en grupos los conocimientos de sus temas dentro de un tema es interesante y, en mi opinión, es una forma más divertida de aprender y así el conocimiento entra con menor resistencia” (Camila).

Reflexiones finales

Este trabajo comenzó partiendo de la premisa que una propuesta de enseñanza basada en una selección de contenidos particular y la implementación de una secuencia didáctica concreta puede fomentar el desarrollo del pensamiento complejo y crítico en los alumnos.

Los temas ambientales permitieron elaborar puentes entre las dimensiones físico-natural y social, así como despojar a los procesos sociales de la aparente neutralidad mediante la identificación, el análisis y la reconstrucción de las múltiples causas que dan origen a las problemáticas, sus consecuencias y sus efectos diferenciales desde y para los diversos actores de la sociedad. El modo en el que se trabajó el material, especialmente los debates, no sólo promovieron la toma de conciencia y la elaboración de opiniones fundamentadas sobre estas temáticas, sino que a su vez permitieron la construcción de esquemas de interpretación posibles de ser transferidos a otros contextos.

El Monitoreo y la evaluación final de una propuesta pedagógica, son dos instancias indispensables al momento de revisar las propias prácticas. El monitoreo permanente de los indicadores de logro en relación a los propósitos, tanto en la apropiación de los contenidos como en los modos particulares de internalizarlos por parte de cada estudiante y la evaluación integral de la secuencia didáctica respetando las dimensiones previamente planificadas. Independiente como articuladamente el monitoreo y la evaluación final habilitan el enunciado de conclusiones de las que se encuentran avances en el cuerpo del trabajo. Ambas, a su vez, arrojan datos primordiales para ser considerados en futuras propuestas.

Referencia bibliográfica:

- **Audigier, F.** (2002). *Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la Geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas.* Enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación*, 1, 3-16
- **Bachmann, L.** (2008). *La educación ambiental en Argentina, hoy en Documento Marco sobre la Educación Ambiental.* Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- **Camillioni, A., Celman, S, Litwin, E. y Palou de Maté, M.** (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Ed. Paidós
- **Fernández Caso, M. V.** (2007). *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza.* Buenos Aires: Biblos.
- **Gimeno Sacristán, J.** (1998). “La evaluación de la enseñanza” en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A (coord.) *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.

¹² En las consignas de diagnóstico, Leonel dijo: “El Riachuelo está todo contaminado y hay elementos químicos que contaminan fuertemente el agua. La gente que vive ahí se ve muy afectada, vive en la contaminación, olores feos constantemente entre otras cosas” (...) “El papel del Estado debería mejorar y hacer que las personas tomen conciencia de eso y dejen de contaminar. Por eso existe el artículo 41 de la Constitución Nacional que trata el tema de la protección ambiental”.

- **Gurevich, R.** (2005). *Educación Ambiental: un diálogo entre el mundo de la cultura y el mundo de la naturaleza* en Priotto, G. (coord.) (2005). *Educación ambiental para el desarrollo sustentable*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- **Gurevich, R.** (Comp) (2011). *La cuestión ambiental y sus derivas educativas en Ambiente y educación. Una apuesta al futuro*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- **Gvirtz, S y Palamidessi, M.** (1998). “Formas de evaluar” en Gvirtz, S y Palamidessi, M (coord.) *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- **Perrenoud, P.** (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos Lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

¿Cómo enseñar a enseñar historia? Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación

Hugo Torres Salazar

htorres@cencar.udg.mx

Universidad de Guadalajara / México

RESUMEN:

En este trabajo nuestro propósito es recuperar la experiencia que hemos tenido en el aula, en la formación de historiadores para habilitarlos a enseñar historia, o sea, manifestaremos nuestra experiencia en enseñar a enseñar historia.

Los alumnos que reciben esta formación son estudiantes de la licenciatura en historia de la Universidad de Guadalajara a través de la asignatura denominada, "Desarrollo de Ambientes para el Aprendizaje de la Historia".

Se enseña a enseñar historia a través de los vínculos sociales que se generan en el proceso de enseñanza que llevan al alumno a ser, saber y desaprender en el aula para convertirse en enseñante de la historia.

Al finalizar el curso no estaré muy seguro que formé historiadores que enseñen historia, pero de lo que sí estoy seguro; es que lograré en los estudiantes una nueva forma de pensar la profesión docente y que consideren a la docencia como una alternativa profesional de su carrera.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza – aprendizaje – historia - experiencia.

Como ensinar a ensinar história? Orientações de ensino e sugestões de avaliação

RESUMO:

Neste trabalho, nosso objetivo é recuperar a experiência que tivemos na sala de aula, no treinamento de historiadores para capacitá-los a ensinar a história, ou seja, manifestaremos nossa experiência em ensinar a ensinar a história.

Os alunos que recebem esta formação são estudantes do grau em história da Universidade de Guadalajara através da denominação denominada "Desenvolvimento de Ambientes para o Aprendizagem da História".

É ensinado a ensinar a história através dos laços sociais gerados no processo de ensino que levam o aluno a ser, conhecer e desaprender na sala de aula para se tornar um professor de história.

No final do curso, não tenho muita certeza de ter treinado historiadores que ensinem a história, mas tenho certeza disso; é que vou conseguir nos alunos uma nova maneira de pensar sobre a profissão docente e que eles considerem o ensino como uma alternativa profissional de sua carreira.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino – aprendizagem – história - experiência.

How to teach to teach history? Teaching guidelines and evaluation suggestions

ABSTRACT:

In this work our purpose is to recover the experience we have had in the classroom, in the training of historians to enable them to teach history, that is, we will manifest our experience in teaching to teach history.

The students that receive this formation are students of the degree in history of the University of Guadalajara through the asignatura denominated, "Development of Environments for the Learning of the History".

It is taught to teach history through the social bonds that are generated in the teaching process that lead the student to be, know and unlearn in the classroom to become a teacher of history.

At the end of the course I will not be very sure that I have trained historians who teach history, but I am sure of it; is that I will achieve in the students a new way of thinking about the teaching profession and that they consider teaching as a professional alternative of their career.

KEYWORDS: Teaching – learning – history - experience.

Introducción

En las escuelas, institutos y facultades donde preparan licenciados en historia tienen especial cuidado en sus planes y programas registrar el conocimiento particularmente informativo que les garantice o cuando menos que los califique como licenciados en historia.

Periódicamente estas instituciones se ven en la mira de los órganos evaluadores de los diferentes países, para México, el órgano evaluador es el COAPEUN quién se encarga de certificar los programas de licenciatura en ciencias sociales, en nuestro caso, de las licenciaturas en historia.

Tomamos estos elementos para hacer notar el celo académico y administrativo que se le da a todo lo que conlleva evaluar los programas, también se incluye desde luego todo lo relacionado al currículum, a la administración, la infraestructura y en fin todos los elementos que inciden en la formación de los estudiantes. Pero nosotros nos hemos preguntado, evalúan la forma en que los profesores enseñan a enseñar historia; creemos que sí pero parcialmente.

En este trabajo nuestro propósito es mostrar de qué manera, a través de un programa, se forman historiadores que enseñen historia, para esto, mostramos algunas orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación que hemos aplicado en las aulas, y que hoy las sistematizamos para su presentación.

El material que tomaremos en cuenta es el que se aplica en el aula a través del programa de la asignatura denominada, Desarrollo de Ambientes para el Aprendizaje de la Historia, que en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de la Universidad de Guadalajara se oferta como asignatura obligatoria en el quinto semestre.¹

El Plan de estudios de la licenciatura en historia declara entre sus principios estar fundamentado en el modelo por competencias y declara como competencias para sus egresados cinco: investigación, conservación, gestión, comunicación y promover aprendizajes; esto a través del ejercicio de la docencia. Todos los programas, en teoría están orientados a desarrollar en general las cinco competencias, y en particular por su estructura y por el conocimiento, particularizan el desarrollo de alguna; en el caso de la materia que nos ocupará analizar, se orienta a la competencia de promover aprendizajes; uno en particular, el aprendizaje de la historia.

Toda la estructura curricular de la asignatura promueve de una manera permanente y coherente las competencias docentes para la enseñanza de la historia y se desarrolla en tres apartados:

El primero corresponde a la Epistemología de la historia, y responde a la pregunta, ¿qué es la historia?

¹ La carrera de licenciatura en historia en la Universidad de Guadalajara se cursa en diez semestres y las asignaturas se encuentran clasificadas en Obligatorias, Selectivas y Optativas, La asignatura Ambientes para el Desarrollo de Ambientes de Aprendizaje para la historia se ubica como obligatoria y se oferta a partir del quinto semestre.

La primera lección está orientada a historizar la experiencia que los alumnos han tenido con algún profesor de historia a lo largo de su vida escolar, lo consideramos a partir de su educación básica aunque los relatos que los estudiantes hacen, los datan principalmente en el grado escolar antecesor del pregrado, me refiero al bachillerato.

Se presenta al estudiante, la lectura; Mi maestro de historia, para que de ella haga las siguientes actividades:

- 1.- Lectura
- 2.- Puesta en común en el aula, con comentarios y reflexiones.
- 3.- Se les pide a los estudiantes le den el título a su elección que valide el contenido de la lectura haciendo una explicación de dicho título.
- 4.- Como reflexión al tema, se le solicita elaboren una narración donde comenten su experiencia positiva o negativa que hayan tenido con un profesor de historia.
- 5.- Como elemento de evaluación se les solicita la elaboración de un “meme” que refleje el contenido de la lectura.

Para que los estudiantes valoren lo que actualmente significa “ser docente”, se les ofrece la lectura; “La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento”,² de este trabajo el estudiante participa mediante la respuesta a preguntas que orientan la reflexión de la lectura, presentan sus respuestas después de haber trabajado en equipo.

Se puede trabajar en dos sesiones con las preguntas siguientes:

Primera sesión:

- En el actual marco social y educativo, ¿cuáles son las nuevas leyes educativas?
- ¿Cuál es el entorno sociopolítico y económico en que nos encontramos actualmente?
- ¿Cómo puedes definir lo que es la profesión docente?
- Describe el marco externo sobre la profesión docente
- Describe el marco interno sobre la profesión docente.

Para la segunda sesión, se proponen los siguientes puntos:

- ¿Cuáles son las funciones de la profesión docente?
- ¿Explica cuáles son las nuevas competencias profesionales del docente?
- ¿Existen cambios actualmente en la cultura profesional docente?
- ¿Hay una nueva forma de pensar la profesión docente?
- ¿Cuáles serían las posibles alternativas para una nueva y distinta profesión docente?

La reflexión de esta lectura va orientada para que el estudiante reconozca el papel protagónico que tiene el profesorado para lograr conquistas pedagógicas, laborales y sociales; pero reconociendo que éste sólo puede ser resultado de una convergencia entre el docente, la institución, la comunidad y el sistema educativo. La profesión docente es eminentemente social, el docente no actúa ni se transforma en solitario.

Se complementa este tema realizando una encuesta a diferentes sectores sociales sobre la representación que tienen sobre la profesión docente, al preguntar; ¿Usted considera que la profesión docente es; a) una profesión o b) una sub-profesión; para cada pregunta el participante deberá validar su respuesta dando explicaciones. La muestra se solicita se aplique a estudiantes, profesores y público del sector social.

Los resultados se interpretan, se discuten y presentan en clase.

² Su autor es, Francisco Imbernon. Departamento de Didáctica y Organización de la Universidad de Barcelona, 14.

La sesión siguiente tiene como objetivo tomar un caso concreto y cercano al estudiante de filosofía y praxis educativa; el modelo educativo de su universidad, la Universidad de Guadalajara expuesto en el documento titulado; “El modelo educativo siglo XXI. Universidad de Guadalajara”.

Para la discusión de este tema, sugerimos realizarlo a través de la exposición de un equipo que haga uso de algún modelo de presentación, powerpoint, o prezi.

De la presentación surgirán comentarios, propuestas y consideraciones que el texto provoque, además de escuchar el propio comentario que el equipo expositor presente. Estas reflexiones se harán en Foro abierto y con la participación de todos los estudiantes.

Se sugiere como recurso de evaluación capturar de la comunidad escolar universitaria a través de un cuestionario el conocimiento que tienen sobre el modelo educativo universitario, que orienta la práctica docente de todos los planes y programas educativos de la Universidad de Guadalajara.

Los resultados sorprenden por la diversidad de respuestas y por la información que proporcionan, lo cual permite una amplia discusión y propuestas al término de esta actividad. La muestra se toma de los diferentes centros universitarios, considerando en primera instancia el centro universitario en donde se ubica la licenciatura en historia, el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, (CUCSH)³.

La sesión siguiente acerca a los estudiantes a los motivos y razones por los cuales se enseña historia, para lo cual el mismo título de la lectura los orienta; ¿Qué es la enseñanza de la historia? ¿Qué historia enseñar? ¿Para qué, cómo y a quién enseñarla?⁴

A través de la lectura se dan respuesta a estas preguntas incorporando no sólo las que da el autor del texto, sino se abre a la discusión los diversos criterios para abordar la epistemología de la enseñanza de la historia y de qué manera se estructura el conocimiento para “pensar históricamente”.

La siguiente clase toma como lectura para su desarrollo el texto escrito por una excelsa enseñante de la historia, la maestra Andrea Sánchez Quintanar,⁵ el título, “El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia”.⁶

El tema lo desarrolla con la pregunta que le da título a nuestra ponencia y a través de sus reflexiones y su amplia trayectoria en la enseñanza de la historia. Propone “Seis categorías de conocimiento histórico para la enseñanza y difusión de la historia” que son las siguientes:

1. Ubicación temporal
2. Ubicación espacial
3. Los “sujetos” de la historia
4. El papel del individuo en la historia
5. La interrelación de las “esferas” de la vida social
6. La relación con el presente

³ La Universidad de Guadalajara se ha transformado en una Red, que la integran diversos centros universitarios ubicados en la ciudad de Guadalajara y su zona conurbada y centros universitarios fuera de esta área. Entre los primeros se pueden citar; CUCSH, CUCEA, CUCS; y entre los segundos, CUNORTE, CULAGOS, CUCIÉNEGA...

⁴ El Texto es autoría de Carmen Aranguren R. Profesora – Investigadora. Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Educación. ULA, 11.

⁵ Profesora en la Facultad de Filosofía y Letras. Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores y maestra de varias generaciones de enseñantes de la historia.

⁶ Andrea Sánchez Quintanar, en La Enseñanza de Clío. México, UNAM. CISE. INSTITUTO MORA, 239-248

En su exposición hace un llamado a los enseñantes de la historia porque considera que es a ellos quienes compete establecer estos indicadores que llevan al estudiante a la construcción del conocimiento histórico y a considerar a la historia como “un conocimiento vital, sin el cual no se puede vivir”.

El desarrollo de este tema puede darse organizando el grupo por equipos y cada uno de ellos presentar una categoría, agregando en su exposición ejemplos de su experiencia en los diferentes cursos de historia que han cursado. Se sugiere que el maestro agregue sus comentarios en base a su experiencia de enseñante y de ejemplos.

A manera de evaluación se discute mediante lectura previa el poema de Bertold Brecht, “Preguntas a un obrero que lee” se les pide a los estudiantes identificar las seis categorías del conocimiento histórico y realicen este mismo ejercicio en una obra cultural, libro, novela histórica, poema, canción, película, etcétera. El resultado se presenta al colectivo y se hacen comentarios de cada presentación.

A partir de esta clase se inicia el aspecto técnico del curso y se introduce uno de los conceptos fundamentales para el ejercicio docente, ¿qué es un ambiente de aprendizaje?

Los estudiantes, de acuerdo al plan de estudios vigente (2018), ya han cursado en ciclos anteriores una materia que puede ser considerada como antecedente de ésta, su título es Ambientes de Aprendizaje, por esta razón el contenido de esta clase debe llevar al estudiante a considerar el ambiente de aprendizaje como un acercamiento vivencial y reconocer las características particulares de los ambientes para el aprendizaje de la historia. Aquí se inicia la parte que corresponde a la;

Planeación y organización de un Ambiente de Aprendizaje.

El desarrollo del tema será a través de preguntas que orienten la discusión y participación de los estudiantes. Responderán: ¿Qué es un ambiente? ¿Qué es un ambiente de aprendizaje? ¿Cuál es la incidencia del ambiente en el aprendizaje? ¿Qué es un ambiente para el aprendizaje de la historia?

La participación de los estudiantes se marcará con exposiciones grupales y personales a través de ejemplos y propuestas. Se reconocerán las características del ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la historia y el lugar del profesor en la construcción de este ambiente.

El tema resulta como preámbulo para el tema siguiente donde se expone la manera de desarrollar actitudes y percepciones positivas en el aula. La lectura lleva por título, “Para ayudar a los alumnos a desarrollar actitudes y percepciones positivas acerca de las tareas en el aula”.⁷

Los autores a través de doce recomendaciones orientan a los profesores a construir ambientes de aprendizaje confiables y seguros para que se dé el proceso del aprendizaje. Están seguros en que un ambiente con estas características deviene el conocimiento significativo y para estimular la reflexión acerca de cómo aplicar estas ideas, ofrecen ejemplos en el aula. Este material se puede enriquecer solicitando a los estudiantes que presenten ejemplos personales, vivenciales, reconociendo en cada uno de ellos la manera en que contribuyeron para su aprendizaje.

⁷ Vid. Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro. Robert J. Marzano y Debra J. Pickering. Guadalajara, ITESO, 29 -38.

El contenido es el siguiente:

1. Ayude a los alumnos a entender que el aprendizaje se ve influenciado por las actitudes y percepciones relacionadas con las tareas en el aula.
2. Establezca una sensación de confianza académica.
3. Ayude a los alumnos a entender en dónde reside el valor del conocimiento específico.
4. Use una variedad de maneras de hacer que los alumnos participen en tareas en el aula.
5. Cree tareas en el aula que se relacionen con los intereses y las metas de los alumnos.
6. Haga comentarios apropiados.
7. Enseñe a los alumnos a hablar de ellos mismo en términos positivos.
8. Ayude a los alumnos a reconocer que tienen las habilidades para terminar una tarea en particular.
9. Ayude a los alumnos a entender que creer en su habilidad para terminar una tarea incluye creer que tienen habilidad para obtener la ayuda y los recursos que se necesitan.
10. Ayude a los alumnos a tener claras las instrucciones y las exigencias de la tarea.
11. Brinde a los alumnos claridad acerca del conocimiento con el que la tarea se relaciona.
12. De a los alumnos expectativas claras de los niveles de desempeño para las tareas.

Considero que si fomentamos en nuestras aulas estas actitudes y percepciones estaremos desarrollando ambientes propicios para los aprendizajes significativos, personales y ajenos al bulling. Además que esto pone la figura del maestro como protagonista para fomentar estos aprendizajes.

Este bloque corresponde donde el historiador-docente se asume como un experto en la planeación didáctica; para ello se ejercita en el proceso siguiente;

1. Desarrolla el Encuadre como primer acto de aprendizaje
2. Define los objetivos de aprendizaje
3. Diseña el plan de trabajo de un ambiente para el aprendizaje de la historia.

El resultado de este ejercicio se valida cuando el estudiante es capaz de elaborar el plan de trabajo en un ambiente para el aprendizaje de la historia y lo aplica en diferentes ámbitos de intervención, aulas, escenarios virtuales, proyección de películas, elaboración de altares de muerto, visitas a museos, recorridos históricos, presentación de ponencias, conferencias, etcétera.

El encuadre como primer acto de aprendizaje.

En el momento que se gesta el deseo de enseñar y de aprender se inicia el encuadre entre los participantes de este proceso, el enseñante de historia y el aprendiz. Se puede hablar de un encuadre previo, anticipado al acto docente que se ejerce en el aula.

El objetivo general del encuadre es que los estudiantes participen en la planeación del proceso del aprendizaje que vivirán junto con su maestro, para lo cual, deben desarrollar las siguientes actividades:

1. Presentación de los participantes
2. Análisis de expectativas
3. Presentación del programa
4. Plenario de acuerdos y de organización operativa
5. Prueba de diagnóstico.

Cada una de estas actividades lleva sus objetivos, el logro de ellos facilitará y abonará al cumplimiento de condiciones favorables para el aprendizaje.

Los objetivos de aprendizaje.

El rumbo de la enseñanza se define a través de los objetivos de aprendizaje y éstos a la vez dan pauta para su evaluación. Consideramos como objetivos de aprendizaje los siguientes:

a) Informativos

Estos objetivos pertenecen al área cognitiva, al área de los conocimientos, de los datos, fechas. Se logran a través del ejercicio principalmente del pensamiento y de la memoria.

b) Formativos

Estos objetivos pertenecen al área formativa, al área vinculada con los afectos y las emociones. Se logran a través de la puesta en práctica de los valores, las actitudes, las habilidades.

El historiador-docente, debe llevar el aprendizaje al logro de estos objetivos para que desarrolle una educación integral y socialmente transformadora.

Plan de trabajo de un ambiente de aprendizaje

La pregunta que orienta al historiador-docente a planear un ambiente de aprendizaje para la historia se enuncia de la siguiente manera; ¿cuál es la mejor manera de trabajar este tema y que desarrolle en los estudiantes aprendizajes significativos?.

Se les ofrece a los estudiantes formatos que se elaboran en el grupo y que contienen todos los elementos que inciden en el proceso de aprendizaje. Deben tomarse en cuenta para el ejercicio de práctica. La variación estará determinada por el tipo de ambiente de aprendizaje que se desarrolle.

Otro elemento que complementa el proceso de la planeación y que lo hace insustituible es la evaluación del ambiente de aprendizaje, el cual se hace bajo el siguiente procedimiento.

Una vez que el estudiante elige su ambiente de aprendizaje se le recomienda la necesidad y las ventajas de la evaluación, considerando que es la etapa final de la planeación e incide en esta con su retroalimentación. Una planeación sin evaluación es un proceso inacabado y estéril ya que los resultados se cotejan con los objetivos y el resultado del aprendizaje.

El tercer apartado corresponde a:

Estrategias para la enseñanza de la historia

Las estrategias para la enseñanza de la historia son instrumentos que los historiadores-docentes llevan a cabo para lograr el aprendizaje. Su aplicación está condicionada a diversos elementos, tales como, el número de estudiantes, el tema, el espacio, y todos aquellos que incidan en el ambiente para el aprendizaje. También su aplicación requiere conocimiento de parte del docente y cierto ejercicio en su aplicación.

Algunas de las estrategias que se sugieren para aplicarse en los ambientes para la enseñanza de la historia son las siguientes:

Mapas conceptuales

Resumen

Cuadro sinóptico

Debate

Lluvia de ideas

Web Quest...

Prototipos didácticos para la enseñanza de la historia

Un historiador-docente debe conocer y tener presente las estrategias que le garanticen el aprendizaje, y una de ellas, que no está considerada en las dinámicas de grupo, son los juegos didácticos, elaborados para aprender jugando, para aplicar la creatividad en el proceso del aprendizaje.

El estudiante aplica juegos comerciales ya elaborados o construye los propios y específicos a su ambiente de aprendizaje. En su aplicación el historiador-docente enseña jugando, y juega enseñando. Esta faceta corresponde al carácter lúdico que todo aprendizaje lleva consigo.

Conclusiones

Enseñar a enseñar historia es una tarea difícil porque se pone en manos de historiadores el quehacer docente, pero a la vez, se convierte en una oportunidad para que la información histórica se comunique con técnicas y estrategias para el aprendizaje.

En esta asignatura se construye al historiador-docente, se posibilita al estudiante en el ejercicio de la docencia para que esta actividad se convierta en una verdadera y auténtica alternativa profesional en su carrera.

El objetivo sustancial de este trabajo es facilitar el quehacer de enseñar historia con eficiencia y eficacia, para lo cual se presentan una serie de propuestas didácticas y de evaluación. Nuestro propósito es recuperar la experiencia que hemos tenido en el aula, en la formación de historiadores para habilitarlos a enseñar historia, manifestamos nuestra experiencia en enseñar a enseñar historia.

Los estudiantes que reciben esta formación son de la licenciatura en historia de la Universidad de Guadalajara a través de la asignatura denominada, “Desarrollo de Ambientes para el Aprendizaje de la Historia”.

Se enseña a enseñar historia a través de los vínculos sociales que se generan en el proceso de enseñanza que llevan al estudiante a ser, saber y desaprender en el aula para convertirse en enseñante de la historia.

Al finalizar el curso no estoy muy seguro que formé historiadores que enseñen historia, pero de lo que sí estoy seguro; es que los estudiantes aprendieron una nueva forma de pensar la profesión docente y que consideren a la docencia como una alternativa profesional de su carrera.

Referencia bibliográfica:

- **Aranguren, C.** (1997). ¿Qué es la enseñanza de la historia? ¿Qué historia enseñar? ¿Para qué, cómo y a quién enseñarla? *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 2 (2). ULA: Facultad de humanidades.
- **Arraniz, P. Isus, S.** (1995). *La dinámica de grupos y la tutoría en La Tutoría. Organización y Tareas*. Barcelona: Grao.
- **Berrum de Labra, J.** (1995). *Mi maestro de historia en Maestro de excelencia*. México: Fernández.
- **García, L.** ¿Qué es un ambiente de aprendizaje? *Análisis de Ambientes de Aprendizaje*. Facultad de Educación.
- **González, L.** (1990). La enseñanza de la historia más allá de las aulas, en *La enseñanza de Clío*. México: UNAM-CISE-INSTITUTO MORA.

- **Inbernon, F.** (1994). *La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento en La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona: Grao.
- **Marzano, R. y Pickering, D.** (2002). Para ayudar a los alumnos a desarrollar actitudes y percepciones positivas acerca de la tarea en el aula en, Dimensiones del Aprendizaje. México: ITESO.
- **Pimiento, J.** (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias.* México: Pearson Educación.
- **Sánchez, A.** (1990). El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia en La enseñanza de Clío. México: UNAM-CISE-INSTITUTO MORA.
- **Torres, H.** (2017). El encuadre como primer acto de aprendizaje. Ponencia presentada en el VII Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia. (REDDIEH). Instituto de Investigaciones Filológicas. México: UNAM
- **Zarzar, C.** (2002). *Desarrollar el encuadre en las primeras sesiones en Habilidades básicas para la docencia.* México: Editorial Patria.
- ----- Definir los objetivos de aprendizaje.
- ----- Diseñar el plan de trabajo de un curso y redactar el programa.

Anexos

1. Relato de una experiencia con un maestro de historia
2. Meme sobre mi maestro de historia
3. Análisis de una película
4. Formatos de planeación y evaluación docente
5. Prototipo didáctico. (Crucigrama).

1. Relato y meme

Mis tres profesores de historia.

Cuando cursaba sexto de primaria encontré un romance con una de las materias más bellas y hermosas de todos los tiempos: la Historia. Tuve la dicha de encontrarme con un maestro que explicaba la historia de una manera muy amena; realmente no recuerdo algún maestro de otros grados que me inspiraran un respeto a cualquier materia, no voy a negar que tuve buenos maestros en la primaria, pero el maestro Rubén era el mejor si hablamos de historia, claro, no le voy a quitar mérito en las otras clases. Rápidamente la historia se volvió mi materia favorita, tan así que el cuaderno lo tenía lleno de calcomanías (las solía coleccionar).

Al entrar a la secundaria, fue hasta segundo que llevamos historia universal, yo mantenía una alta expectativa sobre el maestro que daba la cátedra. ¿Cuál fue mi sorpresa? Una total decepción. El maestro sabía sobre historia, de todo, pero lo que más sabía era matar las ganas de uno por aprenderla. Había que hacer en cada clase 30 preguntas y realizar las monótonas actividades del libro, y así fue en tercero. Lo único que puedo decir del maestro Salomón de la secundaria es que nunca hubo desorden alguno, y nos conocía a todos aunque fuese con el número de lista.

Tras salir de la secundaria entre a trabajar, tiempo más tarde entré a la preparatoria. Debo decir que durante estas fechas que son de 2009 a 2015 encontré esa sensación de amor y pasión por la historia. No, no fue con los maestros de la prepa, fue gracias a mi hermano que ya tenía algunos años en la carrera de historia. Me contaba lo que allí aprendía y me prestaba sus libros y hablábamos sobre temas históricos aunque yo no sabía mucho. Sin duda entré a estudiar la licenciatura de historia por él.

2.- Meme. “Mi profesor de historia”



3.- Reporte de película

Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
Departamento de Historia.
Desarrollo de Ambientes para el Aprendizaje de la Historia
Reporte de Película
Nombre del alumno: H.O.R.P.

Título	Whiplash: Música y Obsesión
Productora	Blumhouse Productions Bold Films Right of Way Films
Director	DamienChazelle
Guionista	DamienChazelle
Actores	Miles Teller como Andrew Neiman. J. K. Simmons como Terence Fletcher. ●Melissa Benoist como Nicole. ●Austin Stowell como Ryan Connolly. ●Jayson Blair como Travis. ●KavitaPatil como Sophie. ●Michael Cohen como Tramoyista Dunellen. ●Kofi Siriboe como Greg. ●Paul Reiser como Sr. Neiman
Año	2014
País	Estados Unidos
Sinópsis de la obra	Andrew Neiman (Miles Teller) es un joven y prometedor baterista de jazz que se matricula en el conservatorio de música Shaffer, en Nueva York, considerado el mejor del país. Allí, Andrew se encuentra con una competencia feroz donde sus sueños de grandeza son asesorados por TerenceFletcher (J. K. Simmons), un perfeccionista y abusivo director de orquesta que no se detendrá ante nada para obtener el máximo potencial de un estudiante.

Comentarios en relación con la clase La figura del profesor Fletcher es lo más destacado de la película -tanto así que le valió a Simmons un Óscar al mejor actor de reparto- ya que se nos presenta como el modelo antipedagógico por excelencia, al tiempo que su método resulta altamente efectivo.

EL profesor se comporta distinto en el aula y fuera de ella, dándonos a entender así una versión extremista de lo que significa el respeto que debe tenerse a sí mismo el docente y el que debe inspirar en sus alumnos. El maestro se muestra como un hombre altamente capacitado cuando pretende exigirle a su alumnado.

Se presenta la idea del maestro como un mentor duro, que tiene altas expectativas sobre el alumno y que exige el mayor esfuerzo del pupilo para sacar a relucir su verdadero potencial.

Fletcher también enseña de cierta manera valores a sus alumnos, y es que cuando el protagonista se vuelve soberbio ante su éxito el profesor lo obliga a ser humilde, le instiga en todo momento a buscar la trascendencia y fomenta entre todos los alumnos una competencia

4.- Planeación didáctica.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
 Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
 Departamento de Historia
 Desarrollo de Ambientes para el Aprendizaje de la Historia
 Maestro: Dr. Hugo Torres Salazar
 Planeación didáctica
 I.- DATOS GENERALES

Nombre del Historiador-docente: _____
 Escuela: _____
 Maestro titular: _____
 Materia: _____
 Grupo: _____ Horario: _____

II.-CONTENIDO TEMÁTICO:
 III.- ECUADRE DE APRENDIZAJE:
 IV. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

Objetivos Informativos	Objetivos Formativos
------------------------	----------------------

IV.- ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:
 a) Metodología y dinámica de grupos
 b) Evaluación

VI.- RECURSOS DIDÁCTICOS

VII.-BIBLIOGRAFÍA

5.- JUEGO DIDÁCTICO

Universidad de Guadalajara
 Licenciatura en Historia
 Desarrollo de Ambientes de Aprendizaje para la Historia
 Dr. Hugo Torres

Juego didáctico

EMBAJADOR HISTÓRICO

Objetivo:

- Adivinar por medio de mímica la mayor cantidad de palabras.
- Fortalecer el conocimiento adquirido.

Características:

- Este juego se recomienda para reafirmar un tema ya visto, como cierre de unidad.
- Desarrolla la inteligencia kinestésica.
- En mi experiencia es bastante divertido y didáctico, ya que los participantes tienen que concretizar en movimientos y gestos, lo abstracto de la historia.

Materiales:

- Lista de palabras (personajes, acontecimientos, lugares históricos)

Descripción:

- Los participantes se deberán dividir en dos equipos separados.
- El que dirige el juego deberá colocarse en el centro del salón, con la lista de palabras.
- Cada equipo deberá enviar a uno de sus miembros al centro (corriendo), donde el encargado le dirá una palabra de las escritas en la lista a cada uno de los embajadores.
- El embajador correrá a su equipo y utilizando ÚNICAMENTE la MÍMICA, deberá dar a entender la palabra que se le dijo.
- La persona que haya adivinado la palabra, deberá correr al centro donde se le dirá otra palabra que deberá actuar en su equipo. Así sucesivamente.
- Gana el equipo que primero termina la serie de palabras.

Ejemplo de lista de palabras

1. Misioneros
2. “Noche Triste”
3. Quetzalcóatl
4. Tlaxcaltecas
5. Chinampas
6. Caballos
7. Tenochtitlan
8. La “Malinche”
9. Ayuntamiento de la Vera Cruz
10. Augurio

La historia reciente en los actos escolares: construcción de la memoria colectiva desde nuestras resistencias

Claudia Andrea Zilleruelo - María Laura Roco - María Eugenia Ciriza
marialauraroco@hotmail.com - zilleruelo@hotmail.com - marucir@hotmail.com
CPE-Neuquén / Argentina

RESUMEN:

El presente trabajo consiste en la sistematización de una experiencia realizada en el CPEM 69, donde se planteó la necesidad de romper con la estructura formal de los actos escolares como efemérides para poder deconstruir su tradicional abordaje, es decir repensar las efemérides nacionales enmarcadas en su lógica, buscando dotarlas de un sentido de pertenencia propio, inclusivo y participativo.

Para llevar adelante el proceso propuesto en la institución, se agruparon las siguientes fechas, de acuerdo al enfoque de historia reciente que proponemos: 24 de marzo de 1976, 2 de abril de 1982 y 4 de abril de 2007.

Consideramos valiosa la socialización de esta experiencia, ya que pensamos la deconstrucción de calendarios oficiales como espacio de resistencia político - pedagógico, que resignificamos desde nuestras prácticas.

PALABRAS CLAVE: memoria – censura – historia reciente – actos escolares

A história recente nas datas comemorativas escolares: construção da memória coletiva desde as nossas resistências

RESUMO:

O presente trabalho consiste na sistematização de uma experiência realizada no CPEM 69, onde tivemos a necessidade de romper com a estrutura formal das datas comemorativas da escola, para desconstruir a sua abordagem tradicional, isto é, repensar as datas comemorativas nacionais enquadradas em sua lógica, procurando dotá-las com um sentimento de pertença, inclusivo e participativo.

Para realizar o processo proposto na instituição, as seguintes datas foram agrupadas de acordo com a abordagem da história recente que propomos: 24 de março de 1976, 2 de abril de 1982 e 4 de abril de 2007.

Consideramos que a socialização desta experiência é valiosa, pois pensamos na desconstrução dos calendários oficiais como um espaço de resistência político-pedagógica, que resignificamos desde as nossas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: memória - censura - história recente - eventos escolares

Recent history on school acts, building from our resistances a collective memory

ABSTRACT:

This job is about the systematization of an experience in the High school CPEM 69, where the necessity of breaking the formal structure of school acts came forward to build their traditional making of, that is to say, to rethink the logic framed national ephemeris, seeking on giving a participatory, inclusive and belonging meaning.

To carry out the process in the school, the following dates were chosen according to the recent history focus that we proposed: March 24th 1976, April 2nd 1982 and April 4th 2007.

We consider that the socialization of this experience is very valuable, because we think that unbuilding official calendars is a place for political-pedagogical resistance that we mean through our practice.

Introducción

*Mientras devano la memoria
Forma un ovillo la nostalgia
Si la nostalgia desovillo
Se irá ovillando la esperanza.
Siempre es el mismo hilo
Mario Benedetti*

En el marco de la política educativa que tiene como consigna “**Memoria, Verdad y Justicia**”, creemos indispensable promover un ámbito de reflexión y construcción de pensamiento crítico sobre el pasado reciente en las aulas, donde la clave sea volver a pensar los discursos extendidos sobre la conmemoración, y reconstruir explicaciones que funcionen como marcos de referencia que nos permitan ejercer nuestra responsabilidad social como docentes, y fundamentar la de lxs estudiantes desde la realidad que lxs atraviesa y los dilemas de su generación, de los que pueden ser agentes transformadorxs.

Desde el año 2012 a esta parte, el equipo directivo, conjuntamente con el departamento de Ciencias Sociales y Humanísticas del *CPEM N ° 69 “Compañero Carlos Fuentealba”* planteó la necesidad de romper con la estructura formal de los actos escolares como efemérides para poder deconstruir su tradicional abordaje, es decir, repensar las efemérides estatales, enmarcadas en su lógica, buscando dotarlas de un sentido de pertenencia, propio e inclusivo. La idea subyacente fue avanzar desde una intervención unilateral hacia una inclusión participativa tanto de lxs estudiantes, lxs demás profesorxs, auxiliares de servicio y directivxs.

Por todo lo anteriormente expuesto, se pensó en un acto escolar que agrupe tres fechas en un *sentido mayor*:

- **el 24 de marzo de 1976 –Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia, a 41 años del Golpe de Estado -**
- **el 2 de Abril de 1982 – Día de la Soberanía Nacional sobre las Islas Malvinas, a 35 años de la Guerra de Malvinas-**
- **el 4 de Abril de 2007– a 10 años del Asesinato del Profesor Carlos Fuentealba-**

Se trata de calendarios entendidos como actos políticos y pedagógicos. No son neutrales ni los defendemos como verdades únicas, en tanto entendemos, revelan ideologías y posiciones políticas que dan batalla por el sentido del pasado y del presente, proponiéndose incidir sobre los caminos hacia el futuro.

La intención es hacer visibles los hilos que unen aquél pasado con éste presente, con el propósito de ensayar propuestas que permitan a nuestrxs estudiantes relacionar sus propias experiencias con la herencia de la última dictadura cívica – militar y las diversas violencias que nos atraviesan como sociedad.

Para llevar a cabo nuestra propuesta, nos basamos en una serie de conceptos que se convirtieron en ejes transversales, los cuales le dieron dirección a dicha tarea. Ellos son

Identidad, Censura, Memoria y Justicia.

Sabemos que no existen recetas únicas ni certezas sobre cuál será el resultado, pero nuestras convicciones orientaron un proceso pedagógico al que dimos lugar, debatiendo con lxs estudiantes distintas perspectivas sobre las efemérides del calendario, proponiendo incluir aquellos eventos importantes para la comunidad que también merecen un profundo análisis, alimentando así el sentido de pertenencia con la escuela y el entorno.

La ausencia de una currícula definida formalmente a nivel provincial para el Nivel Medio, constituye una oportunidad para que sean lxs docentes quienes de manera creativa articulemos contenidos relevantes para nuestros estudiantes. Esta posibilidad se traduce en sucesivos acuerdos departamentales, que recuperan experiencias áulicas de otros años y otrxs compañerxs que trabajaron en el mismo sentido.

En este contexto, nos propusimos desde el área de Ciencias Sociales trabajar en las materias Historia y Educación Cívica, desde 1° año hasta 5°, temáticas como la construcción colectiva de la memoria, la censura y la violencia institucional pasada y presente ejercida en diversos ámbitos.

Para el abordaje de las fechas anteriormente citadas, desde las distintas asignaturas del departamento, se trabajó a partir de fuentes testimoniales, ficcionales, audiovisuales, documentales, gráficas. Las preguntas subyacentes tras estas actividades fueron: ¿sobreviven líneas de censura en la escuela? ¿Influyen en la construcción de la memoria?

La trayectoria de lxs estudiantes fue tomada en cuenta como punto de partida, ya que los saberes que se promueven, intentan ser significativos, impulsando una gradual autonomía que les permita seleccionar y decidir sobre los canales y los tipos de información que pueden ser útiles a los fines de formar una opinión y gestionar un potencial cambio.

Debido a que desde el Departamento de Sociales resolvimos desde comienzo de año un eje problematizador transversal a todas las asignaturas: Las resistencias en el sentido de un acto creativo, necesariamente alternativo, pudimos con una proyección contrahegemónica, pensar el acto como un espacio de trabajo donde confluyeron acciones distintas propuestas para cada año y cada curso.

El CPEM 69, es una escuela relativamente nueva, cuenta con edificio propio a partir del año 2004, en el turno mañana funcionan diez cursos en total y en turno vespertino siete. A la escuela asisten estudiantes del oeste de la ciudad de Neuquén de barrios cercanos, fundamentalmente de San Lorenzo, Cuenca XV y XVI, Barrio Belén, Hipódromo, Almafuerte, Toma Nortes, Z1, Toma 7 de Mayo, Gran Neuquén.

El presente trabajo desarrolla por un lado, las posturas teóricas y metodológicas que sustentaron el desarrollo de nuestra propuesta, y por otra parte, una referencia a las actividades, estrategias y recursos que fueron llevados adelante durante el acto escolar.

La historia reciente en el aula: cuando las memorias habilitan la construcción de nuevos horizontes

En una sencilla pero magistral conferencia en Ted Talkⁱ, la nigeriana Chimamanda Ngozie Adichie, se explayó, a partir de su historia de vida, en los peligros de transmitir una única versión de la historia (llámese historia oficial, la historia de los vencedores, la historia de los militares, de los conquistadores, la historia de los colonizadores, la historia de los

genocidas...) Esto nos llevó a recordar la voz de Silvina Garré, que a partir de la letra de LittoNebbia advertía allá por 1983, acerca de los peligros que, como sociedad, corremos cuando la historia sólo la escriben los que ganan. Entonces *perdemostodos*: “*Cuando no recordamos lo que nos pasa, nos puede suceder la misma cosa. Son esas mismas cosas que nos marginan, nos matan la memoria, nos queman las ideas, nos quitan las palabras*”.

La memoria y el olvido son universales. En Argentina o en Nigeria, las victorias les permiten a estos personajes, los vencedores, no sólo imponerse sobre un colectivo vencido, sino decidir ¿cómo se cuentan esas historias? ¿quién las cuenta? ¿cuándo se cuentan? ¿cuántas historias se cuentan? Todo depende del **poder**, asevera Chimamanda. Una versión unilateral de la historia anula la multiplicidad de voces, de recuerdos, de memorias.

Eduardo Galeano, en su obra *Espejos* cuenta acerca de los peligros de la *memoria manipulada*: ésta puede servir a los poderosos para justificar la perpetuación de sus privilegios por derecho de herencia, otorga impunidad a los crímenes y proporciona coartadas presuntamente morales a sus discursos, perfeccionados por profesionales capaces de mentir con una admirable sinceridad. La memoria de pocos se impone como memoria de todos. Galeano puso nombre y apellidos a esos *manipuladores compulsivos*: el elitismo, el racismo, el machismo y el militarismo, que nos quieren impedir ser y que también nos quieren impedir recordar.

Volviendo a Adichie, la escritora y dramaturga concluye: la historia “única” crea estereotipos. Y el problema con los estereotipos, no es que sean falsos, sino que son incompletos... La consecuencia de que se cuente una historia unívoca es que se roba la dignidad de los pueblos. Las historias se han usado para despojar y calumniar, pero **las historias también pueden dar poder y humanizar**. Las historias pueden romper la dignidad de un pueblo, pero también pueden reparar esa dignidad rota. La cuestión del poder está presente en las formas en la que hacemos memoria, al ser éste un ejercicio político atravesado por una visión de la sociedad, de lo que somos, de lo que queremos ser, de lo que consideramos que tiene que ser recordado y lo que no, de lo que puede ser dicho y lo que no. Memoria y olvido son parte del mismo proceso de constitución de nuestra identidad. Pero olvido no es sinónimo de silencio.

Carretero y Borrelli (2012), en *La Historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente*, advierten la difusión de una especie de *memoria global* que busca indagar sobre acontecimientos controversiales del pasado. Son esos acontecimientos que nos llevan a enfrentar a las memorias y al olvido para abordar la historia reciente en el aula, en la escuela. Estos espacios tienen una posición privilegiada en la transmisión del pasado reciente, con su rol cultural y político en la gestión del pasado, sin desvalorizar el conocimiento histórico: “Se trata de concebir el conocimiento histórico también como una posibilidad de comprender a las sociedades actuales, sus conflictos, sus dinámicas intersectoriales y las posiciones de sus actores políticos y sociales poniéndolas en vinculación con aquella sociedad pasada estudiada (observando continuidades y quiebres entre tiempo histórico pasado y presente)” (Castorina, 2012)

Un obstáculo importante a la hora de tratar la historia reciente en el aula, y particularmente en el caso latinoamericano y argentino, está representado por las dictaduras, que remiten a la violencia del Estado, protagonista que busca legitimar y transmitir valores que en el pasado fueron violados sistemáticamente por sus prácticas terroristas. En Argentina, desde el 2006 se dispuso a través de la inclusión del 24 de Marzo de 1976 en el calendario escolar de efemérides, la conmemoración del Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia. Si

comparamos esta efeméride con las otras fechas tradicionales incluidas en el mismo, vemos que mientras que el fin del 24 de Marzo es la *conmemoración*, las restantes fechas tienen como fin la *celebración* de hitos históricos que dieron origen a la patria, que ensalzan a los próceres de bronce.

Trabajar sobre estas controversias es lo que nos va a permitir incluir estos contenidos traumáticos de la historia reciente para generar en nuestros estudiantes la noción de conflicto como promotor de cambios y fuente de creación, para darles la posibilidad de descubrir activamente nuevos conocimientos, para comenzar a dejar de lado el “deber recordar” y reemplazarlo por una curiosidad genuina entendiendo que la comprensión histórica del pasado no implica justificarlo. También para sacar a la luz la responsabilidad del Estado en esa época histórica, que lo sitúa en el rol de incomodidad por el doble discurso que enfrenta ante el ejercicio de la violencia hacia los ciudadanos trasgrediendo toda norma social que en la actualidad resulta difícil de asimilar por la conciencia democrática.

Pensar en una política de memoria en la actualidad resulta todo un desafío. El papel de los medios de comunicación a la hora de fragmentar la memoria de los seres humanos es determinante: los acontecimientos se han convertido en objeto de consumo y se desvanecen ante la urgencia de lo inmediato, mueren en la era del zapping, todo parece estar desconectado de todo, como una fórmula más de desvincular la noticia, el hecho, de sus orígenes, haciendo que memoria y realidad parezcan cosas distintas. De esa forma, se consigue que el futuro se proyecte como una repetición del hoy, sin margen para los cambios, como si la desigualdad perteneciera a un orden eterno, que procede del inicio de los tiempos «porque sí», y no tiene solución. Negar las raíces, los motivos, las causas es una forma de usar la desmemoria para consolidar la impunidad.

Los actos escolares como una posibilidad de reconstruir identidades públicas más amplias

Los actos escolares han tenido siempre un contenido político, a lo largo de la historia la intencionalidad que se construyó en torno a los mismos ha variado y sigue modificándose en los distintos contextos y coyunturas. Sin embargo, las fiestas patrias, en un principio nacieron al interior de la escuela, sino que son celebraciones que involucran a todos los vecinos, se desarrollan en las calles y se llevan adelante durante el siglo XIX como formas de aglutinar a una sociedad heterogénea y localista en torno al concepto de la unidad nacional. Las fiestas cívicas funcionan como herramientas privilegiadas de las élites dominantes para desarrollar identidad y adhesión al proyecto de una nación unificada. (Siede, 2013).

Recién a finales del siglo XIX y principios del XX las fiestas patrias se transforman en actos escolares, y allí comienza un proceso de ritualización que va a tener lugar mediante la construcción de estéticas asociadas a la sensibilidad patriótica, a la exaltación de lo nacional frente a lo extranjero, el amor a la patria y a los símbolos patrios. A partir de la rigidez y el formalismo que adquieren estos días festivos, se abre la oportunidad para desplegar lecciones de civismo, de disciplinamiento, control y respeto por el nuevo orden. Las intenciones de estas nuevas formas de celebrar a la madre patria en la escuela, están asociadas a la necesidad de incorporar a los numerosos inmigrantes a la identidad nacional, es decir propiciar el proceso de identificación de los extranjeros con los valores y sentimientos nacionales, en pos de argentinizarlos. (Finocchio, 2012)

En las últimas décadas se abrió un debate acerca del lugar que se le ha asignado a la escuela en relación a la reproducción de este imaginario nacional, y particularmente al lugar que

tienen los actos escolares y las fechas conmemorativas en esta tarea. Hay consensos en torno a la incorporación de temas y tramas que vayan más allá de la nación entendida en los términos que el siglo XIX nos ha heredado. La ciudadanía, los derechos humanos, las cuestiones de género y de las minorías invisibilizadas ocupan un lugar privilegiado en las revisiones que estamos llevando a cabo en las instituciones escolares, con el aporte de enfoques críticos de la enseñanza y de la Historia.

Desde nuestro punto de vista, y a pesar de los usos que se le han atribuido a lo largo de la historia, los actos escolares siguen siendo espacios potentes que aportan nuestro trabajo docente en tanto puedan propiciar la reflexión crítica, ofrecer alternativas para una construcción democrática de la ciudadanía, el fortalecimiento de las identidades y la participación de la comunidad educativa.

Nuestra noción de actos escolares no se ajusta a la de la efeméride (Siede, 2013), ni aun puesta en escena en donde hay actores por un lado y espectadores por el otro, pensamos más bien en estas situaciones como una construcción colectiva de significaciones, a partir de una propuesta que invite a descubrir en la Historia, en los acontecimientos y procesos del pasado, el lugar que sujetos históricos ocupamos en el presente.

En la posibilidad de interrogarnos acerca de qué celebramos, por qué y para qué lo conmemoramos, reside la capacidad de re-significar y re-inventar qué es lo significativo de los actos escolares, trabajando desde las tensiones entre la realidad histórica y el presente, pensando en alternativas de futuro y apartándonos del curriculum residual que la escuela tradicional ha puesto en el centro de este tipo de festejos. En el mismo sentido, Jara y Cerda al hablar del contenido histórico escolar plantean "...revisar antiguos relatos consensuales basado en la invisibilización de actores/as y procesos históricos; desnudar dichos mecanismos de dominación promoviendo una democratización del pasado que se vuelve múltiple, inestable, poblado de nuevos actores – niños, mujeres, minorías – “inesperados”.”(Jara, 2016) Desde estos cuestionamientos acerca de las significaciones de la celebración y desde la incorporación de aquello que queda invisibilizado en la narrativa épica y patriótica, asumimos la disputa histórica y política que entrañan los actos escolares a partir de una propuesta didáctica que integre muchos sentidos, muchas memorias y múltiples sujetos históricos. Los recursos y estrategias para llevar adelante una propuesta que se acerque a aquello que esperamos de los actos escolares, involucran el trabajo áulico, la participación de los estudiantes, la celebración y el encuentro como comunidad educativa, todo lo cual nos permite generar relaciones más complejas y reflexivas en torno al pasado, el presente y el futuro, de manera que se constituyan en una forma de compartir acciones transformadoras basadas en la solidaridad y no en la competencia.

Para lograr romper las lógicas tradicionales de los actos escolares y la reproducción de un discurso unívoco del “ser nacional”, hay varias cuestiones que tenemos en cuenta ya que es una apuesta que involucra tanto el plano ideológico – político, como el metodológico. Respecto a lo primero, la agrupación de fechas a conmemorar es una forma de ayudar a tejer múltiples temporalidades y significaciones entre los acontecimientos y procesos históricos, lograr desarticular la fragmentación propia de la lógica de las efemérides y construir una nueva forma de pensar la historia. En tanto que el plano metodológico y didáctico no es menor, ya que se plantea un trabajo compartido y en extenso, que no se remita a una actuación, a *uncomo si*, sino que apele a involucrarnos en otras dinámicas y otras estéticas de lo escolar. El arte nos acompaña en este camino, ya que desde las intervenciones en las paredes, la música, el cine, el teatro, la literatura, podemos lograr descentrar el acto escolar de los discursos que disciplinan y homogenizan, y ofrecer multiplicidades de formas de

expresión, de formas de ser y habitar la nación, el barrio y la escuela, ampliando el universo simbólico, estético e histórico de los mismos.

Finalmente, podemos decir que las prácticas que involucran a la escuela y a los actos escolares, no dejan de tener los componentes de las prácticas colectivas, de la identificación emocional y de constituirse cómo posibilidad para construir comunidad. Por lo mismo, consideramos que generar identidades públicas más amplias (Dussel, 2009) es una de las principales finalidades que ponemos en juego a la hora de llevar adelante nuestra propuesta.

Aportes metodológicos: ¿Cómo llevamos adelante la propuesta?

“Memoria, Verdad y Justicia”, censura e identidad, fueron eje de acción práctica en la fase preparatoria del acto escolar y durante el mismo, intentando involucrar a todos los actores sociales de la escuela, habilitando la participación, el compromiso y la construcción de opiniones contrahegemónicas que puedan orientar futuras propuestas y alternativas.

Proyectamos el acto de manera tal que todos los cursos participaran a través de una intervención llevada adelante en el aula, acorde a la complejidad con la que estos contenidos son abordados en cada año. En el caso de primer año los estudiantes reflexionaron desde su experiencia personal sobre el concepto de “memoria” y “olvido”, preparando las narraciones que luego grabaron en la radio de la escuela. Segundo año, llevó a cabo un “Comité de censura” que intervino el espacio escolar durante los días previos al acto. Tercer año, abordó investigaciones relacionadas a la censura infringida en distintos ámbitos artísticos. Cuarto año trabajó sobre casos actuales de violencia institucional y llevó adelante un ciclo radial sobre el tema, además de la realización de murales en espacios significativos de la escuela. Finalmente quinto año tejió los sentidos entre las tres fechas conmemoradas a partir del análisis de películas y documentales, sobre las que expusieron sus propias construcciones discursivas a modo de cierre.

Cabe destacar que en el turno vespertino se realizaron actividades similares, llevadas a cabo por estudiantes mayores de 18 años. A continuación recuperamos en detalle solamente las experiencias de segundo y tercer año del turno mañana, debido a que las mismas formaron parte de una instancia más amplia: Feria de Innovación Educativa a nivel local y provincial, donde sus protagonistas se encargaron de exponer las actividades y conclusiones de todo el trabajo realizado.

Durante el primer trimestre se realizó un trabajo en algunos de los cursos de la escuela, y estas actividades tuvieron como propósitos comenzar a reconocer los temas, problematizarlos y generar una primera aproximación que no significó una producción para el día del acto en sí mismo. Haber trabajado de esta manera desde las materias de Historia y Educación Cívica nos allanó el camino a la hora de llevar adelante en las aulas las producciones que los estudiantes mostraron posteriormente.

Durante este tiempo, se abordó en tercer año la tensión entre la **memoria** y el **olvido** en la construcción de una **identidad colectiva**, aludiendo a la relación entre la memoria histórica y la memoria colectiva, y la posibilidad de revisarlas como parte de una construcción propia. En esta misma dirección, se encaminó el trabajo llevado adelante con frases y microrelatos de Eduardo Galeano, que intentaban abrir interrogantes acerca de la posibilidad de pensar en las memorias múltiples, en las memorias mutiladas y en la identidad como este campo de disputa entre el pasado y el presente.

Finalmente se abordó un texto del libro “Pensar la dictadura: Terrorismo de Estado en Argentina” (2010) para repensar la construcción de las políticas de la memoria desde el Estado, haciendo alusión justamente a las intencionalidades que alberga la memoria colectiva en tanto construcción colectiva. Lxs estudiantes de tercer año, trabajaron la censura en el ámbito artístico: la música - Documental “Canciones prohibidas”-, la artes visuales – Tucumán Arde y El Siluetazo - y la literatura – libros prohibidos- y a partir de diversas fuentes y documentos relacionados con las fechas abordadas, expusieron su trabajo de búsqueda de información a través de la construcción de creativos afiches que se mostraron el día del acto.

En segundo año se trabajó poniendo eje en el concepto de censura, a partir del análisis de fuentes de la época, problematizando cuestiones vinculadas a la censura en la dictadura cívico - militar. Luego desde textos disparadores lxs estudiantes de 2º año intervinieron armando collages con imágenes e historietas que abordaban el tema de la censura. Esa actividad dio pie para formar luego el “Comité de Censura” que, tomando ideas y frases de un video musical “Sacar la voz” de Ana Tijoux, irrumpieron en diferentes espacios del establecimiento ejerciendo censura sobre distintos actores escolares, motivando luego la reflexión sobre lo que sienten y experimentan en esas ocasiones, pidiendo que en el “buzón de la censura” puedan expresarse de manera anónima sobre aquellos temas que creen no pueden hablar en la escuela o no se animan a decirlo abiertamente.

El día del acto organizamos todas las producciones antes descriptas en el formato de un programa radial que recuperó el eje de nuestra propuesta incorporando la participación de cada uno de los cursos, y lxs profesorxs que trabajamos de manera interdisciplinar, directivxs, una ex-alumna a cargo de una intervención musical, auxiliares de servicio, etc.

Rescatando aportes de nuestra propuesta

- ✓ Consideramos que para llevar adelante este tipo de propuestas, son necesarios los consensos que hay que construir al interior de la institución y la comunidad educativa dado que no es fácil sustraerse de los rituales y formalidades propias de los actos escolares tradicionales. En este sentido, en nuestra escuela hay un camino recorrido, hay debates construidos y definiciones en torno a qué significan estos momentos para nosotrxs y nuestro contexto.
- ✓ Un aspecto que marcó límites en la propuesta fueron los tiempos acotados, propios de la dinámica institucional y las discontinuidades del devenir de la escuela, que no colaboraron a la hora de llevar adelante las articulaciones, los encuentros entre docentes y con los grupos de estudiantes, convirtiéndose en un obstáculo para desarrollar nuestra propuesta. Llegamos a la conclusión de que haber concluido la planificación y puesta en marcha de este proceso constituyó en definitiva una decisión política y pedagógica.
- ✓ Pudimos corroborar en este proceso que hubo aprendizajes significativos que excedieron lo anecdótico y acontecimental. Lxs estudiantes pudieron recuperar conceptos para trabajar contenidos en el aula en las materias del área de Ciencias Sociales, sólidamente y con posibilidad de traspolar dichos saberes a distintas situaciones y contextos, lo que contribuye a generar una mirada crítica, conceptual y argumentada de la realidad social. Debido a la cantidad acotada de docentes que formamos parte del Departamento de Ciencias Sociales y Humanísticas, fue posible recuperar estos aspectos.
- ✓ Recuperamos como positivo la autonomía de lxs estudiantes a la hora de desarrollar las actividades, el compromiso y la autogestión de cara a la resolución de obstáculos

que se les presentaron en la puesta en marcha de las mismas. Nos manifestaron la identificación, la apropiación y el involucramiento con la propuesta de trabajo

- ✓ Una expectativa de esta propuesta consistió en compartir la construcción de sentidos con la comunidad educativa y el entorno de la escuela, situación que no logró completarse ya que esto implica involucrarnos en un trabajo institucional que modifica a la escuela en sus estructuras más profundas. Esto se constituye en un desafío frente a la raigambre que tienen las concepciones tradicionales de escuela, de espacio público, de autoridad, de cooperación.

Reflexión final

En todas las épocas y circunstancias, *las clases dominantes no cesan en su política de desmemoria y construcción de una cultura subordinada a sus intereses económicos y políticos.*

En medio de este proceso nos vimos atravesadxs por un contexto nacional en el que el gobierno empezó definiendo como un “curro” las políticas sobre Derechos Humanos. Después cuestionó el número de desaparecidos, cerró programas destinados a mantener viva la memoria, desfinanció organismos, cambió o anuló contenidos en educación, atacó las políticas de reparación de las víctimas, y ahora pretende premiar a militares y civiles condenados por delitos de Lesa Humanidad, a lo que sesuman los atropellos sobre las conquistas históricas de la clase trabajadora y los grupos vulneradxs. La construcción de una base de consenso social, el NUNCA MÁS sobre el cual todos deberíamos estar de acuerdo, se aleja a pasos agigantados, dinamitada por un gobierno que representa a los sectores que apoyaron fervorosamente a la dictadura. Ante este panorama pedimos Justicia completa por nuestro compañero Carlos Fuentealba y decimos Ni Olvido, ni Perdón ni Reconciliación.

Referencias bibliográficas:

AA.VV. (2009). *¿Vivimos en el país del nunca más?* Córdoba: Gráfica del Sur.

Acqua, J. D. (2016). De los actos escolares y su mirada a través del arte. *Pido la palabra*, 15 - 17.

Benejam, J. P. (1996). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la escuela secundaria*. Barcelona: Horsori.

Castorina, M. C. (2012). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (2009). Los rituales escolares: pasado y presente de una práctica colectiva. *El Monitor*, 25 - 29.

Finocchio, S. (2012). Nación: ¿algo para recordar? ¿algo para celebrar? ¿algo para proyectar? En I. S. (coord), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. (págs. 49 - 61). Buenos Aires: Aique Educación.

Jara, M. Á. (2016). *La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la independencia*. Córdoba: Pueblo de la toma editorial.

Larramendy, V. C. (2012). Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En I. S. (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela, criterios y propuestas para la enseñanza* (págs. 239-263). Buenos Aires: Aique Educación.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2010). *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Siede, I. (2013). *La educación política, ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

ⁱ Conferencia ofrecida en el marco del evento TEDGlobal Ideas Worth Spreading en Julio de 2009, Oxford, Inglaterra. Video disponible en https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es

La problematización del presente, una metodología para enseñar historia en educación universitaria

María del Carmen Acevedo Arcos - María Lorena Y. K. Quintino Salazar -
Julia Salazar Sotelo

acearcos@gmail.com – Quintino28@hotmail.com – cliojul@yahoo.com.mx

UPN (unidad Ajusco) / México

RESUMEN:

En el presente trabajo se exponen los resultados de una investigación que utiliza a la *problematización del presente* como una metodología para la formación histórica. Esta se instrumentó a partir de un curso en línea, dirigido a estudiantes de licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes cursan dos materias de historia en los primeros semestres. La propuesta se construyó y piloteó a lo largo de un año y constó del diseño y elaboración de un curso intitulado “*Sociedad y educación en el México actual, de la pos-revolución al México globalizado*”, así como su impartición a 20 alumnos durante 16 semanas.

Dos objetivos se plantearon: poner en marcha una “metodología de enseñanza” que tuviera como eje ciertas problemáticas socio-históricas del presente, para detonar la necesidad de conocer y comprender del pasado y valorar cómo una metodología que enfatiza el papel del presente como punto de arranque, puede coadyuvar al desarrollo de algunas habilidades del pensamiento histórico, entre ellas, la toma de posición argumentada frente a las problemáticas analizadas, utilizando diversas fuentes históricas. Ello implica enfocar la enseñanza desde los problemas relevantes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes para dotar de sentido al conocimiento histórico.

En esta ponencia se desarrollarán los siguientes elementos: los supuestos teóricos y metodológicos de la propuesta; el conjunto de situaciones didácticas problematizadoras, y el análisis de los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes.

Cabe mencionar que el curso en línea acrecentó los retos que implicó esta metodología de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza – problematizar – presente - historia.

O problematização do presente, uma metodologia para ensinar história em educação universitária

RESUMO:

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que usa a problematização do presente como uma metodologia para a formação histórica. Este foi instrumentado de um curso on-line, dirigido a estudantes de licenciatura em Psicologia Educacional da Universidade Pedagógica Nacional, que estudam dois cursos de história nos primeiros semestres. A proposta foi construída e pilotada ao longo de um ano e consistiu no desenho e elaboração de um curso intitulado “*Sociedade e educação no México atual, da pós-revolução ao México globalizado*”, bem como a sua entrega a 20 estudantes durante 16 semanas.

Foram definidos dois objetivos: implementar uma “metodologia de ensino” baseada em certas questões sócio-históricas do presente, detonar a necessidade de conhecer e compreender o passado e avaliar como uma metodologia que enfatiza o papel do presente como um ponto pode contribuir para o desenvolvimento de algumas habilidades do pensamento histórico, entre elas, o posicionamento de argumentos contra os problemas analisados, usando várias fontes históricas. Isso implica um foco no ensino dos problemas relevantes do contexto em que os alunos desenvolvem para dar sentido ao conhecimento histórico.

Neste artigo serão desenvolvidos os seguintes elementos: os pressupostos teóricos e metodológicos da proposta; o conjunto de situações didáticas problematizantes e a análise dos níveis de desempenho alcançados pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino – problematização – presente - história

The problematization of the present, a methodology to teach history in university education

ABSTRAC:

This paper presents the results of a research that uses the problematization of the present as a methodology for historical formation. This one was instrumented from an online course, directed to students of degree in Educational Psychology of the National Pedagogical University, who study two history courses of history in the first semesters. The proposal was built and piloted over a year and consisted of the design and elaboration of a course entitled "Society and education in present-day Mexico, from the post-revolution to globalized Mexico", as well as its delivery to 20 students during 16 weeks.

Two objectives were set out: to set in motion a "teaching methodology" based on certain socio-historical issues of the present, to detonate the need to know and understand the past and to assess how a methodology that emphasizes the role of the present as a point of can contribute to the development of some skills of historical thought, among them, the positioning of arguments against the problems analyzed, using various historical sources. This implies a focus on teaching from the relevant problems of the context in which students develop to give meaning to historical knowledge.

In this paper the following elements will be developed: the theoretical and methodological assumptions of the proposal; the set of problematizing didactic situations, and the analysis of the levels of performance achieved by the students.

It should be mentioned that the online course increased the challenges involved in this teaching methodology.

KEYWORDS: Teaching – problematization - Present - history

Presentación

En el presente trabajo se exponen los resultados de la investigación “Problematizando el presente: una propuesta de formación histórica” llevada a cabo con estudiantes de la licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. La propuesta se construyó y piloteó a lo largo de año y medio, la cual constó del diseño y elaboración de un curso en línea intitulado “*Sociedad y educación en el México actual, de la pos-revolución al México globalizado*”, un documento en el cual se expresan los supuestos teóricos y metodológicos que sustentarían la propuesta (inédito), así como su impartición en línea a 20 alumnos durante 16 semanas (una sobre el manejo de la plataforma y otra de evaluación) y, finalmente el análisis de la evidencia para evaluar los supuestos teóricos y metodológicos que cohesionaron su diseño.

Dos objetivos se plantearon con esta investigación, poner en marcha una “metodología de enseñanza” que tuviera como eje ciertas problemáticas socio-históricas del presente para detonar la necesidad de conocer el pasado y valorar cómo una metodología que enfatiza el papel del presente como punto de arranque puede coadyuvar a la comprensión del pasado y al desarrollo de algunas habilidades del pensamiento histórico. Cabe mencionar que el curso se impartió en línea, lo que acrecentó los retos que implica enseñar y aprender historia, ya que nos enfrentábamos también a las habilidades tecnologías y a la comprensión lectora que les permitiera seguir las instrucciones en línea.

El enfoque

Un supuesto nodal de la investigación, fue el reconocer que la finalidad de enseñar historia no se encuentra en transmitir información sobre acontecimientos del pasado, lo medular de conocer el pasado es explicarse los problemas del presente. Proceso que implica enfocar, cuestionar, pensar y re-pensar sobre lo que se vive socialmente en el momento actual, y a partir de ese constante cuestionar, dotar de sentido al conocimiento del pasado. Como bien lo afirmó M. Bloch: “La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es quizás menos vano el hecho de preocuparse en comprender el pasado si no se sabe nada del presente” (1995, p. 155).

La problematización del presente es una metodología de enseñanza que consiste en abordar el pasado (hechos fácticos considerados como históricos, prácticas, pensamientos, procesos, memorias de diversos colectivos, interpretaciones, etcétera) desde el horizonte o mirada del presente-no bajo su tutela-, con la intención de plantear respuestas y/o explicaciones a los problemas que se gestan en la actualidad, para lo cual, es necesario el manejo de conocimiento factual, ciertas habilidades del pensamiento lógico y narrativo, pero sobre todo llevar a los estudiantes a una situación de aprendizaje en la que puedan aprender a pensar por sí mismos, a cuestionar y poder argumentar una decisión o posición frente a una problemática socio-histórica. Díaz Barriga (2001), retoma a Freire y precisa que lo que hay que enseñar es “la habilidad de analizar, problematizar e intervenir en la realidad, por lo que la capacidad de situarse históricamente y de tener en perspectiva los valores, creencias e ideologías propias o ajenas, es la esencia del desarrollo de un sentido de criticidad.” Al mismo tiempo, que supone visualizar otra perspectiva de la experiencia temporal, ya que no implica un recorrido lineal o cronológico sino una experiencia flexible y diversa, en la que se desenvuelve el hacer social de los sujetos y, que dicha experiencia es influida por el horizonte cultural desde donde se ve el pasado, el presente y el futuro. Es decir, “cepillar la historia a contrapelo” de acuerdo a la sentencia benjaminiana.

Bajo estos supuestos, se aspiró a una enseñanza de la historia que viabilice y visibilice su importancia en la vida real (como sucede con otras ciencias) y que los alumnos “sepan qué hacer con esa información para comprender el mundo social” (Bravo, 2007). La historia, no solo es información factual a memorizar, sino un conjunto de conocimientos y procedimientos implícitos de un modo de razonar que les ayude a entender los procesos históricos del presente, es decir, que la historia se inscriba como una necesidad cognitiva para explicar la realidad social.

La metodología de enseñanza propuesta se cohesionó a partir de las habilidades cognitivas implícitas en el razonamiento histórico: imaginar, curiosar, formular conjeturas, utilizar diversas fuentes, comparar situaciones históricas diferentes, relacionar hechos y esbozar interpretaciones posibles de los hechos históricos que se aborden y sobre todo generar las interrogantes del presente. Por ejemplo, al estudiar el problema de la identidad nacional y del nacionalismo en México, no se partió de la formación del Estado nación en el siglo XIX como generalmente se hace en los cursos de historia de México, sino de la revisión de emergencia de nuevas identidades en la sociedad globalizada, lo que derivó en una situación de aprendizaje en que los estudiantes se dieron cuenta en que no hay una sola identidad y pudieron conjeturar sobre los cambios y transformaciones de los significantes de identidad y de ahí fueron capaces de *visualizar los cambios* en las prácticas identitarias de los diversos grupos sociales, tanto de los grupos que fueron invisibilizados por el poder y los que emergen con la globalización desde una perspectiva histórica, pues se deben contemplar las transformaciones a la luz del tamiz de la historia, dando cuenta precisamente de los cambios y continuidades en las prácticas, discursos y actores sociales en sus contextos históricos: el

horizonte desde el cual se ve y se reconstruye la historia es el presente, el que dota de significación al pasado y la posibilidad de hurgar en él.

El propósito es que los alumnos tengan las habilidades para poder utilizar la información y generar interpretaciones propias de su entorno y de cómo ese entorno ha transformado las relaciones humanas a lo largo del tiempo, qué consecuencias han tenido y tienen las acciones que realizan las personas y los colectivos, es decir, comprender los significados de las acciones humanas en sus diferentes contextos.

Así pues, problematizar implica aprender a formular interrogantes, ya que es el punto de partida del sentido y el modo de razonar de la historia, al respecto M. Carretero (2008), considera fundamental el potencial de la pregunta en los procesos de razonar históricamente. En este sentido, se plantea que es una necesidad de la enseñanza de la historia ir más allá del aprendizaje de contenidos temáticos adoptados como productos finitos y cerrados que no implican el acto interpretativo. Es importante buscar “una postura reflexiva sobre el pasado para que los ciudadanos sean conscientes y responsables de sus actuaciones presentes”. (Gómez, et.al, 2014)

La construcción de las situaciones-didácticas-problematizadoras.

Bajo los planteamientos anteriores, el punto de partida del diseño del curso son un conjunto de problematizaciones del México actual que los enfrenta a cuestionar su presente, problematizaciones que pueden llevar a los alumnos por diversos senderos hacia el pasado. Por ello, el problema curricular no fue la selección de contenidos a enseñar, lo complicado fue construir las problemáticas y los posibles caminos hacia el pasado, así como la necesaria contextualización para comprender la experiencia temporal. “Más allá del prurito científico que quiere cargar de rigor el saber escolar, en esta conflictiva dinámica por establecer los saberes legítimos escolares interesa identificar el sentido que tales conocimientos implícita o explícitamente declaran respecto al tipo de sociedad y de persona que persiguen”. (Gómez, 2015)

El curso se estructuró a partir de algunos problemas del presente para dar visibilidad (hacer conscientes a los alumnos sobre determinadas problemáticas) a fenómenos o procesos que están en el entorno de su cotidianidad pero que pueden pasar desapercibidos, por ejemplo, los discursos racistas y clasistas sobre los movimientos sociales encabezados por estudiantes normalista y docentes que se oponen a la reforma educativa, o bien, la violencia y corrupción generadas por las mafias de los “narco-políticos” y sus desastrosas secuelas; la pérdida de las funciones del Estado de bienestar, así como otras problemáticas más vivenciales para los jóvenes estudiantes. Las problemáticas que hoy aquejan a la sociedad mexicana son muchas, en el curso optamos por un eje histórico-educativo dado el perfil del estudiantado.

La idea fue elaborar *situaciones-didácticas-problematizadoras*, lo cual implicó un diseño instruccional que dotara de los materiales y contenidos bajo los supuestos psicopedagógicos del constructivismo, en el que se perfilaron las problemáticas, los contenidos históricos y las actividades y estrategias didácticas, de tal manera que fuera explícito que la finalidad educativa de enseñar historia se encuentra en la construcción de interpretaciones posibles de la realidad (pasadas/presentes), que den cuenta de las razones, hechos, causas de los procesos históricos, más que del consumo de verdades absolutas en la que se asienta la enseñanza tradicional,

Para el logro de esta finalidad educativa, fue necesario graduar las actividades de acuerdo a cada problemática histórica: generar con los alumnos la situación problema; investigar en diversas fuentes de primera y segunda mano para contextualizar el problema; contrastar las diversas interpretaciones que nos ofrecen las fuentes históricas; diferenciar el contexto socio-histórico de la problematización en el presente para buscar en el pasado; valorar y confrontar la situación dada al problema en el contexto en el que tuvo lugar y argumentar una interpretación y/o posición frente a la problemática planteada (lo que fue el verdadero reto para la elaboración del curso). Lo importante era generar el debate y el diálogo sobre los diferentes puntos de vista que interpretan ese fenómeno o proceso histórico e incentivar el que los alumnos tomen una postura crítica frente a los acontecimientos del presente.

Cada unidad temática dio inicio con una narrativa y una serie de cuestionamientos sobre un asunto polémico o controversial del momento actual, el propósito era que los alumnos se *sensibilizaran* frente a los matices que puede presentar una problemática histórica y, pudieran *descubrir la diversidad* en las interpretaciones, fuentes históricas e ideologías en torno a un proceso histórico, para *dar algunas respuestas a los cuestionamientos* que eran parte de la propuesta didáctica. Ello permitiría desplegar actividades propias del modo de razonar de la historia: *confrontar sus puntos de vista* (o preconcepciones) frente al nuevo conocimiento e *interactuar con los puntos de vista de los otros* (en los foros temáticos que se llevaban a cabo en línea se plasmaban con claridad la diversidad de ideas); constatar los matices de una interpretación histórica para comprender que en historia no hay verdades absolutas; *construir una interpretación* de un evento y *valorar los diferentes contextos históricos* (del pasado y el presente) y elaborar interpretaciones con base a una argumentación coherente y verosímil.

También se consideró importante cohesionar las actividades de enseñanza en torno a un conjunto de conceptos que expliquen la problemática trabajada, por ejemplo: la unidad intitulada “Formas de control y legitimación del sistema político mexicano”; los conceptos propuestos fueron: *autoritarismo, presidencialismo, legitimidad y control político*, con la pretensión de que el manejo del conocimiento conceptual permitiera analizar otros y diferentes contextos históricos. Hay pues, una “una relación dialéctica entre los conceptos y las situaciones. Cuantas más situaciones domina el aprendiz, más conceptualiza, pero conceptualizando, él se va haciendo capaz de dominar situaciones cada vez más complejas” (Moreira, 2008), si bien el quid de la historia es la singularidad de los acontecimientos factuales toda comprensión de un proceso histórico implica el manejo conceptual. Además se consideró el desarrollo de otras habilidades, como la búsqueda y discriminación de información en internet, manejo de la *web quest*; herramientas para elaborar mapas conceptuales, líneas del tiempo, entre otras. Todas ellas, matizadas por la problematización que nos conduce por el camino del trabajo científico: la construcción del problema, la investigación y la presentación de resultados.

Validación de la propuesta “problematizando el presente”.

El diseñar un “instrumento de evaluación” para la propuesta sobre la “problematización del presente” fue tarea difícil, ya que los supuestos teóricos que apuntalaron la investigación hacen difícil una medición cuantitativa, así que optamos por ciertos niveles de desempeño. Plantear que la historia es un conocimiento en el que están implicados tanto el pensamiento lógico como el pensamiento narrativo que hace de la historia un modo de razonar muy peculiar, en el que necesariamente se argumenta y relaciona (Salazar, 2006), exige incentivar tanto el manejo de la información histórica, la utilización de conceptos, así como, como el “despliegue de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado” (Gómez, Ortuño y Molina (2014, p. 9). El énfasis de la evaluación de la propuesta se enfocó en la forma en que utilizan dicha

información y el manejo conceptual para resolver los problemas y, elaborar argumentos válidos y verosímiles, es decir que puedan utilizar “de forma adecuada a través del planteamiento de situaciones verídicas, que requieran la actuación activa del alumno ante problemas reales para aplicar sus conocimientos de manera creativa”. (Gómez, 2015, p. 10) En otro conjunto de ideas señalan que no “se trata de prescindir de conocimientos disciplinares, sino de utilizarlos de manera más vinculada a los retos actuales y a las vivencias del alumnado”. (Gómez et al. 2014)

Bajo esta perspectiva la validación se orientó a que los estudiantes enfrentaran problemáticas del presente ubicándolos en interpretaciones enfrentadas y/o diversas y, a partir de ello, informarse sobre el pasado. Planteamiento que supone un cambio drástico en la forma de enseñanza, que la aproxima más a la utilidad de este conocimiento para tomar decisiones y expresar puntos de vista argumentados y los aleja de la función asignada de la historia de crear identidad nacional.

Los niveles de desempeño y la evidencia.

La evidencia empírica se analizó bajo la guía de los niveles de desempeño que se construyeron en la conjunción de tres meta-categorías de la historia: la temporalidad, la narrativa y la problematización del presente (explicitados ampliamente en el documento inédito, “Supuestos teóricos y metodológicos...”):

Niveles de desempeño sobre “la problematización del presente”.	
Nivel inicial:	Se sitúa en el presente en sí mismo
Ausencia de historicidad del sujeto	No establece la relación del presente con el pasado
	No contextualiza su experiencia como sujeto social en el devenir histórico
Nivel Intermedio:	Identifica la continuidad y los cambios de los procesos históricos.
La temporalidad en la problematización del presente	Identifica que un acontecimiento puede tener consecuencias a corto, mediano o largo plazo.
	Interpreta los acontecimientos en una narrativa desde sus múltiples interacciones y circunstancias
Nivel avanzado:	Elabora preguntas o cuestionamiento a la información histórica pasada y presente
El sujeto, y la problematización del presente.	Maneja e interpreta los conceptos históricos, en el análisis del pasado como en el presente
	Ubica la importancia del saber histórico para la participación en la sociedad

Bajo estos niveles se analizó cada una de las actividades de todos los alumnos, quedando los formatos de la siguiente manera.

Cuadroevaluación evidencia -

FORO: CONFRONTANDO MI REALIDAD		ESTUDIANTE-1 NIVEL ALCANZADO	OBSERVACIONES OTROS NIVELES ALCANZADO	ESTUDIANTE-2 NIVEL ALCANZADO	OBSERVACIONES OTROS NIVELES ALCANZADOS
Nivel inicial		-	-	-	-
NIVEL INTERMEDIO: LA TEMPORALIDAD EN LA PROBLEMATIZACIÓN DEL PRESENTE	<p>Identifica la continuidad y los cambios de los procesos históricos.</p> <p>Identifica que un acontecimiento puede tener consecuencias a corto, mediano o largo plazo.</p> <p>Interpreta los acontecimientos en una narrativa desde sus múltiples interacciones y circunstancias</p>	<p>Interpreta los acontecimientos en una narrativa... A partir de la narrativa la alumna interpreta y menciona una lista amplia de problemas: "No existe una verdadera democracia, se gastan muchos recursos en la simulación. Se favorecen los intereses de las empresas, la clase política no cumple con lo prometido, son demagogos. Las reformas estructurales no generan bienestar a la mayoría... pérdida de poder adquisitivo de la moneda constante. Abusos de autoridad y violación de los derechos humano. Limitar libertad de prensa y opinión..."</p> <p>Observaciones generales: Identifica diversos factores para explicar los problemas expuestos en la narrativa. Demuestra problematización y un conocimiento previo sobre las problemáticas políticas y económicas del México contemporáneo.</p>		<p>Interpreta los acontecimientos en una narrativa: A partir de la narrativa la alumna interpreta y menciona algunos problemas, para explicar los problemas expuestos en la narrativa de la actividad. "Para mi el Estado se basa del pueblo para cubrir sus propias necesidades acosta del mismo, afectando principalmente en la economía como punto débil de nuestro país, utilizando distintos medios para su fin, los principales: los medios de comunicación, que forman parte de ello y que mantienen a las personas mal informadas y entretenidas con acontecimientos sin mayor importancia, demostrando un lado erróneo de la realidad, dando a conocer solo lo que es conveniente, sin embargo existe algo mayor que a podido mantener al pueblo indiferente y es el miedo..."</p> <p>Observaciones generales: Identifica diversos factores para explicar los problemas expuestos en la narrativa.</p>	
NIVEL AVANZADO: EL SUJETO, Y LA PROBLEMATIZACIÓN DEL PRESENTE.	<p>Elabora preguntas o cuestionamiento a la información histórica pasada y presente</p> <p>Maneja e interpreta los conceptos históricos, en el análisis del pasado como en el presente</p> <p>Ubica la importancia del saber histórico para</p>	<p>Relaciona los problemas del presente...: Narrativa detonó varios cuestionamientos. La alumna destaca varios factores para entender su presente: "No existe una verdadera democracia, se gastan muchos recursos en la simulación. Se favorecen los intereses de las empresas, la clase política no cumple con lo prometido, son demagogos. Las reformas estructurales no generan bienestar a la mayoría... pérdida de poder adquisitivo de la moneda constante. Abusos de autoridad y violación de los derechos humano. Limitar libertad de prensa y opinión..." "Es decir una serie de denuncias que debemos de tener presentes, nos presenta una realidad que lastima, un estado que oprime y controla, pero que nos debe conducir a pensar en diversas formas en que se puede incidir para que se a modificada..."</p>		<p>Busca explicaciones y preguntas a partir de la lectura de la narrativa. La alumna destaca varios factores: "Para mi el Estado se basa del pueblo para cubrir sus propias necesidades acosta del mismo, afectando principalmente en la economía como punto débil de nuestro país, utilizando distintos medios para su fin, los principales: los medios de comunicación, que forman parte de ello y que mantienen a las personas mal informadas y entretenidas con acontecimientos sin mayor importancia, demostrando un lado erróneo de la realidad, dando a conocer solo lo que es conveniente, sin embargo= existe algo mayor que a podido mantener al pueblo indiferente y es el miedo, ese miedo que se genera día con día en los ciudadanos para mantenerlos fuera de esto. Además de</p>	

Es necesario mencionar que en este trabajo sólo se expondrán los resultados respecto a la primera actividad que se propone en las tres unidades del curso, es decir, a la función que tuvo la narrativa inicial de cada unidad.

Lo que encontramos es que los alumnos en un nivel inicial logran aprender algo de información, pero no la integran a la comprensión de su presente. Por lo mismo, no establecen la relación pasado-presente y el contenido histórico no tiene sentido para ellos, los temas analizados pueden incluso gustarles, sin embargo, solo ven en ellos "story" y no "History". Un ejemplo es que ante una narrativa en la que se destaca el problema de las marchas de los maestros y la reforma educativa, una alumna expresa lo siguiente: "la señora se encuentra preocupada por lo que hace el gobierno".

En el nivel intermedio, los alumnos perciben que su presente es parte del pasado, pero no alcanzan a comprender la importancia del conocimiento del pasado en la comprensión del presente. También se observa un mejor manejo de las habilidades metodológicas y procedimentales del trabajo del historiador; búsqueda de fuentes o trabajar con "la evidencia histórica" para argumentar.

En el nivel suficiente, se encuentran los estudiantes que toman conciencia de su temporalidad, ya que se asumen como sujetos históricos que ven en el presente la confluencia de las problemáticas del pasado, pero sobre todo, toman conciencia respecto a su papel como sujetos activos del acontecer histórico, basado en una actitud crítica para la resolución de conflictos en su entorno social. En este nivel el pasado es un elemento a comprender, no para vivir atados a él sino para entender el presente. Así pues, la narrativa que se propone al principio de cada unidad, propició la búsqueda de explicaciones a la historia contada, por ejemplo, se hicieron planteamientos que debilitaban lo que Morin (1999) llama, "el pensamiento atrofiado". Los alumnos plantearon las siguientes interrogantes: sí el Estado simula la democracia; sí la clase política es demagógica; sí las Reformas no benefician a la población, sí la población vive pérdida del poder adquisitivo. También se cuestionaron sobre el abuso de autoridad y la violación de derechos humanos del Estado o sobre el asesinato de periodistas y la limitada libertad de prensa y opinión. De los veinte alumnos, seis de ellos buscaron información para hablar de temas relacionados a lo planteado en la narrativa como la "angustia cultural" de la que habla Martín Barbero en la que se desarrollaron ampliamente

(aunque no era un tema del curso). En el polo contrario, se encontraron tres alumnos que desarrollan un breve texto, en el que sólo destacan la trama de la narrativa y leves intentos de reflexión donde no se logra problematizar. El papel que tuvo la narrativa inicial fue sustancial, ya que resultó ser la plataforma para que los alumnos se apropiaran de la problemática y comprendieran la importancia del pasado en su presente. Así pues, esta asignatura (vista desde el presente) sirve para que los alumnos reflexionen, y de alguna manera, tengan posiciones críticas frente a la realidad en la que viven.

Por último es importante mencionar, que los alumnos no se ubicaban en una solo nivel de desempeño, en algunas actividades logran el nivel avanzado, en otros no, parecería que el desempeño no era del mismo alumno; situación que atribuimos a que algunos temas les generan mayor interés e incluso les apasionan. El desarrollo del pensamiento histórico no es unívoco, ya que la interpretación no puede medirse a partir acumular un saber para arribar a otro; un estudiante puede ubicarse muy bien en su presente a partir de la problematización (tener sentido histórico), pero no la habilidad de elaborar una narrativa en la que el pasado y los elementos concomitantes a él sean parte esencial de la trama (argumentación explicativa). Desarrollar el pensamiento histórico implica un proceso o construcción en la que el estudiante introduce una serie componentes constitutivos de la interpretación de la realidad socio/histórica de forma gradual.

Para la mayoría de los estudiantes, fue difícil trascender la idea de que la historia es la memorización de datos sobre personajes, fechas y lugares, aunque se hizo énfasis en el análisis de los procesos, un 50 % de ellos recurrentemente estructuraban sus intervenciones en los “foros”, a partir del personaje o del hecho histórico sin relacionarlos con el proceso del que forman parte.

Finalmente se mencionará que las dificultades enfrentadas por los estudiantes fueron de diversa índole, desde la dificultad para seguir las indicaciones tal como lo propone cualquier diseño instruccional en línea, hasta el sorpresivo y deficiente desarrollo de las habilidades tecnológicas necesarias para este contexto formativo (contrario a la idea que se tiene acerca de que los jóvenes, sólo por serlo, utilizan y manejan perfectamente la tecnología). En este sentido es importante destacar que la alfabetización digital se ha transformado en mucho más que la destreza de manejar computadoras, estas habilidades a las que nos referimos incluyen el procesamiento y búsqueda de información, el uso y producción de recursos digitales, así como la participación en redes sociales para crear y compartir conocimiento, elementos necesarios en el proceso de aprendizaje en contextos virtuales, así es como a pesar que el 80% de los estudiantes tienen acceso a las nuevas tecnologías, sólo el 60% puede y sabe darles un uso educativo, por ello no se recomienda que se dé por sentado que los estudiantes tienen experiencia utilizándolas, pues la realidad de las aulas demuestra, que la mayoría de los estudiantes aún no poseen el nivel mínimo de alfabetización digital que le proporcione las competencias digitales necesarias para aprendizaje, debemos potenciar su natural facilidad y atracción a las tecnologías y darles las competencias digitales, que junto a las habilidades transversales del Siglo XXI, nos permitirán acceder y maximizar las oportunidades de la Sociedad de la información y el Conocimiento y en este sentido nos incluimos como actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues una vez superada la incertidumbre que todo cambio conlleva, también nos enfrentamos como diseñadores y mediadores en modificar nuestras prácticas pedagógicas en estos escenarios que implican también un despliegue de habilidades digitales para construir escenarios para el aprendizaje complejo, la solución de problemas, la generación de conocimiento original de los alumnos con sus argumentos y el trabajo colaborativo

Referencia bibliográfica

- **Bloch, M.** (1995). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- **Bravo Pemjean, L., y Milos Hurtado, P.** (2007). Evaluación de competencias en la enseñanza de la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 52, 51-62, accesible en http://rubenama.com/historia_unam/Ensenanza_2009_2/evaluacioncompetenciashistoria.pdf
- **Bruner, J.** (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visos Dis. S.A.
- **Díaz Barriga, F.** (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 noviembre 2016, Accesible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001308>
- **Carretero, M. y López, C.** (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 9, 79-83. 9.
- **Gómez Cosme, J., Ortuño J., Molina, S.** (2014). *Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. Tempo e Argumento*. Florianópolis, 6, (11), 05-27, enero/abril. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338131531002>
- **Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P., Molina Puche, S.** (2015). Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 9-14, Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81538634001>
- **Henríquez, R. y Ruiz, M.** (2012). Enseñar historia o alfabetizar históricamente: el aprendizaje del pensamiento histórico a través del uso de evidencias en la escritura de estudiantes chilenos. Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Universidad de Chile, 23-24 agosto 2012, <http://www.cjie2012.cl/download.php?file=sesiones/46.pdf>.
- **Moreira, M. A.** (2008). Conceptos en la educación científica: ignorados y subestimados. *Currículum*, 21, 9-26.
- **Ortuño Molina, J; Gómez Carrasco, C J; Molina Puche, S;** (2014). Aprender a pensar históricamente. *Retos para la historia en el siglo XXI. Revista Tempo e Argumento*, 6, 5-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338131531002>
- **Salazar, J.** (2006). *Narrar y aprender historia*. México: UNAM-UPN.

La lucha social por la educación y la enseñanza de la historia retrospectiva en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México

Michelle Ordóñez Lucero - Nora Crespo Camacho
michelleordonezlucero@hotmail.com, ynoraque@hotmail.com
FFyL. UNAM / México

RESUMEN:

Los primeros días del año 1997, el último regente del Departamento del Distrito Federal, Óscar Espinosa Villareal, anunciaba la construcción de una cárcel de máxima seguridad en el oriente de la hoy Ciudad de México. Organizaciones sociales, políticas y vecinos de las colonias aledañas, se organizaron para detener las obras, debido a que ésta se sumaría a otros espacios en la zona que no generaban escenarios para el desarrollo y mejora de las condiciones socioeconómicas de los habitantes. Así, los manifestantes impulsaron la edificación de una escuela de nivel medio superior y a finales de 1997, los involucrados consolidaron el proyecto de la Escuela Preparatoria de Iztapalapa. En octubre del mismo año, iniciaron las clases afuera de la ex cárcel de mujeres, con aulas improvisadas y profesores voluntarios.

En consonancia con esta lucha social por la educación, el Programa de Historia de esta institución propone el uso de nuevos enfoques historiográficos para la enseñanza de la historia, enseñar la historia desde el presente, aprender historia por procesos, la producción de sujetos históricos a partir de la construcción del conocimiento histórico, y la interdisciplina como un componente necesario.

El propósito de este texto es presentar la relación entre una propuesta curricular innovadora y orientada a la formación ciudadana, y la lucha social por el derecho a la educación. Para ello se hará una breve presentación de la historia del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México y posteriormente se analizará el Programa de la Asignatura de Historia, sus supuestos básicos y estructura.

Palabras clave: Lucha social - innovación curricular - historia retrospectiva - IEMS

A luta social pela educação e o ensino da história retrospectiva no Instituto Superior de Educação na Cidade do México

RESUMO:

Nos primeiros dias de 1997, o último regente do Departamento do Distrito Federal, Óscar Espinosa Villareal, anunciou a construção de um aprisão de segurança máxima no leste de hoje Cidade do México. Organizações sociais, políticos e vizinhos das colônias circundantes, organizadas para parar as obras, porque na área havia outros espaços que não geravam cenários para o desenvolvimento e melhoria das condições socioeconômicas dos habitantes. Demonstradores empurraram para a construção de um ensino médio e, no final de 1997, os envolvidos consolidaram o projeto do ensino médio Iztapalapa em outubro do mesmo ano, as aulas começaram a sair da antiga prisão feminina, com aulas improvisadas e professores voluntários.

Em consonância com esta luta social pela educação, o Programa de História desta instituição propõe o uso de novas abordagens historiográficas para o ensino da história, o ensino da história do presente, a aprendizagem da história por processos, a produção de temas históricos de da construção do conhecimento histórico e da interdisciplina como componente necessário.

O objetivo deste artigo é apresentar a relação entre uma proposta curricular inovadora orientada para a formação cidadã e a luta social pelo direito à educação. Para tanto, será feita uma breve

apresentação da história do Instituto de Ensino Superior na Cidade do México e o Programa do Curso de História, seus pressupostos básicos e estruturas serão analisados posteriormente.

Palavras-chave: luta social - inovação curricular - história retrospectiva - IEMS

The social struggle for education and the teaching of retrospective history at the Institute of Higher Education of Mexico City.

ABSTRACT:

The first days of 1997, the last regent of the Department of the Distrito Federal, Óscar Espinosa Villareal, announced the construction of a maximum security prison in the east of today Mexico City. Social organizations, politicians and residents of the surrounding neighbors got organized to stop the construction, because it would be added to the other spaces in the zone that did not generate scenarios for the development and improvement of the socioeconomic conditions of the inhabitants. Thus, Protesters pushed for the construction of a High education school, and by late 1997, those involved consolidated the Iztapalapa High School project. In October of the same year, classes began outside the former women's prison, with improvised classrooms and volunteer teachers.

Consistent with this social struggle for education, the History Program of this institution proposes the use of new historiographic approaches for teaching history, teaching history from the present, learning history by processes, producing historical subjects from the construction of historical knowledge, and the interdiscipline as a necessary component.

The purpose of this text is to present the relationship between an innovative curricular proposal oriented to citizen training, and the social struggle for the right to education. For this purpose, a brief presentation of the history of the Institute of Higher Education of Mexico City will be made, and later the Program of the History Course will be analyzed, its basic assumptions and structure.

Keywords: Social struggle - curricular innovation - retrospective history - IEMS

Introducción

Las luchas sociales por el derecho a la educación son una constante ahí donde sectores de la población ven sus derechos sociales, económicos, políticos y culturales, vulnerados de manera reiterada. Así podemos encontrar movimientos populares por toda América Latina (Gentili y otros 2010; Gluz, 2013, Gentili, 2015) que han reivindicado el derecho a la educación como un derecho fundamental de todo ser humano y han buscado incluir en las agendas gubernamentales la construcción de políticas educativas que lo garanticen.

Sin embargo, el derecho a la educación no se logra únicamente por medio de la incorporación de ciertos sectores a la escuela, pues se ha demostrado (Gentili 2015) que mientras las matrículas van en aumento, la calidad disminuye, los sistemas escolares se desarrollan de manera fragmentada, las oportunidades de acceso siguen siendo diferenciadas en la práctica y las condiciones de pobreza y desigualdad se mantienen.

La historia del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal tiene su origen en uno de estos movimientos sociales, han pasado más de 20 años desde que vecinos de una ex cárcel que sería rehabilitada como penal de máxima seguridad, se organizaron para defender sus derechos, derecho a la ciudad, derecho a una mejor calidad de vida y derecho a la educación y se hace necesario mirar al pasado para encontrar respuestas a interrogantes sobre por qué este Instituto tiene una cultura escolar que es muy particular en México, por qué se enseña la Historia con un método retrospectivo, o saber si se logró incluir los intereses

sociales a la esfera pública o solamente se trató de una asimilación administrativa de una lucha social por el acceso al derecho básico de la educación.

Para hacer este ejercicio reflexivo, se dividió el texto en tres grandes partes, en la primera se narra una breve historia del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS), haciendo énfasis en el origen, la lucha social y el momento coyuntural que se vivió en cuanto a la forma de gobierno de la capital. En una segunda parte, se analiza la relación entre el origen del IEMS y el primer programa de estudios para la materia de Historia, para esto, se hizo una reconstrucción a través de una entrevista realizada al Dr. Iván Gomezcézar, quien fue el encargado de la elaboración de dicho primer programa. En la tercera parte, se analiza el sustento teórico del Programa de Historia vigente y se realizan algunas reflexiones en torno a otras propuestas y experiencias de historia retrospectiva, así como sobre el origen del IEMS y las necesidades sociales que dieron pie a su creación.

Nuestro interés al elaborar este texto, es contribuir a la discusión sobre la pertinencia de la enseñanza del pasado desde el presente, para el presente y el futuro.

El inicio: la lucha popular por el derecho a la educación

En 1995 la administración de la capital mexicana, el entonces Distrito Federal, por ser la sede de los poderes federales, estaba a cargo del presidente de la República quien designaba a un representante conocido como regente, quien estaba al frente del Departamento del Distrito Federal. Los habitantes de esta ciudad no podían votar a sus gobernantes.

Óscar Espinosa Villareal, quien sería el último regente del Distrito Federal¹, realizó una gestión cuestionable de la capital. Utilizó militares para realizar tareas policiacas,

...intentó modernizar el transporte público y benefició a un puñado de transportistas; pretendió formalizar el comercio en la vía pública y acabó peleado con los principales líderes de los vendedores ambulantes; trató de poner en marcha grandes proyectos urbanos y puso en su contra a la población; quiso reglamentar las marchas y no lo logró. (Monge, 2017).

Espinosa Villarreal señaló desde el comienzo de su mandato que la seguridad pública sería una de sus prioridades, y durante su gobierno usó al Cuerpo de Granaderos² como instrumento de disuasión llegando a tener enfrentamientos graves con “organizaciones populares y sociales, sindicatos, dirigentes políticos, comerciantes ambulantes y establecidos, amas de casa, trabajadores del gobierno capitalino, estudiantes, grupos indígenas y solicitantes de vivienda” (Monge, 2017). Entre las acciones de su estrategia de seguridad pública, en 1995 anunció que se construiría una cárcel de máxima seguridad en el oriente de la ciudad (IEMS, 2006). El Director General de Reclusorios, Raúl Gutiérrez Serrano, informó que esta nueva penitenciaría albergaría 2 mil reos y estaría ubicada en la ex cárcel de mujeres de la delegación Iztapalapa que llevaba abandonada varios años (La Jornada, 1997).

Ante este anuncio, organizaciones sociales como La Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ), y la Unión de Colonos (UC) de San Miguel Teotongo, la representación estatal del Partido de la Revolución Democrática (PRD) (Herrera, 2008, pp. 109-110), y vecinos de las colonias aledañas, se organizaron para detener las obras de remodelación y

¹ Debido a una reforma del Estado aprobada en 1996 se pudo realizar elecciones para elegir al Jefe de Gobierno del Distrito Federal, las primeras se llevaron a cabo el 6 de julio de 1997.

² Agrupamiento de la Secretaría de Seguridad Pública cuya principal función es el control de multitudes.

adecuación de la nueva penitenciaría. Una de las principales razones para oponerse a esta obra, era que en la delegación Iztapalapa existían ya otros espacios que no generaban escenarios para el desarrollo y mejora de las condiciones económicas y sociales, entre estos espacios destacaban el basurero de Santa Catarina, varios deshuesaderos de autos, el Reclusorio Oriente, una cárcel de mujeres y ahora una penitenciaría. Después de un análisis, los manifestantes decidieron “impulsar la edificación de una escuela de nivel medio superior, porque las preparatorias públicas existentes en ese tiempo no satisfacían las demandas de la zona” (Herrera, 2008). Esta movilización ciudadana, logró detener las obras de rehabilitación de la nueva penitenciaría.

Durante 1996, las organizaciones sociales apoyaron a los pobladores de la zona para tomar una parte del estacionamiento de la ex cárcel e instalar allí aulas de cartón y lámina, con unas bancas que consiguieron de una iglesia y, con profesores voluntarios, pusieron en marcha una preparatoria (Pérez Rocha, 2006 y Lucio Gómez, 2006). Cuando en 1997 se abre por primera vez la posibilidad de elegir democráticamente al Jefe de Gobierno del entonces Distrito Federal, el Ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas, candidato del PRD (partido que se autodefine como de izquierda), se acerca a la comunidad para solicitar propuestas sobre el uso que se le podría dar al espacio en disputa.

La consolidación de la lucha: la creación del Instituto

Tras su triunfo electoral, Cuauhtémoc Cárdenas, designa en 1998 al Ingeniero Manuel Pérez Rocha para atender la demanda de la comunidad y estudiar la situación. De acuerdo con Pérez Rocha (2006, p. 29), para ese entonces la preparatoria tenía alrededor de 300 estudiantes y 30 profesores.

“Los colonos habían puesto en marcha la preparatoria con un plan de estudios de bachillerato de la Secretaría de Educación Pública” (Pérez Rocha, 2006, p. 29) con la intención de obtener el reconocimiento de esta respecto a los estudios que ya estaban realizando los jóvenes. Sin embargo se detectaron dos problemas: el primero fue que aunque algunos estudiantes ya llevaban 3 semestres de estudios tenían “problemas de comprensión lectora y de razonamiento matemático, incluso, en muchos de los casos, poco conocimiento de las operaciones elementales” (Lucio Gómez, 2006, p. 17). El segundo era que el plan de estudios que habían utilizado presentaba, según el Ingeniero Pérez Rocha (2006), problemas que podrían ser subsanados con un proyecto propio, este quedó plasmado en el documento Preparatoria Iztapalapa I. (1999).

Este documento sienta las bases de lo que hoy es el IEMS, en él ya se identifican algunos elementos que son característicos como la ubicación geográfica de los planteles en la periferia de la Ciudad, en zonas donde la oferta educativa no es suficiente y los recursos económicos de los habitantes son menores que la media; otro rasgo característico es la democratización de la educación al no hacer examen de admisión ya que asigna por sorteo el total de lugares con los que cuenta. El plan de estudios propone tres ámbitos de formación: crítica, científica y humanística; y cuatro áreas del trabajo académico: ciencias, humanidades, prácticas, y complementarias (Preparatoria Iztapalapa I, 1999, p. 66).

En el mapa curricular de este primer documento oficial se observa que se impartirán cuatro asignaturas de Historia, a partir del tercer semestre y hasta el sexto (Preparatoria Iztapalapa I, 1999, p. 87); y se establecen algunas características de la enseñanza de la Historia en el

Instituto, entre ellas: partir de la problematización del presente, historia desde abajo y análisis de procesos (Preparatoria Iztapalapa I, 1999).

Debido a las carencias detectadas en los estudiantes de la Preparatoria Iztapalapa, se propuso la elaboración de un trabajo llamado Problema Eje, en el mapa curricular del primer Proyecto Educativo, se puede observar que durante el último semestre hay un espacio dedicado al problema eje, el cual consiste en

...la selección de un problema eje, por medio del cual el educando habrá de movilizar en forma global sus aprendizajes, incorporando los ámbitos de formación crítico, científico y humanístico en un solo ejercicio. El problema eje varía según el tipo de proyecto y el campo o disciplina a que pertenezca el tema seleccionado. Existe libertad para elaborar ya sea un ensayo, un prototipo, un experimento, una obra plástica, un programa de computadora o una representación dramática, entre otros. Al concluir la tarea, se realiza una exposición oral ante una comisión que evalúa la obra, relacionándola con el eventual logro del perfil de egreso. Los elementos teóricos y metodológicos necesarios para el problema eje son seleccionados en una de las asignaturas optativas previas, que se cursan durante el sexto semestre. El educando cuenta con un docente-tutor y un revisor que le brindan acompañamiento y que habrán de estar junto a la comisión evaluadora en el momento de la presentación (Alavez&Varela, 2012, p.140)

También es relevante lo que este documento apunta acerca de los profesores pues recalca que para que estos “asuman su trabajo como parte substancial de un proyecto de vida”, es necesario que tengan un nombramiento de tiempo completo. Así además de trabajar con los grupos, podrían dar asesorías o tutorías a los estudiantes, y realizar labores de investigación y otras actividades para enriquecer su trabajo académico (Preparatoria Iztapalapa I, 1999, pp. 84-86).

Aún estaba pendiente el problema del reconocimiento a nivel federal ya que el Sistema Educativo Nacional era el encargado de dar el aval a la institución, pero se negaba a hacerlo puesto que la Ley General de Educación vigente en aquel momento (aprobada en 1992), establecía que el Distrito Federal no tenía responsabilidad educativa, misma que recaía en la Secretaría de Educación Pública (SEP). Para solventar este problema, el 30 de marzo del 2000, se publicó en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el Decreto Oficial de creación del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (Gobierno del Distrito Federal, 2000).

Andrés Manuel López Obrador, jefe de Gobierno de diciembre de 2000 a julio de 2005, hizo una prioridad de su gobierno construir quince preparatorias más y una universidad. El proyecto se presentó en un contexto político más favorable y se le reconoce al GDF sus atribuciones para administrar la Educación Media Superior (Herrera, 2008). Se inicia entonces una nueva etapa en la que los trabajos y esfuerzos se concentraron en la creación y acondicionamiento de los nuevos planteles, 15 preparatorias más deberían estar listas para iniciar labores en agosto de 2001 (IEMS, 2006).

Actualmente el IEMS es un subsistema de Educación Media Superior que tiene 20 planteles distribuidos en 14 de las 16 alcaldías³ de la Ciudad de México, su reconocimiento oficial no está en juego, sin embargo enfrenta otros retos, como la mayoría de la instituciones de dicho

³ El término Alcaldías es reciente en la Ciudad de México, derivada de la Reforma Política de la Ciudad de México publicada en enero de 2016 y de la Constitución de la misma en la que se establecen las Alcaldías, anteriormente conocidas o llamadas delegaciones. Es importante señalar que no es sólo un cambio de nombre sino que se dota a estas entidades de mayor autonomía en su gestión. (Asamblea Legislativa del Distrito Federal, 2018)

nivel, estos tienen que ver con la estructura interna de las organizaciones pero también con problemas sociales y económicos más amplios. Se ha mostrado la importancia que tuvo el momento político y social para la formación del IEMS, es momento de indagar sobre el vínculo entre este origen y el primer programa de Historia de la institución.

Los primeros programas de historia: la lucha popular a las aulas

Se mencionó ya que cuando Cuauhtémoc Cárdenas ganó la jefatura de Gobierno, le encargó al Ing. Manuel Pérez Rocha atender la demanda que la comunidad de Iztapalapa había manifestado en la época electoral: construir una preparatoria en lo que había sido la cárcel de mujeres (Pérez Rocha, 2006). El Ing. Pérez Rocha ya tenía

una amplia y reconocida actividad profesional en el ámbito de la educación pública, lo que le ha llevado a desarrollar una reflexión permanente sobre el tema y a colaborar en las principales instituciones educativas nacionales, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Rodríguez & Sermeño, 2006, p. 259).

Había colaborado en la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y tiene una larga trayectoria como “articulista en importantes medios impresos como *Excélsior*, *Reforma* y el semanario *Proceso*” (Rodríguez & Sermeño, 2006, p. 259).

El Ing. Pérez Rocha llamó a un colaborador cercano, el Dr. Iván Gomezcézar quien fue su asistente en los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), en el área de Ciencias Sociales y posteriormente se convertiría en su asesor, para que participara en el proyecto

...en un principio Manuel me pidió que fuera el director de esa primera preparatoria y le dije –no puedo porque estoy haciendo la maestría- además no me imaginaba ser director de una preparatoria en el Distrito Federal, entonces yo fui el que propuse –yo hago la materia de Historia... (Gomezcézar I. , 2018)

Gomezcézar señala que experiencias anteriores como el “...diseño y puesta en práctica de una cosa que se llamó Instituto de Historia de México...” (Gomezcézar I. , 2018) por medio del cual dio cursos a sindicatos, profesores o personas interesadas en la historia; y la organización de un concurso de historia testimonial en Milpa Alta, a partir del cual se publicaron 5 tomos temáticos de una colección que se llamó *Historias de mi pueblo* (Gomezcézar, 1992), en la que participaron 150 personas y se publicaron alrededor de 100 testimonios

...eso fue algo que me cambió por completo (...) porque lo que vi es lo que la gente piensa, que es muy diferente a lo que los historiadores piensan, cuando vi cómo la gente reflexionaba la historia, usaba la historia, me cambió por completo, yo no tenía conciencia de qué tanto me había cambiado (...) fue ver la historia como un producto cultural y no como algo disciplinar, sino cómo es la historia como instrumento de una cultura, ahí me crucé con esa experiencia directa y me cambió por completo mi idea... (Gomezcézar I. , 2018)

Experiencia que sin duda lo llevó a querer generar entre los estudiantes la noción de historia como construcción de múltiples voces. Gomezcézar cuenta que para la elaboración del programa no se basó en algún autor u otros programas, aunque sí revisó los del subsistema de bachillerato de la UNAM

...y lo que encontré es una cosa muy conservadora y exactamente lo que yo estaba empezando a repudiar seriamente, que es la historia de los libretos que nadie lee, como el acumulado de

acontecimientos y como una selección de acontecimientos preferidos por alguien, por ciertos intereses y transmitidos. Eso me parecía impropio del proyecto que estábamos haciendo en la preparatoria... (Gomezcésar I. , 2018)

Tanto Manuel Pérez Rocha como Iván Gomezcésar consideraron que el IEMS era una gran oportunidad para poner en práctica algunas ideas que ya tenían pero que no se habían concretado en otros espacios o instituciones. Así en lugar de elaborar un documento definitivo que guiara la enseñanza de la historia indicando temas, aprendizajes esperados y estrategias didácticas, se aprecia la construcción de principios con los que se diseñaron actividades para las primeras generaciones “yo no lo tenía claro, lo único que sabía era que no quería la historia como acumulación de datos, no quería una historia que no lograra impactar más que a unos pocos jóvenes” (Gomezcésar I. , 2018).

Gomezcésar estaba consciente de quiénes eran los jóvenes a los que se les iba a enseñar historia y pensó que no tenía sentido hacer una “historia petrificada”

...cómo le haces en Iztapalapa, con familias rotas, un porcentaje de ellos vienen de migraciones por razones económicas, muchas veces padres ausentes, familias con muchos problemas económicos, muchos muchachos no conocían el Zócalo, es impresionante, familias con dificultades, con niveles de formación muy bajos -¿cómo le enseñas historia a jóvenes en ese rango?... (Gomezcésar I. , 2018)

Un principio era que los jóvenes entendieran su propia historia “...llevar la historia al ámbito de cada quien...”, y la conocieran por medio de herramientas metodológicas. Estas fueron: genealogías, entrevistas, líneas del tiempo, fuentes y crítica de fuentes y la contextualización, “pero no aplicado a la historia de Roma, sino a su propia vida”.

Por ejemplo:

...había una muchachita, se veía más joven de lo que era, muy calladita, una persona muy insegura, muy tímida en extremo y religiosa. Esa chica decidió estudiar la historia de una capilla que habían construido en su zona, e hizo un trabajo impecable, hizo un trabajo de investigación con una constancia, porque tenía un gran interés en eso... (Gomezcésar I. , 2018)

Se pedía a los estudiantes que hicieran diferentes ejercicios, por ejemplo una entrevista, “pero tenían que decir a quién y por qué” y

...no era un solo trabajo, tenían que ser sistemáticas, el profesor revisaba la primera entrevista, hacía sugerencias, entonces eran varias entrevistas hasta que los estudiantes se daban cuenta del valor de lo que estaban haciendo, entonces en una de esas después de varias entrevistas, la tía de una de las muchachas, sintió la confianza y había una necesidad, y le contó que había sido abusada sexualmente, eso desató una discusión familiar, y es que cuando te acercas a la realidad pasa eso, la realidad tiene otra sustancia, esto también desató la discusión en clase, el profesor me contó que los jóvenes empezaron a hablar de estas situaciones y estaba sorprendido de lo que eran capaces de hablar, de discutir porque se armó un debate pues porque es muy duro pero son hechos reales ... (Gomezcésar I. , 2018)

Otro principio fue que no se enseñaría una historia como acumulación o selección de acontecimientos hecha por alguien más. Esto implicó otras dificultades ya que todas las herramientas eran trabajadas por medio de un formato de talleres en donde el profesor proponía a los estudiantes prácticas y les ayudaba a encontrar los temas o procesos de su propia vida que podrían historizar, lo que ocasionó que a los primeros profesores “les costaba desprenderse y bajarse al nivel de los chavos de Iztapalapa” ya que se buscaba personas con alta preparación académica pero también

...la capacidad del profesor de que no era quien proponía pero se requiere de una mirada con mucho detalle. Implica mucha atención y capacidad de distinguir por dónde va. El método funciona muy bien cuando hay un profesor muy atento que se despoja de su saber y lo dirige...(Gomezcésar I. , 2018)

Esto implicaba guiar a los jóvenes por una reconstrucción de su historia personal y familiar a lo largo de un semestre "...lo que se necesitaba era un profesor con mucha disposición a hacerse pequeño". Gomezcésar reconoce que el uso de métodos del historiador no es algo novedoso ya que "...esto se hace en el CCH, lo que cambia es que no son los temas que decide el profesor..." sino que el estudiante y su historia fueron el centro del curso, el sentido era el propio estudiante.

Así pues siempre se pretendió una enseñanza de la historia que fuera relevante para sujetos con horizontes socioculturales, económicos y políticos adversos, no se buscaba dar una formación para presentar un examen de ingreso a la universidad sino que los estudiantes pudieran comprender y valorar su propia historia. En general en los tres cursos de historia (en la entrevista Gomezcésar señaló que sólo eran tres cursos) lo que se pretendía era que los estudiantes le dieran sentido a la historia como algo propio y no como un conocimiento necesario sólo para cumplir un requisito académico

La primera clase era un examen de qué es la historia, a partir de lo que piense cada quien, entonces todos los chavos escribían y se discutía, pero cero letra impresa, era su experiencia de la historia, y generalmente eran cosas bastante aburridas, habían aprendido la historia como algo petrificado, como algo inmóvil, la historia como algo distante, sobre todo eso, como algo distante y cuya utilidad era poco visible. O sea era un conocimiento que tenían que tener pero acceder a él era complicado, pesado.(Gomezcésar I. , 2018)

A pesar de las claras dificultades para implementar esta propuesta de enseñanza de la historia, Gomezcésar recuerda algunos ejemplos de cómo impactó este modelo a estudiantes y profesores

...está el caso de un muchacho que tenía muchas dudas de su origen, venía de una familia rota, él no sabía que lo necesitaba pero empezó a descubrir y se convirtió en una investigación de vida, pero era una necesidad no era por la escuela sino por su vida, un proceso complejo, algo real...(Gomezcésar I. , 2018)

Este primer curso de historia terminaba volviendo a preguntar qué era historia, para ver el cambio en las respuestas de los jóvenes

...era poético, y terminaban entendiendo la historia de muchas maneras pero con sentido para ellos, opinaban, pero de ahí pasar a los otros dos semestres, ya no fue fácil, no recuerdo cómo lo resolvimos pero tenía que ver con los contextos, identificar, aprovechando la experiencia, y estar en aptitud de entender la historia de otra manera...(Gomezcésar I. , 2018)

Como ya se mencionó, este primer programa de historia, consistió más en probar ciertas ideas sobre el para qué enseñar historia, sin embargo en los siguientes semestres, por cuestiones de trabajo

...yo ya no podía, entonces yo trabajé con una estudiante de historia muy brillante que ahí está, pero la idea era identificar en los contextos la historia de su familia, era pasar a la historia de México, era jalar (...) estudiar México pero a partir de estar herramientas, era una propuesta de ir del presente para entender su contexto su situación familiar, personal o alguna cosa de interés

personal, y a partir de preguntas grandes partir de hoy ¿por qué pasó esto? entonces la idea es de que en el tercer semestre iban a llegar al México prehispánico... (Gomezcézar I. , 2018)

El crecimiento exponencial del Instituto complicó que se procediera de la misma forma “...porque ya eran 16 preparatorias y creo que entró en contradicción, porque ya no se podía hacer el proceso artesanal...” dejó de ser factible el trabajo cercano con profesores y estudiantes, también se hizo necesario un programa más indicativo para todos los docentes que ingresaron.

Se puede apreciar la construcción de una propuesta que buscó transformar la enseñanza de la historia para responder a las condiciones sociales que le dieron origen, en este sentido la primera pregunta que se contestó al plantear lo que sería el primer programa fue el para qué, el sentido o finalidad que tendría en el IEMS la historia como asignatura escolar.

En esta descripción de los primeros trabajos en el “laboratorio” de enseñanza de la historia que fue el plantel Iztapalapa I, se identifican algunos elementos característicos que siguen presentes en el programa vigente, como la Historia viva, partir de problematizar el presente para ir al pasado y reconocer al joven que llega al IEMS como un sujeto con una historia personal, familiar y social que debe ser conocida y reconocida como válida e importante en la situación actual del país.

Veinte años después: la enseñanza de la historia desde el presente

En 2004, como parte del diagnóstico pedagógico realizado al interior de las áreas académicas del IEMS, un grupo de docentes de la Academia de Historia elaboró el documento “*Enseñanza de la Historia desde el presente: sustento teórico del enfoque del área de Historia*”(Academia de Historia del IEMS, 2006). Esta fue la primera vez que se intentó dar un sustento teórico y epistemológico al enfoque innovador de enseñanza de la Historia en el instituto.⁴ Hasta el día de hoy, el documento es una referencia para los docentes; a veces positiva, ya que les sirve para justificar lo que se hace a nivel de didáctica, y otras veces negativa, pues lo usan para justificar las fallas del “modelo”.

El texto está dividido en ocho apartados, los cuales explican cómo está conformado el enfoque general del área: I. Cómo se ha hecho historia. II. Coyuntura historiográfica compleja. Nuevos enfoques historiográficos para la enseñanza de la historia, III. Enseñar historia desde el presente, IV. Aprender historia por procesos, V. La historia se enseña para construir conocimiento: Los aprendizajes significativos hacen sujetos históricos, VI. ¿Interdisciplina, multidisciplina o transdisciplina en la enseñanza de la historia? VII. Apertura para una nueva enseñanza de la historia, VIII. A manera de conclusión(Academia de Historia del IEMS, 2006).

En los tres primeros apartados se menciona brevemente el contexto historiográfico del que surge dicha propuesta de enseñanza innovadora que pone en el centro el análisis histórico del presente y la relación de los procesos históricos con el entorno inmediato y la vida cotidiana de los estudiantes. El texto explica, como parte de sus fundamentos, la crisis de los paradigmas existentes tras la caída del mundo socialista, de las corrientes revisionistas, la ruptura de la concepción tradicional de la Historia como la “ciencia del pasado” que mantiene

⁴Ante una preocupación común de los docentes-tutores de historia por apropiarse, del programa de estudios de las asignaturas que conforman el área, como herramienta para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se vio la necesidad de sustentar desde los aspectos teóricos y epistemológicos el enfoque de esta área. p. 8

el presente fuera del análisis y la reflexión, y el surgimiento de las nuevas corrientes historiográficas que plantean que “los historiadores trabajan siempre en el presente y desde el presente”(Academia de Historia del IEMS, 2006, pág. 14).

Sin embargo, en ningún lugar del texto se menciona el contexto social y político en el que tuvo su origen la propuesta educativa del IEMS, específicamente, la propuesta de enseñar historia desde el presente. La historia de la lucha por la educación de la que surgió el IEMS que se resume en el grito: ¡Prepa sí, cárcel no!, la coincidencia con el triunfo del primer gobierno democrático de la Ciudad de México en 1997, el proceso de creación del Sistema de Bachillerato del Gobierno del DF, son relatos no considerados en la explicación del enfoque del área de Historia.

En cambio, sí dedica una gran parte a resaltar y explicar las ventajas de aplicar dicho enfoque en el nivel medio superior: la cercanía entre los planteamientos del constructivismo con el enfoque de la enseñanza desde el presente; la revaloración de la cotidianidad; la superación de la linealidad en la enseñanza de la historia, y con esto, la ruptura del ideal de progreso, y de las ataduras con las cronologías elementales; el otorgamiento de una utilidad social a la historia; el desarrollo de las capacidades de análisis y críticas de los estudiantes; la formación de estudiantes con conciencia histórica capaces de incidir en la transformación del presente; la práctica permanente de la investigación histórica; el tránsito de la macrohistoria a la microhistoria; la utilización de una gran variedad de fuentes; la posibilidad de trabajar a partir de ejes temáticos sustanciales que abarquen grandes procesos o estructuras(Academia de Historia del IEMS, 2006, págs. 15-18).

El no relacionar las características del enfoque y los programas de estudio del área de Historia con las circunstancias políticas y sociales en las que, personas como el Dr. Iván Gomez César, se ubicaron para pensar en una propuesta innovadora de enseñanza, ha provocado que muchos docentes del área de Historia que se integraron al Instituto en los años siguientes a su consolidación, no comprendan el sentido de la enseñanza de la historia desde el presente, y que por lo tanto, no apliquen dicho enfoque.

Algunos teóricos sobre curriculum educativo (Pinar, 2003) (Gimeno Sacristán, 2010), subrayan la necesidad de hacer explícitos los fundamentos políticos, sociales e históricos de los programas para que los docentes se comprometan con tal propuesta de contenidos y metodologías, y a partir de ella, desarrollen una identidad. Ningún contenido es neutro. Atrás de los programas hay posturas, consensos, visiones del mundo y hasta tensiones y conflictos. La presente investigación sobre los factores políticos y sociales relacionados a los programas de Historia, sin duda, será una importante contribución en el fortalecimiento de la propuesta de enseñanza de la Historia desde el presente en el IEMS.

En Argentina, uno de los países en los que existe más experimentación y reflexión sobre la didáctica de la historia y las ciencias sociales, como es el caso de la aplicación del método retrospectivo desde la década de los sesenta(Simián de Molinas, 1970), se procura establecer la relación de estos enfoques innovadores con el contexto

Las propuestas pedagógicas que van construyendo el campo propio de la didáctica de la historia requieren de contextos político-culturales que les otorgan sentido y capacidad de renovación...El método retrospectivo en la década de los sesenta se potencia por las características de una época....”(De Amézola, Dicroce, & Carriga, 2009, pág. 123)

Por ejemplo, Susana Simián de Molinas, autora del libro *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia* (1970), en una entrevista afirmó que “el método retrospectivo fue posible por el espíritu de la época [...] el interés de sus alumnos estaban muy relacionados con el inicio de la movilización política de los jóvenes a mediados de los sesenta”(Diburzi, Milia, y Scarafia, 2005-2006: 109).

En otro artículo sobre la incorporación del pasado reciente a los planes de estudio de Historia en los años noventa en Argentina, los autores hacen explícitas las circunstancias políticas que motivaron dicha modificación “ocuparse en la escuela de la dura experiencia que vivió nuestra sociedad entre 1976 y 1983 resultaría clave para la formación ciudadana, un papel considerado central desde siempre para la educación histórica”(De Amézola, Dicroce, & Carriga, 2009, pág. 105).

A veinte años de la creación de la preparatoria Iztapalapa 1, es necesario reflexionar sobre el sentido y la pertinencia de enseñar historia desde el presente. No comprender el origen social de la propuesta educativa también limita la reflexión y el debate sobre el problema del aprendizaje de la historia actual, inmediata o de un pasado muy reciente, lo que también repercute en el desconocimiento de metodologías de enseñanza desde este enfoque.

Al respecto, se retoman algunos planteamientos de Susana Simián (1970, págs. 19-21) que pueden aportar puntos de partida para seguir reflexionando y mejorando las características de los programas de Historia del IEMS: 1) los historiadores y profesores de historia deben abrirse a otras disciplinas de las ciencias sociales para abordar científicamente el presente y no deben fragmentar los conocimientos; 2) no debemos temer enseñar el presente por la amenaza de la incertidumbre, ya que es el terreno en el que se mueven nuestros alumnos y por eso les interesa; 3) en la enseñanza o la investigación de la historia reciente no se debe pretender llegar a interpretaciones definitivas que adquieran la categoría de conocimientos indiscutibles, sino más bien plantear correctamente una problemática, analizar los hechos y procesos y enunciar, a modo de hipótesis de trabajo, interpretaciones que tendrán que ser confirmadas o corregidas sobre la base de estudios posteriores; 4) la enseñanza de la historia actual brinda a los estudiantes la oportunidad de realizar un trabajo intelectual muy distinto al que realizan cuando se ocupan de una historia ya elaborada. En primer lugar será necesario realizar una selección de datos para convertirlos en hechos históricos y descartar los hechos ahistóricos, 5) el profesor de historia contemporánea no puede manejarse con la seguridad de un colega que se ocupa de la Historia Antigua o Medieval. Enseñar historia reciente obliga al profesor a ser más cauteloso, más prudente, menos autoritario, a intercambiar ideas y opiniones con colegas y estudiantes porque cualquiera de ellos puede aportar datos sacados de la experiencia directa que les obligue a reconsiderar sus opiniones.

Por lo tanto se requiere partir de los problemas relevantes del presente e ir al pasado para poder comprenderlos, interpretarlos y valorarlos en función de las circunstancias de cada estudiante. El método retrospectivo no se refiere sólo a enseñar la historia al revés o seguir un orden cronológico regresivo, sino que implica establecer en cualquier investigación o análisis el diálogo entre el presente y el pasado, estudiar el pasado para comprender el presente y transformar el futuro.

Consideraciones finales

El principal interés al elaborar este texto era satisfacer la necesidad de profundizar los conocimientos en torno al proyecto educativo del IEMS, de su primer programa de Historia sobre el que no se tenía ningún registro más que el nombre del responsable, y vincularlo con la Historia que se enseña hoy en día en el Instituto. Desde el primer momento quedó claro que este trabajo implicaría un cuestionamiento sobre las prácticas de la enseñanza de la Historia y los discursos que pretenden neutralidad en los programas de estudio.

Más allá, también implicó un cuestionamiento sobre los alcances de la lucha social por los derechos básicos de todo ser humano. ¿Es suficiente con lograr el reconocimiento institucional o gubernamental? Se ha podido ver que progresivamente, en la medida en que el Instituto creció y se tuvo que involucrar a más gente, nociones como lucha social o lucha popular e incluso historia personal, perdieron impulso para favorecer la inserción en el sistema escolar mexicano y sus demandas. Sin embargo, los mismos profesores del Instituto que participaron en la elaboración del programa vigente, lograron establecer un sustento teórico para el modelo de enseñanza de la historia retrospectiva y con ello reforzar los principios que se establecieron desde el primer momento. Es decir, la lucha social incorporada a la agenda gubernamental toma formas que vale la pena estudiar a profundidad lejos de etiquetas que no ayudan a comprender el complejo entramado de significaciones e intereses que se movilizan para construir y reconstruir el sentido y propósito de las instituciones.

Por otro lado, resulta interesante y hasta necesario resaltar la participación de intelectuales en la conformación del subsistema, pues en ocasiones la lucha social parte de la violación sistemática de los derechos y es más difícil decidir el rumbo que se le quiere dar a las demandas o a las organizaciones que surgen, en este caso, la participación de personajes como Manuel Pérez Rocha fue necesaria para orientar el proyecto hacia una transformación más profunda de los reclamos y para la construcción de un proyecto de reivindicación del derecho a la educación más amplio, democrático e incluyente.

Se observa la conversación compleja que es el curriculum en donde se enlazan las experiencias del presente, del pasado y las perspectivas de futuro. La enseñanza de la Historia en el IEMS no tiene su origen en un afán meramente innovador, sino que pretende en todo momento responder a las necesidades de los jóvenes de zonas de la capital que tienen un alto índice de marginación no sólo económica sino social, cultural y política; es un compromiso con quienes se opusieron a seguir viviendo en una zona poco favorable, y con lo que tuvieron a mano montaron una escuela para sus hijos, sobrinos y vecinos quienes ahora cuentan con la posibilidad de ingresar a una institución de educación media superior con un proyecto educativo que toma como punto de partida las necesidades sociales y no sólo las del mercado laboral.

Es verdad que el método retrospectivo o cualquiera que pretenda partir de problemas sociales del presente para la enseñanza de la historia genera más incertidumbres que certezas. Ya que lo que se trabaja no es un conocimiento acabado o cerrado sino dinámico y cambiante, sujeto a discusión y debate, tal vez por eso las propuestas en este sentido son pocas incluso desde la Historiografía. Sin embargo las virtudes saltan a la vista, es una propuesta que no homogeniza a los jóvenes, que les permite conocerse y facilita acercarse a su trayectoria no sólo formativa sino de vida, es un subsistema educativo que busca construir sujetos dueños de su historia.

Pero para que esto se logre es necesario dialogar ampliamente sobre el propósito de enseñar historia en un momento particular a un joven que tiene una historia propia.

Referencias bibliográficas:

- Academia de Historia del IEMS. (2006). Enseñanza de la historia desde el presente. Sustento teórico del enfoque del área de Historia. En IEMS, *Cuadernos de Apoyo a la Docencia 1* (págs. 8-30). México: GDF-Secretaría de Desarrollo Social-IEMS.
- Alavez, D., & Varela, G. (2012). El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 119-153.
- Asamblea Legislativa del Distrito Federal. (20 de Febrero de 2018). *Aprueba ALDF la Ley Orgánica de Alcaldías de la Ciudad de México*. Obtenido de Asamblea Legislativa de la Ciudad de México: <http://www.aldf.gob.mx/comsoc-aprueba-aldf-ley-organica-alcaldias-ciudad-mexico--36729.htm>
- De Amézola, G., Dicroce, C., & Carriga, M. C. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos. *Clío & Asociados*, 104-131.
- Gentili, P. (2015). *Pedagogía de la igualdad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gentili, P., Saforcada, F., Gluz, N., Imen, P., & Stubrin, F. (2011). *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gimeno Sacristán, J. (. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gobierno del Distrito Federal. (30 de Marzo de 2000). Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado de la administración pública del Distrito Federal denominado Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. *Gaceta Oficial del Distrito Federal No. 56*.
- Gomezcézar, I. (. (1992). *Historias de mi pueblo: concurso testimonial sobre la historia y cultura de Milpa Alta*. México: DDF, Delegación Milpa Alta, Centro de estudios históricos del agrarismo en México.
- Gomezcézar, I. (12 de Enero de 2018). Construcción del primer programa de Historia del IEMS. (M. Ordóñez, Entrevistador)
- Herrera, S. N. (2008). La institución como objeto creador de sufrimiento. *Administración y Organizaciones*, 103-126.
- IEMS. (2000). *Proyecto Educativo*. México: IEMS.
- IEMS. (2006). Memoria. Origen de un proyecto educativo. México: IEMS.
- La Jornada. (9 de Enero de 1997). Construirán nueva penitenciaría en el oriente de la ciudad. *La Jornada*.
- Lucio Gómez, M. G. (2006). Los orígenes. En IEMS, *Memoria. Origen de un proyecto educativo* (págs. 14-27). México: GDF-IEMS.
- Monge, R. (10 de diciembre de 2017). *Los 36 meses de Oscar Espinosa Villarreal*. Obtenido de Proceso: <http://www.proceso.com.mx/176884/los-36-meses-de-oscar-espinosa-villarreal>
- Pérez Rocha, M. (2006). El proyecto Iztapalapa. En IEMS, *Origen de un proyecto educativo* (págs. 28-39). Ciudad de México: IEMS-Gobierno del Distrito Federal.
- Pinar, W. (. (2003). *International handbook of curriculum research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Preparatoria Iztapalapa I. (1999). Proyecto. México: GDF-Preparatoria Iztapalapa I.

- Rodríguez, T., & Sermeño, A. (diciembre de 2006). Pensar la Universidad, hacer Universidad. Entrevista con Manuel Pérez Rocha. *Andamios*, 3(5), 259-280.
- Simián de Molinas, S. (1970). *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cia. S. A.

Propuesta colaborativa para fortalecer la formación ciudadana en el sistema escolar de Chile

Marcelo Arancibia Herrera - Karen Alfaro Monsalve - Alberto Galaz Ruiz

marceloarancibia@uach.cl - karen.alfaro@uach.cl - alberto.galaz@uach.cl

Universidad Austral de Chile / Chile

RESUMEN:

El desafío de fortalecer la Formación en Ciudadanía es complejo y multifacético, involucra aspectos curriculares, de cultura y vida escolar; de incentivo a la participación democrática en los asuntos de la escuela por los actores educativos, de renovación de las prácticas pedagógicas, entre otros. Frente a este desafío, la Universidad Austral de Chile se adjudica un proyecto que permite acompañar el proceso de implementación de los Planes de Formación Ciudadana (PFC) en 61 Establecimientos Educativos (EE) en 2017 y 80 EE para el 2018, en tres regiones del sur de Chile (Aysén, Los Lagos y Los Ríos).

Esta propuesta concibe sus acciones como un aporte a la construcción de comunidades dialógicas de aprendizaje. En ellas, el EE se constituye en un actor democrático que facilita la participación de la comunidad en el proceso de aprendizaje y apropiación de la ciudadanía. La comunidad educativa se comprende como un organismo que aprende desde y para su contexto.

La ponencia pretende dar cuenta de las actividades y resultados de este proyecto tras un año de ejecución, en torno a los siguientes objetivos: Promover en los equipos directivos y docentes de EE, procesos de reflexión, que favorezcan la construcción de ciudadanía en las y los estudiantes y en la comunidad escolar. Promover el intercambio de experiencias pedagógicas y de aprendizaje en Formación Ciudadana entre escuelas y liceos del territorio. Identificar y comprender factores dinamizadores o limitantes en la apropiación e implementación de la Ley 20.911 en establecimientos educativos.

PALABRAS - CLAVE: Experiencias formación ciudadana - centros escolares - planes de Formación ciudadana - comunidades dialógicas

Proposta colaborativa de fortalecimento da formação cidadana no sistema escolar de Chile

RESUMO:

O desafio de fortalecer a Formação em Cidadania é complexo e multifacetado, envolvendo aspectos do currículo, cultura e a vida escolar; de incentivo à participação democrática nos assuntos da escola pelos atores educacionais, da renovação das práticas pedagógicas, entre outros. Diante desse desafio, a Universidade Austral de Chile promoveu um projeto para acompanhar o processo de implementação dos Planos de Treinamento Cidadão (PFCs) em 61 Instituições Educativas (EE) em 2017 e 80 EE até 2018, em três regiões no Sul do Chile (Aysén, Los Lagos e Los Ríos).

Esta proposta concebe as suas ações como um contributo para a construção de comunidades dialógicas de aprendizagem. Neles, o EE torna-se um ator democrático que facilita a participação da comunidade no processo de aprendizagem e apropriação da cidadania. A comunidade educacional é entendida como um organismo que aprende de e para o seu contexto.

O documento pretende dar conta das atividades e resultados deste projeto após um ano de execução, com base nos seguintes objetivos: Promover nas equipes de gestão e professores de EE, processos de reflexão, que favorecem a construção da cidadania nos estudantes e a comunidade escolar. Promover o intercâmbio de experiências pedagógicas e de aprendizagem no Treinamento Cidadão entre escolas e escolas secundárias no território. Identificar e compreender fatores dinamizadores ou limitantes na apropriação e na implementação da Lei 20.911 nos estabelecimentos de ensino

PALAVRAS-CHAVE: experiências de treinamento do cidadão - centros escolares - planos de treinamento do cidadão - comunidades dialógicas

A Collaborative proposal to strengthen citizenship formation in the Chilean school system

ABSTRACT:

The challenge of strengthening the formation in Citizenship is complex and interdisciplinary, as this involves several factors, such as: curricular, cultural and school life aspects, plus incentives to participate in democratic affairs within the school among educational members, renewal of pedagogic practices and others. Against this challenge, the Universidad Austral de Chile runs a project that allows to track the process of implementation of Plans in Citizenship Formation (PCF) in 61 Educational Establishments (EE) in 2017 and 80 EE for 2018 in three regions in the south of Chile (Aysén, Los Lagos and Los Ríos)

The proposal sets its actions as a contribution towards the creation of dialogic learning communities. Among those, the EE takes a democratic role that facilitates the participation of the community in the process of learning and citizen involvement. The educational community functions as an organization that learns from and for its own context.

The presentation aims to depict the activities and results of this project after a year of its implementation in the light of the following objectives: promote reflective practices that strengthen the building of citizenship among students and their communities from their executive teams and teachers. Encourage the sharing of teaching/learning practices in Citizenship Formation amid schools and public secondary establishments in the area. Identify and comprehend dynamic or limiting factors within the understanding and application of the law 20.911 in educational establishments.

KEYWORDS: Citizenship formation experiences - school centers - citizenship formation plans - dialogic communities

ANTECEDENTES

De acuerdo con la Ley General de Educación, corresponde al Ministerio de Educación elaborar planes y programas de estudios para los niveles de educación básica y media, entregando la facultad de su aprobación al Consejo Nacional de Educación, no obstante lo cual los Establecimientos Educacionales (en adelante EEs) tendrán libertad para desarrollar los planes y programas propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos generales definidos en las bases curriculares y de los complementarios que cada uno de ellos fije.

Es de público conocimiento que, el proyecto que dará origen a la Ley N° 20.911, tiene su origen en el trabajo de la denominada Comisión Engel (“Consejo Asesor Presidencial contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción”) cuyo propósito fue “proponer un nuevo marco normativo, que permita el cumplimiento efectivo de los principios éticos, de integridad y transparencia, en sus aspectos legales y administrativos para lograr el eficaz control del tráfico de influencias, prevención de la corrupción y de los conflictos de interés en los ámbitos de los negocios, la política y el servicio público, así como en la relación entre éstos”.

Según consta en uno de los capítulos del informe de esta Comisión, específicamente, la idea de recuperar la formación para la ciudadanía está incluida, planteando la estrecha conexión que existe entre democracia y formación para el ejercicio de la ciudadanía.

De esta forma, el Consejo desarrolló tres propuestas en esa dirección:

1. Incluir la formación ciudadana en las Bases Curriculares como una habilidad que se adquiere, de manera progresiva, desde el Segundo Nivel de Transición hasta el cuarto año de Educación Media, —partiendo por la necesidad de promover una mayor confianza interpersonal— apoyando la formación de sujetos cada vez más autónomos y críticos en sus diferentes grados de pensamiento, acción y autoconocimiento.
2. Que el Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento —que concretiza las Bases Curriculares—, incluya de manera integral, transversal y pormenorizada, la formación ética y ciudadana. Se sugiere que los establecimientos cuenten con las instancias necesarias para concretar, de manera contextualizada, las Bases Curriculares en su Proyecto Educativo Institucional, especialmente en este sentido.
3. Que la formación docente incluya en su currículum Formación ciudadana, ética y pensamiento crítico. Disciplina curricular no sólo como “currículo escolar”, sino como una intervención multisistémica que oriente y permita la toma de decisiones sobre los contenidos culturales que el Estado establece como fundamentales en la formación de los niños, niñas y jóvenes del país.

La citada Ley, preparada por los equipos técnicos del Ministerio de Educación, en el inciso segundo de su único artículo señala que los objetivos en relación a las habilidades y competencias que los estudiantes deberían adquirir en virtud del desarrollo de este plan en sus diferentes niveles: a) Comprender el concepto de ciudadanía y fomentar su ejercicio de forma activa, crítica, responsable, abierta y creativa; b) Conocimiento y comprensión de la noción de Estado de Derecho y de la institucionalidad que deriva de ella; c) Conocimiento, comprensión y compromiso con los derechos humanos; d) Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país y los valores asociados a las sociedades contemporáneas, como, por ejemplo, la tolerancia y el pluralismo; e) Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público; f) Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela; y g) Fomentar una cultura de la transparencia y la probidad.

El Plan deberá considerar la implementación de acciones concretas que permitan cumplir con estos objetivos, tales como: Una planificación curricular que visibilice de modo explícito los objetivos de aprendizaje transversales que refuerzan el desarrollo de la ciudadanía, la ética y una cultura democrática en las distintas asignaturas del currículum escolar. La realización de talleres y actividades extra programáticas, en los cuales haya una integración y retroalimentación de la comunidad educativa. La formación de docentes y directivos en relación con los objetivos y contenidos establecidos en esta ley. El desarrollo de actividades de apertura del establecimiento a la comunidad. Actividades para promover una cultura de diálogo y sana convivencia escolar. Estrategias para fomentar la representación y participación de los estudiantes. Otras que el sostenedor, en conjunto con la comunidad educativa, consideren pertinentes.

Proceso de apoyo al diseño e implementación del Plan de Formación Ciudadana

El Ministerio de Educación de Chile, consciente que la democracia y la ciudadanía se aprenden y que implican el desarrollo de habilidades y conocimientos específicos, de valores y actitudes, en donde el establecimiento educacional (EE) y, especialmente, sus profesoras y profesores son esenciales para su desarrollo y para la construcción de la formación en ciudadanía de las y los estudiantes, ha iniciado un proceso de apoyo al diseño e implementación del Planes de Formación Ciudadana (PFC) que cada EE del país debe elaborar.

El desafío de fortalecer la formación en ciudadanía es complejo y multifacético, involucrando aspectos curriculares, de cultura y vida escolar; de incentivo a la participación democrática en los asuntos de la escuela por las y los actores educativos, de renovación de las prácticas pedagógicas, entre otros (Cerde et al., 2004). Es decir, constituye un desafío mayor pero ineludible, frente al cual el Ministerio de Educación requiere establecer alianzas con instituciones públicas y privadas, que permitan en forma conjunta promover la participación y responsabilidad de la comunidad escolar, tanto en el diseño como en la implementación de su PFC.

Frente a este desafío nacional la propuesta de la Universidad Austral de Chile¹, tiene como foco principal el desarrollo de capacidades pedagógicas en docentes y equipos directivos de establecimientos educacionales, que les permitirá promover y desarrollar líneas de acción en formación ciudadana en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) y en diálogo con los intereses de jóvenes y del apoyo de las formas de participación y organización propias de estos (Redon, 2010).

Para lo anterior, la Universidad Austral de Chile propone un proyecto de colaboración, que responde directamente en contenidos, calidad y oportunidad, a las necesidades de apoyo y participación que el Ministerio de Educación requiere para asesorar a los EEs en el diseño e implementación de su PFC.

Definiciones básicas de la estrategia formativa

Esta propuesta concibe sus acciones como un aporte a la construcción de comunidades dialógicas de aprendizaje (Aubert et al., 2011). En ellas, el EE se constituye en un actor democrático que facilita la participación de la comunidad en el proceso de aprendizaje y apropiación de la ciudadanía. La comunidad educativa se comprende como un organismo que aprende desde y para su contexto².

La ciudadanía se configura como un proceso dinámico en el cual se involucra todo el establecimiento educativo, dado que ser ciudadano no solo implica conocer elementos teóricos o conceptuales, sino el ejercicio en pleno las facultades humanas que permiten actuar y transformar las realidades en las cuales se habita. La visión así expuesta amplía el ejercicio ciudadano más allá de lo que se entiende como deberes y derechos políticos, sino que más bien una noción que, también, avanza hacia una actitud de vida que entiende al sujeto y a sus formas de organización como actores que interactúan en un contexto socioambiental (Bisquerra, 2008).

La propuesta UACH tiene los siguientes objetivos:

Objetivo General: Apoyar y comprender la apropiación e implementación de la Ley 20.911 de 2016, destinada a fortalecer Procesos de Formación Ciudadana, en establecimientos

¹ En esta propuesta y en su implementación participaron más académicos, profesores y estudiantes de la Universidad Austral de Chile en diversos roles. Es necesario en particular agradecer al núcleo que generó y se adjudicó la implementación de la propuesta, el cual está compuesto además de los autores de esta ponencia por: Carlos Amtmann Moyano, Luis Cárcamo Ulloa y Felipe Paredes Paredes. También han participado en su ejecución: Johana Salgado, María Jesús Castro, Urania Garcés y Yerko Monje.

² Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. 2013. Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información. Hipatia: Barcelona.

educacionales, reconocidos por el Estado, de las regiones de Los Ríos, de Los Lagos y de Aysén.

Objetivos Específicos:

- a) Promover en los equipos directivos y docentes de EE, procesos de reflexión, que favorezcan la construcción de ciudadanía en las y los estudiantes y en la comunidad escolar.
- b) Promover el intercambio de experiencias pedagógicas y de aprendizaje en Formación Ciudadana entre escuelas y liceos del territorio.
- c) Identificar y comprender factores dinamizadores o limitantes en la apropiación e implementación de la Ley 20.911 en establecimientos educacionales.

ACTIVIDADES

1. Enfoque y acciones de aproximación.

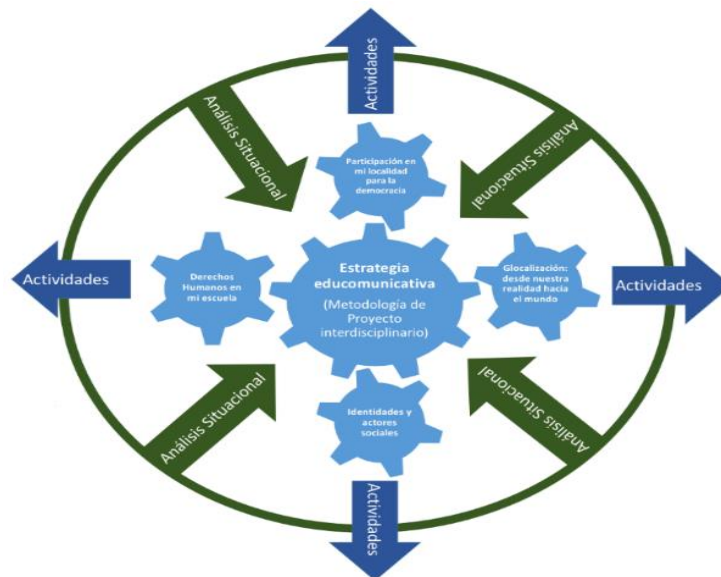
Esta propuesta de actividades se realiza considerando el apoyo a 61 EEs (25 en la Región de Los Ríos, igual número en la Región de Los Lagos y 11 en la Región de Aysén).

En primer lugar, la propuesta considera un despliegue de integrantes del equipo académico (docentes y estudiantes egresados y de postgrado), a cada EE seleccionado por la Secretaría Ministerial Regional de Educación, con el doble objetivo de informar e incentivar sobre los objetivos y acciones para la elaboración del PFC y levantar información que aproxime a un análisis situacional o diagnóstico que permite poner en valor elementos del contexto escolar y comunitario existente. En segundo lugar, estos elementos son puestos en diálogo con los contenidos que comprenden los módulos de formación a través de una estrategia comunicativa basada en metodología de proyecto.

Las perspectivas de esta propuesta, enfatizan el que para aprehender la ciudadanía se deben estructurar módulos que integren los elementos del *qué y cómo enseñarla* (Florescano, 2012). Para ello, se debe poner al centro del proceso una meta o propósito que dirija a la comunidad a un objetivo común, el cual se exprese en algo concreto y tangible, representado en una propuesta comunicativa que integra el componente de formación con el componente de extensión.

La figura 1 expresa, de modo metafórico, el movimiento y conexión propia de los engranajes que circulan interconectados, pero como experiencias autónomas e irrepetibles debido a su concepción situada. Los módulos temáticos nutren de contenido al proyecto y a su vez éste impacta en la estrategia metodológica a los módulos temáticos. En tercer lugar, cabe señalar que las actividades de extensión de la presente propuesta se integran al proceso pedagógico y no funcionan como una serie de eventos aislados posteriores al proceso educativo.

Figura 1. Modelo propuesta UACH



RESULTADOS

1. JORNADAS REGIONALES Y LOCALES.

Las Jornadas Regionales buscaron reunir a integrantes de las comunidades educativas de distintos EEs. El esfuerzo se centró en lograr la participación de directivos, docentes, profesionales y asistentes de la educación, estudiantes y apoderados. Este propósito logró incorporar directamente en jornadas y visitas a un total de 230 personas de las comunidades educativas.

Las jornadas tuvieron temáticas similares iniciándose todas ellas con una explicación general sobre el Programa de Formación ciudadana, el sentido del acompañamiento de la UACH y las actividades que implica. En ellas se utilizaron presentaciones destinadas a la comprensión de planteamientos básicos sobre los procesos de fortalecimiento de la ciudadanía.

Las Jornadas locales se centraron en las características y avances de los planes de formación ciudadana (PFC) de los diferentes EE. En las jornadas se da una participación mayoritaria de profesores responsables de la implementación de los PFC. La participación de los alumnos es menor siendo representativos principalmente de los centros de alumnos.

Otro aspecto destacado de estas Jornadas lo constituye la participación de apoderados y apoderadas. El número de participantes con esta condición fue escaso, sin embargo, la profundidad de sus planteamientos y el compromiso de quienes asistieron fue muy destacado, especialmente de parte de quienes desempeñaban cargos directivos en el Centro de Padres Apoderados, a diferencia de quienes reflejaban un interés sólo por acompañar al estudiante.

El discurso de quienes participaron en las jornadas fue de valorización del PFC y el convencimiento que la preparación para la vida y la participación ciudadana eran procesos necesarios en la educación de los estudiantes. Este discurso sustituyó generalizadamente a los diálogos iniciales en los que se expresaron preocupaciones, especialmente de directivos y profesores, por el recargo de actividades y planificaciones en diferentes temáticas.

El rol de las autoridades educativas ministeriales locales (regionales y provinciales) fue determinante para asegurar el éxito de la participación de los establecimientos a través de acciones específicas de convocatoria y de resoluciones de respaldo a las jornadas.

La distancia y las dificultades de conectividad de las localidades en la cual se encuentran algunos EEs, incrementadas en los meses de invierno, son factores determinantes en la participación que se tiene en las jornadas y de las posibilidades de visitas, las que se hicieron patentes en la Región de Aysén, la provincia de Chiloé y la provincia de Palena.

2. VISITAS A LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES.

El otro tipo de actividades contemplado en las acciones de acompañamiento y asesoría de parte de la Universidad, lo constituyen las visitas y consiguientes conversaciones y reuniones con miembros de las comunidades educativas de los establecimientos educacionales.

No obstante, la planificación y notificaciones de las visitas, el desarrollo de ellas está sujeto a las circunstancias de la cotidianidad del quehacer educativo en los EE. Por ello la diversidad de situaciones se extiende desde la conversación con algún profesor director o con cargos de responsabilidades directivas, hasta reuniones con representantes de los distintos estamentos del establecimiento. La participación de los apoderados fue escasa y los directivos explican que siempre ha sido difícil coordinarse con ellos por el escaso tiempo que les permite sus trabajos. En varios EE resulta evidente el desconocimiento de los PFC por parte de apoderados, lo que se asocia a tiempos laborales que dificultan la participación y conformación de las comunidades educativas. En cuanto a los estudiantes, su participación fue restringida a pesar de su asistencia a reuniones específicas, al existir criterios de selección de los estudiantes por parte de las autoridades de los establecimientos, limito las posibilidades de mayor participación y de debate en las jornadas. En síntesis, miembros de la comunidad educativa reflejan un desconocimiento de la existencia de un PFC, especialmente en estudiantes y apoderados, lo que en no pocos casos deja en evidencia que su elaboración no necesariamente recoge el acuerdo de toda la comunidad.

Generalizadamente existe una positiva recepción y valoración del apoyo que brinda el acompañamiento en forma directa a cada EE, en tanto se reconoce la posibilidad de lograr una mejor comprensión sobre los requerimientos conceptuales y normativos, así como la identificación de acciones de FC no visualizadas (País y Costa, 2014).

Un valor de las visitas fue constituirse como espacios de reflexión frente a confusiones en las acciones que forman o no parte de la Formación Ciudadana para lo cual se planeó el criterio de precisar la base valórica de las actividades. Se pudo observar poca claridad respecto al tema y la transversalidad con que debiera abordarse. En varios casos la FC continúa relacionándose sólo con asignaturas como la Educación Cívica o Historia y Ciencias Sociales (Vallejos, 2016).

Por el contrario, crecientemente se percibe que la educación en valores para la ciudadanía tiene su concreción en el propio funcionamiento del EE, es decir, impregna y transforma el significado y la acción educativa global de los EE, en los que se va imponiendo la participación, el respeto mutuo, la tolerancia y la solidaridad con los más débiles. No es extraño por ello que numerosos estudios y experiencias vuelvan a colocar como elementos importantes de la acción educativa el cuidado del clima escolar, la organización y el funcionamiento de los EE, la convivencia y las relaciones entre los profesores y los alumnos (Bisquerra, 2008; Miranda, Castillo y Sandoval, 2017; País y Costa, 2017).

A su vez, el diálogo generalmente se estructura acerca del avance de los PFC y sus resultados que dan origen a relatos impregnados de la satisfacción por los logros alcanzados. Estos

logros están ligados a los niveles de participación, el posicionamiento de la preocupación ciudadana en las comunidades educativas, si bien con diferentes expresiones, desde logros con los estudiantes (debates, preparación de material informativo, desarrollo de talleres y temas transversales en el currículo), hasta vínculos con las comunidades del entorno. En casi todos los EE destaca positivamente el papel y compromisos del FC, generalmente del área de Historia lo que plantea desafío para una mayor transversalidad del Programa.

Destacan varios casos por los esfuerzos para construir articulaciones en el territorio del entorno del EE, entre las cuales se señalan a Carabineros, instituciones deportivas, culturales y vecinales. En estos casos destaca el trabajo de profesores comprometidos con las orientaciones de la FC y con liderazgo en la comunidad educativa. En el plano de las actividades que implican vinculación con el entorno institucional y social del establecimiento, las experiencias de EE de modalidad técnico profesional demuestran facilidades para temáticas de FC con labores de vinculación por servicios propios de las especialidades, como se constató en las áreas de contabilidad y gastronomía.

3. FERIA CIUDADANA.

Como cierre del proceso de acompañamiento a los EE de la cohorte 2016, se adoptó como actividad de cierre lo que se han denominado “Ferias de Ciudadanía Sur” que en esencia consisten que en el interior de un EE o en algún lugar público se realizan exhibiciones de productos de resultados de actividades de FC vinculadas con algunos actos culturales y de entretenimiento de modo de abrir la FC a la comunidad externa generando mayor dialogo y participación (Aubert, et al., 2011; Redon, 2010).

Estas actividades el segundo semestre del 2017 se desarrollaron en un establecimiento de la comuna de Puerto Octay (Región de Los Lagos) en la que participaron 9 EE, en el Museo de Arte Contemporáneo de la ciudad de Valdivia (Región de Los Ríos) con la participación de 13 EE y en las ciudades de Futaleufú y Chaitén (Región de Los Lagos) en las que participaron 6 EE.

En la Feria de Puerto Octay las exhibiciones relacionadas con las actividades que se describen en sus respectivos PFC se hicieron por medio de números artísticos, foro de discusión entre estudiantes de educación media, y montaje de stand. Todo ello en el gimnasio de un establecimiento como espacio común, siendo una forma no sólo de ser, sino de vivir la ciudadanía por parte de aproximadamente 150 personas ya sean estudiantes, directivos, profesores encargados de FC, profesores, apoderados, autoridades locales y público en general.

La Feria de Futaleufú se desarrolló en dos fases: en la mañana actividades de reflexión de estudiantes a través de actos circenses y luego un desfile y muestra de actividades de FC en la plaza de la ciudad con asistencia de alrededor de 50 personas de la comunidad educativa y de habitantes de la ciudad.

La Feria en Chaitén también se dividió en dos fases, la primera el gimnasio del establecimiento educacional con presentaciones de las delegaciones y actividades circenses. Posteriormente un desfile por la ciudad para llegar a la costanera en la que había instalado una exhibición de stands con productos de actividades de formación ciudadana la que fue visitada por alrededor de 300 personas considerando miembros de las comunidades educativas y público en general.

La Feria de CiudadaníaSUR en la Región de Los Ríos con un programa de presentación de stands e intercambios como los anteriormente descritos, tuvo, además, la participación de estudiantes en foros relativos a temas de ciudadanía y una charla del Historiador Sergio Grez quien asistía a la ciudad de Valdivia con motivo del Congreso Nacional de Historiadores, varios de cuyos participantes visitaron la feria, como lo hiciera un total aproximado de 150 personas.

En síntesis, la feria de formación ciudadana fue diseñada como un espacio de encuentro de los EE con la finalidad de ofrecer para integrantes de distintas comunidades educativas y público en general, muestras de logros alcanzados, intercambios de ideas, reflexión conjunta, intercambios de materiales y de opiniones o sugerencias. Espacios como la Feria de CiudadaníaSUR, promueve instancias de participación, reflexión, diálogo y un sentido de comunidad social abierta entre los actores educativos. Al mismo tiempo, permite potenciar y visibilizar la formación ciudadana, un tema que había estado silenciado en los EE (Knowles y McCafferty, 2015).

4. PERIÓDICO DIGITAL CIUDADANIASUR.

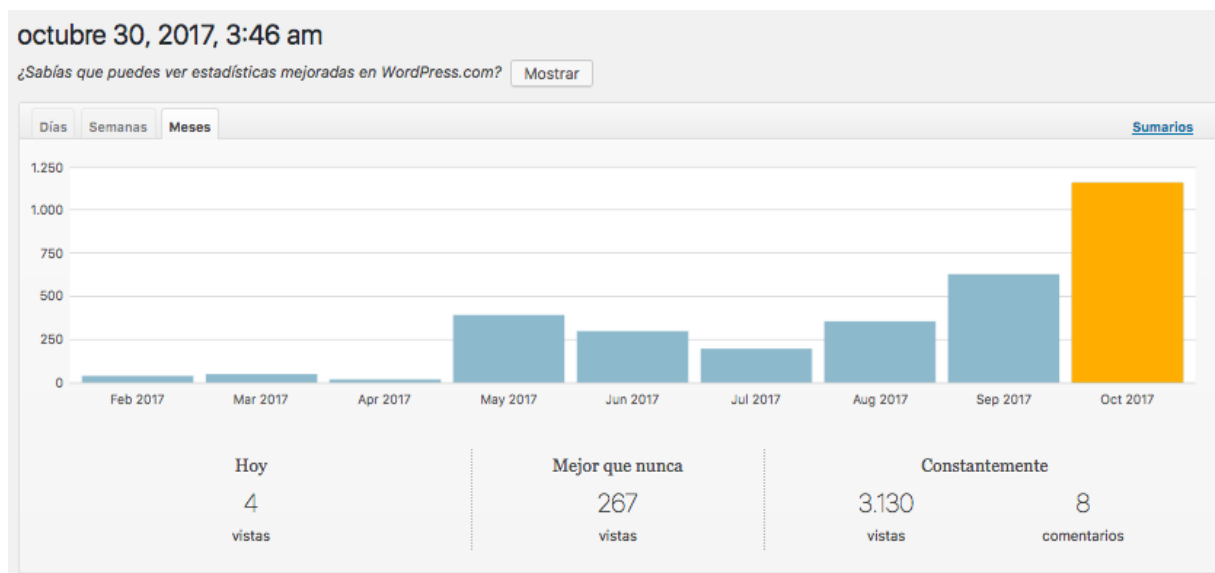
El Periódico Digital CiudadaníaSUR (www.ciudadaniasur.cl) es una herramienta abierta a todos los establecimientos participantes del convenio y con posibilidades de ser utilizado (mediante solicitud) por nuevas escuelas en el futuro. La UACH activó esta herramienta en abril de 2017, la mantendrá y dará soporte al menos hasta la finalización de la asesoría. Sin embargo, manifestamos el interés de proyectar la iniciativa en el tiempo.

Inspirado en las ideas pedagógicas de Freinet (1999), CiudadaníaSUR busca constituirse en una herramienta de intercambios de iniciativas escolares creativas entre los establecimientos de distintas latitudes del sur de Chile.

En esta primera etapa hemos otorgado 148 cuentas invitando a incorporar contenidos a los profesores encargados de los planes de formación ciudadana y directivos de los establecimientos involucrados. Se han publicado 127 noticias en el periódico. De esas noticias, 108 narran directamente actividades propias del que hacer de las comunidades educativas y las actividades que los profesores desarrollan a partir de los planes de formación ciudadana y convivencia escolar.

Al día 30 de octubre el sitio reporta 3.130 visitas (Gráfica 1), siendo el mes de octubre el de mayor alcance. Esta situación se explica debido al periodo de divulgación e instalación de la estrategia en las escuelas y la sinergia que produce la participación de los establecimientos en las ferias escolares regionales desarrolladas.

Gráfica 1: Estadística de visitas en CiudadaníaSUR



Las publicaciones recorren múltiples temáticas. Desde elecciones de centros de alumnos, pasando intervenciones comunitarias como limpiezas de riberas, hasta participaciones en eventos nacionales extraescolares. A la fecha, el esfuerzo mayor ha sido de los profesores de cada una de los EEs. Sin embargo, se espera proyectar el sentido de CiudadaniaSUR más directamente y ya se ha propuesto, con aceptación de la mayoría de los EE convocados, que cada EE proponga estudiantes en calidad de “alumnos reporteros escolares”.

La incorporación del periódico escolar en las comunidades educativas como medio de difusión de las actividades de formación ciudadana resultó relevante y de sumo interés para miembros de las comunidades educativas. Una vez concretada la primera visita a las escuelas y liceos, se observó la incursión de algunas personas de diferentes comunidades escolares por medio de tímidas publicaciones realizadas en el periódico escolar, sin embargo, al término de la segunda visita, varios establecimientos contaban con personas encargadas exclusivamente de la difusión de las actividades, cabe destacar principalmente la participación de los docentes y directivos.

Para el equipo de la UACH el nuevo ciudadano deberá ser un joven con expresión propia. Capaz de proponer ideas/significados a su comunidad ¿Sino es en la escuela dónde más podríamos sembrar esas semillas de comunicación ciudadana?

Del mismo modo, seguiremos proponiendo el uso del periódico en los nuevos establecimientos que entran a la asesoría y proyectamos duplicar su uso en el próximo año escolar. Las estrategias de inmersión de la utilización de CiudadaniaSUR han contemplado hasta aquí: a) difusión/invitación en encuentros regionales y locales, b) envío de boletín informativo tutorial y c) relevar las potencialidades del Periódico Escolar en las Ferias Regionales que intencionadamente hemos denominado CiudadaniaSUR.

Cabe destacar a la Escuela las Camelias y al Colegio Darío Salas en el desarrollo de actividades interinstitucionales organizadas tanto por los establecimientos como por instituciones externas, demostrando una destacada participación.

La Escuela las Camelias desde hace 5 años, realiza un congreso de estudiantes en las dependencias del establecimiento, invitando a participar a todas las escuelas municipales de la comuna, éste año abordaron la temática de formación ciudadana donde concurrieron 17 establecimientos y más de 150 estudiantes. Además, realiza un congreso exclusivo para padres y apoderados del establecimiento, abordando diferentes temáticas que implican la reflexión en torno al rol que éstos cumplen en la comunidad escolar.

El Colegio Darío Salas, es un establecimiento municipal bastante numeroso, motivo por el cual divide sus funciones para los alumnos de enseñanza básica y media, es decir; presenta actividades por separado, al igual que las funciones de los directivos y docentes que se encuentran a cargo de llevar a cabo las actividades principalmente extra programáticas. Las actividades que elaboran y ejecutan en su mayoría son interinstitucionales, debido a la escasa infraestructura con la cuentan en relación al número de estudiantes.

Según lo informado, lo que se aprende en la escuela es importante principalmente en contenidos de aprendizaje cívico. Sin embargo, no hemos podido visualizar del todo si los PFC han permeado los estilos de instrucción (Campbell, 2008). Sin embargo, hemos podido promover un clima abierto a la discusión de temas sociales y políticos lo cual se asocia con

mayores niveles de actitudes democráticas y expectativas de participación (Knowles & McCafferty-Wright, 2015).

CONCLUSIONES, RESOLVIENDO NUDOS CRÍTICOS.

Al margen de aspectos operativos logísticos que han sido superados a partir de las experiencias recogidas en los primeros contactos con los EE, las principales dificultades se refieren a limitaciones ligadas al desarrollo y avances en los Planes de Formación Ciudadana y que se traducen en:

- a) Escasez de tiempo para la elaboración y posterior análisis del Plan de Formación Ciudadana. Las actividades cotidianas comprendidas en las distintas planificaciones del año escolar, demandan tanto de los docentes como directivos parte importante del tiempo laboral con el que cuentan. Consecuentemente, una de las dificultades para la elaboración y posterior ejecución y análisis del PFC que tiende a ser asumido por pocas personas o grupos pequeños de miembros de la comunidad escolar.
- b) *Poca* Socialización del PFC. Se identifica como una de las dificultades principales respecto a las comunidades educativas y que se presenta con posterioridad a la elaboración del Plan y cuyos alcances están correlacionados con el grado de participación que hubo en los procesos con los cuales se desarrolló la confección del Plan (Muñoz y Torres, 2014).
- c) Falta de Recursos económicos destinados a la ejecución de actividades del plan de formación ciudadana. Varios de los EE participantes en los procesos de acompañamiento, argumentaron fundadamente en relación a la necesidad de una asignación de recursos presupuestados con exclusividad para el desarrollo de actividades interinstitucionales y acciones que involucren la participación de la comunidad educativa. Se señaló que hay ideas interesantes cuya ejecución se encuentran condicionadas por los recursos económicos que reciben de sus respectivos sostenedores. La disponibilidad de recursos dificulta el que acciones bien evaluadas logren ser perdurables en el tiempo.

Desde una perspectiva amplia, lo señalado se puede resumir en la necesidad de una planificación que permita distribuir fundadamente las actividades a través del tiempo y la destinación de recursos monetarios o desarrollo de actividades de creación de materiales y otros insumos como parte de las acciones de componentes del PFC, principalmente focalizadas en escuelas más vulnerables dado que la evidencia muestra que a menor nivel socioeconómico disminuye el conocimiento cívico y la participación política permanente³.

Referencias bibliográficas:

- **Aubert, A., A. Flecha, C. García, R. Flecha y S. Racionero** (2011). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Editorial Hipatia: Barcelona.
- **Bisquerra, R.** (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer: Madrid.
- **Cerda, A., Egaña, L., Magendzo, A., Santa Cruz, E. y Varas, R.** (2004). *El complejo camino de la Formación Ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. PIE-LOM ediciones: Santiago.
- **Florescano, E.** (2012). *La función social de la Historia*. FCE: México DF.

³Véase informe resultados nacionales aplicación prueba ICCS, 2016, disponible en http://archivos.agenciaeducacion.cl/ICCS_V03_22MARZO.pdf

- **Freinet, C.** (1999). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI: México DF.
- **Knowles, R. T., & McCafferty-Wright, J.** (2015). Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data. *The Journal of Social Studies Research*, 39, 4, 255–269. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.03.002>
- **Miranda, D., Castillo, J. C., & Sandoval-Hernández, A.** (2017). Young Citizens Participation: Empirical Testing of a Conceptual Model. *Youth & Society*. <https://doi.org/10.1177/0044118X17741024>
- **Muñoz, C.; Torres, B.** (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos *Revista Electrónica Educare*, 18, 2, 233-245
- **País, A y Costa, M.** (2017). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in education*, 58, 1, 1-16.
- **Redon, S.** (2010). La Escuela como espacio de ciudadanía. *Revista Estudios Pedagógicos*. 36, 2, 213-239.
- **Vallejos, N.** (2016). Supuestos y Marcos Conceptuales de Formación Ciudadana que Subyacen en el Currículum Ministerial de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la Enseñanza Básica *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-37.

Deconstruir representaciones para transformar realidades. La enseñanza de la historia desde una perspectiva de la educación ciudadana

Fiama Carrasco – Walter Velaz – María del Carmen Vidal

fiami_010@hotmail.com; wrvelaz84@yahoo.com.ar; maritavidal65@yahoo.com.ar
FFyL. UBA/ FHAyCS. UADER/ IPEA - Instituto del Salvador. Almirante Brown / Argentina

RESUMEN:

Pensar la enseñanza de la historia para la formación ciudadana de nuestros jóvenes, nos obliga a conocer los contextos socio históricos en los que viven y por consiguiente, sus representaciones acerca del mismo. Hemos trabajado en un cuestionario¹ que nos ha permitido sistematizar y analizar algunas de las representaciones que estudiantes del quinto año de la escuela secundaria tiene sobre la democracia.

Entre las respuestas del estudiantado, identificamos la prevalencia de dos miradas antagónicas sobre la Democracia. Desde el plano de la conceptualización y atributos la perciben como una forma de gobierno que garantiza la igualdad de derechos, libertad y participación para todos y todas; mientras que desde sus experiencias cotidianas refieren, mayoritariamente, a tres atributos negativos sobre la democracia: inseguridad, pobreza e injusticia.

Nuestros jóvenes conviven con la inseguridad, la pobreza y las injusticias y, a pesar de que perciben a la democracia a partir de sus atributos positivos (igualdad, libertad y participación), colocan al Estado como el único encargado de garantizar la efectividad de estos atributos. Buscábamos tensionar esta representación y desnaturalizar esta mirada institucionalizada de la política mediante una propuesta de enseñanza innovadora, que articule la participación ciudadana, como espacio transformador de las realidades instituidas, con un contenido específico, a través de la prensa escrita como recurso didáctico.

Palabras claves: representaciones – formación ciudadana – prensa escrita – secuencia didáctica.

Desconstruir representações para transformar realidades. O ensino da história a partir de uma perspectiva de educação cidadã

RESUMO:

Pensar no ensino da história para a formação cívica da nossa juventude exige que conheçamos os contextos sócio-históricos em que vivem e, conseqüentemente, suas representações sobre isso. Trabalhamos em um questionário que nos permitiu sistematizar e analisar algumas das representações que os alunos do ensino médio do quinto ano têm sobre a democracia.

Entre as respostas dos alunos, identificamos a prevalência de duas visões opostas sobre a democracia. Do nível de conceituação e atributos, eles a percebem como uma forma de governo que garante a igualdade de direitos, liberdade e participação para todos; enquanto que de suas experiências cotidianas se referem, principalmente, a três atributos negativos sobre democracia: insegurança, pobreza e injustiça.

Nossa juventude coexiste com insegurança, pobreza e injustiça e, apesar de perceber a democracia com base em atributos positivos (igualdade, liberdade e participação), coloca o Estado como o único responsável por garantir a eficácia desses atributos. Buscamos enfatizar essa representação

¹En el marco del seminario “La educación ciudadana desde las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía. Perspectivas y enfoques didácticos”, dictado por el Dr. Miguel A. Jara en la FACE-UNCo., durante el primer cuatrimestre de 2017, hemos construido colectivamente un cuestionario que nos permitiera indagar en las percepciones y valoraciones que los/as estudiantes del quinto año de escuelas secundarias de las ciudades de Cipolletti y de Neuquén, tienen sobre situaciones sociales. El instrumento se organizó en cinco apartados que nos permitió saber aspectos y dimensiones de la Vida Cotidiana, la Ciudadanía, la Democracia, los Derechos Humanos y la Multiculturalidad. En este marco surge la propuesta de enseñanza que aquí presentamos.

e desnaturalizar essa visão institucionalizada da política através de uma proposta de ensino inovador, articulando a participação cidadã, como um espaço transformador das realidades instituídas, com um conteúdo específico, através da imprensa escrita como recurso didático.

Palavras-chave: representações - treinamento cidadão - imprensa escrita - seqüência didática

Deconstruct representations to transform realities. The teaching of history from a citizen education perspective

ABSTRACT:

Thinking about the teaching of history for the civic formation of our youth requires us to know the socio-historical contexts in which they live and, consequently, their representations about it. We have worked on a questionnaire that has allowed us to systematize and analyze some of the representations that fifth year high school students have about democracy.

Among the students' responses, we identified the prevalence of two opposing views on Democracy. From the level of conceptualization and attributes they perceive it as a form of government that guarantees equal rights, freedom and participation for all; while from their everyday experiences refer, mostly, to three negative attributes about democracy: insecurity, poverty and injustice.

Our youth coexist with insecurity, poverty and injustice and, despite perceiving democracy on the basis of its positive attributes (equality, freedom and participation), place the State as the sole responsible for guaranteeing the effectiveness of these attributes. We sought to stress this representation and to denaturalize this institutionalized view of politics through a proposal of innovative teaching, articulating citizen participation, as a transforming space of the instituted realities, with a specific content, through the written press as a didactic resource.

Keywords: representations - citizen training - written press - didactic sequence.

¿Qué piensan los/as jóvenes sobre la democracia?

La paradoja que envuelve a las democracias reales, en Argentina y en América Latina... es que pueden tolerar, sin derrumbarse, el acceso desigual al poder, la distribución desigual de la riqueza, así como también la existencia de ciudadanos privados de la igualdad de oportunidades. Estas formas de democracia pueden convivir con la miseria de más de un tercio de los ciudadanos que son apartados de la sociedad. Las democracias reales tropiezan con serias dificultades para acercarse a la democracia ideal. La incompletud de la ciudadanía es una de sus consecuencias más destacadas. La discusión pasa, por la incapacidad de las democracias para integrar a los ciudadanos (Quiroga, 2001, p. 202).

El punto de partida para este trabajo fue el seminario “La educación ciudadana desde las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía. Perspectivas y enfoques didácticos”, dictado por el Dr. Miguel Ángel Jara en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (FACE-UNCo.), durante el primer cuatrimestre de 2017. En el mismo, tuvimos la oportunidad de construir colectivamente un cuestionario que nos permitió indagar en las percepciones y valoraciones que los/as estudiantes del quinto año de escuelas secundarias -de las ciudades de Cipolletti y de Neuquén- tienen sobre situaciones sociales. El instrumento se organizó en cinco apartados que nos permitió saber aspectos y dimensiones de: la vida cotidiana, la ciudadanía, la democracia, los derechos humanos y la multiculturalidad. En este marco surge la propuesta de enseñanza que aquí presentamos.

Los datos obtenidos del cuestionario nos han permitido constatar, por ejemplo, que más de la mitad de los encuestados consideran que la democracia tiene que ver con un sistema de gobierno basado en la libertad, igualdad y participación y, en segundo plano, que se trata de un sistema político que defiende la soberanía del pueblo y sus derechos.

Sólo un 10% de los/as encuestados/as asocia a la democracia con una forma de gobierno en la que siempre gana las mayorías, pero se respetan las minorías y en la que importan solo los partidos políticos. En consonancia con esto, los encuestados consideran que los atributos más importantes de la democracia son: la garantía de derechos para todas las personas, la educación efectiva e igualitaria y la inclusión de todos/as a la sociedad para tener iguales oportunidades.

Los estudiantes encuestados tienen una visión negativa y desconfiada de la democracia y, en consecuencia, no la sienten o viven como un atributo primordial o importante, tanto de su vida cotidiana como en general para el país. Así, el 13% sostiene que los atributos más importantes de la democracia tienen que ver con la distribución de subsidios a los/as ciudadanos/as, que los derechos humanos son sólo para los delincuentes y, con el desvío de los fondos públicos para enriquecimiento personal.

Nuestros/as estudiantes conciben a la democracia como una forma de gobierno donde el ganador se lo lleva todo, propio de la lógica propuesta por la democracia de suma cero. Esta mirada negativa e institucionalizada, donde sólo importan los partidos políticos, como espacios de participación efectiva para los/as ciudadanos/as, es propia del siglo XIX. Una democracia estática, inmutable y situada en un plano que trasciende la vida cotidiana de toda la ciudadanía.

En torno a esta cuestión, Isidoro Cheresky (2015) sostiene que *“la democracia representativa, tal como la conocimos, fue considerada como un conjunto de normas e instituciones que reconocían variaciones nacionales, pero pertenecían a un modelo implícitamente inmutable”* (Cheresky, 2015, p. 89). Sin embargo, las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI nos muestran que es imposible continuar sosteniendo tal obsoleta idea.

No podemos seguir concibiendo la primacía de las instituciones por sobre los principios democráticos. En este sentido, las permanentes crisis que atravesaron, en los últimos años, las democracias latinoamericanas, nos muestran a una ciudadanía que no delega completamente la soberanía en el acto electoral sino que permanece alerta y encuentra nuevas formas o modos de expresarse en el espacio político (Cheresky, 2015, p. 89).

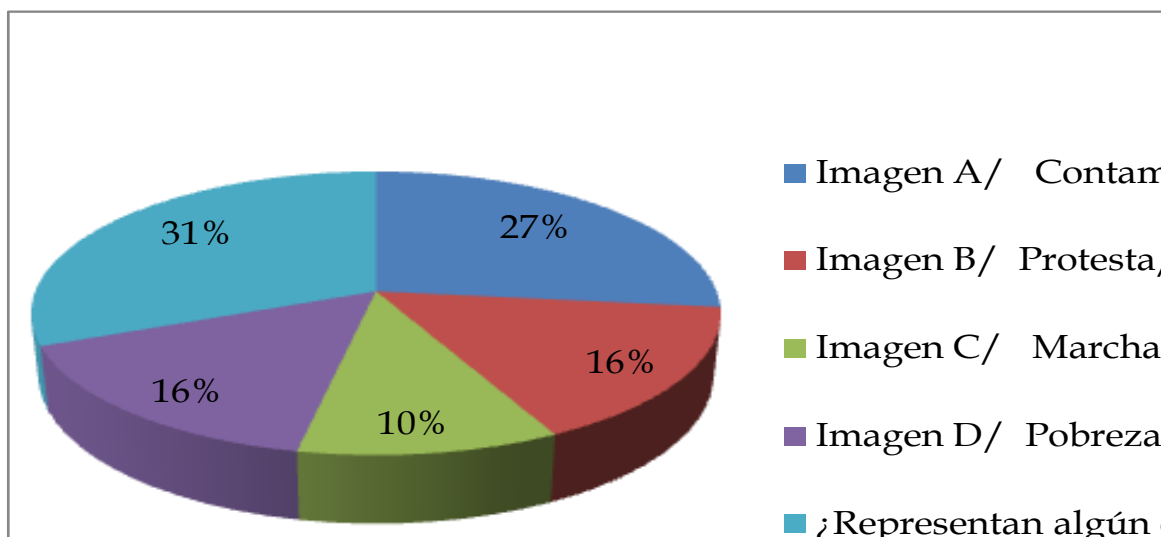
Esta autonomía ciudadana, proclive a la autorepresentación fue tratada por Pierre Rossamballon (2007) en términos de contrademocracia; en el sentido que propone una actividad política disociada del sistema de representación electoral.

En otro de los ítems del cuestionario solicitamos a los/as jóvenes que elijan cuatro palabras, de un conjunto de 20, y las ordenen según el grado de importancia y representación de su realidad. De un total de noventa encuestados/as; 63 seleccionaron inseguridad, pobreza e injusticia (en ese orden). En cuarto lugar, se alternan mayoritariamente: represión, diversidad cultural y libertad. En menor orden de selección aparecen: derecho a voto, orden económico, inclusión, identidad y hasta femicidio, a pesar que este último concepto no estaba entre las palabras sugeridas.

Nuevamente aquí pudimos comprobar que estos jóvenes asocian realidades palpables de sus vidas y sus familias tan terribles como la inseguridad, pobreza, injusticia y represión, con una ausencia de los valores positivos con los que caracterizan a la democracia como sistema de

gobierno. Aquí está el gran problema, no conciben a la democracia como una forma de vida, no la viven, no la experimentan. Se posicionan como ajenos a ella y a lo que ella representa en la historia latinoamericana.

Más adelante, presentamos en la encuesta cuatro imágenes de problemas sociales para que los/as estudiantes identifiquen a que situación refieren y valoren si las mismas pueden ser atribuidas o no a un conflicto, los datos se muestran en el gráfico que sigue. Con respecto a la valoración general de las imágenes que le hemos presentado y que reflejan diversas situaciones cotidianas, solo el 31% del estudiantado encuestado reconoce que las mismas representan situaciones de conflicto.



Este dato nos preocupa muchísimo, porque como docentes de historia interesados en seguir construyendo nuestra historia reciente presente, buscamos de forma permanente lograr que nuestros estudiantes puedan pensar históricamente. Pero para pensar históricamente debemos primero identificar con claridad esos problemas que deberían interpelarnos como ciudadanos/as. Si no logramos problematizar los contextos en los que estamos insertos, esto es, identificar situaciones donde se viven injusticias o instancias en las que se vulneran derechos, es muy difícil que podamos generar propuestas de cambio y alternativas a dichas realidades injustas.

En cuanto a las imágenes presentadas, el 27% coincide en que la primera representa una situación de contaminación, el 16% coincide en que la segunda imagen representa una situación de protesta o un reclamo (imagen de los cacerolazos). En la tercera imagen, Madres de Plaza de Mayo, afirman que se trata de una marcha. Y en la última imagen (que muestra a un hombre tirado en una vereda pública) dicen que es representativa de la pobreza.

Estos resultados son muy interesantes, porque a esta altura de la encuesta, los/las estudiantes han visto en reiteradas oportunidades la palabra democracia, no obstante, cuando deben ponerle un nombre a esas situaciones que se les muestra en cada imagen, ninguno de los/las encuestados asoció a la imagen de los cacerolazos o a la imagen de las Madres de Plaza de Mayo con la palabra participación. Lo que no nos parece un dato menor. Entendemos que nuevamente la participación, en las representaciones de nuestros estudiantes, no encuentra ninguna vinculación con las movilizaciones y protestas masivas de ciudadanos/as propias de los últimos treinta años.

En la última pregunta del apartado del cuestionario planteamos a los/as estudiantes que indiquen si la libertad es una idea que refiere a una condición humana; es construida por las personas y cambia según la época, o bien es un ideal al que nunca se llega. El 44% de los/as encuestados/as entiende que la libertad es una condición humana, el 30% que es construida por las personas y que cambia con las épocas; mientras que el 21% considera que es un ideal que nunca se alcanza. El 5% restante no respondió a la pregunta.

La mayoría apuntó a una clara respuesta universal, un atributo que nos atañe por la condición humana. Otro importante porcentaje admitió que el concepto cambia según el tiempo histórico, es decir considerando los cambios y permanencias en el desarrollo de las sociedades. Y un porcentaje nada despreciable de más del veinte por ciento se mostró absolutamente escéptico ante la existencia real de ‘la libertad’.

En el conjunto de los datos obtenidos en este apartado, podemos identificar algunas percepciones y valoraciones que el estudiantado hace sobre la democracia desde sus experiencias y representaciones. Entendemos que estos resultados nos muestran dos miradas sobre la democracia, sus atributos y sus condiciones materiales de existencia.

Por un lado, vemos que en el plano de la abstracción y conceptualización, prevalece una mirada positiva de la democracia. Se enfatiza en sus atributos de igualdad, libertad, participación, derechos efectivos para todos/as, entre otros. No obstante, en el plano de la cotidianidad prevalecen aspectos no tan positivos sobre la democracia y sobre lo que ella representa en nuestras sociedades. Quizás esto tiene que ver con una mirada institucionalizada de la democracia, construida históricamente y reproducida en las clases de historia, donde solo se la piensa como una forma de gobierno y no como una forma de vida.

Entonces, cómo enseñarles a estos/as jóvenes que el concepto de democracia cambió a lo largo de los años; que esos cambios fueron producto de la participación, el involucramiento de la gente ante distintas situaciones, la madurez alcanzada por las sociedades; el darnos cuenta que no todo depende del gobierno de turno, sino también de las acciones que la sociedad organizada lleva adelante y, por qué no, por el sufrimiento, la muerte, la marginación, la miseria que los pueblos tuvieron que pasar y experimentar (y todavía lo hacen) para llegar, alcanzar o lograr derechos y garantías más reales y prácticos que los que le suministraban los manuales o la jurisprudencia.

Es por todo esto que proponemos una educación ciudadana enfocada en la democracia. Porque estamos seguros que luego del año 2001 los/as argentinos/as aprendimos una lección (una más de otras tantas vividas), que nos llevó a concebir la ciudadanía y el sistema democrático como algo mucho más palpable, cercano y real; como una nueva forma de organización y participación social que la que habíamos aprendido hasta el momento. Como dice Robert Dahl (1999) señala que:

En comparación con cualquier alternativa no democrática, la democracia es una mejor forma de gobierno del Estado y produce -al menos- diez consecuencias deseables: evita la tiranía; garantiza los derechos esenciales; privilegia la libertad general y también la autodeterminación. Además, la democracia establece la autonomía moral; garantiza el desarrollo humano; protege los intereses personales esenciales; y fomenta un grado considerablemente alto de igualdad política. La democracia moderna produce la búsqueda de la paz y logra alcanzar la prosperidad puesto que los países con gobiernos democráticos tienden a ser más prósperos (Dahl, 1999, p. 72).

La democracia ha sido siempre más un objeto de debate filosófico que un sistema político real que pudiera ser adoptado y practicado por la gente. Incluso en los casos en los que existió una democracia o una república, la mayoría de los adultos no estaban autorizados a participar de la vida política. Nos referimos concretamente a las mujeres. A la democracia se la miró -entonces- desde su concepción más antigua, como garantía del ciudadano a su derecho a voto. Pero esto de visualizar el sufragio universal de los adultos como requisito para que exista una democracia pudo haber servido para siglos anteriores, pero hoy en día no alcanza. Dahl (1999) afirma que *“es un error pensar que la democracia fue inventada de una vez y para siempre, como la máquina de vapor”*. (Dahl, 1999, p. 85)

Estamos convencidos que una de las necesidades imperativas de los países democráticos consiste en potenciar las capacidades de la ciudadanía para que puedan comprometerse más y mejor y de forma inteligente a la vida política.

¿Cómo lo lograríamos? A través de la escuela y la educación ciudadana. ¿Quiénes serían sus protagonistas? Directamente, los/las niños/as, adolescentes y jóvenes; pero también el Estado, adecuando los planes de estudio y, toda la sociedad interesándose. ¿Quién sería el responsable? La ‘ciudadanía toda’, más allá del rol que siempre ocupó como parte de la democracia electoral.

Porque la ciudadanía implica la conformación de espacios públicos para el debate, la reflexión y la propuesta, de instituciones que den respuesta a los requerimientos de los ciudadanos de hoy, activos, arquitectos de las nuevas democracias, a las que dan forma y vida, no sólo como sujetos de derechos, sino que se apropian de esos derechos y los ejercen a la vez que asumen sus responsabilidades ante su comunidad.

Orientaciones para abordar otro modo de construcción democrática. Una propuesta de enseñanza

Procuramos organizar una propuesta de enseñanza que ofrezca mayores posibilidades para comprender, no solo la dinámica de la democracia, sino la diversidad de formas de participación las que nos convoca. De lo contrario, el concepto de ciudadanía pierde su sentido original y permanece sólo como identidad con el Estado, comunidad o territorio al que pertenece. De ahí la conveniencia de abordar la relación de la ciudadanía con la concepción, construcción y permanencia de la democracia y en la democracia.

Para desarrollar esta propuesta partiríamos de la crisis política, social y económica que sufrió la Argentina en año 2001 de la mano del presidente Fernando de la Rúa y la Alianza para el Trabajo, la Justicia y la Educación, más conocida simplemente como: La Alianza, una coalición política entre la Unión Cívica Radical y el Frente País Solidario, conformada en el año 1997 que ganó las elecciones del 10 de diciembre de 1999 y se disolvió de hecho después de la renuncia del jefe de estado el 20 de diciembre de 2001. Se trató de un gobierno que no tenía mayoría parlamentaria y tampoco el apoyo de los gobernadores que, por lo general eran justicialistas.

La propuesta parte de una descripción y análisis del contexto, señalando la densidad de acontecimientos sucedidos en tres meses. Abordaremos las condiciones materiales y sociales que desembocaron en la crisis del año 2001 y que comenzaron a gestarse un cuarto de siglo atrás, cuando la última dictadura cívico-militar dejó como principales legados una

transformación en el poder social a favor de los sectores más concentrados en los espacios productivos y financieros; y en el terreno económico, un enorme endeudamiento externo que neutralizó las capacidades estatales para continuar liderando el desarrollo económico. Panorama que se completa con un retroceso industrial y la precarización social al debilitarse sustancialmente la inversión productiva, la obra pública y la investigación y el desarrollo tecnológico; junto a un retroceso cultural y educativo que acompañó al deterioro económico.

Procuraremos orientar la mirada a las nuevas formas de participación ciudadana, sus reclamos y las referencias importantes de esta crisis como: los cacerolazos, la consigna *Qué se vayan todos*, manifestaciones que causaron muertos y heridos, por sólo citar algunos y que sin dudas dieron lugar a un período de inestabilidad política durante el cual cinco funcionarios ejercieron la Presidencia de la Nación. Hasta que -luego de tantas idas y venidas- asume la presidencia de la Nación Néstor Kirchner, el 25 de mayo de 2003, mandato que ejerció hasta el 10 de diciembre de 2007.

¿Cómo lo abordaríamos? A través del análisis de cuatro diarios (periódicos) de mayor difusión, tres de tirada nacional (Clarín, La Nación y Página/12) y uno regional (Río Negro), durante los tres días cruciales de la crisis que desembocó en la renuncia del presidente De la Rúa, esto es, miércoles 19, jueves 20 y viernes 21 de diciembre del año 2001. ¿Y por qué? Porque estamos convencidos que el punto de partida para vincular democracia y medios de comunicación es el hecho de que, en la sociedad moderna estos conceptos están indisolublemente ligados: no existe democracia sin una prensa libre y ésta, a su vez, difícilmente podría subsistir en ningún otro sistema político. El recorte de los tres días más álgidos de la crisis responde, precisamente, a que en esos días se precipitaron los acontecimientos que venían gestando la crisis: el decreto del Estado de Sitio; la renuncia del ministro de Economía Domingo Cavallo y la renuncia del presidente De la Rúa.

Esta crisis argentina del año 2001, así como la represión que trajo aparejada se transmitió por todos los diarios, revistas, canales de televisión y radios, nacionales e internacionales. Era una realidad que no se podía ocultar, la argentina estaba en las calles, a lo largo y ancho de todo el país, movilizada por preocupaciones comunes y un interés supremo: recomponer los lazos sociales y políticos en un escenario por demás antagónico.

Carlos Strasser (2013) señala que hay distintas clases o tipo de ciudadanía, porque hay justamente distintos modelos de democracia. Desde hace años se habla de la ‘ciudadanía social’, aunque el concepto básico de ciudadanía es político. La ‘ciudadanía social’ alude entonces a la necesidad en las sociedades de lograr efectivas condiciones que posibiliten la democracia o para el ejercicio pleno de la ciudadanía política o civil en una democracia. Lo social es entonces, el ingrediente necesario para la existencia real de la democracia y la ciudadanía.

A modo de ejemplo, describimos a continuación la primera de un total de cinco clases en las que afrontaríamos esta realidad de la historia reciente de nuestro país.

El tema central: *La crisis del año 2001 en Argentina*.

El propósito que orienta la secuencia es: Identificar el foco de atención que elige cada diario para dar cuenta de la crisis y los modos de participación ciudadana.

El desarrollo tendría una sección dedicada a la exposición y entrega de material teórico pertinente (a cargo del docente) de las principales causas de la crisis, atendiendo a las

dimensiones social, económico y político; en el marco de los atributos de la democracia actual señalados por Robert Dahl (1999) y por Pierre Rossamballon (2011); de manera que posibilite -en el grupo clase- reflexionar en torno al tratamiento que la prensa escrita realizó sobre la crisis.

Esta sería una instancia previa al trabajo que se desarrollará con las tapas de los diarios, esto es, una clase teórica anticipada a cargo del profesor/a, para que los estudiantes puedan incorporar conceptos de los autores mencionados y así poder trabajar con la propuesta conceptual de ambos historiadores, tanto Rossamballon como Dahl, de forma organizada y sistematizada.

Metodológicamente cada grupo dispondrá de las tres tapas digitales los diarios del 19, 20 y 21 de diciembre y realizará un análisis de las mismas a partir de preguntas orientadoras:

1. Respecto a los titulares: ¿Qué información es común en los tres diarios?
2. Respecto a las fotografías: ¿De qué manera se manifiesta la participación ciudadana? Y ¿qué valoración de la misma realiza la editorial de cada diario?
3. ¿Qué nuevos sujetos sociales emergieron durante la crisis? ¿Cuáles eran sus demandas? ¿Cómo las comunicaron al resto de la sociedad?

Como evaluación para la clase proponemos observar -en los análisis de nuestros estudiantes- la selección y clasificación que hacen de la información. Por ejemplo, cuando analizan las fotografías no es lo mismo decir: "gente sacando comida de los supermercados", que exponer: "gente robando". Otro ejemplo, sobre la imagen de los cacerolazos, veremos si esto es entendido por nuestros estudiantes como "una forma de participación ciudadana" o de "molestia o entorpecimiento del tránsito en la ciudad". También buscamos identificar qué demandas reconocen para cada actor social y si empatizan con la forma en la que se hicieron escuchar las personas en ese tiempo y espacio determinado.

En las clases subsiguientes, se continuará con el trabajo de las tapas de los diarios, pero focalizando la atención en otros interrogantes. Por ejemplo: Trabajamos juntos las características y funciones específicas del "pueblo juez", "pueblo que veta" y "pueblo vigilante" De los hechos sucedidos en esos tres días, ¿Asocias a alguno con el accionar de algunos de los "pueblos" propuestos por Pierre Rossamballon? Fundamenta tu respuesta, ¿Identificas en las tapas algunos de los atributos que Robert Dahl propone para definir a la 'democracia actual?. ¿Dónde? y ¿Por qué? ¿Qué lugar le asigna cada diario a los 48 muertos y miles de heridos registrados en los últimos días del gobierno de De la Rúa?

Nota: No se debe olvidar en esta instancia, que los estudiantes trabajarán previamente con los conceptos de los autores expuestos por el docente en una (o más de ser necesario) clases teóricas e introductorias, previas a la experiencia práctica de los diarios. Se debe tomar en cuenta, además, que se le entregará a cada alumno/a material conceptual seleccionado, resumido, fotocopiado, ordenado y claro para que puedan trabajar y participar de las siguientes etapas prácticas.

Proponemos como cierre de la secuencia una instancia de plenario donde repensemos de forma grupal sobre las siguientes preguntas: ¿Quiénes fueron los nuevos sujetos sociales que surgieron en el contexto de la crisis?, ¿Cuáles eran sus demandas?, ¿Los involucraba sólo a ellos? ¿Qué forma eligieron para comunicar sus demandas a la sociedad?, ¿Podemos pensar dichas formas como modos de participación ciudadana?, ¿Qué papel jugaron los

representantes electos en la salida a la crisis?, esta última fue ¿desde arriba o desde abajo? ¿Por qué? Estas y otras preguntas pueden orientar y enriquecer el debate.²

Algunas reflexiones finales

Los complejos tiempos en los que vivimos nos obligan a replantearnos de forma permanente nuestras finalidades como docentes. En este sentido, sostenemos que la educación se convierte en una herramienta primordial para acompañar a nuestros jóvenes ciudadanos/as a insertarse como ciudadanos/as plenos de la sociedad en la que vivimos. Pero para que esto suceda, como docentes debemos contribuir a promover aprendizajes para identificar la multiplicidad de problemas sociales que nos rodean y, de los que formamos parte. Aunque no basta con esto, tenemos que involucrarnos en su resolución, convencernos de que somos parte de ese cambio. Ahora bien, ¿Por qué la crisis del 2001 para repensar a la Democracia?

Entendemos que, en el 2001 en nuestro país, se produce un clivaje fundamental en la idea que se tenía no sólo de la Democracia sino también de la participación ciudadana. Surgen nuevos actores en la escena social, que comunican sus demandas a través de cacerolazos, asambleas barriales, piquetes y saqueos. Emerge un ciudadano alerta que descrece de los políticos, pero no de la Democracia y, que encuentra nuevas formas o modos de participar en el espacio de lo político.

Entonces ¿Cuál es nuestro propósito? Desnaturalizar aquella mirada institucionalizada de la Democracia, propia del siglo XIX, que nuestros estudiantes siguen reproduciendo y, avanzar hacia la conceptualización de una democracia inacabada y en permanente construcción colectiva. Entendida no como una meta a la que debemos llegar sino, como un camino que debemos transitar, se trata de aprehender el modo de vivir democrático.

Referencias bibliográficas:

- **Dahl, R.** (1999). *Democracia: Una guía para los ciudadanos*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguada SA.
- **Cheresky, I.** (2015). *El nuevo rostro de la Democracia*. Buenos Aires: FCD.
- **Quiroga, H.** (2005). *Democracia, ciudadanía y el sueño del orden justo*. Revista venezolana de Ciencia Política, Número 27 / enero-junio 2005, 5-32.
- **Rosanvallón, P.** (2011). *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.
- **Strasser, C.** (2013). *La razón democrática y su experiencia. Temas, presente y perspectivas*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

²La presente propuesta de enseñanza está siendo implementada en el nivel medio de dos establecimientos educativos, por lo que aún no contamos con los resultados finales para explicitarlos en esta ponencia.

La construcción de la ciudadanía a través de experiencias escolares juveniles. Tucumán y Santa Cruz, Argentina

Verónica Huerga – Mariana Savi

marianasavi.historia@gmail.com - verohuerga1978@gmail.com

Universidad Nacional de Tucumán / Argentina

RESUMEN:

En este trabajo presentamos las primeras líneas de investigación de un estudio analítico y pedagógico, en lo que respecta a cómo se percibe la construcción de una identidad ciudadana por medio de experiencias escolares juveniles y su transformación en instancias de enseñanza y aprendizaje. Para ello se indagará, a través del análisis de proyectos y actividades protagonizadas por alumnos, en tres instituciones secundarias, ubicadas en dos provincias de Argentina, Santa Cruz y Tucumán.

Nuestra intención es mostrar las conformaciones de identidad ciudadana en el ámbito escolar, dentro de los contextos particulares en que se reproducen, dando cuenta de la diversidad cultural (sus prácticas o acciones cotidianas), y la multiculturalidad, sosteniendo la idea de que la escuela es el reflejo de la sociedad. El trabajo pedagógico partirá del aprovechamiento de estas instancias, para que a través de las reflexiones que surjan, los docentes podamos mejorar nuestra contribución al desarrollo de una ciudadanía responsable, tolerante e inclusiva.

Nuestro interés en analizar esta problemática surgió de observar el potencial pedagógico, hasta el momento invisibilizado en dichas instituciones, por lo que nos propusimos trabajar junto a nuestros alumnos en sus actividades extra áulicas y proyectos de diversa índole, particularmente en: Intertribus, Semana del estudiante y elección de Centro de estudiantes. Con una mirada esperanzadora sostenemos, como docentes, que las instancias escolares que tienen a los estudiantes como protagonistas vehicularán futuros posibles más democráticos en nuestra sociedad.

Palabras clave: ciudadanía - identidad juvenil – multiculturalidad - diversidad.

A construção da cidadania através de experiências escolar juvenil. Tucumán e Santa Cruz, Argentina

RESUMO:

Nesse trabalho vamos apresentaras as primeiras linhas de pesquisa de um estudo analítico e pedagógico, em termos de como é percebido a construção da identidade da cidadão por meio de experiências escolar juvenil e a sua transformação em instâncias de ensino e aprendizagem. Isso será investigado, através da análise do projeto e atividades realizadas polos alunos, em três instituições secundárias, localizadas em dois províncias da Argentina, Santa Cruz e Tucumán.

Nossa intenção e mostrar as conformações da identidade cidadania no âmbito escolar, dentro dos contextos particulares em que se reproduzem, percebendo da diversidade cultural (suas práticas ou ações diárias), e as multiculturais, afirmando que a escola e o reflexão da sociedade. O trabalho pedagógico partira do aproveitamento dessa instância, a modo que através das reflexões que surgem, os professores podemos melhorar nossa contribuição ao desenvolvimento de uma cidadania responsável, tolerante e inclusiva.

Nosso interesse em analisar esse problema surgiu da observação do potencial pedagógica, até o momento invisível nessas instituições, então nos desidimos trabalhar junto à os alunos em suas atividades extra áulica e projetos de vários tipos, particularmente em: Intertribus, a semana do estudante e eleição do Centro de estudante. Com uma olhada de esperançosa que asseguramos, como professores, que as instâncias escolares que tem os estudantes como os protagonistas transmitem um possível futuro mais democráticos em nossa sociedade.

Palavras-chave: cidadania - identidade juvenil – multiculturais - diversidade

The build of a society through youth school experiences. Tucumán and Santa Cruz, Argentina

ABSTRACT:

In this work, we present the first ideas from an analytical and pedagogical study research; in which we show how the construction of a citizen identity is perceived through youth school experiences and its transformation to teach and learn. To do this, we will investigate, through the analysis of projects and activities carried out by students, in three secondary institutions, located in two provinces of Argentina, Santa Cruz and Tucumán.

Our intention is to show the conformations of citizen identity in the school environment, taking in account of cultural diversity (their daily practices or actions) and multiculturalism, holding the idea that school is the reflection of society.

The pedagogical work will start from the students' reflection, in order to solve some doubt that they have, and teachers can improve our contribution to the development of responsible, tolerant and inclusive society.

Our interest in analyzing this problem arose from observing the pedagogical potential, for this reason we set out to work together with our students in their extra-curricular activities, projects of different subjects and particularly in: Intertribal, Student Week and Choice of Student Center.

With a hopeful look we hold, as teachers, that the school instances that have the students as protagonists will convey to a possible future more democratic in our society.

Keywords: citizenship - youth identity – multiculturalism -diversity

Introducción

Este trabajo inicia un camino de análisis, diagnóstico y acción para propiciar la construcción de la ciudadanía a través de experiencias juveniles en la educación secundaria, en dos provincias de Argentina, Tucumán y Santa Cruz. Surge a partir de inquietudes docentes, que comparten su interés por incorporar nuevas estrategias, a partir del potenciamiento de distintas actividades realizadas en cada comunidad educativa. Tomamos como desafío emprender proyectos educativos a partir de las particularidades de cada institución, entendiendo que las identidades que las definen en los aspectos espacial, socioeconómico y cultural se constituyen en punto de partida. Al mismo tiempo, buscamos sustentarlos en un eje conceptual común para comprender y elaborar propuestas que atiendan a tal diversidad, dando un renovado enfoque a las actividades extra áulicas y proyectos escolares. Estas fueron observadas como potenciales pedagógicos invisibilizados pero que son medios capaces de enriquecer la construcción de una ciudadanía responsable, pluralista e inclusiva en un marco de multiculturalidad; así como la participación democrática desde las identidades juveniles.

Nuestro trabajo, desde la investigación-acción, tendrá en cuenta la riqueza de la diversidad porque devela errores homogeneizantes dentro del sistema educativo. Siguiendo el esquema propuesto por Julia Blández Ángel (2000) llevaremos adelante: **1° diseño de la investigación**, analizando nuestras instituciones a la luz de conceptos claves (identidad juvenil, diversidad, multiculturalismo y ciudadanía). **2° planificación:** realizaremos una investigación-acción participativa, como docentes tomaremos la posición de investigadores y conformaremos un grupo de trabajo con otros colegas, para estudiar los espacios de participación estudiantil (semanas estudiantiles, intertribus, estudiantina y centros de estudiantes), realizaremos su diagnóstico (la situación por la que atraviesan a través de las apreciaciones de diferentes actores de la institución), con el propósito de optimizarlos en función de construir una ciudadanía democrática y pluralista. A partir de allí, planificaremos nuestras acciones teniendo en cuenta la cultura institucional de estos centros educativos. Hasta aquí llegaremos, quedando el análisis reflexivo de su concreción (actualmente en proceso) y evaluación de resultados para futuros trabajos.

Un aporte conceptual desde Contextos diversos

Miramos al interior de nuestras experiencias instituciones para problematizarlas, teniendo en cuenta la cultura institucional a fin de realizar un abordaje conceptual que permita una reflexión que promueva cambios significativos. Consideramos que:

“Cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios, (...) lo que denominaremos cultura institucional. ...es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución, y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. (...) dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ellas” (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1994).

Uno de los colegios secundarios se encuentra en la ciudad de Perito Moreno, al noroeste de la provincia de Santa Cruz. Esta ciudad cuenta con unos 10000 habitantes aproximadamente, siendo la institución la única del nivel, y se caracteriza por ser pública, gratuita y mixta. Esta comunidad se nutre de los egresados de escuelas primarias locales y recibe alumnos de otras regiones del país y de países limítrofes. Ello se debe principalmente a que hay varias mineras privadas que, junto con empresas de servicios, abren amplias posibilidades de trabajo. Ante la constante migración, existe una demanda educativa en continuo crecimiento. El problema de la movilidad territorial se presenta como un factor diferenciador respecto de las otras dos instituciones observadas, y quizás nos permita comprender la construcción de la identidad local, en un microespacio social (la escuela) con clara diversidad de origen en sus integrantes. Podemos considerar, entonces, que es un ámbito que convive con la idea de diversidad. Laura Santillán incorpora en la idea de diversidad a los desplazamientos de poblaciones en busca de mejores oportunidades de trabajo, sosteniendo que:

“...los escenarios históricamente multiculturales se transforman en espacios donde se profundiza y se vuelve más compleja la diversificación porque, junto con la diversidad, las sociedades vivencian profundos procesos de ruptura de solidaridades y marcos colectivos de las protecciones sociales” (Santillán, 2007, p.135).

Además, en este colegio sureño también puede percibirse la multiculturalidad. Utilizaremos el concepto entendiéndolo como culturas en plural (Jara y Funes, 2016) y reconociendo la complejidad del término. La idea es corroborada por las encuestas y entrevistas informales a una cuarta parte de los miembros de la institución, y así podemos inferir que la mitad del estudiantado llegó desde diferentes puntos del país en los últimos años.

En Tucumán se desarrollará el plan de acción en dos instituciones con diferencias notables por la realidad socioeconómica, la ciudad donde se ubican, y el tipo de gestión. Una es de gestión estatal, se encuentra en Yerba Buena, una ciudad cercana a la Capital. Muchas familias con un alto poder adquisitivo viven allí, conformándose un paisaje urbano con casas suntuosas y barrios privados. Sin embargo, tiene su contracara producto de barrios periféricos que se fueron extendiendo sin planificación. Entre ellos existen fronteras que impiden la interrelación de los diferentes grupos sociales en igualdad de condiciones. A esa población acoge la escuela secundaria con la que se trabajará. Su realidad cotidiana y las exigencias escolares arrojan como resultado una gran cantidad de alumnos en riesgo pedagógico, que repiten el año o llegan a abandonar la escuela. Sumado a ello, sus asistencias son fluctuantes.

Podemos observar una característica común entre la institución sureña y la recientemente descrita. Los adolescentes atraviesan problemáticas como convivencia con adicciones, violencia familiar, trabajo adolescente, embarazo juvenil, desintegración del núcleo familiar o falta de contención adulta. La repitencia y el ausentismo son constantes.

Por otro lado, se estudiará el caso de un colegio confesional femenino de gestión privada de la capital tucumana, ubicada en la zona céntrica. su alumnado mayormente pertenece a la clase media, en sus diferentes estratos. Es una opción educativa con alta demanda para la cantidad de vacantes. Son cursos numerosos, sin embargo, existe una relación con el aprendizaje más receptiva, en comparación con las otras instituciones ya analizadas, disminuyendo el grado de repitencia y ausentismo. En menor medida, también se encuentra atravesada por las problemáticas adolescentes antes mencionadas.

Algunas de las particularidades señaladas en las tres instituciones, se refleja en lo que Tenti Fanfani (2006) llama sentido de la experiencia escolar. por un lado, el colegio privado representa a una opción para la clase media, en quienes es más factible aspirar a un ascenso social, compartiendo una lógica instrumental de sacrificarse en el presente con el fin de lograr mejores recompensas en el futuro. Esta visión se hace efectiva en el ámbito escolar asociándose con los mejores rendimientos académicos y en conductas adquiridas.

Las escuelas de gestión estatal analizadas, ya sea por pertenecer a grupos excluidos o por aspirar a trabajos poco calificados, dan el sentido de obligación a la escolaridad y no de superación. Pero, en la institución patagónica se evidencian ambas realidades por ser la única del nivel en la ciudad, complejizándola más.

Los elementos descritos aportan una información necesaria sobre condiciones de vida, cultura de la población escolar y la cultura propia de las instituciones escolares, lo cual, como sostiene Tenti Fanfani (2006), es de gran utilidad para la comprensión de la realidad sobre la cual partimos nuestra investigación. Comprendemos que la diversidad de situaciones nos interpela sobre la construcción de identidades democráticas en la escuela y, al mismo tiempo, nos desafía a utilizar y apropiarnos de los espacios o proyectos existentes en ellas para mejorarlas en función de la enseñanza de una ciudadanía activa.

Por eso compartimos con Funes y Jara (2016) la idea de ciudadanía como un constructo de derechos y deberes, así como la resignificación de principios universales como igualdad, libertad, justicia, etc. De ahí el valor que detenta la escuela como ámbito público y democrático, pluralista y multicultural para su conformación. Coincidimos en que incluir espacios de aprendizaje ciudadano en las escuelas se relaciona con que los estudiantes logren “construir con autonomía sus ideas, su imagen de lo público y su compromiso y responsabilidad frente a ello, como ciudadanos, que en definitiva es una educación política” (Santisteban, 2004 en Funes y Jara, 2016). En palabras de Siede, “educar en la ciudadanía es habilitar lo público a las nuevas generaciones, para que ellas participen en la construcción de lo común (...) Chicas y chicos tienen derecho a esperar que una puerta al mundo se abra en la escuela” (Siede, 2007, p. 89).

Espacios institucionales de participación juvenil

Centro de estudiantes

Aportándole claridad a lo que entendemos por participación, tomamos la distinción conceptual de M. T. Sirvent entre participación real y participación simbólica:

“Desarrollar una participación real implica necesariamente algunas herramientas que posibiliten su ejercicio: la capacidad de analizar la información, de considerar alternativas hipotéticas, de reflexionar sobre las propias acciones y las de otros, de crear o recrear pautas de comportamiento o interpretación, etc.” (Sirvent, citada en Guía UNICEF Argentina, 2005, p. 92).

Se potenciará esta idea en una organización particular: los centros de estudiantes. Este espacio cobra una gran visibilidad por su tradición al ser reconocido por el Estado a través de la ley n° 26877 de Representación Estudiantil sancionada en 2013. Se los reconoce como órganos democráticos de participación estudiantil y se insta a las diferentes autoridades a promover la participación y garantizar su funcionamiento. Consideramos relevante que la normativa tenga como propósito que estos espacios se constituyan en formadores de prácticas democráticas, republicanas y reconozcan derechos orientados al pluralismo, la libre expresión, entre otros; así también el incentivar en los alumnos la responsabilidad y el compromiso en la solución de problemáticas.

En el caso de Tucumán, desde el Ministerio de Educación se llevaron a cabo durante el año 2017 diferentes eventos con este propósito. Se convocaron instituciones de la capital y del interior de diferente gestión, promoviendo la diversidad. Desde la legislatura se comenzó el proceso de reglamentación de la ley Nacional. Sin embargo, aún es necesario concertar acciones efectivas.

En el caso de la institución sureña, pese a la normativa nacional sancionada, y que cobrara fuerza de ley provincial en 2015, no se realizaron actividades que incentivaran la participación estudiantil. Pese a ello, el colegio estudiado realizó charlas informales a interesados por representar a los estudiantes, y se promovió la presencia del docente asesor. Podemos visualizar una problemática dentro esta institución, en la conformación y continuidad del centro de estudiantes. Si bien año a año se realizan elecciones y se renueva, no parece despertar el mismo grado de interés en los alumnos, comparado con las actividades de Intertribus y Estudiantina. Falta de conocimiento sobre la importancia de la función representativa y carencia de un número importante de alumnos que deseen integrarlo, e inclusive permanecer todo el año en él, son algunas razones percibidas en charlas con alumnos y colegas. Además, algunos consideran que falta apoyo y acompañamiento por el equipo directivo y docente. Es por ello que, consideramos necesario aunar criterios y modos de incentivar el valor democrático de la participación estudiantil (el acto electoral, los delegados, las autoridades y la colaboración de cada estudiante) para que valoren “su” espacio de representación y se identifiquen con él. Pero la mirada del equipo directivo es dispar, ya que consideran que la participación estudiantil es amplia y constante, siendo una postura que dificulta el diálogo.

En Tucumán, formar y sostener un centro de estudiantes en la escuela pública no es sencillo, mucho depende del compromiso y el acompañamiento de su docente asesor, quien considera a estos espacios fundamentales por ser lugares de escucha, de protagonismo y formación ciudadana. Quien es su asesora actual tiene una actitud de guía, fundamental para que los alumnos sientan confianza y respaldo en sus acciones, aunque también existe carencia de autonomía. El centro es joven como la escuela misma por lo que no puede ampararse en una tradición. Tuvo vaivenes de acuerdo a las distintas gestiones directivas, mayor o menor compromiso e iniciativa de los alumnos que ocuparon ese lugar y diferentes docentes asesores que transcurrieron desde su creación. En esta etapa, según la asesora, aún falta que los chicos manejen contenido, y puedan desenvolverse desde lo formal. Por eso, una de las prioridades será revisar el estatuto y completarlo. Sondeando en la cultura institucional, expresa que hay diversas actitudes, desde el docente que se involucra, los que no ofrecen resistencia a estos

espacios, pero los mira desde lejos o participan solo en lo que se les pide, hasta profesores que lo ven como tiempo perdido porque no responde a las tareas académicas específicas. Un dato a recordar en este caso es la condición de vulnerabilidad que atraviesa gran parte del alumnado, por lo tanto:

“Es necesario profundizar el desarrollo de la democracia política en combinación con la democracia social, de modo que no sólo se extiendan los derechos políticos a toda la ciudadanía por igual, sino que se multipliquen los espacios de participación para la toma de decisiones de quienes están en condiciones de inequidad”. (Guía UNICEF Argentina, 2005, p. 72)

Por otro lado, en el centro de estudiantes de la institución privada se destaca su alto grado de organización y planificación, se realizan reuniones periódicas, se discuten distintos proyectos y su implementación. Su asesora cumple con el rol de acompañamiento, las aconseja y participa de las reuniones. Considera al centro como una preparación para el futuro, para hacer valer sus derechos y tener una posición sólida al enfrentar al mundo, destacando que este espacio genera liderazgo en las alumnas. Para evitar que se centre en la presidenta la toma de decisiones, se trabaja con una tríada que permitiera el consenso (presidenta, vice y tesorera). La mayoría de sus proyectos llevan aparejados gastos y la tesorera es quien les hace ver lo que se puede hacer o no. El diagnóstico sobre esta institución, se realizó en base a las debilidades observadas por la asesora: a veces no se concretan los proyectos por falta de comunicación o desinterés de algunas autoridades. Por otro lado, se debe trabajar en darle un nuevo sentido al lugar de “poder” para mirar más a sus representadas. Se observa apoyo de algunos directivos pero no de la mayoría de los docentes, ya que no las acompañan en sus actividades o incorporando en sus materias contenidos relevantes para el manejo del centro: como talleres de oratoria, balance de gastos, planificación de los actos escolares o realizar una expo-carrera como servicio para las alumnas del último año.

Semana del estudiante, intertribus y estudiantina

Una vez analizados los centros de estudiantes centraremos nuestra atención en las actividades que realizan, atendiendo a la identidad que se le asigna a cada una, para poder fomentar más y mejores formas de participación estudiantil, para desarrollar aprendizajes que traspasen el aula. Por ello, adherimos a la pedagogía crítica que:

“...considera que uno de sus objetivos más fundamentales es comprender cómo las experiencias construidas socialmente -y, con frecuencia, contradictorias- y las necesidades de los estudiantes pudieran cuestionarse con el fin de sentar las bases para analizar la intersección entre su propia vida y las limitaciones y posibilidades dentro del orden social establecido” (McLaren, 1998).

Los centros de estudiantes, en conjunto con las instituciones que los acogen, ponen en juego actitudes identitarias en eventos donde cobran protagonismo y que desestructuran la rutina escolar. Consideramos que, por su funcionamiento, actividades, organización y significaciones son el reflejo de una identidad juvenil con su propia lógica, puesto que, como sostiene Tenti Fanfani:

“...los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes y predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y en especial, con el currículum o programa que la institución se propone desarrollar” (2006, p. 58)

En Tucumán se realiza, en la mayoría de los establecimientos secundarios, *la semana del estudiante*, un acontecimiento anual, en el que se suspenden las clases para realizar actividades recreativas, deportivas y culturales, cuyo eje es la participación y el protagonismo estudiantil. El espíritu que se le imprime a estas actividades es festivo y guiado por gustos y

preferencias que van cambiando al son de los tiempos. Quien tiene a cargo su organización es el centro de estudiantes, siendo esta la actividad más esperada, donde se pone a prueba su poder de organización, imaginación, expresión de los deseos del resto del alumnado, es decir donde este órgano de representación debe “brillar”.

En la escuela de gestión estatal de Tucumán, la “*semana*” se lleva a cabo en las fechas próximas a los días del estudiante, hay un día deportivo, un día cultural y un día recreativo. Dichas actividades se realizan en horario escolar, además tiene la modalidad de semana interna ya que solo está abierta a los estudiantes de la institución. En esos días hay música, campeonatos intercurso de voley y fútbol, desayunos fraternos y juegos. Concurren grupos de baile y coreografía y se realiza la elección de rey y reina, siendo estas actividades de preferencia de los alumnos. Es a través de ellas que tiene lugar el derecho al esparcimiento, que es uno de los más resignados en los grupos vulnerables, por eso a pesar de la sencillez de su estructura pueden representar una gran significación de acuerdo al contexto. Sin embargo, en el último año se registró una baja participación debido a falta de interés del alumnado, de organización y compromiso del centro de estudiantes a quién se le adjudicó la mayor responsabilidad de los errores por la visibilidad que adquieren en dicho evento. Se observó el bajo sentido de pertenencia de los alumnos a través de la queja, el desinterés y la apatía, actitudes que pueden socavar un espacio que corre el riesgo de desaparecer. Acordamos además con la idea de que el derecho al disfrute se debe concebir colectivamente y en este caso aunque muchas de las iniciativas surgen de los jóvenes, se debilitan en el momento de la concreción por lo que el funcionamiento siempre depende de la mayor o menor incidencia de los adultos, sin poderse lograr aún una organización autónoma.

En el colegio de gestión privada de Tucumán advertimos algunas similitudes y diferencias respecto de la institución anterior. Allí la “*semana*” es interna, durante el horario escolar y su duración también es de tres días. El centro de estudiantes elabora un cronograma detallado de actividades que consisten en talleres, charlas sobre temas de interés juvenil y competencias. Además, incorpora actividades nocturnas durante dos días, abriendo la institución a otros jóvenes (semana externa). En este sentido es muy importante su promoción y publicidad, porque la mayor concurrencia garantiza su éxito. Esto requiere un alto nivel de organización, planificación y acompañamiento de la institución. Se realiza un show con competencia de coreografías, se presenta la promoción del año entrante y se convoca a un personaje famoso. En este tipo de eventos se pone en juego el factor económico por el fuerte gasto que acarrea, es el alumnado el que lo sostiene, y el Centro de Estudiantes el que lo administra. Cuando se consultó a las alumnas sobre lo que representaba este evento todas las encuestadas tuvieron una mirada positiva porque existe, en su mayoría, un fuerte sentido de pertenencia al colegio y porque a través de él es que son miradas entre jóvenes de otros colegios. Al plantear las cuestiones a superar, las respuestas iban en torno a mejorar la organización por parte de su órgano representativo y que este escuche más a sus representadas en el momento de planificarla. Por eso, en este caso las iniciativas y planificación parten del centro pero con un alto grado de direccionalidad, de ahí el reclamo del alumnado de decisiones compartidas. Las funciones de los adultos serán de acompañamiento y filtro para su realización.

En el colegio secundario de Santa Cruz, la construcción de una identidad institucional es llevada a cabo, desde hace unos años, mediante la separación del alumnado en dos grupos, simbólicamente representados por las dos comunidades indígenas históricas de la región: tehuelches (o color azul) y mapuches (o color rojo). Así se bautiza a cada alumno al ingresar al nivel secundario, ritual realizado por los profesores de educación física junto a representantes de cada tribu en los estudiantes del último año del nivel primario. La

identificación con una tribu acompañará en todas sus actividades, pero especialmente en la semana del estudiante en septiembre, y las actividades de esos días regida por las intertribus. La selección es mediante sorteo, por lo que no se distingue ningún rasgo diferenciador entre cada una. El azar hace que muchas familias se encuentran en tribus diferentes, y todos lo respetan sin problemas. Se confeccionan remeras con su color y logo, se hacen pasacalles, canciones, carteles, se pintan sus caras, etc., mostrando la satisfacción de participar en esta tradición. Compiten en voley, atletismo, fútbol, natación, hockey y básquet, durante tres días y el ganador obtiene el trofeo anual. Hasta las calles y el gimnasio municipal se visten de rojo y azul esos días, los alumnos así visibilizan su sentimiento de pertenencia con la comunidad educativa y, específicamente con su tribu.

Hace unos años, se incorporó otra forma de integrar a los alumnos en el ámbito escolar, de reforzar los lazos de socialización y de mejorar los vínculos afectivos con la comunidad educativa. Se trata de la Estudiantina, que se lleva a cabo en abril y tiende, a través de actividades deportivas, artísticas y de competencia intelectual, a unir a los alumnos de un mismo año escolar, dividiéndose en colores a los estudiantes, con el acompañamiento de un docente referente. Es decir, que la comunidad educativa busca crear lazos que construyan, mejoren y profundicen las relaciones sociales, la integración, la conformación de una cultura e identidad institucional, en medio de la diversidad de prácticas, tradiciones, ideas y costumbres con las que llegan muchos de ellos desde otros puntos geográficos, y más aún para primer año debido al cambio de nivel. La observación participante nos permite decir, incluso al analizar las encuestas, que la mayoría del estudiantado participa de estas estrategias, permitiendo construir una identidad institucional con prácticas de pluralismo y multiculturalidad. Cabe destacar que, pese al alto grado de participación de los estudiantes, las iniciativas y la concreción de las actividades dependen de las decisiones de los adultos.

Optimizando lo propio para construir un futuro más democrático

Isabelino Siede sostiene que una propuesta formativa en política y ciudadanía para los tiempos actuales debe constituirse en una posición donde el docente deje de ser el centro de acción con sus explicaciones y descentralice el control de la actividad pedagógica para que los estudiantes adquieran una mayor autonomía en las cuestiones que se propongan realizar.

Además, sostiene que:

“es necesario partir de las características y necesidades formativas de la población escolar con la cual trabajamos, pues en esa lectura podemos garantizar la significatividad cultural de los contenidos que pretendemos enseñar. No se trata de una pregunta utilitaria sino de una petición de sentido que resultará muy pertinente para tomar las decisiones posteriores” (Siede, 2007, p. 237).

Es por ello que, nuestro plan de acción toma problemáticas, propósitos y temas comunes diferenciando nuestras propuestas concretas de acuerdo a las particularidades y necesidades observadas en cada institución analizada.

Propuesta en común:

Actividades en relación a:	Identidad Adolescente/ Diversidad/multiculturalismo	Participación Juvenil	Construcción de una ciudadanía democrática y pluralista
Temas a trabajar	-Migraciones territoriales -Nuevos significados para los espacios de participación estudiantil (semana del estudiante, estudiantina e intertribus) -Alteridad -Cultura	-Centros de estudiantes y su rol -Leyes relacionadas a la participación juvenil -Participación política en pos del bien común -Derechos del niño, niña y	-Ciudadanía - Democracia - Pluralidad -Derechos civiles y políticos: a la libre expresión, derecho al voto

	-Identidad como reconocimiento de sujeto de derecho	adolescente -La comunicación -Las asambleas estudiantiles	- El acto electoral -Funciones y cargos de gobierno -Canales legítimos para una libre competencia - - -Periodicidad de cargos
Propósitos	-Contribuir a la construcción de espacios y acciones tendientes a la integración de los miembros de la comunidad. -Promover prácticas identificatorias con la institución a fin de alentar la integración en un marco de respeto por las diferencias. -Generar espacios de socialización, convivencia y respeto mutuo. -Construir con ellos nuevas propuestas creativas para enfrentar el presente y modificarlo	-Difundir la importancia del centro de estudiantes como espacio propio y autónomo para los alumnos. -Crear habilidades para el debate y la toma de decisiones en un marco de pluralidad de ideas. -Promover hábitos democráticos sobre roles y funciones, niveles de participación, trabajo en conjunto y deliberaciones. -Potenciar los eventos recreativos para incentivar la participación, la escucha a sus representados, la delegación de tareas y la colaboración del resto de la comunidad.	-Construir mediante la práctica los valores democráticos como el respeto a la pluralidad de ideas, la periodicidad de los cargos y las funciones de cada representante, etc. -Desarrollar actitudes de escucha a las minorías y respeto a las instituciones. -La responsabilidad de cuidar y proteger el sistema democrático por sobre ideas autoritarias.

Actividades para la concreción del plan de acción diferenciadas:

Colegio privado de Tucumán: las actividades buscarán valorizar su organización produciendo una apertura de mirada que va desde lo económico-administrativo que priorizan lo recreativo a constituir una participación ampliada y de promoción de derechos de los jóvenes. Llevar su sentido de pertenencia desde la tradición al cambio en pos de un conocimiento democrático y ciudadano puestos en acción. Para ello, se realizarán charlas-debates que provoquen nuevas inquietudes e interrogantes para generar alternativas. Se promoverán las asambleas donde se puedan hacer eco de las peticiones colectivas.

Escuela pública de Tucumán: las actividades estarán orientadas a darle solidez y poder a un órgano de participación que no lo tiene, por ello será necesario hacer visibles prácticas democráticas como elección de delegados que enseñen sobre los rasgos representativos que tiene los alumnos. Por otro lado, se buscará enfatizar el sentido de pertenencia y construirlo con actividades de convivencia, solidarias y deportivas, usando en la medida de lo posible el predio de la escuela, para que sea identificado como espacio común. Además se promoverá la integración en la sociedad diversa a la que pertenecen, incentivándolos a participar en eventos, actividades deportivas y solidarias con colegios y escuelas de la zona.

Colegio estatal de Santa Cruz: considerando las particularidades de la movilidad constante, la diversidad y la necesidad de incentivar espacios comunes que generen más sentido de pertenencia a la comunidad educativa, es que nos proponemos acompañar a los estudiantes en sus actividades tanto en constancia, en calidad y en cantidad de docentes, a los fines de motivar y mejorar esas acciones como las ya analizadas. Se hará foco en reforzar sus bases teóricas (contenidos relacionados en distintos espacios curriculares, charlas, debates, etc.) y se buscará mayor apoyo por parte de las autoridades, en la concreción de sus proyectos. De tal manera, se promoverá la realización de asambleas estudiantiles, perfeccionamiento de sus representantes, apoyo y motivación de actividades culturales dentro del espacio propio escolar como el gimnasio del colegio, fuera del horario de clases, y fundamentación de sus proyectos en búsqueda de viabilidad y realización.

Conclusiones

Nuestro camino comenzó al coincidir sobre cuestiones que hacían a la práctica diaria como docentes en instituciones del nivel secundario. La distancia y disparidad de culturas en cada una de ellas no impidió que percibiéramos las mismas prácticas, similares estrategias y problemáticas comunes en torno a la participación juvenil.

Lo que en un primer momento fue observar solas en cada espacio de trabajo, se transformó luego en una búsqueda de acciones en común sobre aquello poco desarrollado sobre la identidad y las formas de participación juvenil de los estudiantes en su institución de pertenencia. El diagnóstico, el análisis y la elaboración de un plan de acción fue un proceso cargado de una tensión implícita desde nuestro rol docente y de investigadoras. Se priorizaron las encuestas, entrevistas, charlas informales y la observación participante, con el fundamento teórico correspondiente. Las problemáticas halladas fueron: falta de interés y conocimiento por los estudiantes sobre sus espacios de participación, ineficacia en los canales de comunicación institucional, y falta de promoción y puesta en práctica de dichos espacios.

Sabemos que no partimos de cero, las prácticas de participación estudiantil tenían una impronta propia en cada institución, la idea fue darle un sentido pedagógico y motivacional renovado. Nuestras conclusiones generales nos permiten inferir que se desarrollan prácticas variadas que buscan alentar y promover el sentido de pertenencia a cada una de las instituciones mediante actividades extra áulicas como la *semana del estudiante*, *estudiantina e intertribus*. Ellas son sostenidas desde la cultura institucional, como espacios propios de los alumnos para socializar, generar lazos y construir tradiciones y costumbres en común, fortaleciendo acciones dentro de las ideas de respeto, pluralidad y diversidad de ideas y prácticas. Estos espacios deberían ser sostenidos por un órgano de representación juvenil que le de un nuevo sentido, legitimándolos a partir de la participación y deliberación para la construcción de una ciudadanía activa.

Referencias bibliográficas:

- **Blandez Angel, M. Julia.** (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado: guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación* (Vol. 12). Barcelona: Inde.
- **Domenech** (2003). *El multiculturalismo en Argentina.: ausencias, ambigüedades y acusaciones*. Córdoba: CEA
- **Dutschasky y Skliar** (2017). *La diversidad bajo sospecha*. Buenos Aires, Flacso.
- **Frigerio, Poggi y Tiramonti** (1994). *La Cultura Institucional Escolar*. En Frigerio, Poggi y Tiramonti. *De cara y ceca*, Cap. 2. Buenos Aires, Flacso: Troquel Educación.
- **García Ruiz, Arroyo Doreste, Mediero** (Ed.) (2016). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*. Universidad de las Palmas de la Gran Canaria.
- **Jara, M. y Funes, G.** (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana*. En Jara, M. y Funes, G (Comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. UNCo. Cipolletti.
- **Mclaren** (1998). *Multiculturalismo revolucionario*. México: Siglo XXI editores.
- **Santillán, L.** (2007). *Desigualdad, cultura y diversidad: conceptos que desafían hoy la enseñanza*. En Shujman, G. y Siede, I. (comp). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- **Siede, I.** (2007) *Educación Política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós

- **Siede1, I.** (2007). Hacia una didáctica de la formación ética y política. En Shujman, G. y Siede, I. (comp). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- **Tagliavini, G.** (2016). La movilidad territorial de las poblaciones: reflexiones para su abordaje en la escuela primaria. Cap. 5. En Jara, M. y Funes, G (Comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. UNCo. Cipolletti:
- **Tenti Fanfani, E.** (2006). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Tiramonti, G. y Montes, N.(comp). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO
- **Tiramonti G.** (2011). Escuela media: la identidad forzada. En Tiramonti, G. (Dir.).*Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires. Flacso/Homo Sapiens.

Documentos:

- Estatutos de Centro de estudiantes de las instituciones analizadas.
- Ley nacional sobre Centros de estudiantes n° 26877.
- Núcleos de aprendizajes y Diseños curriculares provinciales.
- Ley nacional de Educación n°26206.
- UNICEF Argentina y Ministerio de Educación de la Nación. Proponer y Dialogar. Guía para el trabajo con jóvenes y adolescentes. (2005)
- Entrevistas a directivos y docentes asesores de cada Centro de estudiantes.
- Página web del Ministerio de Educación de Tucumán y del Consejo de Educación de Santa Cruz.

Las problemáticas del espacio urbano: del abordaje postmoderno al desafío didáctico de construir una ciudadanía emancipada. Una alternativa posible

Rodrigo Javier Dias
rjdias082@gmail.com
ISP–Dr. Joaquín V. González / Argentina

RESUMEN:

El desafío de la educación, en el contexto de un mundo impulsado por la globalización neoliberal, es una tarea que requiere de una constante renovación. De igual forma, lograr la construcción de una ciudadanía capaz de problematizar las cuestiones derivadas de este modelo económico sobre el espacio y el conjunto de la sociedad, una ciudadanía emancipada, se convierte en uno de las finalidades principales de la escuela contemporánea.

El currículum geográfico en el nivel medio nos brinda el campo suficiente para la concreción de ese objetivo. Pero para ello es necesaria la búsqueda de recursos, estrategias y alternativas que apunten a replantear el enfoque de los contenidos y su abordaje didáctico en la propia praxis docente.

En este caso en particular, se presenta un trabajo realizado en una escuela secundaria de CABA sobre el que, tomando como contenido a los espacios urbanos y las problemáticas socioterritoriales, se elaboró una secuencia didáctica que apuntó -desde lo conceptual hasta el trabajo de campo- a identificar, analizar y problematizar los procesos urbanos de segregación espacial, gentrificación y renovación dentro de la lógica del extractivismo urbano.

Tomando como sustento epistemológico a las geografías críticas, y adoptando un enfoque postmoderno de análisis espacial, la secuencia prioriza la resignificación de un recorte territorial específico y familiar para los estudiantes, convirtiéndose ellos mismos en protagonistas de un tercer espacio que -a través de su experiencia- los interpela sobre los actores y las causas de las inequidades socioterritoriales existentes en ésta y otras posibles escalas de análisis.

PALABRAS CLAVE:Ciudadanía – Praxis docente – Secuencia didáctica – Tercer espacio

Os problemas do espaço urbano: da tábua pós-moderna para o desafiodidático de construir umacidadania emancipada. Uma possível alternativa

RESUMO:

O desafio da educação, no contexto de um mundo impulsionado pela globalização neoliberal, é uma tarefa que exige uma renovação constante. Da mesma forma, alcançar a construção de uma cidadania capaz de problematizar as questões decorrentes desse modelo econômico no espaço e em toda a sociedade, uma cidadania emancipada, torna-se um dos principais propósitos da escola contemporânea.

O currículo geográfico no nível médio nos dá espaço suficiente para a realização desse objetivo. Mas, para isso, é necessário procurar recursos, estratégias e alternativas que visem repensar o foco dos conteúdos e sua abordagem didática na própria prática docente.

Neste caso particular, é apresentado um trabalho realizado em uma escola secundária de CABA, que, tendo como conteúdo os espaços urbanos e os problemas sócio-territoriais, elaborou-se uma sequência didática que apontou - do conceito ao trabalho de campo - identificar, analisar e problematizar os processos urbanos de segregação espacial, gentrificação e renovação dentro da lógica do extrativismo urbano.

Tomando apoio epistemológico às geografias críticas e adotando uma abordagem pós-moderna para a análise espacial, a sequência prioriza a resignificação de um corte territorial específico e familiar para os estudantes, tornando-se protagonistas de um terceiro espaço que, por sua

experiência - desafia-os aos atores e às causas das desigualdades sócio-territoriais existentes nesta e outras possíveis escalas de análise.

PALAVRAS-CHAVE:Cidadania - Praxis de Ensino - Seqüência de Ensino - Terceiro Espaço

The problematic ones of the urban space: from the postmodern boarding to the didactic challenge of constructing an emancipated citizenship. A possible alternative

ABSTRAC:

The challenge of education, in the context of a world driven by neoliberal globalization, is a task that requires constant renewal. Similarly, achieving the construction of a citizenship capable of problematizing the issues arising from this economic model on space and the whole of society, an emancipated citizenry, becomes one of the main purposes of the contemporary school.

The geographical curriculum at the middle level gives us enough scope for the realization of that goal. But for this it is necessary to search for resources, strategies and alternatives that aim to rethink the focus of the contents and its didactic approach in the teaching practice itself.

In this particular case, a work done in a secondary school of CABA is presented, which, taking as content the urban spaces and socio-territorial problems, a didactic sequence was elaborated that pointed -from the conceptual to the field work- to identify, analyze and problematize the urban processes of spatial segregation, gentrification and renewal within the logic of urban extractivism.

Taking epistemological support to critical geographies, and adopting a postmodern approach to spatial analysis, the sequence prioritizes the resignification of a specific and familiar territorial cut for students, becoming themselves protagonists of a third space that - through their experience - it challenges them on the actors and the causes of socio-territorial inequities existing in this and other possible scales of analysis.

KEYWORDS:Citizenship - Teaching Praxis - Teaching Sequence - Third Space

Introducción

Dentro de un contexto dominado por la globalización, nos encontramos inmersos en una cotidianeidad que evidencia constantes cambios. El devenir de diversos procesos políticos y económicos y las transformaciones derivadas de ellos trascienden sus esferas de influencia para impactar en todo el conjunto de la sociedad.

De igual manera, el ámbito educativo no está exento de dichos procesos. Benach y Albet afirman que *pocos negarán que la comprensión del mundo sea, en su sentido más básico, un proyecto simultáneamente histórico y social* (2010, p. 182)

La fluidez de los cambios, la pluralidad de actores sociales intervinientes, la proliferación de medios masivos de comunicación y la sobreabundancia de información circulante han puesto a la enseñanza escolar en una encrucijada.

En concordancia con lo expuesto, y en relación a los diseños curriculares, es necesario remarcar primeramente que *los propósitos político-pedagógicos varían con el tiempo y las prioridades de cada época* (Siede, 2010, p.18). Por otro lado, y haciendo un recorte específico dentro de las ciencias sociales, en el ámbito académico de la geografía es necesario destacar que “el objeto de conocimiento no siempre ha permanecido estable”.

La encrucijada, entonces, cobra forma al momento de analizar diferentes aspectos de la enseñanza de la geografía en las aulas. Ante un contexto mutable, y tal como refiere Siede, *...el objeto de enseñanza se ve interpelado desde fuera de las escuelas, aunque no siempre acusa recibo de esas nuevas demandas, porque las tradiciones tienden a continuarse de modo inercial* (2010, p. 18)

Y es aquí, sobre la práctica docente, donde se debe generar una reflexión. Es a partir de esa instancia en donde podemos decidir entre diferentes caminos al momento de construir didácticamente el objeto de conocimiento, a fin de presentarlo no solo de manera tal que sea comprensible (Villa, 2009), sino que también esté enfocado a modificar esa enseñanza “tradicional” por otra de carácter más crítico que contenga -implícita o explícitamente- las bases para una formación ciudadana acorde a los tiempos que corren; que brinde la posibilidad de analizar el contexto y otras instancias de la vida cotidiana además de la comprensión de contenidos.

Considerando el diseño curricular jurisdiccional vigente, el cual “supone un desafío a las prácticas tradicionales de la Geografía escolar en las cuales las formas de enseñar y aprender favorecían la parcelación del conocimiento geográfico, su neutralidad y objetividad” (Ministerio de Educación, 2013, p. 254); que a su vez promueve actividades que involucren el uso de TIC’s y el trabajo de campo generando situaciones de enseñanza orientadas a la explicación de problemáticas socioterritoriales (ME, 2013), se analizará en este trabajo una secuencia elaborada como prueba piloto para el Cuarto Año del ciclo lectivo 2018, que fue desarrollada con alumnos de Quinto año del nivel medio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2017.

Apoyada en la lógica del extractivismo urbano y las transformaciones recientes de los espacios urbanos en Argentina, en la secuencia se buscó satisfacer todas las particularidades expuestas, dando respuesta a tres preguntas principales que obraron como vehiculadoras del abordaje didáctico y que deberían interpelarnos continuamente como docentes en nuestra práctica cotidiana: ¿cuál es el tipo de ciudadanía que buscamos construir a través de la geografía?; ¿cuáles son las finalidades de la enseñanza de la geografía en las escuelas?; y por último, ¿cuáles son las ventajas de ofrecer enfoques postmodernos de abordaje, basados en una enseñanza crítica de la geografía?

Las finalidades educativas de la geografía escolar

Previo a la realización de una planificación, de un recorte de contenidos o de una secuencia didáctica, una de las preguntas principales que debemos realizarnos como docentes es fundamental para orientarnos en nuestro proceder: ¿por qué enseñar geografía, y para qué?

Desde la institucionalización como disciplina dentro del ámbito educativo, la geografía ha sido siempre acompañante y respuesta de las finalidades políticas que el contexto demandase. Forjar el sentimiento nacional, establecer valoraciones compartidas, identidades, formar ciudadanos; todos ellos han sido –y continúan siendo, en mayor o menor medida- objetivos fundamentales de su enseñanza.

No obstante, de la misma manera en que el objeto de estudio no permanece estable, y acorde a un contexto mutable en donde los avances científicos y la abundancia de canales informativos son la norma, “...un desafío permanente de la escuela es mantenerse cerca del ritmo y los avances de la producción científica para que las ciencias escolares sigan siendo tales y no devengan en discurso sin fundamento” (Siede, 2010, p. 21-22).

Ese desafío planteado por Siede, complementario a las preguntas introductorias, es respondido objetivamente a través de tres finalidades principales. Desarrolladas por Adriana Villa (2009), se agrupan de la siguiente manera:

- En primer lugar, por su importancia en relación a la formación para la ciudadanía: a que concepción de ciudadanía se alude, cómo se define el ciudadano alumno-ciudadano político y,

en consecuencia, qué resulta importante que los alumnos conozcan y cómo se favorecerá su relación con el conocimiento geográfico propiamente dicho.

- En segundo término, debido a la utilización y abordaje de elementos que “aportan cultura general y favorecen el desarrollo del pensamiento crítico” (Villa, 2009, p. 4).
- Por último, que a través de la enseñanza de la geografía en el nivel medio se brindan herramientas cuya practicidad y utilidad permiten no solamente el análisis de problemáticas socioterritoriales, sino que además pueden ser aplicadas a otros ámbitos de la vida cotidiana en abordajes multiescalares y pluricausales, así como también ser funcionales para diversas disciplinas.

De esta manera, el ¿para qué? y el ¿por qué? de la enseñanza geográfica encuentran su respuesta. Sin embargo, de sus mismas finalidades surgen otras preguntas, no explícitas hasta el momento: sabemos que el conocimiento geográfico aporta cultura general y brinda herramientas importantes para la vida cotidiana...pero, ¿qué tipo de ciudadano es el que queremos formar? ¿desde qué enfoque debemos enseñar geografía? ¿cómo debemos trabajar los contenidos al momento de planificar nuestra práctica docente?

Geografía y la formación ciudadana

Frente a la pluralidad de definiciones y aproximaciones sobre las cuales se construyen definiciones de ciudadanía, y a efectos de realizar un recorte conceptual específico para su comprensión, trabajaremos sobre dos modelos de ciudadanía que hoy disputan su primacía en materia de políticas sociales y el ámbito educativo.

La ciudadanía, fundamentalmente, es el reflejo de la relación de pertenencia a una comunidad en donde todos estamos insertos de igual manera (no en base a un único indicador), y en donde tenemos un mismo estatus. Esta inserción, no obstante, alberga la posibilidad de desigualdades, aunque las mismas deben estar contenidas (Bustelo y Minujín, 1997).

La ciudadanía implica un reconocimiento en la expansión de derechos a través de políticas sociales, cuyo objetivo máximo es la consolidación de los derechos colectivos. Es en base a estas políticas sociales que podemos reconocer dos modelos de ciudadanía que hoy disputan el contenido de la política social en América Latina. Uno es el modelo de ciudadanía asistida (CA) y el otro es el de ciudadanía emancipada (CE) (Bustelo, 1997, p. 6).

Fuertemente relacionadas con un modelo político y económico neoconservador imperante en la región, podemos diferenciar a ambos modelos de ciudadanía por su postura frente a la cuestión de la igualdad. En el primero de los casos, la ciudadanía asistida toma a las desigualdades como algo natural del sistema, como el triunfo de los más aptos. Es en función de ello que su postura no es la de garantizar esa igualdad, sino de disponer las medidas necesarias para paliar las desigualdades. De allí su nombre.

Por otro lado, la ciudadanía emancipada toma a la igualdad social como un valor fundamental, y a la comunidad toda como su beneficiaria. Es socialmente inclusiva, y su objetivo consiste en analizar cuáles son los factores que generan las desigualdades pero no para “asistirlas”, sino para erradicarlas: busca lograr esa inserción equitativa de hecho y derecho, para todos.

Esta formación ciudadana es un proceso que no se construye en un solo ámbito. Comienza desde nuestro propio círculo familiar, y finaliza en la consolidación de políticas de estado. Dentro de ese recorrido, uno de los ámbitos fundamentales de formación ciudadana es el educativo; y dentro de la escuela, uno de los objetivos de la enseñanza de la geografía en el

nivel medio es contribuir a la formación ciudadana. La pregunta se centraría ahora sobre cuál de los modelos de ciudadanía debemos enfocarnos al momento de pensar nuestra práctica docente.

Como refiere Souto (2007, p. 4), la educación ciudadana desde la geografía no puede dejar de analizar las desigualdades de acceso a los recursos naturales y al bienestar humano, derivado de los servicios imprescindibles para adquirir una condición de vida digna.

Es por ello que en la enseñanza de la geografía no debemos preocuparnos solamente por contribuir a la formación ciudadana, a secas. Debemos asegurarnos que la misma se inscriba dentro de los parámetros de una ciudadanía emancipada, que facilite esa emancipación, que cuestione la realidad inmediata que se le presenta (Souto, 2007), que permita reconocer las problemáticas, analizar sus causas, sus alcances y las consecuencias de los mismos para construir conocimiento al mismo tiempo que se forjan como ciudadanos.

¿Cómo ajustar nuestra práctica docente a las finalidades de la enseñanza geográfica?

Tomando como base al diseño curricular vigente para la Nueva Escuela Secundaria, vemos como un propósito de enseñanza que:

La enseñanza de la Geografía debe propiciar en el alumnado la comprensión del espacio geográfico en sus materializaciones y contradicciones. Y debe enseñar o más bien hacer que el alumno descubra el mundo en que vivimos, con especial atención en la globalización y en las escalas local y nacional. (ME, 2013, p. 379)

Por ello es que resulta necesario reflexionar ya no qué aspectos seleccionar del contenido académico, sino que –por lo contrario- se torna impostergable analizar, de aquellos contenidos académicos, cuáles son los trascendentales para poder vehiculizar las preguntas y planteos adecuados que permitan al estudiante tomar las herramientas para comprender la realidad social y geográfica en la cual están inmersos (Souto, 2007). De igual manera, y retomando lo abordado en el capítulo anterior, tanto en la Geografía como en las Ciencias Sociales en general nos vemos impulsados a renovar el discurso, centrándolo ahora en el análisis de la ciudadanía y de la participación en la construcción del espacio público (Souto, 2007, p. 9).

Siede lo aclara desde el punto de vista de la reflexión docente:

“imagino que muchos responderemos que no, o que la enseñanza escolar nos ha servido bastante poco para desempeñarnos como ciudadanos de nuestro país y habitantes de nuestro planeta. Quizás ese hueco en nuestro propio recorrido sirva para pensar qué podemos proponerles a nuestros alumnos y alumnas, como reajuste o contracara de una formación que reconocemos limitada.”(2010, p. 18)

El peso específico se traslada entonces desde el contenido hacia el enfoque, del ¿qué? al ¿cómo? El rol del docente y la toma de decisiones frente a la planificación y elaboración de secuencias didácticas se vuelve actor central para garantizar que los estudiantes reflexionen y problematicen sobre lo que los rodea, otorgándole una significatividad imprescindible en sus procesos de aprendizaje.

De esta manera, a través de esa autocrítica sobre la propia praxis, lo que se prioriza es el poder convertir a la geografía en un “cuerpo de conocimiento valioso para la comprensión de las diversas realidades y problemáticas del mundo actual” (Ministerio de Educación, 2013, p. 256). Siendo este el objetivo, ¿cuál sería un enfoque posible que cumplimentara estos requisitos?

Entre lo crítico y lo postmoderno, una alternativa posible

Buscando dejar atrás la permanencia de formatos tradicionales de enseñanza, que aún hoy continúan replicándose en las aulas, se propone una alternativa acorde a las corrientes geográficas contemporáneas. Si bien las mismas existen -implícita o explícitamente- dentro de los diseños curriculares, la recurrencia real a los enfoques críticos aún dista mucho de ser el denominador común.

Esta alternativa la encarna la conceptualización teorizada primero por Henri Lefebvre y luego remozada por Edward Soja: el giro espacial de las ciencias sociales, caracterizado por el “tercer espacio”, espacio pocas veces considerado en los estudios geográficos.

¿En qué consiste? Este tercer espacio es una perspectiva que contempla al espacio “vivido”, lo vivencial, lo experiencial, es la construcción que busca derribar lo que tradicionalmente percibimos y concebimos (básicamente, cómo nos es presentado) al momento de abordar un recorte espacial. Es, tal como teorizaba Lefebvre, el poder identificar esos tres momentos de producción del espacio: ‘práctica espacial’, ‘representación del espacio’ y ‘espacio de representación’ en el registro fenomenológico, o espacio ‘percibido’, ‘concebido’ y ‘vivido’ desde el punto de vista lingüístico y semiótico (Goonewardena, 2011, p. 11).

Este enfoque postmoderno le aporta al estudio el interés por el análisis de los espacios desde lo micro hacia lo macro, desde la posición del que habita el espacio, desde ese espacio de representación. Es visibilizar el relato del invisibilizado, es lograr -a través de la enseñanza- la consideración y comprensión de los hechos y los contenidos como simultáneamente históricos, sociales y espaciales o geográficos (Albino y Barsky, 1997, p. 73); le otorga una nueva dimensión a los estudios en ciencias sociales, y a su vez -con una reflexión adecuada- nos habilita a nosotros a aplicar, como docentes, ese mismo enfoque en nuestra práctica.

¿Por qué no construir conocimiento desde el análisis del espacio vivido que trascienda el trabajo en el aula?

Considerando que, más allá del ámbito académico, en la sociedad hay una creciente conciencia de la simultaneidad y de una complejidad que entrelaza lo social, lo histórico y lo espacial, de modo inseparable y, no sin problemas, a menudo interdependiente (Benach y Albet, 2010: 183); el objetivo puesto en la secuencia didáctica programada fue precisamente el de trascender la habitual “dialéctica” pero no sólo a través de los recursos tradicionales, sino por un tiempo pasar a “ser” ese tercer espacio, constituir lo vivido, resignificar las propias experiencias de los alumnos en pos de un aprendizaje que contribuya sustancialmente con la comprensión del entorno, con su formación ciudadana y con la posibilidad de aplicar este mismo conocimiento a otros aspectos de la vida cotidiana. Para ello, se trabajó con un contenido que fácilmente podemos vivenciar: las problemáticas territoriales de CABA.

El contenido a trabajar. Secuencia y actividades.

En función de la planificación, se encaró la segunda mitad del tercer trimestre del quinto año de nivel medio a través de la elaboración de una secuencia didáctica que abordó la temática referida a los espacios urbanos y problemáticas socio-territoriales en la Argentina (ME, 2013, p. 250); e incluida como contenido troncal dentro del diseño curricular vigente en CABA, priorizando dentro del mismo núcleo a los siguientes aspectos:

- Los actores urbanos públicos, privados, locales y extralocales.
- Transformaciones recientes en ciudades medianas y grandes. Su impacto en la morfología, la dinámica y las jerarquías urbanas. Desigualdad en el crecimiento urbano.
- La segregación residencial y los contrastes sociales. Procesos migratorios locales, regionales e internacionales. Su evolución en CABA.

Una vez establecidos los alcances, se planificaron en 4 (cuatro) encuentros. Los primeros tres en el formato de clase habitual; el último de ellos efectuando un trabajo de campo que consolidaría una evaluación y autoevaluación itinerante.

La intención de esta secuenciación progresiva de contenidos responde a dos motivos principales: el tiempo escolar y la adecuada fragmentación de contenidos en función de éste y, finalmente, el abordaje que sobre ellos se realice.

¿Por qué la fragmentación y adecuación al tiempo escolar? Porque es necesario considerar –previo a cualquier selección de contenidos y a cualquier planificación que uno quiera realizar– que el tiempo disponible para desarrollar las secuencias didácticas no es siempre el estipulado ni un continuo ininterrumpido. Existen imponderables propios y ajenos al ámbito educativo que dificultan no pocas veces su normal desarrollo, que se traducen en un desfase entre lo planificado y lo que el tiempo escolar permite. Por eso, es imprescindible establecer una extensión hipotética de la secuencia, la cual tiene que ir acompañada de una fragmentación idónea de los contenidos a trabajar en cada uno de los encuentros. La división por módulos nos limita; pero una planificación adecuada garantiza que esa división sea aprovechable partiendo desde un comienzo en el cual se amolden las instancias de enseñanza con lógicas internas que les vayan dando sentido (Villa, 2009, p. 5). Tal como puede apreciarse en el diseño curricular vigente:

“con la intención de superar las fragmentaciones propias del conocimiento geográfico escolar tradicional, se espera que el docente organice la enseñanza a partir de la selección de problemáticas relevantes, reagrupando contenidos que aporten un mayor dinamismo a su propuesta educativa y enriquezcan sus sentidos y significatividad.” (ME, 2013, p. 255)

Por otro lado, y en relación al abordaje, el objetivo de la secuencia es -constituyendo a la vez uno de los objetivos de aprendizaje prescriptos en el diseño curricular-, analizar críticamente las transformaciones urbanas que derivan en procesos de segregación social (ME, 2013, p. 266). De esta forma, y a través de un análisis multiescalar apoyado en múltiples fuentes y recursos didácticos, los encuentros tuvieron el siguiente orden:

- En el primero de ellos, y tomando como premisa el interjuego con diferentes escalas y un pertinente recorrido temporal, se trabajó de forma explicativa los procesos poblacionales en nuestro país, el sistema urbano y su dinámica. En una primera instancia se utilizó la escala nacional, reflejando la conformación de las principales ciudades argentinas y su vínculo con las áreas próximas -retomando los conceptos y procesos trabajados durante el contenido “Etapas de formación del territorio nacional”- proponiendo a la vez la identificación en el sistema urbano argentino del patrón de “centro-periferia” más allá de la tradicional escala global como factor preponderante en la consolidación de un sistema urbano macrocéfalo. En segundo lugar, se redujo la escala de análisis al abordar el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), trabajando indicadores y conceptos similares a los utilizados para la escala nacional, patrones migratorios y su vinculación con el resto del país. Los conceptos principales -y transversales a la clase- fueron sistema urbano, primacía, macrocefalia y centralidad. Para ambos recortes territoriales se trabajó con cartografía específica, centrada en “imágenes” de la mancha urbana en momentos puntuales de su crecimiento, y material elaborado por el docente.

- En el segundo encuentro, manteniendo el recorte territorial sobre AMBA y CABA, el recorrido se centró en primer lugar en hacer un recorrido geohistórico por las distintas etapas de formación de la ciudad capital y el conurbano. Se abordaron las etapas “clásicas” a través de las que pueden identificarse: la ciudad “puerto”, evidenciando la primacía del sistema de la Ciudad Autónoma centrada en la zona portuaria y áreas aledañas, vinculando el avance de la “mancha urbana” con el crecimiento de las obras de infraestructura vial cuya finalidad implicaba la conexión entre esta zona comercial, y el primer cinturón del conurbano bonaerense, así como también con el interior del país. Otra etapa denominada la ciudad “fábrica”, superpuesta geográficamente con la etapa anterior y en la cual se analizó el crecimiento de la industria en las áreas aledañas al puerto con un claro patrón de expansión hacia el primer cinturón bonaerense. De igual manera, aquí se remarcó el crecimiento de la mancha urbana acompañado de políticas estatales vinculadas a los servicios de transporte, hogares y afines como parámetro fundamental de su expansión. Por último, la ciudad “shopping”, etapa en la cual se consolida el crecimiento urbano alcanzando al tercer cordón del conurbano bonaerense. En esta etapa en particular se destacan los procesos de relocalización de las industrias y el auge de los barrios cerrados, countries y otras urbanizaciones en áreas tradicionalmente rurales, al igual que el crecimiento de la infraestructura vial como factor principal de crecimiento de los procesos mencionados. En cada una de estas etapas se plantearon cuestiones relacionadas a los factores (actores sociales e intereses, modelo económico vigente, inserción mundial, entre otros) que promovieron y consolidaron su morfología y funcionalidad característica, al mismo tiempo que se trabajó la cartografía específica utilizada en la clase anterior, contextualizada por etapa.

- El tercer encuentro entremezcló el trabajo conceptual con los recursos audiovisuales. Planteando el dominio de un capitalismo neoliberal en su fase más “violenta” a través de un video, se analizaron los conceptos de: ciudad fragmentada, segregación espacial, valor de uso y de cambio del suelo, gentrificación y renovación urbana y producción del espacio, enmarcando los mismos en un concepto ordenador representado por el extractivismo urbano. Tras el visionado del primer video y el análisis de los conceptos, se trabajó con una secuencia de tres videos -uno centrado en CABA, otro en el conurbano y el tercero de la ciudad de Córdoba- cada uno de ellos construido en función de imágenes, filmaciones de diferentes áreas urbanas y entrevistas con habitantes de las ciudades -de diferentes áreas y distinto poder adquisitivo, para comparar el punto de vista que presentan sobre un mismo recorte territorial-. Aquí se recuperaron transversalmente contenidos trabajados con anterioridad y se abordó a este extractivismo como el bastión urbano de los procesos de expoliación promovidos por el neoliberalismo analizados en los espacios rurales. Finalmente, el material audiovisual fue acompañado por imágenes seleccionadas de barrios específicos e icónicos de la ciudad capital como Palermo, Barracas y Puerto Madero, donde estos procesos cobran mayor visibilidad, cerrando la clase con ellas y una breve actividad de “antes y después”, en donde los alumnos debían identificar visualmente a qué barrio pertenecía la imagen trabajada.

- El cuarto y último encuentro planificado en la secuencia, preveía una instancia de evaluación múltiple, basada en un trabajo de campo.

La evaluación y autoevaluación itinerante

En el libro “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, Isabelino Siede resalta la importancia de una enseñanza y una evaluación crítica, afirmando que:

“una enseñanza crítica incluye la invitación a formular y sustentar juicios de valor a partir de conocer. Este proceso contribuye a la construcción paulatina de una conciencia histórica en la que cada sujeto podrá interpretar el pasado y el presente para posicionarse hacia el futuro. Las evaluaciones críticas provienen del conocimiento y lo enriquecen.” (2010, p. 27)

Por ello, la instancia de evaluación en función de los encuentros previos no podía remitirse únicamente a un formato tradicional y unidimensional. Considerando que la totalidad de los cursantes reside en las inmediaciones del establecimiento -ubicado en el límite entre los barrios de Almagro y Palermo-, el cuarto encuentro tuvo como objetivo el desarrollar un trabajo de campo que, a través de los contenidos trabajados anteriormente, lograra resignificar un espacio tradicional y familiarmente recorrido por los estudiantes, promoviendo el análisis de la lógica extractivista en los espacios urbanos y sus transformaciones resultantes, contemplando que en la ciudad actual predominan los procesos de mercantilización extrema de la vivienda y pérdida paulatina de la identidad barrial (Vásquez, 2017) en beneficio de una homogeneidad comandada por los intereses de los grandes agentes inmobiliarios.

Dejando de lado el mero análisis cartográfico y estadístico tradicional, se apuntó a que la experiencia in situ de los procesos contemporáneos de transformación, renovación y segregación garantizara un aprendizaje ideal para enriquecer cualitativamente los conocimientos de los estudiantes y brindara herramientas para volver utilitario ese conocimiento (Villa, 2009) al resaltar el carácter degradado, violento, insalubre, privatista y antidemocrático (Vásquez, 2017) de la ciudad actual; y que dicha experiencia sea plausible de aplicación a otras instancias de la vida cotidiana, otras disciplinas y otras escalas de análisis.

La evaluación se desarrolló de la siguiente manera:

- Tres “paradas” o “estaciones” específicas, representadas por tres plazas de CABA. Plaza Mafalda, en el límite entre Colegiales y Palermo; Plaza Serrano, en el corazón de Palermo, y finalmente Plaza Armenia, en el límite entre Palermo y Almagro. En cada una de las paradas se les dio un espacio de tiempo para resolver consignas puntuales que integraban los contenidos con una charla del docente y la observación del entorno.
- Un recorrido de mediana extensión (veinte cuadras a pie) previamente planificado entre cada una de esas estaciones, a lo largo del cual se hicieron paradas “cortas” específicas para observar, entrevistar, analizar y reforzar los conceptos trabajados.

Las consignas se dividieron en tres:

- La resolución de preguntas específicas en formato grupal que integraron procesos y conceptos trabajados con el entorno y el recorrido.
- Una encuesta individual centrada en apreciaciones personales del pre y post recorrido.
- La elaboración de un pequeño powerpoint -en función de fotos capturadas durante el recorrido- que reflejara justificadamente los conceptos trabajados.

Así, se cumplen con los propósitos de enseñanza de la Geografía que se visualizan en el diseño, el cual indica:

“...trabajo crítico con diversas fuentes de información y representaciones cartográficas, estudios en diversas escalas de análisis, la lectura y escritura de textos utilizando los conceptos propios de la disciplina, la formulación de interrogantes e hipótesis, la organización de un trabajo de campo, la toma de encuestas y entrevistas, entre otras.” (ME, 201, p. 255)

Resultados

A manera de resumen, se destacan los puntos salientes de la actividad realizada:

- En las instancias de preguntas específicas y elaboración de presentaciones en power point se obtuvieron notorias producciones, en las cuales se identificaron correctamente los conceptos trabajados -con su justificación incorporada-, lo cual se traduce en una correcta apropiación de los contenidos incluso en una posición diferente al habitual trabajo áulico.
 - Se observaron puntos salientes en los trabajos, como ser la correcta utilización de vocabulario disciplinar avanzado, la realización de planteos o preguntas en función de las consignas, el reconocimiento de los actores sociales intervinientes en el área y una interesante orientación hacia el análisis multiescalar del trabajo como totalidad.
 - En relación a la encuesta individual centrada en la construcción de ese “tercer espacio”, aquí es donde se observan los resultados más salientes de la secuencia desarrollada.
- ✓ Ante la pregunta sobre la imagen que poseían y “lo que les habían contado” de la zona a recorrer, todos coincidieron en que ese territorio era para ellos una zona de élite, con edificios y locales comerciales “caros”.
 - ✓ Ante la pregunta sobre si esta construcción se vio modificada tras la secuencia, todos coincidieron en que sí; al ser un espacio habitualmente recorrido por ellos, su análisis bajo parámetros específicos les permitió “reconstruirlo” e incluso argumentar sobre el concepto “ciudad fragmentada”.
 - ✓ Ante la pregunta que abordó el grado en el que pudieron apreciar en el recorrido los procesos trabajados en el aula, todos coincidieron en que sí. Muchos aportaron que “no pensaban que existiera tanta diferencia dentro del barrio”, contrastando sus percepciones previas.
 - ✓ Ante la pregunta sobre si es posible identificar estos procesos con otras áreas conocidas por ellos, también coincidieron en que sí. Lo particular del caso es que todos aportaron distintas áreas de CABA y del conurbano bonaerense, en función de barrios en donde viven familiares o amigos, incorporando en ellos los conceptos trabajados.

Consideraciones finales

La innovación en la enseñanza de la geografía es posible. También lo es un abordaje que favorezca sus finalidades. Los resultados plasmados en las evaluaciones, esa reinterpretación de un espacio conocido por todos pero hasta el momento visto solo como un lugar de esparcimiento, de ocio, resultó acorde a lo planificado. Poder comprender los procesos de transformación, como esa transformación se plasma en el territorio y cómo afecta a un sector de la sociedad en beneficio de otros, se convirtió en un ejercicio que no hubiera podido realizarse solamente con los encuentros teóricos. En una ciudad como la nuestra, asiento de desarrollos geográficos desiguales -a veces estimulantes- pero que en la actualidad se han intensificado negativamente traduciéndose en tensiones sociales (Harvey, 2008), el escenario es inmensamente rico en posibilidades de enseñanza.

No obstante como docentes de geografía -y tal como refieren Benach y Albet, nos es necesario tener en claro que:

“...entender el mundo de modo teórico y práctico exige una continua expansión de formación de conocimiento, una apertura radical que nos permita ver más allá de lo que se sabe en la actualidad, explorar ‘otros espacios’ que son similares y a la vez significativamente diferentes a los espacios reales e imaginados que ya conocemos.” (2010, p. 194)

Por ello debemos contemplar para el trabajo áulico el abordaje con múltiples escalas, con fuentes diversas y con recursos que no se limiten a las cuatro paredes del aula. Si bien no todo contenido puede ser incorporado a un trabajo de campo, siempre es posible maximizar las

posibilidades si se amplía el enfoque a desarrollar, manteniendo como premisa el repensarnos continuamente a nosotros mismos y a nuestra tarea (Villa, 2009).

El camino está ahí esperando. Sólo hace falta elegir como vamos a transitarlo. Una buena alternativa, que contemple todas las herramientas disponibles, y que permita apreciar -como resultado final- cómo aquellas habituales preguntas de principio de año, escuchadas una y otra vez, “¿ésto para que me sirve?” sean reemplazadas por otras, mucho más enriquecedoras para los estudiantes y motivadoras para los docentes, como “¿éste es el mismo proceso que ocurre en Puerto Madero?, ¿por ésto es que el valor de los locales se modifica tanto?” (obtenidas durante el recorrido), que indiquen que el camino fue el correcto. Es preciso, en este contexto de inequidades, que -dentro de los marcos curriculares y los tiempos escolares- generemos un mayor diálogo entre los agentes que actuamos sobre el medio (Souto, 2007), para saber por qué se hace y qué resulta de ello.

Familiarizarnos con los nuevos enfoques, las nuevas corrientes, renovar la enseñanza, contribuir a erradicar ese curriculum “residual” que dominó las aulas de geografía durante gran parte de su historia educativa, es también nuestra tarea.

Referencia bibliográfica:

- **Albino, S y Barsky, A** (1997). El tercer espacio. Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica (Edward Soja). 6to Encuentro de Geógrafos de América Latina. *Revista Geographikos*, 8 (2), pp. 71-76.
- **Benach, Ny Albet, A.**(2010). *Edward W. Soja: La perspectiva postmoderna de un geógrafo radical*. Barcelona, España: Icaria.
- **Bustelo, E. y Minujin, A.** (1997). La política social esquiva. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes*, 1 (6), pp. 7-55.
- **Goonewardena, K.** (2011). Henri Lefebvre y la revolución de la vida cotidiana, la ciudad y el Estado. *Revista Urban*, 1 (2), 1-15.
- **Harvey, D.** (2008). La libertad de la ciudad. *Revista Antípoda*, 7, pp. 15-29.
- **Lefebvre, H.**(1974). La producción del espacio. *Papers: Revista de sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona*, 3, pp. 219-229.
- **Siede, I.**(Ed.). (2010). *Ciencias sociales en la escuela, criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- **Souto González, X.** (2007). Espacio geográfico y educación para la ciudadanía. *Revista Didáctica Geográfica*, 3 (9), pp. 11-32. ISSN: 0210-492-X.
- **Vásquez Duplat, A.** (Ed.). (2017). *Extractivismo urbano, debates para una construcción colectiva de las ciudades*. Buenos Aires, Argentina: El colectivo.
- **Villa, A.** (2009). *La construcción didáctica como forma y parte de los contenidos a enseñar*. XI Jornadas de Investigación del Centro de Investigaciones Geográficas y del Departamento de Geografía. La Plata, Argentina: Repositorio institucional de la UNLP. Recuperado de: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar>

Documentos

- **Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2013).** *Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria, Ciclo Orientado -NESCO- 2014 - 2020*. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes>

El patrimonio textil de los Valles Calchaquíes: una aproximación desde la EIB y la Pedagogía de la Memoria

Sebastián Ríos Tapia
sebastianriostapia@hotmail.com
IPMB- Tucumán / Argentina

RESUMEN:

El presente trabajo gira en torno a las relaciones que se entretienen entre el patrimonio textil de las comunidades indígenas de Tucumán y los aportes que proponen la Educación Intercultural Bilingüe y la Pedagogía de la Memoria. En este sentido, se intentará dar cuenta de que el tejido para estas comunidades no solo conforma parte de su patrimonio material, sino también inmaterial y que implica una transmisión de saberes de generación en generación, produciéndose, de esta forma, la perdurabilidad de dicha producción a través de una memoria colectiva arraigada en la comunidad, que a su vez genera vínculos identitarios con esa memoria, pero también con los tejidos, como parte de la misma.

En línea con lo anterior, se intentará una aproximación a prácticas educativas que den cuenta de la transmisión de saberes desde dentro y fuera del sistema educativo, en la cual a través de las voces de los integrantes de las comunidades indígenas puedan mostrar la importancia y la necesidad de que la escuela dé cuenta de otros saberes, propios de éstas, que no excluyen los saberes académicos establecidos.

Ante esto, pensar la transmisión de estos saberes desde una pedagogía de la memoria implica pensar no sólo si el tejido puede o no ser objeto de enseñanza, sino en pensar cómo se integran los saberes propios de cada comunidad con los saberes establecidos por el curriculum, desde una perspectiva crítica y reflexiva y como un espacio en permanente construcción entre la escuela y la comunidad.

Palabras claves: tejido – patrimonio – educación - memoria.

O patrímoniotêxtil dos Vales Calchaquíes: uma abordagem do BEI e da Pedagogia da Memória

RESUMO:

O trabalho que se apresenta gira em torno às relações que se entretencem entre o patrimônio têxtil das comunidades indígenas de Tucumán e as contribuições que propõem a Educação Intercultural Bilingue e a Pedagogia da Memória. Por tanto, se tentará dar conta de que os tecidos para estas comunidades não só são parte do seu patrimônio material, senão também imaterial. Isto implica uma transmissão de saberes de geração em geração, produzindo-se assim a perdurabilidade da produção a través duma memória coletiva arraigada na comunidade, e gerando, à vez, vínculos de identidade com essa memória, mas também com os tecidos como parte dela.

Em relação com o anterior, se visa fazer uma aproximação às praticas educativas vinculadas à transmissão de saberes desde dentro e fora do sistema educativo. Nelas, a través das vozes dos integrantes das comunidades indígenas, se procura mostrar a importância e necessidade de que a escola possa dar conta dos outros saberes, que também fazem parte dela, não excluindo os saberes académicos já estabelecidos.

Assim, pensar na transmissão desses saberes desde uma pedagogia da memória implica não só se perguntar se o tecido pode ser ou não objeto de ensino, senão procurar o jeito de integrar os saberes próprios de cada comunidade com os outros já estabelecidos pelos programas académicos, desde um olhar crítico e reflexivo e como um espaço em permanente construção entre escola e comunidade.

Palavras-chave: tecido; patrimônio; educação; memória.

The textile heritage of the Calchaquí Valleys: an approach from the EIB and the Pedagogy of Memory

ABSTRACT:

The present piece of work deals with the relationship between the textile heritage of indigenous communities living in Tucumán and the investigation about the contributions of the Intercultural Bilingual Education and the Pedagogy of Memory. As regards the contribution mentioned we intend to focus on the importance of the knitting production which is not only part of the material heritage, but also of the immaterial heritage. This involves the transmission of knowledge from generation to generation, causing in this way the perdurability of their production, which takes place throughout a collective memory present in the community. This helps create identity links with that memory and with the knitting heritage as an important part of the indigenous communities.

Regarding the topics mentioned before, we intend to put emphasis on the educational practices that refer to the transmission of knowledge within as well as outside the educational system. It is through the indigenous people's voices that the educational system may get concerned with topics others from the academic knowledge proper of this system.

To think the transmission of native knowledge throughout the pedagogy of memory implies to think whether knitting can be taught at schools and also to consider how the proper native knowledge can be integrated together with the academic knowledge which is part of the curriculum. This must be seen from a reflexive and critical perspective and also as an essential area that is permanently constructed between the school and the local communities.

Keywords: Knitting-patrimony-education - memory

Introducción

El presente trabajo gira en torno a las relaciones que se entretienen entre el patrimonio de las comunidades indígenas de nuestra provincia y los aportes que proponen la Educación Intercultural Bilingüe y la Pedagogía de la Memoria. En este sentido, se pretende dilucidar si el tejido como práctica social y cultural de los Pueblos Indígenas¹ se puede pensar también como práctica educativa, a través de la cual no sólo se transmiten conocimientos propios de la tejeduría, sino también una memoria colectiva que genera vínculos identitarios con esa memoria, pero también con los tejidos, como parte de la misma.

En línea con lo anterior, se intentará abordar desde los marcos teóricos y normativos vigentes una aproximación a prácticas educativas que den cuenta de la transmisión de saberes desde dentro y desde fuera del sistema educativo, en la cual a través de las voces de los y las integrantes de las comunidades indígenas señalen la importancia y la necesidad de que la escuela dé cuenta de otros saberes, propios de éstas, que no excluyen los saberes académicos establecidos.

Ante esto, pensar la transmisión de estos saberes desde una pedagogía de la memoria implica pensar no sólo si el tejido puede o no ser objeto de enseñanza, sino en pensar cómo se integran los saberes propios de cada comunidad con los saberes establecidos por el

¹ Las sociedades que habitaron el continente americano, antes de la invasión europea, han recibido diversas denominaciones, entre las más usadas podemos mencionar "Indios", "Aborígenes", "Indígenas" y "Pueblos Originarios". Si bien el uso de una u otra implica una mirada y un posicionamiento sobre estas sociedades, en los textos académicos y en las normativas vigentes, los más usados, muchas veces de forma indistinta y en los mismos textos, son el de "Pueblos Originarios" y "Pueblos Indígenas". En este sentido, en la Constitución Nacional de 1994, en la Constitución Provincial de 2006, en la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley Provincial de Educación N° 8391, hace referencia a estas sociedades como Pueblos Indígenas. Sin embargo, en la bibliografía consultada se plantea que el uso, en la escuela y otros ámbitos, por parte de docentes, alumnos y la comunidad educativa en general, de los términos "Pueblos Originarios" o "Indígenas" no implican necesariamente un posicionamiento empático y reivindicativo de estas sociedades. En este trabajo, se tomará la denominación de "Pueblos Indígenas" ajustándose a la normativa provincial y provincial, los documentos curriculares (NAP y DCJ) y los documentos de trabajo y desarrollo profesional docente de la MEIB de la Provincia de Tucumán.

currículum, desde una perspectiva crítica y reflexiva y como un espacio en permanente construcción entre la escuela y la comunidad.

Desarrollo

El tejido como practica social y cultural, tiene una arraigada tradición en la región andina de nuestro país, práctica que se ha ido transmitiendo de generación en generación, constituyéndose en una de las piezas claves de la identidad de las comunidades indígenas.

Si bien las piezas textiles son concebidas con finalidades determinadas, según los usos que se les den, las mismas no están exentas de una fuerte carga simbólica por quienes las crearon y que reproducen su forma de ver y comprender el mundo.

La transmisión de la tejeduría implica no sólo la enseñanza y el aprendizaje de una práctica, sino también el trasvase generacional de una identidad, siempre en permanente construcción y reconstrucción, y de una memoria colectiva que se convierte a su vez, en una pedagogía que da cuenta de unos saberes propios de estas comunidades y que muchas veces transitan por fuera del sistema educativo formal.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206, queda legalmente reconocida la Educación Intercultural Bilingüe como una modalidad dentro del sistema educativo argentino, la cual:

*“...garantiza el derecho constitucional de los pueblos originarios, conforme al Art.75°, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”.*²

Con posterioridad a la sanción de la LEN, se han ido elaborando diferentes documentos de trabajo con recomendaciones para la escritura, consulta y puesta en marcha de propuestas curriculares que dieran cuenta de la diversidad de saberes que transitan por la escuela, saberes que no se acotan solo a lo académicamente establecido a través del currículum prescripto, ni tampoco en los saberes de las comunidades, históricamente excluidos, sino que se apunta a la transversalidad de lo intercultural en las escuelas.

En el caso de la provincia de Tucumán, los avances han sido bastante lentos y sobre todo apalancados por el equipo de Educación Intercultural Bilingüe y los/as dirigentes de la diferentes comunidades, más que por las instituciones escolares y los/as docentes que trabajan con alumnos y alumnas de las comunidades indígenas, en este sentido se cree necesario revisar la formación docente en EIB, por un lado, pero también las instancias de capacitación docente y el modo de abordaje de la interculturalidad por parte de los y las docentes, temáticas que exceden ahora este trabajo, pero sobre las que se considera importante volver en futuros trabajos.

Ahora bien, si concebimos la memoria y la identidad, como procesos sociales de creación de significados, subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales que, pese a tener un anclaje individual, son *fenómenos sociales*. Los marcos de significación y de valoración de los sucesos son sociales y *construidos de forma colectiva*. Lo que recordamos y

² Equipo Técnico MEIB – Provincia de Tucumán (2012): Aportes para la Educación Secundaria. Ministerio de Educación de Tucumán. Documento Inédito, 3.

cómo lo hacemos, la importancia que le otorgamos a determinados hechos depende del grupo al que pertenecemos.³

Estos procesos sociales contruidos de forma colectiva no son espacios neutros, sino escenarios en donde confrontan los diversos significados que desde el presente construimos sobre el pasado, en los cuales cabe prestar especial atención al rol activo y productor de sentidos de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder y, por último, historizar las memorias, reconocer que existen cambios en el sentido del pasado y en el lugar asignado a las memorias.

En este sentido, pensar al tejido, como práctica social y cultural, en donde se conjugan saberes, memorias e identidades de quienes lo producen, implica también concebirlo como un espacio de disputa hacia dentro y hacia fuera de cada comunidad, no sólo en función de sus significados, sino en relación a las tensiones y relaciones de poder dentro de cada comunidad en función de quiénes transmiten estos saberes y quiénes se convierten en receptores/as de éstos, por un lado. Por otro, hacia fuera de cada comunidad las tensiones surgen en la inclusión/exclusión de éstos saberes en los aceptados por la escuela y en donde las relaciones de poder entre los diferentes actores institucionales (Ministerios, comunidades, docentes y alumnos/as), marcan las asimetrías en la toma de decisiones entre lo que se incluye y excluye. Ante esto, plantear la transversalidad de lo intercultural en la escuela hoy implica un currículum flexible y abierto, para que el docente pueda adaptarlo, repensarlo y recrearlo según cada comunidad en particular. Sin duda, esta propuesta curricular deberá nutrirse con los saberes de los pueblos indígenas, participación que deberá concretarse desde la creación de la propuesta hasta la instancia evaluativa (MEIB, 2012, p.10), pensando lo transversal no como acciones aisladas de algunos/as docentes, comunidades o escuelas, sino como una propuesta integral del sistema educativo que dé cuenta de las demandas actuales de los pueblos originarios en relación a las trayectorias escolares de sus miembros desde el nivel inicial hasta el superior, la participación en los procesos de producción de propuestas curriculares que incluyan sus conocimientos y saberes, en la toma de decisiones en función de las particularidades de las instituciones educativas con población indígena, el respeto y cumplimiento de las leyes vigentes, entre otras.

Esta transversalidad de la interculturalidad lleva a pensar la EIB como:

“...un proyecto político socio-cultural y educativo en permanente construcción propuesto por y desde los pueblos indígenas (...) que busca la transformación de la sociedad en su conjunto. Se sustenta en el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas, la cosmovisión, los saberes y conocimientos, la historia y territorialidad de las culturas indígenas...” (Machaca, 2007, p. 63)

En línea con lo expuesto ¿es posible pensar la EIB como una forma de pedagogía de la memoria?, ¿puede el tejido como objeto de enseñanza y aprendizaje ser comprendido desde la pedagogía de la memoria? Se cree que si es posible, en la medida en que si entendemos a la pedagogía de la memoria como una construcción que no solo define qué se enseña, sino cómo se enseñan los contenidos y que implica, a su vez, plantear la vinculación entre transmisión y producción de esos contenidos desde una perspectiva crítica y significativa para quienes intervienen en el acto educativo (Raggio, 2012, p.6).

En la propuesta de contenidos realizada por el Equipo Técnico de MEIB, para escuelas secundarias de la Provincia de Tucumán, se visualiza al tejido como objeto de enseñanza en las diferentes áreas que componen el currículum del sistema educativo para el nivel. Dicha

³ Definición propuesta por el Equipo Técnico del Programa de Educación y Memoria del Ministerio de Educación de Tucumán, en base a los planteos de Jelin, E. (2002) Los trabajos de la memoria. Madrid. Siglo XXI y Schwarzstein, D. (2001) Entre Franco y Perón. Memoria e identidad del exilio republicano español en Argentina. Barcelona: Crítica.

propuesta no queda solamente como una enunciación de posibles contenidos a enseñar, sino que, por el contrario apunta a incluir su abordaje desde la perspectiva de los pueblos indígenas, lo que conlleva no solo su integración al curriculum escolar, sino que da lugar a que se integre con otros saberes y formas de transmitirlos, para lo cual se vuelve necesario no sólo pensar alumnos/as interculturales, sino docentes interculturales que puedan reflexionar y repensar su rol desde otro lugar y con otras miradas, en permanente dialogo entre comunidad y escuela, ante lo cual la pedagogía de memoria, pensada como una pedagogía crítica y reflexiva, brinda herramientas que abren espacios de formación e intercambio multicultural que superen la inclusión/exclusión de saberes académicos y comunitarios.

Ahora bien, en línea con los marcos teóricos y normativos vigentes, es necesario referenciar algunas experiencias que se han venido desarrollando que dan cuenta de la relación entre la EIB, la pedagogía de la memoria y la tejeduría. En este sentido, desde el año 2004 la Cátedra de Prehistoria, perteneciente a la Universidad Nacional de Tucumán, ha venido realizando diversas investigaciones en los Valles Calchaquíes con el propósito de visibilizar y rescatar la práctica textil de la zona, a partir de encuentros con tejedoras/es e hilanderas/os. Estas investigaciones permitieron diagnosticar por un lado, el peligro de extinción de determinadas técnicas y tipos de telares. Y por otro, detectar los obstáculos que afectan su continuidad de una generación a otra.

Se pudo registrar que la transmisión de la práctica textil se rompe debido a la migración de una generación que parte a los centros urbanos, entre las décadas de los 70 y 80, buscando mejores condiciones de vida que las que les ofrecen sus lugares de origen, muchos/as de los/as cuales no se llevaron consigo ese bagaje de conocimientos, sino que se emplearon en diversos trabajos, ajenos en su gran mayoría a sus tradicionales ocupaciones, en los lugares a en los que se fueron asentando. Otra variable que contribuyó a discontinuar la transmisión del tejido, fue el educativo, ya que con la reforma educativa ocurrida en los años 90 se suprime la enseñanza del tejido en las escuelas, para retomarse nuevamente recién a partir del año 2006 con la Ley Nacional de Educación.

De este modo, la enseñanza del tejido quedó sujeta al ámbito exclusivamente familiar o comunitario (es decir, al interior de las comunidades indígenas). No obstante, sabemos que la vitalidad del tejido, consiste en que continúe funcionando en el contexto étnico del grupo que lo produjo (Sulca, 2011 trabajo inédito). Así, los tejidos de Amaicha del Valle y otras zonas de los Valles Calchaquíes siguieron vivos y funcionando en los contextos familiares o bien dentro de las Cooperativas y Asociaciones de tejedores/as que aparecieron entre fines de los años 90 y principios de la primera década de este siglo, algunas funcionando de forma independiente, otras con apoyo estatal (la Ruta del Tejido, por ejemplo), integradas por comuneros y comuneras que producen diversos tipos de tejidos (tradicionales y algunos con técnicas y materiales modernos), en su mayoría con fines comerciales, permitiéndoles de esta forma sostener la economía familiar y dedicarse a tiempo completo a la tejeduría, en algunos casos, en otros la participación en estos grupos les da la posibilidad de darle salida comercial a su producción, sin descuidar o dejar otras tareas.

En este sentido, ésta transmisión generacional por fuera del sistema educativo oficial se convirtió en una forma de resistencia de estas comunidades y a su vez en fuente de un conocimiento ancestral necesario y deseable de ser transmitido como constructo identitario propio que reprodujo y forjó al mismo tiempo una memoria colectiva.

Este trasvase generacional, no está exento de tensiones entre la transmisión de ese conocimiento y las necesidades materiales de cada comunidad o grupo familiar, en el sentido de que si bien los mayores van enseñando a los miembros más jóvenes este saber, al mismo

tiempo, responde a generar recursos para la economía familiar, sobre todo en contextos en los cuales las posibilidades laborales se limitan al empleo estatal, en algunas áreas ligadas al turismo o a emprendimientos cooperativos o familiares para la venta de la producción textil u otras artesanías.

Esta transmisión de conocimientos sobre los tejidos se transmite en forma oral de madre o padre a hijo o hija o también se adquiere por simple observación y posterior práctica de niñas y niños. Ahora bien, cada comunidad tiene procesos diferenciados de otras comunidades y en la que cada grupo cultural tiene sus propias maneras de hacer educación, y en estos procesos educativos, como dijo Castillo Collado:

“...la puesta en circulación de los conocimientos obedece a pautas culturales de organización, de gestión y planificación propias, sobre la base de su propia cosmovisión e historia de las diferentes culturas”. (2005, p. 65)

Esta puesta en circulación de conocimientos apunta, a nuestro entender, a hacer perdurar la memoria social y forjar a su vez una identidad de grupo que se plasme en estos procesos de enseñanza y aprendizaje. Sostener esta circulación es una importante fuente de resistencia de estas comunidades, frente al tipo de formación que da el sistema oficial de educación, que tiende a no tener en cuenta las realidades y particularidades propias de estas comunidades, ya sea por las deficiencias en la formación docente, por desinterés, por cumplir a rajatabla con los lineamientos curriculares, entre otros. A la vez que también redundaría en fortalecer prácticas democráticas y en educación política en las escuelas, enriqueciendo las perspectivas de los y las docentes y educandos al tomar contacto con culturas y formas de expresarse diversas y plurales.

En este sentido se hace necesario fortalecer acciones que tengan como fin mantener viva la forma en la que se producen los tejidos, no sólo como transmisión de conocimientos alternativa a la escolar, sino también como vía de consolidación de identidades y de la memoria colectiva de dichos grupos, en la que se entablen diálogos entre los diversos saberes.⁴

Esta transmisión se convierte en una pedagogía de la memoria que se contrapone de manera reflexiva y crítica a la enseñanza oficial, intentando transformarse en una relación dialógica y no excluyente de los saberes académicos establecidos con los saberes propios de cada comunidad, resignificando, a su vez, las prácticas educativas tradicionales de la escuela con otras formas de enseñar y aprender. De esta forma la pedagogía de la memoria asociada al tejido, al tiempo que es mecanismo de resistencia, frente a un pasado único y una enseñanza establecida, se convierte en un acto educativo que visibiliza saberes históricamente relegados, que aporta un reconocimiento a prácticas sociales y culturales marginadas y a la autoestima individual y colectiva, al ver los tejedores y tejedoras su trabajo valorado en ámbitos por fuera de la comunidad.

Con la reforma educativa de 2006, que incluye una MEIB atendiendo a la diversidad de alumnos y alumnas, docentes y escuelas a lo largo y ancho del país (sobre todo de los pueblos originarios) se dan los primeros pasos de una “*justicia curricular*” (Conell 1997), a través del cual se va trazando un curriculum que da lugar a la incorporación de los conocimientos propios de éstas comunidades y a su participación en los diseños curriculares.

⁴ Respecto a esto se están llevando a cabo en la provincia de Salta, talleres de recuperación de técnicas textiles por parte del grupo Tepeyac. Información citada del trabajo de campo realizado por investigadoras de la Universidad Nacional de Tucumán, en: Agüero, S.; Concha, A.; Sulca, O. (2007). Los tejidos de la comunidad mataco – wichi: una mirada actual. Actas XVI Congreso Nacional de Arqueología Argentina. Tomo III, 578 – 579. Jujuy: EDINJU. Universidad Nacional de Jujuy.

En este sentido, los sucesivos Encuentros de Tejedoras y Tejedores del Valle Calchaquí, que desde el año 2010 se han venido desarrollando en Amaicha del Valle, han tenido como objetivo generar un lugar de intercambio que permita, por un lado, revitalizar su patrimonio cultural. Y por otro, repensar y resignificar esta práctica a través de un encuentro generacional en donde la transmisión de estos saberes adquiere especial relevancia para quienes asisten.

Estos encuentros se han convertido en un espacio en donde las tejedoras y tejedores dan vida a esa transmisión de saberes ancestrales, establecidos en su memoria colectiva e individual, pero que también implica para ellas y ellos permanentes resignificaciones sobre la importancia de la herencia generacional, de mostrar a la tejeduría no sólo como un bien comercializable, sino también, como un arte y conocimiento que debe ser socializado dentro y fuera de las comunidades vallistas; siendo este proceso de socialización e intercambio el cual permite el diálogo que significa y resignifica la práctica textil.

Consideraciones Finales

Este trabajo surgió como una primera aproximación a tender puentes entre el tejido, la memoria, la identidad, la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, se hizo una apuesta a visibilizar una práctica cotidiana y ancestral de las comunidades indígenas de nuestra provincia y región, en la cual confluyen formas de conocer, comprender, enseñar y aprender el mundo, desde una pedagogía que dé pie a formas alternativas y necesarias de integrar saberes relegados ante un curriculum prescripto que si bien lo enuncia, no atiende a la diversidad de sujetos y saberes que transitan por las escuelas, ya sea, como se dijo anteriormente, por falta de interés del docente, deficiencias en su formación, falta de capacitaciones focalizadas en EIB, infraestructura escasa o inexistente, entre otras.

En los sucesivos encuentros con los y las tejedores/as e hilanderos/as se ha podido visibilizar esas tensiones entre las demandas de las comunidades y la realidad del sistema educativo, en relación a qué saberes se incluyen o excluyen, en forma deliberada o solapada, a los propósitos formativos de la escuela como institución y los de la comunidad en función de sus propios intereses y las relaciones de poder y los roles que cumplen los diversos actores de la comunidad educativa en la toma de decisiones.

Ante esto, no basta sólo con incluir estos saberes, sino que hay que fortalecer los procesos formativos de docentes en actividad y de futuros docentes que atiendan a la compleja trama que significa enseñar en contextos pluriculturales, brindándoles herramientas teóricas, didáctico - pedagógicas y curriculares que den sentido al quehacer cotidiano en las aulas y en las escuelas donde asisten niños, niñas y adolescentes de las comunidades indígenas. En línea con esto, es necesario mencionar las diversas propuestas que los equipos ministeriales de cada jurisdicción han venido desarrollando para todas las áreas disciplinares, las instancias de capacitación docente (ya sea para docentes en actividad o futuros/as docentes de todos los niveles), pero que a su vez no se presenten solo como una oferta posible entre varias, sino que también generen una demanda en el colectivo escolar que fortalezca los horizontes culturales y formativos de la escuela.

Si consideramos que la Educación Intercultural Bilingüe y la Pedagogía de la Memoria no son solamente reflexión y crítica, sino también acción social de las personas y los grupos para ubicarse en el mundo y hallar una vida digna en él (Herken, 2010, p.21), entonces, enseñar y aprender el tejido y desde el tejido, implica dar lugar al trasvase generacional de un saber, de una identidad y de una memoria colectiva que redundará no sólo en algo positivo para las comunidades, sino también para la escuela en su conjunto, por cuanto que implica fortalecer

la formación que la escuela ofrece, en relación a forjar valores democráticos y de abrirse a saberes históricamente silenciados.

Referencia bibliográfica:

- **Agüero, S., Concha, A., Sulca, O.** (2007). Los tejidos de la comunidad mataco – wichi: una mirada actual. Actas XVI Congreso Nacional de Arqueología Argentina. Tomo III (Pp. 578 – 579). Jujuy: EDINJU. Universidad Nacional de Jujuy.
- **AA. VV.** (2010). *Aportes de los Pueblos Originarios a la Educación en el Bicentenario. Herramientas Pedagógico Didácticas para crear contextos Pluriculturales en el Aula.* Buenos Aires: NutramNeyen.
- **Castillo Collado, M.** (2005). *Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua.* La Paz: Plural Editores
- **Connel, R. W.** (1997). *La Justicia Curricular.* Ediciones Morata.
- **Herken, I.** (2010). De la Historia a la Memoria. Seminario Internacional Itinerante "Diálogos, desafíos y abordajes de la Memoria Histórica en Colombia". InWent. Colombia.
- **Machaca, A.** (2007). *La escuela Argentina en la celebración del encuentro con el "nosotros indígena".* Bolivia: Plural.
- **Martínez Sarasola, C.** (2010). *De manera sagrada y en la celebración. Identidad, cosmovisión y espiritualidad en los pueblos indígenas.* Buenos Aires: Biblos.
- **Raggio, S.** (2012). Políticas de la Memoria. Jornadas Hacia una Pedagogía de la Memoria. Buenos Aires. Fecha de captura: 26/08/2014.
- **Ríos Tapia, S.** (2007). Conservación del patrimonio textil del Instituto y Museo de Arqueología de la UNT. Tucumán. Tesis de Licenciatura Inédita.
- **Ríos Tapia, S.** (2009). Conservando nuestro Patrimonio: una aproximación desde la identidad y la memoria. XXIII Reunión Anual del Comité Nacional de Conservación Textil. Formato CD Rom ISBN N° 978-950-554-672-5.
- **Rockwell, E.** (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.
- **Sulca, O.; Ríos Tapia, S.** (2013). Tejiendo experiencias con las nuevas generaciones de tejedoras/es del Valle Calchaquí. XXVII Reunión - Anual del Comité Nacional de Conservación Textil. Formato Poster.
- **Sulca, O.; Concha, A.; Ríos Tapia, S.** (2012). Patrimonio Textil: recuperando la memoria de las tejedoras del Valle Calchaquí. 9° Bienal del Coloquio Internacional de Transformaciones Territoriales: "Huellas e incertidumbres en los procesos del desarrollo Territorial". (Pp. 269 – 270). Universidad Nacional de Tucumán.
- **Sulca, O., Carrizo, S., Ríos Tapia, S.** (2010). "Al rescate del Patrimonio Textil". XVII Congreso Nacional de Arqueología Argentina. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

Documentos

- Área de Ciencias Sociales, INFD (2015). Historia de los pueblos originarios en América y en actual territorio nacional. Un trayecto precolombino, colonial y de resistencia: Clase 01: ¿Quiénes fueron los primeros habitantes de América? Especialización en Enseñanza de las Ciencias sociales en la escuela primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Equipo Técnico MEIB – Provincia de Tucumán (2012). Aportes para la Educación Secundaria. Ministerio de Educación de Tucumán. Documento Inédito

La enseñanza de las ciencias sociales en el multigrado. Análisis de tres experiencias aulicas

Marcela Zatti – Georgina Vanesa Zárate – María Sonia Unrein
marceezatti@hotmail.com; vanesazarate_04@hotmail.com; soniau.34@hotmail.com
FHAyCS - UADER / Argentina

RESUMEN:

Quienes tenemos a cargo la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación docente en el Profesorado de Educación Primaria con Orientación Rural perteneciente a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales-UADER en la Subse de Alberdi, proponemos mediante este escrito una instancia de reflexión respecto a la enseñanza del área en escuelas primarias rurales organizadas en aulas multigrados.

Desde la extensión de las cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales III y Didáctica de las Ciencias Sociales II en el contexto del trayecto de Prácticas Docentes ubicado en el cuarto año de la carrera, nos interesa poner de manifiesto la complejidad de las prácticas de enseñanza en aulas habitadas por estudiantes con diferentes inquietudes, intereses, edades, niveles de aprendizajes o recorridos particulares. A partir de estos criterios se hace necesario poner en tensión propuestas de enseñanza globales que superen y amplíen los contenidos de Ciencias Sociales del Diseño curricular provincial y/o materiales didácticos pensados para el aula graduada.

Nuestro desafío, y a la vez de los/las estudiantes practicantes, es mirar la complejidad del aula multigrado, diseñar secuencias de clases acorde y llevarlas a cabo. En esta línea de análisis, presentamos tres casos de prácticas docentes desarrolladas en escuelas primarias rurales con contextos situacionales diferentes.

Palabras claves: ciencias sociales, multigrado, escuelas rurales, practicantes

O ensino de Ciências Sociais no multigrado. Análise de três experiências em sala de aula

RESUMO:

Aqueles que são responsáveis pelo ensino de ciências sociais na formação de professores na Faculdade de Educação Primária com Orientação Rural pertencente à Faculdade de Ciências Humanas, Artes e Ciências Sociais-UADER na Subsidiária de Alberdi, propomos através desta redação uma instância de reflexão sobre o ensino da área em escolas primárias rurais organizadas em salas de aula de vários graus.

Desde a extensão das Presidências de Didática de Ciências Sociais III e Didática de Ciências Sociais II no contexto do curso de Práticas de Ensino localizado no quarto ano da carreira, estamos interessados em destacar a complexidade das práticas de ensino em salas de aula habitadas por estudantes com diferentes preocupações, interesses, idades, níveis de aprendizagem ou passeios particulares. A partir desses critérios, é necessário colocar propostas de tensão de ensino global que superam e ampliem os conteúdos das Ciências Sociais do Projeto curricular provincial e / ou materiais didáticos pensados para a sala de aula graduada.

O nosso desafio e, ao mesmo tempo, os estudantes profissionais, é analisar a complexidade da sala de aula multigrado, projetar sequências de classes de acordes e realizá-las. Nesta linha de análise, apresentamos três casos de práticas de ensino desenvolvidas em escolas primárias rurais com diferentes contextos situacionais.

Palavras Chaves: ciências sociais, multigrado, escolas rurais, profissionais.

The teaching of Social Sciences in the multigrade. Analysis of three classroom experiences

ABSTRACT:

Those who are in charge of the teaching of social sciences in teacher training in the Faculty of Primary Education with Rural Orientation belonging to the Faculty of Humanities, Arts and Social Sciences-UADER in the Subsidiary of Alberdi, we propose through this writing an instance of

reflection regarding the teaching of the area in rural elementary schools organized in multi-grade classrooms.

Since the extension of the Chairs of Didactics of Social Sciences III and Didactics of Social Sciences II in the context of the course of Teaching Practices located in the fourth year of the career, we are interested in highlighting the complexity of teaching practices in classrooms inhabited by students with different concerns, interests, ages, levels of learning or their particular tours. Starting from these criteria it is necessary to put in tension proposals global teaching that surpass and extend the contents of Social Sciences of the provincial curricular Design and didactic materials thought for the graduated classroom.

Our challenge, and at the same time of student practitioners, is to look at the complexity of the multigrade classroom, to design sequences of chord classes and to carry them out. In this line of analysis, we present three cases of teaching practices developed in rural primary schools with different situational contexts.

Keywords: social sciences, multigrade, rural schools, practitioners

Fundamentos de las Ciencias Sociales. Vinculaciones con las prácticas educativas

Esta propuesta de trabajo surge desde la extensión de las cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales II y Didáctica de las Ciencias Sociales III en el contexto del trayecto de Prácticas Docentes ubicado en el cuarto año de la carrera del Profesorado de Educación Primaria con Orientación Rural que se dicta en la Subse de Alberdi, perteneciente a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales-UADER-. Dicha Subse cuenta con una larga trayectoria en la formación docente en educación primaria rural y continúa haciéndolo, por lo que los y las estudiantes ingresantes provienen de distintos lugares de la provincia de Entre Ríos¹. De esta manera, en la carrera nos encontramos con estudiantes con trayectorias educativas diversas, puesto que provienen de escuelas secundarias con variadas orientaciones, en su mayoría de escuelas de las aldeas aledañas pero también de localidades distantes de la Provincia.

Generalmente nos encontramos con que las representaciones en los y las estudiantes en relación a las Ciencias Sociales van asociadas a abordajes lineales, cronológicos y fácticos respecto al tiempo y a descripciones físicas y cartográficas en relación al espacio geográfico, evidenciándose una ausencia de problematizaciones, complejidades, conflictos, múltiples causalidades y relaciones, asimismo de sujetos sociales².

En este marco, las concepciones que traen los y las estudiantes de la carrera en su formación previa distan de los nuevos enfoques de las Ciencias Sociales en la escuela primaria que sustentan los aportes de las cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales II y Didáctica de las Ciencias Sociales III (a lo que también incorporamos Didáctica de las Ciencias Sociales I), puesto que lo que pretendemos es justamente, desnaturalizar estas representaciones a partir de un abordaje interdisciplinario y multidimensional de los hechos sociales, buscando recuperar los fundamentos actuales del objeto de estudio de las Ciencias Sociales, cuya finalidad es comprender y reflexionar sobre la complejidad, diversidad y dinámica de la realidad social a

¹ La Escuela Alberdi -tal como se la denomina habitualmente-, fue el primer establecimiento en la provincia de Entre Ríos con mayor trascendencia educativa. Se fundó en la localidad de Oro Verde hacia el año 1904 con el propósito de formar maestros normales rurales para las escuelas de la campaña. La creación de esta institución cobró un papel relevante en las familias rurales entrerrianas, ya que muchos jóvenes tuvieron la oportunidad de cursar el nivel secundario al disponer de residencia estudiantil. Con la creación de la Universidad Autónoma de Entre Ríos en 2001, dejó de depender del Consejo General de Educación para hacerlo de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales correspondiente a la mencionada Universidad.

² En una encuesta realizada durante el año 2017 a estudiantes ingresantes y de acuerdo a lo que observamos en el desarrollo de las clases, solo se mencionan eventos referidos a efemérides, próceres, descripción de elementos del medio físico o ubicación cartográfica de departamentos, provincias, límites geográficos, etc. y los recursos más utilizados son los cuestionarios guías y mapas de tercer a sexto grado e ilustraciones en relación a fechas patrias en primero y segundo.

partir de conceptos estructurantes, como asimismo desde un enfoque problematizador que ponga en evidencia los conflictos y las diversas lógicas e intereses que se ponen en juego en el accionar de los diversos sujetos sociales.

De ahí que nos planteamos como meta principal que, quienes deben primeramente deconstruir/reconstruir sus representaciones sobre la enseñanza de la Ciencias Sociales deben ser los y las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria dentro de un contexto de transformaciones epistemológicas y metodológicas que devienen en procesos de reformulación y resignificación tanto de los contenidos como de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales y así poder reformular viejas rutinas y paradigmas en los docentes de educación primaria.

Como ya hemos expresado (Zatti, Zárate y Unrein, 2017) desde las cátedras de didáctica de las Ciencias Sociales realizamos un proceso de deconstrucción/reconstrucción de los conceptos de tiempo histórico y espacio geográfico durante los tres años de cursada y que se refuerza además, en las instancias de prácticas docentes. En estas instancias, los y las estudiantes deben dar cuenta no solo de los procesos de rupturas desde un posicionamiento teórico sino también práctico, ya que deben realizar propuestas de enseñanza del área para el primer y segundo ciclo de la escuela primaria. Finalmente, en el cuarto año de la Carrera, los y las estudiantes ponen en acto estas propuestas de clases durante el desarrollo de las prácticas docentes en escuelas rurales caracterizadas por el aula con grados múltiples.

Perfil de las escuelas rurales donde los y las estudiantes del Profesorado realizan sus prácticas educativas

Las escuelas primarias rurales en la Provincia de Entre Ríos, en los Departamentos de Paraná y Diamante donde los y las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria con Orientación Rural realizan sus prácticas, constituyen una red de establecimientos que atienden a las necesidades educativas de una proporción relativamente baja de población.

En algunos casos estos establecimientos se ubican en lugares de difícil acceso a lo que se suma la ausencia de servicios de transporte y la inestabilidad de los caminos rurales, como es el caso de los establecimientos ubicados a la vera de la costa del Río Paraná o en lugares alejados de centros urbanos. A la par, otros establecimientos presentan mejor accesibilidad a la población estudiantil y docente como por ejemplo los que pertenecen a diferentes aldeas o pequeños poblados y colonias de descendientes de inmigrantes, especialmente alemanes. Sin embargo, una cuestión a considerar es que las inclemencias climáticas en todos los casos, de una forma u otra, dificultan el desarrollo normal de las actividades ya sea por las distancias, falta de caminos adecuados o mejorados y medios de transportes.

Asimismo, nos encontramos con escuelas organizadas con personal único, en las cuales los directores tienen a cargo los grados múltiples. Otras cuentan con directivos, docentes de aula y maestros de materias especiales -Educación física, Artes, Tecnología, por mencionar algunas-. En lo que respecta a la matrícula, ésta resulta un poco más numerosa en los establecimientos con mejor accesibilidad, evidenciándose también en la organización: los y las estudiantes se distribuyen en ciclos -primer y segundo ciclo por separado- o por grados, según se considere en cada caso³. Por su parte en las escuelas alejadas de los centros urbanos,

³ Esta situación denota que hubo un cambio en la procedencia de la matrícula escolar, debido a que en estos establecimientos, no solo concurren los hijos de las familias del lugar (empleados rurales o pequeños chacareros), sino que además ingresan niños de aldeas y poblados cercanos. No obstante, los grandes propietarios de la tierra, por lo general, envían sus hijos a escuelas urbanas.

su matrícula es muy irregular. Por lo general, todos/as los y las estudiantes se ubican en el mismo salón de clases y no siempre los grados están cubiertos. Es decir, podemos encontrar uno o dos estudiantes en el primer ciclo, otro tanto en el segundo y la asistencia es muy intermitente, hasta podríamos decir, laxa⁴.

Finalmente debemos mencionar que la Subse de Alberdi cuenta con un Departamento de Aplicación que imparte educación primaria, en el cual también se realizan prácticas educativas y se ubica en el mismo complejo. En esta escuela, los cursos están divididos en grados y cuenta con dos divisiones en cada caso ya que la matrícula es mayor dado que concurren estudiantes de zonas aledañas y de la ciudad de Oro Verde, además el acceso es de asfalto e ingresan permanentemente los servicios de transporte.

Las prácticas educativas en el área de Ciencias Sociales

En esta oportunidad analizamos tres casos de prácticas educativas en el área de Ciencias Sociales que llevaron a cabo los y las practicantes del Profesorado de Enseñanza Primaria con Orientación Rural en un aula multigrado. Se trata de tres casos que se ubican en los siguientes contextos educativos: Escuela Primaria rural Nro.16 “El tambor de Tacuarí” de la localidad de Colonia Ensayo (caso 1); Escuela Primaria rural Nro.18 “Costerita” en el paraje La Jaula (caso 2) y Escuela Primaria rural Nro. 93 “Los Cielitos”, perteneciente a la localidad de San Benito Sur (caso 3).

En el primer caso, la Escuela Primaria rural Nro.16 “El tambor de Tacuarí” cuenta con una matrícula de veinte estudiantes provenientes de la localidad de Colonia Ensayo y de Aldea Brasileira. Al primer ciclo asisten diez estudiantes, al segundo ocho y en el nivel inicial solo dos. Cada ciclo cuenta con una docente a cargo⁵. Además, a la institución concurre una docente de nivel inicial con cargo itinerante, es decir, da clases semana por medio ya que su función es ejercida también en otra escuela rural de la zona; con un profesor de Educación Física que es enviado una vez por semana por la Junta de Gobierno local quién subvenciona dicho cargo y con una cocinera que también hace de ordenanza, ya que funciona un comedor escolar donde los y las niños/as reciben un desayuno durante el primer recreo.

En el segundo caso presentamos la Escuela Primaria rural Nro.18 “Costerita” del paraje La Jaula ubicada en las cercanías del río Paraná, por lo que los y las estudiantes que asisten viven en la zona costera. Su matrícula es escasa, pues concurren cuatro estudiantes, dos en cada ciclo. La escuela es de personal único, ya que la docente a cargo cumple la función de directora, además asiste una cocinera que a su vez realiza actividades de maestranza, pues la escuela posee un comedor escolar donde los y las niños/as reciben el almuerzo.

El último caso, la Escuela Primaria rural Nro. 93 “Los Cielitos” cuenta con una matrícula medianamente numerosa proveniente de la zona rural aledaña pero también de la ciudad de San Benito y sus alrededores. Se trata de un establecimiento en el cual encontramos a personal directivo, docentes y maestranzas. El primer ciclo se distribuye en primer y segundo grados integrados, con diez estudiantes en total y tercero en forma independiente con doce estudiantes. En cuanto al segundo ciclo, funciona en forma conjunta y está constituido por nueve estudiantes.

⁴ En estos casos, la población es muy escasa y dispersa. Generalmente se trata de familias que trabajan de la pesca del río Paraná, cuidadores de casas de fin de semanas de residentes urbanos o jornaleros en los campos de grandes propietarios rurales.

⁵ Cabe aclarar que la docente del segundo ciclo, es a su vez la directora de la escuela.

Momento de planificación de las secuencias de clases⁶

Una vez planteados los contextos educativos, nos parece oportuno presentar el análisis de las propuestas de clases desarrolladas por cada pareja pedagógica en tres momentos consecutivos. En el primero de ellos daremos cuenta de la instancia de planificación de cada secuencia; en el segundo, su implementación y el tercero, el análisis y la reflexión de las dos primeras instancias.

Caso 1. En este primer caso, el proyecto multigrado comprendió al primer ciclo y se planteó el eje de contenidos en torno a la noción de “espacio geográfico” (Ghione, 2012). En este sentido, la secuencia propuso un recorrido por el entorno de la escuela con la idea de observar sus alrededores y reconocer las características del espacio rural cotidiano. Mediante otros recursos -relatos y video- se buscó reconocer las diferentes dimensiones que hacen a la organización de los diversos espacios rurales. Por último, se planteó un debate para socializar las representaciones en los y las estudiantes con la finalidad de sistematizar en un afiche las construcciones en torno al concepto estructurante abordado desde el eje organizador (Cordero y Svarzman, 2007).

Las situaciones de enseñanza de Ciencias Sociales estaban vinculadas al área de Ciencias Naturales. En las mismas se contempló además de los recursos mencionados, fotografías e imágenes extraídas del Google maps, siempre con el objetivo de favorecer el interés de los y las estudiantes del primer ciclo. A lo largo de la propuesta se plantearon preguntas abiertas, globales y analíticas con el propósito de instalar la interpretación colectiva y general del tema de estudio contribuyendo a la deconstrucción y reconstrucción de las representaciones de la temática a partir de comentarios y puesta en común promoviendo el conocimiento compartido (Aisenberg, 2010).

El Caso 2. En esta secuencia se trabajó en forma integrada con ambos ciclos, especialmente por las características de la matrícula: pocos estudiantes y grados con vacancias. El eje organizador (Cordero y Svarzman, 2007) se planteó a partir del concepto de desarrollo sustentable (Reboratti, 2000) o ciudadanía sustentable (Gurevich, 2011). Para ello y dada las características del contexto se propuso la implementación de una huerta orgánica con la consecuente reutilización de residuos orgánicos e inorgánicos que cada familia puede generar en su hacer cotidiano. Durante la secuencia se usaron distintos recursos como textos, revistas, imágenes, videos alusivos a la temática, acompañados de preguntas abiertas, globales y analíticas (Aisenberg, 2010) permitiendo el trabajo colaborativo entre los y las estudiantes de ambos ciclos.

La secuencia buscó integrar los aspectos teóricos al ejercicio práctico en forma permanente y el cierre de la misma fue la elaboración de una revista digital que además de integrar los contenidos del área de las Ciencias Sociales contempló Matemática, Lengua y Ciencias Naturales. En tanto que, la elaboración de la revista digital tuvo como meta la incorporación de las TIC.

Caso 3. En esta oportunidad se planificó para el segundo ciclo. El tema propuesto giró en torno a las actividades productivas en nuestro país. Dado que el diseño curricular de la Provincia propone un enfoque de contenidos que va contemplado diferentes niveles de análisis, se propuso un trabajo de la siguiente manera, para cuarto grado actividades

⁶ Cada secuencia de clase se diagrama y se piensa en forma conjunta: parejas pedagógicas, docentes de prácticas y docentes de didáctica de las Ciencias Sociales.

productivas en Entre Ríos, quinto en Argentina y sexto la relación de estos espacios con el Mercosur. El concepto estructurante fue el de escalas de análisis y mediante estudios de casos o actividades productivas se incorporaron otros, como sujetos, tiempos, espacios geográficos, Estado, mercado, relaciones de poder. Los recursos también fueron variados, entre ellos el uso de mapas a los que se aplicó el efecto zoom para incorporar los casos que se analizarían en profundidad. También fragmentos de textos, recortes periodísticos, estadísticas.

La secuencia, un primer momento se trabajó en forma integrada a partir de un eje organizador (Cordero y Svarzman, 2007). Luego, en una segunda instancia, cada grupo por separado, para finalmente volver a trabajar en forma conjunta e integrado todos los aportes que cada grado resolvió individualmente. El cierre estuvo pensado en la elaboración de un póster general donde todos los grados volcarían lo aprendido de acuerdo a sus escalas de análisis y niveles de comprensión. La secuencia contó con preguntas abiertas, globales y analíticas (Aisenberg, 2010).

Un punto de partida en las secuencias de Ciencias Sociales

En la etapa de escritura de las secuencias didácticas los y las practicantes reflexionaron sobre la complejidad que implica enseñar Ciencias Sociales, especialmente cuando se trata de un contexto de aula multigrado, donde el desafío de abordar la problematización de la realidad social es aún más complejo. En este sentido, se recuperaron aportes teóricos desarrollados durante la cursada de Didáctica de las Ciencias Sociales I, II y III desde autores como Gurevich (1998, 2009, 2011), Ghione (2012), Siede (2010), Aisenberg (2010), Cordero y Svarzman (2007) Zenobi (2009), Varela (2009) entre otros.

En las secuencias didácticas se atendió a un enfoque renovado de la enseñanza del área para potenciar el interés y la motivación de los y las estudiantes, se tomó como marco de referencia los conceptos estructurantes para posibilitar a su vez la comprensión y explicación de la realidad social. En este sentido, cada pareja de practicantes, plasmó este enfoque en sus marcos teóricos de los proyectos pedagógicos, refiriéndose a "...situaciones de enseñanza en donde los niños construyan la base de los conceptos estructurantes de estas ciencias para desnaturalizar la realidad social en la que viven, incorporando miradas pluralistas, que les otorguen múltiples perspectivas." (Proyecto pareja caso 2). O a partir "...del planteo de estrategias didácticas que pongan de relieve el trabajo con conceptos claves de cada una de las disciplinas que integran el área..." (Proyecto pareja caso 1).

Así, los y las practicantes plantearon desde los recortes de contenidos en sus propuestas abordar los conceptos de espacio geográfico según los aportes de Ghione (2012) buscando problematizar y desnaturalizar representaciones en los y las estudiantes construidas en el contexto de experiencias vivenciales. Por otra parte, se abordó el concepto de desarrollo sustentable planteado por Reboratti (2000) y ciudadanía sustentable aportado por Gurevich (2011) con el propósito de integrar las experiencias cotidianas en los y las estudiantes a la propuesta de clase y desde ahí, reflexionar sobre cómo reutilizar los desechos orgánicos e inorgánicos en el espacio familiar. Finalmente, desde diferentes actividades productivas, se buscó integrar diversas escalas de análisis (Zenobi, 2009) pensando en la producción local y cómo ésta puede vincularse y distribuirse en un mercado económico más amplio.

En las dos primeras propuestas, las perspectivas teóricas atendieron a la configuración histórica de los problemas ambientales, al abordaje de las dimensiones sociales, políticas, éticas y geográficas y el rol de diferentes sujetos sociales con el fin de comprender los alcances en el escenario particular en que habitan los y las niños/as de estas escuelas rurales.

En lo que respecta a la tercera secuencia, permitió complejizar y profundizar sobre la producción local, los sujetos que involucra desde un análisis que contemple el interjuego de las escalas de análisis como un objetivo prioritario. De ahí que se buscó problematizar casos que les resultaran significativos a los y las estudiantes como es la producción de soja, trigo o arroz en Entre Ríos y sus vinculaciones con otras producciones en el resto del país en el contexto económico del Mercosur.

Se puede reconocer, tal como lo expresaron en las secuencias didácticas que se buscó enseñar Ciencias Sociales para construir otros significados en las representaciones que tienen los y las estudiantes del mundo social inmediato, y establecer vínculos con otros espacios y escalas a partir de conceptos estructurantes y el accionar de sujetos sociales, algunos de ellos familiares por la cercanía del contexto y otros totalmente desconocidos o ajenos, pero el propósito guía en todos los casos, fue lograr la problematización de los contenidos curriculares a enseñar en el aula multigrado.

Es importante destacar que el planteo y la secuenciación de contenidos permitió a los y las practicantes, tener objetivos claros sobre cómo realizar el recorte conceptual al momento de planificar y generar la profundización de los conceptos que desarrollarían a lo largo de sus clases.

La puesta en acción de las secuencias: logros

En este sentido, los y las practicantes recuperaron los aportes teóricos de la didáctica de las Ciencias Sociales que les permitieron comprender y visualizar la complejidad que significa poner en diálogo contenidos curriculares en una propuesta de clase contextualizada en un aula multigrado. En este marco consideraron que los conceptos estructurantes se volvieron aportes fundamentales para pensar las secuencias didácticas al darle forma al recorte de contenidos y otorgarle un marco de significatividad a las propuestas de enseñanza. En palabras de una entrevistada “...aportan un contexto significativo para que efectivamente los estudiantes se empiecen a preguntar sobre el mundo social, sobre su propia realidad, sobre su contexto, y ahí uno va anclado desde situaciones problemáticas que uno plantee en las planificaciones...” (Entrevista caso 2⁷).

Desde otra instancia de reflexión las mismas practicantes remarcaron el aporte significativo de los conceptos estructurantes como organizadores claves de la enseñanza de las Ciencias Sociales, al proponer estas herramientas de análisis pudieron favorecer el interés en los y las niños/as preguntándose y buscando comprender su contexto social poniendo en evidencia los conflictos que constituyen estas realidades, por eso nos planteaban que:

“...los conceptos estructurantes, como por ejemplo el tiempo, el espacio, los actores sociales o los sujetos, te permiten visualizar el conflicto, que es algo que generalmente no se veía en propuestas o no se ve en propuestas tradicionales. Entonces estos conceptos son herramientas para que ellos construyan nuevas significaciones sobre esos espacios socialmente construidos o socialmente vividos por ellos, a nosotros nos valió mucho pensar las propuestas desde estos conceptos....”
(Entrevista caso 2).

Por otra parte, rescataron la experiencia de diseñar una secuencia desde un eje de contenidos integrando las Ciencias Sociales con otras áreas curriculares desde la multiperspectiva poniendo en tensión esos contenidos con el fin de lograr la problematización y desde ahí,

⁷ Aclaramos que, hasta la fecha solo hemos podido concretar una entrevista, ya que los y las estudiantes durante el receso vuelven a sus localidades de origen, por lo que completaremos estos aportes durante el actual ciclo lectivo.

movilizar los saberes previos de los y las estudiantes, activando sus esquemas cognitivos y metacognitivos sin perder de vista la especificidad de cada área de conocimientos. Tal como plantea Siede (2010) tomar las ideas previas de los estudiantes y convertir las preguntas que guíen la propuesta de enseñanza en preguntas problematizadoras. Para ser más específicos, despertar las ganas de aprender lo ‘nuevo’ a partir de las ideas previas, “tomar la experiencia social, los discursos, las valoraciones ideológicas, las representaciones, las elaboraciones subjetivas, y discurrir en el pensamiento” (Siede, 2010, p. 274)

Otro elemento de vital importancia que sostuvieron los proyectos educativos fue la claridad conceptual y epistemológica al momento de reflexionar sobre estas tensiones y poner en escena las secuencias didácticas, de hecho nos indican que:

“... uno no puede planificar algo que no conoce, uno no puede pretender enseñar algo que no conoce, entonces por ahí tener solvencia, tener claridad o convicción en lo metodológico sobre todo y aparte desde lo epistemológico uno puede sostener esas posturas de las que tanto pregona por ahí en los proyectos escritos, porque cuando uno se sienta a elaborar este proyecto juega con esta teoría, estos marcos teóricos que sustentan a la propuesta que estamos pensando...”
(Entrevista caso 2).

En este punto se desprende que, una manera de superar prácticas tradicionales de enseñanza en la educación primaria es, juntamente a partir de la problematización de los conceptos de tiempo y espacio, tal como lo indica España (2014), especialmente cuando interesa promover la comprensión del mundo social a partir de estos conceptos, sus relaciones y vinculaciones con otros para estimular en los y las estudiantes operaciones más complejas y el análisis más profundos sobre la sociedad. Por otra parte, posibilitan una mejor y mayor organización y selección de contenidos superando la descripción y enumeración de situaciones.

Lo que los y las practicantes buscaron entonces es, construir una agenda de contenidos (Fernández Caso, 2009) que renueve la mirada sobre el recorte y selección que se realiza de los diseños curriculares y sostener un enfoque crítico y problematizador donde entren en juego los discursos epistemológicos, disciplinares y sociopolíticos cargados de “significatividad pedagógica” priorizando aprendizajes más complejos, tal como menciona Fernández Caso (2009, p. 31).

En relación a lo que venimos planteando, durante la entrevista, la pareja que constituye el caso 2 reconoce que uno de los aspectos más importantes es la claridad epistemológica y metodológica de la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que se vuelven herramientas fundamentales para que los y las futuros/as docentes puedan sostener la puesta en escena de los proyectos didácticos. A tal fin nos comentaban que “...Entonces tomar decisiones en ese momento necesita de claridad conceptual y de solvencia para llevar el abordaje didáctico pedagógico hacia donde uno quiere llegar...” (Entrevista caso 2).

Por otra parte, las mismas practicantes, mencionan otra cuestión esencial a tener en cuenta al momento de construir una propuesta de enseñanza en Ciencias Sociales para un aula multigrado, que tiene que ver con la particularidad de cada grado y de cómo se puede aprovechar la simultaneidad del aula en el momento de pensar la planificación como en el de la ejecución:

“...para el plurigrado es tener en cuenta la especificidad de cada grado (...) y trabajar desde el recorrido didáctico (...) con ejes problemáticos, colabora mucho en el abordaje del plurigrado, porque uno puede trabajar u optimizar esa simultaneidad que te da el plurigrado, a nosotras nos facilitó muchísimo pensar las propuestas a partir de esas preguntas problematizadoras o de ese eje que orientaba las secuencias didácticas. Me parece que esa es una gran ventaja y una

herramienta que hemos construido en los procesos nuestros desde las didácticas...” (Entrevista caso 2).

Para este fin, es importante el aporte de Cordero y Svarzman (2007) sobre la posibilidad de plantear los contenidos mediante ejes organizadores, a partir de los cuales se pueden articular tiempos y espacios acotados, además permite pensar en preguntas problematizadoras, hipótesis y su resolución. Posibilitando la articulación en la organización de contenidos -en torno a problemáticas-, con la metodología de enseñanza facilitando la integración de los saberes, la elección de estrategias de enseñanza o la disponibilidad de los recursos.

Dificultades en el desarrollo de las secuencias. Resoluciones y pendientes

Pero como no todo es avance, logro y progreso, en este punto queremos hacer mención a las dificultades que se presentaron a la hora de poner en escena los proyectos de enseñanza. Por un lado, estas dificultades tienen que ver con el desarrollo habitual de las Ciencias Sociales en las instituciones donde se realizan las prácticas educativas, ya que en estas escuelas rurales los contenidos del área se abordan desde una perspectiva tradicional alejada de los enfoques actuales que venimos sosteniendo desde las cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales⁸.

Este aspecto trae aparejado otra problemática: los y las estudiantes de las escuelas primarias presentan dificultades a la hora de resolver otro tipo de actividades. Primeramente porque no están habituados a un trabajo áulico participativo, que involucre reflexiones, elaboración de hipótesis o conclusiones parciales, síntesis, conceptualizaciones o comparaciones. En tanto que resolver preguntas abiertas, globales y analítica, también es para ellos y ellas un obstáculo con cierto grado de complejidad y que no siempre logran superar.

En este aspecto es importante lo que los y las practicantes observaron durante la ejecución de sus propuestas didácticas “...las Ciencias Sociales no se trabajan como tal, sino que están como desterradas, o están como puestas nada más en una efeméride o pegadas a una fecha, o a recordar un prócer...” (Entrevista caso 2). Es por ello que los y las practicantes tienen que planificar cada secuencia pensando en una práctica pedagógica más bien ideal que real, especialmente porque cuando ingresan a las instituciones, lo hacen como observantes del proceso de enseñanza y aprendizaje que los docentes a cargo de los cursos/ciclos realizan cotidianamente. Durante este proceso los y las practicantes se encuentran con muy pocas situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales, a lo que se suma una escasa por no decir nula perspectiva que atienda a la complejidad, sino más bien responden a un sentido lineal y simple, tal lo refiere una de las practicantes entrevistadas:

“...la brecha que se presenta entre lo que uno sostiene desde la formación y lo que efectivamente se ve en los escenarios educativos, que dista epistemológicamente mucho, circulan paradigmas distintos, unos muy tradicionales que se siguen enseñando en las aulas y que desproveen a la enseñanza de las Ciencias Sociales de cualquier tipo de conflicto y de cualquier tipo de mirada desde la multiperspectividad, siempre atienden a una misma lógica y es un escenario totalmente distinto al que nosotros pensamos desde nuestra formación...” (Entrevista caso 2).

Motivo por el cual las parejas de practicantes se plantean la necesidad de volver a mirar sus recorridos académicos, recuperar los aportes teóricos trabajados durante la formación docente

⁸ Tal como indicamos anteriormente, los enfoques tradicionales se sustentan en que los contenidos de las Ciencias Sociales se enseñan a partir de efemérides y/o próceres, especialmente en el primer ciclo a los que suman ubicaciones en mapas de elementos geográficos/departamentos/capitales y cuestionarios guías en el segundo, exclusivamente a partir del uso del manual. Estos enfoques distan de los que proponemos desde el área durante la formación inicial de los y las futuros/as docentes de educación primaria. (Para ampliar el tema Ver Zatti, 2015).

inicial, y desde ahí, reflexionar junto a los equipos de Prácticas Educativas y de Didácticas de las Ciencias Sociales acerca de cómo formular la problematización de la enseñanza en estas culturas escolares que al decir de Terigi sostienen un modelo organizacional y pedagógico multigrado o de secciones múltiples y que "...para quien está a cargo de un plurigrado, es necesario encontrar modos de desarrollar contenidos de grados diferentes (que se encuentran así diferenciados por el sistema educativo), a grupos de alumnos que se encuentran en condiciones de enseñanza simultánea..." (2008, p. 137).

Y luego agrega que:

...los maestros a cargo de plurigrados afrontan el problema didáctico propio de esos contextos teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas preparadas para el grado común: la producción pedagógica del sistema educativo (...) toma como supuesto de partida la existencia de un docente para cada grado de la escolaridad, y transforma el funcionamiento regular de las aulas urbanas en un 'deber ser' al que las aulas de muchas escuelas rurales no responden" (Terigi, 2008, p.137).

Es, en este nudo problemático donde los y las futuros/ras docentes deben enfrentar y resolver la tarea de realizar sus prácticas educativas. Las parejas pedagógicas reconocen estas complicaciones al momento de diagramar su propuesta para el aula multigrado, donde las trayectorias de los y las niños/as son aún más heterogéneas de las que se pueden encontrar en las aulas graduadas. En este sentido, acuerdan con que es necesario pensar estos escenarios educativos en ámbitos rurales atendiendo las simultaneidades al momento de llevar adelante el acto de enseñanza contenidos especificados en el currículo en el campo de las Ciencias Sociales.

De ahí que autores como Cordero y Svarzman (2007) son un basamento para hacer una mirada introspectiva sobre lo que implica la elaboración de una secuencia, quienes al recuperar aportes de Harf consideran que la planificación del aula es un instrumento que articula la teoría con la práctica al constituirse en una hipótesis de trabajo que se va resignificando en el contexto escolar, un referente dinámico que guía el proceso evaluador y que reajusta permanentemente la enseñanza. Este aporte se vuelve fundamental y valioso a la hora de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la complejidad del aula multigrado y así nos lo expresan los y las practicantes:

"...para nosotros desde la mirada del pluri es un aporte sumamente rico e interesante porque nosotros trabajamos con simultaneidad y con una complejidad que uno lo tiene que acercar a la especificidad de cada grado y también tiene que ser una complejidad que se vaya enriqueciendo, entonces hacer una mirada holística a la planificación, no solo de un momento o de una clase, pensando en algo más macro, esa mirada nos permite pensar más herramientas para el pluri y atender a lo curricularmente establecido..." (Entrevista caso 2).

Sin embargo, un momento interesante, significativo y desafiante, es el de diagramar las secuencias de clases que retoman todo el bagaje teórico incorporado en los años de cursada, que deben además, poner en tensión los modos y prácticas habituales de enseñar Ciencias Sociales en la escuela primaria, en nuestro caso, escuela primaria rural y otro, aunque complementario, es el de poner en acto las secuencias planificadas. Es en estas instancias donde los equipos docentes que realizamos el proceso de observación de las prácticas educativas, podemos medir la distancia/cercanía entre la teoría y la práctica.

Es en este segundo momento donde, en cada pareja pedagógica o en forma individual, surgen los haceres en relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales adquiridos durante la formación inicial que se entrecruzan con las propias experiencias y biografías personales como también con las culturas institucionales anteriormente descriptas. Es en esta instancia

donde nos detendremos a analizar cada caso en forma independiente para dar cuenta de cómo cada pareja logró resolver las dificultades que se le fueron presentando y qué es lo que aún queda pendiente para seguir reflexionando en relación al acto de enseñar Ciencias Sociales.

Caso 1. En este caso, la pareja pedagógica logró integrar la enseñanza del área con otros espacios curriculares, retomando situaciones de enseñanza planteadas desde las Ciencias Sociales y complejizarlas desde la perspectiva de las Ciencias Naturales con actividades como la salida al patio de la escuela, la observación de paisajes del entorno cotidiano y las transformaciones sufridas en distintos momentos, planteando además la comparación con espacios urbanos para marcar cambios y continuidades a partir del uso de imágenes extraídas desde la aplicación Google maps. También planillas de registro y afiches. Sin embargo, tuvieron marcadas dificultades para recuperar y resignificar los saberes previos de la totalidad de los y las niños/as en el marco de la vorágine de la puesta en escena del proyecto y las ansias de darle continuidad a las prácticas educativas, haciéndolas perder de vista las diversas trayectorias de estudiantes, especialmente si tenemos en cuenta el marcado ausentismo por inclemencias climáticas que se había originado en las clases previas. Situación que devino en obstáculo, no logrando encaminar a todos los y las estudiantes en la complejidad del concepto trabajado, dejando márgenes para la comprensión dificultosa acerca de la organización del espacio rural y sus características. Por ejemplo, no todos los y las estudiantes pudieron concretar la actividad solicitada que consistió en representar a partir de un dibujo la organización del espacio rural de la escuela, en consecuencia, la docente a cargo del curso debió intervenir con la finalidad de ayudar a estos/as niños/as, dado que tampoco la pareja pedagógica logró interceder en la resolución de las actividades. Y si bien esta situación es entendible en el contexto de las instancias de prácticas, quedan en este primer caso algunos pendientes sin resolverse, que deberán reflexionarse y ponerse en diálogo en el momento de la objetivación de estas experiencias de enseñanza en el área de las Ciencias Sociales.

Caso 2. En este caso, las practicantes rescataron adecuadamente los aportes teóricos de la didáctica de las Ciencias Sociales para diseñar y concretar el proyecto multigrado visualizando el aporte de los conceptos estructurantes para pensar los contenidos contextualizándolos en situaciones de enseñanza problematizadoras. "...Desde una realidad social compleja a un plano local y viceversa..." (Entrevista caso 2).

Asimismo, es de destacar la claridad conceptual al momento de pensar la planificación del multigrado desde un enfoque complejo, poniendo en tensión teoría y práctica resignificando el qué, cómo y para quiénes de la enseñanza desde la simultaneidad, logrando aprendizajes significativos en los y las estudiantes. Desde el equipo pudimos observar que la escasa matrícula de la escuela rural resultó ser un claro desafío al momento de pensar el antes, durante y después de la planificación en un aula multigrado, puesto que por ser un grupo reducido de estudiantes no fue fácil establecer y sostener el vínculo pedagógico. En este sentido, es destacable el marco de significatividad que se le fue dando a la propuesta, especialmente en lo referido a la coherencia con la planificación. En tal sentido, mientras una de las practicantes estuvo orientando los momentos de la enseñanza para la realización de una huerta orgánica desde la mirada de la sustentabilidad ambiental, la otra integrante, fue apuntando permanentemente las incertidumbres de los y las niños/as con la finalidad de volver a contextualizar la propuesta didáctica atendiendo a la realidad educativa concreta. Por lo antes dicho, en este caso, las resoluciones positivas se imponen a los pendientes.

Caso 3. Desde los equipos de Prácticas y Didácticas de las Ciencias Sociales entendimos que la propuesta de esta pareja pedagógica era altamente superadora de lo que los y las estudiantes de la escuela estaban acostumbrados a trabajar en el área, y además, una de las más

significativas dentro del proceso de prácticas por estar abocada al segundo ciclo exclusivamente. Sin embargo, en la puesta en acto en la situación del aula, uno de los integrantes de la pareja pedagógica no logró interponer los contenidos, los recursos y actividades en el contexto del multigrado, por lo que las instancias de trabajo que buscaban articular el ciclo, quedaron desdibujadas en un desarrollo más bien dirigido a cada grado. De esta manera, al momento de la autoevaluación y cierre quedaron algunos pendientes sin resolverse, que deberán ir madurándose en el proceso de objetivación de las prácticas educativas que cada estudiante debe realizar en forma individual.

Como una instancia desagregada de lo referido anteriormente y ante ciertas dificultades que presentaron los y las estudiantes del ciclo para resolver consignas abiertas, globales y analíticas, parte de la riqueza de la secuencia no logró los efectos esperados. Es decir, quedaron puntos sin resolverse o se resolvieron parcialmente y las conclusiones o conceptualizaciones perdieron el potencial previsto a la hora de la planificación.

Aportes que invitan a nuevas instancias de reflexiones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria rural

A manera de cierre, queremos significar que en este proceso que implica por parte de los y las practicantes deconstruir y reconstruir sus representaciones en relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria durante la formación inicial y puestas en actos en el escenario de las prácticas educativas entran en juego no solo los componentes teóricos, didácticos, metodológicos y epistemológicos adquiridos durante los años de cursada, sino también como cada uno/a se posiciona al momento de pensar la secuencia de contenidos, pararse frente a la clase y poder enfrentar la diversidad, complejidad y singularidad que implica el aula multigrado y las particularidades de los contextos de las escuelas rurales.

Este tipo de análisis nos permite seguir pensando en las propuestas desde la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto de las prácticas docentes. Para ello, pretendemos avanzar en el desarrollo de investigaciones sobre la formación inicial en los y las estudiantes de la Facultad, que además, nos interpelan como docentes formadores de los y las futuros/as profesionales de educación primaria con orientación rural.

Referencia bibliográfica

- **Aisenberg, B.** (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. (Coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- **Cordero, S. y Svarzman J.** (2007). *Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- **España, A.** (2014). El valor didáctico de los conceptos en la selección y organización de los contenidos de enseñanza de las Ciencias Sociales. En Sanjurjo, L. (comp.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Rosario: Homo Sapiens.
- **Fernández Caso, M. V.** (2009). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. En Fernández Caso, M.V. y Gurevich, R. *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- **Ghione, P.** (2012). *La enseñanza de las Ciencias Sociales. Aportes para la discusión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- **Gurevich, R.** (1994). Geografía: el desafío de explicar el mundo real. En Aisenberg B. y Alderoui S. (comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- **Gurevich, R.** (2009). *Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada*. Buenos Aires: Aique.
- **Gurevich, R.** (2011). La cuestión ambiental y sus derivas educativas. En Gurevich, R. (Comp.). *Ambiente y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- **Reboratti, C.** (2000). *Ambiente y Sociedad. Conceptos y Relaciones*. Buenos Aires: Ariel.
- **Siede, I.** (Coord.) (2010). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- **Terigi, F.** (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Argentina. FLACSO. Accesible en [:http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf](http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf). Fecha de ingreso: 07/02/2018.
- **Varela, C.** (2009). Discusiones sobre la historia. En Insaurralde, M. (coord.). *Ciencias Sociales Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- **Zatti, M.** (2015). La enseñanza de la historia en la educación primaria. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 13, 123-136.
- **Zatti, M.; Zárate, G. y Unrein, S.** (2017). Las representaciones de los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria en Ciencias Sociales sobre los conceptos de tiempo y espacio. XVI JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA. Facultad de Humanidades/Universidad Nacional de Mar del Plata.
- **Zenobi, V.** (2009). Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar. En Insaurralde, M. (coord.). *Ciencias Sociales Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Proyectos de clases de los caso 1, 2 y 3.

Producción de materiales de trabajo y crítica en función de la experiencia: Repensar la práctica y el proceso de Enseñanza - Aprendizaje con los estudiantes

Laura Inés Pitetti

laurapitetti@yahoo.com.ar

ISP Joaquín V. González/ UADER/ ISP Pío XII

RESUMEN:

La producción de materiales para el trabajo en el aula, pensado como eje fundamental del proceso de enseñanza – aprendizaje, implica la realización de múltiples acciones y la toma de decisiones entre las que encontramos: selección y organización de los contenidos, propuesta de estrategias y actividades, búsqueda de recursos, secuenciación de las propuestas de trabajo, revisión crítica de los Diseños Curriculares, etc. En nuestro caso, la producción gira en torno a la creación de una carpeta de secuencias didácticas para su utilización durante todas las clases del año.

La carpeta, al finalizar el año, es analizada/revisada/criticada por parte de un grupo de estudiantes, utilizando una serie de variables de análisis previamente definidas por la docente, con el objetivo de identificar potenciales mejoras a realizar. Esta situación da cuenta de un proceso de retroalimentación, en el cual, se evidencia el compromiso del docente y los estudiantes en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje y el interés de ambos por enriquecer la experiencia áulica. De esta manera, se promueve la mejora en la práctica profesional del docente y el aprendizaje de los alumnos del siguiente ciclo lectivo.

Así, la experiencia es insumo para repensar el Diseño Curricular y las prácticas, y sobre todo, pensar al estudiante como agente de transformación, no sólo en el ámbito educativo, como parte de una comunidad de aprendizaje sino también como un agente de cambio en la sociedad.

La carpeta de secuencias didácticas, constituye, entonces, una excusa, dando cuenta del compromiso de dos actores dentro de la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE: Materiales de trabajo – Retroalimentación – Proceso de Enseñanza Aprendizaje

Produção de materiais de trabalho e críticas baseadas na experiência: Repensar a prática e o processo de ensino - Aprender com os alunos

RESUMO:

A produção de materiais para o trabalho em sala de aula, pensando-a como eixo fundamental do processo de ensino-aprendizado, significa a realização de múltiplas ações e a toma de decisões, entre as que encontramos: seleção e organização dos conteúdos, proposta de estratégias e atividades, procura de recursos, sequência das propostas de trabalho, revisão crítica das Propostas Curriculares, etc. Em nosso caso, a produção se movimenta em torno à criação de uma pasta de sequências didáticas para sua utilização durante todas as aulas do ano.

A pasta, no final do ano, é analisada/ conferida/ criticada por parte de um grupo de estudantes, utilizando uma série de variáveis de análises previamente definidas pela professora, com o objetivo de identificar potenciais melhoramentos a fazer. Esta situação da conta de um processo de realimentação, no qual, se evidencia o compromisso do professor e os estudantes no processo de ensino-aprendizado e o interesse de ambos dois por enriquecer a experiência áulica. Desta maneira, promove-se o melhoramento na prática profissional do professor e a aprendizagem dos alunos do seguinte ciclo letivo.

Dessa maneira, a experiência é insumo para repensar a Proposta Curricular e as práticas, e além de tudo, pensar no estudante como agente de transformação, não só no âmbito educativo, como parte de uma comunidade de aprendizagem, mas também como um agente de transformação na sociedade.

A Pasta de sequências didáticas, constitui, então, uma justificação, que dá conta do compromisso dos atores dentro da comunidade educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Materiais para o trabalho – Realimentação - Processo de ensino-aprendizado

Production of work materials and criticism based on experience: Rethink the practice and the teaching process - Learning with students

ABSTRAC:

The production of materials to work in the classroom, thought as a fundamental axis of the teaching - learning process, implies the realization of multiple actions and decision making among which we find: selection and organization of contents, proposal of strategies and activities , searching for resources, sequencing of work proposals, critical review of curriculum designs, etc. In our case, the production revolves around the creation of a folder of didactic sequences to use during all classes of the year.

The folder, at the end of the year, is analyzed / reviewed / criticized by a group of students, using a series of analysis variables previously defined by the teacher, in order to identify potential improvements to be made. This situation reveals a process of feedback, in which the commitment of the teacher and students in the Teaching - Learning process is evidenced and the interest of both in enriching the classroom experience. In this way, the improvement in the professional practice of the teacher and the learning of the students of the next school year is promoted yet.

Thus, experience is an input to rethink Curriculum Design and practices, and above all, to think of the student as an agent of transformation, not only in the educational field, as part of a learning community, but also as an agent of change in the society.

The folder of didactic sequences, then, is an excuse, showing the commitment of two actors within the educational community.

KEYWORDS: Materials to work - Process of feedback - Teaching - Learning process

Introducción

La práctica profesional del docente se asocia directamente con el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje, y aunque pensemos que el estudiante es nuestro fin, no lo es, ya que nuestras decisiones y acciones buscan mejorar de la sociedad. Es aquí cuando debemos pensar que las experiencias educativas poseen múltiples impactos.

En el caso que presentamos en las próximas páginas no damos cuenta de una experiencia, sino de experiencias: la producción del material de trabajo, la utilización del mismo, su análisis y crítica, y su posterior modificación. Nos dedicaremos a cada una de ellas, pero realizaremos una mayor profundización en la tercera. El rol brindado a los estudiantes implica un reposicionamiento, reflexivo, comprometido y participativo. Podríamos decir, una forma de innovación.

Teniendo en cuenta estas ideas, el tema a trabajar es la producción de materiales de trabajo y su reorganización en función de la crítica de la experiencia y su relación con la formación de comunidad y ciudadanía. Las preguntas que organizarán nuestro trabajo son las siguientes:

- ¿Por qué producir este tipo de material de trabajo?
- ¿Qué decisiones deben realizarse?

- ¿Qué utilidad presenta la experiencia de enseñanza y su crítica/análisis?
- ¿Por qué podemos hablar de un Proceso de Retroalimentación?
- ¿Desde qué punto de vista se plantea la relación docente - estudiantes con la experiencia?
- ¿Cómo pueden colaborar los alumnos en la crítica de materiales de trabajo y su mejora?
- ¿Cómo se puede constituir una comunidad de aprendizaje a partir de la evaluación del trabajo del docente?
- ¿Cómo colabora la experiencia en la construcción de ciudadanía?
- ¿Podemos hablar de innovación en esta experiencia?

A partir de aquí, podemos plantear la hipótesis de la experiencia construida: la producción de materiales de trabajo y su posterior análisis y crítica no sólo favorece el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, sino que también construye comunidad y ciudadanía dando lugar a un caso de innovación educativa. Avanzaremos, entonces, con la presentación de los objetivos.

Objetivos

El objetivo general del presente trabajo es analizar las formas en las cuales se puede repensar la práctica profesional y generar comunidad y ciudadanía a partir de la utilización y análisis de materiales de trabajo. Los objetivos particulares/específicos que se derivan del objetivo general y nos servirán de guía son los siguientes:

- Conocer la vinculación entre los materiales de trabajo y su utilización y la recepción de los alumnos;
- Definir variables de análisis;
- Generar un espacio de reflexión y participación;
- Favorecer el proceso de retroalimentación;
- Pensar el análisis/crítica como una instancia de (auto)evaluación de la práctica profesional y de aprendizaje;
- Construir junto a los estudiantes comunidades de aprendizaje y ciudadanía;
- Identificar el tipo de innovación que implicaría esta experiencia, en el caso que se produzca;
- Aprender a partir de la experiencia de los destinatarios de nuestro trabajo como docentes;
- Evaluar el material de trabajo generado en pos de la realización de modificaciones para el siguiente ciclo lectivo.

La construcción de nuestro objeto de estudio, a partir de las preguntas y objetivos nos permitirán avanzar, a continuación, en torno al concepto de innovación educativa, primer momento de reflexión teórica de la propuesta.

Innovación: múltiples dimensiones, múltiples posibilidades

En las últimas décadas, la palabra innovación ha incrementado su presencia en el ámbito educativo, tanto en la bibliografía como en el discurso/vocabulario. Sin embargo, es de suma importancia dar cuenta de su significado y las dimensiones que abarca.

Se lo considera una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos

didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula (Carbonell, 2001, p.17).

Por lo tanto, la propuesta de Carbonell da cuenta de la innovación como toda acción que realicen quienes forman parte del sistema educativo, con el objetivo de modificar una o varias de las dimensiones que dan cuenta del quehacer del aula y que implica una ruptura/transformación respecto a una o varias de las dimensiones.

En el ámbito de la Didáctica de la Geografía, también se concibe la innovación como acción, ya que entendemos la idea de innovación como un proceso no lineal, con marchas y contramarchas, con apertura a diferentes direccionalidades y sentidos, con cambios que coexisten con permanencias y resaltamos que es imprescindible hablar de «innovaciones» en plural. Las innovaciones que se están generando en la enseñanza de la geografía refieren, a nuestro entender, a multiplicidad de acciones, producciones y procesos que varían en su forma, su contenido, las concepciones y valores que vehiculizan, su relación e incidencia en las prácticas. Ampliando la idea, entendemos que resulta interesante pensar las innovaciones atendiendo especialmente al nivel de articulación y de fluidez en la comunicación entre los distintos actores que toman parte de las mismas, y en los diferentes momentos de su desarrollo (Villa y Zenobi, 2007, p. 170).

En este caso, Villa y Zenobi plantean la existencia de innovaciones. La innovación no es una, sino numerosas, múltiples en sus posibilidades y se enmarcan en un contexto en el cual se realizarán las prácticas/acciones/propuestas, teniendo como eje la comunicación entre los actores que se vean directamente involucrados. Este último comentario es importante en nuestro caso, ya que la comunicación constituirá la base de la experiencia.

Generar materiales de trabajo, construir conocimientos

Materiales de trabajo y materiales curriculares son sinónimos que refieren al producto que se obtiene como resultado de múltiples decisiones: selección y secuenciación de contenidos, búsqueda y selección de recursos, desarrollo de actividades y estrategias, propuestas de evaluación, entre otras. En un primer acercamiento, podemos definir al material curricular como cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza (Gimeno Sacristán, 1991, p.74).

La finalidad, se presenta en su potencial de aprendizaje. Sin embargo, se puede profundizar en su definición si se deja de lado los manuales escolares que merecen una consideración especial como componentes de las innovaciones, los materiales a los que nos referimos pueden reunirse en dos grandes grupos atendiendo al lugar y la función que otorgan a maestros y profesores: unos están destinados específicamente a la actualización docente en ciertos conocimientos (temáticos, didácticos). En ellos, queda en manos de quien los consulte la tarea de pensar propuestas de enseñanza que viabilicen las innovaciones planteadas. Otros materiales, en cambio, centran su discurso en la formulación de actividades o secuencias didácticas, y suelen aportar elementos para reflexionar acerca de cómo fueron construidas y cuáles serían sus potencialidades innovadoras (Villa y Zenobi, 2005, p.16293).

Los materiales, entonces, constituyen elementos que potencian la enseñanza y permitan su reflexión, favoreciendo la innovación. O sea, la utilización de materiales de trabajo es una forma de innovación. En nuestro caso, el material se encuentra constituido por una carpeta de secuencias didácticas para la utilización por parte de los estudiantes. Es un material de aprendizaje, ya que se centra en los estudiantes.

La carpeta se desarrolló en función del Diseño Curricular, en el cual se definen contenidos a partir de los cuales generar conocimiento. Sin embargo, ninguna de las decisiones que se toman es relevante, si el docente no reflexiona sobre los cambios que debe realizar desde su práctica profesional.

Cambio del rol docente: armador de juego, organizador de comunidades de aprendizaje y formador de ciudadanos

El contexto de la experiencia se enmarca en lo que se ha dado a llamar Modernidad Tardía, también conocido por Posmodernidad. Esto implica la ruptura/transformación de las formas de concebir la sociedad y sus relaciones. La escuela no escapa a éstos cambios. El docente, tampoco.

En muchos casos, las instituciones educativas requieren plazos más prolongados de tiempo para plantearse transformaciones hacia su interior. En el caso de los docentes, pueden ser promotores de las transformaciones y/o innovaciones, y brindar a su vez la impronta necesaria. El docente, debe plantearse como sujeto activo, pero no por la mera actividad, sino por poseer un posicionamiento que busque construir aprendizaje(s) y comunidad. Ya no se piensa el verticalismo, sino la construcción conjunta de base horizontal.

Tal cual lo expresa Martínez, las relaciones escolares están cada vez menos encuadradas en la transmisión exclusiva de contenidos curriculares y cada vez más atravesadas por los acontecimientos de la vida misma de las personas que se cruzan en la escuela. Relaciones en las que los roles de maestro y alumno ingresan en una zona de indiscernibilidad, de bordes borrosos (Martínez, 2014, p. 44.)

Una de las formas en las cuales puede llevarse a la práctica, por ejemplo, es en la creación/modificación de materiales de trabajo. Las fórmulas universales dejan de ser útiles/válidas. Los docentes debemos desarrollar estrategias y replantearnos nuestra praxis de forma situada, o sea, con las características de las comunidades donde nos encontramos insertos.

La Modernidad tardía o Posmodernidad recorre la escuela en numerosas dimensiones, y se presenta como oportunidad para revisar la idea de comunidad, reconstruyéndola. Así también se puede proponer el desarrollo de sociedades más inclusivas, más justas y democráticas (INFD, 2015, p. 5). Ese repensar implica recomponer las prácticas pedagógicas y las relaciones entre los sujetos intervinientes como parte de ese acto político de educar (INFDa, 2015, p.7). El docente se convierte en armador de juego (INFD, 2016, 10), donde brinda a los estudiantes la posibilidad de transformar los aprendizajes a partir del análisis crítico de los materiales.

El armador-docente, tendrá la certeza de que el trabajo educativo requiere de una atmósfera propicia, capaz de facilitar los espacios para la comunicación (INFDc, 2015, p. 9). El material de trabajo y la posibilidad de mejorarlo implica la formación de los mencionados espacios, donde el diálogo construye comunidad, ya que implicará comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la visión del alumno y revisar de forma indirecta la práctica del docente.

Además, podemos hablar de co-aprendizaje. Al proponer secuencias didácticas, construirán conocimientos, no utilizando un método memorístico. No sólo sería un aprendizaje en cuanto

a la esencia del material de trabajo, sino en su análisis y reflexión. Consiste en aprender de los otros y con ellos, también estimula permanentemente la pregunta, la curiosidad, el deseo de saber y conocer (INFDb, 2015, p. 10).

Sin embargo, todavía debemos presentar la idea de construcción de Comunidad de Aprendizaje, el cual es un fenómeno de los grupos (comunidades) de individuos que aprenden juntos [...] La composición de las comunidades de aprendizaje puede ser variada; unas veces, la integran miembros del contexto interno de la escuela; otras, participan también miembros del contexto externo y, en ambos casos, puede darse una amplia gama de variaciones (Molina Ruiz, 2005, p. 236).

La participación se produce con sentido de horizontalidad, lo cual da cuenta de un proceso donde no existen jerarquías sino complementariedad y colaboración. De esta manera, el elemento esencial de las comunidades de aprendizaje es la tendencia a aprender trabajando juntos para mejorar la educación. Los profesores se comprometen a trabajar y aprender juntos enfocando su actividad colectiva en el aprendizaje del estudiante (Molina Ruiz, 2005, p. 238), la cual se piensa en pequeños grupos, para favorecer la participación de todos los integrantes.

El trabajo en común, donde todos los integrantes trabajan y aprenden, modifican la relación docente – alumno, en un contexto de incertidumbre como el actual, donde los docentes se quejan de que no pueden con el alumnado, que ya no les tienen respeto. Estas situaciones se dan continuamente en las escuelas porque siguen queriendo reproducir esquemas de la sociedad industrial faltos de diálogo, donde está muy clara la distribución de roles en la escuela, entre profesor, alumno y resto de la comunidad escolar. Este modelo hoy en día no se sostiene, sólo un modelo que sea coherente con los cambios dialógicos de la propia sociedad puede dar respuesta a los conflictos de la escuela y salida a las frustraciones de profesionales que quieran enseñar (Elboj Saso y Oliver Pérez, 2003, p. 93).

La Comunidad de Aprendizaje, se propone desde el contexto de la Posmodernidad como una forma en la cual el docente arma el juego para brindar un clima para favorecer los aprendizajes y mejorar la práctica docente.

En nuestro caso, docente – estudiantes constituyen un binomio que da cuenta de una Comunidad de Aprendizaje a nivel/escala micro, para dar un primer paso, donde para preparar a los jóvenes para que sean ciudadanos activos de una sociedad democrática, es necesario que sean capaces no solamente de comprender el funcionamiento de esta sociedad en sus dimensiones política, económica y social, sino también ayudarles a sentirse actores potenciales del futuro del mundo que les rodea. Para ello, es necesario darles los medios para situarse en la historia y no fuera de ella (Rey y Staszewski, 2004, p. 19).

Los estudiantes que plantean críticas se constituyen como actores participantes de una realidad micro – el aula/la escuela -, pero identifican los medios de participación y las formas para llevarlos a otras escalas. Ya pueden ser parte, y pensarse como sujetos que deciden y participan, en marcos de acción que favorecerán su ejercicio de derechos en la sociedad. Tal cual lo expresa Fernández Caso se piensa en su pertinencia, su oportunidad y su valor estratégico para ser puestos en juego en la formación de ciudadanos responsables, reflexivos y comprometidos (2008, p. 3).

La lógica de la construcción de comunidad en un caso como la crítica de un material de trabajo favorece el diálogo entre contenidos pedagógicos relevantes de este tiempo, interpretaciones del mundo y alternativas de acción que permitan a los alumnos y alumnas participar en experiencias de ejercicio ciudadano (Fernández Caso, 2008, p. 3). Comunidad,

Ciudadanía y Democracia son ejes del análisis de las experiencias que se plantean y se presentan a continuación.

La experiencia y las experiencias

Tal como habíamos comentado en la introducción del presente trabajo, la experiencia que presentamos se compone de cuatro experiencias que se complementan, a saber: La producción del material de trabajo, su utilización durante un ciclo lectivo, el análisis y su crítica y, la modificación. Daremos cuenta de cada una de ellas. Sin embargo, antes es necesario brindar el contexto en el cual se realizó la experiencia: la Institución educativa.

Contexto de la experiencia

La propuesta de trabajo fue realizada en una institución pública de gestión privada y católica del barrio de Mataderos, ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

Los estudiantes involucrados en la experiencia son dos divisiones del segundo año -de las orientaciones Educación y Literatura- que cursaron en el ciclo lectivo 2016. Los jóvenes pertenecen a estratos bajos, medio-bajos, y medios-altos, que residen en el barrio, en los barrios de los alrededores y en el Partido de La Matanza -colindante con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires -. La diversidad socioeconómica de los estudiantes es una de las características de la institución, en la cual se formaron y forman varias generaciones de familias. Éstas últimas consideran la elección de la institución por su nivel académico y el acompañamiento/contención por parte de directivos y docentes.

Volviendo sobre las dos divisiones, realizaremos una caracterización general de ambas. Segundo Año Educación constituía un grupo de cuarenta y un estudiante cuya mayor parte había compartido la primaria, se conocían en su forma de trabajo, y a pesar de las diferencias existentes que podían generarse en la convivencia, existían lazos de solidaridad y respeto consolidados. En cuanto a su trabajo en el aula y rendimiento, el mismo era muy positivo. Consultan dudas, se movilizan en las actividades propuestas. En primer año de escuela secundaria, su trabajo también había sido muy positivo, sin casos de repitencia, aunque sí con alumnos que debían rendir materias.

Segundo Año Literatura, presentaba características diferentes. El grupo se componía de treinta y seis alumnos provenientes de primaria. Ese año habían ingresado alumnos con repitencia y pases de escuelas cercanas, un total de 6. El segundo año representó un momento de reacomodamiento para el grupo y las diferencias entre los alumnos dificultaban la fluidez en el trabajo. En primer año, de los cuarenta alumnos que constituían el grupo inicialmente, diez repitieron y recibieron el pase. Aquí es donde se evidencia la diversidad de situaciones que podemos encontrar en un aula y las complejidades que encuentra la institución para trabajar con las problemáticas que transitan nuestros alumnos.

En cuanto a los docentes, el grupo de trabajo se compone de profesionales de larga trayectoria - veinte años -, de trayectoria media - diez años- y un grupo de docentes de ingreso reciente - menor a tres años-. La formación inicial de los docentes se compone de egresados de profesorado y universidad pública y una pequeña parte de profesionales que debieron realizar capacitaciones docentes. La diversidad, también prima en el caso de los docentes. Esto también es una variable que influirá en el trabajo, ya que los estudiantes se encuentran con docentes que poseen diferentes metodologías y formas de trabajo.

Experiencias

Tal cual indicamos al principio del trabajo, la experiencia se organizará en fases. Mientras las dos primeras serán de tipo superficiales y descriptivas, las dos últimas poseerán una mayor profundidad y no serán sólo orientadas a la descripción, sino también al análisis.

La producción del material de trabajo

La realización de un material de trabajo, en este caso, la carpeta de secuencias didácticas, implicó una serie de acciones que poseen múltiples objetivos. Dentro del primer conjunto, podemos destacar la organización y secuenciación de contenidos, búsqueda de recursos, realización de actividades, diagramación de los espacios, etc. Se puso un particular énfasis a las consignas y espacios, debido a la existencia de alumnos con dislexia y disgrafía.

En cuanto al segundo conjunto, los objetivos por los cuales se planteó el trabajo con la carpeta referían a organizar el trabajo de los estudiantes, construir paso a paso el conocimiento, resolver las tareas cuando los estudiantes se ausentan, acompañar a quien presenta dificultades de tipo pedagógico-cognitivas, poseer un material de trabajo unificado para rendir la materia, posibilitar el seguimiento personalizado de cada estudiante, entre otros. El proceso de construcción de la carpeta llevó aproximadamente un año.

Posee a su favor que presenta un valor muy bajo en comparación con, por ejemplo, un manual. Mientras la carpeta tiene un valor de alrededor de cien pesos, el manual supera los trescientos, e inclusive, cuatrocientos pesos.

La utilización del material de trabajo durante un ciclo lectivo

Durante el ciclo lectivo 2016 se utilizó la carpeta. Al principio se necesitó de la adaptación de los estudiantes y recordar traer el material, para no quedar a destiempo y aprender a organizarse. Pocos casos ocurrieron de pérdida de la carpeta y varios de jóvenes que las descuidaron o rompieron. Las revisiones se realizaban a mediados y finales de trimestre, además de acercarse a los estudiantes en clase. De forma aleatoria se retiraban para su revisión además de las oportunidades ya mencionadas.

El análisis del material y su crítica

A comienzos del ciclo lectivo se les presentó a los alumnos la carpeta de trabajo y se les indicó que varios de ellos participarían en la mejora del material. Tengamos en cuenta que los grupos de alumnos con los cuales nos encontramos trabajando son numerosos y para ordenar el análisis se propone un trabajo con grupos reducidos, siguiendo los lineamientos propuestos desde los especialistas en Comunidades de Aprendizaje.

Durante el transcurrir del año, varios alumnos fueron tomando por decisión propia el rol de veedores: indicaban algunos y marcaban otros en sus carpetas partes que consideraban posibles de mejorar. Aquí podemos destacar el nivel de autonomía y compromiso que desarrollaron. Esto permitió que sea más fácil incorporar alumnos que colaboren con el análisis. Al finalizar cada trimestre, se realizó la devolución personalizada para el cierre de notas y en ese diálogo se consultó de forma aleatoria sobre el trabajo en torno al material de trabajo. De esta manera, se pudieron vislumbrar potenciales variables para el futuro análisis. Con la finalización del período regular de clases, entre finales de noviembre y comienzos de diciembre, y el inicio del período de orientación y evaluación, diez alumnos participaron del

análisis del material. El número total fue propuesto con la docente. Siete de ellos se ofrecieron, mientras los tres restantes fueron consultados sobre su participación.

La selección de un grupo reducido, tal cual se indicó antes, se orientaba a ordenar el análisis y no tenía como fin desarrollar una investigación de tipo cuantitativa sino cualitativa, donde se pueda revisar la totalidad de la carpeta. El análisis y evaluación se realizó en grupos pequeños, de uno a tres alumnos, en un único encuentro. Esto obedecía principalmente a la disponibilidad de tiempo para las reuniones. Para poder encausar el análisis, se organizaron variables/preguntas, teniendo en cuenta el diálogo previo y las indicaciones realizadas por la totalidad de los estudiantes.

La propuesta de análisis se organizó en dos ejes, a saber: el primero, presentación, organización y diseño; el segundo, contenidos, recursos, actividades, secuenciación y aprendizajes. Las variables/preguntas utilizadas se presentan a continuación. Respecto al Eje presentación, organización y diseño:

- ¿El tipo y tamaño de letra resultan útiles para la lectura?
- ¿Los espacios para la escritura y toma de apuntes son los necesarios? ¿Se debe agregar? ¿Se debe reducir?
- ¿Las imágenes utilizadas son visualmente prácticas?
- ¿El diseño resulta accesible/agradable?
- En cuanto al Eje contenidos, recursos, actividades, secuenciación y aprendizajes:
- ¿Los contenidos/temas se comprenden?
- ¿Los recursos utilizados son adecuados para la edad?
- Los recursos considerados inadecuados, ¿A qué causas responden?
- ¿Las consignas son claras? ¿Los jóvenes las comprenden fácilmente?
- ¿La metodología utilizada en cada una de las secuencias ayudó a la comprensión de los contenidos?
- ¿Las actividades son complejas? ¿Cuáles permiten trabajar de forma autónoma? ¿Cuáles requieren de la ayuda de la docente?
- ¿La secuenciación de los contenidos permiten construir aprendizajes?

Ante los interrogantes planteados, las respuestas/análisis/críticas de los estudiantes fueron, en general, similares. El primer eje propuesto para el análisis dio cuenta de una organización accesible/agradable para los alumnos. Las letras seleccionadas no revisten problemas. Los espacios fueron considerados a revisar, ya que dónde existían renglones para responder, en sus palabras “hay actividades que tienen más renglones de los que usamos”, “sobran renglones”, “podemos hacerlas y nos queda espacio”. En los espacios para toma de apuntes, y sucedía lo contrario: “necesitamos más espacio”. La mayor parte de las imágenes se consideran correctas, a excepción de una viñeta, en la cual “no podemos leer lo que dice”. El diseño resultó aceptado por los alumnos, ya que “está todo ahí” y “cada actividad está ordenada”.

En cuanto al segundo eje, dicen que los contenidos/temas “se entienden”, pero “algunos son muy difíciles”, “parece Historia”. Los recursos utilizados resultan aceptados en su mayoría. Si expresan dificultades con respecto a textos -sobre todo a artículos periodísticos-, los cuales “son muy largos”, “tiene oraciones largas”, “hablan de muchas cosas complicadas”, “hay que leerlos en clase”, “los tenemos que leer con la profesora”.

De la metodología, los alumnos indican que lo mejor es “ir de a poco para entender bien”. Las actividades “son más fáciles al principio del tema y después se vuelven más difíciles”. Las consignas, por otra parte, “se entienden”, “son difíciles las preguntas en los textos largos, si el texto fuese más fácil se entenderían mejor”. Las propuestas de los alumnos, más que cambiar lo que no lograron/les costó resolver, solicitan que la docente los acompañen.

La modificación del material

Las críticas indicadas por los estudiantes fueron tomadas para reorganizar actividades o partes relevantes de las secuencias. Se modificaron recursos y sobre todo, se replantearon los espacios. En el ciclo lectivo siguiente -ciclo 2017- la carpeta presentaba menor cantidad de páginas y actividades con leves modificaciones para reorganizar las propuestas. Estas modificaciones no podrían haberse pensado sin los estudiantes, ya que pensaron el análisis en función de su experiencia. Es aquí donde se hace visible el proceso de retroalimentación.

Conclusiones

La producción del material didáctico, en este caso, una carpeta de secuencias didácticas, se construyó con el objetivo de colaborar con el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. La experiencia de trabajo con el análisis crítico de los alumnos permite (re)pensar la carpeta en particular y las prácticas democráticas en el contexto de una comunidad de aprendizaje.

Si tenemos en cuenta los interrogantes planteados, los materiales de trabajo no sólo se producen para organizar el trabajo del docente, sino para favorecer la construcción de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Las decisiones que deben tomarse son múltiples y tienen que ver con la metodología y la búsqueda de caminos para favorecer la construcción del conocimiento. Aquí los estudiantes realizan su aporte a partir de la crítica y retroalimentación que se genera.

La relación docente – estudiante se concibe como un aprendizaje bidireccional, democrático y participativo, donde la opinión del estudiante implica un acto de responsabilidad y elección, donde se construye comunidad y ciudadanía.

Este tipo de innovación no sólo se concibe como un tipo – la producción de materiales de trabajo como estrategia del proceso de enseñanza y aprendizaje -, sino que se piensa como innovación al pensar al estudiante como ciudadano, capaz de criticar y construir con su compromiso, aspecto más que necesario para el desarrollo de sociedades más justas y democráticas. Podemos dar cuenta, entonces, de haber corroborado nuestra hipótesis de trabajo.

Referencia bibliográfica:

- **Carbonell Sebarroja, J.** (2001). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Editorial Morata.
- **Díaz Barriga Arceo, F.** (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. [En línea] Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1, 37-57. Accesible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005>.
- **Elboj Saso, C y Oliver Pérez, E.** (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. [En línea] Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17, 91-103. Accesible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417306>.

- **Estrella, M., Morales, A. y Principi, N.** (2012). Los docentes de geografía y los materiales educativos. *Novedades Educativas*, 260, 66 - 70.
- **Fernández Caso, M.** (2008). Geografía y formación ciudadana en el nuevo milenio: elementos para una transmisión significativa de contenidos escolares. [En línea] *Geocrítica*. Accesible en <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/196.htm>.
- **Gimeno Sacristán, J.** (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- **Margalef García, L; Arenas Martija, A;** (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. [En línea] *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 47, 13-31. Accesible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>.
- **Martínez, M.** (2014). *¿Cómo vivir juntos? La pregunta de la escuela contemporánea*. Villa María: EDUVIM.
- **Molina Ruiz, E.** (2005) Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. [En línea] *Revista de Educación*, 337, 235-250. Accesible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_12.pdf.
- **Rey, B. y Staszewski, M.** (2004). *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*. Bruselas: De Boeck.
- **Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. y García Fraile, J.** (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Naucalpan de Juárez: Pearson Educación.
- **Villa, A.** (1997). *La enseñanza de la Geografía: transformación y cambio en la educación básica*. Buenos Aires: Actas 6to Encuentro de Geógrafos de América Latina.
- **Villa, A. y Zenobi, V.** (2007). La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la geografía. [En línea] *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 6, 169-178. Accesible en: <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126346>.
- **Villa, A., Zenobi, V.** (2005). La producción de materiales como apoyo para la actualización de la geografía escolar. [En línea] *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo*. Accesible en <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/56.pdf>.
- **Zenobi, V.** (2014). Materiales curriculares para la renovación de la enseñanza de la geografía: criterios para su elaboración y evaluación de los profesores. [En línea] *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10, 158-179. Accesible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134139791008>

Documentos:

- Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. (2015). *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato, formación general*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- INFDA . (2015). Clase 1: Discontinuidades y rupturas: las transformaciones del mundo contemporáneo. *Las Transformaciones sociales en el mundo contemporáneo. Especialización en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- INFDb. (2015). Clase 01: Un viaje entre educación, política e ideas. *Pensamiento Pedagógico Latinoamericano. Especialización en Derechos Humanos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- INFDc. (2015). Clase 2: Educar a los latinoamericanos para la emancipación. Pensamiento Pedagógico Latinoamericano. Especialización Docente de Nivel Superior en Problemáticas de las Ciencias Sociales de Educación de la Nación. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- INFD. (2016), ¿Cómo vivir juntos? La construcción de la comunidad en la escuela. Clase 01: La escuela ante el cambio de época. Especialización Docente en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Enseñar a construir los sentidos de la enseñanza. Una experiencia en la formación de profesores de Educación Inicial

María Alejandra Ballester

aballes@fch.unicen.edu.ar

NEES - CIC (Centro Asociado) - FCH- UNCPBA / Argentina

RESUMEN:

El presente trabajo relata una propuesta de enseñanza desarrollada en la asignatura denominada "Área de Ciencias Sociales" que se dicta en el segundo cuatrimestre de tercer año del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial en la facultad de Ciencias Humanas de la Unicen. En dicha asignatura se aborda la enseñanza de la realidad social a niños pequeños desde una perspectiva problematizadora.

La propuesta, que se enmarca en el programa de la asignatura, intenta dar respuesta a un aspecto que resulta crucial para el equipo de cátedra y se vincula con escasa preocupación de las alumnas por el "para qué" enseñar o, más precisamente por las finalidades de la enseñanza, en relación con el énfasis puesto en el "qué" enseñar y el en el "cómo" hacerlo. En este escrito se hará referencia a las líneas teóricas que la sustentan; en primer lugar a la perspectiva problematizadora desde donde se concibe la enseñanza de las ciencias sociales en la formación de maestros y, en segundo lugar, a la formación de maestras/os desde la mirada de la práctica reflexiva.

Palabras claves: Formación de profesores, educación inicial, enseñanza de las ciencias sociales, práctica reflexiva.

Ensine a construir os sentidos do ensino. Uma experiência na formação de professores de educação inicial

RESUMO

O presente artigo relaciona uma proposta de ensino desenvolvida no tema "Área de Ciências Sociais", que é ditada no segundo mandato do terceiro ano do Ensino e Bacharelado Educação Inicial na Faculdade de Ciências Humanas de Unicen. Este assunto aborda o ensino da realidade social para crianças pequenas sob uma perspectiva problematizadora.

A proposta, que faz parte do programa do assunto, tenta responder a um aspecto que é crucial para a equipe de ensino e está associada a pouca preocupação dos alunos pelo "porquê" para ensinar, mais precisamente, para os propósitos de ensino, em relação à ênfase em "o que" ensinar e como "fazê-lo". Nesta escrita será encaminhada para as linhas teóricas que o apoiam; em primeiro lugar, à perspectiva problematizadora a partir da qual o ensino das ciências sociais na formação dos professores é concebido e, em segundo lugar, ao treinamento dos professores na perspectiva da prática reflexiva.

Palavras chaves: treinamento de professores, educação infantil, ensino de ciências sociais, prática reflexiva.

Teach to build the senses of teaching. An experience in the formation of teachers of Initial Education

ABSTRACT

The present work relates a teaching proposal developed in the subject called "Social Sciences Area" that is taught in the second semester of the third year of the Faculty and Degree in Initial Education in the Faculty of Human Sciences of Unicen. This subject addresses the teaching of social reality to young children from a problematizing perspective.

The proposal, which is part of the syllabus of the subject, tries to answer an aspect that is crucial for the teaching team and is linked with little concern of the students for the "why" to teach or, more precisely for the purposes of teaching, in relation to the emphasis placed on the "what" to teach and the "how" to do it. In this writing, reference will be made to the theoretical lines that support it; first of all, to the problematizing perspective from where the teaching of social sciences is conceived in the training of teachers and, secondly, to the training of teachers from the perspective of reflective practice.

Keywords: Teacher training, early education, social science teaching, reflective practice.

Introducción

El presente trabajo relata una propuesta de enseñanza, desarrollada en la asignatura denominada “Área de Ciencias Sociales” que se dicta en el segundo cuatrimestre de tercer año del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. En dicha asignatura se aborda la enseñanza de la realidad social a niños pequeños desde una perspectiva problematizadora.

La propuesta, que se enmarca en el programa de la asignatura, intenta dar respuesta a un aspecto que resulta crucial para el equipo de cátedra y se vincula con la escasa preocupación de las alumnas por el “para qué” enseñar o, más precisamente, por las finalidades de la enseñanza en relación con el énfasis puesto en el “qué” enseñar y en el “cómo” hacerlo. En este escrito se hará referencia a las líneas teóricas que la sustentan; en primer lugar a la perspectiva problematizadora desde donde se concibe la enseñanza de las ciencias sociales y, en segundo lugar, a la formación de maestras/os desde la mirada de la práctica reflexiva. Antes de reseñar dichas líneas teóricas mencionaremos algunos aspectos generales sobre la formación de docentes en el nivel inicial y sobre el diseño curricular de la provincia.

La formación de docentes para la educación inicial

La formación de docentes para la educación inicial está atravesada por algunas peculiaridades en relación a los conocimientos a enseñar. Como ya lo han advertido Gutiérrez y Pagès (2013)

“los maestros y las maestras de educación infantil y primaria tienen una formación como maestros generalistas responsables de casi todas las disciplinas. Su formación para la enseñanza de los saberes escolares consiste fundamentalmente, aunque no siempre, en una didáctica del área de conocimiento o de sus disciplinas”. (p. 269)

Esta particularidad se convierte en un desafío para los formadores de un área tan vasta (en enfoques, disciplinas que la atraviesan y problemáticas posibles) como lo son las ciencias sociales al diseñar programas y propuestas que faciliten, a nuestros y nuestras estudiantes, construir un marco de referencia y un enfoque metodológico para enseñar la realidad social a niños pequeños.

Tal como se mencionó anteriormente, en nuestro contexto particular, una de las preocupaciones en relación con la enseñanza de las didácticas específicas se vincula con que las alumnas de tercer año ponen gran énfasis en el “qué” enseñar y en el “cómo” hacerlo y una escasa preocupación por el “para qué” o las finalidades de las propuestas didácticas. Consideramos que las razones de este énfasis no son coyunturales sino que tienen raíces más profundas.

En el análisis que realizamos de los relatos autobiográficos, que les solicitamos en el inicio de la cursada, surgen elementos de los que podemos inferir que las razones están más vinculadas con sus trayectorias escolares, en donde los contenidos que se les enseñaban carecían de un sentido explícito y compartido; esto se repite con regularidad año tras año. Estudios realizados en otros contextos reafirman esta cuestión: el privilegiar el “qué” y “cómo” enseñar, está fuertemente arraigado en las representaciones sociales de los docentes del nivel sobre el ejercicio de la enseñanza (Hernández y Pagès, 2016) visualizando las ciencias sociales como un área en donde se forma ciudadanía -en el sentido más tradicional del término-, es decir la

socialización entendida como la transmisión de pautas de comportamiento universales y homogéneas.

Es por ello que nuestro propósito es recolocar en el centro de la discusión el “para qué” o las finalidades de la educación social. Diversos autores (Benejam, 2002; Santisteban, 2011; Siede, 2012, entre otros), resaltan que las finalidades implican un aspecto valorativo y una decisión acerca de qué sujeto queremos formar y para qué mundo, por lo tanto priorizar la toma de conciencia de este componente ineludible de la planificación se torna prioritario, dado que dichas valoraciones debieran officiar como un marco orientador para seleccionar contextos de enseñanza y contenidos con mayor potencialidad para dirigirnos en la dirección deseada. Para respondernos la pregunta acerca de las finalidades de la educación social necesariamente entramos en el terreno de los valores. Camilloni sostiene que, en su fundamento epistemológico, “la teoría crítica recupera para las ciencias sociales la relación esencial de conocimiento y valor, también se propone rearticular los dominios del ser y del deber ser.” (1993, p.32). En esta línea de pensamiento Pilar Benejam (1997), plantea que:

“la didáctica de las ciencias sociales ha de entrar necesariamente en el terreno de la teoría para contestar a la pregunta para qué enseñar ciencias sociales, decisión básicamente ideológica y que a su vez condiciona la respuesta a la pregunta qué enseñar de las ciencias sociales, que es una opción científica” (p. 34).

Uno de los obstáculos a superar en dicha didáctica, y en esto coinciden ambas autoras, es que las decisiones que se tome para la enseñanza deben fundamentarse en un marco ideológico y científico explícito.

Si en la educación en general es central el tema de los valores, más aún lo es en el contexto de la enseñanza de las Ciencias Sociales. La educación social debe aportar conocimientos en todos los niveles de la enseñanza que no solo amplíen y profundicen el conocimiento de la realidad social, sino también que lo problematicen. Debe poner el énfasis no solo en el pasado y en el presente, debe también educar con miras a proyectar “en alternativas de futuros posibles para que el conocimiento se exprese en una actitud social deseable” (*op. cit.*). La educación social toma un compromiso con la democracia favoreciendo, en los alumnos, el desarrollo de un sistema de significados, actitudes y comportamientos en línea con los valores colectivamente consensuados que la sustentan. Ellos son: el respeto por la dignidad de sí mismo y de los demás; la educación para la participación; identificar, comprender, valorar, (y agregamos nutrirse) de los rasgos distintivos y plurales de las comunidades con las que el alumno se identifica, el compromiso con la conservación del patrimonio natural y cultural heredado.

Shaver (2001) sostiene que:

“hay una falta de reflexión sobre el propósito de la educación y sobre cómo las técnicas de enseñanza, los contenidos curriculares y la organización del aula afectan ese propósito en gran parte esa falta de reflexión de los docentes es sin duda un reflejo de la educación que ellos mismos han recibido” (p. 41).

Si este aspecto de la didáctica no tiene mayor relevancia para alumnas ¿qué dispositivos didácticos y modalidades de enseñanza son los más adecuados en la formación, que inviten a reflexionar sobre las cuestiones antes planteadas para producir prácticas coherentes, reflexivas y críticas? Y apostamos más fuerte ¿solo reflexionar? o también sensibilizarse, conmovirse, motivarse.

Como formadores de formadores nos toca generar dichos dispositivos didácticos para la formación de docentes, en los que reflexionar sobre su profesionalidad, sobre en qué mundo quieren vivir y qué aportes pueden hacer desde su lugar para educar ciudadanos dispuestos a construir colectivamente una vida más justa, tenga un espacio privilegiado.

El currículum de la provincia de Buenos Aires para la Educación Inicial

Para diseñar una propuesta didáctica para la formación de docentes necesariamente debemos atender a múltiples dimensiones, una de ellas es el diseño curricular jurisdiccional; propiciar su enseñanza desde una perspectiva crítica se torna éticamente necesario.

La incorporación de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial, en el caso argentino, se produce en los años 90 a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación; plasmada en los CBC (Contenidos Básicos Comunes)¹ documento elaborado por el Consejo Federal de Educación.

En la actualidad, la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206/06 siguió profundizando la inclusión de diversas áreas de enseñanza en el Nivel Inicial. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004) que reemplazan a los CBC contienen los lineamientos sobre los que se construyeron los diseños curriculares jurisdiccionales.

En el currículum vigente en la provincia de Buenos Aires, las ciencias sociales aparecen integradas en un área de conocimiento en forma conjunta con las ciencias naturales. La noción de ambiente como entramado social y natural se propone como la categoría central de labor didáctica, esto se constituye en un objeto en sí mismo y no como una excusa para abordar contenidos de otras áreas. Dicha categoría, caracterizada por diversos autores -Serulnicoff (1998), Grisovsky y Bernardi (2002), Varela y Ferro (2003), Kaufman, Serafini y Serulnicoff (2005) -, es entendida como un complejo sistema de relaciones determinado por múltiples y diferentes variables. Como se trata de una construcción social y es resultado del trabajo y la intención de los hombres, resulta esencial reconocer que hay aspectos que cambian y otros que permanecen. Asimismo la dinámica de las relaciones entre los diversos actores sociales no está exenta de conflictos pero también cabe la posibilidad que estos se superen a través del consenso. El ambiente se presenta como diverso, conformado por grupos sociales con diferentes culturas creencias, costumbres pero esta diversidad no debe ocultar la desigualdad ya que la distribución de bienes materiales y culturales no es la misma para todos.

La enseñanza en el nivel no se organiza desde la lógica o desde las perspectivas de las disciplinas (Historia, Geografía, Antropología, Sociología, entre otras) se organiza desde la selección de contextos o recortes del ambiente, a partir de la formulación de interrogantes pertinentes y significativos que motorizan el trabajo de indagación, que enriquezcan y complejicen los conocimientos que los niños – y los docentes- ya tienen o permitan la construcción de nuevos saberes.

Como se puede observar, la reforma se constituyó en un importante avance en cuanto a la incorporación de áreas de enseñanza en el diseño curricular. En el caso de la referida al ambiente natural y social es claro que, la categoría de ambiente propuesta, responde a una mirada social de la complejidad. Esta se construye a partir de los desarrollos de las ciencias de referencia y ha facilitado la ampliación de las posibles temáticas a ser abordadas en el nivel inicial así como una renovación en las estrategias de enseñanza. Se trata de una categoría con un gran potencial.

¹ Los Contenidos Básicos Comunes son la definición del conjunto de saberes relevantes que integraron el proceso de enseñanza en todo el país, concertados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación que respondieron a los lineamientos de la política educativa nacional de ese entonces.

Sin embargo, y más allá de que en el marco general del diseño curricular se enuncia como propósito central del nivel inicial su contribución a la construcción de una ciudadanía democrática, la propuesta del área no retoma ni traduce claramente este propósito en sus definiciones teóricas ni en sus orientaciones didácticas. Es por ello que sostenemos que, pensar en la educación ciudadana y su relación con la enseñanza del área, es un debate pendiente en la educación inicial de la provincia. En palabras de Pagès (2007) “la centralidad de la educación para la ciudadanía ha de ser una de las claves del futuro de la enseñanza de las ciencias sociales”, en el mismo artículo plantea que:

“El enfoque de una enseñanza de las ciencias sociales centrada en los problemas sociales relevantes es una gran oportunidad para la educación ciudadana porque, al estilo de lo que Dewey propuso, acerca a los jóvenes al mundo y les prepara para la vida. (p. 4)”

Perspectiva problematizadora: El enfoque de los Problemas Sociales Relevantes

Consideramos que el enfoque curricular de los Problemas Sociales Relevantes no es contradictorio con el que sostiene el diseño que describimos en el apartado anterior, pero agrega la dimensión de la problematización y de la formación ciudadana propiciando una profundización en las propuestas.

Dicho enfoque curricular se ha construido con las aportaciones de teóricos de la Escuela Nueva tales como Dewey, Freinet y de la pedagogía crítica como Freire y sus “temas generadores”; data ya de un rica tradición en los contextos anglosajones, francófono e hispanoamericano (Ocampo y Valencia, 2016). Las críticas esbozadas por parte de los defensores de la enseñanza de las disciplinas no aplican para la educación inicial en donde el abordaje del *ambiente* como eje integrador de conocimientos tiene una vasta historia y un amplio consenso.

Como lo plantean Pagès y Santisteban (2013) los Problemas Sociales Relevantes buscan favorecer la formación del pensamiento reflexivo y crítico, el análisis de los valores y de las prácticas sociales, el aprendizaje de la toma de decisiones y la solución de problemas para comprender la realidad social, la puesta en marcha o el planteo de soluciones creativas y la posibilidad de proyectarse a futuro. Este enfoque enfatiza el carácter interdisciplinar y se nutre de metaconceptos tales como ciudadanía, democracia, multiculturalidad y derechos humanos. También esboza ciertas condiciones en la formación de los maestros. Tal como plantea Aranda Hernando (2006) se requiere de un docente con formación cultural que posea herramientas básicas y que desarrolle una actitud por conocer y profundizar en los temas y problemas que elige abordar con su grupo; es necesario que conozca el contexto real de inserción de su comunidad. Se requiere también una formación en valores y una mirada intercultural que no se agota en la formación inicial, debe asumir ese compromiso también en la formación continua. Para ello la formación de docentes desde una perspectiva de la práctica reflexiva tiene mucho que aportar.

La práctica reflexiva

El paradigma de práctica reflexiva, se nutre de diversos desarrollos teóricos, cobra fuerza a partir de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor. Los teóricos de este campo (Schön, 1983; Clandinin y Connelly, 1988; Pérez Gómez, 1988; Pope, 1998; Feldman, 2009) manifiestan una preocupación explícita: la articulación entre el conocimiento y la acción orientada a la mejora de la práctica y toman “(...) como punto de partida las propias

experiencias de los participantes y les propone una reflexión que les permite realizar una interpretación de sus biografías personales y profesionales" (Beech, 2017, p. 9).

Es por ello que, parte de las preocupaciones en relación a la formación de los docentes, tengan como centro de interés las formas o maneras de formar y los desafíos que las atraviesan. Tal como plantean Alliaud (2016), Alliaud y Vesub (2015), Terigi (2012) entre otros autores, en la Argentina, en la última década, se han desarrollado transformaciones curriculares tendientes a la profesionalización de la formación inicial de los docentes. Entre los cambios registrados pueden mencionarse la extensión de los planes de estudio de las carreras docentes a cuatro años, el aumento significativo de los espacios curriculares destinados a las prácticas - gran parte de las carreras las incorporan desde el primer año- y de asignaturas en las cuales se transmiten conocimientos formalizados. Sin embargo estos cambios, aunque positivos, no han logrado aún romper o transformar la lógica aplicacionista que atraviesa la formación de los docentes desde sus orígenes; es decir, se siguen pensando los espacios de las prácticas como ámbitos para "el hacer", para "aplicar" lo aprendido en las asignaturas que transmiten conocimientos formalizados. Romper esta lógica sigue siendo un desafío.

Es así que la formación docente se presenta como un reto que requiere diseñar propuestas que "creen condiciones para favorecer la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales de la educación), de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, utilizando sus conocimientos prácticos" (Anijovich y Cappelletti 2014, p. 14), dotando de sentido teórico y conceptual los saberes prácticos construidos por la experiencia, en tanto enseñantes, en el contexto de sus prácticas pero también de los construidos en su propia trayectoria como estudiantes.

Alliaud y Vezub (2015) sostienen que:

"indagar la naturaleza de la práctica de enseñar y los saberes que en ella se ponen en juego (...) ' nos permitiría' (...) definir y desarrollar propuestas formativas que dejen a los docentes mejor provistos para enfrentar los desafíos y las complejidades que asume la enseñanza en el presente" (p. 111).

Aquí no estamos haciendo referencia a aumentar las horas de práctica o a plantear el tema de la articulación con la teoría, nos estamos refiriendo a una formación que habilite la experiencia, que permita probar, innovar, crear y reflexionar sobre lo acontecido, aprender sobre la propia experiencia en todos y cada uno de los espacios de la formación docente.

La experiencia que relatamos a continuación pretende dar cuenta de los marcos teóricos expuestos en los apartados precedentes Incluye una serie de dispositivos que van en línea con estas perspectivas que progresivamente intentamos instalar en los espacios de formación de los que participamos.

Enseñar a construir sentido ... es posible?

Cuando pensamos en el programa de la asignatura lo diseñamos con una idea fuerza, la idea de la formación de "educadores totales" (Fullan, M y Hargreaves, A., 2000) en tanto que se resalta permanentemente toma de decisiones como aspecto central de la tarea docente, signado por el posicionamiento ético, sus conocimientos prácticos (constituidos por algunas prácticas esporádicas que han desarrollado y por los conocimientos construidos a lo largo de su biografía escolar) y su formación académica.

En muchos casos, nuestros estudiantes a lo largo de su escolaridad han tenido contacto con las Ciencias Sociales desde enfoques positivistas, un modelo tradicional de enseñanza y el tipo de

actividades que resolvieron en las aulas estuvieron vinculadas a exposiciones por parte del docente, resolución de cuestionarios, lectura de manuales, etc. Cuestionar estos saberes y propiciar conocimientos y debates que les permita un análisis más crítico de la realidad social es necesario para poder reflexionar y apropiarse del sentido formativo que tienen las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial.

Del espectro de tareas que desarrollamos para enseñar los contenidos del programa comparto algunas.

En el primer encuentro del año les solicitamos que planifiquen situaciones didácticas y, como trabajo domiciliario, la elaboración de un relato autobiográfico de su experiencia escolar.

El primer dispositivo, la escritura de la planificación, es extraído y adecuado de una propuesta de Joan Pagès Blanch (1999). En el primer encuentro de los prácticos y antes de hablar de mi propuesta para el cuatrimestre las invito a situarse en una ficción, es decir, les propongo imaginar que son parte de un equipo docente de un jardín y que deben realizar un esquema de planificación anual del área de ambiente natural y social²— desde la perspectiva de las ciencias sociales— que enumeren un listado de recortes posibles y que elijan uno y lo planifiquen. Esta propuesta las sorprende y genera cierta resistencia por lo tanto nos obliga a generar ese espacio de confianza, de desmitificar el error, a sostener que no se trata una tarea de evaluación, sino simplemente de hacer explícito un saber que sí poseen. Es interesante lo que producen: observamos cómo conviven algunos fragmentos del diseño curricular que vienen leyendo a lo largo de la carrera con elementos más clásicos (por ejemplo enuncian la formación de niños críticos, curiosos -frase extraída del diseño- y proponen la enseñanza de normas de conducta y socialización homogénea de modo más conductista). En relación a las efemérides (elemento con mucha presencia en las salas de los jardines) destacan cuestiones vinculadas a la inculcación acrítica del amor a la patria. En general surgen los temas clásicos desde abordajes tradicionales. Se comunica que esta planificación será objeto de análisis de una producción final.

En relación al relato autobiográfico de sus experiencias escolares les solicitamos por escrito que intenten recordar de su historia como alumna aquellas enseñanzas que recibieron de contenidos vinculados a las Ciencias Sociales y al ambiente social; que relaten los aspectos más relevantes de aquellas experiencias escolares (desde el jardín maternal hasta la escuela secundaria o la universidad). Si es posible, que contextualicen dicha vivencia (aunque sea algo imprecisa): en qué nivel educativo- grado, año o materia- como era la situación didáctica, la actitud del docente o el modo de enseñar, qué contenidos recuerdan que trabajaron, qué tareas se les solicitaba que desarrollen, entre otros aspectos. Qué experiencias les resultaron más valiosas y por qué. Por último que otras experiencias vitales recuerdan que a lo largo de sus vidas, en el contexto escolar o fuera de él, sienten que aprendieron conceptos o valores vinculados a dicha área de conocimiento.

Estos relatos son socializados en clase y nos habilita a intercambiar sobre los aspectos comunes y las diferencias; surgen cuestiones muy interesantes no solo en torno a recuerdos gratos, frustraciones, sobre aquellos profesores que dejaron huella y por qué y los recuerdos de los contenidos aprendidos y sus condiciones de enseñanza y/o aprendizaje.

Este dispositivo tiene un gran potencial. Tal como lo explicita López Pérez (2010, p.3) proponer este tipo de relatos “es la oportunidad de dar voz a quienes no la han tenido”; por

² Cabe aclarar que la denominación “Área el Ambiente Social y Natural” es el modo en que aparece en el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2008)

otra parte necesariamente nos implica: a ellas en tanto escritoras de sus vivencias subjetivas particulares y como escuchas de las historias de otros, a nosotras como docente al propiciar ese intercambio en el que también irrumpe nuestra propia historia escolar. En ese intercambio posterior se habilita la posibilidad de construir otras narrativas y otras formas de significar esas experiencias escolares de cara a pensarse ellas a futuro en el rol de docentes.

En el segundo encuentro trabajamos sobre un texto clásico “Las finalidades de la Educación Social” de Pilar Benejam en el que se pone de relevancia la trascendencia de poner en foco el “para qué” de la enseñanza. Aquí propiciamos la discusión en clase y una producción (puede ser un collage, una red, una puesta en escena) que describa en qué mundo quieren vivir. Suele ser difícil que se expresen o que se posicionen aunque estamos convencidas que es una instancia necesaria que rompe con esta práctica cristalizada de “tener que dar la respuesta correcta” al propiciar que se conecten con lo que piensan, sienten con su visión del mundo en el espacio de la clase y lo puedan compartir.

Estos dos primeras clases sirven como anclaje de otros temas que abordamos, en este escrito relataré los vinculados a la Educación Ambiental en el nivel inicial. Para ello es necesario reconocer las problemáticas a las que nos enfrentamos y modos propios de abordarlas en dicho nivel. Se les propone, a través de un aula virtual ver un documental **Home** <https://www.youtube.com/watch?v=2YYyEsDWCL4> y fragmentos de discursos presidenciales en la cumbre de **Rio + 20** veinte https://www.youtube.com/watch?v=Pa9Iz7SV_7Q Estos documentales a la vez que ofrecen información relevante sobre la problemática ambiental y buenos ejemplos de prácticas amigables con el medio, apelan a la sensibilización y toma de conciencia y otorgan la posibilidad de debatir sobre problemáticas relevantes a ser abordadas en la educación, la formación del ciudadano y el impacto de las políticas públicas en la vida y el destino de los pueblos. Si bien los videos son vistos por fuera del horario de la clase, se seleccionan una serie de fragmentos para mirar en el aula y abrir el debate.

El recurso de estos dos videos resulta potente en la movilización que buscamos, además permite visualizar claramente las relaciones entre lo local y global, el consumo responsable y la solidaridad como valor, la dimensión política de la problemática y posibles alternativas. Obviamente esto no surge espontáneamente sino a partir de abrir el debate o intercambio en relación a esos ejes. Al realizar preguntas concretas las alumnas salen de la opinión simple “me gusta”, “no me gusta”, “me impactó más o menos” para llevar la reflexión y argumentación en torno a los aspectos señalados y otros que pueden surgir.

En la siguiente clase les proponemos un artículo cuyo contenido trata formas de abordaje didáctico de la problemática ambiental en el nivel inicial. Serafini, C y Kaufmann, V (2014) **“Temas complejos para niños pequeños: Una aproximación a las problemáticas ambientales en la Educación Infantil”**, en Educación ambiental. Enseñando cómo habitar el Mundo en Revista Educación Inicial, Estudios y Prácticas, N° 3, Omep Argentina. Buenos Aires, Editorial 12 (ntes). Allí se analizan temas y organizaciones didácticas posibles para enseñarlos el nivel.

En el Trabajo Integrador final se les propone que, a la luz del recorrido por la asignatura, realicen una lectura crítica de esa primera planificación en torno a dos ejes: la perspectiva disciplinar y la didáctica específica del nivel y expliciten su posicionamiento fundamentándolo con los autores, las tomas de apuntes y los prácticos elaborados. Por otra parte se les solicita que elaboren o reelaboren según el caso una planificación que contemple los criterios que fuimos abordando en la cursada.

En esa primera planificación, elaborada a partir de los conocimientos previos y de su relatos autobiográficos sobre experiencias escolares, ahora reelaborada se busca que realicen un ejercicio metacognitivo sobre el recorrido realizado en la asignatura, que tomen consciencia de lo que lograron aprender; también se busca que revaloricen las buenas ideas plasmadas en esos primeros documentos y que logren fundamentar esas decisiones tomadas. Es decir, la propuesta invita a analizar la potencialidad de cada práctica y a recuperarlas o transformarlas de acuerdo a su relación con nuestras finalidades, a la posibilidad de generar aprendizajes de conocimientos y actitudes en niños pequeños.

En mayor o menor grado (esto también depende en ocasiones del compromiso y de la motivación en la cursada) las alumnas valoran positivamente esta última actividad. Argumentan que la resolución de esta consigna les permite tomar consciencia del trayecto recorrido a lo largo de la asignatura. Además de lo que explicitan a través del discurso, sus producciones mejoran tanto en los recortes o actividades que proponen como en la expresión de los propósitos de enseñanza. En general logran visibilizar y cuestionan aquellos formatos escolares que habían incorporado en el transcurso de su escolaridad a la luz de las lecturas y discusiones que mantenemos, se sienten con más herramientas para plantear propuestas didácticas renovadas y coherentes con las finalidades de la educación social a las que adherimos, manteniendo así una actitud de vigilancia entre el para qué enseñar, con el qué y cómo hacerlo.

A modo de cierre... y apertura

Hemos comenzado este trabajo exponiendo la preocupación por la escasa importancia que le otorgan nuestros estudiantes a las finalidades en la enseñanza del ambiente social a niños y niñas pequeños. También nos hemos referido a algunas de sus causas situadas en la construcción de representaciones que se fueron forjando en sus biografías escolares. Hemos presentado algunos lineamientos teóricos articulados con una propuesta didáctica concreta en un relato de experiencia que, como plantea Villa, A (2012) nos ha permitido ejercer la reflexividad en su doble sentido, como producción cognitiva sobre la acción y en el sentido más antropológico como “la capacidad de volver sobre los propios pasos para ver la huella de nosotros mismos en esa experiencia” (p. 2).

Creemos que los dispositivos que aquí presentamos pueden constituirse en una herramienta valiosa para la mejora de la práctica educativa por su potencial para generar nuevos temas sobre las relaciones entre esta y la teoría.

En relación a nuestras estudiantes también esperamos que, a partir de estos tramos formativos, puedan construir un posicionamiento docente y desarrollar herramientas que les permitan seleccionar, para nuestros niños, contextos y problemáticas socialmente relevantes y significativas de su territorio vital, vinculados con la vida pública, en la que se los reconozca en su carácter de actores sociales capaces de transformar y mejorar su entorno. Esto sin perder de vista las formas más lúdicas de organización del tiempo y del espacio, de exploración y experimentación pedagógica que constituyen la identidad de la educación temprana.

Referencias bibliográficas:

- **Aranda Hernando, A. M.** (2006). Propuesta para la formación de maestros en Educación infantil en didáctica de las ciencias sociales. En Gómez Rodríguez, A. E y Núñez Galiano (comp) *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales*. España: AUPDCS

- **Alliaud, A** (2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. Documento de Trabajo N° 22. Serie Documentos de Trabajo. Buenos Aires, Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.
- **Alliaud, A.** (2016). La Didáctica General en la formación docente actual. Revista Novedades Educativas, 28, 300, 53 -57
- **Alliaud, A. y Vezub, L.** (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación [en línea], 10, 9, 111-130. Accesible en <http://www.revistaseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/227/221>
- **Anijovich, R., Cappelletti, G. y Mora S.** (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- **Beech, J.** (2017). Prologo. En Domingo Roget, A y Anijovich, R, (coord.) *Prácticas reflexivas: Escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. Buenos Aires: Aique.
- **Benejam, P.** (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. En Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación [en línea] 1, 91-96 Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=500431>
- **Benejam, P.** (1997). Las finalidades de la educación social. En Benejam P. y Pagès J, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- **Camilloni, A.** (1993). Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales. En Aisemberg, B. y Alderoqui S. (Comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales I. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós. .
- **Connelly, M. y Clandinin, J.** (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En: Larrosa, Jorge et al. *Déjame que te cuente*. Buenos Aires: Laertes.
- **Fullan, M y Hargreaves, A.** (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México, SEP: Amorrortu. Consultado en Septiembre 2017 <http://ens9004.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/eje03-ampliatorios01.pdf>
- **Ferro, L. y Varela, B.** (2003). *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Andamios para futuros/ ciudadanos/as*. Buenos Aires: Colihue.
- **Grisovsky, L. y Bernardi, C.** (2002). Enseñar las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial en Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial. 1era parte. Serie Desarrollo Curricular N°1. La Plata. DGCE.
- **Gutiérrez, M. C.; Pagès, J.** (2013). La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales: aportaciones interdisciplinarias. Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales, 2, AUPDCS, Red Iberoamericana de Didáctica de las Ciencias Sociales, UAB
- **Hernández, L. y Pagès J.** (2016). ¿Cómo enseñar Historia y Ciencias Sociales en la educación preescolar?. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21. (68), 119-140
- **Kaufman, Serafini y Serulnicoff** (2005). *El ambiente social y natural en el jardín de infantes: propuestas didácticas para las salas de 3, 4 y 5 años*. Buenos Aires: Hola chicos
- **López Pérez, O.** (2010). Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis.
- **Ocampo, L. F y Valencia S.** (2016). La enseñanza de las ciencias sociales desde del enfoque de problemas sociales relevantes: una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela. Tesis de Licenciatura,

Universidad de Antioquia. Consultado en Febrero de 2018
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2212>

- **Pagès, J.** (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestros de Ciencias Sociales, geografía e historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 161-178
- **Pagès, J.** (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, tercera época, 9, 205-214
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (eds.) (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 2, AUPDCS, Red Iberoamericana de Didáctica de las Ciencias Sociales, UAB
- **Pérez Gómez, A.** (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Villa, A. (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- **Pope, M.** (1998). La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal. En Carretero, M.; Benett, N.; Pope, M., y Ropo, E. *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- **Santisteban, A.** (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales En Pagès, J.; Santisteban, A. (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- **Schön, D.** (1983). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- **Shaver, J.** (2001). La epistemología y la educación de los docentes de Ciencias Sociales, en Arrondo, C y Bembo, S (comp.). *La formación docente en el Profesorado en Historia*. Rosario: Homo Sapiens.
- **Serulnicoff, A.** (2001). Aportes para el debate curricular Trayectos de Formación Centrados en la Enseñanza en el Nivel Inicial. Secretaria de educación Gobierno de C.A.B.A. recuperado el 29/4/2010 de <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/normativa/mcsniweb.pdf>
- **Serulnicoff, A.** (1998). Reflexiones en torno de una propuesta de trabajo con las Ciencias Sociales. 0 a 5 la Educación en los primeros años, 1, (3), 3-17
- **Siede, I.** (2012). *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- **Villa, A.** (2012). Conferencia: Modelos para celebrar utopías. Dirección General de Cultura y Educación. Premio a Experiencias pedagógicas. Consultado en Octubre de 2017 Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/comunidadycultura/convocatoriaee/descargas/modelos-paracelebrar-utopias.pdf>

Documentos:

- Ley Nacional de Educación 26.026/2006.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004) Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Nivel Inicial. Buenos Aires, CFE

La implementación de la estrategia didáctica del taller en las aulas mendocinas

Noma Beatriz Puebla

beatriznorma2000@gmail.com

FFyL. Universidad Nacional de Cuyo / Argentina

RESUMEN:

La Resolución del Consejo Federal de Educación, N° 93/99, establece las orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria. Allí se proponen diversas formas de estar y de aprender en las escuelas, es decir, instancias disciplinares diferenciadas, entre las cuales se encuentran los talleres. En el marco de esta normativa nacional, la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, emite la Resolución N° 0074 del año 2014. Ella, en su artículo N° 5, establece que las Ciencias Sociales Historia-Formación Ética y Ciudadana tendrán el formato de asignatura, con la inclusión de dos talleres obligatorios de Integración de Saberes de tres horas cátedras en el Primer y Segundo Trimestre y, una Jornada de Reflexión y Profundización para el tercer trimestre en 1° y 2° año.

Cuando se habla de educación alternativa, se está planteando la necesidad de recorrer otros caminos para llegar a un mismo destino: el aprendizaje de nuestros alumnos. El taller es una forma de enseñar, pero sobre todo de aprender haciendo, mediante la elaboración un producto tangible, palpable, en el que quedan integradas en perfecta simbiosis la tensión entre la teoría y la práctica. El presente trabajo tiene como objetivo hacer un análisis de las fortalezas y debilidades del uso del taller, como estrategia didáctica, en las aulas mendocinas.

Palabras clave: estrategia; taller; enseñanza.

"A implementação da estratégia didática do workshop nas salas de aula mendocinas"

RESUMO:

A Resolução do Conselho Federal de Educação, nº 93/99, estabelece as diretrizes para a organização pedagógica e institucional da Educação Secundária Obrigatória. Eles propõem diferentes formas de ser e aprender nas escolas, ou seja, diferentes instâncias disciplinares, dentre as quais são as oficinas. No âmbito desta regulamentação nacional, a Direção Geral das Escolas da Província de Mendoza emite a Resolução nº 0074 de 2014. Ela, em seu artigo N° 5, estabelece que as Ciências Sociais de História-Ética e Cidadão terão o formato do assunto, com a inclusão de duas oficinas obrigatórias de Integração do Conhecimento de três horas de cadeiras no primeiro e segundo trimestres e um dia de reflexão e aprofundamento para o terceiro trimestre em 1° e 2° ano.

Quando se trata de educação alternativa, é necessário explorar outras formas de alcançar o mesmo destino: a aprendizagem de nossos alunos. O workshop é uma forma de ensinar, mas sobretudo aprender, fazendo um produto tangível e palpável, no qual a tensão entre teoria e prática é integrada em simbiose perfeita. O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise dos pontos fortes e fracos do uso da oficina, como estratégia didática, nas salas de aula mendocinas.

Palavras-chave: estratégia; oficina; ensinando.

"The implementation of the didactic strategy of the workshop in the mendocinas classrooms"

ABSTRACT:

The Resolution of the Federal Council of Education, No. 93/99, establishes the guidelines for the pedagogical and institutional organization of Compulsory Secondary Education. There they propose different ways of being and learning in schools, that is to say, different disciplinary instances, among which are the workshops. Within the framework of these national regulations, the General Directorate of Schools of the Province of Mendoza issues Resolution No. 0074 of the year 2014. She, in her article N° 5, establishes that the History-Ethical and Citizen Training Social Sciences will have the format of the subject, with the inclusion of two mandatory workshops of Knowledge Integration of three hours chairs in the First and Second Quarter and a Day of Reflection and Deepening for the third quarter in 1st and 2nd year.

When it comes to alternative education, there is a need to explore other ways to reach the same destination: the learning of our students. The workshop is a way to teach, but above all to learn by doing, by working out a tangible, palpable product, in which the tension between theory and practice is integrated into perfect symbiosis. The present work has as objective to make an analysis of the strengths and weaknesses of the use of the workshop, as didactic strategy, in the classrooms mendocinas.

Keywords: strategy; workshop; teaching.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer cómo fue el proceso de la implementación obligatoria de la estrategia didáctica del taller en las aulas mendocinas. Para ello se estructuró el trabajo en tres partes. En una primera instancia se explicitó el marco conceptual desde el cual se parte y desde allí se plantearon los fundamentos pedagógicos didácticos que justificaron su utilización en el proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje. En una segunda instancia se presentó un análisis de la normativa vigente mediante la cual se implementó la obligatoriedad de la realización de talleres tanto para 1° como para 2° año del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Obligatoria en la Provincia de Mendoza. Finalmente se mencionan algunos ejemplos ilustrativos sobre la puesta en práctica de los talleres en las aulas con los consecuentes cambios cualitativos observados en la forma de enseñar y, sobre todo en la forma de aprender haciendo.

El Taller, un ámbito para aprender haciendo

La palabra taller proviene del idioma francés, del vocablo “atelier” que significa estudio, obrador, obraje, oficina. Con el término, también se hacía referencia a una escuela o seminario de ciencias donde asistían los estudiantes a completar su formación.

El taller apareció en la Edad Media en estrecha vinculación con los gremios de los artesanos. Sólo formaban parte de la agrupación los maestros artesanos. Cada maestro recibía en su taller a un cierto número de aprendices, los que quedaban bajo su total cargo y responsabilidad por el tiempo que duraba la formación de los principiantes, es decir, entre 5 y 12 años. Una vez terminada su formación adquirían la categoría de oficiales. No obstante, para llegar a ser maestros, debían rendir exámenes orales y presentar una obra maestra. Como se puede observar, desde un primer momento, el taller fue concebido como un sitio de trabajo, pero también de aprendizaje. Al parecer, los primeros talleres se habrían dedicado a la realización de tallados (Betancourt, Guevara Murillo y Fuentes Ramírez, 2011).

En el lenguaje cotidiano, se entiende por taller al lugar en donde se realizan reparaciones de objetos o, en su defecto, al sitio donde se producen cosas. Es así, que hoy en día, existen talleres mecánicos, talleres de electrodomésticos, talleres de costura, etc. Con el correr de los años, el concepto de taller se extendió a diversas áreas, de entre las cuales quedó incluido el ámbito educativo.

El reconocido sociólogo y pedagogo argentino Ezequiel Ander-Egg (1993, p.10) define al taller como: *una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo.* A partir de esta conceptualización a cerca de los alcances del taller, Ezequiel Ander-Egg (1993) señala 8 notas características que todo taller debería tener. Ellas son:

- a- Es un aprender haciendo, fundamentado en el aprendizaje por descubrimiento, lo que implica una superación a la llamada enseñanza tradicional centrada en los contenidos y en el aprendizaje memorístico y repetitivo.

- b- Es una metodología participativa y como tal requiere y necesita de la colaboración de todos los agentes y sujetos involucrados.
- c- Es una pedagogía de la pregunta, en contraposición a la enseñanza tradicional que postula la pedagogía de la respuesta dada por el docente. Es el cuestionamiento sobre la realidad objeto del taller lo que desarrolla una incipiente actitud científica.
- d- Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico. En este caso, la interdisciplinariedad es entendida como la interacción y cooperación entre varias disciplinas. La realidad no se presenta fragmentada, sino, por el contrario, se manifiesta como un todo, como un sistema, donde todos los aspectos están interrelacionados. El taller en tanto es una práctica sobre un determinado aspecto de la realidad, no debe perder de vista la totalidad de la que forma parte esa experiencia.
- e- La relación docente-alumno queda establecida en la realización de una tarea en común, para lo cual es necesario la redefinición de los roles tanto del docente como del alumno. El docente debe motivar, estimular, orientar y asesorar al educando. El estudiante asume el rol de sujeto activo de su propio aprendizaje.
- f- El carácter globalizante e integrador que tiene ésta práctica pedagógica. En tanto actividad práctica operativa, en ella se ven involucrados no solo la teoría y la práctica, sino también los procesos volitivos, afectivos e intelectuales.
- g- Implica y exige un trabajo grupal mediante el uso de técnicas adecuadas: de iniciación (conformación de los grupos), de producción grupal (realización de las tareas asignadas) y, de medición y control (evaluación de los resultados obtenidos).
- h- Permite integrar en un sólo proceso la docencia, la investigación y la práctica. La investigación es necesaria para plasmar en obra la teoría, la cual a su vez, ilumina y orienta la experiencia gracias a la mediación del docente.

La estrategia del taller se sustenta en la concepción del aprendizaje por descubrimiento. En este contexto el educando no recibe los conocimientos en forma pasiva, sino que descubre los conceptos, los ordena y los incorpora a su red cognitiva. Frente a ello, es sumamente necesario proporcionarle al alumno diversas oportunidades de aprendizaje para que, por sí mismo, construya el conocimiento y, para que este aprendizaje sea realmente significativo para el alumno. El aprendizaje adquiere de esta forma, el carácter de proceso dinámico, creativo, crítico y reflexivo sobre una porción de la realidad. De esta forma, cada estudiante se convierte en el arquitecto de su propio conocimiento. El alumno aprende mediante la realización de sus propias acciones y construye su aprendizaje a través de la indagación.

El taller es un aprender haciendo. Esto conlleva a una necesaria redefinición de los roles tanto del docente como del alumno. El educador debe asesorar, estimular y asistir a sus alumnos. El educando se convierte así en el artífice, en un sujeto activo de su propio aprendizaje, por ello su preocupación fundamental debe ser la de aprender a aprender.

Tipos de Talleres

Los talleres pueden ser clasificados de diferentes formas. Desde el punto de vista organizativo se pueden distinguir tres tipos: Taller Total (participan todos los docentes y alumnos de un centro educativo), el Taller Vertical (participan alumnos de diferentes años) y el Taller Horizontal (participan alumnos de un mismo año) (Ander-Egg, 1993, p. 25). En las instituciones del nivel secundario de la Provincia de Mendoza, en cumplimiento de la Resolución N° 74 de la Dirección General de Escuelas, los talleres realizados son del tipo horizontal.

Según los objetivos que se desean lograr con la realización del taller, podemos distinguir dos tipos de talleres. En primer lugar el taller para formar profesionalmente o técnicamente en

prácticas sobre terreno y, en segundo lugar el taller para adquirir destrezas y habilidades técnico-metodológicas (Ander-Egg, 1993, p. 27).

Según el tipo de población a la que están dirigidas los talleres podemos encontrar talleres para niños, talleres para adolescentes y talleres para adultos.

Los talleres en las aulas mendocinas.

La Resolución del Consejo Federal de Educación, N° 93/99, estableció la inclusión de instancias disciplinares diferenciadas con el objetivo de desarrollar formas de conocimientos basadas en la exploración, la producción y la expresión de los estudiantes. También instituyó, la citada norma, la realización de Jornadas de Profundización Temática, en las cuales deberían ser abordados desde el campo de cada disciplina específica, un tema de relevancia social contemporánea. En el marco de esta normativa nacional, la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, emitió, el día 20 de Enero del año 2014, la Resolución N° 0074. El objetivo de la misma es “regular el Régimen Académico del Nivel Secundario en la Provincia de Mendoza, entendido como una estrategia de calidad destinada a mejorar sustantivamente los aprendizajes”(Dirección General de Escuelas, 2014). Esta norma, estableció en su artículo N° 5, la obligatoriedad de la realización de talleres en todas las asignaturas, al tiempo que delimitó, tanto la frecuencia (semanal, quincenal o trimestral), como así también, la carga horaria correspondiente. En el caso concreto de las Ciencias Sociales Historia-Formación Ética y Ciudadana, se establece que éstas adoptarían el formato de asignatura, con la inclusión de dos talleres obligatorios de Integración de Saberes de tres horas cátedras en el primer y segundo trimestre y, una Jornada de Reflexión y Profundización para el tercer trimestre en 1° y 2° año de la educación secundaria obligatoria. La normativa fue aplicada en las escuelas provinciales tanto de gestión privada como en las de gestión estatal, por primera vez en el transcurso del ciclo lectivo 2014 y continuó, en forma ininterrumpida, hasta la actualidad. Cada docente tenía la obligación de presentar, al inicio del ciclo lectivo, la planificación anual, el programa y, las actividades a desarrollarse en la modalidad taller. Las actividades debían ser realizadas dentro de los horarios de las respectivas asignaturas y, estarían a cargo de los docentes responsables del dictado de las mismas. Los encargados de velar por el cumplimiento de la normativa fueron los coordinadores de área, el gabinete psicopedagógico y los directivos. Todas las actividades debían quedar registradas en el libro de temas de cada curso.

El taller. Algunos ejemplos de cómo se puede aprender haciendo

Los siguientes talleres fueron realizados en 1° año de la Escuela Eduardo Chahla, durante el desarrollo del ciclo lectivo 2017. La escuela se encuentra ubicada en la localidad de Bermejo, Guaymallén, Mendoza y se encuentra categorizada, según la normativa vigente, como urbano-marginal. El establecimiento educativo cuenta con una matrícula pequeña, cuyo número oscila entre 200 y 220 alumnos. Al curso asisten regularmente 20 alumnos, de los cuales 12 son varones y 8 niñas.

Taller Eje I: La Historia de la Humanidad

- Aprendizajes Específicos: “La representación gráfica del tiempo y su interpretación histórica ubicando acontecimientos claves y significativos”. Diseño Curricular Provincial (DCP, 2015, p. 127.)
- Objetivos del taller:
 - Aprender a representar gráficamente el tiempo.
 - Ubicar en el tiempo acontecimientos claves de la Historia del hombre.
 - Ensanchar el horizonte temporal de los alumnos.

- Actividades:

1- Se dividieron a los alumnos en 5 grupos de hasta 4 alumnos cada uno, formados libremente. Cada uno de ellos eligió una porción de la Historia de la Humanidad: Paleolítico, Neolítico, Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea, para representar en la línea de tiempo.

2- Con el periodo de tiempo elegido los alumnos, previamente, debían investigar sobre el tema escogido: cronología, economía, sociedad, política, religión, manifestaciones artísticas y adelantos tecnológicos. También debían buscar, dibujar y o recortar representaciones gráficas alusivas al período abordado.

3- El día asignado para la realización del taller, cada grupo debía elaborar en forma grupal una línea de tiempo a escala (10cm: 10.000 años para la Prehistoria; 10cm: 1000 años para las edades de la Historia), utilizando para ello diversos soportes: papel, cartulina, computadora, etc., durante el desarrollo de la clase y bajo la supervisión y guía del docente.

4- Una vez confeccionada la línea de tiempo, fueron adosadas las representaciones gráficas, así como también la información, que previamente habían buscado.

5- Finalizada la confección de la línea, fue exhibida en las paredes del aula siguiendo el orden cronológico en el que transcurrió la Historia de la Humanidad. Ellas fueron utilizadas en forma permanente, a lo largo del ciclo lectivo, para ubicar los diferentes temas estudiados.

- Duración del taller: 3 horas
- Recursos utilizados: computadoras, impresoras, libros, papel afiche de diversos tonos, telgopor, rollos de papel, tijera, plasticola, marcadores, regla, lápices de colores.

- Tipo de evaluación:

- Evaluación del proceso de construcción. Se evaluó tanto en el trabajo grupal como en el individual, la responsabilidad en la realización de las tareas asignadas, el cumplimiento en la presentación de los materiales pedidos, la distribución equitativa de tareas, la prolijidad, el cuidado del mobiliario escolar, la conducta y el trabajo colaborativo

-Evaluación de resultado: Se evaluó el trabajo terminado mediante la observación visual y, una breve exposición oral sobre el período representado.

-Nota Final: Fue la resultante del promedio de ambas notas.



Línea de tiempo sobre el Paleolítico elaborada por los alumnos de 1°1° de la Escuela Eduardo Chahla

Conclusiones del Taller del Eje I:

-Los alumnos aprendieron a representar gráficamente el tiempo y a ubicar acontecimientos claves de la Historia de la Humanidad, mediante la utilización de la escala.

-Los estudiantes ensancharon el horizonte temporal al observar en el material las distintas duraciones de los períodos, a pesar de utilizar distintas escalas para la Prehistoria y para la Historia. Pudieron dimensionar la gran duración del Paleolítico en comparación con la Edad Moderna. Hubiera sido más enriquecedor utilizar las mismas escalas para ambos períodos, pero ello se vio dificultado por la gran cantidad de material a utilizar, por el costo económico y por lo reducido del ámbito áulico.

Taller Eje II: Un día en la vida de los pueblos originarios.

- Aprendizajes Específicos: “Reconocimiento y comparación de las diferentes formas de organización de los pueblos originarios (cazadores, recolectores, agrícolas) y sociedades urbanas complejas (Incas, Mayas y Aztecas) identificando diferentes duraciones”. (DCP, 2015, p. 128.)

- Objetivos del taller:

-Reconocer y comparar las diferentes formas de organización de las sociedades de los primeros habitantes de América: Mayas, Aztecas, Incas, Huarpes y Puelches.

-Identificar las diferentes formas de organización de los pueblos originarios.

- Actividades:

1. Se dividieron a los alumnos en 5 grupos de hasta 4 alumnos cada uno, formados libremente. Cada uno de ellos eligió una cultura de las abordadas previamente en las clases: Mayas, Aztecas, Incas, Huarpes y Puelches.

2- Con la cultura elegida los alumnos, previamente, buscaron información sobre la: economía, sociedad, política, religión, manifestaciones artísticas y, adelantos tecnológicos. Para ello utilizaron los apuntes de clase, la biblioteca de la escuela, como así también internet.

3- Cada grupo tuvo la posibilidad de elegir entre la realización de:

- a- una maqueta donde deberán quedar materializados los principales aspectos de la cultura estudiados resumidos en un día en la vida del pueblo elegido.
- b- Un video sobre la cultura estudiada utilizando el programa movie maker, donde deberán quedar materializados los principales aspectos de la cultura estudiados resumidos en un día en la vida de la cultura elegida.

4- Una vez seleccionada la forma en la que iban a plasmar su investigación, los estudiantes realizaron un boceto sobre los aspectos que iban a tener en cuenta en su producción (la distribución de los elementos en el espacio, los recursos materiales que iban a necesitar, el soporte del trabajo, las figuras, etc.).

5- El día asignado para la realización del taller, cada grupo elaboró en forma grupal una maqueta o un video sobre la cultura previamente elegida. El trabajo se realizó durante el desarrollo de la clase y, bajo la supervisión y guía del docente.

- Duración: 3 horas
- Recursos utilizados: computadoras, impresoras, libros, papel afiche de diversos tonos, telgopor, rollos de papel, tijera, plasticola, marcadores, regla, lápices de colores, recipientes plásticos, figuras de plástico, materiales diversos de la vida cotidiana reciclados.

- Tipo de evaluación:

- Evaluación del proceso de construcción. Se evaluó tanto en el trabajo grupal como en el individual, la responsabilidad en la realización de las tareas asignadas, el cumplimiento en la presentación de los materiales pedidos, la distribución equitativa de tareas, la prolijidad, el cuidado del mobiliario escolar, la conducta y el trabajo colaborativo.

-Evaluación de producto terminado mediante la observación visual y una breve exposición oral.

-Nota Final: fue la resultante del promedio de ambas notas.



Maqueta sobre la Cultura Maya realizada por los alumnos de 1° 1° de la Escuela Eduardo Chahla

Conclusiones del Taller del Eje II:

- Los alumnos aprendieron a identificar las diferentes formas en que se organizaron las comunidades humanas del territorio americano y mendocino
- Los estudiantes afianzaron los conceptos de economía, sociedad, religión, política y manifestaciones culturales que están presentes en diferentes niveles, en todas las culturas humanas.

Jornada de Reflexión y Profundización de Saberes

- Aprendizajes Específicos: Identificación de la ruptura del vínculo colonial de América con España y su reformulación en el nuevo pacto colonial. (DCP, 2015, p. 128.)

- Objetivos del taller:

Identificar el contexto histórico en el que se reunió el Congreso de Tucumán.

- Actividades:

1 - Se dividieron a los alumnos en 5 grupos de hasta 4 alumnos cada uno, constituidos libremente.

2- Cada grupo eligió dentro del contexto histórico en el que se reunió el Congreso de Tucumán un aspecto a investigar: lo económico, lo político, lo militar, lo ideológico y lo educativo.

3- Una vez seleccionado el aspecto a tratar, buscaron información sobre el contexto histórico en el que se convocó el Congreso de Tucumán. Para ello utilizaron, como base, los apuntes de clase, y, para ampliar la información la biblioteca de la escuela, como así también internet.

4- El día asignado para la realización del taller, cada grupo elaboró en forma grupal una maqueta o una infografía sobre el aspecto a tratar. El trabajo se realizó durante el desarrollo de la clase y bajo la supervisión y guía del docente.

- Duración: 3 horas
- Recursos utilizados: computadoras, impresoras, libros, papel afiche de diversos tonos, telgopor, rollos de papel, tijera, plasticola, marcadores, regla, lápices de colores, recipientes plásticos, figuras de plástico, materiales diversos de la vida cotidiana reciclados.

- Tipo de evaluación:

- Evaluación del proceso de construcción. Se evaluó tanto en el trabajo grupal como en el individual, la responsabilidad en la realización de las tareas asignadas, el cumplimiento en la presentación de los materiales pedidos, la distribución equitativa de tareas, la prolijidad, el cuidado del mobiliario escolar, la conducta y el trabajo colaborativo.

-Evaluación de producto terminado mediante la observación visual y una breve exposición oral.

-Nota Final: fue la resultante del promedio de ambas notas.



Maqueta sobre el Cruce de Los Andes realizada por los alumnos de 1° 1° de la Escuela Eduardo Chahla

Conclusiones de la Jornada de Reflexión y Profundización de Saberes:

Los alumnos lograron identificar y comprender el contexto en el que se reunió el Congreso de Tucumán al abordar el tema desde diversas aristas. Esto se logró en la exposición oral de los trabajos.

Los resultados obtenidos mediante la implementación de los talleres en el aula fueron los siguientes:

- Los alumnos se mostraron muy motivados en la puesta en práctica de alternativas a la enseñanza tradicional.
- Se afianzaron lazos entre alumnos que hasta el momento estaban distantes al ponerse en juego situaciones comunicacionales con estudiantes con los que hasta entonces no se habían entablado otra relación que la de compartir la misma aula.
- Se lograron aprendizajes integrales y significativos, por ejemplo en el tema de las culturas americanas los estudiantes pudieron dimensionar cabalmente los conceptos de economía, política, religión, manifestaciones culturales y sociedad, para luego aplicarlos a la vida cotidiana.
- Se promovió la habilidad comunicacional, mediante el intercambio de ideas para llevar a cabo la obra palpable.
- Se promovió la investigación y profundización espontánea de diversos temas.
- Se pusieron en práctica diversas estrategias didácticas tales como: la resolución de problemas, estudio de casos, aplicación de software didáctico, exposición oral, lectura de textos y mapas, búsqueda, selección y jerarquización de la información, así como también, la utilización y manipulación de materiales diversos.

Conclusión

La estrategia didáctica del taller fue implementada en Mendoza en virtud del cumplimiento de una resolución de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, emitida en el año 2014. En el espíritu de ella reside la necesidad de lograr más y mejores aprendizajes, como consecuencia de los magros resultados obtenidos en los diversos operativos de evaluaciones respecto de la calidad educativa.

Se considera que para promover y acompañar los aprendizajes de nuestros estudiantes es lícito utilizar todos los recursos que estén a nuestro alcance. Ha sido posible apreciar que hay otras formas de enseñar y de aprender. Una de ellas es la estrategia didáctica del taller. En ella el acento está puesto en el aprender a aprender haciendo, en el alumno como arquitecto privilegiado de su propio conocimiento, el cual no emprende un camino en soledad, sino por el contrario, en su andar, es acompañado en todo el proceso por el docente, quien lo asiste, lo

motiva y lo orienta, y, también por sus compañeros en tanto co-creadores del proyecto a concretar.

Referencias Bibliográficas:

- **Ander- Egg, E.** (1993). *El taller. Una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- **Betancourt, J; Guerra Murillo, L.; Fuentes Ramírez E.** (2011). El taller como estrategia didáctica, sus fases y sus componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en el uso de tecnología de información y de la comunicación con docentes de lenguas extranjeras. Caracterización y retos, 9-185. Bogotá: Universidad de la Salle. Consultado el 6 de Diciembre 2017, en <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7927/T26.11%20B465f.pdf>
- CEO (2003). Conceptos básicos de qué es un taller participativo, cómo organizarlo y dirigirlo y cómo evaluarlo. [En línea] La Sociología en sus escenarios. Revista Electrónica, 8, 1-11 Accesible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1650/1302%20%5B26>
- **Cuervo, M. M.** (2014-2015). Talleres Prácticos aplicados a las Ciencias Sociales: Una propuesta para abordar la enseñanza de la Historia en el primer curso de la educación secundaria obligatoria (Trabajo Masters). Recuperado de http://eprints.ucm.es/33243/1/TFM_MarinaCuervo_Def.-1.pdf
- Dirección General de Escuelas (2015). Diseño Curricular Provincial. Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades. Educación Secundaria Orientada. Mendoza, Argentina.
- **Mosteiro, M. E.** El aula taller como espacio transformador. Aprendiendo a prender, 1-9. Consultado el 12 de diciembre 2017, en http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/images/trabajos/12484_49233.pdf
- Resolución N° 93. Consejo Federal de Educación. Orientaciones de la Educación Secundaria. Buenos Aires, Argentina, 2009.
- Resolución N° 0074/14. Dirección General de Escuelas Gobierno de Mendoza. Mendoza, Argentina, 4 de Enero 2014.

Interacciones, una didáctica alternativa

Luz Stella Rugeles Pineda

estrelladelaluz21@gmail.com

UNC / Colombia

RESUMEN:

“INTERACIONES” es una apuesta didáctica dialógica en tanto desarrolla simultáneamente una de las líneas de acción del proyecto de gobierno escolar y una competencia del área de Ciencias Sociales del Colegio Fernando Mazuera Villegas IED.

Como estrategia didáctica, es un espacio de intercambio de saberes, expresiones, representaciones, experiencias, anécdotas, sentimientos, que generan producciones en equipo por grupos de estudiantes de diferentes grados. Como competencia, aborda las diversas formas de percepción del mundo en los contextos más cercanos y simples o los más lejanos y complejos. Pasa por 3 momentos: CONSTRUCCIÓN INDIVIDUAL (movilización del pensamiento), CONSTRUCCIÓN COLECTIVA (movilización de las ideas y circulación de la información), MODELOS DE CREACION (movilización de las producciones).

Inician en el año 2010, a raíz de problemas de convivencia por falta de reconocimiento de los niños grandes a los pequeños o viceversa; con ejercicios aislados, pasando por encuentros entre cursos y grados, hasta llegar a eventos institucionales donde se visibilizan y aplican diversidad de conceptos, temáticas, procesos y valores. De ellos surgen espontáneamente la sana competencia y el respeto mutuo, la creación de ambientes de aprendizaje donde se ponen de manifiesto la vivencia de valores éticos, estéticos y académicos, el buen uso del poder y la libertad, el sentido de la escucha, la capacidad de proponer.

Es significativo observar como inicialmente se genera aparente caos producto de la expectativa y la novedad que luego da lugar a un trabajo organizado en equipo en el que no se hace diferencia del grado al que pertenece cada estudiante.

Palabras clave: conocimiento, autonomía, poder.

RESUMO:

"INTERAÇÕES" é uma aposta didática dialógica ao mesmo tempo em que desenvolve uma das linhas de ação do projeto de governança escolar e uma competição da área de Ciências Sociais da Escola Fernando Ildur Mazuera Villegas IED. Como estratégia didática, é um espaço para a troca de conhecimento, expressões, representações, experiências, anedotas, sentimentos, que geram produções em equipe por grupos de alunos de diferentes graus. Como competição, aborda as várias formas de percepção do mundo nos contextos mais próximos e mais simples ou os mais distantes e complexos. Passa por três momentos: CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL (mobilização do pensamento), CONSTRUÇÃO COLECTIVA (mobilização de idéias e circulação de informações), MODELOS DE CRIAÇÃO (mobilização de produções). Eles começam em 2010, devido a problemas de convivência devido à falta de reconhecimento das crianças grandes aos pequenos ou vice-versa; com exercícios isolados, através de encontros entre cursos e notas, a eventos institucionais onde diferentes conceitos, temas, processos e valores são visíveis e aplicados. A partir deles surge espontaneamente a competição saudável e o respeito mútuo, a criação de ambientes de aprendizagem onde a experiência de valores éticos, estéticos e acadêmicos, o bom uso do poder e da liberdade, o senso de ouvir, a capacidade para propor. É importante observar como inicialmente ele gera produto de caos aparente da expectativa e a novidade que logo resulta em um trabalho organizado em equipamentos em que não diferencia o grau em que cada estudante pertence.

Palavra chave: conhecimento – autonomia - poder

ABSTRACT:

"INTERACTIONS" is a dialogic didactic bet while simultaneously developing one of the lines of action of the school governance project and a competition of the Social Sciences area of the Fernando Mazuera Villegas IED School. As a didactic strategy, it is a space for the exchange of knowledge, expressions, representations, experiences, anecdotes, feelings, which generate team

productions by groups of students of different grades. As a competition, it addresses the various forms of perception of the world in the closest and most simple contexts or the most distant and complex. It goes through three moments: INDIVIDUAL CONSTRUCTION (mobilization of thought), COLLECTIVE CONSTRUCTION (mobilization of ideas and circulation of information), MODELS OF CREATION (mobilization of productions). They begin in 2010, due to problems of coexistence due to lack of recognition of the large children to the small ones or viceversa; with isolated exercises, through meetings between courses and grades, to institutional events where different concepts, themes, processes and values are visible and applied. From them spontaneously arise the healthy competition and mutual respect, the creation of learning environments where the experience of ethical, aesthetic and academic values, the good use of power and freedom, the sense of listening, the ability to propose. It is significant to observe how initially it generates apparent chaos product of the expectation and the novelty that soon results in an organized work in equipment in which it does not differentiate of the degree to which each student belongs.

Keywords: knowledge, autonomy, power.



Reiterativamente se plantea que la característica esencial del mundo moderno es el cambio acelerado en todos los campos, lo que no parece suceder es que la mente humana los acepte y se adapte a ellos con la misma velocidad; esta situación se observa también en el campo de la educación donde se muestra una gama de complejas situaciones que superan en algunos momentos los límites de nuestras propias capacidades para enfrentar con acierto la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones.

El estado y la sociedad delegan en los maestros cada vez mayores responsabilidades como garantes de la formación real de los chicos y por ende de los procesos educativos que conllevan rigurosidad, disciplina, compromiso, etc., valores que se hallan refundidos o distorsionados en este tiempo.

Como dice Edgar Morín:

“Hay que aprender a vencer la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes donde todo está ligado, es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento” (Morin, 2001)

En estas circunstancias la comunicación es un eje fundamental como elemento regulador de las relaciones entre las personas, permite la existencia de las redes físicas y virtuales que conforman los grupos sociales pero además es hoy día mediada por variados y abundantes

mecanismos tecnológicos que nos retan a dejarnos llevar o a darles un buen uso. En este sentido una de las tareas de la educación es crear condiciones que faciliten a los estudiantes, ampliar su capacidad de acción, reflexión y relación con el mundo y todos los seres que lo habitan usando precisamente todos esos medios, prescindir de ellos sería negar la normal evolución tecnológica que está mostrando el mundo, además agilizan y facilitan el acceso a la información, elemento de relevancia para crear conocimiento.

Por otra parte el comportamiento de los estudiantes al interior de las instituciones educativas en la actualidad se halla impregnado de múltiples dificultades, como reacciones inesperadas, conflictos interpersonales, desgano, apatía, agresividad, falta de autoestima, que afectan el aprendizaje e influyen en su desarrollo personal, y social general. Por esto, diseñar estrategias en las que puedan compartir más libremente resulta muy beneficioso, como se evidencia en los procesos que algunas docentes del área de Ciencias Sociales venimos realizando desde hace algún tiempo en nuestro colegio. La meta además de crear lazos afectivos es dinamizar los procesos académicos y de convivencias mediados por el buen trato y el respeto mutuo sin importar el grado o condición de los niños.

A partir de estas reflexiones desde el proyecto de gobierno escolar estudiantil como una línea de acción surgen las “Interacciones” que son espacios de intercambio de saberes, expresiones, representaciones, experiencias, anécdotas, sentimientos y otras que generan producciones creativas en equipo por grupos de diferentes grados.

La palabra cobra vida a partir de la construcción interna e individual, que luego fluye y se enriquece en la socialización y construcción colectiva. El pensamiento y las ideas se movilizan y expresan a través de estrategias acordadas por ellos mismos.

Con el tiempo las interacciones pasan de ser un concepto a un proceso, no simplemente desarrollado sino reconocido y apreciado por la comunidad educativa.

Las interacciones pasan por 3 momentos después de conocer el tema, objeto, proceso o problema que se va a desarrollar:

1. Construcción individual, que implica la movilización del pensamiento; puede ser previo o durante el encuentro con otros grados, en algunas ocasiones los estudiantes llegan sin preparación y desarrollan juntos todo el proceso, en otras solo uno de los grupos ya sea de grandes o pequeños, llega con información, conocimientos y propuestas ya establecidas para organizar y dirigir la actividad.
2. Construcción colectiva, espacio donde se movilizan las ideas, circula la información en binas o grupos dependiendo del número de participantes; se delegan responsabilidades y roles para la puesta en escena. Es significativo observar como inicialmente se genera aparente caos producto de la ansiedad que luego da lugar a un trabajo organizado en equipo en el que no se hace diferencia del grado escolar al que corresponda cada estudiante, se realiza el intercambio de ideas y verdadera producción intelectual.
3. Modelos de creación, se ha denominado laboratorio de ideas (porque un grupo de estudiantes de la modalidad de muestras químicas quiso hacer una analogía de lo que sucede con las ideas que se transforman en la interacción al igual que los elementos químicos en el laboratorio al mezclarse o combinarse). Consiste en la puesta en escena de las producciones que en todos los casos aunque con el acompañamiento de los docentes, son evidencia de la libre expresión textual, gráfica, artística, plástica, musical, física, juegos, videos, cine foros, todo tipo de representaciones. Son válidas

estas manifestaciones siempre y cuando motiven a la aplicación de los conocimientos en la vida cotidiana en cualquier contexto.

El proceso termina con la retroalimentación y conclusiones de todos los participantes.

En la dinámica los estudiantes acuden con su maestro a los espacios asignados y allí además de compartir conocimientos, crean ambientes de aprendizaje donde se ponen de manifiesto la responsabilidad, la creatividad, el buen humor y la vivencia de valores éticos, estéticos y académicos de los involucrados.

Aquí se pone en juego el grado de madurez adquirido para escuchar propuestas del otro y complementarlas, aprobarlas o exponer contrapropuestas, también el buen uso del poder y la libertad.

La siguiente cita de Estanislao Zuleta apoya la importancia de esta idea.

“Tomar en serio el pensamiento del otro, discutir debatir con el sin agredirlo, sin desacreditar su punto de vista, sin aprovechar los errores que cometa o los malos ejemplos que presente tratando de saber qué grado de verdad tiene; pero al mismo tiempo significa defender el pensamiento propio sin caer en el pequeño pacto del respeto a nuestra diferencia” (Zuleta, Educación y Democracia, 1995)

Las interacciones iniciaron entre el año 2010 y el 2012 con esporádicos encuentros entre los cursos a raíz de los problemas focalizados de convivencia referidos a irrespeto y agresión de los niños grandes a los pequeños o viceversa. Se pretendía que a partir del reconocimiento de los unos y los otros se reflexionara sobre la importancia de la sana convivencia.

Luego se avanza buscando en el horario bloques de clase coincidentes para propiciar los encuentros, de niños de grados inferiores y superiores. Allí se trabajan temáticas o conceptos relacionados con el área de Ciencias Sociales.

Ahora algunos ejemplos de interacciones:

En una de las primeras interacciones los estudiantes del grado 10° en la clase de Economía política diseñan material educativo con información de la asignatura a partir de juegos de mesa, golosas, tiro al blanco, etc. y los usan con sus compañeros de primaria en diferentes espacios del colegio. Estos materiales son validados por los más pequeños, logrando un acercamiento de estos últimos a conceptos básicos de economía.

Otro día el grupo de preescolar con ayuda de sus docentes y padres prepara carteles, afiches, folletos, imágenes, y desarrollan talleres del cuidado del colegio para sus compañeros de undécimo. Estos acuden a las sedes donde son sorprendidos por la calidad, empeño y entusiasmo para realizar la actividad; fue una grata y ejemplar lección que no se imaginaron y que les motivo a proponer un reencuentro para hacerles un recorrido por las instalaciones del “colegio grande” (Sede principal). Los 2 grupos se mostraron impacientes y cuando el día llegó, de nuevo los chiquillos sorprendieron a los grandes con los reclamos por no estar aplicando lo que les enseñaron, porque observaron que el colegio presentaba indicios de falta de cuidado de la planta física. La actividad transcurrió con gran alegría por parte de todos.

En el año 2013 se organiza por primera vez a nivel institucional una interacción entre los grados sexto y décimo: Los docentes de 6° llevan y acompañan a sus grupos a los salones de 10°, donde se ha preparado con antelación una actividad que tiene que ver con elementos, conceptos y apreciaciones de lo que es gobierno escolar y también información de los

candidatos a personería. Esta vez el caos inicial no fue solo en un salón sino en todo el pasillo donde estaban dispuestas los escenarios de encuentro. El proceso duro cerca de 3 horas en las que los estudiantes de sexto rotaron por todos los espacios asignados y se llevaron en la mente una información más amplia y concreta de lo que es el gobierno escolar y la importancia de elegir bien.

En el 2014 los grupos de undécimo involucran a todos los estudiantes del colegio en interacciones institucionales por grados. El tema es el liderazgo a partir del cuento *El mundo Submarino*, que fue ilustrado y ambientado con los personajes en forma gráfica.

Desarrollaron la siguiente agenda con cada uno de los grados en el comedor escolar que es un gran salón multifuncional:

<p>Título del proyecto: “Reconociendo y compartiendo el poder... para dinamizar la participación” OBJETIVO: Promover la interacción asertiva de los estudiantes en los procesos de elección de sus líderes. AGENDA SENSIBILIZACION: Liderazgo positivo Texto: “EL MUNDO SUBMARINO” CARACTERIZACION DE UN BUEN LIDER: Construcción colectiva. Conclusiones del curso Elección de los 5 líderes del curso Elaboración de acta de elecciones “Ser líder es tener el poder de crear para construir” 11.1- 2012</p>

En el mismo año se realizan interacciones con el tema “revolución”, los grados superiores dinamizan el concepto a través de diversas formas incluidas las tics (Técnicas de la información y la comunicación), en los salones de clase. Este ejercicio dese el Área de Ética tenía como propósito que los estudiantes comprendieran el concepto y lo aplicaran entendiendo que los cambios de mentalidad son lentos, implican muchos esfuerzos para transformar primero mentes y luego contextos.

Fue sorprendente como el grupo de estudiantes impacto a los pequeños con verdaderos ambientes de aprendizaje donde se podían apreciar galerías, videos, frisos, afiches, etc.

Luis Carlos Restrepo ilustra como la libertad bien entendida posibilita el proceso de creación.

“La libertad es la capacidad que tiene el ser humano de romper su orden simbólico y proponer nuevos modelos de acción y pensamiento. Es ruptura que se da en el plano de la conciencia permitiendo su singularización y ensanchamiento. El ejercicio de la libertad es eje central de la existencia, pues siendo el instrumento que asegura el crecimiento de la conciencia, su utilización se convierte en problema fundamental de cada individuo. Implica pérdida transitoria de la seguridad que da lo conocido”. (Restrepo, 1995)

El ejercicio de la libertad hace que cada vez los grados superiores demuestren mayor responsabilidad, autonomía y buen uso del poder como se observa en las interacciones lideradas en el año 2015 por el grado décimo.

Siete grupos diseñan el mismo número estrategias alternativas particulares (1) durante las clases de ciencias Sociales, Ética y cultura Religiosa para ser desarrollada e implementada en diferentes espacios del colegio en exposiciones itinerantes tres días en los cuales todos los estudiantes del colegio tuvieron la oportunidad de participar, con una agenda de trabajo previamente establecida.

Estrategias alternativas (1)

Título del proyecto de gobierno escolar estudiantil: **“Reconociendo y compartiendo el poder... para dinamizar la participación”**

Objetivo: Realizar un acercamiento a las prácticas democráticas como preámbulo a las elecciones de líderes estudiantiles a partir de estrategias alternativas.

Estrategias por Curso

Juego de binas: “Laboratorio de ideas”

Cada estudiante elabora un par de fichas con los contenidos previamente seleccionados y relacionados con el tema de gobierno escolar.

Galería de personajes: “Personajes positivos”

Por parejas seleccionan un personaje; un estudiante lo personifica y otro elabora página con foto y datos esenciales.

Diccionario: “Creando nuevas personas”

Cada estudiante desarrolla concepto relacionado con gobierno escolar animado en 3d tamaño pliego.

Sorpresas “Reconstruyendo un cuento”

Cada estudiante grafica una escena del cuento, diseña 2 frases y dos dulces gigantes que contienen la frase del cuento en cuestión.

Marionetas: “Manipulando ideas”

Los estudiantes elaboran un parlamento con el tema de manipulación para presentarlo con marionetas.

Órganos de gobierno escolar: “El juego de los valores”

Todo el grupo elabora un tablero de un juego de mesa y las fichas son los mismos estudiantes. Las fichas están relacionadas con la organización del gobierno escolar en el colegio.

Caricatura; “El poder en caricatura”

Cada estudiante elabora un modelo de caricatura con el tema PODER, luego organizan una galería de caricaturas.

Para la puesta en escena de esta interacción se tomaron 7 espacios diferentes e inusuales, la terraza, el patio cubierto, el balcón del aula de cristal, la sala de audiovisuales, y 2 salones de clase normales, además se demuestra mayor organización.

Refiero esta circunstancia porque se detectó que es una buena manera de optimizar el uso de los espacios sin interferir con las dinámicas normales de la institución, pero llamando la atención de todos por la calidad de las producciones.

Se observa cómo el uso de la libertad y del poder es asumido con mayor compromiso y sentido de pertenencia, los chicos toman decisiones acertadas y están adquiriendo mayor credibilidad por parte de todas las instancias involucradas o no, así sea como observadores, cosa que no ocurrió porque todos los estudiantes estaban prestos a participar y querían saber que ofrecían sus compañeros en cada espacio.

Luego vienen los comentarios positivos y la toma de conciencia general de la importancia de permitir el acceso de los estudiantes a todos los espacios que posee la institución para poner en acción su desbordada creatividad.

Por algo Adela Cortina rescata en la cita hacer valer este derecho.

“La libertad es el primero de los valores que defendió la Revolución Francesa y sin duda uno de los más preciados. Quien goza siendo esclavo, dejando que otros le dominen y decidan su suerte por él, está haciendo dejación de su humanidad, y no es de buenos ciudadanos ser siervos, dejarse domesticar, sino ser dueños de sí mismos, capaces de solidaridad desde el señorío, nunca desde la obediencia, ciega o calculada”. (Cortina, 1998)

Iniciando el año 2016, cada curso del grado 11 selecciona prepara y pone en escena una estrategia; otra vez para dinamizar las campañas de personería escolar con un grado determinado, en esta ocasión también se elabora el lema y el logo como construcción colectiva, además se selecciona un referente teórico que apoya la campaña. (1)

(1) Fichas técnicas

11.1 al grado Cuarto



Estrategia: Piezas informativas

Nombre campaña: “Escuchar y actuar buena forma de liderar”

Lema: “Cada acción hace la diferencia”

Referente: Adela Cortina: “Jóvenes, valores y sociedad siglo XXI”

11.2 al grado Séptimo



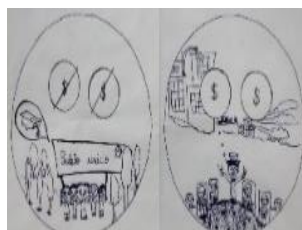
Estrategia: Historias de vida

Nombre campaña: “Todos tenemos algo que contar”

Lema: “Dejar hablar el pensamiento”

Referente: Historias de vida (Cartillas personería)

11.3 al grado Sexto



Estrategia: Narrativa

Nombre campaña: “Las dos caras de la moneda”

Lema: “Mirando la realidad”

Referente: Ángel Rodríguez Kauth “Izquierda y derecha en política”

11.4 a la Sede B y grado Quinto



Estrategia: Escenificación

Nombre campaña: “Libertad mental”

Lema: “El conocimiento te muestra caminos”

Referente: Platón “El mito de la Caverna”

11.5 al grado Octavo



Estrategia: Metáforas

Nombre campaña: “Rompiendo cadenas”

Lema: “Salgamos de la zona de confort”

Referente: Edgar Morín: “Las cegueras del conocimiento”

11.6 al grado Noveno



Estrategia: Creaciones artísticas

Nombre campaña: “El poder esta en tus manos”

Lema: “Tomemos lo mejor de los demás...y demos lo mejor de nosotros”

Referente: Pedro Ruiz: "Desplazamientos", "Love is in the Air" y “Oro, Espíritu y naturaleza de un territorio”

Para este momento los estudiantes organizadores han involucrado sin darse cuenta elementos conceptuales de varias áreas del conocimiento enriqueciendo el tema de gobierno escolar que desde hace varios años es parte del currículo del área de Ciencias Sociales, es decir que están interactuando también con el conocimiento, se pretende que los candidatos a representantes estudiantiles adquieran cada vez mayor ilustración que les ayude a ser mejores líderes, los títulos de campaña, lemas, logos y referentes guardan una estrecha relación como puede evidenciarse en las fichas técnicas.

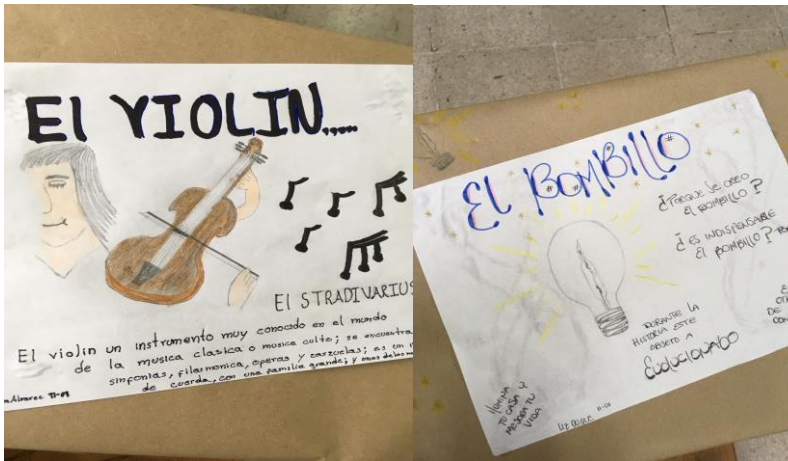
Más adelante teniendo como pretexto el tema “proyecto de vida” se realiza la primera interacción interinstitucional con sede en nuestro colegio denominada “Fragmentos de vida” los estudiantes de dos grupos de once de Fernando Mazuera escribieron relatos personales que fueron convertidos en obras de arte por los estudiantes del Colegio Santa Luisa institución privada en la clase de arte.



Luego los estudiantes del colegio invitado entregaron la obra de arte que representaba el relato, este momento fue de gran emotividad, conocieron personalmente a los autores o autoras de los relatos, intercambiaron experiencias y situaciones cotidianas mutuamente. El resultado fue de impacto para todos los docentes y directivos de las dos instituciones porque sirvió para detectar problemáticas de los estudiantes de ambos colegios propios de los chicos de su edad;

sensibilizó tanto a participantes como espectadores.

En el segundo semestre se reanudan las interacciones entre grados undécimo y quinto. Se dan 2 temáticas ciudades y objetos; Como preámbulo se realizan maquetas para comprender el concepto de ciudad. Cada estudiante de grado superior selecciona según sus intereses una ciudad del mundo y un objeto cotidiano, además la estrategia para socializar con los del grado inferior; es así como surgen varias ideas como ferias turísticas, muestras de monumentos, videos que los niños pequeños ya acostumbrados evalúan con criterios dados por su maestra de Ciencias Sociales.



En el 2017 a raíz del mal uso de los muebles escolares, surge otra modalidad de interacción que consiste en usar las tapas de las mesas como pizarra para dejar información.

Cada estudiante de decimo forra la tapa de la mesa con papel craft e ilustra como quiera a cerca de un objeto cotidiano; al comienzo estaban

recios porque aseguraron que al otro día encontrarían todo dañado, pero se sorprendieron cuando no solo duro un día sino durante 2 semanas. Cuando los otros chicos llegaban a clases fue inevitable que sintieran curiosidad y quisieran recorrer todas las mesas para ver lo que había en cada una de ellas

Conclusiones

Para terminar puedo decir con toda certeza que estrategias muy simples pero creativas hacen la diferencia, se necesita cambiar la mentalidad del docente para atreverse a hacer otras cosas, en este mundo cambiante y de incertidumbres somos los más llamados a ofrecer herramientas para pensar y no solo para recepcionar información.

La libertad es un concepto tan diverso como complejo, sin embargo se construye, reconstruye, enriquece y transforma en este caso en los centros educativos a través de las continuas interacciones y relaciones de estudiantes, docentes, padres de familia, teóricos de la educación, etc. Posiblemente es un camino arduo pero efectivo para llegar a ser autónomo, capaz de descubrirse, valorarse y por ende a descubrir y valorar al otro.

En las interacciones se plantea la necesidad de estar limitado a voluntad por ciertas normas para no traspasar la libertad del otro, para acceder a ser reconocido. El descubrimiento como ser humano con valores y anti valores, la exploración, valoración y promoción individual, trasciende al plano colectivo porque los seres humanos se desarrollan solo en ámbitos donde la característica esencial es lo social.

Recuperar los espacios de interlocución y el respeto por el otro, es un proceso lento pero necesario y gratificante, como se manifiesta en los diferentes ejercicios presentados en este escrito. Espacios donde confluyen niños grandes y pequeños, docentes y conocimientos de todas las áreas. Con estas estrategias se dinamizan y transforman las concepciones y formas de asumir el poder y autoridad y lo más importante quizás, se adquieren conocimientos teóricos y prácticos que llegan a ser el elemento esencial de poder.

Referencias bibliográficas:

Restrepo, L. C. (1995). *Libertad y locura*. Bogotá: Arango Editores.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.

Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: alianza editorial.

Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia*. Bogotá: Corporación tercer milenio.

Educación histórica en la formación de la pedagoga de la UPN: una propuesta de innovación de la línea sociohistórica desde el aula

Siddharta Alberto Camargo Arteaga

siddharta.camargo.arteaga@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional de México / México

RESUMEN:

Presento una propuesta de innovación del currículo histórico de pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN, 1990), el cual reporta los mayores índices de reprobación de la licenciatura. Partí de los supuestos de la *educación histórica*, visión renovadora del campo de la formación histórica que parte del diálogo transdisciplinar para acercar a los estudiantes a la epistemología de la historia y al conocimiento histórico mediante el desarrollo de conceptos de primer y segundo orden y el análisis de fuentes primarias para lograr el desarrollo del pensamiento histórico (Arteaga y Camargo, 2014).

Para iniciar acordamos con las estudiantes problemas sociales y educativos complejos, posteriormente se realizó un rastreo estadístico y nos preguntamos “¿Cómo se llegó a la situación actual?”, lo que permitió determinar la relevancia histórica (Seixas y Peck, 2008; Arteaga y Camargo, 2014) y acordar los conceptos de primer orden; se realizó una revisión historiográfica y en seguida una búsqueda de fuentes primarias, que incluyó una visita al archivo histórico; se trabajaron conceptos de segundo orden como tiempo histórico, causalidad y cambio, para finalmente dar lugar a la escritura de ensayos breves y la realización de una muestra museal.

Logramos: partir de los intereses y preocupaciones del estudiantado para alcanzar la pertinencia y la construcción del significado histórico; constituir una comunidad de aprendizaje; desarrollar habilidades de localización y análisis de textos historiográficos y fuentes primarias; desarrollar conceptos históricos de primer y segundo orden; un proceso de producción de conocimiento histórico y comunicar los hallazgos de las estudiantes.

PALABRAS-CLAVE: Educación histórica - Formación socio histórica del pedagogo/a - pertinencia del currículo histórico - relevancia histórica

Educação histórica na educação do pedagogo do UPN: uma proposta de inovação da linha sócio-histórica da sala de aula

RESUMO:

Eu apresento uma proposta de inovação do currículo histórico para a educação do pedagogo (UPN, 1990) na Universidade Pedagógica Nacional do México, que reporta as maiores taxas de reprovação do diploma. Comecei com os pressupostos da educação histórica, uma visão de renovação do campo da formação histórica que parte do diálogo transdisciplinar para levar os alunos à epistemologia da história e do conhecimento histórico através do desenvolvimento de conceitos de primeira e segunda ordem e análise de fontes primárias para alcançar o desenvolvimento do pensamento histórico (Arteaga e Camargo, 2014).

Para começar, concordamos com os alunos uma série de complexos problemas sociais e educacionais. Mais tarde, um rastreamento estatístico foi realizado e nos perguntamos "Como a situação atual chegou?", O que nos permitiu determinar a relevância histórica (Seixas e Peck, 2008; Arteaga e Camargo, 2014) e concorda com os conceitos de primeira ordem de trabalho; uma revisão historiográfica foi realizada e, em seguida, uma busca de fontes primárias, que incluiu uma visita ao arquivo histórico local; Conceitos de segunda ordem como o tempo histórico, a causalidade e a mudança foram elaborados para finalmente produzir ensaios curtos e uma exposição de museu apresentada à comunidade universitária.

Temos sucesso: dos interesses e preocupações dos alunos para alcançar a relevância e construção do significado histórico; constituem uma comunidade de aprendizagem; desenvolver habilidades na localização e análise de textos historiográficos e fontes primárias; desenvolver conceitos históricos de primeira e segunda ordem; guiar o processo de produção de conhecimento histórico e comunicar os resultados dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação histórica - formação socio-histórica do pedagogo - pertinência do currículo histórico - relevância histórica.

Historical education in the education of the pedagogue of the UPN: a proposal of innovation of the sociohistorical line from the classroom

ABSTRAC:

I present a proposal of innovation of the historical curriculum for the education of the pedagogue (UPN, 1990) in the National Pedagogical University of Mexico, which reports the highest rates of reprobation of the degree. I started from the assumptions of historical education, a renewal vision of the field of historical formation that starts from transdisciplinary dialogue to bring students to the epistemology of history and historical knowledge through the development of concepts of first and second order and analysis of primary sources to achieve the development of historical thinking (Arteaga and Camargo, 2014).

In order to start, we agreed with the students a series of complex social and educational problems. Later, a statistical tracing was carried out and we asked ourselves "How was the current situation arrived?", Which allowed us to determine the historical relevance (Seixas and Peck, 2008; Arteaga and Camargo, 2014) and agree the concepts of first order to work; a historiographical review was carried out and then a search of primary sources, which included a visit to the local historical archive; Second-order concepts such as historical time, causality and change were worked out, finally giving rise to the writing of short essays and the realization of a museum exhibition presented to the university community.

We succeed: from the interests and concerns of the students to achieve the pertinence and construction of historical meaning; constitute a learning community; develop skills in locating and analyzing historiographical texts and primary sources; develop first and second order historical concepts; guide the process of producing historical knowledge and communicate the findings of the students.

KEYWORDS: Historical education - Sociohistorical formation of the pedagogue - relevance of the historical curriculum - historical relevance

Presentación

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México fue creada por decreto presidencial el 29 de agosto de 1978, entre las funciones que le fueron asignadas se encuentra la formación de profesionales de la educación, y desde luego la investigación y difusión del conocimiento, en particular sobre asuntos educativos.

Con esta base jurídica la UPN ha abierto a lo largo de sus cuarenta años de historia diversas licenciaturas que pretenden atender las necesidades de formación de profesionales de la educación, una de ellas es la Licenciatura en Pedagogía (LeP), cuyo primer Plan de estudios comenzó a funcionar desde 1979 y que ha sufrido diversas modificaciones. En la actualidad la LeP funciona bajo una actualización del Plan de estudios llevada a cabo en 1990, aunque en la práctica los programas se actualizan de forma continua por parte de los académicos de la universidad (UPN, 1990, 1998 y 2016).

El Plan de estudios de la LeP se divide en tres fases, cada una de las cuales incluye diversos campos formativos. Este trabajo se concentra en el campo sociohistórico y político de la fase de formación inicial, que debe ser cursada por todos los estudiantes de la licenciatura pues es considerada como la fase que *“proporciona las bases conceptuales y metodológicas para*

captar lo educativo (en sus diversas manifestaciones: individual, grupal, institucional e informal) objetivo de análisis e intervención pedagógica” (UPN, 1998, S/P). El campo sociohistórico y político se conforma por los espacios curriculares: “El Estado mexicano y los proyectos educativos”; “Institucionalización, desarrollo económico y educación, 1920-1968”; Crisis y educación en el México actual, 1968-1990 y por último “Historia de la educación en México”. Los resultados de investigación que presentamos aquí se han obtenido con estudiantes de primer semestre en el espacio curricular denominado “El Estado mexicano y los proyectos educativos”.

Este curso se divide en tres unidades y tiene como propósitos el desarrollo de una serie de habilidades que se plantean divididas en conceptuales, procedimentales y actitudinales. En el primer nivel se pretende que los estudiantes puedan realizar al análisis de “tres problemáticas educativas clave del periodo 1857-1920, como son (la) construcción del Estado y el conflicto educativo con la Iglesia (católica, cabe suponer), incorporación al capitalismo y modernización educativa en el porfiriato (1876-1910) y pacto social u educación para un nuevo proyecto de país (1908-1920)” (UPN, 1998, p. 8).

A nivel procedimental se plantea “introducir a los estudiantes en la adquisición de herramientas teórico-metodológicas básicas para: la utilización de los centros de acceso a la información, (la) identificación y búsqueda de fuentes de información y la sistematización de información privilegiando (sic) el desarrollo de habilidades de análisis e interpretación de fenómenos sociales e históricos”, (UP, 1998, p. 8).

Finalmente. En el nivel actitudinal se plantea “iniciar el proceso de rescate y revaloración del conocimiento sociohistórico-educativo (sic) por medio de: vincular los problemas de análisis con el entorno en que se desenvuelven como mexicanos (los estudiantes); el desarrollo de la conciencia histórica para una participación individual y colectiva en el porvenir del país y el desarrollo de la identidad profesional a través del conocimiento del campo profesional magisterial y educativo que se gesta entre 1857 a 1920” (UPN, 1998, p. 8).

En este punto es indispensable iniciar nuestro análisis y crítica, puesto que de estos se desprende la necesidad de innovar en esta propuesta curricular. En primer lugar plantearemos un debate de los supuestos historiográficos que se asumen como verdades absolutas y únicas, dichas postura historiográfica además de anacrónica, han sido muy cuestionadas y debatidas en los últimos años en México: esto es, que México, se habría incorporado al proceso capitalista apenas a finales del siglo XIX, aunado a lo anterior, estos supuestos han de ser consumidos y dados por buenos por los estudiantes, por lo que la supuesta problematización que se plantea es meramente retórica, así el planteamiento que se presenta en el programa del curso nos parece fallido, toda vez que se da por hecho y no pone a debate, es decir propone una narrativa única, cerrada que debe memorizarse por parte del estudiante y reproducirse por parte del docente, no es raro que bajo estas condiciones el índice de reprobación de estos cursos sea elevado.

Veamos un ejemplo de las falacias históricas que el programa contiene: en la página 14 del programa del curso se señala en el planteamiento general de la Unidad II la necesidad de la “incorporación al capitalismo y modernidad educativa constituye una problemática (...)”, (UPN, 1998, p. 14) el supuesto de a incorporación tardía de México al capitalismo mundial ha sido puesta en duda por diversos autores a lo largo de mucho tiempo, aquí citaremos sólo un ejemplo reciente.

De acuerdo con John Tutino (2016) partir de 1550 (es decir en el siglo XVI y no a finales del XIX), la conquista de los territorios del Norte de Mesoamérica, conocidos en la actualidad como la región Bajío de México, fueron conquistados por una ola de expansión de la colonización española que tras la derrota de México Tenochtitlán buscó ampliar los dominios españoles. La consecuencia de esta expansión es de sobra conocida: en esta región los españoles y sus aliados indígenas lograron dominar y explotar algunas de las vetas de plata más ricas de su época. De acuerdo con la visión de Tutino la cantidad de plata extraída de esta región y enviada a España fue de tal magnitud que las consecuencias de su ingreso a la economía de la época fueron incalculables para quienes lo atestiguaron, pues no había precedentes al respecto.

Además la introducción de los ríos de plata que eran arrancados a la tierra mesoamericana dinamitó las bases económicas de un mundo que agonizaba, una nueva sociedad estaba surgiendo y esta sociedad se extendía desde los minerales de la Nueva España, hasta Europa, y atrapó a los continentes africano y asiático en su espiral de acumulación de capital y devastación humana por la vía de la colonización, la esclavitud, el exterminio y el genocidio de grupos humanos completos en los continentes sometidos.

Para Tutino (2016) desde la base extractiva misma, desde la explotación minera en el Bajío, se construyó una nueva sociedad, una sociedad capitalista, en el siglo XVI, este fenómeno estudiando en la actualidad desde una perspectiva global y no reduccionista, permite comprender las relaciones de los grupos humanos, el consumo, los intercambios comerciales, simbólicos, políticos y no sólo pensarlos bajo el supuesto discutible y discutido de que Europa habría sido el centro de este proceso, desde esta perspectiva no habría habido un centro único, sino múltiples nudos de una red compleja y cambiante.

En el siglo XVI dio comienzo un nuevo mundo. Durante 300 años, ninguna región fue más importante para la creación de ese mundo que el Bajío, la fértil cuenca del altiplano en el noroeste de la Ciudad de México. Esa frontera poco poblada y a menudo disputada, situada entre los estados mesoamericanos del sur y los pueblos independientes del norte, vio que todo cambiaba con la llegada de los europeos. Las enfermedades, la guerra, y el desplazamiento eliminaron a la mayoría de los nativos; la plata enlazó la región con el naciente comercio mundial; los inmigrantes de Mesoamérica y Europa llegaron en busca de ganancias; los africanos llegaron esclavizados al trabajo; la producción, el trabajo y las comunicaciones fueron impulsados por la búsqueda de ganancias comerciales; los diversos pueblos se mezclaron para forjar identidades nuevas y cambiantes; el patriarcado orquestó las jerarquías sociales y el catolicismo definió y debatió todo. Para el siglo XVIII, la región era dinámicamente capitalista y estaba socialmente polarizada (...). (Tutino, 2016, p. 55)

Como vemos la visión de Tutino no se aleja de visiones que ya desde el propio Karl Marx en el siglo XIX hablaron del papel de los recursos naturales extraídos en Latinoamérica y llevados a Europa en el desarrollo capitalista, la diferencia es la visión comprensiva que a partir de un análisis de las rutas comerciales, el intercambio mundial de productos, la vida cotidiana y las relaciones sociales y políticas de la región Bajío, propone que este espacio social habría sido calve en el desarrollo capitalista, no sólo en términos subsidiarios o de sometimiento, sino en términos de producción de nuevas relaciones sociales.

Hemos tomado un solo ejemplo de las discusiones historiográficas contemporáneas que podríamos introducir en la problematización del curso, pero lo mismo podríamos hacer con los puntos de vista anacrónicos sobre el periodo en el que gobernó Porfirio Díaz o la ausencia de la revisión del papel jugado por las élites locales y regionales o los pueblos de indios en la configuración de la joven Nación Mexicana.

Aunado a lo anterior, debe considerarse que las supuestas problematizaciones en realidad no son tales, que las preguntas propuestas no permiten abrir el debate con las estudiantes y por tanto inhiben la posibilidad de generar conocimiento en el espacio curricular.

Estas fueron algunas de las consideraciones que nos llevaron a plantear la necesidad de construir alternativas que permitieran a las estudiantes apropiarse de los conceptos históricos que les permitieran desarrollar su pensamiento histórico y la conciencia histórica a partir de problemas socialmente relevantes (Pagés, 2007, p. 209), preguntas abiertas, ejercicios de análisis de fuentes diversas, construcción de hipótesis y explicaciones propias.

Es decir, tal como veremos en el apartado siguiente, hemos recuperado los supuestos teóricos y la propuesta metodológica de la educación histórica (Arteaga y Camargo, 2014) para replantear este espacio curricular que nos parece de suma relevancia en la formación de las futuras generaciones de profesionales de la educación, pero unas profesionales de la educación con capacidad crítica y no sólo capaces de reproducir las narraciones históricas que otros han construido, pues como afirman Lee y Ashby (2000, p. 200): *“La historia es mucho más que cualquier narrativa porque es una disciplina compleja con sus propios procedimientos y estándares para elaborar conocimientos válidos sobre el pasado y sus múltiples relaciones con el presente”*.

Educación histórica

Tal como hemos puesto a debate en otros espacios (Arteaga y Camargo, 2014, p. 123), *“asumimos la caracterización de la educación histórica (que punteamos abajo), misma que definimos como una propuesta interdisciplinaria que se centra en la diversidad de los contextos socioculturales en los que se desarrolla la educación, así como en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a partir procesos de problematización en el aula”*.

La educación histórica se centra en la idea de que el conocimiento histórico se basa en interpretaciones sobre procesos y acontecimientos del pasado desde el presente, esta interpretación no se da en el vacío, sino desde un posicionamiento teórico que debe para ser de utilidad debería ser consciente y bien fundamentado. La historia vista así, se organiza en torno de conceptos y del análisis de fuentes primarias y secundarias. Nuestra propuesta, a semejanza de otros investigadores, se centra en dos tipos de conceptos (Lee y Ashby, 2000; Seixas y Peck, 2008; Levesque, 2005), los conceptos de primer orden se asemejan a aquellos aspectos del currículo que tradicionalmente se denominaron contenidos, la diferencia estriba en que nosotros asumimos que los contenidos históricos han sido construidos a partir de un discurso historiográfico que los dota de sentido, no aparecieron gratuitamente y no se derivan de una pretendida realidad que no requiere análisis o interpretación, es decir rechazamos categóricamente el supuesto de que la historia es una narración única, con un orden preestablecido que el docente sólo debe repetir para que el estudiante la memorice.

Tampoco compartimos la idea de que la narración histórica ha sido investigada por sabios ajenos al contexto social y que los maestros debemos reducir nuestro papel de traducir y traicionar el conocimiento sagrado legado por las grandes mentes, esta dicotomía que pretende alejar a los docentes y a los estudiantes de las posibilidades de generar conociendo histórico propio nos parece que ya ha sido suficientemente discutida y que podemos y debemos avanzar en pos de mejores debates que nutran nuestra acción educativa. Los conceptos de primer orden no pueden ser abordados disociados de los conceptos de segundo

orden u organizadores, pues son estos los que le confieren a la comunidad de aprendizaje las herramientas para la construcción de explicaciones históricas.

Tal como hemos insistido en otros espacios ya mencionados, la educación histórica no pretende de ninguna forma abandonar el análisis de procesos históricos puntuales, por el contrario, se pretende dotar a los docentes y estudiantes de herramientas poderosas de análisis derivadas del trabajo de los estudiantes para que comprendan de forma profunda dichos procesos. Aún más, pretendemos apuntalar la autonomía de docentes y estudiantes al aseverar de forma categórica que son estos actores educativos quienes deben tomar la decisión sobre la pertinencia y relevancia de los procesos históricos que revisarán, ello en función de su contexto de vida y trabajo, su interés y necesidades de aprendizaje y sus posibilidades reales.

Problemas sociales y educativos complejos

Basados en estos supuestos y recuperando las categorías de “problemas sociales relevantes” (Pagés, 2007) y “relevancia histórica” (Seixas y Peck, 2008; Arteaga y Camargo, 2014, p. 129) nos dimos a la tarea de construir junto con las estudiantes de los dos grupos de primer semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN un procedimiento que nos permitió identificar una serie de problemas sociales relevantes en torno a los cuales organizamos las actividades de aprendizaje del curso. Como veremos a continuación, trabajamos con dos grupos y debido a que emprendimos un procedimiento participativo para determinar los conceptos de primer orden que abordaríamos, las diferencias entre los grupos dieron pie a decisiones curriculares claramente diferenciadas. De cualquier forma cabe aclarar que en ambos casos el análisis de los procesos históricos se circunscribió al siglo XIX largo (Hobsbawm, 1994).

Los problemas sociales relevantes que acordamos investigar con el grupo “A” después de un diálogo en el que analizamos el programa, la categoría “Cultura escolar” recuperada en este caso de Antonio Viñao (2001) y las ideas previas de las estudiantes puestas de manifiesto en la fase de diagnóstico fueron los siguientes (En todos los casos presentamos nuestra interpretación de la propuesta teórica de Viñao, en algunos párrafos hemos citado de forma textual a este autor, en todos subyacen sus ideas, aunque hay que tomar en cuenta que los posibles errores de interpretación sólo pueden ser imputados nosotros):

1. Los actores y sus acciones en torno al proceso educativo, es decir, los profesores, los padres, los alumnos y el personal de administración y servicios, las concepciones sobre estos, el papel que les toca jugar en la escuela, las relaciones de poder que enmarcan su comportamiento y que se expresan en los límites de su actuación, por ejemplo los cambios en el papel de los padres en la escuela (por ejemplo el debate en el siglo XIX sobre la obligación de la educación que en algunos momentos recayó en los padres, quienes debían pagar una multa por cada día que sus hijos no fueran a la escuela).
2. El discurso escolar, entendido como las formas y contenidos simbólicos de los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar, todo ello expresado a través del léxico o vocabulario, las fórmulas y pautas lingüísticas, las expresiones y frases más utilizadas, las jergas, y el peso respectivo de lo oral, lo escrito, lo gestual y lo icónico en el aula, fuera de ella y en los modos de evaluación. Por ejemplo, los significados de palabras como “instrucción”, “educación”, “pedagogía”, “didáctica”, los cuales cambiaron con el tiempo.
3. Los aspectos organizativos e institucionales, incluyendo la legislación educativa. En este caso ofrecen una especial relevancia: a) las prácticas y rituales de la acción educativa: la graduación y clasificación de los alumnos (Por edades, por

conocimientos), b) la marcha de la clase, es decir, los modos, a la vez disciplinarios e instructivos, de relación y comunicación didáctica en el aula entre profesores y alumnos y entre los alumnos; y c) los modos organizativos formales –dirección, claustro, secretaría, etc.– e informales –tratamiento, saludos, actitudes, grupos, prejuicios, formas de comunicación, etc.– de funcionar y relacionarse en el centro docente.

4. La división del saber en disciplinas (hoy llamadas asignaturas o materias) independientes, su jerarquía, las formas discursivas que adoptan, los fines que les son señalados y los debates en relación con dichas finalidades, los manuales escolares a los que dieron lugar, y

5. La cultura material de la escuela: su entorno físico-material y los objetos presentes, como los espacios edificados y no edificados (por ejemplo las canchas deportivas y las plazas cívicas), mobiliario (incluyendo el del profesor, el destinado a los alumnos), la manera de organizar los muebles en el salón, los muebles de las “gabinets científicos” o las bibliotecas; el material didáctico y escolar (como las pizarras, los carteles que se pegaban en las paredes con información sobre las materias a estudiar, los mapas, cuadros adornos, los manuales escolares –ahora llamados libros de texto- o los objetos utilizados para los castigos físicos).

Por otro lado, en el grupo B, predominaron las preocupaciones sobre los problemas sociales relevantes de la actualidad, por lo que el trabajo en este caso se centró básicamente en:

1. Patriarcado. Formas de violencia, exclusión e imposición de roles de género a las mujeres, así como las resistencias, debates y biografías de mujeres que “rompieron el molde” al actuar de formas distintas a las esperadas en su caso.

2. Historia de la educación de las mujeres en el siglo XIX como antecedente del siglo XX y XXI. La educación que recibieron las mujeres en el siglo XIX en México y que se relaciona con las concepciones y patrones de comportamiento asignados a las mujeres en la sociedad de la época.

3. Racismo. Desde los ángulos de la aculturación de los grupos indígenas y la diferenciación de la educación para los grupos de la población motivados por las diferencias étnicas.

4. Cultura material o espacio escolar. Referida a la arquitectura escolar, así como al mobiliario, economía de los cuerpos, organización del espacio con fines pedagógicos y de control de los sujetos basadas en tradiciones y rupturas (la “necesidad” de castigar insistentemente mencionada a lo largo del tiempo por los docentes y los intentos de legislar para prohibir los castigos físicos, por ejemplo).

5. Discriminación y exclusión educativa: La cual se abordó desde la escasez de oferta educativa en las regiones pobres e indígenas, las diferencias de la oferta educativa para los grupos de la sociedad justificadas por las diferencias sociales, económicas, de género, regionales entre otras y expresadas en los discursos públicos, así como en el diseño de la oferta educativa y los controles de ingreso basados en cuestiones raciales, de género, sociales o económicas.

El proceso de trabajo que seguimos se describe a continuación:

1. Conceptualización a partir de la búsqueda de fuentes secundarias o referentes historiográficos sobre los conceptos de primer orden que nos permitan conocer la manera en la que se han abordado los objetos, las categorías analíticas que se han desplegado en el análisis de los mismos, los debates y los cambios en el discurso historiográfico.

2. Búsqueda y análisis de fuentes primarias sobre los procesos históricos. Básicamente se pretende la obtención de información a partir de las fuentes y contextualizar los

momentos de producción de los documentos primarios. Con ello se pretende el alcance de dos propósitos diferentes: el primero de ellos es lograr una mejor comprensión de los documentos (en su acepción amplia, es decir, textos, así como imágenes, objetos, edificios, etc.), y permitir el análisis de los procesos históricos del periodo, cuestión necesaria para “contextualizar” y ordenar cronológicamente los documentos. Así entonces, abordamos el tiempo histórico a partir de las preguntas básicas de la historia: ¿Qué pasó? ¿Cuándo pasó? ¿Dónde pasó? ¿Quién participó y por qué?, así como desde la perspectiva del cambio y la permanencia; la evidencia histórica, en el sentido de ¿Cómo podemos saber lo que ocurrió en el pasado? Y finalmente la cuestión de las condiciones de posibilidad o causalidad para que las cosas ocurrieran de una forma y no de otra. En este proceso la formulación de hipótesis y su validación o invalidación resulta fundamental.

3. Una vez analizadas las fuentes y realizada la búsqueda de referentes previa, los grupos de trabajo iniciaron la escritura de reportes escritos que dio lugar posteriormente a ensayos breves en los que den cuenta de sus hallazgos y conclusiones.

4. Para concluir se realizó la selección final de objetos e imágenes que formaron parte de la muestra que se presentó al final del semestre (esto incluyó la elaboración de las cédulas y los programas de la exposición).

Todo el proceso requirió de un acompañamiento puntual que permitió guiar los procedimientos que debieron llevarse a cabo, desde la búsqueda de textos historiográficos y documentos primarios, tanto en bibliotecas institucionales, como en fuentes electrónicas para su posterior análisis, archivos históricos, museos, sitios históricos y monumentos.

Este aspecto incluyó desde la elaboración de fichas bibliográficas comentadas, el llenado de formularios analíticos (proporcionados por el docente) y los comentarios sobre los documentos primarios, hasta la búsqueda de información sobre el contexto en fuentes confiables de información que sea posible validar. Así mismo, incluyó la conducción y revisión del proceso de redacción de los reportes y ensayos. Se promovió la socialización de la información mediante la permanente presentación de avances del trabajo por parte de los equipos, lo cual permitió la retroalimentación por pares, así como la socialización de la información producida sobre diversos objetos de estudio, procesos y periodos para evitar la fragmentación de los conocimientos en las estudiantes.

Palabras finales

Como hemos intentado mostrar, la propuesta que desarrollamos nos permitió romper con la idea que las estudiantes habían desarrollado a lo largo de su vida escolar de una historia como narrativa única que debían memorizar, para dar paso a la posibilidad de que ellas investigaran y generaran conocimiento propio. Esta construcción nos permitió realizar revisiones de la literatura de la historiografía de la educación con mayor especificidad por grupo de trabajo, lo cual nos llevó a la profundidad en el análisis sin dejar de lado el abordaje de aspectos de índole general, pero motivados y guiados por las necesidades de los proyectos de investigación. Es decir, nunca se dejó de lado el contexto histórico de la época, por el contrario, el análisis de este contexto desde las perspectivas de la historia social, económica, la nueva historia política y cultural, nos permitió situar y comprender con mayor profundidad los procesos históricos analizados.

Por otro lado, este diseño nos permitió que las estudiantes conocieran la literatura especializada producida en el campo de la historia de la educación en México; localizar y

analizar fuentes primarias; constituírnos en una comunidad de aprendizaje a partir del diálogo con las estudiantes; guiar el proceso de producción de conocimiento en la comunidad de aprendizaje y comunicar los hallazgos de las estudiantes por medios acordados con ellas.

Los historiadores raramente inician su aproximación a un objeto de estudio tratando de entender el todo o lo general. En cambio, sus aproximaciones sucesivas parten de la revisión de lo que se ha escrito sobre un asunto de interés para poder construir una mirada propia que les permita ubicar fuentes y analizarlas, a partir de ahí hay momentos diversos de ida y vuelta a la literatura y de nuevas revisiones de fuentes y su contexto de producción para tratar de profundizar la comprensión del fenómeno, hemos intentado realizar un proceso similar con las estudiantes de primer semestres y los resultados han sido interesantes, aunque no negamos las dificultades que se presentaron en el camino.

Un elemento tangencial en nuestro caso, pero que vale la pena mencionar, pues para muchos docentes resulta relevante, es que con esta forma de trabajo logramos un alto grado de compromiso e interés por parte de las estudiantes, pues se partió de acuerdos explícitos con ellas y de aspectos de manifiesto interés por su parte para la selección de los objetos de estudio abordados. Hemos iniciado un camino, en el momento en el que este trabajo se presenta habremos ya concluido el segundo semestre de trabajo con estas estudiantes, hoy podemos decir que ellas muestran una concepción radicalmente distinta sobre la historia, como un conocimiento abierto al debate y no como una narrativa única, como un conocimiento que les permite conocer la forma en la que el mundo en el que viven se construyó y que les despierta un vivo interés y no como un conocimiento muerto y mortalmente aburrido. Confiamos que ellas enseñarán una historia distinta a la que les enseñaron en la primaria y la secundaria y así se los hemos hecho saber, ese futuro los construimos en el presente.

Referencias bibliográficas:

- **Arteaga y Camargo** (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, 6, (13), 110-139, set./dez.
- **Hobsbawm, E.** (1997). *La era de la revolución, 1789-1848*. Buenos Aires: Crítica.
- **Hobsbawm, E.** (1998). *La era del capital, 1848-1875*. Buenos Aires: Crítica.
- **Hobsbawm, E.** (1998). *La era del imperio, 1875-1914*. Buenos Aires: Crítica.
- **Lévesque, S.** (2005). Teaching secondorder concepts in Canadian history: The importance of "historical significance". *Canadian social studies*, 39, (2), Special Issue: New Approaches to Teaching History. Consultado en Internet en enero del 2018: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073987.pdf>
- **Pagés, J.** (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 3a época, 9, 205-214.
- **Peck, K. y Seixas, P.** (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian journal of education* 31, 4, 1015-1038.
- **Tutino, J.** (2016). *Creando un nuevo mundo. Los orígenes del capitalismo en el Bajío y la Norteamérica española*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Pedagógica Nacional (1990). Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía. México: UPN.

Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas

Carmem Zeli de Vargas Gil - Jonas Camargo

carmemz.gil@gmail.com

FACED/ UFRGS / Brasil

RESUMO:

O propósito dessa comunicação é refletir sobre experiências pedagógicas vivenciadas no Estágio Supervisionado, do Curso de Licenciatura em História da UFRGS que ocorre em espaços de memórias, vinculados ao patrimônio afro-brasileiro. No Curso de História da UFRGS, as 400h de Estágio Supervisionado, definido pela legislação, são cumpridas em três modalidades: Estágio I, no ensino fundamental; Estágio II, no ensino médio e o Estágio III, em instituições de memória. Este último propõe aos acadêmicos observação, monitoria e docência em História tendo como espaço de atuação arquivos, museus, memoriais e territórios. No relato aqui empreendido, o foco recai nas vivências dos estagiários em espaços de memória afro-brasileiros.

Abordar, na formação de professores, o patrimônio afro-brasileiro permite refletir a respeito do trabalho com temas sensíveis na formação inicial do professor de História. Implica abrir mão de velhas certezas, suspeitar de abordagens que privilegiam a matriz teórica embasada em autores europeus e construir diferentes possibilidades para a história escolar que visibilize outras memórias e histórias. Dialogar com crianças e jovens sobre memórias africanas e afro-brasileiras, problematizar conceitos como preconceito, resistência, estranhamento, pertencimento, patrimônio cultural, seguindo os ensinamentos de Quijano (2005), contribui para que possamos, a cada dia, aprender como o poder e o saber outorgaram à diversidade o caráter de problema, impondo a ideia de que não só a pele fosse branca, mas também as mentalidades.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores - Patrimônio afro-brasileiro - Temas sensíveis.

Enseñanza de historia y temas sensibles: enfoques teórico-metodológicos

RESUMEN:

El propósito de esta comunicación es reflexionar sobre experiencias pedagógicas vivenciadas en la Práctica Supervisada, del Curso de Licenciatura en Historia de la UFRGS que ocurre en espacios de memorias, vinculados al patrimonio afro-brasileño. En el Curso de Historia de la UFRGS, las 400h de Práctica Supervisada, definido por la legislación, se cumplen en tres modalidades: Práctica I, en la enseñanza fundamental; Práctica II, en la enseñanza media y en la Práctica III, en instituciones de memoria. Este último propone a los académicos observación, monitoreo y docencia en Historia teniendo como espacio de actuación archivos, museos, memorias y territorios. En el relato aquí emprendido, el foco recae en las vivencias de los pasantes en espacios de memoria afro-brasileños.

Abordar, en la formación de profesores, el patrimonio afro-brasileño permite reflexionar sobre el trabajo con temas sensibles en la formación inicial del profesor de Historia. Implica renunciar a viejas certezas, sospechar de enfoques que privilegian la matriz teórica basada en autores europeos y construir diferentes posibilidades para la historia escolar que visibilice otras memorias e historias. Dialogar con los niños y jóvenes sobre memorias africanas y afrobrasileñas, problematizar conceptos como prejuicio, resistencia, extrañamiento, pertenencia, patrimonio cultural, siguiendo las enseñanzas de Quijano (2005), contribuye a que podamos, cada día, aprender cómo el poder y el saber otorgaron a la diversidad el carácter de problema, imponiendo la idea de que no sólo la piel fuese blanca, sino también las mentalidades.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores - Patrimonio afro-brasileño - Temas sensibles.

Teaching history and sensitive subjects: theoretical-methodological approaches

ABSTRAC:

The purpose of this communication is to reflect on pedagogical experiences experienced in the Supervised Internship, of the Licentiate Course in History of UFRGS that takes place in spaces of memories, linked to the Afro-Brazilian patrimony. In the History Course of UFRGS, the 400 hours

of Supervised Internship, defined by the legislation, are fulfilled in three modalities: Internship I, in elementary school; Internship II, in high school and Internship III, in memory institutions. This last one proposes to the academics observation, monitoring and teaching of History having as space of action archives, museums, memorials and territories. In this report, the focus is on the experiences of the trainees in Afro-Brazilian memory spaces.

To approach, in the training of teachers, the Afro-Brazilian patrimony allows to reflect about the work with sensitive subjects in the initial formation of the teacher of History. It implies giving up old certainties, suspecting approaches that privilege the theoretical matrix based on European authors and constructing different possibilities for the school history that makes other memories and stories visible. Dialoging with children and young people about African and Afro-Brazilian memories, problematizing concepts such as prejudice, resistance, estrangement, belonging, cultural heritage, following the teachings of Quijano (2005), contributes so that we can, every day, learn how power and knowledge imparted to diversity the character of problem, imposing the idea that not only the skin was white, but also the mentalities.

KEYWORDS: Teacher training - Afro-Brazilian heritage - Sensitive topics.

Temas sensíveis e aulas de História

Nos aventuramos nesta escrita¹ com três propósitos: primeiro, indicar algumas indagações a respeito de temas sensíveis no contexto da formação de professores de História, a partir de vivências situadas no curso de História da UFRGS; segundo, compartilhar uma experiência de pesquisa com alunos da Educação Básica, abordando um tema considerado sensível pela produção acadêmica e parte da sociedade brasileira: o preconceito e as migrações atuais de senegaleses no Rio Grande do Sul; terceiro, pensar, a partir dos dois pontos anteriores, as finalidades da História na escola. A investigação em andamento é realizada por Jonas Camargo e orientada por Carmem Zeli de Vargas Gil, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFRGS. Na trama das vivências em docência, pesquisa e orientação, emergem algumas inquietações que compartilhamos nesta escrita a muitas mãos. Tentaremos, em três notas, sintetizar nossas ideias. Eis cada uma:

Nota I -

Entrar em contato com a história das ditaduras de segurança nacional instauradas na América Latina, percebendo a violência praticada deliberadamente pelos Estados, através da documentação de Carlos Gutierrez, amplia a dimensão do terror vivido pelas vítimas. Nesse momento, quando os estudantes percebem o desespero de Gutierrez e a forma pela qual pode evitar sua prisão e retorno ao Brasil, surgem tensionamentos, comentários, reflexões. Antes mesmo dos encaminhamentos finais da oficina, quando os estudantes respondem algumas perguntas para esquematizar o que conseguiram compreender a partir dos debates e análises das documentações, fui interpelada por essa conclusão: “Para alguém sofrer todas essas sevícias, não poderia haver Direitos Humanos”? Tão logo o grupo começou a problematizar esse questionamento, e o mesmo estudante prosseguiu: “Mas meu pai sempre diz que nessa época era muito bom, era só não andar na rua, não se meter em confusão. Nessa época não tinha corrupção, nem bandidagem como a gente vê hoje.”

Escolhemos começar esta nota com reflexões de uma professora em formação que, em um determinado momento de seu estágio, se viu em uma situação que lhe exigia mudar a rota, reunir informações e tentar estabelecer um diálogo com as certezas de seu aluno. Impactada com a afirmação, ela ficou em silêncio tempo suficiente para que outro aluno tomasse a palavra: “Não, cara, meu pai diz justamente o contrário, que nessa época nada era permitido,

¹ Agradecemos a leitura atenta da professora Caroline Pacievitch, indicando abordagens que ajudaram a qualificar este texto.

nem mesmo conversar na rua. Tudo era motivo para ser preso e torturado. Não dava pra discordar do governo”. Agradecida, ela retomou a discussão:

Num primeiro momento, senti dificuldade em contra-argumentar com o aluno que defendia as memórias do pai, em apologia ao período ditatorial, contando com a ajuda da professora orientadora do estágio, que assistia a oficina e propôs indagações. O caminho encontrado para dar vazão ao embate de memórias e percepções previamente constituídas foi, justamente, retomar a análise documental, refletindo sobre a impossibilidade de se noticiar ou denunciar tais práticas criminosas do Estado, retomando aspectos da repressão para além das torturas e prisões.

No exercício cotidiano da docência, sempre pode surgir uma afirmação de um aluno que faz a professora questionar sua preparação para o exercício da profissão. Um tema gera uma controvérsia e se torna mais sensível do que já é, indicando a necessidade de interrogar: Quais são esses temas? Para quem são sensíveis? Com que fins abordá-los em aulas de História? São sensíveis em si ou se tornam dependendo do encaminhamento do professor e das necessidades dos alunos?

Na escola, não só no Brasil (falamos aqui na América Latina), por muito tempo teve relevância uma História oficial com a qual se intentou construir um sentido de identidade para o projeto de nação em curso, cuja meta era formar o patriota defensor dos valores universais branco, católico e masculino. Portanto, tradicionalmente, o ensino da História legitimou as pretensões dos dirigentes políticos. Hoje, vivemos em uma tensão permanente para não ensinar uma história universalista, centrada em homens, etnocêntrica, elitista e preocupada com os objetivos políticos dos acontecimentos. Cada vez mais a escola é chamada a ensinar o trauma, a injustiça, o preconceito e o sofrimento de forma que alunos e professores possam se encontrar com os debates que se apresentam na produção da história. Acreditamos que a História escolar pode contribuir no tensionamento das condições que tornaram possível o racismo, a violência e a desigualdade e, a partir disso, permitir a reflexão sobre o que nos configura hoje como nação.

O que é uma questão sensível? Mével e Tutiaux-Guillon (2013)² dizem que as escolhas didáticas são escolhas políticas e que a liberdade do professor é a de fazer escolhas.³ Os autores indicam que, desde a década de 1990, o debate nomeia os temas sensíveis como: “questões quentes”, “sensíveis” ou “difíceis”, “vivas” ou “controversas”, “socialmente vivas”... Em outro texto, Tutiaux-Guillon define uma questão sensível como uma questão carregada de emoções, politicamente sensível, intelectualmente complexa e importante para o presente e o futuro em comum. Geralmente, implica o confronto de valores e interesses e pode ser, para um grupo, um constrangimento para tomar decisões. Talvez fosse interessante abordar os temas sensíveis com a especificidade de estarem relacionados à violação de direitos humanos, embora uma questão pode ser controversa exatamente por isso. Por outro lado, um tema pode gerar controversa sem, necessariamente envolver situações extremas de violência.

Neste sentido, Benoit Falaize (2014, p. 228), inspirado nos estudos de Legardez e Simonneaux (2006), informa que um tema de ensino é vivo quando é uma questão para a sociedade, presente nas mídias e objeto de controvérsia, quando está relacionado aos debates da disciplina, ou, ainda, quando determinada questão for “delicada em sala de aula, quando o próprio professor pode ser colocado em dificuldade no que diz respeito aos conhecimentos necessários para ensinar como em função das reações dos alunos”.

² Tradução de Caroline Pacievitch.

³ Lembrando que a autora fala do contexto da França, onde a liberdade dos professores é relativa, visto que os currículos são inspecionados.

Já, Verena Alberti (2014, p. 2) cita o relatório da Associação de História da Inglaterra sobre o ensino de temas sensíveis ou controversos para destacar que sua abordagem implica o reconhecimento de injustiças que foram cometidas no passado contra pessoas ou grupos, fazendo com que diferentes versões do passado ensinado na sala de aula se choquem com memórias familiares ou comunitárias. “Observa-se que estamos no terreno das memórias em disputa, que tem na escola um de seus palcos políticos talvez mais evidentes”.

Ainda, o conceito de passado sensível também nos ajuda a ampliar a abordagem de temas sensíveis ou controversos no ensino. Para os autores, um passado pode ser sensível em razão:

(...) do autoritarismo (como as ditaduras militares no Brasil e na América Latina); ou por elementos discriminatórios e racistas (como o governo de *apartheid* da África do Sul); ou a um passado marcado por violência traumática (como atos de genocídio e guerra civil). São temas sensíveis não apenas porque é difícil falar sobre eles, mas, principalmente, porque não há ainda, na maioria dos casos, um consenso da sociedade sobre *o que* dizer e *como* falar sobre esse passado. Em muitos casos, os processos de memória, trauma e reparação ainda estão em curso e diferentes versões ainda estão em disputa — tanto na memória como na história. (Araújo, Silva y Santos, 2013: 9)

Benoit Falaize (2014) ainda aponta que, na França, há vinte anos, houve uma “virada memorial”, quando o ensino de questões sensíveis da História passou a fazer parte dos debates escolares, públicos e políticos. A sociedade foi chamada a examinar as omissões ou amnésias nacionais nos conteúdos de História, de forma que ensinar temas delicados passou a compor a nova agenda escolar, na contramão da ordem escolar construída para consolidar a história nacional.

No Brasil, alguns temas sensíveis seguem na esteira das lutas de diferentes grupos em busca de legitimidade para suas histórias e memórias, questionando a homogeneização que marca a ideia de nação. Junto a isso, os grupos buscam ampliar a representação política, e a luta por direitos faz emergir demandas identitárias. Ou seja, é uma luta que reivindica lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica. Assim, a dita unidade nacional tem sido questionada – não sem resistência –, dando visibilidade a uma sociedade que é multicultural. Tal fenômeno tem provocado debates sobre o currículo da História ensinada de forma que se possa construir materiais didáticos, rituais comemorativos e práticas curriculares na perspectiva da justiça e dos direitos humanos.

Emergem, neste contexto, novas abordagens e conteúdos que promovem uma ruptura com o passado da História escolar, cuja função primeira no currículo era moral. Ao mesmo tempo, temos uma situação nova de constrangimento aos professores que orientam suas aulas por demandas do tempo presente. Acusados de doutrinadores, os professores se veem atacados por diferentes segmentos sociais como a família, a mídia, as religiões e, também, o Estado, embora saibamos que a educação voltada para o exercício da cidadania ativa impõe, necessariamente, o estudo de temas sensíveis e controversos que ultrapassam a mera inclusão dos problemas do tempo presente nas aulas de História, conforme orientam os próprios documentos legais.

Por outro lado, sabemos que nem toda questão sensível para a sociedade ou assim considerada pela historiografia o é, necessariamente, para os estudantes. Se alguns temas são controversos pelo conteúdo que abordam, outros apenas o são em função dos contextos em que são trabalhados, como a escola. Tal como ocorreu com o comentário de um aluno (“*Mas meu pai sempre diz que nessa época era muito bom (...)*”), ele gera uma controvérsia e se torna uma questão delicada, seja porque contrapõe os saberes da disciplina, seja porque coloca ao professor uma dificuldade para abordar o conteúdo em função das reações dos alunos. O que

fazer neste caso? Ignorar e seguir a aula tal como estava previsto? Alguns professores escolhem este caminho, até para ganhar tempo e pensar sobre um encaminhamento adequado.

De certa forma, o comentário suspende a aula enquanto espaço de apresentação dos acontecimentos e desloca o professor para um espaço de decisão: como seguir a aula de forma a não ficar no relativismo contrapondo diferentes opiniões? Como abrir-se ao inesperado, acolher o debate e fugir do consenso que exclui as dúvidas e as controvérsias? O comentário do aluno é, também, uma pista para o professor sobre os sentidos construídos pelos alunos a respeito do conteúdo que está sendo abordado. Assim, parece que a dificuldade do professor ao trabalhar com temas sensíveis se associa à compreensão dos conteúdos e à sua própria postura. Temos, então, uma questão didática, pois envolve tomar decisões políticas e pedagógicas, e consideramos que a relação entre ambas é dialética, não de influência mútua.

Mével e Tutiaux-Guillon (2013) indicam três considerações importantes sobre temas sensíveis nas aulas, visto que não se aborda tais temas com uma aula expositiva ou a apresentação de alguns documentos. Isso demanda tempo, estratégia pedagógica, escuta e sensibilidade. São elas:

1. Ancorar as discussões nos saberes das disciplinas. No caso das aulas de História, os autores indagam a respeito de como o historiador lida com as controvérsias, visto que os saberes produzidos pelos historiadores são atravessados por questões controversas. A proposta é a reconstrução da problemática mediante a seleção, classificação e interpretação de evidências para que o aluno realize a investigação e construa, então, uma versão a partir do que foi estudado. Isso implica não só assumir uma posição diante de um fato e construir uma reflexão argumentada, mas também aprender com e sobre a investigação histórica. Segundo os autores:

(...) o estudante desenvolve suas competências, particularmente sua capacidade de gerir informações diversas, por vezes contraditórias, vindas de um dossiê documental e a pesar os argumentos em sua natureza (quais saberes, qual sua origem, seriam crenças, são convicções?) ou de seus fundamentos (reivindicações, objetivos, posição social ou política?). (Mével e Tutiaux-Guillon, 2013, p. 82)

Foi neste percurso que seguiu a estagiária quando se deparou com o comentário do aluno a respeito das memórias de seu pai sobre a ditadura civil-militar no Brasil. O caminho escolhido pela estagiária foi o *deretomar a análise documental, refletindo sobre a impossibilidade de se noticiar ou denunciar tais práticas criminosas do Estado, retomando aspectos da repressão para além das torturas e prisões*. Porém, fica em aberto as interrogações de Benoit Falaize:

Como falar sobre as feridas aparentes ou simbólicas das populações feridas, sem ignorar o frio (e necessário) distanciamento dos fatos e dos documentos por vezes em contradição com as memórias tais como elas são transmitidas de geração em geração e tais como podem expressar-se em sala de aula? O conceito de “memórias traumáticas” tem sentido? (Falaize, 2014, p. 230)

Assim, os temas sensíveis são potentes para ensinar História, pois não envolvem um ponto de vista universal e, neste sentido, são desafiadores e relevantes. Mas não somente isso. Há outra dimensão de sua abordagem que se soma à complexidade de seu tratamento em sala de aula: eles envolvem pertencimentos, identidades, prioridades em conflito e suscitam emoções.

2. Organizar o trabalho na aula tendo a controvérsia como estratégia didática e, com isso, abrir mão da aprendizagem como certeza, da aula como exposição organizada de conteúdos e da concepção de estudantes como aqueles que não têm conhecimentos para o debate. Ao organizar o trabalho pedagógico, os autores recomendam que a controvérsia científica se torne rotina na sala de aula, propiciando ao aluno espaço para a exploração de diferentes facetas de

um problema e o debate argumentado, diferente daquele que impõe a defesa de um ponto de vista predefinido para cada participante, visto que o importante é a reflexão argumentada. Para Mével e Tutiaux-Guillon (2013), abordar controvérsias significa inventar outra sala de aula de História, mais interessada nas implicações do passado no presente. “Abrir a sala de aula às controvérsias é partir de conflitos situados em seus contextos e entrar numa verdadeira pesquisa sobre os saberes (daí a questão: por que eles estão acessíveis, disponíveis?) e sobre seus usos públicos”.

No caso brasileiro, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, documento que reúne uma série de resoluções e pareceres, organiza o trabalho pedagógico na escola e, portanto, aponta a necessidade urgente de inclusão no currículo de:

(...) questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira. (Brasil, 2013, p. 16)

Mas há projetos tramitando na Câmara dos Deputados (PLS 193/2016, PL 1411/2015 e PL 867/2015) – escolho não escrever o nome aqui – que tentam excluir das salas de aula discussões sobre homossexualidade e gênero, considerados “conteúdos conflituosos” com as convicções religiosas ou morais das famílias. Desafios postos ao fazer docente hoje! Tempos difíceis.

3. Estudar estratégias de como considerar as emoções que são mobilizadas na abordagem de questões sensíveis. No século XX, parece que a História ganhou ares de tragédia com tantos acontecimentos que causaram sofrimento individual, familiar e coletivo. E o século XXI se anuncia com o grande deslocamento populacional que vem ocorrendo no mundo e traz consigo elementos traumáticos para o presente. Diante disso, como ensinar História sem mobilizar emoções? Ou como integrar esta dimensão na preparação das aulas com temas sensíveis? Para Mével e Tutiaux-Guillon (2013, p. 81).

Duas formas de trabalho merecem ser evocadas: a primeira consiste em identificar com os estudantes as emoções que emergem na aula (cólera, empatia, piedade, vergonha, admiração, ansiedade, compaixão, culpa, medo, exasperação, humilhação, desprezo, rancor, ressentimento, etc.) e que constituem uma objetivação das emoções, primeiro passo para se colocar à distância. (...) Pode-se perseguir o seguinte questionamento: tal emoção permite compreender melhor esse assunto? Ou, ao contrário, ela dificulta a busca de explicação?

Outra recomendação dos autores é abordar “as emoções com assuntos menos sensíveis (escravidão na Antiguidade, guerras de religião no século XVI, uma catástrofe longínqua...) a fim de preparar estudantes e professor para a gestão das emoções mais vivas”. Neste sentido, o trabalho com temas sensíveis/questões controversas demanda tempo, pois, neste caso, é “também progredir nas controvérsias que implicam menos os adolescentes (a escravidão antiga é necessária à cidadania? As guerras de religião são apenas guerras sobre crenças? Essa catástrofe poderia ser evitada?) em direção a debates mais avançados”.

Assim, se no caso francês (Mével e Tutiaux-Guillon; Falaize) o ensino de temas sensíveis e questões controversas se volta para pensar em como falar sobre o horror do sistema de extermínio (como abordar a Shoah na sala de aula?), no caso brasileiro é pertinente pensar também a pobreza e a violência. Dito de outra forma, como ensinar em escolas controladas por milícias, escolas em que qualquer movimento diferente os alunos automaticamente se

jogam no chão, escolas com toque de recolher, escolas em que o professor recém-chegado é consolado pelos alunos diante da violência do entorno e, finalmente, a escola como o espaço do medo.

A escola pública brasileira está inserida em um contexto sensível em função da violência, das desigualdades sociais, das lutas pelo reconhecimento de grupos invisibilizados na história nacional e, mais recentemente, dos ataques à profissão docente com projetos reacionários que buscam “vigiar e punir” os professores. Queremos, portanto, pensar os temas sensíveis a partir de questões vivas para a sociedade, controvérsias na historiografia, temas constrangedores para determinados grupos sociais, difíceis no contexto da escola, que possam, queremos crer, produzir esperança nas salas de aula. Não se trata somente de uma outra forma de se aproximar dos conteúdos de História, mas de considerar os sujeitos para os quais se ensina História e seus contextos de vida, marcados pela violência e pela desigualdade social, além do contexto de quem ensina, marcado pelas perseguições e pela desumanização.

Nota II

Sobre uma investigação em andamento...

Após diversos contatos com a comunidade da Lomba do Pinheiro, buscando encontrar entre os migrantes haitianos atendidos pelos frades franciscanos alguns que estivessem dispostos a conversar comigo para o meu projeto de mestrado, fui apresentado à Karina. A assistente social da paróquia havia me dito apenas sua idade, 37 anos, e que era mãe de duas meninas. Na proposta metodológica que eu então desenvolvia, aquele seria o primeiro contato, sem gravação, apenas para que explicasse como pretendia desenvolver o trabalho e estabelecesse um primeiro vínculo. Ao final da conversa rápida, ela, muito tímida, questionou se eu podia ajudá-la em uma questão. Já com lágrimas nos olhos e misturando o português ao espanhol, dirigindo-se a mim como professor, ela contou que sua filha mais velha não queria mais ir para a escola, que chorava todos os dias e se recusava a ir, pois seus colegas a estavam chamando de negra escrava. “O que é isso, professor? Por que estão chamando ela assim?”⁴

Algumas coisas deste pequeno porém potente evento apareceram para mim como cernes do que pretendo refletir acerca dos temas sensíveis e do ensino de História. Elas estão ligadas ao papel do professor e a um tipo de racismo que, embora reflita antigas questões, atinge novos sujeitos e traz para a escola uma problemática diferente no que tange à abordagem de temas sensíveis. Opto, portanto, por dialogar aqui com esses dois aspectos: a) o papel do professor na abordagem de temas sensíveis; e b) as migrações atuais como tema sensível no contexto de uma investigação em curso no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História na UFRGS.

No meu diário de campo do dia da entrevista, há a seguinte nota, feita ainda no trajeto para casa: “O que significa ser professor diante da história da Karina? Que importância há nesse lugar que a fez acreditar que eu seria capaz de respondê-la?” e ainda “Por que todas as respostas que me ocorreram no momento da pergunta eram respostas racistas?” – sim, porque

⁴ O relatado na nota II ocorreu no início do trabalho de pesquisa para o Mestrado Profissional em Ensino de História PROFHISTÓRIA/UFRGS. A pesquisa busca encontrar, nas trajetórias de migrantes, o ensino de questões sensíveis. O trabalho é desenvolvido com a colaboração de nove estudantes da Educação Básica que propõem, junto com o seu professor, um curso de quatro encontros sobre a história do Brasil para migrantes senegaleses. O encontro promovido pelo curso produz os aprendizados em torno das questões sensíveis. Uma das recomendações feitas pelo PPG, em que esta proposta se insere, é de que apresentemos a dimensão educativa da pesquisa (o “produto”) a ser utilizada e analisada durante o Mestrado, em consonância com nosso trabalho na Educação Básica. É na condição de professor pesquisador que pesquiso a própria prática em um campo de experiências como o do ensino de História e que falo a respeito do projeto “Histórias de um Brasil Migrante – Curso de História do Brasil para migrantes senegaleses”. Ao me lançar sobre a pergunta “como as histórias de migrantes ensinam sobre questões sensíveis?”, entendo que há uma variedade de aprendizados que tocam meus alunos em noções de mundo e de projetos de vida variados, mas que são fundamentais para a experiência da cidadania ampla, ciosa dos direitos alheios, das diversidades e do respeito às diferenças. Por isso, as considero questões sensíveis.

me ocorreram respostas como “no Brasil, os negros foram escravizados”, ou ainda “no Brasil é assim mesmo, o racismo existe desde sempre”.

Do ponto de vista intelectual, eu jamais defenderia qualquer das minhas respostas como válidas, pois naturalizam ou simplificam ao extremo a questão do racismo, mas diante daquela pergunta, da busca por uma razão, da tentativa desesperada por entender o que significaria para sua filha crescer numa sociedade racista, as dúvidas se acumularam e eu apenas respondi: “Isso não pode acontecer. A senhora precisa ir na escola da sua filha e conversar com a direção e a professora para que tomem uma atitude”. Conto isso à guisa de reflexão sobre o racismo introyetado na sociedade brasileira, com o qual os professores precisam aprender a lidar todos os dias. O fato de eu ser professor de História me pôs diante de um evento que me provocou, incomodou, exigiu respostas e fez perceber uma nova temática para a pesquisa sobre migrações atuais: o racismo.

Seleciono dois aspectos da minha prática que me ajudam a pensar o lugar do professor de História na construção teórica em torno dos temas sensíveis. Primeiro, o fato de ser professor e pesquisador no momento em que a problemática trazida pela minha entrevistada me foi colocada. Explico: o trabalho que estava desenvolvendo buscava encontrar testemunhos de migrantes para ensinar sobre os movimentos migratórios atuais e a presença do direito à migração e ao refúgio no Brasil. Essa condição de professor pesquisador me levou à entrevista e, como algo que me precede, a profissão, vista pelos olhos da entrevistada, me colocava no lugar de possível detentor da explicação esperada por ela do motivo pelo qual sua filha era chamada de escrava. A escravidão é, sim, um tema da alçada dos professores de História, assim como também o é a relação com jovens e crianças (no caso, a mãe também queria uma orientação sobre como convencer sua filha a voltar para a escola); contudo, a maneira como a questão foi posta trouxe à tona outro aspecto: a presença do racismo na história do Brasil.

O fato de ser um professor e estar diariamente rodeado de estudantes, ter minhas rotinas estabelecidas e os currículos de cada série praticamente internalizados com suas sequências didáticas, cronologias e metodologias desenvolvidas por mim, meus colegas de profissão, autores de livros didáticos e pesquisadores das diferentes áreas criou uma espécie de óculos que, de alguma forma, vinha determinando minha maneira de observar a prática e a docência. A condição de pesquisador-professor alimentado por pressupostos da educação e da história possibilita a mim uma percepção diferente dos elementos que compõem a sala de aula antes naturalizados. Assim, o contato com os migrantes reorientou tanto minha prática na sala de aula quanto a questão de pesquisa em desenvolvimento, fazendo emergir o trabalho em torno das questões sensíveis. O que temos aqui, portanto, é a base para o trabalho no ProfHistória, uma busca por potencializar o campo do Ensino de História de maneira que a pesquisa e a prática docente possam andar juntas e indiquem as transformações a que a disciplina se propõe: formar cidadãos, mais do que patriotas.

A investigação em curso para o Mestrado Profissional mudou de rumo depois do encontro com a Karina. Compreendi, dentre outras coisas, que não queria apenas ouvir e gravar histórias para então transformá-las em textos que seriam entregues aos meus alunos. Faltaria, nesse processo, algo muito importante: a corporeidade de quem fala, pois o que me transformou como pesquisador, o que me colocou na situação entre constrangido e sem resposta foi a presença de uma mulher negra relatando sua história – e essa foi uma vivência que compreendi ser fundamental para partilhar com meus alunos, visto que o trabalho com temas sensíveis indica a necessidade de romper com as aulas expositivas e pautadas na vida idealizada dos personagens históricos.

Com os alunos, construí uma proposta abordando as migrações atuais e o racismo de modo que todos fossem agentes dos conhecimentos, proporcionando debates nos quais eles entravam em contato com os senegaleses, pois apenas ler suas histórias nos parecia menos potente do que promover encontros em que tanto os jovens (brasileiros, brancos e, na sua maioria, de classe média) quanto os senegaleses (e eu como professor) pudessem dialogar, discordar e construir referências sobre a migração, a história do Brasil e do Senegal e os desafios que os deslocamentos promovem na vida das pessoas. Fui compreendendo que, no trabalho com temas sensíveis, o contato entre os diferentes atores é central em qualquer proposta de estudo e demanda tempo. Destaca-se, aqui, o projeto comentado por Nina Siman e inicialmente concebido na Dinamarca, em 2000, como uma forma de envolver os jovens no diálogo sobre a violência. Os organizadores descreveram a Biblioteca Humana como "uma ferramenta para promover a convivência pacífica e aproximar as pessoas no respeito mútuo e cuidadoso pela dignidade humana do indivíduo". Tal como uma biblioteca, o visitante examina um catálogo e fica com um "livro" por um período de tempo. A diferença em relação a outras bibliotecas é que os livros da Biblioteca Humana são pessoas que representam grupos alvo de preconceitos e vítimas de discriminação social. "O 'leitor' da biblioteca pode ser qualquer pessoa que esteja pronta para falar com seu próprio preconceito e estereótipo e queira passar uma hora de tempo nessa experiência".⁵

O relato de Karina me fez refletir muito e modificar o rumo da investigação em curso, construindo outros contornos para a investigação, que se apresenta hoje com referenciais teóricos que relacionam o ensino de História à emergência dos temas sensíveis, controversos e vinculados aos direitos humanos, conforme citados na primeira parte deste texto. Percebi que, normalmente, quando lemos relatos de pesquisas orais, aquela máxima de "dar voz" que sempre aparece e que não pretendo discutir aqui se limita a uma voz sem aparência, sem corpo. Compreendi que aquela voz negra tem um corpo, uma cor, um gênero e não podia ser um relato lido na tela de um computador ou em uma folha de papel. O caminho metodológico que passei a utilizar no trabalho pressupõe o encontro, a troca e a aprendizagem mútua entre meus alunos e os migrantes que antes eu pretendia entrevistar, gravar e apresentar à turma na forma de entrevistas transcritas com questões problematizadoras. A abordagem de um tema que se apresentava como sensível não poderia ser desta forma. Era preciso pensar outra maneira de fazer a aula, outras estratégias para transformar a sala de aula em um espaço plural diante das interpretações unívocas e eurocêntricas do currículo.

Assim, a investigação mudou também em sua dimensão educativa: de um site que iria apresentar aos meus alunos as histórias dos migrantes para um curso *Histórias de um Brasil Migrante* planejado e efetivado com os alunos. A proposta do curso se constitui em encontros onde os alunos apresentam temas de história do Brasil relacionados com seus interesses e ouvem as histórias que os senegaleses contam sobre suas vidas e a decisão de migrar.

Um dos momentos mais importantes da construção do curso foi o debate junto aos estudantes para construir os objetivos. Decidimos que, durante a preparação das etapas, iríamos nos encontrar semanalmente para estudar e encaminhar as demandas de trabalho no tocante ao curso e seus desdobramentos. Para iniciarmos o debate, propus aos estudantes um levantamento dos conceitos e ideias presentes em seus imaginários em torno da África e dos africanos. Como resultado, o que surgiu foram as ideias difundidas amplamente pelos meios de comunicação e, muitas vezes, reforçadas pelo contexto escolar: um continente marcado

⁵The 'reader' of the library can be anybody who is ready to talk with his or her own prejudice and stereotype and wants to spend an hour of time on this experience. (<http://www.participatorymuseum.org/read>)

exclusivamente pela fome e pela guerra (surgiram referências a ONGs, como Médicos Sem Fronteiras) e pela natureza exuberante.

Elencamos, então, os temas que abordaríamos a partir daqueles indicados pelos senegaleses e, entre eles, figuraram a escravidão no Brasil, o ensino de história da África e a diáspora. Há uma anotação no meu diário de campo que diz: *“a surpresa deles ao compreenderem o conceito de diáspora foi emocionante, principalmente quando uma comenta: ‘hoje, para mim, foi muito especial, estou me sentindo muito feliz por entender que também sou um pouco africana, não somente negra, mas africana’*”. Anotei rapidamente essa fala da estudante negra que encontrou, na aula, um elemento de sua ancestralidade. Percebi que abordar as migrações era também aprender/ensinar sobre as identidades de jovens negros na medida que o contato com o outro permite uma reflexão e um olhar sobre si, que subverte o lugar comumente dado à África nos currículos de História e a traz para o presente, na pele, no discurso e na identidade.

Todo o trabalho, ao longo da pesquisa, foi baseado nos encontros semanais com os estudantes participantes. Para a construção dos objetivos e da metodologia do curso a ser dado para os senegaleses, discutimos quais seriam, para os alunos, as questões relevantes. Propus, então, que pensassem por alguns instantes na seguinte questão: *Para este nosso curso, que questões vocês imaginam que serão as mais difíceis de lidar? Quais são os pontos sensíveis da nossa relação com os migrantes?*

Na abordagem do tema migrações/racismo como sensível emergiram alguns conceitos que sintetizavam os pensamentos dos estudantes: Despedida, Racismo, Mudança, Choque Cultural, Diferenças, Culturas, Crenças e Geração. Agregando as palavras por proximidade de sentido, construímos três grupos: Racismo, Mudança e Diferença. Solicitei que cada um justificasse a razão pela qual considerava aquele grupo de palavras semanticamente próximas como sensível para o curso que estávamos criando, no intuito de identificar, com eles, o conceito de questão sensível. A seguir, algumas das opiniões escritas pelos alunos nas atividades de formação para o trabalho com os migrantes:

Racismo é um ponto sensível, pois é uma questão muito presente na sociedade; é algo com que se tira o respeito à pessoa, mesmo quando está em um processo de “encaixar-se” na sociedade.

Racismo faz qualquer pessoa se sentir deslocada, passar por isso, sendo imigrante deve ser muito pior, pois apenas por ser um imigrante eles já devem se sentir meio deslocados. É um ponto sensível porque além de todas as conturbações de ser imigrante, ainda são submetidos a passar por isso.

As diferenças que existem de onde eles vieram e o Brasil são muitas e nos mais diversos âmbitos, mas principalmente na cultura.

É a Natureza do ser humano ser diferente. Perante questões culturais, de crenças e hereditariedade, existem milhões de divergências que tornam “as diferenças” um assunto sensível. Acreditamos que a mudança da África para o Brasil não foi um processo fácil, por isso podemos tentar entender um pouco mais sobre a saída de lá e como se deu isso, pensando também no choque de troca de sociedade ao chegar no Brasil.

Precisamos mudar a nossa visão plana do que são os habitantes/imigrantes do Senegal e de todo o território africano. Aprender como variam suas culturas, me parece ser o ponto chave do projeto, visto que abre nosso olhar às suas diferentes realidades.

O racismo presente na escola e sofrido por meninos e meninas, diariamente, tem hoje outro agravante, que é a xenofobia. Tais aspectos aparecem também nas escritas dos alunos apresentadas acima. O português com sotaque (sotaque de quem não é lusófono e está aprendendo a nova língua – caso dos senegaleses e grande parte dos migrantes), a cor da pele e os traços culturais diversos são rechaçados por pessoas que convivem com esses sujeitos no cotidiano. Os senegaleses falam da violência sofrida nas ruas (em diversos dos seus relatos

aparecem situações como transeuntes que chutam as mercadorias vendidas por eles e até acusações de roubo), os haitianos, como a Karina, falam da discriminação sofrida na comunidade onde vivem – assim, a escola ganha um lugar importante nisso tudo, uma vez que é lá que o preconceito acontece, mas também é lá que se tenta combatê-lo. As leis que tornam as questões étnico-raciais obrigatórias para toda a educação e os projetos daí derivados são exemplos de como a escola se caracteriza como espaço de contradições.

O processo de conhecer e criar vínculos com os migrantes do Senegal despertou algumas perguntas acerca de sua presença no Brasil e em Porto Alegre. Algumas delas, como a razão pela qual escolheram o país e a rota feita para chegar ao Brasil, são as que tanto eu como os alunos fizemos já nos primeiros encontros. O encarte “Imigração Africana no Brasil” da revista *Semana da África* da UFRGS⁶, apresenta alguns dados que ajudam a pensar tais questões. Quanto às rotas, há diversas, mas a mais utilizada é a que sai de Dakar, com escalas em Casablanca e Madri, rumo a Quito. Dali, atravessam a Bolívia, entrando no Brasil pelo Acre. Ao contrário do que a concentração de senegaleses, sobretudo no centro da cidade, pode sugerir, eles representam um número menor de imigrantes africanos no Brasil (6,7%) do que os angolanos (27,3%) e os sul-africanos (11%), por exemplo. Contudo, no Rio Grande do Sul, eles representam 43% da presença imigrante africana, uma concentração que se deve à boa estrutura e à organização que encontram na capital gaúcha, onde a associação senegalesa, juntamente com órgãos governamentais (Justiça Federal, Defensoria pública), Igrejas e universidades (GAIRE – UFRGS), tem desenvolvido um trabalho de acolhimento, com aulas de português, e encaminhado para sua documentação e inserção no mercado de trabalho. Com o aumento do desemprego após 2015, há um grupo grande vivendo do comércio informal.

A condição de migrante na atualidade tem colocado às sociedades a questão com que me deparei após a pergunta geradora deste relato: o racismo que figura como um fantasma nunca exorcizado no Ocidente. O que propus para o curso (parte do meu projeto de mestrado) e que ainda estou analisando é como esses sujeitos que optam por migrar, por se deslocar numa perspectiva diferente daquela que aprendemos na escola (do “imigrante” que sai do seu lugar sem a possibilidade do retorno), hoje se deparam com o racismo como uma barreira que impede o exercício do seu direito de imigrante estrangeiro. Os relatos que ouvimos dos senegaleses trazem um inconformismo por verem que portugueses e espanhóis, que são grupos com tantos indivíduos imigrantes no Brasil, não são acusados de estarem aqui “roubando empregos”.

A partir do curso “Histórias de um Brasil Migrante” a escola tem recebido os senegaleses para palestras, debates e conversas com estudantes, pais e professores, ampliando os encontros e desencontros com sujeitos que hoje são parte da paisagem urbana da cidade de Porto Alegre, porém invisibilizados pelo racismo.

O Brasil caminhou, nos últimos anos, no sentido de garantir que a escola abordasse a temática dos africanos e afro-brasileiros numa perspectiva de educação antirracista. A legislação que torna o ensino de história da África e afro-brasileira é uma conquista dos movimentos negros que não exclui em essência os imigrantes. Afora isso, a legislação acerca dos migrantes (LEI Nº 13.445, de 24 de maio 2017), sancionada em 2017, amplia direitos e propõe o combate à xenofobia e à discriminação. Trabalhar com imigrantes senegaleses (no meu caso) coloca para a escola uma possibilidade de responder, por um lado, à exigência feita pela lei do ensino de história da África e afro-brasileira e, por outro, prepara os jovens para compreender e responder efetivamente ao intento da lei de migrações, ambas questões que têm relação com o

⁶ Disponível em: https://issuu.com/deds-ufrgs/docs/encarte_revista_semana_da_frica_n

papel do professor de História. No entanto, não deixa de ser lamentável que o país precise de leis para que o respeito a essas histórias seja construído.

Muitos de nós, brasileiros, fomos educados acreditando na democracia racial e na mistura como uma força identitária presente em todos os brasileiros. Fomos edificados como nação a partir de um discurso em torno da mestiçagem e da “contribuição das três raças” para a “civilização brasileira”; contudo, vemos o país mergulhado no racismo e na xenofobia, um paradoxo, no mínimo, curioso: ao mesmo tempo que se forjou como um país das misturas, o Brasil é um país em que alunos estrangeiros são chamados de negros escravos dentro de nossas escolas. E, nessa medida, estamos, sim, tratando da defesa dos direitos humanos e abordando questões sensíveis. No contexto das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, os livros didáticos têm trazido, em seus textos, elementos da história da África, mas essas histórias necessitam se encontrar com os novos sujeitos que chegam às mais diversas partes do Brasil, sejam eles senegaleses, haitianos, angolanos, etc. Trabalhar racismo e migrações na perspectiva desses sujeitos recém-chegados que hoje fazem parte de nossa cidade e reivindicam um espaço de acolhimento e reconhecimento é, também, uma das finalidades da História ensinada.

Nota III

Em aberto...

O propósito deste artigo foi apresentar nossas inquietações sobre o trabalho com temas sensíveis na formação de professores de História inspirados em nossas vivências em ensino e pesquisa. A pergunta que nos acompanha nesses espaços de experiência diz respeito às finalidades da História escolar, que, sabemos, se transformou substancialmente nos últimos vinte anos, embora Chervel já tenha anunciado que muitos estudos foram empreendidos para compreender os conteúdos e os objetivos das disciplinas escolares e muito poucas investigações para se saber do funcionamento de uma disciplina (CHERVEL, 1990: 183).

No caso da História, queremos crer que os Mestrados Profissionais em Ensino de História poderão contribuir para desvendar o que ocorre nas salas de aula. A disciplina é constituída por um conjunto de normas e orientações pedagógicas, mas, acima de tudo, por tudo o que os professores e os alunos praticam em sala de aula. Tanto as normas quanto as orientações pedagógicas e as práticas mudam no decorrer dos tempos. Ao longo do século XIX, a História se definiu como disciplina escolar ao mesmo tempo que o Estado assumiu a administração da educação e, nesse contexto, a escola foi chamada a transmitir os valores da nacionalidade, e ao ensino de História coube o papel de inculcar o amor à pátria.

Para dar conta de sua finalidade, foi construído, no âmbito da História escolar, um conjunto de práticas que, década após década, ensinou o passado para uniformizar. Nos anos ditatoriais (mas não só) imperou uma pedagogia da “neutralidade” freando o estudo de questões polêmicas. Atualmente, no contexto da elaboração da BNCC, a própria disciplina de História, na Educação Básica, foi considerada polêmica, tendo sua finalidade questionada por representantes do Estado, das famílias, de religiões, de movimentos sociais e de historiadores.

Inspirados em Chervel (1990) e Julia (2001), parece-nos que trabalhar com temas sensíveis/questões controversas em sala de aula afirma outra finalidade para a História como disciplina escolar, diferente daquela para a qual foi instituída inicialmente. Queremos crer que isso é parte do compromisso com a formação cidadã. Talvez não seja mais aquela propalada em outras décadas, de formar o aluno crítico que não se deixa enganar pela mídia e por opiniões produzidas fora do âmbito acadêmico, embora comprometida a participação no

debate público. Trata-se de uma cidadania que chama a responsabilidade com a justiça, com a defesa dos direitos humanos e com vida no planeta, para que as pessoas possam viver juntas de forma saudável e generosa. Daí, talvez, a relevância da abordagem dos temas sensíveis, vivos e controversos nas salas de aula.

Por outro lado, não há consenso sobre as finalidades da História ensinada: contribuir para que os homens possam viver melhor (Marc Bloch, 1997), pensar historicamente (Pierre Vilar, 1997), recuperar a dimensão coletiva das histórias individuais (Eric Hobsbawm, 1998) e tantas outras respostas, embora nos pareça pertinente concluir com as palavras de Ginzburg, que ampliam essa abordagem:

Sou cético quanto à ideia de ser um historiador engajado. Penso que escolher tópicos só porque são os de ‘nossa época’, porque dizem respeito ao ‘hoje’, significa ter uma visão míope e provinciana da história; mesmo porque, o que parece totalmente distante da atualidade pode se tornar, repentinamente, o seu foco. Lembro-me vividamente que, em 1969, meus alunos em Roma estavam freneticamente interessados em um só evento que acontecera em Turim em 1920: a ocupação das fábricas pelos operários. Não pensavam em mais nada. E eu, trabalhando nessa época sobre a feitiçaria e os benandanti, estava a milhões de anos-luz de todos eles. No entanto, pouco tempo depois – e isso eu gosto de recordar abertamente – nas manifestações de rua, as feministas gritavam: ‘Tremate, tremate, lestreguesontornate’ (‘Tremam, tremam, as feitiçarias voltaram’). (PALLARES-BURKE, 2000, p. 293)

Com isso, queremos reafirmar que não defendemos um ensino de História como instrumento de conscientização política. Para deixar a questão em aberto, lembramos aqui de um grande pesquisador do Ensino de História: “la finalidad última de la enseñanza de la historia (...) ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática” (PAGÉS, 2002: 258). Mesmo que os alunos nos perguntem todos os dias “para que serve estudar este conteúdo?”, “não foi bem assim, professor?”, “como o senhor explica isso?”, esse conhecimento precisa, de alguma forma, edificar, tornar as pessoas melhores em si e em suas relações. Quem sabe, então, incluir, entre as finalidades do ensino da História, o edificar-se?

Referências bibliográfica

- **Alberti, V.** (2014). Palestra proferida no *IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades*, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN).
- **Araujo, M. P.; Silva, I. P. da e Santos, D. dos Reis.** (Orgs.) (2013) *Ditadura Militar e Democracia no Brasil: História, Imagem e Testemunho*. 1 ed. Rio de Janeiro: Ponteio, 48.
- **Bloch, M.** (1997) *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- **Chervel, A.** História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.
- **Hobsbawm, E.** (1998) *Sobre história*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras.
- **Falaize, B.** (2014). O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, 6, (11), 224-253. Título original: L’enseignement de sujets controversés dans l’école française: les nouveaux fondements de l’histoire scolaire en France ? Traduzido por Fabrício Coelho.

- **Ginzburg, C.** (2000) Nove entrevistas. São Paulo: Unesp. (Entrevista a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke). In: Pallares-Burke, M. L. G. As muitas faces da história. Nove entrevistas. São Paulo: Unesp.
- **Julia, D. A.** (2001) cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43.
- **Mével, y Tutiaux-Guillon, N.** (2013) *Didactique et Enseignement de l'Historie-géographie au Collège et au Lycée*. Paris: Publibook.
- **Pagés, J.** Aprender Enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- **Simon, N.** (2017) *The participatory museum*. Disponível em: <www.participatorymuseum.org/>
- **Vilar, P.** (1997). *Pensar historicamente*. Barcelona: Crítica

Documentos:

- Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

La opción de campo “*Historia de la educación y educación histórica*” de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional desde la mirada de sus académicos

Juan Pablo Ortíz Dávila – Belinda Arteaga Castillo – Edith Castañeda Mendoza
belindaarteagacastillo@gmail.com - edithcastuam@gmail.com - novenario@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional / México

RESUMEN:

Esta ponencia aborda las experiencias de aprendizaje desplegadas por tres de los académicos responsables de los seminarios que integran la opción de campo “Historia de la educación y educación histórica” que se ofrece a los alumnos de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco a lo largo de los dos últimos semestres de la carrera.

Esta opción de campo fue aprobada en el ciclo escolar 2014 – 2015 y actualmente atiende a su tercera generación. Tiene como propósitos académicos: acercar a los alumnos a la historia y a las alternativas laborales asociadas a ella, como las que se refieren al trabajo en archivos, museos o la docencia sin menoscabo de la investigación y la generación de nuevos conocimientos que se desarrolla en las instituciones de educación superior de nuestro país. Así mismo se busca apoyar a los estudiantes en su proceso de titulación.

Bajo esta lógica, la opción comprende ocho seminarios especializados en teoría de la historia, historia de la educación y de género, organización de archivos históricos, preservación del patrimonio archivístico documental, consulta y análisis de fuentes primarias y educación histórica. Estos seminarios se vinculan con actividades de movilidad e intercambio interinstitucional mediante la organización de coloquios, foros, congresos, presentación de ponencias y publicación de artículos en revistas nacionales de educación.

A tres años de distancia en nuestra participación intentaremos realizar un recuento de las ricas experiencias acumuladas y sus resultados concretos.

PALABRAS CLAVE: opción de campo - historia de la educación - educación histórica - formación de pedagogos.

A opção de campo "História da educação e educação histórica" do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Pedagógica Nacional na perspectiva de seus acadêmicos

RESUMO:

Este artigo aborda as experiências de aprendizagem de três dos acadêmicos responsáveis pelos seminários que integram a opção de campo "História da educação e educação histórica" oferecida aos alunos do curso de pedagogia da unidade da Universidade Pedagógica Nacional Ajusco nos últimos dois semestres da corrida.

Esta opção de campo foi aprovada no ano letivo de 2014 a 2015 e atualmente atende sua terceira geração. Tem para fins acadêmicos: aproximar os alunos da história e das alternativas trabalhistas associadas, como as relacionadas ao trabalho em arquivos, museus ou ensinamentos, sempre judicando a pesquisa e a geração de novos conhecimentos desenvolvidos na instituições do nosso país. E também busca apoiar os alunos em seu processo de licenciatura.

Sob essa lógica, a opção inclui oito seminários especializados em teoria da história, história de educação e gênero, organização de arquivos históricos, preservação do patrimônio arquivístico documental, consulta e análise de fontes primárias e educação histórica.

Estes seminários estão ligados a atividades de mobilidade e intercâmbio interinstitucional através da organização de colóquios, fóruns, congressos, apresentação de artigos e publicação de artigos em revistas nacionais de educação.

A três anos de nossa participação, tentaremos fazer um resumo das experiências acumuladas e seus resultados concretos.

PALAVRAS-CHAVE: opção de campo - história da educação - educação histórica - formação de pedagogos.

The field option "History of education and historical education" of the Degree in Pedagogy of the National Pedagogical University from the perspective of its academics

ABSTRACT:

This paper addresses the learning experiences of three of the academics responsible for the seminars that integrate the field option "History of education and historical education" offered to students of the degree in pedagogy of the National Pedagogical University unit Ajusco over the last two semesters of the race.

This field option was approved in the 2014 - 2015 school year and currently serves its third generation. It has for academic purposes: to bring the students closer to the history and to the labor alternatives associated with it, such as those related to work in archives, museums or teaching without undercutting the research and the generation of new knowledge that is developed in the institutions of our country. It also seeks to support students in their degree process.

Under this logic, the option includes eight seminars specializing in history theory, history of education and gender, organization of historical archives, preservation of archival documentary heritage, consultation and analysis of primary sources and historical education.

These seminars are linked to activities of mobility and inter-institutional exchange through the organization of colloquia, forums, congresses, presentation of papers and publication of articles in national journals of education.

Three years away in our participation we will try to make a recount of the accumulated rich experiences and their concrete results.

KEYWORDS: field option - history of education - historical education - training of pedagogues.

Introducción

Esta ponencia aborda las experiencias de aprendizaje desplegadas por tres de los académicos responsables de los seminarios que integran la opción de campo "Historia de la educación y educación histórica" que se ofrece a los alumnos de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco a lo largo de los dos últimos semestres de la carrera.

Esta opción de campo fue aprobada en el ciclo escolar 2014 – 2015 y actualmente atiende a su tercera generación. Tiene como propósitos académicos: acercar a los alumnos a la historia y a las alternativas laborales asociadas a ella, como las que se refieren al trabajo en archivos, museos o la docencia sin menoscabo de la investigación y la generación de nuevos conocimientos que se desarrolla en las instituciones de educación superior de nuestro país. Así mismo se busca apoyar a los estudiantes en su proceso de titulación. La tercera fase de "Concentración en campo y/o servicio" se imparte en los dos últimos semestres de la carrera y contempla diez seminarios optativos y de concentración. En este momento es donde el alumno selecciona una opción de campo para profundizar no sólo en la redacción de un trabajo profesional a fin para efectos de titulación, sino también para desarrollar prácticas profesionales en este ámbito educativo y realizar el trabajo social. En la presente investigación se exploran experiencias educativas vividas con estudiantes que se enfrentan ante la conclusión exitosa de tres procesos formativos del cierre de carrera: preparación profesional,

realización del servicio social y término del documento recepcional. A lo largo de décadas de trabajo con estudiantes de licenciatura en pedagogía, nuestra coordinadora la Dra. Belinda Arteaga Castillo propuso armar la presente opción de campo a fin de ayudar a los estudiantes en la culminación de su proceso de formación, investigación y titulación.

Al respecto, el cuestionamiento que guía la presente propuesta es: ¿Cuáles son los elementos teórico- prácticos y metodológicos que deben contemplarse en la construcción de opciones de campo que aborden la historia de la educación y educación histórica en UPN-Ajusco que concluyan en la formación y titulación exitosa de los estudiantes?

La conformación del proyecto

La Universidad Pedagógica Nacional ha sido una de las más importantes escuelas formadora de pedagogos en México. Desde su fundación en el año de 1978 ha tenido el propósito de fortalecer la formación de profesionales en educación. En su plan de estudios de 1990, se organizó a partir de líneas o fases formativas, la integración del servicio social al cumplir el 70% de créditos cubiertos por el estudiante y un proceso de titulación en los primeros seis meses de egresar de la carrera.

Las fases formativas identificadas son tres: la de “Formación inicial” de aproximación a los procesos educativos y los contextos históricos y sociales de la educación. La segunda fase, de “Formación y trabajo profesional”, que contempla la revisión de elementos teóricos, metodológicos y técnicos del quehacer del pedagogo en el ámbito profesional. La tercera fase de “Concentración en campo y/o servicio” se imparte en los dos últimos semestres de la carrera y contempla diez seminarios optativos y de concentración. En este momento es donde el alumno selecciona una opción de campo para profundizar no sólo en la redacción de un trabajo profesional a fin para efectos de titulación, sino también para desarrollar prácticas profesionales en este ámbito educativo y realizar el trabajo social.

La UPN ofrece en su tercera fase los campos de proyectos educativos, docencia, currículum, orientación educativa y comunicación y educación. De ellos se despliegan subcampos con una serie de opciones que se refieren a diversas opciones de preparación profesional del pedagogo. El subcampo *Historia de la Educación y Educación Histórica* se sitúa en la tercera fase de formación profesional, en el campo de docencia y vincula las tres funciones sustantivas de la UPN: docencia, la investigación y la difusión. Desde su origen se ha interesado por guiar a sus estudiantes en un proceso formativo integral que contempla acompañar a los estudiantes en la adquisición de conocimientos y experiencias profesionales sobre la enseñanza de la historia pero también dotarlos de herramientas teórico- metodológicas para ejercitar la investigación educativa.

Se ha caracterizado por vincular además de la formación profesional, la de investigación, difusión de conocimientos descubiertos en investigaciones inéditas de sus estudiantes en foros académicos y la publicación de sus resultados en revistas y libros. El subcampo tiene la meta de formar pedagogos listos para el trabajo profesional pero también para estudios de posgrados de calidad que generen productos de investigaciones originales y relevantes.

En este trabajo se darán a conocer algunas de las experiencias de las tres generaciones de estudiantes. Estas actividades ponen sobre la mesa la importancia del trabajo colaborativo, académico y de vinculación entre docentes y alumnos para el desarrollo de metas institucionales y humanas: formar pedagogos en los tiempos previstos y con calidad universitaria.

Objetivos de la opción Historia de la educación y educación histórica

El proyecto educativo se propone ubicar a los estudiantes de la licenciatura en pedagogía frente a la actividad docente desde la educación histórica, pero también formar investigadores sobre la historia de la educación. Se plantea proporcionar a los estudiantes teoría y metodología de la historiografía contemporánea de la educación para comprender y desarrollar sus temas elegidos; así como hacer aportaciones innovadoras y relevantes al campo del pasado de la educación mexicana.

La docencia que nos proponemos mira al futuro a fin de reconocer los escenarios en los que el egresado de esta licenciatura podría insertarse. Se abre la posibilidad de incursionar en el terreno docente en cualquier nivel de nuestro Sistema Educativo Nacional (preescolar, primaria, secundaria, media superior o superior).

Vinculación entre el currículum, servicio social y prácticas profesionales

En esta opción los seminarios propuestos en el currículum del subcampo, el servicio social y las prácticas profesionales están íntimamente relacionadas. El desarrollo de los seminarios de concentración, optativos y el desarrollo de la tesis se vinculan entre sí.

En un breve recorrido por el programa sintético de las asignaturas se pueden observar la fundamentación teórica de los seminarios, misma que a la vez, produce productos que nutren de manera sistemática al servicio social y las tesis de los estudiantes.

El *Seminario de investigación I y II* parte de la idea que la historia es un campo de investigación relativamente joven en México. En los años 40's del siglo XX es que surgieron en nuestro país los primeros centros dedicados a la formación de historiadores, entre los más destacados podemos mencionar al Colegio de México y a la Universidad Nacional Autónoma de México. María Esther Aguirre Lora (destacada académica de la UNAM), menciona que el oficio de historiar nace como un ejercicio previo al ámbito profesional, y más cercano a la artesanal (Aguirre, 2001: 59). Para su narración se bastó con testimonios, descripciones, “memorias” y “anécdotas” del pasado y algunos testimonios. En los años setentas, aparecen campos de especialización que tomaron como objeto de estudio a la historia de la educación, historia económica, historia demográfica, etc; sin embargo el auge de la historia de la educación, se da hasta los años 80. Luz Elena Galván y Susana Quintanilla afirman que nació a finales del siglo XIX “Débil, negado por la academia y sin soportes institucionales que subsistió gracias a la labor de unos cuantos personajes como Alberto Bremautz, Isidro Castillo, Luis Chávez Orozco y Luis G. Monzón, entre otros (...) que no recibieron una formación historiográfica formal pero que realizaron importantes aportaciones” (Galván y Quintanilla, 1993, p. 9).

Desde entonces los esfuerzos se han multiplicado y los acercamientos a la historia de la educación son múltiples y diversos de instituciones destacadas como el CIESAS, UNAM, UPN, COLMEX, UAM, algunas escuelas normales, entre otras.

Para nutrir las investigaciones de nuestros estudiantes con fuentes históricas inéditas y relevantes que aporten a esta oleada de historia de la educación; se ofrece el *seminario optativo 7 – I: El trabajo en archivos históricos y su relación con la historiografía de la educación y la educación histórica*. En ese seminario se guía a los estudiantes a identificar el proceso de cambio del pensamiento y los fundamentos archivísticos que partían no de la tradición sobre el uso y las prácticas archivísticas a planteamientos acerca de lo que debía hacerse para darles un uso más racional, práctico y eficiente (Villanueva, 2013, p. 15).

Es fundamental comprender que de esta manera, nació y 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, 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.

El trabajo de conocimiento de la organización de estos archivos y de localización de fuentes históricas asociadas a los trabajos de investigación que llevarán a cabo los estudiantes del diplomado, se realizará in situ. También habrá espacios analíticos de las fuentes históricas identificadas que se realizará en aula.

El seminario optativo 7 – II: trabajo con fuentes históricas y análisis e interpretación de obras historiográficas está estructurado de tal manera que induce al estudiante a reflexionar, en un primer momento, sobre las fuentes históricas, posteriormente, propiciará en los estudiantes aproximaciones sucesivas con las fuentes.

Se espera que la interrelación entre estudiantes y fuentes dé como resultado un diálogo rico y proteico. Es necesario cuidar que las interrogantes que se realicen a las fuentes sean inteligentes, es decir, que no se les pida información que no pueden dar, sino que, a partir de la información implícita, se proceda al planteamiento de inferencias que, con base en la materialidad de la fuente, puedan sustentar la construcción de una trama.

El seminario optativo 7 – III: Seminario de Educación histórica y sus conceptos básicos. Contempla la revisión de la crisis de la historia positivista o rankeana y la emergencia de la historiografía francesa, y cómo se da el comienzo de un proceso de revisión crítica de la Historia como disciplina. Si en el siglo XIX el método histórico estaba bien identificado, las periodizaciones determinadas, los sujetos acotados y los problemas historiográficos definidos, con el advenimiento de la Historia de los Annales, la pretendida sólida estructura de la historiografía se puso en duda.

El paradigma creado por Marc Bloch y Lucien Febvre, acarrió consecuencias relevantes: el método en singular defendido por el positivismo cedió el paso a diversas metodologías, las periodizaciones tradicionales se cuestionaron y se generaron otras vinculadas más a los objetos de estudio que a fronteras temporales preestablecidas, algunos sujetos, antes ignorados por la historia, tuvieron pleno derecho a ser considerados. Los objetos de estudio se multiplicaron lo mismo que las evidencias empleadas por los historiadores y las perspectivas desde las cuales inquirir al pasado.

Se distinguen dos tipos de tiempos históricos, el corto y largo plazo; un tiempo permite tener seriaciones y compete a la mirada del historiador. “La obra de Braudel transita del mediterráneo a las historias seriales de los productos, los cultivos, los precios, los poblamientos y las migraciones (...) las interacciones entre metrópoli y periferias, al tiempo de larga duración” (Arteaga, 1994, p. 66)

Bajo esta perspectiva, el seminario de corrientes historiográficas contemporáneas, pretenden que los estudiantes identifiquen las características generales de diversas corrientes historiográficas que han permeado la producción de los historiadores en los últimos años. Para ello, se tiene contemplado un recorrido que incluye desde la Escuela rankeana, la Historiografía francesa, hasta la microhistoria y el nuevo historicismo. Estas cuatro corrientes, que a la vez poseen ramajes muy plurales, proporcionarán al estudiante una visión panorámica sobre los derroteros por los que ha avanzado la historiografía contemporánea.

En el *seminario 8 – I: la educación histórica en las aulas, los museos, los archivos históricos y los sitios arqueológicos* se revisa la visión de especialistas en la enseñanza de la historia y su argumento sobre que el aula escolar ha sido rebasada por las diferentes posibilidades de acercarse a la educación histórica. La enseñanza de la historia requiere el uso de visitas in situ y virtuales a los vestigios del pasado. Se parte de reconocer la educación histórica que regularmente se presenta en el aula a partir de los conocimientos de la Teoría de las situaciones didácticas y la Teoría de la Transposición didáctica, analizando los aportes de la educación histórica que proporcionan museos, sitios arqueológicos, espacios arquitectónicos monumentales y domésticos, lugares públicos, templos, cementerios y archivos históricos. Así se entiende que la historia contempla escenarios diversos para su exploración, “[...]los hechos históricos no sólo acontecen: se construyen, y se reconstruyen en la práctica de la historia, cuyo lugar es siempre el presente” (Carretero y Voss, 2004, p. 96).

En el *Seminario optativo 8 – II: Seminario taller de diseño de experiencias para el aprendizaje de la historia con uso de TIC* parte de la visión de futuro de los años 80 con uso de Tecnologías de la información y la comunicación. Éste aseguraba que la escuela debía modificar su escala, su organización, sus prácticas y sus interrelaciones para asegurar que los seres humanos aprendieran por sí mismos a lo largo de la vida en un proceso formativo autónomo liberado de rigideces y autoritarismos que ya en ese momento al parecer a nadie convencía.

Por su parte el *Seminario optativo 8 – III: Seminario-taller de lectura y producción de textos científicos de historia*, ayuda a los estudiantes a escribir sus ideas en textos científicos. Ello implica enseñarles a leer con detenimiento textos científicos. La escritura es una herramienta no sólo para transmitir ideas, sino también –y no en menor medida– para desarrollar las capacidades lingüísticas del ser humano. En el caso del historiador esto resulta indispensable, pues de ello depende no sólo que mejore su ejercicio profesional, sino que, inclusive, lo haga de manera correcta.

El presente seminario-taller surge de la necesidad de que los historiadores (tanto los que tengan la carrera de historiador como quienes hagan investigaciones históricas sin ser historiadores de carrera) cuenten con los elementos metodológicos indispensables, tanto de forma como de fondo, para producir textos científicos históricos.

De esta propuesta curricular se desprendieron nuestros programas de servicio social interno, mismos que se desarrollan a la par del curso de los seminarios y las prácticas profesionales contempladas para los semestres 7° y 8°.

Las teorías abordadas en los seminarios, las experiencias pedagógicas vividas en las prácticas profesionales y las actividades del servicio social, serán parte del trabajo del documento recepcional. De esta manera, seminarios, servicio social y prácticas profesionales nutren la tesis, tesina o la opción de titulación elegida por el estudiante del subcampo.

Los programas de servicio social internos ejercitan las habilidades de investigación requeridas en los ejercicios del diseño y desarrollo de investigaciones educativas en distintas áreas, tiempos históricos y temas sobre el diseño de secuencias didácticas para la enseñanza de la historia y la historia de la educación.

El programa “*Diseño de experiencias educativas en la enseñanza de la historia en la escuela y el uso de las Tics*”, que coordina la Dra. Belinda Arteaga Castillo, tiene como objetivo:

Que el (la) estudiante realice actividades formativas y de servicios dentro de la investigación educativa necesarias para el estudio y diseño de experiencias de aprendizaje de la historia en México (Arteaga, 2015, p. 2).

Entre las actividades a realizar están:

1. El análisis historiográfico del tema: educación histórica y el aprendizaje de la historia. Mismo que queda abierto al objeto de estudio del estudiante.
2. Identificar y registrar distintos campos laborales y de intervención pedagógica vinculados a la educación histórica con el uso de las Tics.
3. Identificar los museos virtuales, páginas de sitios arqueológicos y archivos históricos virtuales como espacios laborales idóneos al perfil del pedagogo especializado en educación histórica.
4. Identificar y resguardar en un banco de información digital programas de historia, libros de texto y prácticas docentes de fuentes digitales, mismas que nutrirán a sus propias investigaciones de titulación profesional y serán parte de las actividades a trabajar en los seminarios del mapa curricular antes mencionado.

En el programa de servicio social “*¿Cómo se aprende y se enseña hoy historia en escuelas de educación primaria y secundaria del distrito federal?*” a cargo de la Dra. Edith Castañeda Mendoza, se integrarán las actividades del servicio social a las prácticas profesionales que, como señalamos antes, se resuelve en distintos espacios, modalidades y escenarios de la educación actual, por lo que, incluye educación virtual y a entornos de aprendizaje equipados con tecnología. Entre sus funciones están la de:

1. Investigación bibliográfica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de educación básica mexicana durante el siglo XXI.
2. Análisis del plan de estudios 2011 en relación a los procesos de enseñanza de la historia (Castañeda, 2015, p. 3).

El tercer programa interno lleva por nombre “*Educación histórica con uso de fuentes primarias digitalizadas*”. Este tiene como objetivo:

La realización de la búsqueda, identificación, digitalización y exposición de fuentes primarias en redes sociales para la enseñanza de la historia extraídas de Archivos Históricos para auxiliar la educación histórica (...) (Ortiz, 2015, p. 1).

Por su parte, las prácticas profesionales que proponemos buscarán abrir espacios para los estudiantes de la licenciatura en pedagogía en contextos diversos vinculados a la educación histórica como: aulas, museos, sitios arqueológicos, archivos virtuales pero también y, situados en el terreno de las TIC, en escenarios virtuales que les permitan trabajar con instituciones extranjeras o bien con opciones nacionales como la universidad y el bachillerato a distancia en los que el empleo de TIC es central.

Desde nuestra perspectiva, importa preparar a nuestros egresados para interesarse y formarse con vistas a un presente que se transforma de manera acelerada y a un futuro que parece estar

ya entre nosotros y que demanda de nuevas competencias para lograr una inserción inteligente en un mundo laboral que cierra espacios tradicionales, deteriora las condiciones del empleo “convencional” al mismo tiempo que abre ofertas en contextos poco demandados y que requieren de una cierta especialización como lo es, a no dudarlo, el mundo de las TIC aplicadas a la construcción de modelos pedagógicos adecuados para su manejo en entornos educativos virtuales o mixtos.

Más allá de las aulas: experiencias de aprendizaje vinculadas a la movilidad, el intercambio y la difusión científica

La participación del alumnado en foros de difusión académica les brindó múltiples aprendizajes. Los avances de sus investigaciones fueron comunicados, comentados y enriquecidos en distintos espacios institucionales e interinstitucionales. Compartieron sus estudios con importantes investigadores de la historia de la educación y la educación histórica de instituciones de educación superior tan prestigiosas como la UNAM, CIESAS, UAM-I, UPN Querétaro, Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho; así como la Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda” y Centro de Actualización del Magisterio del Estado de Zacatecas.

En la presentación de los avances de investigación con sede en UPN – Ajusco estuvieron presentes aleatoriamente investigadores renombrados como Luz Elena Galván Lafarga, Siddharta Camargo Arteaga, Federico Lazarín Miranda, Blanca García Gutiérrez, María de Lourdes Alvarado, María Esther Aguirre Lora, Leticia Moreno Gutiérrez, Martina Alvarado Sánchez. Todos ellos impartieron conferencias magistrales sobre sus investigaciones más recientes en materia de investigación educativa, pero además, nutrieron las investigaciones al comentarlas y hacer observaciones para su mejora. En estas actividades se programaron para poner en práctica el manejo y avance de las investigaciones receptoras, de tal suerte que al término de la licenciatura, ellos tuvieran el dominio del objeto de estudio y el manejo de la presentación de la investigación en espacios abiertos a la crítica. Podrían entonces defender con práctica y sustento, sus investigaciones rumbo al examen profesional.

La movilidad a otras instituciones de educación superior del interior de la República Mexicana ha sido sustancial para abrir el panorama sobre los diversos objetos de estudio que se abordan en otros centros educativos, sus metodologías y propiamente mostrar los encuentros de sus estudios receptoras. En estos espacios académicos se visitaron siete escuelas de educación superior, se escucharon y compartieron investigaciones afines a la educación. Como parte de las actividades programadas y a fin de reforzar sus investigaciones y el conocimiento de la historia de la educación, se visitaron varios archivos históricos, algunos al resguardo de estas instituciones. Podemos mencionar al Archivo Histórico Prof. Salvador Vidal García de la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho", quien conocimos desde sus antecedentes y catálogo actual en compañía del Prof. Margil de J. Romo Rivera, responsable de los acervos. Mostró a los estudiantes un producto de la labor archivística, pero también de la difusión educativa llamado “La Gaceta Lancasteriana”. Documento que ha llegado a difundirse incluso en Universidades de Estados Unidos.

Otro archivo histórico visitado fue el de la Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda”. Un espacio rico en fuentes históricas de la educación rural del país. Los alumnos tuvieron contacto con las fuentes históricas e instrumentos de consulta: herramientas necesarias para identificar múltiples procesos educativos por develar. La difusión científica, el intercambio estudiantil y la movilidad inter institucional se fomentan desde el ingreso al

subcampo. En los seminarios de investigación I y II, trabajo en archivos históricos y producción de textos científicos, se ubica a los estudiantes en los requerimientos metodológicos necesarios para las publicaciones científicas en revistas indexadas. Se expone este trabajo científico como requisito indispensable de acceso al debate educativo y a los estudios de posgrado. Se direcciona pues a los estudiantes hacia la investigación educativa en el transcurso y término de la carrera.

Tal es el caso de los jóvenes Sergio Hernández, Rodolfo Mondragón, Ivonne Hueso, Fernando Vargas y Natalia Quintanar quienes participaron en el *VIII Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia* celebrado el mes de octubre del 2017. Además, como producto de esta experiencia, sus ponencias fueron publicadas en el libro *Caminos en la enseñanza de la historia*, que compilan Claudia Latapí Escalante, José Carlos Blázquez Espinoza y Siddharta Camargo Arteaga. (Ver el documento en <https://es.scribd.com/document/360012142/Caminos-en-la-ensenanza-de-la-Historia>). Rubén Omar Martínez Reyes publicó el artículo “Análisis del programa de Educación Socialista para la escuela primaria mexicana de 1934 a 1940” en la Revista Educa- UPN. (Ver el documento en <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/upenian-s/12-upenian-s/166-programa-de-educacion-socialista-1934-1940>) en el año 2016. Él es egresado de la primera generación de estudiantes y presentó su examen de ingreso al servicio profesional docente en el mismo año en el que salió de la universidad y logró basificarse.

Otra ejemplar muestra del resultado arduo por profesionalizarse de nuestro alumno César Gabriel Peña quien ha logrado obtener su plaza como docente de Historia a nivel medio superior a menos de un año de titularse. Actualmente se postula para la maestría en el Centro de Investigación y Docencia Económicas.

Las tres generaciones y sus actores

Planta docente

La Dra. Belinda Arteaga Castillo quien coordina y guía las dinámicas académicas del subcampo inició su vida profesional a los 17 años como docente de educación primaria, como tal tuvo la experiencia de ser maestra rural y profesora en zonas marginadas del Estado de México y el D.F. Al mejorar sus niveles de profesionalización con estudios de posgrado se incorporó como docente de educación superior al tiempo que se integraba en equipos académicos de la Secretaría de Educación Pública en dependencias como el Consejo Nacional Técnico de la Educación y el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal.

Participó en la iniciativa privada como autora de libros y consultora en empresas como Santillana, Editorial Trillas y Mc Graw Hill. Fue secretaria académica de la Academia Mexicana de la Educación en donde colaboró cercanamente con maestros destacados como Ramón G. Bonfil, Mario Aguilera Dorantes, Raúl Mejía Zúñiga, Eduardo Maliachi, entre otros.

La Dra. Arteaga se ha desarrollado durante más de veinte años en el campo de la investigación educativa (historia de la educación, estudios de género, aprendizaje de la historia, formación de docentes) y ha dirigido programas de titulación e investigación en instituciones como la UPN, la Universidad La Salle (en donde fue directora de la maestría en innovación educativa) y la UIA. A partir del año 2000 colabora estrechamente en el equipo de trabajo de la Maestra Marcela Santillán y el Dr. Tenoch Cedillo con quienes ha participado en el programa de empleo de tecnología para el aprendizaje de la historia; la formulación de los

programas de historia para la educación normal (reforma 2012) y en la elaboración de los programas para esta disciplina para educación básica (2015).

Como coordinadora del subcampo, imparte los Seminarios de tesis y de Aprendizaje de la historia con empleo de TIC. Ha titulado en los últimos dos años a catorce alumnos y asesora siete tesis y ha convocado a investigadores de la Universidad Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, el CIESAS, la Universidad Autónoma de Zacatecas, la Universidad Pedagógica Unidad Querétaro, la Benemérita Escuela Normal del Estado de Zacatecas, el Centro de Actualización del Magisterio y la Escuela Normal de Nieves Zacatecas para impartir conferencias en los coloquios internos organizados por el subcampo. Así mismo ha gestionado la presencia de académicos invitados de instituciones de educación superior de reconocido prestigio que se han integrado a las actividades del subcampo como asesores de tesis y conferencistas. Actualmente colabora en la organización del Archivo Histórico de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco y coordina el Cuerpo Académico de Historia de la educación y educación histórica, en la institución.

Juan Pablo Ortiz Dávila, es Licenciado en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Además, es Maestro y Doctor en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora. Posteriormente, realizó una estancia posdoctoral en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa, financiada por el CONACyT. Desde 2014 ingresó como profesor Titular de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel C, para el periodo 2016-2108.

Las tesis que ha dirigido, como parte de la planta docente de la opción de campo Historia de la educación y Educación histórica, son las siguientes:

- Peña Ramírez, César Gabriel, “Plotino Rhodakanaty y la Escuela libre de la razón y el socialismo en Chalco (1861-1871). Una experiencia de educación anarquista”. UPN, 2016.
- Hernández Ramírez, Sergio, “La novela ‘Los cañones de Durango’ en el desarrollo del pensamiento histórico en alumnos de Tercer grado de secundaria”, UPN, 2017.
- Reyes Valladolid, Karina Ivonne, “Educación y salud en el periodo cardenista: la Semana Nacional de Higiene en 1937”, UPN, 2017.
- Bejero Cuevas, Inés Gisela: “David Alfaro Siqueiros en Lecumberri (1960-1964): aportaciones educativas para la adquisición de una conciencia social a través de la pintura y el teatro”, UPN, 2017.

En la Universidad Pedagógica Nacional el Dr. Ortiz Dávila actualmente imparte los siguientes cursos: Seminario de Educación histórica y sus conceptos básicos (7° y 8° semestre), Trabajo con fuentes históricas y análisis e interpretación de obras historiográficas (7° y 8° semestre) e Historia de la educación en México (2° semestre).

Edith Castañeda Mendoza es egresada de la misma Universidad Pedagógica Nacional, en donde estudió la carrera de Pedagogía. Es maestra en “Desarrollo y planeación de la educación”(UAM-X) y Doctora en Humanidades en la línea de Historia (UAM-I).

Fue profesora de educación básica con plaza en la Secretaría de Educación Pública. Ha dirigido 10 tesis (en los últimos tres años) sobre historia de la educación de la mujer en los siglos XIX y XX, análisis de revistas y libros de texto con enseñanzas femeniles durante el Porfiriato.

De estas 10 tesis, 8 alumnos (as) presentaron examen profesional y las demás están en proceso de terminación (último capítulo y conclusiones). Las últimas investigaciones dirigidas son:

- “La perspectiva de género en la educación prevocacional (1934-1940): criterios de ingreso, permanencia y egreso”.
- “Enseñanza del inglés en las escuelas de educación pública de la Ciudad de México durante el Porfiriato”.
- “Escuela de párvulos en la Ciudad de México durante el Porfiriato (1887-1910)
- “Educación de la mujer mexicana en la revista el Hogar mexicano”, en proceso de titulación.
- La didáctica de la imagen en el texto de lecciones de cosas de educación primaria: (1906-1913).
- Cofradía de nuestra señora del Carmen: historia del patrimonio cultural en el pueblo de Axomulco- Iztapalapa.

Se ha interesado por la impartición de asignaturas de metodologías de investigación y docencia. Sus líneas de trabajo son Historia de la educación, Historia de la educación de la mujer en el siglo XIX y Educación Normal y Técnica femenil al cierre del siglo XIX y principios del XX.

Miembro de la Sociedad de “Historiadores de las Ciencias y las Humanidades, A.C.”, del Seminario permanente de Historia Mundial “Aprendiendo Historia de las Ciencias” de la UAM-Iztapalapa y de la Red de Especialistas en docencia, difusión e investigación en enseñanza de la historia. Se interesa por la educación de las mujeres en la historia y actualmente se centra en tres proyectos:

1. Investigación: Afinando su libro Educación de la mujer en la Escuela Profesional y de Artes y Oficios del Estado de México en las postrimerías de Porfiriato.
2. Docencia: impartiendo clases en UPN Ajusco y asesorando tesis profesionales.
3. Rescate del Archivo Histórico de la UPN (proyecto de agosto 2017- agosto 2018). Su papel en el subcampo es guiar a los alumnos en la búsqueda y tratamiento adecuado de las fuentes históricas para la investigación educativa y la educación *histórica*.

Productos: procesos de regularización, titulación y difusión

Durante la primera generación de estudiantes se contaba con dos programas de servicio social interno para nuestros estudiantes, estos son: *¿Cómo se aprende y se enseña hoy historia en escuelas de educación primaria y secundaria del Distrito Federal?* (coordinado por la Dra. Edith Castañeda) y *Diseño de experiencias educativas en la enseñanza de la historia en la escuela y el uso de las TICs* (Coordinado por la Dra. Belinda Arteaga).

Entre las actividades trabajadas se encuentran la elaboración de fichas textuales y de resumen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de educación básica mexicana, análisis del el plan de estudios 2011 para la enseñanza de la historia, así como visitas y búsquedas bibliográficas expeditas en Bibliotecas como la Gregorio Torres Quintero (UPN), Daniel Cosío Villegas (COLMEX), Biblioteca Central de la UNAM, Biblioteca de la UAM y Biblioteca Ernesto de la Torre Villar (Instituto Mora).

Con un trabajo constante de motivación y liderazgo, los alumnos pudieron acceder a la recopilación de información de archivos históricos, bibliotecas educativas, museos y sitios arqueológicos para construir sus propios objetos de estudio y a la vez conocer sobre la educación y la enseñanza de la historia en México abarcando los siglos XIX, XX Y XXI.

Lograron concluir sus 480 horas de servicio de un total de 16 alumnos, 15. De la segunda generación, han concluido 13 alumnos de 15 alumnos este requisito de titulación profesional. A la llegada de la tercera generación, se tomaron medidas para atender las necesidades de servicio social interno de una población estudiantil que casi se duplica. Así que se crea un nuevo programa interno que lleva por nombre *Educación histórica con uso de fuentes primarias digitalizadas* (Coordinado por el Dr. Juan Pablo Ortiz).

Durante la tercera generación y con apoyo de este último programa, hoy se atienden a 14 alumnos regulares y que cumplen con el 70% de las materias cursadas en la licenciatura. Los otros no están inscritos por su condición de irregulares adeudando materias o lo liberarán en sus espacios laborales como la Secretaría de Educación Pública.

Conclusiones

Al dar respuesta a la pregunta generadora de aprendizajes ¿Cuáles son los elementos teórico-prácticos y metodológicos que deben contemplarse en la construcción de opciones de campo que aborden la historia de la educación y educación histórica en UPN-Ajuscoque concluyan en la formación y titulación exitosa de los estudiantes?, nos dimos a la tarea de investigar a detalle y el resultado fue identificar que la Universidad Pedagógica Nacional no contaba con una opción de campo que permitiera de manera articulada y precisa formar profesionales que narraran la historia de la educación mexicana (historia de la educación) y tuviera la posibilidad de intervenir en la planeación de secuencias didácticas para la enseñanza de la historia (educación histórica).

Hacía falta un espacio que brindará herramientas teóricas metodológicas para poder llevar a cabo documentos recepcionales sobre la historia de la educación y la educación histórica inéditas, relevantes y pertinentes. Estos elementos teóricos-metodológicos están descritos a lo largo del proyecto de opción de campo, así como las experiencias académicas vividas con los estudiantes. Además de interactuar con investigadores prestigiado del país, conocer de viva voz sobre sus métodos de investigación educativa y perfilarse hacia estudios de posgrados de calidad, una vez que lograr publicar y armar un currículum de participación en foros académicos nacionales. El método de trabajo del Cuerpo Académico combina un excelente liderazgo, compromiso, ética y disciplina. La planeación de la titulación corre paralela al trabajo académico asociado a la asistencia a los seminarios incluidos en el currículum, al servicio social y a las prácticas profesionales: elementos que distinguen a este proyecto formativo upeniano.

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.

Referencia bibliográfica:

- **Arteaga, B.** (1994). Los caminos de Clío. En: Cantón, V. *Inventio Varia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- **Arteaga, B.** (2015). *Programa de servicio social interno del subcampo Historia de la Educación y Educación Histórica*, “Diseño de experiencias educativas en la enseñanza de la historia en la escuela y el uso de las Tics”, Ciudad de México, UPN- Ajusco.
- **Burke, P.** (2007). *La revolución historiográfica francesa*. Barcelona: Gedisa.
- **Arteaga, B.** (2004). *Formas de hacer Historia*, Barcelona, Crítica.
- **Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F.** (Coords.) (2013). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Bs. As.:Paidós.
- **Castañeda, E.** (2015). *Programa de servicio social interno del subcampo Historia de la Educación y Educación Histórica*, “¿Cómo se aprende y se enseña hoy historia en escuelas de educación primaria y secundaria del distrito federal?”, Ciudad de México, UPN- Ajusco.
- **Chakrabarty, D.** (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical difference*. Chicago: University of Chicago.
- _____ (2002). *Habitations of Modernity: Essays in the Wake of Subaltern Studies*. Chicago: University of Chicago.
- **Ortiz, J. P.** *Programa de servicio social interno del subcampo Historia de la Educación y Educación Histórica*, “Educación histórica con uso de fuentes primarias digitalizadas”, Ciudad de México, UPN- Ajusco, 2016.

Problemas de la Historia Social Argentina: una propuesta didáctica para la enseñanza de la Historia en el Profesorado de Educación Primaria

Verónica Andrea Gatti - Martín Luis María Céparo

veronicagatti73@yahoo.com - martin_ceparo@hotmail.com

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales – UADER / Argentina

RESUMEN:

El trabajo es una propuesta realizada desde la cátedra ubicada en el Profesorado de Educación Primaria (FHAyCS-UADER). La misma promueve un acercamiento a la Historia desde una mirada en torno a problemáticas propuestas para analizar el devenir histórico de nuestro país. Su cursado cuatrimestral nos habilita a diagramar una propuesta para un estudiantado que no es especialista, pero que requiere de herramientas teórico-conceptuales y metodológicas para diseñar secuencias de enseñanza sobre temáticas sociales (con preponderancia de corte histórico).

En este caso se presenta la práctica donde los estudiantes incursionan en problemáticas relacionadas a los pueblos originarios, sus costumbres, su modo de vida y sus representaciones vinculando conceptos y textos específicos del campo de nuestra ciencia. La propuesta articula la bibliografía con el rescate del patrimonio existente en el Gabinete de Arqueología de nuestra Facultad mediante la selección de objetos expuestos en sala, presentados como recursos didácticos, sosteniendo que en estos espacios el conocimiento se presenta de manera más informal y habilita a interpelar las prácticas en relación a los objetos específicos, a poner en tensión los saberes previos y el corpus de lectura que se analiza, pretendiendo realizar conexiones entre estos campos que los estudiantes consideran instancias separadas. Las dificultades en la puesta en práctica serán analizadas en clave de interrogantes para poder indagar nuestra propia práctica y enfoque de enseñanza.

PALABRAS-CLAVE: enseñanza - primaria - problemas - patrimonio

Problemas da História Social Argentina: uma proposta didática para o ensino da História na Formatura de Ensino Primário.

RESUMO:

O trabalho é uma proposta realizada desde a cátedra localizada no Professorado do Ensino Primário (FHAyCS-UADER). A mesma promove uma abordagem da história desde um olhar em torno às problemáticas propostas para analisar o futuro histórico de nosso país. Seu cursado cuatrimestral nos habilita a diagramar uma proposta para um alunado que não é especialista, mas que requiere de ferramentas teórico-conceituais e metodológicas para desenhar sequências de ensino sobre temáticas sociais com preponderância de corte histórico.

Nesse caso se apresenta a prática onde os estudantes incursionam em problemáticas relacionadas aos povos originários, seus costumes, seu modo de vida e suas representações vinculando conceitos e textos específicos do campo de nossa ciência. A proposta articula a bibliografia com o resgate do patrimônio existente no Gabinete Arqueológico de nossa Faculdade através da seleção de objetos expostos na sala, apresentados como recursos didáticos, sustendo que nesses espaços o conhecimento apresenta-se de maneira mais informal e habilita a interpelar as práticas em relação aos objetos específicos, a pôr em tensão os saberes prévios e o corpus de leitura que se analisa, pretendendo realizar conexões entre esses campos que os estudantes considerem instancias separada. As dificuldades na posta em prática serão analisadas em chave de interrogantes para poder indagar nossa própria prática e enfoque de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: ensino - primaria - problemas- patrimônio

Problems of Social History Argentina: a didactic proposal for the teaching of History in the Teachers of Primary Education

ABSTRACT:

The work is a proposal made from the chair located in the Faculty of Primary Education (FHAyCS-UADER). It promotes an approach to History from a look around problematic proposals to analyze the historical development of our country. His quater course enables us to diagram a proposal for a student who is not a specialist, but who requires theoretical-conceptual and methodological tools to design teaching sequences on social issues (with a preponderance of historical).

In this case the practice is presented where the students enter into problems related to the native peoples, their customs, their way of life and their representations linking specific concepts and texts of the field of our science. The proposal articulates the bibliography with the rescue of the existing patrimony in the Cabinet of Archeology of our Faculty by means of the selection of objects exhibited in room, presented like didactic resources, maintaining that in these spaces the knowledge presents itself in a more informal way and it enables to interpellate the practices in relation to the specific objects, to put in tension the previous knowledge and the corpus of reading that is analyzed, pretending to make connections between these fields that the students consider separate instances. The difficulties in the implementation will be analyzed in the key of questions to be able to investigate our own practice and approach of teaching.

KEYWORDS: primary education - problems - patrimony

¿Pensar la Historia a partir de problemas?

Hemos escuchado numerosas veces presentar la idea de una Historia renovada, con temáticas que se distancian de los postulados tradicionales de nuestra ciencia sumados a la necesidad imperiosa de instalar una historia cercana a los procesos y que se aleje de los acontecimientos o relatos que atraiga a los estudiantes. Existe abundante bibliografía que podemos recuperar en este sentido y que hace hincapié en que la enseñanza debe atravesar a los estudiantes como actores parte de ese devenir, podemos mencionar los trabajos de Finocchio (1993), Alderoqui (1994), Carretero (1995), Segal y Gojman (1998), Aisenberg (2000), Pipkin, Varela y Zenobi (2001), Insaurrealde (2009), Cermadas y Lvovich (2010), Varela (2010), Santisteban y Pagés (2011) y Silber (2013).

En este caso particular, consideramos importante brindar aportes para los estudiantes que no son especialistas de la Historia, pero que en un futuro cercano serán maestros del nivel primario y por lo tanto podrán preparar clases enmarcadas en las Ciencias Sociales con estas miradas más complejas del pasado, multidisciplinares, favoreciendo enfoques teóricos multiperspectivos y con propuestas didácticas que se realizan como ejemplos desde la cátedra en la cual nos posicionamos, aunque generalmente no es vista como una materia didáctica, sino de contenido que debe ser memorizado y no explicado o analizado.

La cátedra Problemáticas de la Historia Social Argentina se encuentra ubicada en el segundo año del Profesorado de Educación Primaria de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, aunque también se desarrolla en la modalidad del Profesorado de Educación Primaria con Orientación Rural. Su dictado es cuatrimestral y por cada ciclo se inscriben un promedio de 80 estudiantes del profesorado. El escaso tiempo de cursado implica desarrollar contenidos que abarcan desde el poblamiento americano hasta la actualidad, pasando por la sociedad colonial, los conflictos de organización de nuestro Estado, los gobiernos constitucionales democráticos y los golpes de estado hasta nuestros días.

Este breve planteo nos posiciona en uno de los principales inconvenientes de la cátedra. Si bien la temporalidad está presente en forma progresiva, la mirada tradicional hace que muchas veces no se comprenda la propuesta de los “problemas”.

La propia denominación de la cátedra habilita a que se organice de una manera distinta a la que usualmente se plantean las materias vinculadas a la Historia. Por esto es que consideramos necesario explicitar por qué es necesario retomar “problemas” para pensar la cátedra. Estamos convencidos que cada docente es quien debe construir una propuesta didáctica a partir de los núcleos mínimos que se exigen, pero a la vez esto debe ser una invitación para poder tomar decisiones tomando en cuenta los grupos con los que trabajamos. A partir de la indagación inicial sobre la forma de aprendizaje de la historia, a manera de diagnóstico, la mayoría coincide en que su relación con esta ciencia está ligada a la memorización, a la fragmentación de contenidos, a la primacía de acontecimientos políticos y de próceres o personajes que llevan adelante el desarrollo de nuestro país. Son escasas las referencias que se hacen a trayectorias individuales en las que se ha propuesto una visión renovada de la Historia durante el pasaje por la escuela secundaria o en otro cursado universitario.

Como mencionamos anteriormente, la cátedra se liga a priori, a esta noción más tradicional de la enseñanza que a la idea de plantear problemas, lo que supone una primera dificultad en tanto hay que relacionar conceptos o contenidos teóricos propios de las Ciencias Sociales abordados en otras cátedras, pero incluir aspectos metodológicos del trabajo del historiador. Coincidimos con Silber cuando afirma que:

“la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene una función esencial en la formación de sujetos con un pensamiento reflexivo y crítico que puedan explicar el desarrollo social teniendo en cuenta variables económicas, políticas, históricas, entre otras, reconociendo diversos actores sociales en interacción no solo entre ellos sino también con la naturaleza; los intereses y conflictos que se plantean entre ellos. Además de propiciar el sentido de la ubicación temporal y espacial, construyendo las ideas de simultaneidad, sucesión y periodos de tiempo, a la vez que se pretende que los alumnos puedan historiarse a sí mismos, lo cual implica una metacognición y un proceso intelectual complejo” (Silber, 2015, p. 41)

Partir de problemas para pensar el pasado nos habilita a establecer una red de conocimientos que los estudiantes universitarios han desarrollado previamente, y que por lo general, no los vinculan a esta cátedra a la que denominan genéricamente “Argentina”. En esto podemos inferir que tal vez inconscientemente, la carga de sus trayectorias escolares traiga el peso de una visión tradicional de las temáticas históricas.

Las estrategias didácticas como facilitadoras del aprendizaje: ¿qué interpretan los estudiantes?

Como mencionamos anteriormente la práctica concreta en el aula apunta a que se promueva en el propio campo de enseñanza la complejidad del saber histórico. Explicitar el planteo epistemológico de la organización de la clase es una forma de abordar un tema o problema a través de una primera descripción o su reflexión, para poder entablar los puentes necesarios entre los saberes que poseen los estudiantes y los elementos con que son presentados los problemas, que más que conocimientos nuevos, se suelen articular las lecturas bibliográficas específicas del tema en relación directa con cátedras que en su mayoría ya han cursado¹.

En este paso es imprescindible la recuperación de contenidos y conceptos que abordan en otras cátedras ya que en este caso se hace hincapié en la formación disciplinar integradora,

¹Según el plan de la carrera Res. 1828/10 CS, los estudiantes deberían haber cursado “Didáctica de las Ciencias Sociales I” que se encuentra ubicada en el primer año de la carrera.

pero también en la formación para la acción reflexiva, la formación técnica y el compromiso con las finalidades, la formación para la intervención individual y para el trabajo en equipo, sin desarticular teoría y práctica (Sanjurjo, 2014, p. 17).

La práctica reflexiva e interpretativa en el aula universitaria se desarrolla en forma de clase - taller en las que se problematizan y se analizan los diferentes aspectos de los temas estudiados, tratando las problemáticas históricas mediante la confrontación de lecturas específicas, su análisis y discusión. Entendemos que las problemáticas que atraviesan nuestras acciones como docentes formadores de futuros docentes, implican el esfuerzo para analizar las prácticas propias como eje central y, de esta manera, poder provocar en los/las futuros/as docentes la reconstrucción del “pensamiento pedagógico acrítico” de hacer docencia posibilitando un ejercicio de revisión y apertura permanente derivados de teorías pedagógicas, psicológicas o didácticas críticas (Sanjurjo, 2009, p.19).

Si bien los estudiantes parten de la idea de una clase de historia anecdotaria, donde se realiza una lectura mecánica de los textos y se realizan cuestionarios en base a ellos, nuestra propuesta se presenta como la necesidad de pensar al pasado como un territorio en constante cambio, según las lecturas que podemos hacer de él, convirtiéndose en enclaves para poder indagar los intereses que se plantean los historiadores en un momento determinado buscando posibles respuestas para su presente.

En esta instancia las estrategias de trabajo son esenciales, no solo porque acercan a los estudiantes a las lecturas historiográficas, sino que permiten generar puentes entre sus saberes, las lecturas y la clase. Como afirma Anijovich las estrategias de enseñanza son el “conjunto de decisiones que toma e docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (2014, p. 23). Aquí está presente la intencionalidad explícita del docente, así como su saber y atención para integrar de la forma más conveniente los que se pretende trabajar.

Esto genera algunos inconvenientes en la práctica misma como por ejemplo la falta de lectura previa del material y la dificultad de poder leer en clave crítica y reflexiva los textos propuestos. Reconocemos que el modo de comprensión exigido para esta propuesta también debe ser enseñada a la par (Anijovich y Mora, 2014, pp. 23-24), ya que como decíamos anteriormente, los estudiantes traen impregnadas trayectorias o formas de pensar la historia vinculadas al tradicionalismo, de allí que la dimensión de la acción áulica sea tan importante en el desarrollo de las clases. Como afirma Siede:

“El sentido común es la fuente de nuestros prejuicios y tiende a expresarse como mentalidad pragmática, conservadora y bastante rígida: lo que consideramos conocido se resiste a dejar un espacio a cualquier nuevo conocimiento, sobre todo si este no confirma el anterior, si lo modifica o lo cuestiona” (2010, pp. 29-30).

Posicionarse desde una mirada problematizadora, implica convertir cada contenido o tema a desarrollar en un problema. Esto lleva consigo la necesidad de interrogar y recuperar la capacidad productiva del docente, valorando las experiencias prácticas, planteándose cómo, cuándo, con quiénes, qué recursos conjuntamente con los resultados, logros y dificultades son atendibles en la clase (Zatti, Dieci y Perezutti, 2015, p. 3)

La propuesta didáctica consiste en entrar en diálogo con una trama de pensamientos, valoraciones y representaciones de los estudiantes (Siede, 2010, p.274) articulando los contenidos teóricos correspondientes a la teoría de la historia, la historiografía y la teoría de la enseñanza desde los problemas del conocimiento histórico presentes en la asignatura.

¿Cómo acercarse al pasado? La lectura académica como puente con el pasado. El patrimonio de Gabinete de Arqueología y Etnografía de la FHAYCS.

La propuesta de pensar la historia-problema se desarrolla a partir del empleo de dos conceptos como lo son el de región y las prácticas de los actores en el marco de una Historia Social que permite nuevas perspectivas metodológicas de trabajo. Para Sandra Fernández (2007) el planteo regional nos permite incorporar, bajo este perfil historiográfico, múltiples temas, abordajes originales y desarrollos diferenciados, aplicados en análisis sobre diversos procesos y épocas históricas. A fines de 1980 y durante toda de la década de 1990, la centralidad de la perspectiva regional se desplazó transitivamente y expandió desde la problemática del Estado nacional hacia problemas propios de la historia rural rioplatense o de la historia colonial. Actualmente, la historiografía regional y local argentina, se proponen superar la capacidad de la condición descriptiva del espacio, introduciendo las variables interpretativas y explicativas de estos conceptos en la profundidad de la actividad historiográfica. Reconocemos que el discurso histórico no es neutro, y por lo tanto no refleja la realidad de modo objetivo. Siempre detrás de un discurso, hay un enunciador que se sitúa en un lugar y un tiempo concreto (Cassany, 2005), por lo cual la posición teórica de la cátedra es central para que pueda interpretarse su planteo.

Un ejemplo de ello, consiste en focalizar la mirada “micro” sobre el objeto de análisis para identificar e interpretar las peculiaridades y los niveles de complejidad en diferentes prácticas académicas que se desarrollan, como puede ser la lectura.

En este sentido, para el abordaje de los primeros temas de desarrollo del plan de cátedra bajo el eje “*Diversidad cultural de los pueblos aborígenes. Fronteras. Ocupación y dominación español, SV-XVI*”, se utiliza un texto para analizar el período que abarca desde la víspera de la invasión europea y el periodo colonial. El material elaborado por el reconocido historiador Raúl Mandrini nos permite problematizar y abordar el tema de los pueblos originarios no limitados a una cuestión meramente cronológica, sino poder plantear la continuidad de procesos y las formas de vinculación de los distintos grupos del mundo indígena y sus posteriores vínculos con la sociedad colonial.

El primero de los textos nos permite analizar desde hace unos 500 años (ca.1500), según la periodización que emplea el autor, el movimiento de los pueblos originarios en los territorios meridionales hasta la región del Plata, el noroeste argentino bajo la influencia incaica, la llanura chaqueña y el litoral fluvial con la influencia guaraní. En este sentido, el autor propone trabajarlos desde las distintas *áreas culturales*, definidas por Rex González, para analizar la complejidad del mundo indígena donde se muestra su distribución geográfica, la densidad de la población y la relación con el medio o adaptación. Este último aspecto se manifestó con más fuerza en las culturas de menor desarrollo, por lo tanto esta hipótesis de trabajo propuesta por los autores, muestra la dinámica de las áreas culturales. Las áreas definidas en la actual República Argentina son: Noroeste, Sierras Centrales, Pampa- Patagonia, Chaco y Litoral-Mesopotamia (Rex González y Pérez: 2012).

Los primeros grupos de cazadores-recolectores que debieron adaptarse a ambientes desiguales y aprender a explotar una variedad de recursos con la miras a afianzar sus comunidades en las diversas latitudes y con características disímiles (Mandrini, 2008). Así, el historiador introduce en el texto las implicancias para los grupos del NOA y Cuyo el paso hacia la vida

sedentaria en aldeas, el arduo proceso de domesticación de plantas y animales y la incorporación de la alfarería y la metalurgia. Por su parte sostiene que en los espacios de la Sierra Central, la llanura pampeana, la Patagonia y los actuales territorios del Litoral, las realidades distaron de ser homogéneas.

De esta manera la lectura compartida, permite dar cuenta de la complejidad de los procesos previamente a la irrupción europea en nuestro continente, diferenciando así las características de cada área cultural. La presentación de los textos incluye múltiples miradas y abren el espacio para reflexionar cuestiones vinculadas a la historiografía, contraponiendo a las explicaciones de causa únicas o fragmentadas sobre los pueblos originarios, que aún persisten en las representaciones sociales que se trabajan en las escuelas (Bail y otros, 2012).

Incluimos algunas de las consignas que les proponemos a los estudiantes para su trabajo en forma grupal que luego serán recuperadas para poder pensar las relaciones en otra clase:

- 1) A partir del mapa presentado en el texto de Mandrini, se solicita identificar las áreas culturales mencionadas y las particularidades de sus prácticas en cada una de ellas.
- 2) A continuación nos focalizaremos en el concepto que recupera el historiador sobre las áreas culturales. Analizar el mismo y establecer posibles vinculaciones con el mapa anterior. ¿Existe alguna similitud entre ambos? Fundamente su respuesta.
- 3) Identifique a partir de la lectura anterior las problemáticas que busca resolver el historiador en el capítulo 7 en relación a las fuentes de información que emplean los historiadores para reconstruir las prácticas culturales de los pueblos originarios.
- 4) Sobre el caso particular del *litoral fluvial* (zona que comprendía a nuestro territorio provincial), sintetice los principales aspectos organizativos, de producción económica y elaboración cultural que se mencionan en el texto. Busque imágenes alusivas a los mismos en textos de referencia provincial.

Esta propuesta permite abarcar un análisis sincrónico y diacrónico del proceso de población, formación y constitución de estas áreas, haciendo factible su trabajo comparativo -si se quiere posteriormente- entre diferentes áreas. A su vez podemos trabajar herramientas de corte interpretativo sobre “la narrativa de la historia argentina [que] de la mano de los libros de texto, acuñó una mirada estática y desprovista de conflicto sobre el mundo indígena” (Bail y otros, 2012, pp. 100-101), proponiendo una visión de intercambio fluido entre estos grupos y sus contactos extra regionales.

¿Cómo acercarse al pasado mediante el trabajo con objetos? El patrimonio de Gabinete de Arqueología y Etnografía de la FHAyCS.

Luego del trabajo de lectura y reflexión sobre la propuesta bibliográfica proponemos realizar una mirada “micro” desde el rescate del patrimonio presente en el Gabinete de Arqueología y Etnografía, perteneciente a la carrera de Historia, dependiente de la Red de Museos Pedagógicos de nuestra Facultad².

En este espacio es apropiado un trabajo que posibilite el análisis de las fuentes históricas en tanto objetos que nos permita acercarnos al futuro docente a la interpretación en contexto para poder explicar mediante objetos seleccionados sus formas de uso, los comportamientos de las comunidades, tribus o grupos y, por supuesto, su valor como patrimonio histórico. Creemos que es importante enseñar sistemáticamente procedimientos y técnicas propias de la tarea del científico, del historiador, con la finalidad de propender a una actitud indagatoria crítica y así

²Aproximadamente en 1914 podemos ubicar la creación del Gabinete de Historia, como lugar de reservorio o custodia de piezas arqueológicas y de una pequeña biblioteca que se inició con el aporte y donaciones de los docentes que dictaban las cátedras. (Gatti, Zatti, Céparo, 2017: 4)

favorecer “la posibilidad de plantear dudas, contradicciones, interrogantes” (Svarzman, 2000: 30). La clave está educar la mirada y brindar herramientas para la transformación de la *cosa* en *objeto* y luego en *objeto antiguo* como portador de pasado (Tabakman, 2011, p. 23).

En un espacio como el Gabinete, los materiales del pasado se transforman en fuentes de información cuando dichos recursos propician “la capacidad de observación, de interrogación, de deseos de conocer algo nuevo, diferente” (Svarzman, 2000, pp. 41-42). En forma simultánea, se abordan los discursos de la exposición del objeto como un contenido de enseñanza, ya que hay que tener en cuenta que:

“(...) los supuestos que subyacen en el armado de la exhibición, la selección de los objetos para ser expuestos, constituyen parte del discurso del museo, (...) esta selección no es ingenua. (...) quiénes están representados (...), qué grupos sociales son los que tienen voz, qué objetos son puestos en valor y por qué” (Augustowsky, 2000, p.31).

El aporte de Silvia Alderoqui y Constanza Pedersoli nos orientan a diagramar la visita al Gabinete para que los estudiantes interactúen en dicho espacio con un sentido orientado para potenciar la observación sobre los objetos exhibidos; obtener información para profundizar el conocimiento de las piezas, establecer un diálogo con el contexto de uso y producción de lo que se observa con el fin de poder explicar mediante un relato escrito el mismo (2011, pp. 70-71). En este sentido no dejamos de lado la imaginación que abre nuevas posibilidades y preguntas para resolver (2011, p.75).

En relación a lo dicho con anterioridad, desde nuestra cátedra buscamos partir de un acercamiento vivencial mediante la interpretación de objetos o artefactos culturales en referencia a los pueblos originarios de nuestra zona y ayudar a futuro, mediante estas estrategias, a los estudiantes para elaborar trayectorias didácticas sobre la temática. Parafraseando la postura de Svarzman consideramos que esta actividad dista de la idea que el trabajo proporcione solo “datos a relatar o memorizar sino [que son] excelentes recursos para comprender sucesos, procesos, estructuras, épocas.” (Svarzman. 2000, p. 30)

La necesidad de contextualizar una Historia social de los pueblos originarios a partir de los objetos hallados en nuestro medio, nos permite realizar interrogantes varios para pensar: ¿qué nos revelan dichos objetos?, ¿cómo los observamos? Para acercarnos al conocimiento de las prácticas de los actores podemos pensar en estrategias que permitan relacionar lo trabajado en la bibliografía con objeto puede ser confrontado como fuente para reconstruir las distintas prácticas y cosmovisiones de estos pueblos (Szemiński, 2006, pp. 8-9), a su vez la manipulación de las réplicas de los objetos exhibidos acerca al estudiante al análisis del objeto-fuente.

Tomamos como ejemplo la pesa de red³, una piedra tallada en forma circular, lisa, de gran peso con un orificio en su centro empleada en la práctica de la pesca. La preguntas de análisis nos permiten referenciar la actividad de trabajo y subsistencia, pero ahondar en otros aspectos: ¿se empleaba solamente para su alimentación?, ¿quiénes y por qué estaban involucrados en la tarea?, ¿qué otros elementos acompañan esta práctica?, ¿implicaba movilidad de diversos miembros de los grupos? Estas preguntas pueden ser abordadas mediante el análisis otras

³Esta selección pertenece al “Área del Litoral- Mesopotamia”, es una zona demarcada por grandes ríos como el Paraná y el Uruguay, que sirvieron de circulación para las tribus canoeras, grupos de horticultores con plantas de las florestas tropicales que, como los guaraníes tuvieron un modo cultural y de adaptación ecológica muy particular. En el interior del territorio se encontraban grupos de cazadores nómades con hábitos más primitivos, también se encontraban culturas con medios de vida intermedios de cazadores- recolectores y sembradores temporales. Según Rex González y Pérez en esta área se puede visualizar tres tipos de ecología cultural: una adaptación a las florestas tropicales y los grandes ríos; otra de nómades cazadores- recolectores ocupantes del interior y algunas formas intermedias entre ambas. (Rex Gonzalez - Perez: 2012, pp. 36-37)

fuentes de información como las crónicas, los relatos de rituales, leyendas para permitan indagar y develar algunas cuestiones para poder ofrecer un contrapunto en el discurso escolar sobre las formas de abordaje de los pueblos originarios generando una mirada y un conocimiento más amplio y complejo de la realidad social pasada.

En relación a la investigación que proponemos a partir de los objetos, podemos comenzar a generar posibles reconstrucciones de sus usos, pero lo relevante es, sobre todo, tener en cuenta las condiciones de los objetos-fuentes y su capacidad de abordaje, como afirman Alderoqui y Pedersoli “Educar la mirada no es imponer una mirada legítima, sino ayudar a los otros a construir la propia.” (2011, p. 138). Los objetos pueden comenzar a responder algunos interrogantes respecto del uso, las implicancias para las comunidades del significado de sus rituales y la representación de los mismos para pensar la constitución de las sociedades, los grupos o tribus, según como se piensen las formas de agrupamiento a la mirada de la historia social en el presente.

A modo de cierre

La propuesta de trabajo desde la cátedra propone articular el trabajo de lectura académico con la posibilidad de brindarles herramientas, teóricas, metodológicas para favorecer el conocimiento de las formas de trabajo y planteos de los historiadores, pero también incluir y diagramar prácticas didácticas a los futuros docentes de la escuela primaria.

Reconocemos que las primeras aproximaciones a estos saberes y formas de análisis marcan un modo particular de acercarse a ello, que genera cierta resistencia, por el peso del tradicionalismo en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pero a la vez se fundamenta en la posición de la cátedra para formular una visión del pasado construido, problemático y complejo al cual podemos acercarnos e interrogarlo mediante preguntas para resolver esos problemas.

Las dificultades de esta propuesta subyacen en las formas y trayectorias en que los estudiantes comprenden los procesos históricos y cómo podemos acercarnos al pasado desde diferentes vías: la lectura de autores, el trabajo con fuentes de diversa índole y su posible interpretación. La indagación de las mismas permite cuestionar ciertos supuestos sobre la representación que se tiene de los pueblos originarios en general y de los pueblos que habitaron nuestra zona en particular. Como vemos la propuesta plantea un recorte orientado al objeto de estudio de la unidad que busca posicionarse como una forma de trabajo en el campo de las Ciencias Sociales que aproxima al estudiante a la realidad, mediante el cruce entre lo teórico que se aborda en la clase y las actividades prácticas que se dan en el análisis de los objetos seleccionados.

Consideramos que este tipo de actividades favorece en gran medida a repensar las propias prácticas de enseñanza pero a la vez encarnar en el discurso las nuevas formas de desarrollar las Ciencias Sociales el nivel primario.

Referencias bibliográficas:

- **Alderoqui, Silvia y Pedersoli, Constanza** (2011). La educación en los museos: de los objetos a los visitantes. Buenos Aires: Paidós.
- **Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia** (2014). Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- **Augustowsky, G. Edelstein, O. Tabakman, S.** (2000). Tras las huellas urbanas. Enseñar historia a partir de la ciudad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- **Bail, N. y otros** (2012). Enseñar sobre los pueblos originarios y la “conquista del desierto” alternativas para revisar la propia mirada. En Siede, I. (Coord.) (2012). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- **Cassany** (2005) .Los significados de la comprensión crítica. *Revista Lectura y vida*, 26, (3).
- **Fernández, S.** (Comp.) (2007). *Más allá del territorio. La Historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario: Prohistoria.
- **Gatti, V. Zatti, M. y Céparo, M.** (2017). Prácticas docentes en los escenarios de las prácticas universitarias, publicado en Actas del VII Congreso Regional de Historia e Historiografía. FHUC-UNL. Santa Fe.
- **Mandrini, R.** (2008). *La Argentina aborigen. De los primeros pobladores a 1910*. Bs.As.: Siglo XXI.
- **Rex González, A. y Pérez, J.** (2012). *Argentina indígena, víspera de la conquista*, Historia Argentina, T. I, Buenos Aires: Paidós.
- **Sanjurjo, L.** (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- **Sanjurjo, L. y Foresi, M. F.** (2014). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Rosario: HomoSapiens.
- **Siede, I.** (Coord.) (2010). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- **Silver, E.** (Coord.) (2015). *Enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel primario*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- **Svarzman, J.** (2000). *Beber de las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- **Szemiński, J.** (2006). *Léxico quechua de Fray Domingo de Santo Tomás*. Lima: Ediciones El Santo Oficio.
- **Tabakman, S.** (Coord.) (2011). *Objetos guardados, objetos mostrados. La visita escolar al museo*. Buenos Aires: Biblos.
- **Zatti, M. Dieci, L. y Perezutti, C.** (2015). Planificaciones en el área de Ciencias Sociales: una propuesta para la reflexión, publicado en Actas del VII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. FHUM. UNMDP. Mar del Plata.

La enseñanza de Ciencias Sociales con los niños de Primer Ciclo (del Nivel Primario); dificultades y desafíos

Silvina Berenblum - Betina Akselrad

berenblumsil@yahoo.com.ar - betinaakselrad@gmail.com

ME- Ciudad de Buenos Aires / Argentina

RESUMEN:

Cuando pensamos en la enseñanza en los primeros años de la escuela primaria, nos encontramos con dificultades y problemas que nos desafían constantemente a buscar estrategias para favorecer el aprendizaje.

Con este propósito, desde la Escuela de Maestros de la CABA, hemos elaborado y puesto en práctica ciertos materiales que permiten acompañar a los equipos docentes y a los alumnos/as de las escuelas.

Uno de los grandes desafíos que nos proponemos con esto es abandonar una enseñanza centrada en lo *efímero*, es decir, en datos, hechos y fechas, para optar por una enseñanza bajo un enfoque explicativo que dé lugar a la interrogación y a la problematización. Apuntamos a promover en los primeros grados un tiempo en el que los chicos/as encuentren en la escuela un trabajo continuo y progresivo con temas y problemas que les despierten curiosidad, que les amplíe su experiencia cultural, que los acerque a universos diferentes, que los movilice a preguntarse y a preguntar, a experimentar, a necesitar salir a observar, a leer y a buscar información en diferentes fuentes, a visitar espacios significativos; es decir, favorecer todo aquello que les permita gradualmente interesarse por conocer el mundo que los rodea.

El objetivo de esta presentación es compartir algunas reflexiones sobre la especificidad de la enseñanza de Ciencias Sociales para los niños más pequeños de la Escuela Primaria y compartir una experiencia de capacitación dirigida a docentes del primer ciclo del nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires en el área de Conocimiento del Mundo.

PALABRAS CLAVE: mundo social - temas de enseñanza - enfoque explicativo - problematización.

O ensino de Ciências Sociais com os filhos do Primeiro Ciclo (do Nível Primário); dificuldades e desafios.

RESUMO:

Quando pensamos em ensinar nos primeiros anos da escola primária, encontramos dificuldades e problemas que constantemente nos desafiam a buscar estratégias para promover o aprendizado.

Para este fim, da Escola de Professores da CABA, desenvolvemos e colocamos em prática certos materiais que permitem acompanhar as equipes de ensino e os alunos das escolas.

Um dos grandes desafios que propomos com isso é abandonar um ensino centrado no efêmero, isto é, em dados, fatos e datas, para escolher um ensino sob uma abordagem explicativa que suscita questionamentos e problematização. Pretendemos promover nas primeiras notas uma época em que as crianças encontrem na escola trabalho contínuo e progressivo com temas e problemas que despertem sua curiosidade, expandam sua experiência cultural, aproximem-se de diferentes universos, o que se mobilizar para perguntar e perguntar, experimentar, ter que sair para observar, ler e procurar informações em diferentes fontes, visitar espaços significativos; isto é, favorecer tudo o que lhes permite se interessar gradualmente em conhecer o mundo que os rodeia.

O objetivo desta apresentação é compartilhar algumas reflexões sobre a especificidade do ensino de Ciências Sociais para os mais jovens da Escola Primária e compartilhar uma experiência de treinamento dirigida aos professores do primeiro ciclo do nível primário da Cidade de Buenos Aires no área do conhecimento do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: mundo social - tópicos de ensino - abordagem explicativa - problematização.

The Social Sciences teaching with the children of First Cycle (of the Primary Level); difficulties and challenges

ABSTRACT:

When we think about teaching in the first years of elementary school, we encounter difficulties and problems that constantly challenge us to seek strategies to favor the deepening of the kids' learning.

To this end, from the School of Teachers of the CABA, we have developed and put into practice certain materials that allow us to accompany the teaching teams and the students in schools. One of the greatest challenges that we propose with this is to abandon a teaching form centered on the ephemeral, that is, on data, facts and dates, to opt for a teaching under an explanatory approach that gives rise to questioning and problematization. We aim to promote in the early grades, a time in which boys and girls find in school continuous and progressive work with themes and problems that arouse their curiosity, to expand their cultural experience, to bring them closer to different universes, to mobilize them to ask, to experiment, to need to go out and observe, to read and to look for information in different sources, to visit significant spaces; that is to favor all that allows them to gradually become interested in knowing the world that surrounds them.

The purpose of this presentation is to share some reflections on the specificity of Social Science teaching for the youngest children of the Primary School and to share a training experience addressed to teachers of the first cycle of the elementary level of the City of Buenos Aires in the area of Knowledge of the World.

KEYWORDS: social world - teaching topics - explanatory focus - problematization.

Introducción:

Nuestro propósito:

Somos profesionales docentes que desarrollamos tareas de formación y capacitación desde hace más de diez años en la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires: Escuela de Maestros.

Nos interesa pensar la enseñanza, preguntarnos sobre sus dificultades y problemas; esto nos desafía constantemente a buscar estrategias para favorecer los aprendizajes de los niños.

Con este propósito elaboramos y ponemos en práctica materiales que sirven como acompañamiento a los equipos docentes y a los alumnos y las alumnas de las escuelas y desarrollamos tareas de capacitación y de formación continua.

A través de esta exposición queremos compartir parte de la experiencia recogida en las capacitaciones y en los intercambios entre los miembros de nuestro equipo.

En la Jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires la organización Curricular para el Primer Ciclo contempla las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana y Educación Tecnológica y las integra en un área con una estructura particular llamada Conocimiento del Mundo.

Esta estructura curricular propone un trabajo con Bloques de contenidos donde las Ciencias Sociales tienen un lugar particular y está presente en 4 de los 6 bloques de contenidos que son:

- Pasado y Presente
- Sociedades y Culturas
- Trabajos y Técnicas

- Vivir en la Ciudad de Buenos Aires

Este área Conocimiento del Mundo propone una aproximación gradual de los niños y niñas a las diversas áreas de conocimiento vinculadas con el mundo social y natural. Se espera que ellos puedan lograr un acercamiento eficaz a los conceptos y modos de conocer propios de las diversas áreas disciplinares que la conforman.

Sus propósitos son:

- *Ofrecer variadas situaciones de enseñanza acerca de aspectos de la vida de las personas y el mundo natural, en diversidad de contextos, para que enriquezcan sus explicaciones acerca de las sociedades y la naturaleza.*
- *Generar situaciones de enseñanza acordes con las posibilidades de los alumnos y que, a la vez que impliquen un desafío que ponga en juego sus conocimientos, promuevan la producción individual y colectiva por medio de la deliberación, el intercambio de ideas y opiniones, en un clima de respeto por las ideas y producciones propias y ajenas.*
- *Proponer situaciones de enseñanza en las que los alumnos se acerquen al estudio de las sociedades, los fenómenos naturales y las técnicas, que les permitan: plantearse problemas, seleccionar información de diversas fuentes y situaciones (observaciones, exploraciones, salidas, encuestas simples, cuestionarios, imágenes, textos escritos, análisis de tareas, de objetos y artefactos, experimentos sencillos), elaborar la información (cuadros, dibujos, textos, comentarios orales, murales), establecer algunas relaciones causales y comunicar conclusiones.*
- *Proponer situaciones de enseñanza que muestren formas de vivir y de pensar diferentes de las propias, valoradas en función de principios éticos y derechos consensuados universalmente como contribución a la construcción de la identidad.*
- *Explicitar principios de justicia y actitudes de solidaridad que se ponen en juego frente a conflictos de la vida cotidiana y, en particular, en las tareas comunes que propone la escuela.*
- *Diseñar situaciones de enseñanza que acerquen a los alumnos a la idea de que tanto los seres vivos como los materiales son diversos y que experimentan diferentes tipos de cambios.*
- *Proponer la interacción con variedad de situaciones de la vida cotidiana que promuevan en los alumnos la aceptación de diferentes puntos de vista.*
- *Presentar situaciones de enseñanza que incluyan contextos espaciales, cercanos y lejanos, para que los alumnos comprendan que las personas transforman la naturaleza y organizan los espacios a través del trabajo y la tecnología.*
- *Presentar situaciones de enseñanza para que los alumnos conozcan aspectos de la vida de las personas en el pasado, tanto remoto como cercano, establezcan vinculaciones con el tiempo presente y reconozcan cambios y permanencias.*
- *Promover el análisis de variadas situaciones de la vida cotidiana, de la producción de bienes y de servicios que permitan a los alumnos iniciarse en la comprensión del medio tecnológico que los rodea. (Diseño Curricular CABA. 1er ciclo, 2004, p.158)*

Estos propósitos para el 1º ciclo son muy amplios y profundos al mismo tiempo y requieren de un trabajo sistemático a lo largo de cada uno de los años escolares.

Sabemos que generalmente (y no creemos que esto sea privativo o exclusivo de una jurisdicción en particular), en los primeros grados de la Escuela Primaria, el trabajo con estas áreas de conocimiento quedan relegadas ya que hay dos tareas esenciales e indiscutibles a las que la escuela le suele dar vital importancia y que son muy valoradas y esperadas por la comunidad: la alfabetización de los niños y el aprendizaje de la numeración y las operaciones matemáticas.

Junto con nuestro equipo ya hace tiempo a través de las instancias de capacitación en servicio, venimos intentando instalar en las escuelas la idea de que junto con esta formación esencial, es de gran importancia también apostar a una alfabetización en las diferentes ciencias.

¿Qué queremos decir? Siguiendo con los propósitos ya planteados, vigentes en el documento que enmarca nuestra tarea en la ciudad de Bs. As., apuntamos a promover que en los primeros grados se dedique un tiempo específico en el que los chicos y chicas tengan un trabajo

continuo y progresivo con temas y problemas que les despierten curiosidad; que los ayuden a ampliar su experiencia cultural, que los acerquen a universos diferentes, que los movilicen a preguntarse y a preguntar, a experimentar, a necesitar salir a observar, a leer y a buscar información en diferentes fuentes. Es decir, experiencias que les permitan gradualmente interesarse por conocer el mundo que los rodea. (2004. Diseño Curricular CABA. 1er ciclo)

En este sentido, el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires sostiene: “*El área se propone que a lo largo de los tres años del ciclo los alumnos (...) aprendan a formular preguntas y buscar respuestas; a realizar observaciones y exploraciones cualitativas; (...); a buscar información en fuentes orales y escritas; (...); a trabajar en equipo comentando, compartiendo sus hallazgos, disintiendo en sus opiniones y respetando las ajenas; (...); a construir criterios compartidos de trabajo y desarrollar actitudes positivas hacia el conocimiento y la vida escolar común*”(Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. 2004: p. 7).

La experiencia de capacitación en CABA

Iniciamos nuestro recorrido en capacitación docente bajo el proyecto que dio en llamarse “Cepa en la escuela”. En ese marco la modalidad de capacitación siempre estuvo centrada en la escuela alternando instancias de formación en las disciplinas con otras más orientadas a pensar las prácticas cotidianas de cada una de las instituciones implicadas. La forma organizativa de nuestras acciones toma como escenario privilegiado la institución escolar. Nos interesa particularmente, producir conocimiento en torno a las prácticas de enseñanza, sus posibles transformaciones y el modo en que los docentes dan cuenta de ello. (Segal, Cepa en la Escuela. 2005)

Algunas de las ideas más fuertes del proyecto de capacitación que se viene sosteniendo desde sus inicios es:

a) Explorar y desarrollar una capacitación que incluya en su dinámica la formación teórica y la reflexión sobre la práctica de manera productiva; b) discutir conceptualizaciones naturalizadas sobre los éxitos y los fracasos escolares, recuperando la complejidad de los procesos de enseñanza, la productividad de las intervenciones docentes y, en particular, el trabajo en las aulas con la heterogeneidad y la desigualdad; c) recuperar las propuestas de los diseños curriculares y ponerlas en diálogo con las prácticas de enseñanza de los maestros, las culturas institucionales y las realidades de los alumnos; d) promover escenarios de trabajo con los equipos docentes para poner a prueba propuestas de trabajo en cada aula y en el proyecto institucional (Cepa en la escuela. 2005, p.12)

En el marco de la formación situada organizada por el Ministerio de Educación de la CABA¹, y a cargo de la Escuela de Maestros², se inició en febrero de 2017 un Plan integral de capacitación y acompañamiento a los docentes, “Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas”. El mismo se llevó a cabo, con instancias de encuentros intensivos antes del inicio de las clases con todos los maestros de nivel primario de la ciudad, y a lo largo del año, encuentros periódicos por grado con algunos distritos escolares, orientando además a los docentes en las escuelas con capacitaciones en servicio.

Para los encuentros intensivos de febrero, desde Ciencias Sociales se elaboraron y presentaron a los maestros, propuestas de secuencias didácticas para ser desarrolladas en las aulas. En el caso de primer ciclo nos propusimos además revisar con los docentes la estructura y enfoque de éste área particular dada su complejidad.

¹La formación situada integra un conjunto articulado de acciones dentro de la política de formación continua del INFD.

²La escuela de capacitación docente de la CABA, que llevaba como nombre CEPA, ha cambiado su denominación en el año 2015. En la actualidad recibe el nombre de “Escuela de Maestros”.

Los desafíos a los que nos enfrentamos en procesos de capacitación

El logro de los propósitos planteados en el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires se constituye en un gran desafío ya que debemos poner en cuestión algunas prácticas habituales que suelen estar arraigadas en las escuelas a las que venimos acompañando desde la capacitación en servicio.

En la modalidad de capacitación en servicio que estamos desarrollando, uno de los pilares fundamentales es promover la desnaturalización de prácticas habituales y cotidianas promoviendo la reflexión y revisión de las mismas. Esto no quiere decir cuestionar la tarea docente. Muy por el contrario implica recuperar y valorar las diversas trayectorias y experiencias docentes, poder compartirlas, problematizándolas, revisando las concepciones en que se sostienen, desde un lugar reflexivo para favorecer la interrogación o problematización. En nuestro recorrido por las escuelas vemos muchas veces, **ideas recurrentes o supuestos muy arraigados** en las prácticas de muchos docentes a la hora de encarar la enseñanza del área.

Necesitamos que los niños aprendan a leer y a escribir bien antes de poder abordar propuestas del área de Ciencias Sociales

¿Qué quieren decir con esto? (que ellos deben dedicarse a afianzar la lectura y la escritura de los alumnos/as antes o previamente o durante todo el 1er período para recién después poder acercarse a los contenidos de las Cs. Sociales)

Es por eso que en muchas escuelas en los primeros grados se dedican la mayor parte del tiempo a la lectura y escritura en situaciones aisladas o en el marco de algún proyecto de Prácticas del lenguaje.

Cuando los docentes deciden abordar alguna temática del área de las ciencias sociales lo hacen a través de intercambios orales y en los cuadernos se observan sólo algunas anotaciones a modo de títulos o a veces con ilustraciones que los acompañan.

No se suelen observar escrituras acerca de reflexiones propias de los niños, ni registros de sus ricos intercambios grupales ni de sus explicaciones provisionarias.

Esto se constituye en una gran preocupación ya que un modo sustancial de acercamiento al conocimiento en el área de ciencias sociales es a través de la lectura, la escritura y la oralidad; sabemos que estas prácticas son fundamentales para la formación y por eso nos proponemos quebrar prácticas instaladas en las aulas.

¿En qué consiste nuestra propuesta?

Creemos que en el caso de los/as niños/as del Primer ciclo debemos ir buscando y realizando un trabajo paralelo; que mientras están adquiriendo y consolidando su proceso de alfabetización, comiencen a formarse en su capacidad lectora e interpretativa de los textos de ciencias sociales.

“Los/as niños/as se aproximan al conocimiento sobre el mundo social a través de diversas acciones que le propone el/la docente; como leer y escribir solos, en lectura compartida con sus pares o con la mediación del/la mismo/a maestro/a; intercambiar ideas, buscar o localizar información, encontrar formas para registrar o sistematizar la misma, formular hipótesis y validarlas, comparar o confrontar opiniones, etc.

Serán necesarias muchas y variadas intervenciones de los/as docentes a lo largo de todo el ciclo para ir logrando progresivamente una mayor autonomía de los niños y niñas en los primeros grados". (Entre Maestros 3. 2018.)

A lo largo de las experiencias de capacitación vemos que esta es una dificultad que se reitera, por lo cual proponemos a los docentes que en las secuencias de enseñanza ofrezcan un contacto permanente y variado con diversidad de textos, entrevistas; artículos periodísticos; imágenes, elaboración de cuadros, etc.

Asimismo, es importante que incluyan variedad y diversidad de textos pensados para el público infantil y textos de circulación social amplia (libros, enciclopedias, revistas especializadas) en términos de garantizar el acceso al conocimiento y promover la formación lectora de los/as niños/as.

En el marco del estudio de un tema de interés, el/la docente pone a disposición de los/as niños/as textos informativos que pueden requerir diferentes tipos de intervenciones del/la docente según el propósito y la complejidad de los mismos. (González, 2003)

Otra idea recurrente entre los maestros y que constituye un desafío de la capacitación, tiene que ver con el supuesto acerca de las posibilidades que tienen los niños de aprender sobre el mundo social.

Muchos docentes suelen considerar que lo más adecuado para la enseñanza de las ciencias sociales para los más pequeños consiste en ofrecer situaciones de contextos espaciales y temporales próximos y cercanos a los niños, para luego en los ciclos siguientes abordar espacios y tiempos más lejanos.

Este tipo de progresión responde al supuesto que para los niños/as pequeñas es más sencillo abordar lo cercano, lo inmediato, lo contiguo que lo lejano o físicamente distante.

Sin embargo, numerosos especialistas hace tiempo ya discuten esta idea. Además numerosas experiencias demuestran que la proximidad física no es condición para que un tema se convierta en cercano para los niños: el conocimiento de lo social presenta la dificultad que los sujetos formamos parte del objeto mismo que deseamos conocer: la sociedad y obviamente nos vemos afectada por ella. Es por eso que el medio vivido (más cercano en tiempo y espacio) suele ser más complejo de conocer y supone tomar cierta distancia para poder analizarlo.

Nuestro desafío será buscar un conocimiento de lo que aparece como más próximo, más familiar y tratar de evitar simplificaciones. Esto supondrá rescatar sus propias experiencias para ampliarlas y buscar otorgarles nuevos significados. Buscar ayudarlos a comprender lo propio, por diferencia, por identificación, por comparación o diferenciación respecto de lo otro.

Abordar tanto contextos cercanos como lejanos, implicará proponer múltiples descentramientos.

Ahora bien, para acercar a los niños a estos mundos lejanos, será necesario proponer algunas estrategias didácticas particulares.

Los **relatos y narraciones** configuran uno de los modos posibles de conocer en el primer ciclo pues la narrativa convoca de modo especial la atención de los niños. Por ello, el uso de los relatos en la enseñanza del área, resulta una herramienta potente.

“Esta modalidad narrativa es de particular interés para la enseñanza de las ciencias sociales, ya que también ellas se ocupan de las intenciones de los actores sociales...Es por vía de los personajes, como se podrá acceder a los contextos y son éstos los que modelarán en gran medida las características y cualidades de los actores involucrados. Es de la mano de esos “actores sociales” con sus intencionalidades que los niños podrán acceder a espacios y tiempos diferentes”. (Zelmanovich,1998)

Por otra parte, para los más chicos, necesitamos ofrecer puertas de entrada a cada período de estudio y lo hacemos a través del conocimiento de la **vida cotidiana**. Este eje permite comprender la vida de los diferentes actores sociales del presente y del pasado tomando en cuenta cambios y continuidades ¿Qué entendemos por “lo cotidiano”?

“...Hablamos de lo “cotidiano” cuando aludimos a la vida de los hombres comunes, de los hechos de todos los días, de lo que aparentemente es intrascendente, no histórico, olvidable. (...) En cada objeto, cada situación de la vida cotidiana es posible “leer” partes, fragmentos, de la vida de una sociedad con toda la complejidad que esto supone.” (Svarman, 2000)

Enseñar ciencias sociales en el primer ciclo supone ofrecer situaciones de enseñanza que permitan ampliar el horizonte cultural de los chicos, seleccionando saberes relevantes para que los niños tengan oportunidades de pensar la realidad social y de recuperar sus biografías personales en tanto sujetos constructores de conocimiento. (Ajon, A, Akselrad, B. Cuadernos Nap, 2006)

Para ello esperamos que los chicos puedan aproximarse a:

- conceptos y contextos sociales diversos desde un enfoque explicativo de la realidad social;
- diferentes contextos espaciales, lejanos y cercanos;
- distintas sociedades del pasado: remoto, lejano y cercano;
- reconocer las acciones de los diversos actores sociales en el pasado y en el presente;
- interesarse por lo desconocido;
- desnaturalizar lo obvio;
- pensar la realidad social como producto de la acción humana;
- identificar algunos cambios y continuidades a través del tiempo
- plantearse preguntas, problemas y también certezas.

Otro supuesto que solemos observar muy arraigado en las prácticas de los maestros es una enseñanza centrada en lo efímero y descriptivo:

Otro gran desafío que nos hemos propuesto desde la capacitación es lograr que los docentes puedan revisar los propósitos centrales de la enseñanza de las ciencias sociales. Que puedan pasar de centrar la enseñanza en datos, hechos y fechas aisladas para comenzar a abordar una enseñanza con un enfoque explicativo que dé lugar a la interrogación y a la problematización. Justamente el enfoque que se plantea desde el Diseño Curricular se distancia de una enseñanza ordenada por la agenda escolar (haciendo foco en las efemérides) y con propuestas de actividades sueltas. Se propone enseñar conceptos para favorecer la comprensión y posibilitar a los niños el establecimiento de relaciones entre hechos, tiempos, lugares y sujetos sociales. (Diseño Curricular CABA. 1er ciclo, 2004)

Suele suceder que al trabajar con niños pequeños se cae en el tratamiento banal de ciertos

contenidos considerados “clásicos “ del 1º ciclo: el barrio, la escuela, los transportes, los oficios, el campo, la ciudad, entre otros; de un modo demasiado trillado, reiterativo o superficial.

Para que las clases del área no se conviertan en un intercambio respecto a lo que cada uno ya sabe o al relato de las propias experiencias personales, es importante preguntarse: “¿Qué nuevos conocimientos podemos aportar a los niños sobre estos contenidos para que se constituyan en verdaderos temas de enseñanza?

Una clave entonces, a la hora de pensar la enseñanza en el área, será plantear temas de enseñanza que resulten desafiantes, tanto para los niños como para los maestros. Los niños pequeños se caracterizan por su curiosidad frente a todo lo que los rodea. Consideramos que en la escuela debemos aprovechar esta cualidad y desarrollarla al máximo. Nuestra experiencia recorriendo escuelas nos ha mostrado que cuando los docentes encuentran temas o preguntas sobre los que a ellos mismos les interesa indagar y abordar con sus alumnos porque los desafían, la enseñanza resulta mucho más potente.

Por eso es que nos proponemos desde la capacitación ofrecer temas y formas de abordaje que les permitan salir “de lo obvio”. La definición y organización de la enseñanza alrededor de temas es lo que ayuda a organizar los contenidos propuestos en el Diseño Curricular y a darle sentido a su enseñanza:

“Los temas son concebidos como un recorte de la realidad que se constituye en objeto de estudio escolar y a propósito del cual se articulan contenidos para su comprensión”. (Diseño Curricular para la Educación Primaria. 2004. Primer Ciclo, p. 161).

Cada tema de enseñanza supone un recorte de la realidad que implica contenidos de más de un bloque. Solo considerando esas articulaciones es posible dar respuesta a la amplitud de contenidos del Diseño Curricular.

“Los bloques dan respuesta a la pregunta: ¿qué es lo que los alumnos tienen que aprender en el ciclo? Sobre la base de estos bloques los docentes formularán temas de enseñanza y, según los contenidos que pretenden enseñar en cada caso, establecerán el recorrido didáctico, que podrá incluir contenidos de más de un bloque”. (Diseño Curricular para la Educación Primaria. 2004. Primer Ciclo, p. 160).

Una vez definido el tema de enseñanza y el recorte de contenidos, será esencial pensar y discutir acerca de la forma de enseñanza: una escucha atenta de las ideas previas de los niños, de sus hipótesis; para luego, a partir de ellas, poder avanzar en un recorrido que los acerque a los modos de conocer propios del área de Ciencias Sociales, y aproximarse así a nuevos saberes, desnaturalizar ciertas ideas o estereotipos y profundizar su aprendizaje, acompañando de esta manera sus trayectorias hacia el segundo ciclo.

Reflexiones finales

A partir de nuestra experiencia de capacitación hemos visto cómo es posible que los maestros avancen en diseñar propuestas de enseñanza interesantes para los niños pequeños, acordes con el enfoque propuesto de trabajo y con una reflexión continua sobre la práctica.

También hemos observado cómo cuando se brindan condiciones y posibilidades de trabajo conjunto e intercambio, los docentes realizan revisiones de sus propias planificaciones anuales y plantean una progresión en las secuencias didácticas organizadas alrededor de temas de enseñanza.

La propuesta de lectura y escritura para aprender ciencias sociales fue muy valorada por los docentes y permitió repensar la alfabetización desde el área diferenciándola de los propósitos del área de Prácticas del Lenguaje.

La organización del dispositivo de capacitación nos ha dado la oportunidad de volver a encontrar a los docentes con los que trabajamos durante el 2017 nuevamente en febrero del 2018.

El trabajo en dichos encuentros, habilitó la revisión de la tarea, la necesidad de establecer acuerdos en los equipos docentes y de seleccionar las propuestas pedagógicas para el ciclo. A partir del análisis de las producciones de los niños (cuadernos, carpetas, escrituras en afiches, dibujos con leyendas) es posible observar que comienzan a aparecer reflexiones y conclusiones tanto grupales como individuales en torno a temas trabajados en clase del área de ciencias sociales.

El trabajo sobre el área de manera profunda y sistemática permitió que en algunos grupos se hicieran presentes nuevos interrogantes vinculados a la enseñanza en el primer ciclo y nuevas posibilidades de abordaje. Por ejemplo, ¿con qué propósitos abordamos algunas de las efemérides a lo largo del primer ciclo?

Finalmente queremos destacar cómo a partir el trabajo sostenido y continuo entre los capacitadores y las instituciones escolares permitió profundizar los espacios de reflexión, intercambio y planificación de la tarea en diálogo sincero con el trabajo en las aulas y las distintas experiencias y trayectorias de los docentes.

Referencia bibliográfica:

- **Aisenberg, B.** (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de los estudios sociales para la escuela primaria. En Alderoqui, S. y Aisenberg, B. (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- **Ajon, A, Akselrad, B.** (2006). Cuadernos Nap. Ciencias Sociales. Primer ciclo. Ministerio de Educación de la Nación.
- **Akselrad, B., Andrade, G., Calvo, A. y Massone, M.** (2009). Orientaciones para la construcción de secuencias didácticas. CEPA Ministerio de Educación. En: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/aavv_cs_sociales.pdf.
- **Berenblum, S. y otros.** (2018). Entre Maestros. 3° grado. Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario. Escuela de Maestros. Ministerio de Educación CABA.
- **Delval, J.** (1994). *El conocimiento del mundo social. El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- **Gonzalez, D. y Lotito, L.** (2003). Leer para aprender Ciencias Sociales en primer ciclo. Materiales para la capacitación. Escuela de capacitación Cepa. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- **Siede, I. A.** (2010). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En Siede, I. A. (comp.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- **Siede, I. A.** (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Siede, I. A. (comp.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- **Svarman, J.** (2000). *Beber de las fuentes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- **Zelmanovich, P.** (1998). Seleccionar contenidos para el 1° ciclo. Un falso dilema.

¿cercanía o lejanía? En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.). *Didáctica de Ciencias Sociales II*. Buenos Aires: Ed Paidós.

Documentos:

- Secretaría de Educación (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria (2004). Segundo Ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica*. CABA. Tomo I.

Geografías locales. Repensar la ciudad como objeto de enseñanza

Valeria Duval - Antonela Volonté - Graciela Benedetti

soleduval@gmail.com, antonelavolonte@gmail.com, graciela.benedetti@gmail.com

UNS / CONICET / Argentina

RESUMEN:

Uno de los contenidos más complejos, para abordar desde las Ciencias Sociales, es el espacio urbano. Sin embargo, es una temática que se puede trabajar desde distintas perspectivas y poner en práctica, a partir de ella, conceptos inter-relacionados como por ejemplo las distintas funciones de la ciudad actual, la ciudad y sus diferentes significados y el protagonismo de los estudiantes en el medio urbano. Conocer los nuevos elementos, funciones y formas del espacio urbano constituye una nueva perspectiva a considerar. Por ello, esta ponencia tiene como objetivo analizar el espacio local de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Argentina desde distintas miradas, interpretando cómo se construye y cómo nos identificamos con la ciudad desde la concepción espacial y temporal, a través del reconocimiento de las distintas morfologías urbanas. Este objetivo surge a partir de dictar un curso de capacitación docente en la Universidad Nacional del Sur en el año 2017. Este tuvo como eje central favorecer el conocimiento y el intercambio entre docentes de diferentes niveles sobre una espacialidad compleja cuya dominante es el espacio urbano en continuo cambio y fomentar la capacidad crítica y el interés que suscita este fenómeno para ser analizado y trabajado en el aula. Algunas de las temáticas del curso que se abordaron fueron: vivir en Bahía Blanca, cambios y continuidades en las formas, funciones y arquitectura urbana, la tipología de ciudad, las problemáticas y tensiones en la ciudad, la ciudad en la era de la globalización y la multidimensionalidad del espacio local, como así también la sociedad urbana: demandas, conflictos e iniciativas. El fin último fue desarrollar el valor social, político, cultural, ambiental y educativo de las ciudades para la enseñanza en el aula y visualizarlo en un conjunto de fotografías bajo la modalidad de un fotoreportaje.

PALABRAS CLAVE: ciudad, fotoreportaje, formas y funciones, espacio urbano

Geografias locais. Repensar a cidade como objeto de ensino

RESUMO:

Um dos conteúdos mais complexos a serem abordados pelas Ciências Sociais é o espaço urbano. Porém, é um assunto que pode ser trabalhado a partir de perspectivas diferentes, e, a partir dele, é possível pôr em prática conceitos inter-relacionados, tais como as diferentes funções da cidade atual, a cidade e seus diferentes significados e o protagonismo dos estudantes no meio urbano. Conhecer os novos elementos, funções e formas do espaço urbano constitui uma nova perspectiva a ser considerada. Por isso, esta comunicação tem como objetivo analisar o espaço local da cidade de Bahia Blanca, na província de Buenos Aires, Argentina, a partir de diferentes olhares, interpretando como ele é constituído e como nos identificamos com a cidade a partir da sua concepção espacial e temporal, através do reconhecimento das diferentes morfologias urbanas. O objetivo surgiu ao ministrar um curso de capacitação docente na Universidad Nacional del Sur em 2017, que teve como eixo central favorecer o conhecimento e o intercâmbio entre professores de diferentes níveis de ensino sobre uma espacialidade complexa, cuja dominante é o espaço urbano em constante mudança, e fomentar o senso crítico e o interesse que esse fenômeno suscita para ser analisado e trabalhado na sala de aula. Alguns dos tópicos abordados no curso foram os seguintes: viver em Bahia Blanca, mudanças e continuidades nas formas, funções e arquitetura urbana, a tipologia da cidade, os problemas e tensões na cidade, a cidade na era da globalização e a multidimensionalidade do espaço local, como também a sociedade urbana: demandas, conflitos e iniciativas. A finalidade última foi desenvolver o valor social, político, cultural, ambiental e educativo das cidades para o ensino em sala de aula e visualizá-lo num conjunto de fotografias na modalidade de fotoreportagem.

PALAVRAS-CHAVE: cidade, fotoreportaje, formas e funções, espaço urbano

Local geographies. Rethinking cities as a teaching object

ABSTRACT:

One of the most complex contents, when we teach in Social Sciences, is urban space. However, it is a theme that can be aborded from different perspectives and put into practice because concepts can be interrelated, such as: the different functions of the city, in the present and in the past, the meaning of urban areas and how we behave as students in urban environment, associated to a protagonist role. The knowledge of new elements, the functions and the forms of the urban space constitutes, today, a new perspective to consider. Therefore, the aim of this paper is to analyze Bahía Blanca city, in Buenos Aires province, Argentina, from different perspectives, interpreting how it is constructed and how we identify with the city from a spatial and temporal conception, through the recognition of the different urban morphologies. This objective was reached when in 2017, at the Universidad Nacional del Sur, we offered a course destined to teachers from elementary and secondary schools. The main purpose of the course was to promote the idea that urban space is a complex spatiality, in continuous change, and that we can teach this theme in our classes from a socio-critical point of view. Some of the items of the course were: living in Bahía Blanca, changes and continuities in the forms, functions of the urban architecture, the typology of the city, the social problems and tensions in the city, the city in the globalization era, and the multidimensionality of local space, as well as urban society demands, conflicts and initiatives. The final aim was to develop the social, political, cultural, environmental and educational value of the cities, as a central theme for teaching in the classroom, and to visualize urban space in a set of photographs under the modality of a photo-report.

KEYWORDS: city, photo-report, forms and functions, urban space

Hacia la definición del concepto de ciudad

La tarea de enseñar Ciencias Sociales supone atender a las diferentes dimensiones, elementos y decisiones que se involucran en la construcción del conocimiento social escolar. Es por ello que es importante ofrecer espacios de reflexión, resignificación y reformulación, aplicados por ejemplo al concepto de ciudad (Jara y Funes, 2016). La ciudad es un espacio público, en ella se produce un modo de vida social, lo que pone de manifiesto la relación entre ciudad y vida colectiva. Para pensar en transformaciones urbanas alternativas, más democráticas e inclusivas, es fundamental la participación activa de los ciudadanos, que han de actuar conscientemente en la construcción y reconstrucción colectiva de esos cambios (Lefebvre y Gaviria, 1969; Souza Cavalcanti, 2009; Alderoqui, 2003). Ello debería ser más destacado en aquellas ciudades donde los impactos de la globalización han sido más fuertes y donde los rasgos particulares de cada espacio se generalizaron de tal manera que pocos lugares quedan con el sello de lo auténtico (De Mattos, 2010).

En la escuela, la enseñanza de la Geografía, tiene como rol clave, abordar el espacio urbano y generar una conciencia de la ciudad en relación con los fenómenos vividos. Esa tarea es relevante y contribuye a la vida cotidiana, pues las prácticas sociales son socio - espaciales. Desde este enfoque se busca trabajar con las referencias de los conceptos cotidianos y de los conceptos científicos sobre la ciudad, para aprender que la ciudad es más que una aglomeración de personas y hechos objetivos, tal como se perciben mediante la observación del paisaje, pues los desplazamientos, la organización de sus espacios internos, el modo de vida que allí ocurre expresan una producción social cotidiana, marcando a los habitantes con la lógica de sus diferentes lugares (Souza Cavalcanti, 2009).

Para abordar, entonces, la enseñanza de la ciudad es necesario entender este concepto como un lugar de pertenencia en el cual todos los ciudadanos se identifican, se sienten responsables y encuentran modos de participación y gestión, respetan las ideas de los otros y contribuyen al desarrollo de políticas de igualdad. Por lo tanto, comprender la dinámica social y espacial es

un tema relevante ya que permite superar las visiones fragmentarias de los problemas urbanos. Se puede acordar la ciudad como una construcción de las sociedades a través del tiempo mediante el cual se transforma la naturaleza, se valoriza y protegen determinados recursos (Alderoqui y Penschasky, 2002; Alderoqui, 2012; Jara y Funes, 2016).

Los cambios y las continuidades que se vienen manifestando a partir del proceso de globalización a nivel urbano principalmente hacia su interior, pueden observarse en los impactos territoriales producto de las decisiones político-económicas. Estas originan las denominadas problemáticas urbanas contemporáneas: ambientales, hábitat y vivienda, circulación y transporte, segregación y exclusión, gentrificación, entre otras. Estas provocan un rasgo propio de la contemporaneidad urbana: una gran heterogeneidad, donde las necesidades individuales y colectivas se satisfacen desigualmente y es así como las diferencias sociales y económicas encuentran su correlato en el territorio originando la segregación socio-territorial. Actualmente, para enseñar el objeto ciudad, coexisten diferentes enfoques, considerándose en este trabajo los propuestos por Alderoqui y Penschasky (2002), i) el enfoque histórico patrimonial, ii) enfoque ambiental, iii) el morfológico social y por último iv) el enfoque del ciudadano protagonista.

El enfoque histórico – patrimonial pretende comprender la ciudad como un hecho cultural acumulado históricamente, su significado, valor referencial y dinámica de cambios y permanencias. Incluye el reconocimiento de las razones por las cuales ciertos lugares de la ciudad resultan más emblemáticos que otros, el análisis de monumentos, edificios, manzanas, el análisis de planos históricos como así también de testimonios de los habitantes vinculados a los lugares y monumentos emblemáticos.

El enfoque ambiental entiende a la ciudad como una gran transformación de la naturaleza en la cual se interrelacionan flujos de materia y energía, la necesidad de preservar el ambiente y mejorar las condiciones de vida para todos los habitantes. Desde este enfoque se puede trabajar la caracterización de algunas problemáticas ambientales, el análisis de diferentes fuentes de información para reconocer características y magnitudes de los problemas ambientales, entre otras.

El enfoque morfológico y social permite la comprensión del espacio urbano como una totalidad compleja, un espacio de movilidad, consumo y contacto entre las personas, lugar de producción, concentración y difusión en el cual hay conflictos de intereses. Para ello se busca el reconocimiento de zonas diferenciadas dentro de la ciudad: el centro, los barrios residenciales, las zonas comerciales, los tipos de comercio entre otros. Por último, el enfoque del ciudadano protagonista busca comprender la necesidad y gestión de la ciudad y el lugar de la participación de los ciudadanos.

El objetivo de este trabajo es analizar el espacio local de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires (Argentina), desde distintas miradas, interpretando cómo se construye y cómo nos identificamos con la ciudad desde la concepción espacial y temporal, a través del reconocimiento de las distintas morfologías urbanas a partir de los enfoques nombrados previamente. Este objetivo surge como consecuencia de dictar un curso de capacitación docente en la Universidad Nacional del Sur en el año 2017. El mismo tuvo como eje central favorecer el conocimiento y el intercambio entre docentes sobre una espacialidad compleja cuya dominante es el espacio urbano en continuo cambio y fomentar la capacidad crítica y el interés que suscita este fenómeno para ser analizado y trabajado en el aula.

Miradas al espacio urbano: el fotoreportaje

El curso “Bahía Blanca. Geografías locales II: del medio construido al medio natural” se dictó en el marco del programa de capacitación gratuita para docentes de universidades nacionales propuesto a través del acuerdo paritario entre la Universidad Nacional del Sur (UNS) y la Asociación de Docentes de la Universidad Nacional del Sur (ADUNS). Este curso estuvo destinado a docentes de nivel inicial, primario y secundario y se desarrolló durante los meses de abril y mayo de 2017. El objetivo general fue analizar el espacio urbano de Bahía Blanca a través de las distintas funciones de la ciudad actual, una ciudad con diferentes significados, de la cual ellos y sus estudiantes son protagonistas. Como objetivos específicos se propusieron: conocer los elementos, funciones y resignificados que forman parte del espacio urbano, brindar diferentes fuentes de información y favorecer el intercambio entre docentes de diferentes niveles para enriquecerse esta aproximación al estudio de lo local.

El curso constó de cuatro clases teóricas-prácticas donde se enseñaron y aplicaron las distintas miradas sobre la ciudad. Los contenidos fueron trabajados en seis unidades: 1) La aproximación a la concepción de ciudad, 2) ¿Hacia dónde vamos? La ciudad fragmentada y desigual, 3) ¿Cómo percibimos la ciudad? La ciudad difusa y la ciudad de la violencia y vigilancia, 4) ¿Cómo nos insertamos en el mundo? La ciudad global y la ciudad vertical, 5) ¿Qué contactos tenemos con la Naturaleza? La ciudad costera y la ciudad histórica, 6) ¿Cómo se expresa la ciudad? La ciudad del arte y la ciudad reciclada.

Luego de analizar los contenidos durante las clases se realizó una salida de campo en la cual las docentes aplicaron la teoría y pudieron ver materializadas en el espacio urbano de Bahía Blanca, las distintas ciudades trabajadas. El objetivo de la salida estuvo relacionado con la evaluación final del curso que consistió en la realización de un fotoreportaje. Este es una secuencia de fotos que narran un hecho, fenómeno o evento que se desea transmitir a los lectores. Muestra una intencionalidad de quien saca la fotografía e incluye información y por lo tanto, tiene tantas percepciones como lectores posibles. Esta técnica puede estar acompañada por un breve epígrafe para completar la idea que se quiere destacar. Para ello se realizó una clase teórica y práctica con un fotógrafo local profesional donde se aprendieron los primeros pasos para la realización de una buena fotografía.

El fotoreportaje se presenta como una forma de evaluación innovadora que propone un involucramiento de los estudiantes y en el cual se refleja los conocimientos construidos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de esta propuesta fue que los docentes pudieran analizar, mediante la secuencia de fotografías, el espacio geográfico de Bahía Blanca desde distintas miradas, interpretando cómo se construye y cómo nos identificamos con la ciudad desde variadas perspectivas. También tuvo como finalidad poder conocer los elementos, funciones y resignificados que forman parte del espacio público urbano, comprender la importancia del desarrollo de un compromiso social con el territorio y realizar “experiencias urbanas” como factor educativo y formativo. Para ello se les solicitó que tuvieran en cuenta los distintos enfoques de la ciudad: el histórico patrimonial, el ambiental, el morfológico y social y el del ciudadano - protagonista a través por ejemplo de objetos y murales de la ciudad.

La selección de los contenidos: resultados finales

En la última clase se realizó una socialización de las propuestas de los docentes y la aplicación de la técnica del fotoreportaje. Por ejemplo, uno de los trabajos presentados tuvo

en cuenta los distintos enfoques estudiados pero sus capturas de imágenes estuvieron vinculadas al arte urbano: los murales. En el aspecto ambiental se destacaron los murales (Fig. 1a y 1b) que se relacionan con los principales conflictos que actualmente atraviesa la ciudad, por ejemplo con la presencia del polo industrial en el área del puerto. En el mismo las docentes resaltaron la expresión de la sociedad frente a determinadas problemáticas y cómo estos murales se pueden utilizar como puntapié inicial para distintos proyectos de investigación sobre los conflictos de la ciudad. En cuanto al enfoque social mostraron murales que expresan problemas como la violencia de género, la trata de personas, la ley de género y los asesinatos a jóvenes que no fueron resueltos (Fig. 1c).

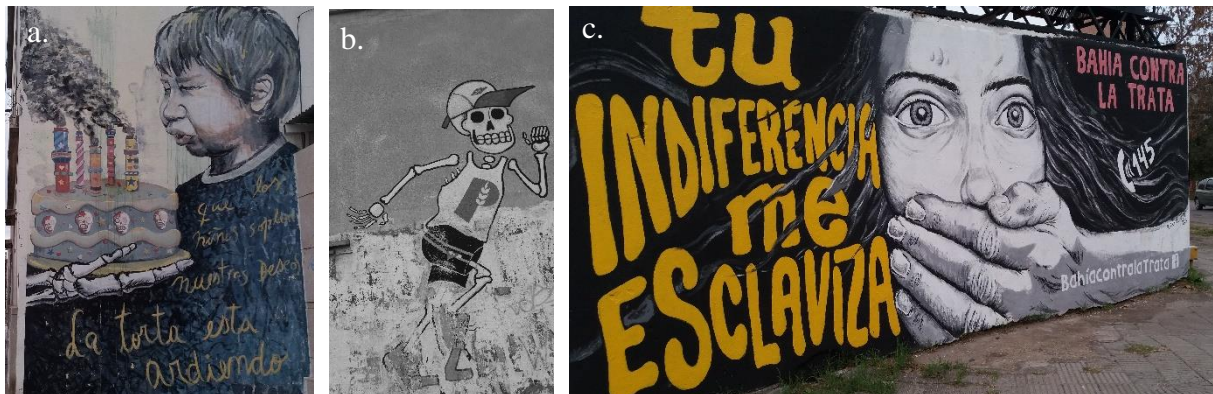


Fig. 1. Murales en la ciudad de Bahía Blanca: a. - b. enfoque ambiental y c. enfoque social

Otros docentes trabajaron sobre monumentos donde el ciudadano es el protagonista a través, por ejemplo, de las vivencias de los veteranos de Malvinas (Fig.2a.). Este monumento es un homenaje a los héroes de la guerra de Malvinas que se encuentra en una plaza acompañado por paneles con fotografías de los soldados bahienses caídos durante esta guerra.

La ciudad histórica no podía faltar y la mejor forma de captarla y reflejarla es en la arquitectura. La existencia de construcciones cuyo diseño muestra las vivencias de personas de otras épocas históricas se visualiza en el Barrio de los Ingleses (Fig.2b) que coexiste actualmente con otras edificaciones modernas y que aún conserva el mismo uso. Este barrio fue construido a principios de siglo XX, destinado a los obreros que trabajaban en el ferrocarril.



Fig. 2. Monumentos y arquitectura de Bahía Blanca: a. enfoque ciudadano protagonista y c. histórico patrimonial

Otro de los trabajos tuvo como objetivo mostrar las transformaciones en los espacios de borde de la ciudad. La presentación se realizó bajo el enfoque ambiental y se tuvo en cuenta la coexistencia del cinturón hortícola del periurbano bahiense junto con las zonas residenciales. El sector norte de la ciudad ha sido revalorizado por el mercado inmobiliario debido a la presencia de vías rápidas de acceso, espacios verdes, grandes lotes y entra en conflicto con los usos de suelo tradicionales como por ejemplo la producción de hortalizas (Fig. 3).



Fig. 3. Coexistencia de diferentes usos de suelo en el espacio periurbano. Enfoque ambiental

Otro sitio reconocido y trabajado desde múltiples miradas fue la ex Estación de Ferrocarril Noroeste Sud. La misma fue creada con capitales británicos en 1891 para el tráfico de pasajeros y cargas. En 1904 pasó a formar parte de la empresa del Mercado Victoria quien era “concesionario de los servicios de agua y electricidad, fundador del servicio de tranvías y constructor de la fábrica de gas de Villa Rosas” (La Nueva, 2017, p. 1). Posteriormente, en el año 1925, este ferrocarril fue adquirido por el Ferrocarril del Sud. En la década de 1940, con la nacionalización del transporte ferroviario, la estación comenzó a formar parte del Ferrocarril General Roca y en la década de 1960 se suspendió el servicio de pasajeros. Esta área fue considerada desde una perspectiva histórica- patrimonial por la presencia de vestigios que dan cuenta del período pasado y de las actividades que se llevaron a cabo en ese sector (Fig. 4).



Fig. 4. La ex Estación de Ferrocarril Noroeste antes y ahora. Enfoque histórico-patrimonial. Fuente: <http://museotaller.blogspot.com/2014/04/arquitectura-ferroportuaria-estacion.html>

Esta estación se encontraba en un predio, cerrado por paredones, donde había un conjunto de talleres y galpones en los cuales se arreglaban los vagones de los trenes. Actualmente, se realizó una apertura del lugar que permitió conectar dos barrios (Mariano Moreno y kilómetro 5) cuyos accesos eran restringidos a unas pocas calles pavimentadas. Se dejaron algunos paredones como vestigio de ese espacio y en un sector crearon un parque con fines

recreativos. Es así como la perspectiva de ciudadano-protagonista se aplica como ejemplo ya que este espacio fue creado gracias a la contribución de los vecinos. Esta historia se compartió el día de la evaluación final del curso a través de un testimonio oral, grabado en un video, de una vecina del barrio, donde cuenta en forma detallada sobre la necesidad de reconvertir ese espacio que tenía una percepción muy negativa y de una serie de fotografías que van señalando los distintos cambios.

El enfoque histórico - patrimonial se trabajó con la historia del correo postal en la ciudad (Fig. 5). La oficina del correo funciona en Bahía Blanca desde 1895 y a través del análisis de diferentes fotografías históricas, las docentes analizaron las transformaciones patrimoniales del edificio que actualmente ocupa esta institución. En el año 1997 el edificio fue declarado Monumento Histórico Nacional, buscando preservarlo de intervenciones inadecuadas. En el marco de la recolección de información entrevistaron a un empleado del correo que había comenzado a trabajar en 1949 y del cual pudieron rescatar fotografías históricas además de conocer el funcionamiento del correo en sus distintos momentos y la importancia tanto para la ciudad como para la región.

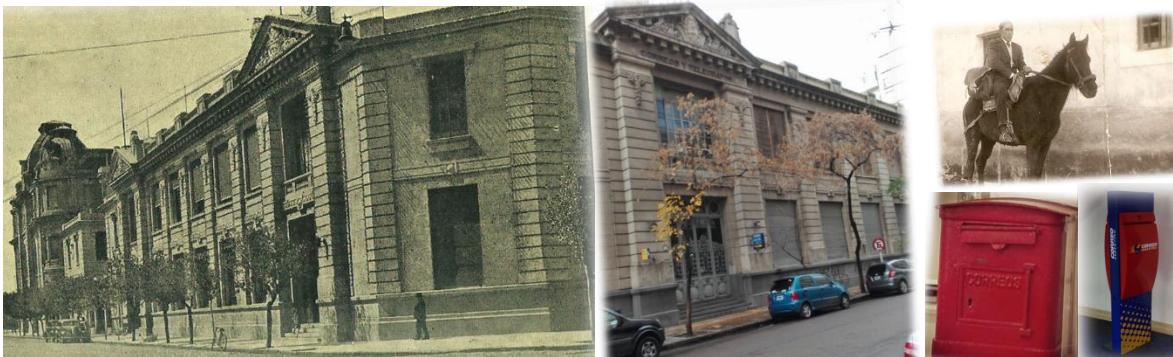


Fig. 5. Cambios en el patrimonio del correo Argentino en la ciudad de Bahía Blanca. Enfoque histórico patrimonial

Conclusiones

El abordaje de la ciudad debe considerar interrogantes que respondan a cuestiones fundamentales como ¿qué objeto enseñar?, ¿para qué enseñarlo?, ¿en qué contexto hacerlo?, ¿a quién enseñar el saber investigado?, ¿cómo enseñarlo?. Propiciar estos procesos en la relación saber-enseñanza constituye una manera de elaborar representaciones y fortalecer la participación crítica y creativa en la producción de nuevos conocimientos, nuevos imaginarios y nuevas prácticas ciudadanas. La ciudad es a la vez un contenido (se aprende sobre la ciudad), un medio o contexto (se aprende en la ciudad) y un agente (se aprende de la ciudad). Conocer los elementos, funciones y resignificados que forman parte del espacio urbano es actualmente una nueva perspectiva a considerar.

Desde la Geografía las distintas funciones y significados de la ciudad actual resultan relevantes dado que los estudiantes o los docentes mismos son los protagonistas. El análisis del espacio geográfico de Bahía Blanca desde distintas miradas resultó una herramienta que las docentes supieron aprovechar y que permitió concretar los objetivos del curso propuestos en un principio. Pudieron interpretar la construcción del espacio, conocer cómo nos identificamos con la ciudad desde la concepción espacial y temporal, reconocer las distintas morfologías urbanas, entre otras.

El fotoreportaje contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje y se presenta como una forma de evaluación innovadora que propone un involucramiento de los estudiantes y en el cual se refleja los conocimientos construidos por ellos. A través de las fotografías los asistentes al curso pudieron mostrar el analizar y resignificar a la ciudad a través de las distintas miradas. Este recurso permite explorar, comprender y analizar la diversidad de conocimientos, reflexionar conceptos y discutir en torno a ellos.

Referencia bibliográfica:

- **Alderoqui, S.** (2003). La ciudad: un territorio que educa. Cuaderno CRH, Salvador, 16, (38), 153-176.
- **Alderoqui, S.** (2012). *Paseos urbanos: el arte de caminar como práctica pedagógica*. Buenos Aires: Lugar editorial
- **Alderoqui, S. y Penchansky, P.** (2002). *Ciudad y Ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 240.
- **De Mattos, C. A.** (2010). Globalización y metamorfosis metropolitana en América Latina: de la ciudad a lo urbano generalizado. *Revista de Geografía Norte Grande*, (47), 81-104.
- **Jara, M. A. y Funes, G.** (comp.) (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. Universidad Nacional del Comahue, 254.
- **Lefebvre, H., y Gaviria, M.** (1969). *El derecho a la ciudad* (Vol. 44). Barcelona: Península.
- **Souza Cavalcanti, L.** (2009). Geografía, enseñanza de la ciudad y formación ciudadana. *Revista de Investigación en la Escuela*, 68, 51-61.

Documentos y fuentes

- La Nueva (2017). Estación Noroeste. Disponible en: <http://www.lanueva.com/nota/2017-1-16-9-0-0-estacion-noroeste>

La perspectiva Geohistórica y la enseñanza de las Ciencias Sociales: Desafíos y propuestas para pensar la articulación de saberes en la nueva escuela secundaria

Adrián Monteleone - María Cecilia Mecozzi

admonteleone@gmail.com- cecimecozzi@gmail.com

IFDC-El Bolsón/ IES 813/CEHIR-UNCO/ Argentina

RESUMEN:

El abordaje del área de Ciencias Sociales en el Nivel Medio Superior usualmente se plantea a partir de parejas pedagógicas especialistas de Historia y Geografía; y en general, este abordaje quedó relegado a principios positivistas relacionados con el carácter “auxiliar” y subsidiario de una disciplina hacia la otra. De esta manera, algunos recortes tradicionales se centraron en un proceso histórico con “aportes” y pinceladas de la Geografía

En este trabajo nos interesa plantear el campo geohistórico desde una mirada dialéctica, en donde se conjuguen la espacialidad, la socialidad e historicidad. Tal como plantea Di Cione (2006) geograficidad e historicidad son términos que denotan y connotan diferentes formas de la realidad histórica y geográfica: fácticas, por un lado y, por otro, representacionales, cognitivas, valorativas, fenomenológicas y praxeológicas.

El saber geohistórico como práctica dialéctica permite, en primer lugar, romper con posiciones académicas arbitrarias centradas en enfoques cronológicos lineales para abordar contenidos desde una perspectiva crítica y problematizadora con las especificidades y categorías propias de cada disciplina, y en segundo término, proponer ejes que contemplen estas tres dimensiones en la construcción del conocimiento escolar de las Ciencias Sociales.

Siguiendo estos lineamientos, nos proponemos presentar posibles itinerarios pedagógicos que permitan enfrentar las tensiones que se presentan en el momento de plantear un conocimiento verdaderamente geohistórico en la enseñanza de las Ciencias Sociales que posibiliten superar ciertos obstáculos que el trabajo en parejas pedagógicas en el área de las Ciencias Sociales presenta.

PALABRAS CLAVE: Interdisciplinariedad- Enseñanza de las Ciencias Sociales- Geohistoria - Dialéctica de la espacialidad.

A perspectiva geo-histórica e o ensino das Ciências Sociais: desafios e propostas para pensar a articulação do conhecimento na nova escola secundária

RESUMO:

A abordagem do área de Ciências Sociais no Nível Médio e Superior usualmente propõe-se a partir de casais pedagógicos especialistas de História e Geografia; e em geral, esta abordagem ficou relegada a princípios positivistas relacionados com o caráter “auxiliar” e subsidiário de uma disciplina para a outra. Destamaneira, alguns recortes tradicionais centraram-se num processo histórico com “contribuições” e pinceladas da Geografia.

Neste trabalho interessa-nos propor o campo geohistórico desde uma mirada dialéctica, em onde se conjuguen a espacialidade, a socialidade e historicidade.

Tal como propõe Di Cione (2006) geograficidade e historicidade são termos que denotam e connotam diferentes formas da realidade histórica e geográfica: fácticas, por um lado e, por outro, representacionais, cognitivas, valorativas, fenomenológicas e praxeológicas.

O saber geohistórico como prática dialéctica permite, em primeiro lugar, romper composições académicas arbitrárias centradas em enfoques cronológicos lineares para abordar conteúdos desde

uma perspectiva crítica e problematizadora com as especificidades e categorias próprias da cada disciplina, e em segundo termo, proporeixos que contemplem estas três dimensões na construção do conhecimento escolar das Ciências Sociais.

Seguindo estes alinhamentos, propomos-nos apresentar possíveis itinerários pedagógicos que permitam enfrentar as tensões que se apresentam no momento de propor o conhecimento verdadeiramente geohistórico no ensino das Ciências Sociais que possibilitem superar certos obstáculos que o trabalho em casas pedagógicas na área das Ciências Sociais apresenta.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade - Ensino das Ciências Sociais - Geohistória - Dialéctica da espacialidade.

The Geohistorical perspective and the teaching of the Social Sciences: Challenges and proposals to think about the articulation of knowledge in the new secondary school

ABSTRACT:

The approach of the area of Social Sciences in the Middle and Superior Level usually arises from pedagogical pairs specialized in History and Geography; and generally, this approach was consigned to positivist principles related to the "auxiliary" and subsidiary character of one discipline toward the other. This way, some traditional cuts focused on a historical process with "contributions" and slight touches of Geography.

In this work, we are interested in proposing the geohistorical field from a trialectical perspective, in which spatiality, sociality and historicity are combined. As stated by Di Cione (2006), geography and historicity are terms that denote and connote different forms of historical and geographical reality: factual, on one hand and, on the other, representational, cognitive, evaluative, phenomenological and praxeological.

Geohistorical knowledge as a trialectical practice allows, on the one hand to break with arbitrary academic positions centered on linear chronological approaches to board contents from a critical and problematizing perspective with the specificities and categories of each discipline, and on the other hand, to propose axes that contemplate these three dimensions in the construction of school knowledge of Social Sciences.

According to these guidelines, we aim to present possible pedagogical itineraries which enable to face the tensions that are presented in the moment of posing a truly geohistorical knowledge in teaching Social Sciences that make it possible to overcome certain obstacles that the work in pedagogical pairs in the area of the Social Sciences presents.

KEYWORDS: Interdisciplinary - Teaching Social Sciences - Geohistory - Trialectic of spatiality

Introducción

El abordaje del área de Ciencias Sociales en el nivel medio y superior comúnmente se plantea a partir de la articulación de parejas pedagógicas con especialistas de Historia y Geografía. La construcción del campo Geohistórico comprende un diálogo de saberes entre conocimientos históricos y geográficos.

Generalmente el abordaje de parejas pedagógicas quedó relegado a principios positivistas relacionados con el carácter "auxiliar" y subsidiario de una disciplina hacia la otra. De esta manera, algunos recortes tradicionales se centraron en un proceso histórico con "aportes" y pinceladas de la Geografía.

Siguiendo a Edward Soja (1997) nos interesa plantear el campo geohistórico desde una mirada dialéctica, en donde se conjuguen la espacialidad, la socialidad e historicidad. Tal como plantea Di Cione geograficidad e historicidad son términos que *denotan y connotan diferentes formas de la realidad histórica y geográfica: fácticas, por un lado y, por otro, representacionales, cognitivas, valorativas, fenomenológicas y praxeológicas.* (2006, p. 22)

A partir de los lineamientos del nuevo Diseño curricular de Nueva escuela Secundaria de la provincia de Río Negro, es necesario, en el área de las Ciencias Sociales la articulación, el trabajo interdisciplinario y el reconocimiento de los ejes y contenidos propuestos tanto para el área, como para la especificidad disciplinaria (Geografía e Historia).

Un trabajo en con otro/s supone la construcción de una perspectiva interdisciplinaria en la enseñanza de las respectivas disciplinas, que debe suponer un encuentro planificado entre las mismas, de modo que se configure un todo integrado con momentos disciplinarios e interdisciplinarios debidamente articulados entre sí. La interdisciplinaria, como principio didáctico, es una construcción de la realidad educativa y laboral que implica una integración epistemológica y metodológica, y una forma de organización del trabajo docente conformando una estructura participativa,

“que implica el aporte común, la construcción cooperativa del quehacer no sólo desde la perspectiva de la organización de los contenidos sino también desde el análisis de las formas concretas más adecuadas de llevar al aula dicha organización, la planificación de las tareas y la realización de un trabajo compartido de diagnóstico, apoyo, seguimiento y evaluación. Lo que acontece en el aula no es más exclusiva función y responsabilidad del docente aislado, sino que es un producto de la interacción entre los docentes y de éstos con los estudiantes.[...]”¹(D. C. ESRN 2016, p. 91)

El oficio docente, las propuestas curriculares y las perspectivas epistemológicas

Adscribimos a la teoría social crítica desde la cual se sostiene que la enseñanza de las Ciencias Sociales no es desinteresada ni objetiva y pone en relieve la importancia de verificar el desarrollo teórico que sustenta los valores en juego, ya que los juicios de valor y las decisiones son fruto de procesos cognitivos y no de respuestas emocionales o irracionales.

Creemos que en las Ciencias Sociales, los otros/as son condición para aprender, es por ello que el diálogo y el trabajo conjunto resultan indispensables para reconstruir los pensamientos, para negociar los significados, para reorganizar las ideas y los contenidos, para enriquecer las representaciones del mundo, para desarrollar la reflexión y la crítica. El trabajo docente compartido y colaborativo se pone en juego al pensar y diseñar propuestas de enseñanza que contemplen el saber geohistórico de las ciencias sociales. Desde esta perspectiva, consideramos que el trabajo y el diálogo con un colega docente de otra disciplina (Geografía e Historia) contribuye a la profundización y enriquecimiento de conceptos relevantes del área, de la apropiación de un modo de trabajar en un campo de conocimiento que requiere del contraste, el diálogo y el trabajo subjetivo de reelaborar y hacer síntesis de lo propio y ajeno, de visiones controvertidas -a veces contradictorias entre sí- no puede llevarse a cabo como una operación individual, en soledad y sin la presencia de otros.

En este sentido, la pareja pedagógica plantea una modalidad de intervención didáctica innovadora, donde dos o más docentes con formaciones/perspectivas diferentes planean propuestas de enseñanza en un proceso de trabajo articulado, común, consensuado para un grupo de estudiantes determinado. También la posibilidad de encuentro e intercambio entre los docentes de diferentes niveles educativos se sustenta en la importancia de la articulación de la enseñanza para garantizar trayectorias escolares integrales.

¹Diseño curricular de Ciencias Sociales y Humanidades, Río Negro, 2016.

La implementación de la Nueva Escuela Secundaria de Río Negro en el año 2017 en la provincia de Río Negro ha producido nuevas interpelaciones en el quehacer docente. El trabajo en aula-taller, la problematización de los contenidos a partir de la interdisciplinariedad de las diferentes disciplinas en el campo de las Ciencias Sociales, el área, entre otros, ponen en relieve nuevos dilemas y desafíos a la hora de construir propuestas didácticas dadas por la necesidad de una reelaboración conceptual, nuevas formas de selección y trabajo de los contenidos escolares, nuevas formas de concepción de la temporalidad, nuevos enfoques sociales que aspiran a una decolonialidad del saber. No hay respuestas mágicas sino herramientas conceptuales y espacios renovados para pensar nuevas formas de ejercer el oficio.²

La construcción del campo geohistórico en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Consideramos que la construcción de un campo de saber didáctico en la enseñanza de las Ciencias Sociales, implica un fuerte diálogo entre distintas disciplinas que se encuentran configuradas por diversos enfoques que influyen y forman al profesorado con un abanico muy amplio (y a veces confuso y contradictorio) de posibilidades de organización, selección y transmisión de contenidos.

Siguiendo a Bourdieu:

“El campo científico como sistema de relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (en las luchas anteriores) es el lugar (es decir, el espacio en juego) de una lucha de concurrencia, que tiene por apuesta específica el monopolio de la competencia científica, entendida en el sentido de capacidad de hablar y actuar legítimamente (es decir de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia, que está socialmente reconocida a un agente determinado” (2000, p. 76).

De esta manera, dentro del campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, lo “socialmente reconocido”, serán aquellos contenidos validados por académicos que otorgan este reconocimiento a medida que se incrementan los recursos científicos acumulados y la autonomía de ese campo. Es decir que ese conjunto de conocimientos será el saber hegemónico que considere la academia y eso, no siempre significa, que serán contenidos fácilmente articulables o críticos. Será la disciplina con mayor solidez epistemológica y con una mayor claridad de su objeto de estudio (al menos en las representaciones sociales), la que tendrá mayor injerencia en ese campo.

Siguiendo el planteo de Monteleone y Días (2017), en base a un registro en las capacitaciones sobre parejas pedagógicas en el noroeste de la provincia de Chubut, se pudo sistematizar algunas tensiones en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, a saber:

La primera tensión refiere a la debilidad epistemológica de la Geografía, en cuanto que es una disciplina con diferentes significados y significantes. Así, comúnmente se asocia a la “Geografía” con los mapas, exploraciones, lugares y objetos. La idea de “debilidad epistemológica” puede asociarse a la búsqueda del objeto de estudio de la disciplina (Santos, 1996, p. 25-36) y a la tradición descriptiva de la disciplina, tal como plantean Bachmann y Trigo:

²AAVV “Comunicación, Educación y Sociedad. Una propuesta interdisciplinar para pensar los formatos de Taller del Área de Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria Rionegrina”, curso de capacitación, IFDC El Bolsón

“En la enseñanza de la Geografía en nuestro país predominó tradicionalmente el estudio sistemático de los distintos elementos que componen la superficie terrestre, presentados como contenidos fragmentados y definitivos, es decir, sin posibilidad de cuestionamiento alguno en cuanto a qué son, cómo son y qué significan” (1997, p. 2).

Esto generó un fuerte reduccionismo que “encasilló” a la Geografía en una ciencia de síntesis descriptiva y no explicativa.

Sin embargo pensar una Geografía “centrada en la espacialidad de los procesos sociales, económicos y políticos del mundo contemporáneo habilita la posibilidad de prácticas escolares que se proponen completar y profundizar explicaciones de los contrastes de la realidad social y también de los procesos de cambio territorial y ambiental actuales”. (Gurevich, 1998, p. 160)

Se trata, entonces, de repensar estratégicamente el vínculo entre la Geografía y la Praxis Social, entre la geografía y el presente y futuro de la sociedad.

La segunda tensión refiere a la primacía de los contenidos históricos en el área de las Ciencias Sociales, que se evidencia en la tradición de la disciplina Historia como la que se centra en explicar “lo social” en detrimento de la Geografía que explicaba “el escenario” en el que se desarrollaba la sociedad.

Esto puede observarse en muchos diseños curriculares en los que se suele priorizar una mayor carga horaria de Historia con respecto a las otras disciplinas del área. De esta manera y desde una mirada positivista aún vigente, las disciplinas del área pasan a ser “auxiliares” de la Historia y por lo tanto se propone una mirada fragmentada de las Ciencias Sociales, planteando una hegemonía discursiva y académica de una disciplina por sobre las otras. De esta manera, los intentos de trabajo en área entre Historia y Geografía recaen con un fuerte peso cronológico en detrimento del espacial.

La tercera tensión se centra en la vigencia del eurocentrismo, el positivismo y neopositivismo en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En este sentido, aún es común que perduren ciertas tradiciones positivistas y eurocéntricas en la selección de los contenidos a enseñar, como por ejemplo la “Historia Universal” que hace un fuerte hincapié en Europa, el estudio de “Cercano, Mediano y Lejano Oriente” teniendo siempre como “centro” la civilización europea. Sin embargo, el contrapeso comenzó a ocurrir en las últimas décadas donde las renovadas concepciones de enseñanza de la Historia y las reflexiones historiográficas cuestionaron estas miradas.

Creemos que la persistencia de enfoques positivistas, deterministas, funcionalistas y neofuncionalistas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, consolida la naturalización de contenidos que no cuestionan la realidad social, haciendo énfasis en descripciones, datos o gestas heroicas, dejando de lado las perspectivas de análisis desde la multicausalidad y perspectiva múltiple. A su vez, no se abordan conflictos como la protesta social, la desigualdad o los procesos revolucionarios y sus impactos en la sociedad.

La cuarta y última tensión se centra en la falta de diálogo entre los enfoques de enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que la planificación en área implica el diálogo entre diferentes posicionamientos teórico-epistemológicos. A veces estos diálogos se ven dificultados por concepciones opuestas sobre los contenidos y su enseñanza, por lo que muchas veces se resuelve dictando contenidos por separado en donde cada docente “aporta su parte”.

La perspectiva Geohistórica o geografizar la Historia e historizar la Geografía

Desde la perspectiva geohistórica asumida, se plantea la construcción de una unidad temporo-espacial que implica *historizar la Geografía* y *geografizar la Historia*. Esto supone seleccionar contenidos centrados en procesos donde los problemas geográficos e históricos pasan de una determinada “configuración” a otra. En este sentido, la geohistoria apuntará a construir ejes conceptuales centrados en explicar el desarrollo desigual espacio temporal de las sociedades. De esta manera, los ejes conceptuales se construirán a partir de distintos procesos subjetivos de la Historia y de la Geografía como por ejemplo procesos políticos, luchas y movimientos sociales y conflictos ambientales protagonizados por *sujetos geohistóricos*³ concretos.

Di Cione (2000, p. 3) plantea que “historizar la geografía” significa focalizar la historicidad presente de los fenómenos y cuestiones geográficas. A su vez la “geografización de la Historia” implica identificar y caracterizar las diferentes mediaciones y espacialidades de la vida social sin quedarse con la mera descripción espacial e ilustración de los mapas. Esto implica comprender que los problemas geográficos son simultáneamente espaciales y temporales. En este sentido, todo recorte geohistórico combina distintos aspectos de la relación sociedad-naturaleza mediadas por el trabajo en un modo de producción determinados.

Este abordaje implica una práctica democratizadora, es decir, la puesta en juego de consensos y disensos, negociación y renegociación de debates epistemológicos que se plasman en la selección de contenidos, evaluación y acreditación de un área de conocimiento. La inserción de campos específicos de conocimiento en “ejes problemáticos de abordaje multidisciplinar” obliga a los profesores de sociales a alejarse de sus propias lógicas, de sus “lugares de confort, distanciarse de dispositivos cronológicos y continuados para abordar un problema, cuya temporalidad será construida en conjunto, plasmando las subjetividades y posicionamientos del área.

La construcción del conocimiento social y sus problemas constituye un desafío importante que implica desarrollar diversos y variados interrogantes para la comprensión de la dinámica social, los recursos, métodos y variables utilizadas para responder a esos cuestionamientos organizarán un programa epistemológico y un esquema interpretativo. Desde esta lógica es importante partir desde un recorte temático que implique un abordaje didáctico intencional y perspectivizado. Definir un recorte temático posibilita delinear criterios desde el punto de vista temporal y espacial, que no siempre se inscriben en periodizaciones convencionales. Conlleva la selección y organización de contenidos, conceptos, categorías o metaconceptos en relación a modelos explicativos. Implica, fundamentalmente, considerar a los/as sujetos de aprendizaje, de manera que contribuyan a la generación de una conciencia histórica e identificar un problema para su análisis y comprensión. (Pagès, 2008, pp. 4-5).

El aprendizaje basado en problemas desafía las prácticas docente establecida y las maneras de concebir tradicionalmente el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Este tipo de aprendizaje coloca a estudiantes y docentes frente a una práctica novedosa, no estructurada, ante la cual asumen un papel activo. Supone una experiencia pedagógica organizada para investigar y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real.

³Desde esta perspectiva, planteamos que los sujetos sociales se encuentran situados temporal y espacialmente en los procesos sociales, por lo tanto va más allá de pensar que los sujetos sólo transforman los acontecimientos históricos, sino que también producen geografías o bien espacialidades concretas.

Así, el aprendizaje basado en problemas se convierte en un organizador curricular y en una estrategia de enseñanza. (Jara y García, 2012, pp. 5-6)

De este modo el problema social se instituye como fuente para la selección y organización de contenidos a través de su problematización que supone, por un lado, considerar el problema social como forma didáctica de los contenidos escolares y, por otro lado, reconocer un proceso de construcción epistemológica y metodológica. O sea, los contenidos escolares son construcciones didácticas; por lo tanto, una enseñanza centrada en problemas relevantes resulta portadora de cuestiones y dilemas políticos y éticos. Supone una selección de contenidos atenta a los requerimientos de la sociedad en función de las preocupaciones que forman parte de la agenda sociopolítica contemporánea.

El trabajo a través de problemas permite construir e interpretar los conocimientos y pensar la interdisciplinariedad desde la posibilidad de obtener herramientas, conceptos y metodologías para poder resolverlos interpretando el mundo social de manera crítica, trascendiendo la mera transmisión de contenidos que desatiende el razonamiento, competencia clave en el contexto de la sociedad de la información y la comunicación y la hegemonía de los multimedios visuales y las nuevas tecnologías en la construcción de la subjetividad social.

Pensar el trabajo desde la problematización permite comprender que el conflicto es constitutivo de lo social en oposición al armonicismo positivista, proponiendo así un acercamiento a la complejidad de lo social desde la interacción de los múltiples sujetos que intervienen en la realidad, a través de la multiperspectividad incorporando las diferentes dimensiones del tiempo histórico (como el acontecimiento -desde la vida cotidiana-, la coyuntura y la estructura) y del espacio geográfico (intencionalidad, relación sociedad naturaleza, interacción espacio-tiempo).

La enseñanza a través de problemas requiere definir aquello que es importante ser enseñado, como plantea López Facal (2011, p. 10-11) que ocuparse de problemas de índole social sirve, para un trabajo claramente interdisciplinario ya que para su tratamiento y comprensión se necesitan de los conocimientos que aportan la Historia, Geografía y otras ciencias sociales. Cuando se desarrolla un programa de actividades adecuado en torno a problemas, los y las estudiantes pueden comprender las complejas relaciones que se producen en la sociedad y así poner en relación un determinado problema con sus causas, contribuyendo de este modo a la adquisición de conocimientos sociales. Pero, además, el análisis de problemas posibilita desarrollar un ejercicio crítico de su ciudadanía. Esta estrategia educativa visibiliza ante al estudiantado la pluralidad de opiniones y alternativas frente a cualquier problema, enseña a debatir respetando las diferencias, argumentando sus propios puntos de vista; puede servir de modelo para gestionar los conflictos en una sociedad democrática en la que los poderes públicos, basados en mayorías parlamentarias, toman decisiones y la capacidad de la ciudadanía de modificar decisiones políticas cuando no cuentan con el respaldo mayoritario de la sociedad.

Algunas reflexiones ¿finales?

Las Ciencias Sociales brindan la posibilidad de trabajar y dialogar interdisciplinariamente, de esta manera, resignificar sentidos, reformular ideas, conceptualizar, complejizar las representaciones sociales y desarrollar un conocimiento en cuya construcción los sujetos implicados desarrollen la reflexión y la crítica.

El trabajo para y con otros/as, demanda un pensamiento relacional que implica articulaciones en diferentes contextos y momentos históricos y que contemplen las posibilidades de transformación, cambio, modificación para evitar un análisis acrítico de la realidad que invite más a la contemplación y al statu quo de lo establecido que a la transformación.

Es un desafío que implica pensarnos como agentes de construcción colectiva del conocimiento que invita a pensar en otras alfabetizaciones, en otras alternativas y trayectorias que privilegie el saber cómo objeto de reflexión y construcción superando así la centralidad de lo disciplinar.

Las nuevas propuestas curriculares nos ofrecen desafíos para pensar la complejidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje en Ciencias Sociales en el contexto actual. De esta manera, la perspectiva geohistórica plantea una manera de abordar dichos desafíos a partir del trabajo colaborativo de saberes en el aula y también como posibilidad de resignificar y enriquecer el rol docente.

Asimismo, pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la interdisciplinariedad y a partir de problemas, nos permite superar la fragmentación cartesiana decimonónica de las disciplinas, propia del positivismo.

En el contexto actual de implementación de la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina, vemos que el trabajo interdisciplinar desde la perspectiva geohistórica permite avanzar mucho más allá de los saberes netamente históricos y geográficos, allanan la posibilidad de transversalizar los ejes y contenidos seleccionados desde perspectivas sociológicas, económicas, políticas, ambientales y de educación ciudadana.

Teniendo en cuenta las dificultades de los contextos institucionales, sociales, laborales, económicos y políticos, creemos pertinente que una forma de avanzar en la consolidación del trabajo interdisciplinario por proyectos implica la realización de diversas propuestas como las que sostenemos desde el IFDC El Bolsón para pensar la práctica desde el trabajo interdisciplinario.

El diseño e implementación de un dispositivo de capacitación interdisciplinaria entre docentes de diferentes áreas de conocimiento (Historia, Economía, Geografía, Antropología) con el fin de acompañar y pensar la práctica docente, la selección de contenidos y estrategias para la enseñanza en el área de las Ciencias Sociales.

La implementación de un dispositivo de capacitación realizada en 2017 a docentes del tercer ciclo de la escuela primaria y su articulación con la escuela secundaria para pensar problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la perspectiva geohistórica, implicó la posibilidad de cuestionar el concepto de interdisciplinariedad desde la propia experiencia y reelaborarlo en función de los aportes teóricos que fueron resignificados desde la práctica concreta.

Para ello planteamos el trabajo en seis encuentros en cada uno de los cuales diseñamos metodologías afines al aula taller y a las modalidades que la NERN propone. Comenzamos retrabajando el concepto de interdisciplinariedad cuestionando desde dónde cada uno/a de los/as participantes la estaba pensando, para continuar proponiendo el trabajo interdisciplinario desde la elaboración de ejes problematizadores.

En todo momento nos interesó traer al curso sus propias experiencias para repensarlas en función de lo que se estaba proponiendo para que las reflexiones teóricas y metodológicas que íbamos realizando en el mismo, “rebotaran” de manera deconstructiva y constructiva a la vez, en el día a día escolar de cada uno/a de los/as docentes participantes.

A través de diferentes estrategias didácticas como los juegos de simulación, los estudios de caso, el análisis de fuentes y el mapeo colectivo, fuimos desandando prácticas para proyectar nuevas maneras de establecer el trabajo con el/la otro/a y de abordar el conocimiento de lo social, a través de un verdadero trabajo integrado donde el saber y la resolución de problemas se priorice por sobre lo disciplinar.

Del quinto al sexto encuentro dimos unas semanas de plazo para llevar al aula el problema elaborado y en el último encuentro cada pareja o grupo de colegas, expuso las experiencias, transformándose en un espacio de intercambio y enriquecimiento mutuo, ya que no sólo participaron a través de la escucha de lo realizado por los y las colegas, sino que propusieron, comentaron, intercambiaron bibliografía, recursos, etc. y se generó el espacio para poder escribir y transformar en desarrollos curriculares los trabajos realizados y en elaborar artículos reflexionando sobre estas prácticas, tarea que estamos llevando a cabo en el presente año, en el cual, además, realizamos ateneos en la formación docente inicial en los institutos de formación docente y estamos elaborando, de manera conjunta con los equipos directivos de las escuelas secundarias, dispositivos de asesoramiento y acompañamiento pedagógico centrado en las escuelas.

Pensar la metáfora del vaso medio lleno nos da la oportunidad de enfrentar las constantes crisis educativas y especialmente en el contexto recesivo actual, de entablar un debate con los críticos del sistema educativo público, así como la oportunidad de comprometernos haciendo la autocritica necesaria con respecto a la naturaleza y la finalidad de la enseñanza en el aula. Oportunidad de contrarrestar esta “*pedagogía gestinaria*” (Giroux, 1999) que organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los y las profesoras se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos. El efecto es que no sólo se descalifica a los/as profesoras y se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, sino que, además, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se convierte en procesos rutinarios.

Estas pedagogías gestinarias excluyen e inhabilitan a los/as profesoras de la participación activa de la preparación e materiales curriculares, de transformarse en pensadores reflexivos de su tarea y protagonistas esenciales de la adecuación curricular a los contextos culturales y sociales en los que enseñan.

Estas experiencias desde los profesorados, desde las propuestas curriculares y las discusiones epistemológicas nos permiten ofrecer campos nuevos de análisis y de abordaje de las ciencias sociales y ofrece al profesorado la oportunidad de organizarse colectivamente para mejorar las condiciones de su trabajo y para demostrar a la opinión pública el papel central que debe reservarse a los y las profesoras en cualquier intento viable de reforma de la escuela pública. Desafío a transitar para seguir enriqueciendo esta tarea política y reflexiva que implica enseñar.

Referencia bibliográfica:

- **Di Cione, V.** (2003). *Por una Geografía Social en perspectiva histórica y sociológica*. Campus Virtual UNTREF.

- **Bachmann, L.** y Trigo, L. (1997). Los problemas ambientales y la Geografía en la escuela media. Principales dificultades para su enseñanza desde una perspectiva actualizada, en VI Encuentro de Geógrafos de América Latina, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- **Gurevich, R.** (1998). Conceptos y problemas en Geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa. En Aisenberg; y Alderoqui, S. *Didáctica de las Ciencias Sociales II*, Buenos Aires: Paidós.
- **Albino, S.** y **Barsky, A.** (1997). El tercer espacio. Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica (Edward Soja). 6º Encuentro de Geógrafos de América Latina. *Revista Geographikos*, 8 (2), pp. 71-76.
- **Benejam, P.** y **Pagès, J.** (1997). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- **Fernández Caso, M. V.** (coord.) (2011). *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.
- **Santos, M.** (1996) *Metamorfosis del Espacio Habitado*. Barcelona: Oikos-Tau.
- **Bordieu, P.** (2000) *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- **García, N. B.** y **Jara, M. A.** (2012). La construcción de secuencias didácticas en ciencias sociales. Recortes y problemas.” En XIV Jornadas Nacionales y III Internacionales de Enseñanza de la Historia, Río Cuarto.
- **Giroux, H.** (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- **López Facal, R.** - **Santidrián, V. M.** (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, pp. 8-20.
- **Mainer, J.** y **Cuesta, R.** (2000). Didáctica crítica y educación histórica. Pensar, desear y actuar de otra manera. Cuadernos de Pedagogía, 295.
- **Monteleone, A.** y **Dias, R.** (2017). La construcción del saber Geohistórico en el aula. La pareja pedagógica y el desafío de pensar la articulación de conocimientos en el área de Ciencias Sociales. *Revista Kimün*, III, (4).
- **Pagès, J.** (2008). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 6.

Documentos

- A.A.V.V. (2015) Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de Río Negro. Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro.
- AAVV Comunicación, Educación y Sociedad. Una propuesta interdisciplinar para pensar los formatos de Taller del Área de Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria Rionegrina, curso de capacitación, IFDC El Bolsón.

Aportes para la enseñanza de la Geografía Regional en el nivel universitario desde una visión geopolítica multiescalar y multidimensional

Ana Lía del Valle Guerrero - Ma. Paula Michalijos - Loreana C. Espasa
aguerrero@unsedu.ar – mpnichalijos@uns.edu.ar – loreana.espasa@uns.edu.ar
Departamento de Geografía y Turismo – UNS /Argentina

RESUMEN:

El mundo actual, cada vez más interdependiente y pleno de incertidumbres, necesita nuevos modos de abordaje de la realidad. En este sentido, se proponen nuevas perspectivas de análisis para los estudios regionales que se desarrollan desde un enfoque integrado y relacional. Para ello, en el marco de un proyecto intercátedras entre las asignaturas Geografía de los Grandes Espacios Mundiales y Geografía de América y Oceanía, se ha tomado como eje vertebrador las relaciones asimétricas de poder en el marco de la geopolítica de los recursos naturales. Se considera que este eje, mediante un abordaje multidimensional y multiescalar, brinda la posibilidad de interpretar la compleja realidad territorial.

El objetivo de la presente ponencia está orientado a valorar la utilidad de este enfoque para el análisis de los problemas geopolíticos derivados del uso de los recursos, a fin de dilucidar posibles claves interpretativas del desarrollo desigual de las regiones en el contexto de la globalización. En este sentido, el proyecto intercátedras brinda la posibilidad de adoptar una perspectiva situada en la región americana sin dejar de lado su inserción en el contexto global.

La finalidad es incentivar en los alumnos el desarrollo del espíritu crítico, promover el planteamiento y la discusión de los problemas actuales en el contexto regional y global, mediante un abordaje que integre capacidades, contenidos, objetivos, estrategias y técnicas que se articulan en función de problemáticas.

Palabras clave: enfoque multiescalar y multidimensional - geopolítica de los recursos - región

Contribuições para o ensino do Geografia Regional no nível universitário a partir de uma visão geopolítica multi-escala e multidimensional

RESUMO:

O mundo real, cada vez mais interdependente e cheio de incertezas, precisa das novas formas de abordar a realidade. Nesse sentido, novas perspectivas de análise são propostas para os estudos regionais que são desenvolvidos a partir de uma abordagem integrada e relacional. Para fazer isso, as relações de poder assimétricas dentro do marco da geopolítica dos recursos naturais foram tomadas como a espinha dorsal de um projeto entre os temas de Geografia de los Grandes Espacios Mundiales e Geografía de América y Oceanía. Considera-se que este eixo, através de uma abordagem multidimensional e multi-escala, oferece a possibilidade de interpretar a complexa realidade territorial.

O objetivo do presente trabalho é avaliar a utilidade desta abordagem para o análise de problemas geopolíticos derivados da utilização dos recursos, a fim de elucidar possíveis chaves interpretativas para o desenvolvimento desigual das regiões no contexto da globalização. Nesse sentido, o projeto intercátedras oferece a possibilidade de adotar uma perspectiva localizada na região americana sem esquecer sua inserção no contexto global.

A fim de encorajar os alunos a desenvolver um espírito crítico, promover o planejamento e a discussão dos problemas atuais no contexto regional e global, através de uma abordagem que integre habilidades, conteúdos, objetivos, estratégias e técnicas, com base em problemas.

Palavras-chave: abordagem multi-escala e multidimensional - geopolítica dos recursos - região

Contributions to the teaching of Regional Geography at the university level from a multi-scale and multidimensional geopolitical vision

ABSTRACT:

The real world, increasingly interdependent and full of uncertainties, needs new ways of approaching reality. In this sense, new perspectives of analysis are proposed for the regional studies that are developed from an integrated and relational approach. In order to do this, asymmetric relations of power within the framework of the geopolitics of natural resources have been taken as the backbone of a project between the subjects of Geografía de los Grandes Espacios Mundiales and Geografía de América y Oceanía. It is considered that this axis, through a multidimensional and multiscale approach, provides the possibility of interpreting the complex territorial reality.

The purpose of the present paper is to evaluate the usefulness of this approach for the analysis of the geopolitical problems derived from the use of resources, in order to dilute possible interpretative keys to the development of the regions in the context of globalization. In this sense, the interim project offers the possibility of adopting a perspective in the American region without neglecting its insertion in the global context.

The aim is to encourage students to develop a critical spirit, to promote the planning and discussion of current problems in the regional and global context, through an approach that integrates capacities, contents, objectives, strategies and techniques, based on problems.

Key words: multiscalar and multidimensional approach - geopolitics of resources - region

Introducción

El mundo actual, cada vez más interdependiente y pleno de incertidumbres, necesita nuevos modos de abordaje de la realidad. En este sentido, se proponen otras perspectivas de análisis para los estudios regionales desde un enfoque integrado y relacional.

La Geografía Regional estudia las interrelaciones de los elementos existentes en un espacio concreto independientemente del criterio de delimitación y el tamaño del conjunto. Las unidades espaciales estudiadas son concebidas como complejos de hechos y de relaciones, donde los contenidos están seleccionados y ordenados en relación con un eje explicativo/interpretativo (Azcárate Luxán *et al.*, 2013).

La interpretación de las diferencias entre los grandes espacios regionales debe adoptar, necesariamente, un enfoque que permita abordar el estudio de las principales problemáticas a partir de la interrelación entre distintas escalas de análisis. Para ello, se propone la articulación entre las asignaturas Geografía de los Grandes Espacios Mundiales y Geografía de América y Oceanía (pertenecientes al área de Geografía Regional en los planes de estudio del profesorado y la licenciatura en Geografía de la Universidad Nacional del Sur) a fin de poder comprender las dinámicas territoriales desde una perspectiva situada en la región sudamericana y su inserción en el contexto global.

En este sentido, se ha tomado como eje vertebrador las relaciones asimétricas de poder en el uso y apropiación de los recursos naturales, abordando como estudio de caso un recurso estratégico valorado en el actual escenario global: el litio. Se propone analizarlo desde la visión de la Geopolítica de los Recursos Naturales, junto al marco teórico de la Nueva Geografía Política (que comprende un abordaje multiescalar y multidimensional) que brindan herramientas conceptuales y metodológicas a fin de desarrollar habilidades en el alumno que le permitan interpretar la complejidad de la realidad socio espacial.

El acceso a los recursos, en este escenario, es motivo de conflicto en diferentes partes del mundo, principalmente en aquellos sitios donde la limitada oferta disponible, el rápido aumento de su demanda o su privatización acentúan la pugna por su control (Méndez, 2011). En este contexto, se propone analizar las problemáticas de la Geografía Regional no en forma aislada, sino en sus interacciones con otras escalas. Formular como nueva perspectiva de análisis una visión geopolítica multiescalar tiene implicaciones estratégicas ya que, considerar sólo una de ellas, implicaría perder de vista el carácter dinámico y complejo del territorio como una totalidad. Bajo esta premisa, se busca analizar el uso y apropiación del litio como recurso estratégico con el objetivo de dilucidar posibles claves interpretativas del desarrollo desigual de las regiones en el contexto de la globalización.

La metodología aplicada en la presente ponencia sigue la propuesta de Vieytes (2004), la cual se fundamenta en una investigación de carácter empírico a través de una estrategia teórico-metodológica multimétodo. La misma combina análisis de información cualitativa y cuantitativa, que se complementan para ofrecer una visión más completa y compleja del objeto de estudio.

Desde este enfoque, se busca un conocimiento espiralado de la realidad que considera simultáneamente las diferentes escalas en las que se materializan las acciones humanas. De esta manera, el objeto de estudio se halla atravesado longitudinalmente por relaciones espacializadas de poder multiescalares, y transversalmente por aspectos multidimensionales (naturales, sociales, económicos, entre otros) centrando la atención en la dimensión política y económica del territorio, focalizada en el caso del litio (Guerrero, 2016).

El presente trabajo se estructura en tres partes. En la primera, se aborda el marco teórico y conceptual de la Nueva Geografía Política desde una perspectiva multiescalar y multidimensional para la comprensión de la complejidad del mundo actual. Asimismo, se propone una discusión en torno al concepto de recurso natural desde la mirada de la Geopolítica de los Recursos Naturales. En la segunda parte, se estudia al litio como recurso geoestratégico de la región sudamericana y su relación con el mercado global. Para ello, se recolectaron datos cuantitativos de las diferentes escalas de análisis que permiten tener un panorama objetivo en cuanto a reservas, producción y consumo. Por último, en la tercera parte, se realiza una propuesta para la enseñanza de los recursos naturales geoestratégicos desde una visión Geopolítica multiescalar y multidimensional en el marco de la Geografía Regional.

Aportes del enfoque multiescalar y multidimensional para el análisis de los recursos naturales geoestratégicos

El marco teórico de la Nueva Geografía Política aporta categorías de análisis que permiten enriquecer la visión de la Geografía Regional a través de su enfoque multiescalar y multidimensional. De este modo, se hace hincapié en la diversidad de actores que intervienen en el uso y apropiación de los recursos.

Adoptar una perspectiva multidimensional implica considerar aspectos políticos, económicos, sociales y naturales. El término multiescalar se refiere a las articulaciones escalares de orden institucional que intervienen en las dinámicas de los territorios. Esta interrelación a diferentes escalas permite explicar el proceso de construcción del territorio, en tanto las acciones humanas están condicionadas por decisiones y acciones de algunos actores que operan a escala global, dejando entrever en el territorio esta interacción local-global (Guerrero, 2016).

En palabras de Méndez es posible considerar que:

“Si bien los sujetos depositarios del poder son múltiples y las relaciones de poder son multiescalares, con estructuras en forma de red como rasgo hoy predominante, es o no excluye la importancia de los Estados como actores geopolíticos de primer nivel para la comprensión del sistema mundial, sino que su actividad resulta fundamental para la comprensión del funcionamiento de otras redes de actores no estatales” (Méndez, 2011, p.185).

La Geopolítica se orienta hacia el estudio de diversos campos del conocimiento y problemáticas de la realidad actual, tales como la energía; el acceso y dominio de los recursos naturales; el desarrollo sustentable; la dependencia económica respecto de capitales y potencias extranjeras; y la integración latinoamericana entre otros. A partir de ellos, se constituyen nuevos campos especializados como la Geopolítica de los Recursos Naturales que pone el énfasis en las tensiones políticas que surgen en los procesos de uso y apropiación de los recursos que un Estado posee.

El espacio se territorializa mediante procesos voluntarios de apropiación, de control y de dominio, transformando el entorno geográfico en un producto social por la presencia y la acción creadora humana. Esta presencia cambia a través del tiempo generando una suma interdependiente de territorios superpuestos, donde se despliegan estrategias, significados, actores y recursos en un juego siempre dinámico de relaciones de poder (Guerrero, 2016). Es en este espacio convertido en territorio donde se encuentran los recursos, cuya disponibilidad constituye un elemento clave en el escenario geopolítico internacional.

El componente geopolítico del recurso influye en su valoración a nivel global. Los Estados en desarrollo que cuentan con abundantes recursos naturales formulan políticas públicas para la protección de los mismos, mientras que otros con debilidad institucional, encuentran dificultades para defender los intereses de la comunidad frente a las empresas transnacionales para el control de un recurso natural estratégico.

Desde este enfoque geopolítico, es posible analizar las actuales relaciones entre la localización de los recursos naturales y los procesos de dominación política existentes sobre ellos. En el caso de los recursos estratégicos distribuidos de manera desigual, se utiliza como factor explicativo de la realidad social, territorial y política de los Estados (enfoque multidimensional).

En este contexto, es necesario definir desde qué enfoque se conceptualiza Recurso Natural. Este concepto admite al menos dos formas de análisis, la primera y, más difundida, es la que vincula fuentes y funciones relacionadas con su renovabilidad (clasificación tradicional estática, que divide a los recursos en renovables y no renovables). La segunda, adquiere mayor relevancia en ámbitos académicos dado que analiza los recursos en función de su uso (clasificación dinámica, que valora tanto la variedad de funciones como las variedades de usos de un recurso).

La postura asumida en esta ponencia es el enfoque dinámico, que sostiene que un Recurso Natural es aquel que sirve a los mismos fines pero sufre variaciones en el devenir histórico debido a que su valoración la realiza *“una sociedad determinada -con su bagaje técnico, su estructura económica y social y sus relaciones con otras sociedades - en un cierto momento de su historia”* (Prudkin, 1994, p.5).

Por lo expuesto, se considera al recurso como un concepto social cuyo uso no solo depende de la posesión del mismo, sino de las condiciones propias de cada sociedad (económicas, tecnológicas, entre otras) en cada momento histórico que hacen posible su apropiación. Es decir, un recurso puede ser técnicamente recuperable y económicamente viable para una sociedad, mientras que para otra puede ser sólo un elemento de su medio natural al que no tiene acceso por sus carencias técnicas/económicas (Guerrero, 2016).

Una última acepción de recurso considerada en el presente trabajo, es la de Recurso Geoestratégico. Se define como tala todo recurso natural escaso que actual o potencialmente es vital para el desarrollo de la actividad económica o para el mantenimiento de la calidad de vida de un país. Un Recurso Geoestratégico

“tiende a concentrarse en pocas manos, es escaso a escala global y tiene especificidad territorial, por lo que puede ser factor de posibles conflictos en materia política, económica o militar. El conflicto surge cuando el recurso es abundante para un país y escaso para otro, sumado a la diferente situación de los Estados en cuanto a la capacidad de protegerlos” (Guerrero, 2016, p. 26).

En síntesis, es importante no sólo contar con los recursos naturales, sino también conocer el valor que le otorga una sociedad determinada, así como las posibilidades concretas que tiene para explotarlos. Éstas se encuentran condicionadas por las decisiones políticas y económicas que pueden interferir o facilitar el aprovechamiento de los recursos.

El litio como recurso natural geoestratégico. Inserción de la región sudamericana en el mercado global

El litio es considerado en la actualidad un recurso geoestratégico. Es usado principalmente en las baterías recargables de los dispositivos electrónicos portátiles como teléfonos celulares, computadoras, cámaras fotográficas y de video. La aplicación más importante, desde el punto de vista estratégico, es la producción de una nueva tecnología de baterías recargables para vehículos híbridos eléctricos: Hybrid Electric Vehicle. El uso del litio en este tipo de baterías ha reemplazado antiguos materiales como Nickel-Cadmium (NiCd), Nickel-Metal-Hydride (Ni-MH) por reducir los costos de producción y por representar las baterías de ion-litio una tecnología superior por su alta densidad de energía. De esta manera presenta un doble beneficio: tiene la mitad de peso que sus antecesoras (baterías de níquel) y almacena el triple de energía, generando el doble de potencia. Por ello, el litio es considerado “el petróleo del siglo XXI” o “el oro blanco de la energía” (Fornillo, 2015).

La distribución de litio en el mundo es heterogénea dado que existen diferentes formas en las que se encuentra depositado el recurso (salmueras y minerales). Además según su origen depende el grado de concentración, tasas de evaporación, cantidad y calidad del elemento, lo que repercute en los costos de explotación. Por ello, sólo el 40% del total de las reservas mundiales es económicamente viable bajo las actuales formas de explotación.

Existen dos formas posibles de extraer el litio: como mineral espodumeno o a través de la evaporación de la salmuera presente en los salares. Esta última es una técnica más económica que la extracción del mineral de roca, además goza de ventajas medioambientales y posee el grado de pureza necesario para su uso en las baterías. Esto reduce a cinco el número de países en condiciones de explotar el recurso: Estados Unidos, China, Argentina, Bolivia y Chile.

América Latina posee las mayores reservas mundiales de este mineral. Argentina, Bolivia y Chile conforman el denominado “Triángulo del litio” (Figura 1), dado que estos tres países poseen el 55% de las reservas mundiales y el 85% de los depósitos de salmuera (Fornillo, 2015).

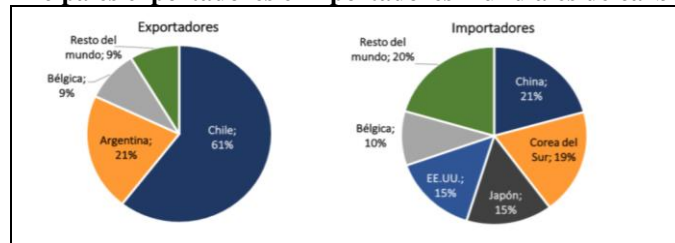
Figura 1: El triángulo del litio en la región sudamericana



Fuente: <http://www.ellitoral.com>

Durante el año 2016, Argentina fue el segundo país que más exportaciones de litio realizó a nivel mundial, por detrás de Chile. En tanto, los países que demandaron este producto fueron China y Corea del Sur. El consumo de litio en Estados Unidos depende en un 50% de importaciones, principalmente de países de América Latina. El carbonato de litio, que representa el 93% del total de litio importado, proviene de Chile y Argentina (Figura 2).

Figura 2: Principales exportadores e importadores mundiales de carbonato de litio



Fuente: Cámara Argentina de Comercio y Servicio, 2017.

Con respecto a los países importadores de este mineral, la distribución está atomizada dado que los países consumidores poseen un importante grado de desarrollo, mientras que no existen países periféricos entre los demandantes. En 2013, Bélgica, China, Alemania, Estados Unidos y Corea del Sur representaron el 20% de las exportaciones y más del 68% del consumo total (Fornillo, 2016).

La fabricación de baterías tiene como principal núcleo el sudeste asiático. Japón y Corea del Sur son los pioneros en la investigación y desarrollo de este tipo de producción, China ingresó al mercado como productor de pilas y baterías de menor costo y calidad (Fornillo, 2016).

En cuanto al uso y aprovechamiento del litio en la región sudamericana, Argentina, Bolivia y Chile tienen todavía un trayecto por recorrer. En este sentido, Fornillo (2016) brinda una síntesis de las políticas públicas desplegadas en los tres países en torno a agregar valor al litio y así realizar el pasaje del “litio a las baterías”. El mencionado autor sostiene que:

- Chile no muestra especial interés en confeccionar baterías, es un país de tradición minera y no posee actualmente capacidad técnica para desarrollarla. Por ello prefiere comprarlas al bajo precio que le ofrece su mercado desregulado, al margen que no cuenta con una gran demanda. Sin embargo, en los últimos años decidió cambiar su política y durante 2015 formó la “Comisión Nacional del Litio”, que produjo un informe en el que recomienda al poder ejecutivo que el Estado tenga una presencia mayor en las tenencias de litio, aún asociándose con empresas privadas, que apuntalen las cadenas de valor (Comisión Nacional del Litio, 2015).
- Bolivia, por su parte, se ha propuesto alcanzar la producción de baterías. Para ello, su estrategia fue la búsqueda de socios extranjeros, aunque con dificultades. La asociación con la empresa coreana Kores-Posco en el año 2012, una de las mayores empresas de producción de baterías que se mostraba dispuesta a realizar transferencia tecnológica, no se concretó. Otras acciones realizadas fueron comprar una planta piloto de producción de acumuladores a una empresa China (Linyi Gelon New Battery Materials Co) y realizar un convenio con Holanda que le proveerá formación, un laboratorio “llave en mano” y asistencia técnica. El principal obstáculo para alcanzar este desarrollo es la ausencia de capacidad técnica local, así como de suficiente capital y de un mercado para las baterías.
- En Argentina la industrialización del litio ha sido un objetivo importante del Estado nacional en la última década. En torno al año 2011 se constituyó una comisión interministerial que ofició de articuladora entre: científicos dedicados a la investigación en las baterías de litio; una empresa interesada en producirlas (Pla-ka); y un mercado potencial para la provisión de baterías en el marco del programa educativo “Conectar Igualdad”. A pesar de los esfuerzos esta iniciativa no se concretó dado que no se logró abastecer de baterías a las empresas proveedoras de las computadoras. En 2012 se conformó la empresa Y-TEC, constituida por la petrolera YPF y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), que prevé en 2018 instalar la primera fábrica de celdas de ion-litio en el país. Argentina tiene potencial para proveer de valor agregado al litio, sin embargo, es necesaria una política planificada, coordinada, interdisciplinaria y consensuada para lograrlo. Si bien existen condiciones estructurales, como un entorno científico, económico y político, necesarias para lograr la producción de baterías, el mercado local no es tan amplio y su inserción en el mercado internacional es compleja.

El uso y apropiación de los recursos naturales en América Latina mantiene, actualmente, rasgos que caracterizaron su apropiación y que conforman la trayectoria histórica del territorio. Ello constituye una parte importante de la explicación sobre la configuración actual del espacio latinoamericano y lo contextualiza desde una mirada decolonial. En este sentido, el control de determinados recursos estratégicos imprime *“ciertas lógicas espaciales y pautas de distribución que se relacionan con las características internas de los territorios, sus herencias (...) y la consiguiente intervención de actores externos”* (Méndez, 2011, p.21).

Como se desprende de lo expuesto anteriormente, la región sudamericana cuenta con potencial para insertarse en el contexto global como proveedora de litio de acuerdo con los requerimientos de la demanda mundial. Sin embargo, deben buscarse alternativas para mejorar la inserción de la región en el mercado mundial que le permitan abandonar su tradicional posición como proveedora de materias primas, para lograr insertarse de manera competitiva en el escenario global. En este sentido, se plantean múltiples desafíos en torno a la integración regional de los diferentes países productores, que puede constituir una alternativa viable para la gestión del recurso y alcanzar la autonomía sudamericana.

A través del enfoque multiescalar y multidimensional aplicado en el análisis de este estudio de caso es posible identificar los diferentes actores involucrados, la articulación entre las escalas local y global así como las dimensiones implicadas en el uso y apropiación del recurso.

Propuesta para la enseñanza de la Geografía Regional. El análisis de los recursos naturales geoestratégicos desde una visión Geopolítica multiescalar y multidimensional

El ámbito de desempeño profesional más habitual de los profesores de Geografía, egresados de la Universidad Nacional del Sur, es la enseñanza secundaria en establecimientos educativos de la provincia de Buenos Aires. Por ello, se propone abordar el estudio de los recursos naturales de la región sudamericana desde la perspectiva multiescalar y multidimensional junto con el enfoque de la Geopolítica de los Recursos Naturales. Éste último, forma parte del Diseño Curricular de segundo año de la Escuela Secundaria Básica, cuyo espacio de análisis es el continente americano. De esta manera se brindan herramientas concretas para que los alumnos puedan aplicar en su futura práctica profesional, y contribuir, de esta manera, a comprender las dinámicas territoriales desde una perspectiva situada en la región sudamericana y su inserción en el contexto global.

Para abordar el problema de los recursos naturales geoestratégicos se toma como caso de estudio el litio. Su análisis se realiza a través de la aplicación de estrategias didácticas que permitan abordar la temática en su complejidad. Entre ellas se encuentran: el estudio de caso a través de la lectura y el análisis de documentos y textos de diversas fuentes; la identificación de actores sociales intervinientes; la lectura y análisis de tablas y mapas de distribución de recursos estratégicos, entre otras.

Cabe destacar que el estudio de casos es una estrategia que posibilita la articulación de contenidos y el abordaje en profundidad de situaciones complejas. Asimismo, permite reconocer la articulación de distintas escalas de análisis y la intervención de diversos actores, locales, nacionales e incluso internacionales. En este sentido, resulta fundamental seleccionar situaciones y casos actuales que inviten y motiven a los estudiantes a interesarse por ellos y a buscar información complementaria.

La incorporación de nuevos enfoques y nuevos temas en la enseñanza de la Geografía coincide con lo propuesto por Gurevich *et al.* (1996) quienes señalan que “...la renovación de la enseñanza de los conocimientos geográficos requiere la selección de nuevos contenidos que resulten significativos para entender la realidad social”. Esto implica que el modelo de enseñanza adoptado contribuya a generar en los alumnos actitudes críticas.

En este sentido, el concepto de recurso natural cobra especial importancia para una propuesta didáctica que dé cuenta de una Geografía explicativa, en tanto la relación Sociedad-Naturaleza es considerada como articuladora de los contenidos. Resulta clave seleccionar recursos valorados en sus usos y funciones en el ámbito local - regional y establecer desde cuándo, por qué, quiénes y de qué modo perciben, valoran, usan o sobre utilizan dichos elementos. Hallar la respuesta a estos interrogantes permitirá vincular en forma permanente la escala local con escala global (Gurevich *et al.*, 1996).

Asimismo, trabajar con la Geopolítica de los Recursos Naturales posibilita orientar las prácticas de enseñanza hacia situaciones didácticas que tengan en cuenta la complejidad del objeto

social. Implica la participación de los estudiantes en la construcción de sus vínculos con el territorio en tanto, forma parte de su historia y de su identidad (Diseño Curricular 2do año Escuela Secundaria Básica, 2007).

El enfoque multiescalar y multidimensional propuesto pretende contribuir a la formación profesional del docente a través del desarrollo de habilidades cognitivas que permitan construir un pensamiento geográfico más complejo. Como Gurevich *et al.* (1996) sostienen, a través de la conceptualización el alumno puede escapar de la multiplicidad y la diversidad de los hechos para rescatar lo común a todos ellos. Esto no significa pasar por alto los hechos particulares, sino enmarcarlos en un contexto de significación más amplio, más explicativo. “*la enseñanza de conceptos, por su más alto nivel de generalidad, inclusión y abstracción y, por lo tanto, por su posibilidad de trascender a los casos específicos y ejemplos particulares, permite a los alumnos aplicarlos en diferentes situaciones*” (Gurevich *et al.*, 1996, p. 22). En este sentido, aprehender el concepto de recurso natural goestratégico le permite trasladarlo a otros contextos.

En cuanto a los contenidos a enseñar, se aborda el rol del capital transnacional en las actividades extractivas que afectan a los países poseedores de recursos naturales de la región. En este análisis se coloca al Estado en el centro de las relaciones que vinculan, estratégicamente, a las sociedades con su territorio. Se considera que el Estado si bien es un sujeto sociopolítico fundamental, no es el único. Los problemas que se abordan desde de las disciplinas sociales presentan una articulación cada vez mayor entre actores y escalas.

Reflexiones Finales

La aplicación didáctica del enfoque multidimensional y multiescalar de la Nueva Geografía Política y de la Geopolítica de los Recursos Naturales brinda posibilidades para el análisis del uso y apropiación de los recursos geoestratégicos. Esta visión le permite al alumno dilucidar posibles claves interpretativas de la inserción desigual de las regiones en el contexto de la globalización.

La finalidad que se persigue es incentivar en los alumnos el desarrollo del espíritu crítico, promover el planteamiento y la discusión de los problemas actuales en el contexto regional y global, mediante un abordaje que integre capacidades, contenidos, objetivos, estrategias y técnicas que se articulan en función de problemáticas concretas. Se trata de comprender la realidad del mundo global desde la articulación con las escalas regional y local y convertir a la enseñanza de la Geografía en una acción reflexiva que permita comprender las lógicas espaciales del mundo global. Asimismo, se pretende brindar a los alumnos del profesorado en Geografía herramientas concretas para aplicar en sus futuras prácticas desde este enfoque teórico-metodológico. En este sentido, la asignatura Geografía de América y Oceanía brinda el marco regional en el que se localiza el recurso geoestratégico seleccionado: el litio. Por su parte, la cátedra de Geografía de los Grandes Espacios Mundiales aporta el contexto global desde el cual interpretar la importancia de los recursos naturales geoestratégicos en el orden geopolítico actual.

Analizar desde la perspectiva propuesta, el uso y apropiación de los recursos naturales geoestratégicos permite que los alumnos avancen hacia un proceso de conceptualización para comprender la complejidad de las interacciones Sociedad-Naturaleza. La aprehensión de los contenidos posibilita el desarrollo de ciertas capacidades y competencias entre las cuales es posi-

ble mencionar: la comprensión de los conceptos de geopolítica y de recursos naturales geoestratégicos y el carácter dinámico de su definición; identificar este tipo de recursos y los motivos que llevan a ser clasificados como tales; reconocer actores involucrados y vislumbrar las oportunidades o conflictos que puedan surgir; reconocer otras formas de ejercicio de poder y las maneras en que se vinculan los distintos actores sociales con el territorio.

En cuanto al enfoque multiescalar se observa la articulación de las escalas local-global en torno a la demanda del litio y su localización. Como ha sido expuesto anteriormente, el litio presenta una especialización territorial productiva que se concentra en el Triángulo del Litio. Por otra parte, la demanda del mineral responde a intereses globales en los que intervienen diferentes actores, fundamentalmente las empresas mineras encargadas de su explotación y las industrias del automóvil y la electrónica que demandan el material para su uso en baterías. Entre estas escalas, se encuentra la instancia nacional que es la que impone la normativa y regulaciones en torno a la explotación y comercialización del litio. A esta situación se suma el hecho de que, en muchas ocasiones, las legislaciones de los países que comparten la disponibilidad de litio, en este caso Argentina, Bolivia y Chile, presentan importantes diferencias entre ellas, lo cual contribuye a crear una situación de complejidad y fragilidad en cuanto al manejo del recurso.

La aplicación del enfoque multidimensional al caso del litio, permite observar cómo intervienen diferentes dimensiones en torno a su uso y apropiación. Por un lado, la dimensión económica, ligada a la valoración del mineral en el mercado global; la dimensión social que analiza la situación de las comunidades residentes en los yacimientos que ven modificados sus modos de vida; la dimensión física vinculada con la alteración de los ecosistemas donde se encuentran los yacimientos de litio; la dimensión política que estudia las acciones de los Estados que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la actividad y, por último, la dimensión geopolítica a partir de la competencia entre Estados por los recursos.

Por lo expuesto, es posible considerar que el estudio de los recursos naturales geoestratégicos constituye un ejemplo susceptible de trabajar en clase, en ambos niveles educativos, aunque con diferente grado de complejidad. Por último, esta propuesta didáctica pretende contribuir a la renovación de la enseñanza de la Geografía, al incorporar nuevos enfoques al debate teórico.

Referencias bibliográficas:

- **Abad Restrepo, C.** (2015). Tensiones geopolíticas por los recursos naturales: aproximación por la Geografía crítica. En: G. Pérez, y L. Higuera (Coord.), Actas V Congreso Nacional de Geografía de las Universidades Públicas. “Geografías por venir”, 303- 313. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- **Azcárate Luxán, B.; Azcárate Luxán, M. V.; Sánchez Sánchez, J.** (2013). *Geografía Regional del mundo. Desarrollo, subdesarrollo y países emergentes*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Cámara Argentina de Comercio y Servicio (2017). Informe sobre las oportunidades del litio en Argentina. Consultado el 3 de noviembre de 2017 <http://www.cac.com.ar>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007) Diseño curricular del área Geografía. Segundo año de la Escuela Secundaria Básica. Consultado el 25 de septiembre de 2017, en: <http://servicios.abc.gov.ar>
- El Litoral (2017). El futuro en el Triángulo del Litio. Santa Fe. Consultado el 25 de septiembre de 2017, en <http://www.ellitoral.com>

- **Fornillo, B.** (2014). ¿Commodities, bienes comunes o recursos estratégicos? La importancia de un nombre. [En línea] Revista Nueva Sociedad, 252, 101 - 117. Accesible en: http://nuso.org/media/articles/downloads/4044_1.pdf
- **Fornillo, B.** (2015). *Geopolítica del litio. Industria, ciencia y energía en Argentina*. Buenos Aires: El Colectivo CLACSO.
- **Fornillo, B.** (2016). *Sudamérica futuro. China global, transición energética y posdesarrollo*. Buenos Aires: El Colectivo CLACSO.
- **Guerrero, A.** (2016.). Nueva Geopolítica de la Energía en la Región Sudamericana. Tendencias, actores y conflictos en la industria del gas. Tesis Doctoral en Geografía Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.
- **Gurevich, R y otros.** (1996). *Notas sobre la enseñanza de una Geografía Renovada*. Buenos Aires: Aique
- **Méndez, R.** (2011). Tensiones y conflictos armados en el sistema mundial. Una perspectiva geopolítica. *Revista Investigaciones Geográficas*, 55, 19-37.
- **Prudkin, N.** (1994). Manejo integrado de recursos naturales a nivel urbano y regional. Mar del Plata: Centro de Investigaciones Ambientales (CIAM)
- **Vieytes, R.** (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: De Las Ciencias.

Experiência do PIBID nas Aulas de História: uma reflexão sobre agricultura familiar e o agronegócio (Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil)

Marcos Flávio Alves Leite - Astrogildo Fernandes da Silva Junior

mrcsflavio5@hotmail.com; silvajunior_af@yahoo.com.br

Universidade Federal de Uberlândia – FACIP/UFU / Brasil

RESUMO:

Esse trabalho é resultado de uma atividade desenvolvida a partir do projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura e Bacharelado em História da Universidade Federal de Uberlândia, campus Pontal, no qual se propôs trabalhar com a temática “OUTRAS HISTÓRIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE DIFERENTES SUJEITOS DA CIDADE DE ITUIUTABA, MG, BRASIL”, o objetivo geral consistiu em conceituar as diversas faces do trabalho no meio rural brasileiro evidenciando a importância dos diferentes sujeitos históricos residentes nesse cenário, que tem sido desconfigurado pelo agronegócio. A escolha de trabalhar com a temática do trabalho no campo proporcionou aos estudantes uma compreensão da dimensão do meio rural. Espaço que é motivo de muitos embates, políticos, sociais e econômicos. As atividades foram desenvolvidas na Escola Estadual João Pinheiro com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Trabalhamos com leitura metódica de textos, análise de propagandas de televisão, leituras críticas de imagens fotográficas e por fim realizamos uma atividade de socialização dos resultados das pesquisas realizadas em grupo pelos estudantes. Esse projeto possibilitou que os estudantes refletissem de maneira mais aprofundada acerca das particularidade e influências que permeiam o trabalho no meio rural.

Palavras chave: Trabalho Rural, Agronegócio, Ensino de História.

Experiencia del PIBID en las Clases de Historia: una reflexión sobre la agricultura familiar y el agronegocio (Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil)

RESUMEN:

Este trabajo es el resultado de una actividad desarrollada a partir Del proyecto del Programa Institucional de Becas de Iniciación a La Docencia (PIBID) del curso de Licenciatura y Bachillerato de Historia de La Universidad Federal de Uberlândia, campus Pontal, em el que se propuso trabajar con la temática "OTRAS HISTORIAS EN LA ENSEÑANSA DE HISTORIA: MEMORIAS E HISTORIAS DE DIFERENTES SUJETOS DE LA CIUDAD DE ITUIUTABA, MG, BRASIL" El objetivo general consistió em conceptuar las diversas matizes del trabajo em el medio rural brasileño evidenciando los diferentes sujetos históricos residentes em ese escenario, que ha sido desconfigurado por el agronegocio. La elección de trabajar con la temática del trabajo en el campo proporcionó a los estudiantes una comprensión de la dimensión del medio rural. Espacio que es motivo de muchos embates, políticos, sociales y económicos. Las actividades fueron desarrolladas em la Escuela Estadual João Pinheiro con estudiantes de los años iniciales de la enseñanza fundamental. Trabajamos con lectura metódica de textos, análisis de propagandas de televisión, lecturas críticas de imágenes fotográficas y por fin realizamos una actividad de socialización de los resultados de las investigaciones realizadas em grupo por los estudiantes. Este proyecto posibilitó que los estudiantes reflexionaran de manera más profunda acerca de las particularidades e influencias que permean el trabajo em el medio rural.

Palabras clave: Trabajo Rural, Agronegocios, Enseñanza de Historia

Experience of PIBID in History Classes: a reflection on family agriculture and agribusiness (Ituiutaba, Minas Gerais, Brazil)

ABSTRACT:

This project is the result of an activity developed from the project of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) of Bachelor's and licentiate's degree in history of Federal

University of Uberlândia, Pontal campus, in which it was propound to work on the theme "OTHER STORIES IN THE TEACHING OF HISTORY: MEMORIES AND STORIES OF DIFFERENT SUBJECTS OF THE CITY OF ITUIUTABA, MNAS GERAIS, BRAZIL ". The main goal of the project was to conceptualize the different faces of work in the Brazilian countryside, evidencing the significance of the different historical individuals living in this scenario, who has been unconfigured by agribusiness. The choice of working with the field theme provided the students with an comprehension of the countryside extent. This topic is the reason for many debate, political, social and economic. The activities were developed at the João Pinheiro State School with the student of elementary school. We work with methodical reading of texts, analysis of advertisements, critical readings of photographic images and finally we performed an activity of socialization of the results of the research conducted by the students. The project made it possible for students to reflect more deeply on the particularities and influences that permeate work in the Brazilian countryside.

Key words: Rural Work, Agribusiness, History Teaching.

Introdução

Este texto apresenta uma atividade de pesquisa que foi desenvolvida no curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia – FACIP/UFU, no ano de 2017. De acordo com o IBGE, em 2015, Ituiutaba possuía 103.945 habitantes. Tem unidade territorial de 2.598.046 km². O município de Ituiutaba faz divisa com os estados de Goiás, São Paulo e do Mato Grosso do Sul. Faz parte da mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, que é uma das 12 mesorregiões do estado brasileiro, formada por 66 municípios agrupados em sete microrregiões, localizados na região oeste de Minas Gerais. Ocupa 15 % do território mineiro, sendo a segunda maior economia do Estado. A imagem a seguir registra a localização do município:

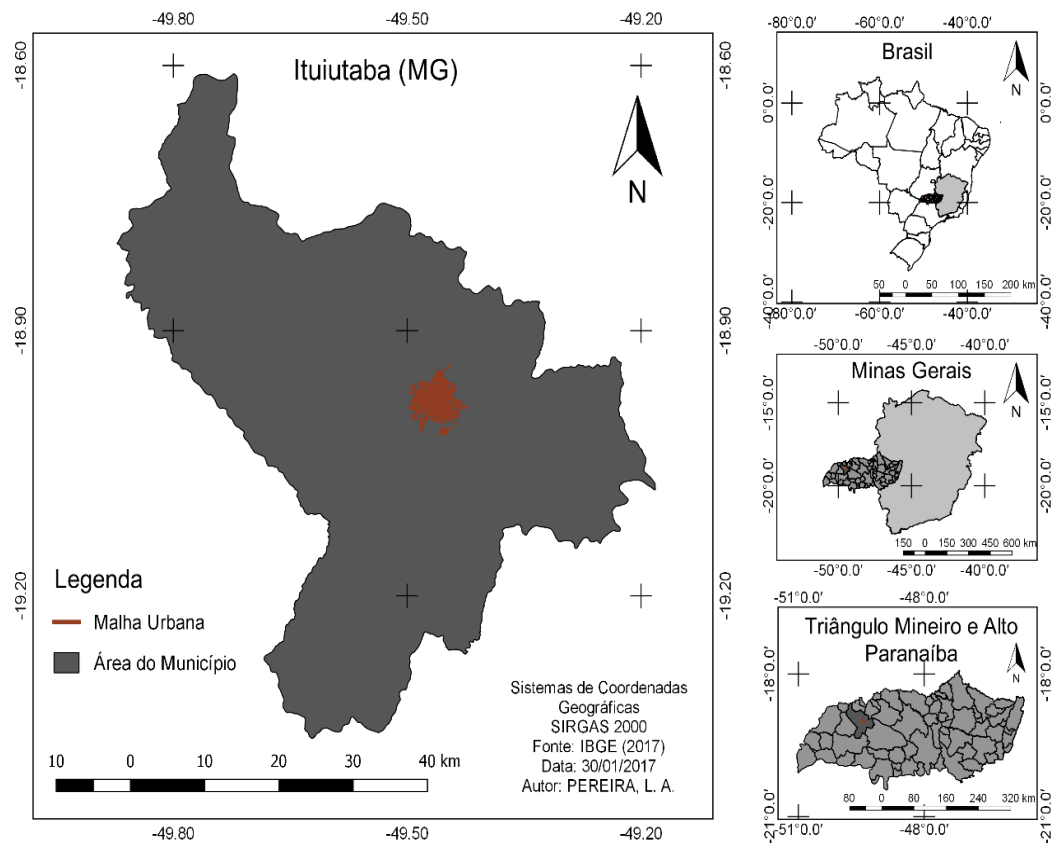


Figura 1: Mapa localizando o município de Ituiutaba-MG, Brasil . Fonte: IBGE (2016). Organização do geógrafo Lucas Alves.

A atividade é referente ao projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura e Bacharelado em História da FACIP/UFU, no qual se propôs a desenvolver atividades com a temática “OUTRAS HISTÓRIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE DIFERENTES SUJEITOS DA CIDADE DE ITUIUTABA, MG, BRASIL”.

O objetivo geral do projeto no ano de 2017 consistiu em registrar memórias e histórias de diferentes sujeitos históricos: mulheres negras, brancas, migrantes e de trabalhadores e trabalhadoras do município de Ituiutaba, MG, Brasil. Dessa forma, elencamos como objetivos específicos: Desconstruir nos estudantes dos anos finais do ensino fundamental a ideia de que a história trabalha com verdade absoluta; Apresentar e desenvolver com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental diferentes metodologias de pesquisa tais como; História oral, fotografias, literatura, dentre outras fontes e linguagens; Desenvolver nos estudantes o protagonismo no processo de ensino e de aprendizagem, produzir, junto aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, vídeo documentário sintetizando a pesquisa.

A partir desse projeto maior os bolsistas ficaram encarregados de desenvolver projetos de ensino que mobilizassem os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Os projetos foram desenvolvidos na Escola Estadual João Pinheiro com estudantes dos sextos e nonos anos do ensino fundamental. Organizamos o artigo em três partes. Na primeira, apresentaremos a escola e seus sujeitos. Na segunda, registramos uma justificativa e, por fim, nos deteremos em apresentar as atividades e resultados obtidos do projeto educacional com a temática: Trabalho No Meio Rural: Agricultura Familiar ou Agronegócio?

A escola e seus sujeitos

De acordo com Dayrell (1995), para falar de escola é preciso entender que esta é antes um espaço sociocultural. É preciso compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura, ao contrário, trata de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. E como construção social, a sua arquitetura, os seus espaços expressam uma expectativa em relação aos seus usuários, porém, nem sempre correspondida, visto que, o espaço escolar é apropriado por agentes históricos em constante ação que acabam por oferecer novos significados. Pautados na presunção de que a escola carrega signos, símbolos e vestígios das relações sociais dos sujeitos que a compõe e conseqüentemente do contexto no qual está inserida, jamais é espaço neutro.

Nesse sentido, no início do ano letivo de 2017, nos preparamos para observar a dinâmica escolar, é importante conhecermos e aprendermos sobre nosso campo de pesquisa para compreendermos com se dão as relações entre os estudantes com o espaço escolar. Realizamos leituras de autores, afim de que, pudéssemos nos preparamos para as observações do espaço escolar, as aulas de História e conseqüentemente nos organizarmos para intervenções que realizaríamos. Para informa-se de algumas particularidades da escola, estudamos o Projeto Político Pedagógico, o PPP, para considerar a dimensão sociopolítica/cultural e institucional.

As observações da escola precisam ser realizadas de maneira responsável e embasadas teoricamente. Para André,

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (2006, p. 41)

Desse modo, entendemos que observar a escola torna possível mostrarmos aspectos próprios que a escola viabiliza. Será que a escola tem sido atraente aos jovens ou seria apenas um lugar que estão indo por obrigação? Como será que a escola enxerga seus sujeitos? Sabendo que a escola é um espaço dinâmico, André (2006, PP. 42-44) explica que há três dimensões que são necessárias de ser consideradas ao se pensar no cotidiano escolar: A dimensão institucional abrange toda forma de organização da escola e o que acontece no decorrer da vida escolar. A dimensão pedagógica trata da relação de ensino entre professor e estudante. Envolve as atividades, conteúdos, materiais didáticos, enfim, é a produção do conhecimento. E temos a dimensão sociopolítica/cultural que trata as macroestruturas da prática educativa. Nesse sentido, é a dimensão que considera contextos históricos e representações políticas que influenciam na sociedade.

A Escola Estadual João Pinheiro iniciou suas atividades em 1905, primeiramente recebeu o nome de Colégio Santo Antônio, onde funcionou um internato de meninos e meninas, localizado inicialmente em uma residência na rua da Matriz, onde atualmente é denominada rua 20. Em 1908, o colégio passou a ser reconhecido por Grupo Escolar de Villa Platina. Em 1927, o grupo escolar passou a ser denominado Grupo Escolar João Pinheiro. No ano de 1951, o Grupo Escolar João Pinheiro foi vítima de um incêndio criminoso, em que foram destruídos todos os documentos da escola, que passou a funcionar na Casa da Cultura para a realização da reforma do prédio. No ano de 1984, o Grupo Escolar passou a oferecer de 5ª a 8ª série e passou a ser chamado Escola Estadual João Pinheiro. Em 1994, deu-se início um projeto chamado “Por Uma Escola Cidadã e Feliz”, que alterava a dinâmica da escola no processo educacional. Esse trabalho alterou os métodos, posturas e práticas educativas, proporcionando uma mudança na educação, que propunha uma participação atuante da comunidade escolar juntamente com o corpo docente e direção da escola.

Atualmente a Escola Estadual João Pinheiro está localizada na rua 20, nº 1331, bairro Centro, CEP: 38300074, Ituiutaba, MG. De acordo com o Censo Escolar (2016), a escola não oferece o Ensino Médio, possui 376 estudantes matriculados no Ensino Fundamental I e 458 estudantes matriculados no Ensino Fundamental II. A escola não dispõe de um espaço físico muito bom, situada na região central do município de Ituiutaba, MG, está rodeada de prédios e casas, impossibilitando o crescimento do espaço físico da escola. A infraestrutura (dependências) da escola é composta por, biblioteca, laboratório de informática, sala de diretor, sala para professores, salas de aula, cozinha, sanitários, secretária, quadra de esporte descoberta e auditório.

Ao longo das observações do espaço escolar procuramos nos relacionar com a maioria dos estudantes, corpo docente e funcionários da escola, afim de aprender e conhecer sobre aquele espaço. No dia a dia com os estudantes foi possível perceber o quanto o espaço escolar é multicultural, foi possível identificarmos a maneira que o corpo docente lidavam com esse espaço das diferenças. Nesse sentido compactuo com SILVA,

O professor, nesse contexto multicultural, “deve” estar além dos territórios e dos limites que o saber especializado representa no contexto da escola. Assim, “deve” ter a capacidade de interdisciplinarizar, de integrar, de incluir em contextos específicos os sujeitos e os saberes dos

excluídos: negros, índios, pobres, homossexuais, portadores de deficiências físicas, mentais e outros (2000, p. 45).

Nesse contexto do diálogo com sujeitos excluídos, os professores buscam integrar e incluir os sujeitos, destacamos como exemplo, os estudantes de uma turma dos sextos anos que são portadores de autismo, os professores ao elaborarem suas aulas e provas preparavam materiais que esses estudantes pudessem ter acesso juntamente com uma professora que ficava na sala de aula por conta de ajudar esses sujeitos. É responsabilidade do professor assumir o papel de interceder nas especificidades individuais de cada estudante fazendo assim com que a sala se torne um espaço plural de multiculturalidades e de aprendizado para todos.

Dentro das quatro salas de 6º anos e de duas salas de 9º anos observadas, identificamos na sua grande maioria de estudantes do sexo feminino. Nos momentos de conversas com os estudantes, as vezes em grupo, outras vezes individual, fomos conhecendo um pouco do passado dos mesmos. Foi possível identificarmos uma pluralidade de culturas entre eles. Jovens que moravam na zona rural e estudavam na cidade, moradores das áreas periféricas das cidades, alguns estudantes moradores da região central.

Para que seja possível compreender a dinâmica desse espaço, é necessário considerar a história pessoal de cada sujeito que dele participa, assim como as circunstâncias específicas em que se dá a apropriação de conhecimentos (ANDRÉ, 2006, p. 43).

A multiculturalidade, com base no autor Peter McLaren, apresenta a ideia que o educador precisa estudar melhores modos de mediar conteúdos para que possa haver formas de ensinamentos competentes. Desse modo, se torna significativo considerar que cada educando tem suas particularidades e cultura histórica. Ao ponderar tais pontos consideramos que as portas se abram para um lugar multicultural. Neste é indispensável a inclusão e inter-relação de agentes do aprendizado possibilitando ouvir as vozes dos diferentes sujeitos que foram impedidos de ter seu lugar na sociedade. Pensando assim, empreendemos afirmar que a escola passaria a ser um espaço plural e multicultural dos excluídos que podem estar nesta condição por raça, condição sexual, situação econômica, dentre outros fatores.

Justificativa

Esse projeto educacional intitulado, “Trabalho No Meio Rural: agricultura familiar é o mesmo que agronegócio? ”, teve como objetivo geral conceituar as diversas faces do trabalho no meio rural brasileiro evidenciando a importância dos diferentes sujeitos históricos residentes nesse cenário, que tem sido desconfigurado pelo agronegócio. De forma peculiar, elencamos alguns objetivos específicos: Identificar os saberes dos estudantes sobre as diversas maneiras de trabalho no campo; Desconstruir nos estudantes dos anos finais do ensino fundamental a ideia de que o meio rural é sinônimo de atraso; Trabalhar com os conceitos de agricultura familiar e agronegócio; Apresentar e desenvolver com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental diferentes metodologias de pesquisa tais como: fotografias, literatura, internet; Desenvolver nos estudantes o protagonismo no processo de ensino e de aprendizagem; Produzir, junto aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, uma narrativa fotográfica, diferenciando a agricultura familiar do agronegócio.

Recorremos ao Currículo Básico Comum (CBC), a fim estabelecermos um diálogo com os conteúdos propostos pelo o documento. Dessa forma trabalhamos com eixo temático sugerido no CBC: Histórias de Vida, Diversidade Populacional e Migrações; Tema I, História de Vida,

Diversidade Populacional (Étnica, Cultural, Regional e Social) e Migrações Locais, Regionais e Intercontinentais; Subtema I, Diversidade populacional e migrações em Minas Gerais e no Brasil.

De acordo com o CBC,

Os CBCs não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e competências que ele não pode deixar de adquirir e desenvolver.

Desse modo, levamos aos estudantes outros conteúdos, sendo possível, relacionar com as propostas do documento, pois, de acordo com o próprio documento é impossível proporcionar aos estudantes um conhecimento amplo de tudo, porém é papel do professor buscar aproximar os alunos com a realidade. Assim o papel do professor é mediar as experiências individuais dialogando com temas silenciados no CBC.

Esse projeto educacional contribuiu para a formação crítica dos estudantes, dessa forma, permitindo um debate entre os mesmos, permitindo uma aproximação com as diversidades culturais existentes dentro dos espaços educativos e até mesmo perante a sociedade. Candau (2014), ressalta que é importante os estudantes absorverem, que existem políticas públicas que privilegiam aspectos que permitem a compreensão e a execução de atividades voltadas para interculturalidade. Apresentando para os estudantes que é possível estabelecer debates contra os preconceitos, discriminações e violências reconhecendo e valorizando as diferenças culturais. Ainda de acordo com o CBC, o atual contexto político, social e educacional é atribuído ao ensino da História o papel de formar o cidadão que, dentre outras características, seja capaz de compreender a história do País e do mundo como um conjunto de múltiplas memórias e de experiências humanas.

Nesse sentido, condescendemos com Selva Guimarães (2012), que o ensino de História é lugar de formação da, e para a cidadania, onde adentrar na formação dos estudantes é importante para o desenvolvimento de um sujeito social. Conseguir desenvolver uma História crítica é uma maneira de ensinar o sujeito a ter uma intervenção crítica na realidade, implica na compreensão política do país, dos embates, projetos e dificuldades na relação do Estado e sociedade.

A escolha de trabalhar com a temática do trabalho no campo proporcionou aos estudantes uma compreensão da dimensão que é o meio rural. Esse espaço que é motivo de muitos embates, políticos, sociais e econômicos. Nesse sentido, ao estudar sobre o trabalho no campo é impossível distanciarmos dos estudantes a discussão sobre os modelos de educação que se efetivam no meio rural. Segundo Leite (1999), a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores. Não se constituiu, historicamente, como um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado.

De acordo com LEITE e SANTOS (2016), O debate sobre a educação do campo, no âmbito do estado de direito, como demanda e estratégia de luta pela emancipação e cidadania dos sujeitos que vivem ou trabalham no campo, vem ganhando espaço. As estratégias visam colaborar para a formação das crianças, jovens e adultos em direção a um desenvolvimento sustentável regional e nacional. Assim, as propostas de uma educação pensada nas comunidades localizadas no meio rural, têm como princípio a valorização dos saberes que a

população rural produz nas suas experiências cotidianas, e a agenda de trabalho, para discutir e subsidiar a construção de uma política de educação do campo, passando a incorporar o respeito à diversidade cultural.

A ausência de políticas públicas voltadas para a educação no meio rural, acelera o processo de desinformação e reforça a precarização do trabalho no campo. Ao mesmo tempo que acontece essa precarização do trabalho no campo a mídia apresenta um novo conceito de trabalho no campo, o “Agronegócio”, através de programas de rádio e televisão, propagandas, outdoor. O agronegócio não é o mesmo que o trabalho do campo, o que conhecemos por agricultura familiar é muito particular da vida dos trabalhadores que estão localizados no meio rural. A proposta do agronegócio está diretamente ligada a mecanização do campo, a exploração desenfreada de terras, a modernidade, a produção em larga escala, ao uso de insumos e agrotóxicos. Diferente dessa proposta a agricultura familiar envolve o cultivo da terra por pequenos proprietários rurais, tendo, como mão de obra essencialmente, o núcleo familiar. No Brasil de acordo com a lei Nº 11.326 de 24 de julho de 2006, considera agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, e que atenda alguns requisitos como por exemplo: Utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento; dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

Assim, foi necessária uma discussão em sala de aula para que os estudantes pudessem identificar o que cada um desses modelos de trabalho no meio rural tem de particularidades. Diferenciando um modelo do outro requer apresentar as diversas modalidades de trabalhadores do campo, os posseiros, parceiros, pequenos proprietários, arrendatários, assalariados permanentes, assalariados temporários. Enquanto isso o agronegócio fica marcado pelo uso excessivo de máquinas, poucos trabalhadores e os grandes empresários.

O Desenvolvimento do projeto e alguns resultados

Para dar continuidade na sequência do projeto pedagógico “Trabalho No Meio Rural: Agricultura Familiar ou Agronegócio?”, propomos uma organização em cinco momentos com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, afim de contemplar o projeto, atingindo a todos os objetivos propostos no projeto. Organizar os momentos demandou inicialmente conhecer todos espaços da escola a disposição para a realizarmos. Foi necessário compreender a dinâmica do espaço educativo e a multiculturalidade dos estudantes, desse modo conseguimos estabelecer relação da atividade com a vida daqueles sujeitos.

No primeiro momento, utilizamos o tempo de 50 minutos de uma aula, na qual trabalhamos em sala de aula com os estudantes. A turma era composta por 40 alunos, na qual a grande maioria eram de meninas. Nos minutos iniciais pedimos que os estudantes se organizassem em oito grupos de cinco. Buscamos escutar o que eles conheciam sobre o a agricultura familiar? O que eles entendiam do agronegócio? Se eles achavam que existisse alguma relação entre os dois termos? Onde eles já tinham ouvido falar? Na sequência foi proposto que os grupos escrevessem um texto que abordasse os conhecimentos prévios que eles possuíam sobre a temática de trabalho no campo. Em seguida recolhemos as atividades dos grupos. Foram entregues oito atividades.

No segundo momento optamos em utilizarmos a sala de informática, pois a mesma possuía cadeiras e uma televisão que usamos para desenvolvimento da segunda atividade. Inicialmente, retomamos a discussão sobre a temática, baseada nos textos da primeira

atividade, salientando trechos dos textos entregues pelos estudantes. Em seguida, distribuimos um texto que abordou conceitos dos diversos modelos que configuram os trabalhos rurais e a lei Nº 11.326 de 24 de julho de 2006, que argumenta sobre a definição da agricultura familiar. Realizamos a leitura de maneira individual e coletiva e debatemos sobre o que os estudantes assimilaram do texto. Em seguida, utilizamos a televisão para projetar alguns vídeos de propaganda que recorrentemente são apresentados na Rede Globo de Televisão, conhecida por “Agro é pop, Agro é show”, onde aborda-se a temática sobre agronegócio fazendo relação com a agricultura familiar, após a exibição mediamos uma nova discussão entre os estudantes procurando identificar a percepção que eles obtiveram a respeito dos conceitos trabalhados em relação a propaganda da televisão.

Percebemos que alguns estudantes se identificaram com algumas modelos de trabalho que configuram o meio rural, uma estudante nos relatou que o seu pai trabalhava em uma fazenda como meiero, outro nos relatou que o avô era arrendatário de terras. Uma estudante expôs que seus avós moravam na zona rural e sobreviviam das práticas da agricultura familiar, e exaltou o papel fundamental da mulher no dia-a-dia nas obrigações do trabalho rural. Essas percepções não foram consenso, tiveram estudantes que enalteciam as práticas do agronegócio por acharem que a utilização de grandes máquinas e o uso de agrotóxicos são propícios para uma vida saudável e melhor. Apesar de diferentes pontos de vistas dos estudantes, podemos perceber ao final do debate que ainda que houvesse divergência de opiniões entre eles, a atividade foi esclarecedora para que eles compreendessem as diferenças existentes entre a agricultura familiar e o agronegócio.

O terceiro e o quarto momento utilizamos dois horários de aulas geminados, recorreremos novamente a sala de informática, pois usamos os computadores para realização das atividades. Retomamos as discussões realizadas sobre os conceitos de trabalhos rurais, propostos no segundo momento. Na sequência, apresentamos para os estudantes duas narrativas fotográficas produzidas por nós coordenadores do projeto. Salientamos a importância de se usar outras linguagens educacionais ao se ensinar História. Ao aplicarmos uma atividade usando a fotografia, nos remetemos ao trabalho com a cultura material. Ao planejarmos a sequência de imagens buscamos elucidar uma micro história. Dessa maneira contamos através de imagens como compreendemos o cenário do trabalho rural, expondo fotografias sobre a agricultura familiar e outro buscando uma relação com a mecanização e ausência de trabalhadores no agronegócio.

As imagens que representavam o agronegócio e agricultura familiar foram retiradas da internet pelos coordenadores e disponibilizadas nos computadores da sala de informática previamente para que os estudantes conseguissem produzir as narrativas fotográficas, foram separadas cinquenta (50) imagens para cada conceito de agricultura familiar e agronegócio. Neste momento do projeto contamos com ajuda de mais bolsistas do PIBID para auxiliarem os grupos na atividade.

Propusemos então, que os estudantes formassem os mesmo grupos que se formaram no primeiro momento. Dividimos os grupos em dois lados da bancada de computadores, os grupos do lado (A), ficaram responsáveis por construir uma narrativa fotográfica a partir das discussões anteriormente realizadas no primeiro e segundo momento das atividades do projeto sobre a agricultura familiar e os grupos do lado (B), fizeram o mesmo, construindo uma narrativa fotográfica do agronegócio. Os trabalhos foram formatados nas normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), salientamos mais uma vez que contamos com ajuda de outros colegas pibidianos para essa atividade.

As oito narrativas construídas pelos estudantes revelaram que eles conseguiram compreender as desigualdades e transtornos que a agricultura familiar tem em relação ao agronegócio. Percebemos um envolvimento geral entre os alunos, eles conversavam entre os integrantes e planejavam como contar a melhor história que representasse a temática sorteada. Através das narrativas fotográficas os grupos contaram histórias de tristeza, trabalho em família, êxodo rural, desemprego, o mal que o uso de agrotóxicos podem causar, tecnologias e a mulher no campo. Ao final da atividade foi prazeroso identificar como os estudantes compreenderam o objetivo da atividade de se trabalhar com narrativas fotográficas, conseguiram expressar através de imagens o que eles entenderam entre as diferenças que marcam o agronegócio da agricultura familiar.

Depois de todos debates e atividades propostos, utilizamos de uma metodologia “diferente” de culminância do projeto com aqueles estudantes. Concordamos com Guimarães (2012), o projeto pedagógico deve levar a uma produção com finalidade pedagógica e social, culminando com a apresentação do produto final para toda a classe. Desse modo, o último momento do nosso projeto foi realizado na sala de aula, onde, os grupos de forma alternada apresentaram suas narrativas fotográficas relacionadas ao trabalho da agricultura familiar e a outra metade apresentaram as narrativas fotográficas relacionadas ao agronegócio. Organizamos a sala com projetor multimídia, e os grupos se apresentavam na frente dos colegas explicando o que eles haviam compreendido sobre as temáticas trabalhadas, posteriormente expunham na parede as narrativas fotográficas de acordo com a temática sorteada. Alguns estudantes ao final das apresentações dos colegas questionavam e elogiavam.

Notamos um grande entusiasmo entre os estudantes ao estarem ali na frente da sala apresentando os seus trabalhos, alguns gostavam de falar, outros muito tímidos, porém a atividade contou com participação e envolvimento por parte dos alunos.

Algumas considerações

Durante o ano de 2017, acompanhamos a rotina escolar, primeiramente observando a dinâmica administrativa que aquele espaço educativo executava suas atividades. No segundo momento o qual comecei a ter contato direto com as aulas de História da professora Tatiana, percebemos o quanto esse espaço escolar é plural de conhecimentos e culturas. O contato próximo com a realidade do professor nos proporcionou momentos de reflexão ao longo do período de atividades na escola.

Vivenciar a escola ao longos meses foi bastante expressiva na busca da compreensão do espaço escolar. Os estudantes nos proporcionaram momentos de alegrias, relacionar-se com eles foram importantes para o desenvolvimento das atividades do projeto educativo. Ponderamos que é necessário essa aproximação com os estudantes, pois, dessa maneira estabelece-se uma confiança com os mesmos, transformando o ensino e aprendizado uma via de mão dupla, onde professores e alunos ensinam e aprendam ao mesmo tempo, comprovando assim que os estudantes se tornem protagonistas no processo do ensino e aprendizagem.

O momento de realizações das intervenções me surpreendeu positivamente, os estudantes assimilaram a importância de debaterem sobre a temática, compreenderam que todos possuem uma maneira de pensar e sendo assim, falar e escutar os colegas foi o principal para que conseguíssemos atingir os nossos objetivos. A partir do momento que esse projeto educacional foi pensado algumas dúvidas em relação aos conhecimentos prévios dos

estudantes permearam na elaboração das atividades. Porém, desde o primeiro momento das atividades foi possível perceber que aqueles estudantes traziam consigo experiências e contato com o meio rural, e com base nessas experimentações e conhecimentos nossos objetivos puderam ser alcançados.

Consideramos que o ensinar e aprender com esses jovens marcaram positivamente nossa vida e a dos estudantes. Debater sobre agricultura familiar e agronegócio propiciou refletirmos sobre a importância de considerarmos todas opiniões afim de uma construção de pensamento crítico. Nesse sentido, acreditamos que a vivência experimentada ao longo do ano de 2017, participando e desenvolvendo o projeto do PIBID na escola, foi extremamente importante.

Referências bibliográficas:

André, M. (1995). A abordagem qualitativa de pesquisa. In: Etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus.

Candau, V. (2014). Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F., **Candau, V. M.** (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Guimarães, S. (2012). Didática e prática de ensino de História. 13 edições revista e ampliada. Campinas, SP: Papyrus.

Leite, M.F.A, Santos, A.R.S. As Ruralidades Na Escola Municipal Quirino De Moraes. Em Ituiutaba (Mg). Catalão, GO: Espaço em Revista, 2016, 71-79.

Silva, Tomaz Tadeu (2000). (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ituiutaba. Projeto Político Pedagógico – PPP. Escola Estadual João Pinheiro. 2015 - 2016 (digitado)

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/> Acesso em 10 de Abril de 2017.

Brasil. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (Ed.). CBC História: Ensino Fundamental e Médio. 2007. Disponível em: <[http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/propostas_mg_historia_2007\[2\].pdf](http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/propostas_mg_historia_2007[2].pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2017.

Hablemos de pobreza. Elaboración colectiva y significativa de conceptos. Una experiencia de aprendizaje que vincula los niveles terciario y secundario

Lorena Alejandra Gorlero - Rocío Imaz

alegorlero@hotmail.com - roci.imaz@live.com.ar

FFyL. UBA/ FHyCS. UADER/ IPEA - Instituto del Salvador. Almirante Brown / Argentina

RESUMEN:

No es habitual ser testigos directos e inmediatos de cómo contenidos conceptuales y procedimentales vistos y analizados para el nivel terciario se materializan en el trabajo áulico en la secundaria. Tampoco su aplicabilidad en distintas disciplinas que integran las Ciencias Sociales, a pesar de la insistencia en comprender la complejidad social desde todas las miradas posibles.

No obstante ello, existe plena coincidencia en la importancia de fortalecer el vínculo de los Profesorados con las escuelas; en lograr la significatividad de saberes para los alumnos y en reconocer las dificultades que atravesamos los docentes al proponer estas prácticas dentro de nuestras planificaciones curriculares.

En este trabajo queremos presentar la experiencia que transitamos como docente y alumna-docente en un Instituto de Formación Docente y en un colegio secundario de la Provincia de Buenos Aires, El tratamiento multidimensional del concepto de Pobreza permitió una transposición didáctica que atravesó niveles de educación y que tuvo como nexo la resignificación metodológica en distintos espacios curriculares -Geografía en el terciario y Educación Ciudadana para el nivel medio. Ello se evidenció tanto en las propuestas de trabajo grupales y colaborativas como en la flexibilidad de los recursos didácticos implementados en ambos niveles.

La formulación de ideas autónomas, el acompañamiento y la motivación a la investigación de una compleja problemática social, la creatividad y la posibilidad de empaparse con sus propias vivencias personales de manera empática, se tradujo en aprendizajes significativos y valiosos tanto para nuestros jóvenes del secundario como para los docentes en formación.

PALABRAS-CLAVE: construcción colectiva de conceptos - aprendizaje significativo - transferencias metodológicas entre niveles - flexibilidad de recursos didácticos

Falemos de pobreza. Elaboração coletiva e significativa de conceitos. Uma experiência de aprendizagem que vincula os níveis pós-médio (terciário) e médio.

RESUMO:

Não é comum serem testemunhas diretas e imediatas de como os conteúdos conceituais e processuais vistos e analisados para o nível terciário se materializam no trabalho em sala de aula no ensino médio. Nem sua aplicabilidade em diferentes disciplinas que compõem as Ciências Sociais, apesar da insistência em entender a complexidade social de todas as perspectivas possíveis.

Não obstante, há um acordo total sobre a importância de fortalecer o vínculo entre professores e escolas; em alcançar o significado do conhecimento para os alunos e em reconhecer as dificuldades que os professores enfrentam ao propor essas práticas dentro de nossos planos curriculares.

Neste artigo, apresentamos a experiência que viajar como um professor e aluno-professor em um Instituto de Formação de Professores e uma escola secundária na província de Buenos Aires, o tratamento multidimensional do conceito de pobreza possível uma transposição didática que cruzou níveis de educação e que teve como nexo a resignificação metodológica em diferentes

espaços curriculares -Geografia no ensino superior e Educação cidadã para o nível médio. Isso foi evidenciado tanto no grupo e nas propostas de trabalho colaborativo quanto na flexibilidade dos recursos didáticos implementados em ambos os níveis.

A formulação de idéias autônomas, apoio e motivação para pesquisar um problema social complexo, a criatividade ea capacidade de absorver com suas próprias experiências pessoais com empatia, resultou em lições importantes e valiosos, tanto para o nosso jovem secundário como para professores em formação.

PALAVRAS-CHAVE: construção coletiva de conceitos - aprendizagem significativa - transferências metodológicas entre níveis - flexibilidade de recursos didáticos

Let's talk about poverty. Collective and significant development of concepts. A learning experience that ties the secondary and tertiary levels together.

ABSTRAC:

It is not usual to become an immediate and direct witness of how conceptual and procedural contents seen and analyzed for the tertiary level come to fruition in the secondary classwork. Nor their applicability to the different disciplines that integrate the Social Sciences despite the insistence on understanding the social complexity from all possible perspectives.

Nevertheless, there is full agreement in the importance of strengthening the ties between teachers training courses and schools; in gaining knowledge significance for students and in recognizing the difficulties teachers face when suggesting these practices in our curriculum planning.

The aim of this assignment is to introduce the experience we underwent as teacher and as student-teacher in a teacher training institute and in a secondary school in the Province of Buenos Aires. The multidimensional approach of the concept of poverty enabled a didactic transposition which crossed the threshold of education levels in different subjects, Geography in the tertiary and Citizenship Education in the secondary level, both sharing the methodological resignification as a nexus. This became evident not only in the group and collaborative work proposals but also in the flexibility of didactic resources applied in both levels.

The development of autonomous ideas, the support and the motivation to research a complex social issue, the creativity and the possibility to get empathically involved based on personal experiences resulted in significant and valuable learning, not only for our students but also for the teachers in training.

KEYWORDS: Collective development of concepts; significant learning; methodological transfers between levels; flexibility of didactic resources.

*“Yo diría que las Ciencias Sociales son un conocimiento necesario; ¿necesario para qué?, bueno necesario, fundamentalmente, para ejercer la ciudadanía de una manera activa y responsable”
(Mario Carretero. El sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales)*

Introducción

No es habitual ser testigos directos e inmediatos de cómo contenidos conceptuales y procedimentales vistos y analizados para el nivel terciario se materializan en el trabajo áulico en la secundaria. Tampoco su aplicabilidad en distintas disciplinas que integran las Ciencias Sociales, a pesar de la insistencia en comprender la complejidad social desde todas las ópticas posibles.

No obstante ello, existe plena coincidencia tanto en ámbitos académicos como escolares sobre la importancia de fortalecer el vínculo de los Profesorados con las escuelas, en estructurar clases con miradas multi e interdisciplinar, en lograr la significatividad de saberes para los

alumnos y en reconocer las dificultades que atravesamos los docentes al proponer estas prácticas dentro de nuestras planificaciones curriculares.

El trabajo docente es complejo y abrumador, atraviesa críticas sociales amplificadas por los medios de comunicación y muchas veces se realiza en solitario generando agobio, cansancio y hartazgo. Pero al mismo tiempo es de las pocas profesiones que se eligen por vocación resultando en labores que exceden largamente cronogramas y trascienden muros escolares. Y esto es así porque la tarea diaria está envuelta en valores, sentimientos y ética humanística. La búsqueda de procesos de enseñanza que se objetiven en aprendizajes poderosos acude necesariamente a nuestras hojas de ruta y planificaciones.

En este trabajo queremos presentar la experiencia que transitamos como docente y alumna-docente tanto en un Instituto de Formación Docente como en un colegio secundario, ambos de la Provincia de Buenos Aires.

A partir de la idea de construir colectivamente el concepto de Pobreza desde la riqueza de la multidimensionalidad en una materia del Profesorado de Geografía, se generó una transposición didáctica que atravesó niveles de educación y que tuvo como nexo la resignificación metodológica en distintos espacios curriculares -Geografía en el terciario y Educación Ciudadana para el nivel medio. Ello se evidenció tanto en las propuestas de trabajo grupales y colaborativas como en la flexibilidad de los recursos didácticos implementados en ambos niveles. La formulación de ideas autónomas, el acompañamiento y la motivación a la investigación de una compleja problemática social, la creatividad y la posibilidad de empaparse con sus propias vivencias personales de manera empática, se tradujo en aprendizajes significativos y valiosos tanto para nuestros jóvenes del secundario como para los docentes en formación.

Comenzaremos el recorrido tal como se suscitaron los procesos cronológicamente; en cada instancia, correspondiente con cada nivel, caracterizaremos brevemente las instituciones educativas y los espacios curriculares que generaron las propuestas, para luego describir las experiencias por separado. En ellas podrán visualizarse algunas categorías derivadas del enfoque constructivista aplicadas a la dimensión real y concreta del aula.

El inicio de la experiencia, construyendo conceptos en el profesorado

*“Lo que tenemos que aprender lo aprendemos haciendo” (Aristóteles)
“Con mis maestros he aprendido mucho; con mis colegas, más; con mis alumnos todavía más”.*
(Proverbio Hindú)

La institución

El Instituto Superior Esteban Adrogué inició su funcionamiento en 1993 con tres carreras técnicas. Cuando se creó la Red Federal de Formación Docente Continua comenzaron a ofrecerse capacitaciones y post títulos para la Provincia de Buenos Aires, entre ellos las de Jardín Maternal y Educación de Adultos. Desde 1998 se dictó la Certificación Docente para Profesionales y Técnicos, habiendo logrado reconocimiento pleno del Ministerio de Educación de la Nación como carrera semi-presencial. En 2004 el compromiso del instituto con la comunidad local se extendió dando respuesta a la necesidad de nuevos profesados en la zona; así, bajo las Resoluciones 25/03 y 26/03 respectivamente, y siguiendo los diseños curriculares de la Provincia, se abrieron los de Historia y Geografía.

El espacio curricular: Perspectiva Social

La propuesta realizada para la materia Perspectiva Social I intenta aportar a los futuros docentes de Geografía las especificidades de las problemáticas demográficas y su estrecho vínculo con la dinámica económica y territorial. La complejidad social requiere problematizar cada uno de los elementos que le dan sentido a la estructura resultante en un tiempo y en un espacio determinado, máxime si se entiende que en el sistema capitalista postfordista y globalizado, el conflicto social se extiende a las lógicas poblacionales. Es por ello que el estudio de la población se considera antes que una mera estadística, parte vital del análisis social.

En consonancia con el enfoque teórico utilizado en los diseños curriculares para Geografía en la escuela secundaria¹, los temas que se desarrollan en esta materia de segundo año se tratan de modo que permita a los alumnos del profesorado el estudio de los fenómenos demográficos de manera integral. Así, se pretende que el futuro docente en Geografía conozca tanto las principales problemáticas demográficas, como las interpretaciones teóricas que se realizan en torno a ellas. Para alcanzar este objetivo, se trabaja procurando desarrollar herramientas conceptuales, analíticas y prácticas que alcancen un abordaje tanto sincrónico como diacrónico, considerando distintos espacios y temporalidades, haciendo vistas a la multi-causalidad, identificando y contrastando las relaciones que se producen al interior de las sociedades y contribuyendo al análisis y la reflexión crítica, para luego ser volcadas en las labores frente al aula sobre problemas concretos y reales.

Durante la cursada se hace particular hincapié en la vinculación entre la teoría y la práctica docente, generando espacios para que nuestros alumnos se conviertan en docentes. Si bien Perspectiva Social es una materia del tronco de las curriculares, somos partidarios de generar momentos en los que los jóvenes se apropien tanto de saberes, herramientas conceptuales y metodológicas, como de lugares distintos en el aula. Así propiciamos pensar las temáticas que se desarrollan en clase en función de su futuro profesional, desarrollando diversas estrategias didáctico-pedagógicas. Nuestra perspectiva al respecto es la constructivista, para la cual se aprende haciendo.

Desde hace varios años, Perspectiva Social se transformó en una materia cuatrimestral con un régimen que sostiene la modalidad de taller y que contempla el trabajo con TIC. Esto surge de las realidades que se fueron observando en quienes cursan un profesorado: jóvenes que recién salen del secundario con carencias de herramientas procedimentales y que comienzan a abandonar las cursadas rápidamente ya sea porque no pueden sostener la exigencia académica o porque la asistencia diaria es incompatible con sus extendidas jornadas laborales. A ello debemos agregar un dato no menor considerando la ubicación del Profesorado y es la dependencia al normal funcionamiento del ferrocarril Roca.

Análisis de la experiencia bajo la perspectiva constructivista

El curso que nos convoca estaba compuesto por cinco alumnos con edades, perfiles y situaciones socio-económicas heterogéneas. Del diagnóstico surgió que nos encontrábamos frente a un grupo con experiencias de vida que marcaban fuertemente sus posiciones sobre los temas de la materia. Ello determinó nuestra metodología de trabajo y los ejes en los que anclaríamos particularmente. Así, decidimos puntualizar en el eje *Población, Calidad de Vida*

¹ Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Geografía e Historia Res. N° 13259-99 Modificada por Res. N° 3581-00

y *Bienestar*, donde analizamos problemáticas tales como condiciones de vida, empleo y pobreza.

Encontrándonos en la mitad de la cursada, y habiéndonos ocupado previamente de cuestiones referidas a la distribución y composición de la población, confeccionado y analizado pirámides y gráficos y analizado el modelo de Transición Demográfica para diferentes regiones del país y del mundo, comenzamos a hablar de pobreza. En la última parte de una clase y siguiendo la técnica de la “tormenta de ideas” se propuso escuchar las voces del grupo respecto a qué era para ellos la pobreza. Inicialmente los alumnxs se ajustaban a definiciones más clásicas y diríamos, políticamente correctas; pero a poco de andar emergieron preconceptos, prejuicios y opiniones muy difundidos socialmente y que asocian la condición de pobreza con la pereza y el “(des)mérito” propio.

Una vez expuestas todas estas ideas, se presentó la revista *Encrucijada* n° 51 (2011) dedicada exclusivamente al tratamiento de la Pobreza desde las miradas que aportan las distintas unidades académicas que conforman la Universidad de Buenos Aires. Los dos primeros artículos, el de Hallú (2011) sobre la educación como medio para erradicar la pobreza, y el de Kliksberg (2011) sobre los mitos que se generan sobre la pobreza serían de lectura obligatoria para todo el curso, en tanto que del resto de las publicaciones cada estudiante elegiría uno para presentarlo próximamente. Así, en base a sus intereses, experiencias de vida o curiosidad, los estudiantes eligieron enfoques tan variados como la marginación social producida por la falta de acceso al agua potable (Vázquez y Palacios, Facultad de Ingeniería), la perennidad del mal de Chagas (Gurtler, Ciencias Exactas y Naturales), la desigual accesibilidad a los medicamentos (Lagomarsino, Farmacia y Bioquímica), el territorio como medio para la construcción social y la defensa de derechos (Rodríguez, Ciencias Sociales) y la brecha entre pobres y ricos que presentan las libertades individuales aún en plena democracia (Vidiella, Filosofía y Letras).

Varios y relacionados fueron los propósitos que perseguíamos con esta actividad: por un lado, que nuestros alumnxs pudieran encarar la preparación de un tema como si estuviera delante de una clase; que se apropien de herramientas metodológicas para el aprendizaje (TIC, gráficos, cartografía entre otros); que continúen desarrollando habilidades y procedimientos; sumen vocabulario propio de las Ciencias Sociales; todo ello, sosteniendo y sostenido por la necesidad de hablar de la pobreza desde una perspectiva que permita incorporar la multi-dimensionalidad, esto es, comenzar a pensar a la Pobreza no como un problema preestablecido ni como una condición única, sino como un conjunto de situaciones. Una vez expuesto cada artículo elaboraríamos en clase alguna definición posible de Pobreza y veríamos cuánto se parecía a la que habíamos verbalizado clases atrás.

Mientras tanto, continuamos trabajando con las formas de mediación de pobreza, los conceptos de pobreza estructural y nuevos pobres; analizamos los cuestionarios de los Censos de Población que interrogan sobre las NBI y vimos modelos de las Encuestas Permanentes de Hogares.

Lo que comenzó a ocurrir en el curso fue verdaderamente conmovedor y –debo decir– gratificante. A través del grupo de Whatsapp empezaron a compartir artículos que encontraban en Internet, sacaban fotos de sus lugares de residencia para mostrar las condiciones de vida material y de los espacios públicos compartidos, mantenían las

discusiones más allá de la cursada e intercambiaban pareceres sobre lo que observaban en sus trabajos o en su cotidiano².

Llegado el día, los alumnxs de Perspectiva Social expusieron ante el curso sus artículos con distintos formatos (posters, TIC). Pero dieron un paso autónomo, y sin que estuviera contemplado en las consignas, decidieron el orden de las exposiciones en función de una coherencia y lógica del relato sostenido por todxs.

Finalmente, y luego de todo ese recorrido, el grupo comenzó a construir colectiva y colaborativamente un concepto de Pobreza superador de aquel que sostenían inicialmente. En él, lograron incorporar distintos aspectos para analizar una problemática tan compleja: población residiendo en áreas marginadas con carencia de servicios básicos y falta de seguridad; relaciones desiguales de poder que se traduce en instituciones con anclaje territorial des-empoderadas y organizaciones comunitarias débiles; irregular presencia del estado y su consecuencia sobre la vulneración amplia de derechos (educación, salud, accesibilidad, transporte); mitos reproducidos por los medios de comunicación que construyen sentidos comunes y realidades deformantes. Entender la pobreza como un tema multidimensional, analizarla críticamente, mirarla empáticamente, pensarla como contenido a ser enseñado en la escuela secundaria.

¿Por qué reconocemos un programa constructivista en la experiencia relatada? Para esta perspectiva el aprendizaje consiste no sólo en la adquisición de los conocimientos, sino también en la modificación de los mismos a través de los cambios que ocurren en los sujetos involucrados en el proceso. Entre sus múltiples aristas, al constructivismo le interesa estudiar y analizar las interacciones entre los conocimientos previos, los nuevos que se van incorporando y los resultantes del aprendizaje en su totalidad. Se cuestiona sobre los mecanismos que permiten una reestructuración de los conocimientos en los alumnos y cómo influye en ello las prácticas que llevamos a cabo los docentes en el cotidiano de nuestras aulas (Fairstein, 2015). Las investigaciones cognitivas comprobaron que para resolver un problema propio de una disciplina específica, es importante el manejo de las redes conceptuales específicas que posee el sujeto de aprendizaje. Una nutrida red semántica que vaya sumando elementos y los vincule y active a través de la experiencia, redundará en un aprendizaje rico, nutrido y poderoso. Un aprendizaje que le permitirá al alumno inferir, vincular, deducir, producir y reproducir criteriosamente nociones diversas de manera significativa y contextualizada (Carretero, 2014)³

Por otra parte, desde el inicio nos propusimos retomar auténtica y genuinamente los saberes previos de nuestros alumnos y partiendo de la evaluación diagnóstica del grupo y atendiendo a las características del mismo, trabajar con la temática Pobreza tanto en actividades individuales como en especial las desarrolladas en grupo. Estudios e investigaciones en constructivismo sostienen que la mente no opera sola ni que el conocimiento o aprendizaje se construye de manera aislada. Existe un contexto social, físico y artificial que influye y actúa en el aprendizaje de las personas, es decir que las *cogniciones distribuidas* obran como un sistema que abarca al individuo y a su entorno cultural (Salomón, 2001). Hay una distribución de las cogniciones en una suerte de patrón de red o telaraña que involucra la participación de alumnos y docentes, cada uno con su historia, formación, fortalezas y debilidades; pero

² Valga como ejemplo, una alumna que trabaja en una farmacia y compartía datos de cómo los ancianos consumen menos medicamentos por disminución de sus ingresos.

³ Los proyectos que se generan desde el aula y que trabajan con propuestas contextualizadas y significativas resultan en experiencias innovadoras que impactan sobre todos los actores educativos. Según Bolívar (2005), si una innovación no incide en la calidad de aprendizaje de los alumnos, no puede calificársela como mejora ni ser instrumento de equidad e inclusión.

también que incluye necesariamente objetos diversos y conocimientos consolidados previamente⁴.

En nuestro caso, en la interacción, con una temática convocante y analizada desde la multidimensionalidad, utilizando distintos soportes, y teniendo al docente como guía⁵, se elaboró colaborativamente un producto enriquecido que posibilitó la reestructuración de los conocimientos individuales y la autoevaluación. La motivación jugó un papel clave y los alumnos de Perspectiva Social se constituyeron tanto en investigadores como en docentes. Sin dudas eso quedó magistralmente demostrado en la experiencia que relatará mi compañera a continuación.

Derrumbando mitos: discutiendo la pobreza como problemática social en un aula del colegio secundario

“Yo no enseño a mis alumnos, solo les proporciono las condiciones en las que puedan aprender”.
(Einstein)

La institución y el espacio curricular: Construcción de Ciudadanía

Desde hace un año me desempeño como profesora de la asignatura Construcción de Ciudadanía en el Instituto del Salvador, ubicado en la localidad de Burzaco, Partido de Almirante Brown, en la zona sur del conurbano bonaerense. Aprovechando el estilo institucional de apoyar y acompañar a los docentes en la generación de propuestas autónomas de trabajo, me dispuse llevar a cabo un proyecto trimestral con mis alumnos del tercer año de la secundaria de esta asignatura que forma parte del área de las Ciencias Sociales. Para empezar, opté considerar como documento base el diseño curricular, para luego sumar las lecturas propuestas en el espacio curricular Perspectiva Social del Profesorado de Geografía que estaba cursando en ese momento.

Respecto a la materia Construcción Ciudadana el diseño curricular propone que:

“la ciudadanía se sitúa como un concepto clave en esta propuesta político-educativa y es entendida como el producto de los vínculos entre las personas, y por lo tanto conflictiva, ya que las relaciones sociales en comunidad lo son. De este modo se recuperan las prácticas cotidianas como prácticas juveniles, prácticas pedagógicas, escolares y/o institucionales que podrán ser interpeladas desde otros lugares sociales al reconocer las tensiones que llevan implícitas. Una ciudadanía que se construye, se desarrolla y se ejerce tanto dentro como fuera de la escuela: al aprender, al expresarse, al educarse, al organizarse, al vincularse con otros jóvenes y con otras generaciones.” (DGCE Buenos Aires, 2007, p. 13)

En la fundamentación de la materia expongo que en su dictado es importante que los alumnos adquieran saberes socialmente productivos para su rol de ciudadanos con derechos plenos, promoviendo la construcción de una ciudadanía activa y generando comprensión y reflexión acerca de la importancia de involucrarse en la realidad que los atraviesa. Consideramos a la ciudadanía y a las problemáticas vinculadas a ellas, como una construcción socio – histórica que requiere ser analizada y estudiada en cada caso y circunstancia.

⁴ Ampliación del concepto “alumno-más” de Perkins.

⁵ Armador de juego en términos de Martínez (2004)

El relato de la experiencia vivida y trabajada.

A estos habituales patrones presentes en las planificaciones de mis clases, el año pasado se sumó la inspiración que provino del cursado de la materia Perspectiva Social en el Profesorado de Geografía del Instituto Superior Esteban Adrogué, de la mano de la profesora Alejandra Gorlero a cargo de dicho espacio curricular. Dentro de las varias unidades que componen su programa, comenzamos a analizar aquella que contenía a la pobreza como concepto central⁶

Así, tanto la construcción colectiva y multifocal del concepto de Pobreza, la metodología de trabajo realizado con mis compañeros (dentro y fuera de paredes del instituto de formación) y la bibliografía utilizada, se constituyeron en disparadores para trasladar el concepto “pobreza” de un aula del profesorado a mi aula del colegio secundario. Específicamente, y dadas las características del grupo y los tópicos posibles a discutir, la elección recayó en mis alumnos de 3° año de Construcción de Ciudadanía.

Siendo la asignatura “Construcción de la Ciudadanía” un espacio en el cual los chicos pueden elegir y debatir los contenidos, una materia donde los contenidos representan problemáticas actuales y que se vivencian día a día, decidí llevar la pobreza como problemática social al aula del secundario. Como exprese anteriormente el diseño curricular promueve “[...] *prácticas pedagógicas que apuesten a la potencialidad del trabajo conjunto, al respeto por los saberes de las comunidades, a que las y los adolescentes y jóvenes pueden hacer y quieren aprender, y que los docentes pueden y quieren enseñar*” (DGCE Buenos Aires, 2007, p. 21).

En el momento exacto en que leí los artículos de la revista Encrucijada (2011) comencé a pensar cómo adaptar aquello a mis alumnos. Si bien era un contenido quizás propio de la geografía, sentí que no podía dejar pasar por alto que ellos también pudieran construir -entre todos y con otras miradas posibles- el concepto de pobreza. Consideré que lo más apropiado era llevar el material auténtico que yo misma había trabajado en el Profesorado. En lo particular creo que lo más destacable de dicha edición es el artículo dedicado a los mitos de la pobreza (Kliksberg, 2011) y fue el que específicamente elegí para trabajar en clases.

El artículo parte de la premisa de que los pobres no son pobres porque quieren y que salir de esa condición es más difícil de lo que se sostiene o quiere creer. Los mitos que construye la sociedad sobre ellos se van retroalimentando y sosteniendo en el tiempo y caen en el “sentido común” de las personas. Habiendo elegido el qué, lo difícil fue el cómo, es decir, seleccionar el método con el que los alumnos abordarían el texto. Al ser un artículo tan rico en conceptos y a la vez lleno de realidades que nos atraviesan a todos (a los adolescentes de 14/15 años también), debíamos partir de la valoración de las ideas y preconceptos con los que llegaban los chicos a clases respecto a la pobreza.

El objetivo principal del proyecto pretendía que los chicos pudieran analizar la pobreza como problemática social y un fenómeno multicasual, observarla críticamente y con elementos que rodean a los alumnos en su entorno familiar y/o barrial y contribuir con la desmitificación de que pobre lo es porque quiere serlo. Esto último era una de las ideas más sostenidas y repetidas por el grupo.

Desde la perspectiva teórica me enlisté en la del aprendizaje significativo. Esta teoría me permitió trabajar de una manera más enriquecedora con mis alumnos y mi rol como docente

⁶ No entramos en detalles porque ha sido desarrollado en párrafos precedentes.

fue ante todo de guía y orientadora (Carretero, 2009). Partí de los saberes previos y ahí pudimos ver qué pensaban de la pobreza, quiénes son los pobres, cómo se los ve en la sociedad. Al ser un tema tan amplio y abarcador, cada chico podría seleccionar una determinada área para trabajar en profundidad según sus propios intereses y de acuerdo a lo que les resultara más atractivo, y por tanto, significativo. El contexto socio-económico-cultural en el que los jóvenes están envueltos y que los condiciona comenzó a ser determinante en las discusiones en clases.

La justificación máxima acerca del por qué trabajar este contenido es que considero que los alumnos- a través de su paso por la escuela secundaria- deben formar su identidad, posicionarse en la sociedad y elaborar argumentos propios de cara a la Construcción de una Ciudadanía responsable y comprometida. Y qué mejor forma de realizar este trabajo que a través del análisis de la sociedad que los rodea, particularmente con un tema que se considera parte permanente e ineludible de la agenda del gobierno nacional. Nuevamente me respaldo en el diseño curricular para sostener mi justificación frente a la propuesta:

“[...] en la adolescencia y la juventud se produce una reestructuración de las identificaciones, se gana en autonomía, se necesita un nuevo lugar en el mundo, una ubicación que se construirá en torno a los grupos parentales de pertenencia, la clase social, las etnias, el género, las religiones o las preferencias estéticas entre otras distinciones, pero además, con el tipo de relación que construya la persona en torno a los derechos y las responsabilidades en la sociedad.” (DGCE Buenos Aires, 2007, p. 15).

El primer paso que di fue presentar dentro del aula el concepto “pobreza” y ver que generaba en mis alumnos. Como respuesta a esto recibí diversas ideas acerca de por qué la gente “cae” en la pobreza y por qué no pueden o quieren salir de allí. Hubo variedad de definiciones e ideas acerca de lo que significa ser pobre, desde no poder tener un celular último modelo hasta no poder tener un plato de comida. A partir de ello, comenzamos a trabajar sobre una posible definición de pobreza. Y adelanté al curso que la pobreza era más que la mera definición que dice que una persona pobre es aquella que no ve resueltas ni satisfechas las necesidades básicas como alimentación, salud, techo, trabajo. Anteriormente habíamos analizado la clasificación de los DD.HH, su importancia, su (in) cumplimiento y el rol del Estado como garantía de los mismos.

Presente el texto de Bernardo Kliksberg antes mencionado y dedicamos una clase entera para su lectura colectiva, realizando las explicaciones que fueran necesarias ante cualquier duda de vocabulario, conceptos, contexto histórico o la semántica del mismo. A la semana siguiente recuperamos los conceptos claves de la lectura y presenté la actividad, que consistió en conformar grupos de no más de cuatro personas, seleccionar un mito de los anteriormente leídos y comenzar un proceso para derrumbarlos argumentativamente. Para lograr esto debían buscar información en diarios, revistas, noticieros, entrevistas que permitieran justificar por qué las sentencias eran mito y no realidad. Al final de esta etapa, realizaron una lámina exponiendo todo lo trabajado. Para completar el proyecto, los alumnos debían buscar situaciones propias de la realidad de nuestro país –principalmente aquellas provistas por los medios de comunicación- que contribuyeran a derribar los mitos de la pobreza. Hubo una suerte de plenario con las realidades encontradas.

Toda la trayectoria trabajada involucró el aprendizaje colaborativo y grupal realizando andamiajes entre los miembros del grupo; trabajo investigativo sobre distintas fuentes, incluidos los medios masivos de comunicación; vinculación con el entorno que los rodea, al observar las realidades que padecen muchos argentinos; problematizar y buscar soluciones

posibles; trabajar con habilidades de lectura comprensiva, escritura individual y grupal, estrategias de comunicación y argumentación.

Sin dudas, lo más interesante fue que los alumnos pudieron resolver un conflicto tomando elementos tanto de la lectura de bibliografía especializada, como con la realidad que los atraviesa y rodea. Pudieron vincularse con él a través de una mirada crítica y autónoma, y de allí reformular y reelaborar sus ideas previas para contemplar a la pobreza como una problemática social compleja que sin dudas los involucra como futuros ciudadanos.

Conclusiones

Creemos importante dar a conocer y socializar estas prácticas de trabajo transitadas, ya que puede generar ideas, alternativas innovadoras en colegas que ejercen desde hace tiempo en el nivel Terciario, pero también proveer herramientas a los noveles docentes del nivel medio. Desde nuestra perspectiva fue un placer descubrir que lo que enseñamos (a enseñar) sirvió para construir conceptos de manera colectiva y colaborativamente, así como poner en discusión y tensión categorías profundamente arraigados en nuestra sociedad. En lo particular esta experiencia resultó valiosa porque traspasó la inicial propuesta de aprendizaje pensada para alumnos del Profesorado de Geografía y se aplicó a un aula del secundario en una materia del área de Ciencias Sociales, Educación Ciudadana. Aquí es donde nuestro orgullo por lo realizado alcanza su punto más alto, ya que lo analizado y estudiado en la formación docente se constituyó en elemento de trabajo con adolescentes que pudieron pensar y debatir sobre la pobreza y los mitos sociales que la rondan.

El compromiso con la educación deja de ser un slogan o una frase políticamente correcta cuando implementamos nuevas perspectivas y herramientas a nuestras prácticas pedagógicas cotidianas, a título de promover y mejorar el proceso de aprendizaje de nuestros jóvenes significativamente.

Esta perspectiva de *enseñar-aprender-enseñar-aprender* expone dicho compromiso en la formación de jóvenes que logren ejercer una ciudadanía activa y responsable. He aquí uno de los grandes retos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la educación para la ciudadanía en cualquier nivel de nuestro sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- **Bolívar, A.** (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Revista Educación y Sociedad*, 92, 859-888. Accesible en <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>
- **Carretero, Mario** (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- **Carretero, Mario** (2015). La comprensión y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Diplomatura de Posgrado en Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. FLACSO.
- **Carretero, M y Castorina, J.A.** (2010). *La construcción del conocimiento histórico*. Bs. As: Paidós.
- **Castorina, J. A.** (1998). Piaget y Vygotsky. Nuevos argumentos para una controversia. En *Revista Temas de Psicopedagogía*, 9-26.
- **Castorina, J. Lenzi, A.** (1999). El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo. En *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. 7, México. D.F.
- **Fairtein, G.** (2016). Aprendizaje y cambio cognitivo, FLACSO Argentina.

- **Fullan, M. y Hargreaves, A.** (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- **Heargraves, A.** (2007). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. En Revista Propuesta educativa, 27, Bs. As, FLACSO. Accesible en www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/entrevista.php?num=27
- **Kliksberg, Bernardo** (2011). Mitos sobre la Pobreza. En Revista Encrucijadas ,51. Universidad de Buenos Aires.
- **Martínez, M.** (2014). Discontinuidades y rupturas: las transformaciones del mundo contemporáneo. Las Transformaciones sociales en el mundo contemporáneo. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- **Salomon, G.** (comp) (2001). *No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- **Siede, I.** (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Fuentes:

- Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1° a 3° año / Dirección General de Cultura y Educación (2007) La Plata. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Encrucijadas (2011), 51, Universidad de Buenos Aires. Mayo.

Los objetos nos hablan: buscando el valor comunicativo del patrimonio cultural

Gabriela Andreozzi – Graciela Benedetti – Antonela Volonté

gaby.andreozzi09@hotmail.com - antonelavolonte@gmail.com - graciela.benedetti@gmail.com

UNS / Argentina

RESUMEN:

Al indagar las experiencias y las ideas de los/as estudiantes acerca de la enseñanza de la historia en relación a la visita a los museos, en el transcurso de su escuela primaria y secundaria, surge la idea que, en general, no conocen los museos de la ciudad, pero que además vinculan la palabra “museo” con una mirada estática del pasado y con una vivencia ligada al aburrimiento. Es por ello que el objetivo de esta ponencia es compartir la experiencia realizada en dos museos con los/as estudiantes de magisterio, a fin de reflexionar sobre el rol de los mismos y su relación con la memoria colectiva. Los museos son producto de una construcción social y es un espacio que permite resignificar, recuperar o construir identidades individuales y colectivas. En la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Argentina, hay numerosos museos, pero hay dos de ellos que han captado nuestra atención. Se trata del Museo Del Puerto de Ingeniero White y el Galpón Enciclopédico. El primero es un museo público y comunitario, creado en el año 1987 por iniciativa de un grupo de vecinos. Tiene como principal objetivo registrar, promover, elaborar y trabajar con el patrimonio cultural tanto material como inmaterial a través de relatos orales, celebración de fiestas, armado de “instalaciones” y espectáculos y el funcionamiento de sus “cocinas” en las que cada colectividad comparte sus comidas típicas. El segundo es un espacio privado, armado y construido especialmente en el barrio Bella Vista, que invita al visitante a recorrer la historia de la ciudad y del mismo barrio a partir de objetos cotidianos, pasados y actuales. Abre sus puertas al público gratuitamente para invitar al diálogo, al recuerdo y a la memoria emotiva con una innumerable colección de objetos, algunos desde el año 1895, puestos en diálogo con las generaciones presentes desde una visión muchas veces irónica.

PALABRAS CLAVE: museos - patrimonio cultural - museo del puerto - galpón enciclopédico

Os objetos nos falam: buscando o valor comunicativo do patrimônio cultural

RESUMO:

Ao pesquisar sobre as experiências e as ideias dos e das estudantes sobre o ensino da história em relação às visitas aos museus ao longo dos ensinos fundamental e médio, tornou-se visível o fato de que, em geral, eles e elas não conhecem os museus da cidade e, ainda, que vinculam a palavra “museu” a um olhar estático sobre o passado e a vivências ligadas ao tédio. É por isso que o objetivo desta comunicação é compartilhar uma experiência feita em dois museus com estudantes do curso de formação de professores para o ensino fundamental, a fim de refletir sobre o papel destas instituições e sua relação com a memória coletiva. Os museus são produto de uma construção social e um espaço que possibilita resignificar, recuperar ou construir identidades individuais e coletivas. Na cidade de Bahia Blanca, província de Buenos Aires, Argentina, há numerosos museus; porém dois deles foram os que captaram a nossa atenção. Trata-se do Museu del Puerto de Ingeniero White e o Galpón Enciclopédico. O primeiro é um museu público e comunitário, inaugurado em 1987, devido à iniciativa de um grupo de vizinhos. Tem como principal objetivo registrar, promover, elaborar e trabalhar com o patrimônio cultural, tanto material quanto imaterial, através de histórias orais, comemorações de festas, montagem de “instalações” e shows, além das suas “cozinhas”, onde diferentes coletividades compartilham suas comidas típicas. O segundo é um espaço privado, montado e construído no bairro Bella Vista, que convida a percorrer a história da cidade e do próprio bairro a partir de objetos cotidianos, antigos e atuais. Abre gratuitamente suas portas para o público, convidando ao diálogo, à lembrança e à memória emotiva com uma coleção inumerável de objetos, alguns do ano 1895, que dialogam com as gerações atuais desde uma perspectiva muitas vezes irônica.

PALAVRAS-CHAVE: museus - patrimônio cultural - Museo del Puerto - Galpón enciclopédico

Objects speak to us: seeking the communicative value of cultural heritage

ABSTRAC:

When we investigate the experiences and ideas that the students have about the contents of history in the subject related to museums, the idea that arises is that they do not know about the museums in the city where they live and that they also link the word "museum" with a static look of the past and an experience linked to boredom. All these ideas come from the experience they have at elementary and secondary school. Thus, the aim of this paper is to share the experience the students did in two museums, in order to understand the role and the relationship of the museums with the collective memory. Museums are the product of a social construction and it is a space that allows the resignification and the recover or construction of individual and collective identities. In Bahía Blanca city, Buenos Aires province, Argentina, there are many museums, but two of them have caught our attention. They are named as "Museo del Puerto de Ingeniero White" and "Galpón Enciclopédico". The first is a public and community museum, created in 1987, by the initiative of a group of neighbors. The main objective is to register, promote, create and work with tangible and intangible cultural heritage through oral stories, the celebration of special days, the assembly of "installations" and shows, and the preparation of typical meals in the "kitchen", where each community shares their traditional food. The second is a private space, especially installed and built in the neighborhood called Bella Vista. The visitor is invited to explore the history of the city and the neighborhood from all kind of objects that were used in the past, but also at present. Doors are open for everybody at no cost and the place invite you to dialogue and to rescue form memory an innumerable collection of objects, some since 1895. Part of the exhibition has an ironic vision and the idea is to mobilize present generations with the old ones.

KEYWORDS: museums - cultural heritage - Museo del Puerto de Ingeniero White - Galpón Enciclopédico

Hacia un abordaje de las prácticas sociales

Las prácticas de enseñanza son significativas como prácticas sociales complejas que requieren, para ser comprendidas, de un abordaje de múltiples dimensiones. Además, cada propuesta de enseñanza implica una elección de objetos, de contenidos, de enfoques y además la convicción que "no se puede predicar lo que deberán hacer nuestros estudiantes en sus clases cuando ya sean maestros, sino que hay que demostrarles cómo se hace en nuestras propias prácticas" (Pagès y Santisteban, 2014, p. 33). Como punto de partida es importante tener en cuenta que estas prácticas y saberes implican la posibilidad de explicitar los supuestos, las perspectivas de conocimiento y las necesarias orientaciones éticas que sustentarán la toma de decisiones como futuros/as docentes. Benejam y Pagés, afirman que: "el análisis de los supuestos epistemológicos permite comprender las finalidades que se proponen en la enseñanza de las Ciencias Sociales, los criterios que rigen la selección de los contenidos, sus preferencias metodológicas y sus prácticas evaluativas..." (Benejam y Pagés, 1997, p. 12).

La formación de maestras y maestros de educación inicial y primaria debe iniciarse a partir de las representaciones sobre el oficio que desarrollarán y sobre las disciplinas sociales y su enseñanza: "como es sabido, las representaciones sociales son unas poderosas lentes que hemos construido a lo largo de nuestras vidas para navegar por el mundo e interpretarlo" (Pagès y Santisteban, 2014, p. 32).

Por este motivo, es importante asumir el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, supuestos y representaciones que los/as propios/as estudiantes tienen acerca de

los conocimientos sociales y los modos de apropiación de esos saberes. Esas representaciones, a menudo devienen de su historia escolar, distan del saber disciplinar y juegan un papel central en la definición de modos de pensar y llevar a cabo la enseñanza. Por ello, la formación inicial constituye un ámbito privilegiado para el explicitación, el análisis, la puesta en cuestión y la revisión de esas nociones, creencias y supuestos.

Desde esta postura, es necesario pensar la Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva problematizadora, considerándola en tanto investigación y en tanto herramienta para la práctica, buscando promover en los/as docentes la construcción de criterios para que puedan elaborar y reelaborar, con autonomía, las estrategias de intervención adecuadas en función del contexto y los sujetos pedagógicos destinatarios de su acción educativa. Esto implica la necesidad de formar docentes que puedan operar con los marcos teóricos que subyacen a las propuestas didácticas y la posibilidad de construir una práctica de enseñanza, más próxima a la de un profesional reflexivo consciente de su protagonismo que a un mero consumidor de técnicas.

Es por ello, que el objetivo de este trabajo, es compartir la experiencia realizada en dos museos con los/as estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, a fin de reflexionar sobre el rol de los mismos y su relación con la memoria colectiva. Los museos son producto de una construcción social y es un espacio que permite resignificar, recuperar o construir identidades individuales y colectivas. Los museos son lugares donde se cuentan historias y donde la cultura material adquiere significado (Tabakman, 2011). Preguntas como: ¿qué se nos cuenta en este lugar y desde este lugar? ¿qué percibimos cuando observamos? ¿cómo podemos interpelar la información, cómo la vinculamos con nuestros conocimientos anteriores? guiarán este trabajo.

Desde la Escuela Normal Superior: un lugar para la práctica docente

En la ciudad de Bahía Blanca, se desarrollan los Profesorados de la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur, tanto para la educación inicial como primaria. Concurren estudiantes que proceden tanto de la ciudad como de otras localidades de la región y todos los años surge en este contexto una preocupación mayor: identificar aquellos saberes que necesitan apropiarse los/as estudiantes para desarrollar prácticas fundamentadas, reflexivas y críticas. En los planes de estudio de ambos profesorados existen dos espacios curriculares denominados “Ciencias Sociales” y “Taller Integrado de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales” que tienen como propósitos que los/as estudiantes logren:

- afianzar un pensamiento social reflexivo y crítico que les permita analizar la realidad social en la que viven con un enfoque explicativo y globalizador a partir de los conceptos estructurantes del área, las perspectivas de análisis y categorías conceptuales de las disciplinas sociales;
- abordar los fundamentos epistemológicos de las Ciencias Sociales y los saberes de referencia para cuestionar y revisar conceptualizaciones incorporados durante la escolarización de los estudiantes;
- desarrollar procedimientos idóneos para la obtención, selección y tratamiento de la información a partir de distintas fuentes y
- valorar las Ciencias Sociales en su aporte a la formación de ciudadanías comprometidas en la construcción de una sociedad justa y solidaria

- realizar prácticas en el terreno para poder ir identificando algunos de los contenidos escolares a enseñar. Es justamente en este punto donde se ponen de relevancia las estrategias de intervención pedagógica que respondan a cuestiones referidas a por qué y para qué enseñar Ciencias Sociales.

Dichas prácticas en otros contextos, como pueden ser los museos, deben estar acompañadas por lo que Pagès y Santisteban (2012) consideran como una práctica reflexiva. La misma exige que el docente sea consciente de sus marcos de referencia y que adquiera competencias para analizar su práctica, como una actividad mental aprendida que requiere una metodología y una intencionalidad. Para ello, son básicas dos estrategias: partir de las representaciones que los/as futuros/as docentes han construido en su historia escolar, por ejemplo, sobre los museos y poder relacionar teoría y práctica, ya es ésta la que provee los problemas de conocimiento sobre los cuales intervenir.

Una propuesta de enseñanza: visitas a museos locales

Desde la formación de maestros/as, resulta clave poner en cuestión el papel de las trayectorias escolares de los/as estudiantes en el inicio de su formación. Este es, según Pagès (1994) el punto de partida para quienes inician su formación didáctica. Por lo tanto, es su experiencia anterior como estudiantes y las prácticas que ha ido desarrollando las que van creando o no una imagen, un acercamiento a una forma de enseñar, una selección de modelo de profesor y sobretodo una cierta valorización sobre lo aprendido y enseñado.

Al indagar las experiencias y las ideas de los/as estudiantes acerca de la enseñanza de la historia en relación a la visita a los museos, en el transcurso de su escuela primaria y secundaria surge como conclusión que, en general, no conocen los museos de la ciudad y vinculan la palabra “museo” a una mirada estática del pasado y a una vivencia ligada al aburrimiento. Por este motivo esta propuesta consiste en brindar a los/as estudiantes la posibilidad de realizar una experiencia distinta, con el objetivo de poner en cuestión estas representaciones resultado de sus biografías escolares.

En el marco de esta propuesta, la memoria colectiva ocupa un lugar central, en tanto producto de la construcción humana, se resguarda en múltiples lugares que permiten resignificar, recuperar o construir identidades individuales y colectivas. En nuestra ciudad uno de esos lugares es el Museo Del Puerto de Ingeniero White y el otro es el llamado Galpón Enciclopédico. En esta ponencia se trabajará sobre ambos espacios ya que se visitaron con los/as estudiantes en varias oportunidades.

El Museo Del Puerto de Ingeniero White es un museo público y comunitario, creado en el año 1987 por iniciativa de un grupo de vecinos. Tiene como principal objetivo registrar, promover, elaborar y trabajar con el patrimonio cultural¹ e inmaterial² a través de relatos orales, celebración de fiestas, armado de “instalaciones” y espectáculos y el funcionamiento de sus “Cocinas” en las que cada colectividad comparte sus comidas típicas. Desde 2006 el museo desarrolla talleres en el Aula-Cocina en los que el rol docente es desarrollado por

¹ “Patrimonio cultural es un conjunto de bienes o riquezas (antropológicas-etnográficas, históricas-artísticas, científicas-técnicas, naturales y culturales) de especial representatividad y significación para la sociedad internacional o nacional, para un grupo o persona”. Fernández, L. (1999) Introducción a la nueva museología. Madrid. Alianza

² Constituido por “los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconocen como parte integrante de su patrimonio cultural” Consejo Internacional de Museos (2004) Noticias del ICOM. París. UNESCO

distintos actores de la comunidad: trabajadores portuarios, agentes marítimos, economistas, sindicalistas, etc. Esto significó una transformación en el concepto tradicional de museo y se concretó en la elaboración de un libro³ que se suma a los materiales de divulgación producidos por este museo que forma parte del Instituto Cultural de la ciudad de Bahía Blanca.

A diferencia de otros museos, el Museo Del Puerto construye su relato a partir de la historia social y tiene como protagonistas a grupos sociales no incluidos habitualmente en las exhibiciones históricas, cuenta acerca de la vida cotidiana de los/as inmigrantes de finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX que llegaron a esta localidad (Ribas y Tolcachier, 2012). Sus salas buscan instalar nuevas miradas sobre el pasado y nuevas formas de comunicarlo focalizado en la presencia de “objetos” a partir de la voluntad expresa de construir un discurso desarmable, posible de ser leído con libertad por los/as visitantes. Las salas del museo ponen en escena el pasado inmigratorio del lugar desde la perspectiva de la vida cotidiana: cocina, peluquería, bar, casa y escuela son algunos de los espacios que se recrean con objetos marcados por el uso diario (ollas, cachadas, tijeras de poco filo, viejos cuadernos escolares) y objetos de cotillón, barquitos de papel glacé, pescados y sirenas de cartapesta en un marco variado de voces, música, texturas, luces y sombras (Figura 1).

Figura 1: Entrada al Museo del Puerto y Cocina



Fuente: <http://museodelpuerto.blogspot.com.ar/>

En relación a esto Camillioni sostiene:

“los objetos convocantes se muestran; se enseñan a sí mismos como signos y, por ello, enseñan su significado. Son representantes de un universo que sólo puede ser parcialmente representado por objetos, el universo de la cultura. La lección de cosas se edifica sobre el recorrido del museo. Para el visitante, el museo es el camino. Recorrer un museo es andar por la cultura” (Camillioni 1996, en Alderoqui, 1996, p.19).

Por otra parte, el Galpón Enciclopédico está localizado en un barrio tradicional de la ciudad de Bahía Blanca, Bella Vista. Es un espacio privado, armado y construido especialmente como museo o sala de exposición que invita a recorrer la historia de la ciudad y del mismo barrio a partir de objetos cotidianos, pasados y actuales. Abre sus puertas al público

³ Museo del Puerto de Ingeniero White “¡Qué maestro! El trabajador como docente. La herramienta como recurso didáctico”. Imprenta La Piedad. Bahía Blanca. 2013

gratuitamente para invitar al diálogo, al recuerdo y a la memoria emotiva con una innumerable colección de objetos, algunos desde el año 1895, puestos en diálogo con las generaciones presentes desde una visión muchas veces irónica. Lo interesante del mismo es que quien lo visita tiene contacto directo con los responsables del lugar, con quienes lo idearon y lo construyeron en primera persona (Figura 4).

En una entrevista que se realizó a Reynaldo Merlino, uno de los responsables del lugar, dice:

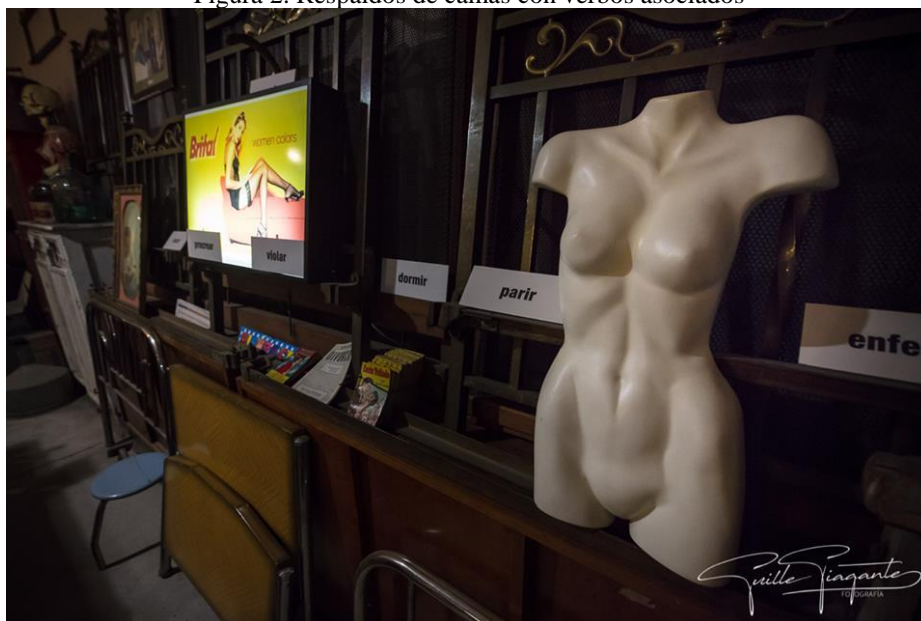
“es una colección, hay una dominante de objetos de cocina y de oficios barriales. Es decir, tienen cierta identidad en la elección. Y después hay una propuesta para usarlo como excusa para plantear temas de todo tipo”, señala “no es el trabajo convencional de detenerse en el objeto, describirlo, sin ignorar eso de darle otro sentido, un sentido a través de la política, la religión, el sexo, por donde fuere, pero va mutando permanentemente” (El diario de Bahía, 2017).

Este galpón se fue construyendo con el coleccionista Gustavo Monacci, quien seleccionó los objetos con significación social. Dice en la entrevista:

“la variedad de objetos y la variedad de situaciones hizo pensar en una enciclopedia, todo lo que contiene un gran libro. El otro día pensaba es como la enciclopedia en fascículos, pero faltan fascículos, son como fascículos sueltos de una gran enciclopedia, que es difícil de abarcar y difícil de encuadernarla. No hay un modo lineal de leerla. Cada stand parece parte de una feria enciclopédica, cada stand está proponiendo cosas, es una propuesta que vamos variando, vamos tomando temas actuales o vamos tomando temas del pasado que se vinculan. Siempre con un poco de ironía y una propuesta de humor simultánea para que no sea muerte y nostalgia en la lectura” (El diario de Bahía, 2017).

El recorrido está acompañado de carteles con distintos verbos, verbos que se ponen en acción a través de esa mirada del objeto. Por ejemplo, hay un trabajo con unos respaldos viejos de cama, con una foto matrimonial y se explicitan todos los verbos que podrían aparecer en el hecho de estar en una cama, de mirar o de ver una cama, en un discurso muy abierto y crítico que invita a la reflexión.

Figura 2. Respaldos de camas con verbos asociados



Fuente: Guille Giagante, fotógrafo

Los autores de esta propuesta también señalan que la idea es integrar arte contemporáneo con la historia. Así, ese concepto de obra en galería u obra del artista se re-significa, por ejemplo, la obra denominada *Un saquito de Té* de un artista local Oviedo, que está justamente realizada con saquitos de té. También juegan a recrear espacios al estilo la Divina Comedia (Figura 3), por ejemplo, la cocina del Purgatorio. Hay una cocina de la década del '10 con objetos de herrería, con los supuestos utensilios representativos de ese espacio. Hay un pequeño pasaje al Infierno, donde hay una colección de maderas. También hay una llegada al Paraíso, se ve a la Eva que está en un muro de cajas de banana, es la Eva que nos habla de los paraísos, y a su vez, habla de los paraísos fiscales. La intención es hacer dialogar a los objetos, enfrentarlos a otras generaciones, a objetos de nuestro tiempo y superar la instancia de la simple contemplación que a veces tienen los museos. Es un lugar donde el objeto se convierte en un texto y se puede vincular todo lo social, económico y político del tiempo pasado y presente para generar una reflexión crítica.

Figura 3. Espacio para la recreación de la Divina Comedia y llegada al Paraíso



Fuente: Guille Giagante, fotógrafo

En el museo también se encuentran objetos biográficos (propios de la familia) y a su vez, aparecen los objetos intrusos, tal como los denominan quienes conducen el galpón, que son expuestos para romper la pasividad, como las cajas de bananas, un cartel, una propaganda de una fábrica de jamones, cosas que no tienen nada que ver pero que son más vitales desde otros puntos de vista.

Figura 4. Visita de las estudiantes, Escuela Normal Superior. 2017



Fuente: Fotografías de las autoras, 2017

En los lineamientos propuestos por los Diseños Curriculares para la Educación Inicial y Primaria (Dirección General de Cultura y Educación, 2008) que deberán implementar los /as futuros/as docentes es posible reconocer la relevancia de la temática de ambos museos. En el primero está referida a la inmigración ultramarina y también el abordaje de la vida cotidiana, sobretudo de las mujeres, a través de los objetos cotidianos de la época de la inmigración. En el segundo es rescatar la vida social y política, los trabajos y los oficios de principios de siglo XX en un barrio particular hasta nuestros días.

Convertir la vida cotidiana en objeto de atención y reflexión implica el esfuerzo intelectual de construir una nueva manera para mirar lo naturalmente vivenciado y otorgarle nuevos sentidos: se trata de volver a mirar con otros ojos lo conocido; de salir del mismo sentido común para apuntar a la construcción un conocimiento social cada vez más informado y crítico.

Por ello, tanto en uno como otro museo, se visualiza cómo la vida cotidiana, presente y pasada, se materializa en objetos, cuyo valor comunicativo como patrimonio surge del hecho de constituir testimonios materiales que revelan una determinada trama de relaciones sociales, económicas y culturales pero que, además, tal como están organizados y pensados estos espacios invitan a la crítica y a la reflexión permanente.

De los propósitos y secuencias de actividades propuestas

Estas dos salidas educativas tienen como propósito que los/as futuros/as docentes logren:

- reflexionar sobre sus experiencias, conocimientos y representaciones acerca de la visita a un museo.
- identificar al museo como una construcción cultural que contiene infinidad de objetos diversos que suponen una organización, una intención y una postura epistemológica acerca de los protagonistas de la historia.
- reconocer la visita a los museos en el contexto escolar como una estrategia didáctica privilegiada para la enseñanza de contenidos socialmente significativos.
- entender a los objetos como portadores de una representación o imagen del mundo que permite pensar y resignificar nuestra realidad.

Para preparar la salida los/as futuros/as docentes buscarán información acerca de los museos a visitar, según su contexto espacial y temporal. A partir de la lectura de bibliografía referida al valor didáctico del museo para la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel inicial y primario, en grupos, elaborarán una serie de preguntas para realizar una entrevista a el /la guía del museo al momento de la visita. El objetivo más importante es que los /as futuros/as docentes puedan analizar estos espacios cargados de intencionalidades, silencios y puntos de vistas diversos.

Por lo tanto, el museo puede ser leído en tres niveles: un primer nivel que es el que corresponde a los objetos, que valen por sí mismos por su valor de representación. Un segundo nivel relativo al mundo representado por los objetos y, por último, un tercer nivel, el del museo mismo como discurso de recolección, colección y lección.

En el museo se espera que los/as estudiantes analicen los objetos materiales como portadores del valor que las personas les han asignado y les asignan. Son el documento mismo, la fuente

histórica original que habla de realidades pasadas y presentes y que revela un entramado de relaciones sociales, culturales y económicas. Por ello, para trabajar con objetos es necesario seguir un método de indagación que permita descubrir, leer el mensaje que encierran y que permitan desarrollar nuevas preguntas. Para esto elegirán un objeto, sobre el que desarrollarán habilidades cognitivas como: observación, descripción, comparación y clasificación, reconstrucción de su contexto y organización y registro de la información obtenida. A modo de ejemplo:

<i>Orden de la descripción</i>	<i>Preguntas para orientan la observación y la descripción</i>	<i>Información a partir de observación</i>	<i>Datos que surgen a partir de información complementaria</i>
<i>RASGOS FÍSICOS</i>	<i>¿Hace ruido? ¿Tiene olor? ¿Cuáles son sus dimensiones? ¿Cuánta pesa? ¿Cómo es su forma? ¿Cuáles son sus colores? ¿Está completo? ¿roto? ¿restaurado?</i>		
<i>CONSTRUCCIÓN</i>	<i>¿De qué material está hecho? ¿Cómo lo elaboraron? ¿Cómo es su decoración y cómo la realizaron?</i>		
<i>FUNCIÓN</i>	<i>¿Para qué y cómo se usaba? ¿Sirve actualmente? ¿Hay hoy en día objetos que cumplan la misma función?</i>		
<i>DISEÑO</i>	<i>¿Qué es lo que más te llamó la atención del diseño del objeto? ¿Hay otros objetos con el mismo diseño? ¿Te parece que el diseño es apropiado para el uso que se le da al objeto? ¿Por qué?</i>		
<i>VALOR</i>	<i>¿Qué utilidad tiene el objeto? ¿Quiénes y cuándo lo usaban? ¿Por qué lo expondrías en el Museo?</i>		

FUENTE: www.elhistoriador.com.ar/aula/imagenes/mundo_de_los_objetos.php

Una vez elegido el objeto, se lo fotografiará y se comenzará con la escritura de la historia que guarda este objeto y todas sus relaciones posibles (puede contarse la historia de cómo el objeto llega al museo o desde el mismo uso del objeto). Finalmente, se realizará la socialización de los textos producidos por los/as estudiantes y se compartirán las fichas confeccionadas (Figura 5)

Figura 5. Visita de las estudiantes de la Escuela Normal



Fuente: <http://museodelpuerto.blogspot.com.ar/> (septiembre 2017)

Conclusiones: “los objetos nos hablan”

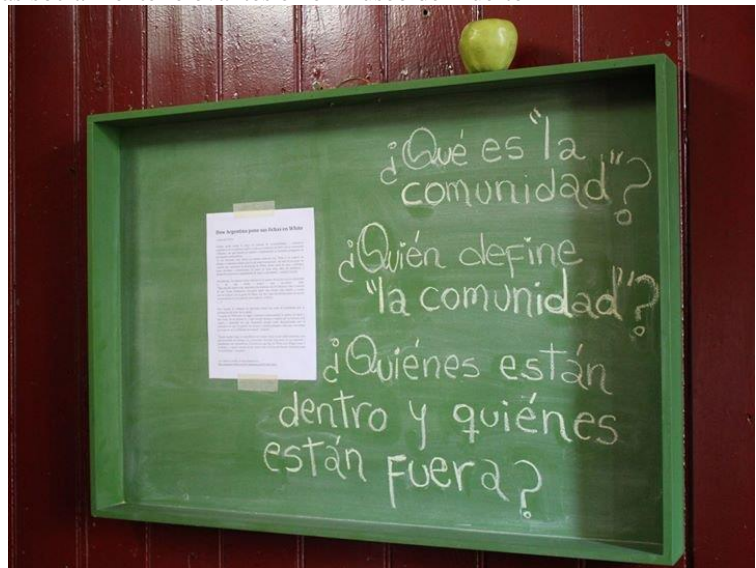
La capacidad informativa de los objetos, el valor comunicativo del patrimonio, surge del hecho de constituir testimonios materiales de una determinada época. Sin embargo, los objetos no hablan por sí solos; su posibilidad de comunicar algo está íntimamente ligada por un lado a la forma en que son presentados y por otro, a la indagación que desarrollemos en torno a ellos.

El tipo de museos que se seleccionó está en concordancia con el desarrollo de la teoría crítica que toma los temas socialmente relevantes y que se irán disparando a medida que nuevas preguntas vayan surgiendo y nuevos cuestionamientos se vayan presentando en contextos formales como es la escuela o informales como es la calle, un café o un museo. Ejemplos de estas temáticas más críticas propuestas por el Museo Del Puerto son: el rol de las mujeres en la historia y en la actualidad como actores invisibilizados y el análisis de la incorporación a la comunidad de los “nuevos migrantes” (Figura 6). Ejemplos que se desprenden desde el Galpón Enciclopédico son los oficios que se pierden, la globalización, el sentido del lugar, el barrio, la propaganda política, el rol de la mujer y de los niños, entre otros (Figura 7).

Finalmente, en la formación docente la práctica de visitar museos brinda posibilidades de ampliación de marcos de referencia en el contacto con los objetos culturales y facilita el desarrollo de las capacidades para la interpretación de las fuentes primarias, como es un aspecto esencial de la formación del pensamiento complejo en Ciencias Sociales (Svarzman, 2000).

Considerando la enseñanza y el aprendizaje como un acto comunicativo, entonces enseñar y aprender Ciencias Sociales ha de suponer compartir conceptos y lenguajes, ideas y códigos, valores y actitudes sobre el mundo social, sobre su pasado, su presente y su futuro y hacerlo en el ámbito de los museos presenta un gran desafío.

Figura 6. Ejemplos de temas socialmente relevantes en el Museo del Puerto



Fuente: <http://museodelpuerto.blogspot.com.ar/>

Figura 7. Ejemplos de temas socialmente relevantes en el Galpón Enciclopédico



Fuente: <https://www.facebook.com/bellavistagalponenciclopeditico/>

Referencia bibliográfica

- **Alderoqui, S.** (1996). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.
- **Benejam, P. y Pagès, J.** (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en educación secundaria*. Barcelona: ICE HORSORI
- **Fernández, L.** (1999). *Introducción a la nueva museología*. Madrid: Ed. Alianza
- **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. y Santisteban, A.** (eds.) (2014). *Una mirada del pasado al futuro y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Servicios de Publicaciones de la UAB/AUPDS. Vol. N°1

- **Ribas, D. y Tolcachier, F.** (2012). *La California del Sur: de la construcción del nudo ferro-portuario al centenario local (Bahía Blanca 1884-1928)*. Bahía Blanca: Ediuns.
- **Santisteban, A. y Pagès, J.** (coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- **Svarzman, J.** (2000). *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- **Tabakman, S.** (2011). *Objetos guardados, objetos mostrados. La visita escolar al museo*. Buenos Aires: Biblios

Documentos y fuentes

- Consejo Internacional de Museos. (2004). *Noticias del ICOM*. París. UNESCO
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- El diario de Bahía. (2017). *Lo cotidiano, el ayer y el hoy*. Consultado el 15 de febrero de 2017. En <http://eldiariodebahia.com.ar/lo-cotidiano-el-ayer-y-el-hoy/>
- Museo del Puerto de Ingeniero White. (2013). “¡Qué maestro! El trabajador como docente. La herramienta como recurso didáctico”. Imprenta La Piedad. Bahía Blanca

Los Derechos Humanos en los Museos Escolares

María Laura del Carmen Sena - Alejandro Leiva

lauradelcarmensena@gmail.com - pomancillo@yahoo.com

D.A.T.P - M.E.-Tucumán / Argentina

RESUMEN:

Desde el proyecto “La Noche de las Escuelas, Nuestra Historia”, de la Dirección de Asistencia Técnica Pedagógica, Ministerio de Educación de Tucumán, nos proponemos desarrollar y ampliar los horizontes del proyecto que se originó recientemente con escuelas centenarias, a través de la creación de Museos Escolares.

Desde la museología de la educación consideramos que el patrimonio escolar, los objetos y los testimonios no son seres neutros sino construidos y percibidos desde el presente, como espacio de integración social. Desde la pedagogía crítica, analizamos la historia material de la enseñanza sobre los problemas sociales relevantes de nuestra sociedad.

La importancia de la preservación de los archivos escolares como fuente fundamental de la historia escolar nos permitió descubrir en la Escuela Técnica Prof. Rafael Marino una parte de su pasado que nunca se había visibilizado.

Un docente y ex alumno, detenido-desaparecido. Seis obreros ferroviarios, ex alumnos detenidos-desaparecidos en 1976 e identificados en el Pozo de Vargas, eran parte de la escuela.

Es propicio abordar desde el museo como un instrumento para ampliar los espacios de reflexión, la temática de lesa humanidad; posibilitando experiencias significativas a la comunidad escolar. Para ello trabajamos sobre archivos escolares, relatos orales e información judicial a través de problematizar la democracia y la violación de derechos humanos. Se realizó un trabajo interdisciplinario pedagógico y científico a partir de jornadas institucionales y talleres en donde los estudiantes tuvieron acceso al material de investigación. La propuesta fue reconstruir la memoria social, dar luz a la historia reciente y brindar respuestas a la construcción ciudadana.

PALABRAS CLAVE: Museos escolares - Derechos Humanos.

Os direitos humanos nos museus escolares

RESUMO:

A partir do projeto “A noite das Escolas, Nossa História”, da Direção de Assistência Técnica Pedagógica, Ministério de Educação de Tucumán, nos propusemos desenvolver e ampliar os horizontes do projeto que se originou recentemente com escolas centenárias, mediante a criação de Museus Escolares.

A partir da museologia da educação consideramos que o patrimônio escolar, os objetos e os testemunhos não são seres neutros embora construídos e percebidos desde o presente, como um espaço de integração social. Desde a pedagogia crítica, analisamos a história material das ensinanzas sobre os problemas sociais relevantes da nossa sociedade.

A importância da preservação dos arquivos escolares como fonte fundamental da história escolar permitiu-nos descobrir na Escola Técnica Prof. Rafael Marino uma parte do seu passado que nunca se tinha feito visível.

Um docente e ex-aluno, detido-desaparecido. Seis operários ferroviários, ex-alunos detidos-desaparecidos em 1976 e identificados no “Pozo de Vargas”, foram parte da escola.

É oportuno a abordagem desde o museu como um instrumento para ampliar os espaços de reflexão, a temática de lesa humanidade, possibilitando experiências significativas à comunidade escolar. Para isso trabalhamos sobre arquivos escolares, relatos orais e a informação judicial mediante a problematização da democracia e a violência dos direitos humanos. Realizou-se um trabalho interdisciplinar pedagógico e científico a partir de jornadas institucionais e oficinas

onde os estudantes tiveram acesso ao material de investigação. A proposta foi reconstruir a memória social, dar a luz à história recente e oferecer respostas à construção da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Museus escolares - Direitos Humanos.

The Human rights in the School Museums

ABSTRACT:

From the Project "the night of the Schools, Our heritage", from Directorate of Pedagogical Technical Assistance and Ministry of Education in Tucuman, we have proposed to carry out and broaden the horizons of the project. It was recently developed on hundred-years-old schools through the invention of School Museums.

We consider that from museum Science of education, the school heritage, the objects and the testimonies are not neutral beings. What is more, they have been built and perceived since the present as a space for social integration. From the critical pedagogy, the historical material has been analyzed together with the teaching about social problems concerned to our society.

The importance of the conservation of school archives as a fundamental source of background school, allowed us to discover in our Técnica Prof. Rafael Marino School an important part of its history unknown up to the present.

People from the school: A teacher and an ex student were both prisoners and missing persons. What is more, six railway workers, ex students were prisoners and missing in 1976. They were identified in "Pozo de Vargas", known as a clandestine burial site-

It is necessary to present the museum as a tool to broaden our minds. Besides, we should take into account crimes against humanity. In this way, the community school may have meaningful experiences. Due to this, we have been working on school archives, oral histories and judicial record showing the lack of a system of government through the violation of human rights.

An interdisciplinary, pedagogical and scientific work has been carried on from workshops and institutional conferences where students had access to the research material.

The main purpose was to rebuild the memory of the community, giving light to the recent history and to provide answers to the citizen construction.

KEYWORDS: School Museums - Human Rights.

Introducción

Este trabajo parte del equipo técnico del Ministerio de Educación de Tucumán, de la Dirección de Asistencia Técnica Pedagógica (DATP).¹

En el año del centenario de la Independencia surge el proyecto La Noche de las Escuelas, Nuestra historia, con el propósito de darle a las Escuelas Centenarias la oportunidad de contar su pasado, resignificando la mística y el sentido de pertenencia, y de abrir una puerta para soñar.² Desde el año 2017, el proyecto fue ampliando el trabajo territorial y las temáticas, pensando el patrimonio en la escuela y el espacio museo como recurso didáctico.

Esta investigación se basa en la experiencia realizada a partir de la preparación del museo en la Escuela secundaria Técnica N° 1 Prof. Rafael Marino. A través de testimonios de personal administrativo y docente, descubrimos que había un docente detenido-desaparecido que no

¹Dirección de Asistencia Técnica Pedagógica, Ministerio de Educación de Tucumán. Área creada en 2008, contempla diversas modalidades, programas y proyectos en lo relacionado a la formulación, coordinación, implementación y evaluación del planeamiento educativo, la formación docente y profesional, y el servicio de diagnóstico y orientación escolar socio psicopedagógico de las organizaciones educativas.

²Proyecto: La Noche de las Escuelas, Nuestra Historia. Ministerio de Educación de Tucumán. Integrantes del Equipo, año 2017: Alejandra Núñez, Nurith Cohen, Martín Borque, Raúl Emilio Valdez, Javier Kirschbaum, Sebastián Castro, Director de DATP: Dr. José Luis González, Ministro de Educación: Dr. Juan Pablo Lichtmajer.

estaba visibilizado en la historia escolar, junto con ex estudiantes y obreros ferroviarios recuperados e identificados en una inhumación clandestina (que aún se encuentra en proceso de investigación), llamada Pozo de Vargas (Ataliva et al., 2015).

Como parte del equipo consideramos que era oportuno sugerir a la institución hacer presentes a los ausentes, mostrar sus vidas y que el museo sea el medio para reflejarlo.

Llegando a la institución

El 25 de junio de 2017 la Escuela Técnica N° 1 cumplía 90 años; lleva el nombre de uno de sus primeros directores, el Profesor Rafael Marino, quien hizo de la escuela una causa de vida. Esta institución, con una historia fundacional unida a los Talleres Ferroviarios de la ciudad de Tafí Viejo, se ubica al Noroeste de San Miguel de Tucumán. La escuela nace desde y para los Talleres por iniciativa de vecinos, ante la necesidad de formar obreros calificados. Sus clases se dictaban en espacios compartidos con los Talleres, dándose algo único, una fusión perfecta entre lo teórico- disciplinar y lo práctico.

Hoy la Escuela tiene un edificio propio, alejado de los Talleres, dejando parte de esa historia acompañada con el paulatino declive de los mismos; los que albergaron a más de cinco mil obreros, hoy son un poco más de 100. A pesar de los vaivenes que sufrió la educación técnica, la escuela guarda valores que trascienden el tiempo, orgullosos de la educación que imparten a varias generaciones y de la demanda que tienen cada año.

Nuestro trabajo se iniciaba con el libro histórico, abarcando la historia institucional desde 1937 hasta 2012. En él escribieron inspectores, supervisores, funcionarios del sistema educativo. En la primera página, aparecía la rúbrica del Inspector Técnico Juan Montovani, quien felicitaba al director Marino por la educación brindada en la institución. Ese dato interesante nos invitaba a adentrarnos, a ser parte de la institución. Como este destacado pedagogo, valga la distancia, quisimos conocer y descubrir las riquezas que posee la escuela para poder compartirla, socializarla.

Según lineamientos del Ministerio de Educación de la Nación 2014, sobre la función de los equipos de orientación en el sistema educativo y desde el concepto de inclusión democrática en las escuelas, coloca a los agentes a revisar las demandas, articular con la multiplicidad de voces de docentes, directivos y con la comunidad. Según el escrito, durante mucho tiempo los equipos de apoyo y orientación fueron gabinetes, compartimentos aislados de la vida de las escuelas. Los equipos tienen la misión de abrir, cuestionar, habilitar y ofrecer espacios de encuentro.³

La enseñanza de la Historia reciente en el espacio escolar genera dificultad entre la historia regulada (normativas oficiales, textos, programas), los requerimientos sociales y las prácticas de la enseñanza; produciéndose múltiples tensiones y desplazamientos, destaca Celeste Cerdá (2011). Desde la dimensión prescriptiva de la enseñanza y de las prácticas reales, Mario Carretero y Marcelo Borrelli (2010) comentan sobre la dificultad de trascender una visión moral de la historia y una lectura dualista, produciéndose una historia enseñada que no suscita debate.

Cualquier intervención educativa preocupada por la formación de la ciudadanía siguiendo a las autoras Vera Carnovale y Alina Larramendy (2010) debe abrir las puertas al conflicto que

³Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de intervención. Inclusión democrática en las escuelas. Cuadernillos. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación 2014.

resulte a la dimensión de las ideologías y las voluntades políticas enfrentadas, a la historia nacional desde la diversidad de voces.

Marco teórico

El proyecto de la Noche de las Escuelas es de carácter evolutivo, encontrándose el mismo en reformulación. Desde el año pasado el equipo viene incorporando conceptos y modalidades para crear espacios, generando preguntas.

Nuestro trabajo pretende integrar aspectos desarrollados e ir sumando aportes desde las corrientes críticas donde se pueda problematizar el pasado; visibilizar sujetos y actores silenciados, donde el patrimonio escolar se pueda ver reflejado en su diversidad, donde el espacio sea amplio, no restringido, con la participación de la comunidad educativa y barrial.

Desde la Ley de Educación Nacional 26.206 y la Resolución 84/09 CFE sobre las finalidades de la educación secundaria se menciona que docentes y directivos, técnicos y especialistas, tendrán la misión de diseñar estrategias que logren implicar subjetivamente a los alumnos en sus aprendizajes; establecer nuevos diálogos con los saberes a ser transmitidos, estimulando la indagación de nuevos escenarios, estrategias y alternativas a partir de formas que estén abiertas a percibir y estimular los valores y tradicionales regionales, locales y singulares. De esta manera la normativa promueve incluir variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender, promoviendo experiencias de aprendizaje variadas; que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes a través de distintos formatos y procesos de enseñanza que reconozcan los modos en que los estudiantes aprenden.

Para promover estas miradas sobre los museos escolares en nuestro rol de equipos técnicos territoriales, tratamos de trabajar desde el consenso y búsqueda de acuerdos, no desde la prescripción, sino desde un diálogo abierto entre la institución y los diferentes actores escolares. La democratización al acceso del museo desde la inclusión de la perspectiva educativa, habilita a lograr incorporar el trabajo colectivo de cada institución y espacios donde alumnos, docentes, directivos y comunidad, puedan definir y expresar sus intereses, sensaciones y motivaciones.

Tomaremos diversos conceptos que nos permitirán abordar la propuesta, como el concepto de cultura escolar y el patrimonio como recurso pedagógico. La escuela es un lugar de producción de cultura y no obstante también condicionó la estructura de las reglas internas de su funcionamiento según Agustín Escolano (2008). Por su parte, Raimundo Cuesta (2011) menciona cómo el patrimonio puede ser, material e inmaterial, recurso de primer orden para el ejercicio de una pedagogía crítica de la memoria.

El museo, al realizar una selección, realiza una construcción material y simbólica de la memoria social, estableciendo una relación de saber - poder, que en la escuela hay que visibilizar, mencionando que debe insertarse en un contexto y proyecto pedagógico. Según Cuesta (2011, p. 22), “Hacer del conocimiento histórico un bien público, desautorizarlo, mostrarlo en espacios abiertos que permitan la deliberación y el contraste”.

Para Antonio Viñao (2010) por su parte amplía el sentido de patrimonio escolar a los usos y sentidos de los restos materiales e inmateriales del pasado difieren, como difieren sus significados, en función de quien, desde y donde. Es decir un museo no es solo exponer, sino implica una idea de educación; supone un marco teórico-conceptual que dé sentido a los

aspectos integrantes de dicha cultura y prácticas, así como el recurso combinado a otras fuentes, intereses y enfoques.

La utilización didáctica del patrimonio según Neus González Monfort (2008) debe integrarse al currículo para permitir una mejor comprensión de la realidad social desde una visión crítica, ya que puede permitir la interpretación del significado de los vestigios. La didáctica de la historia aporta desde una definición de patrimonio cultural amplia, diversa y abierta que influye en la ciudadanía hasta formar parte de su propia historia y por lo tanto de su identidad. En sus comienzos en el siglo XIX, los museos pedagógicos fueron fundados con las nuevas teorías educativas, de igual manera que en la renovación que tuvieron en el siglo XX, ambas de carácter político-pedagógico, según distinguen María Cristina Linares y Silvia Alderoqui (2013), lo que difiere son los destinatarios. Los primeros museos, apuntaban principalmente al perfeccionamiento docente, a la actualización pedagógica y a la renovación de la cultura material escolar, destinado a maestros y estudiantes de magisterio.

Los museos en la actualidad están dirigidos a un público general, y los proyectos que se generan en los espacios expositivos reflejan la necesidad de documentar e interpretar a la escuela en el pasado, para poder comprender el pasado y proyectar el futuro. Desde las teorías críticas, según Silvia Alderoqui y Constanza Pedersoli (2011), los inicios de los museos y los recientes, se diferencian de un énfasis taxonómico a un énfasis explicativo, poniendo la mirada en los visitantes, se piensa cómo el público elige su herencia, pasando a segundo plano las colecciones, recopilaciones, aceptando las contradicciones y ambigüedades.

Rescatando los Derechos Humanos en el Museo educativo de la Escuela Técnica N° 1 Rafael Marino. Diálogo entre los objetos, la memoria y la comunidad

Durante el tiempo transcurrido en la institución, trabajamos con un bien conservado archivo: actas, libros de alumnos; pudimos descubrir una amplia riqueza histórica.

Desde nuestras primeras indagaciones sobre la historia institucional, nos mencionaron sobre un profesor desaparecido y dudaban si también un alumno, durante la última dictadura cívico-militar. Allí empezamos la búsqueda.

En los Talleres Ferroviarios de Tafí Viejo, hay un lugar, un espacio donde se conmemora la lucha de los obreros ferroviarios, este callejón interno de los talleres, llamado Calle de la Memoria, tiene grabado en sus paredes el nombre de obreros detenidos desaparecidos e identificados en el Pozo de Vargas, una inhumación clandestina localizada en el límite entre la Capital tucumana y Tafí Viejo (Ataliva et al., 2015). Siguiendo esta pista y disponiendo de la nómina de ferroviarios identificados en el Pozo de Vargas –ya que uno de nosotros, es miembro del Colectivo de Arqueología, Memoria e Identidad de Tucumán (CAMIT), equipo forense a cargo de la investigación–, pudimos buscar esos nombres en los registros de la Escuela. De los 10 ferroviarios recuperados e identificados en el Pozo de Vargas (Gerónimo, 2015) comprobamos que seis estudiaron en la Escuela Técnica.

Estos ex alumnos fueron encontrados en los registros del año 1952, anotados bajo la firma de sus padres y con edades entre 13 y 16 años. Encontramos el legajo del Prof. Soraire, quien fue también alumno de la escuela, operario de los Talleres, Profesor de Taller y Preceptor de la institución hasta su secuestro y desaparición. En la documentación figuraba su esposa y dos pequeños hijos; luego nos comunicáramos con un tercer hijo, el cual no figuraba, no había nacido aún, su madre y esposa del profesor tenía siete meses de gestación cuando fue secuestrado.

El día que compartimos lo investigado con directivos y docentes, fue intenso, no sabíamos la reacción y hasta qué punto podían colaborar para visibilizar estas historias. Se mostró –por parte de directivos y algunos docentes– un gran entusiasmo por contar esta historia silenciada. Ahora había que pensar cómo socializarlo y de qué manera podíamos generar participación de la comunidad educativa.

Organizamos junto con la institución una jornada en el establecimiento escolar, expositiva y reflexiva. Desde la docencia y la investigación, la ciencia al servicio de la búsqueda de justicia, convocamos a Daniel Campi, director del Instituto Superior de Estudios Sociales (ISES, UNT-CONICET) y a investigadores del Colectivo de Arqueología Memoria e Identidad de Tucumán (CAMIT).

Luego aparecieron testimonios de vida, a través de la voz de miembros de la familia Arias, hijos de Segundo Bonifacio Arias (primer obrero ferroviario identificado en Pozo de Vargas), ex alumno, operario de los Talleres, sección carpintería; detenido el 14 de febrero de 1976. Así, y como parte de un trabajo de construcción histórica, se sumaron el Sr. Pedro Orlando Díaz, operario de los Talleres Ferroviarios, ex alumno de la Escuela Técnica, para contar su experiencia como alumno y familiares de ex alumnos detenidos desaparecidos.

La propuesta pedagógica fue brindar a estudiantes y docentes la utilización de las fuentes orales, abriendo espacios para construir un museo desde el patrimonio cultural con múltiples voces y actores.

Esa tarde fue un momento donde la escuela se convertía en espacio de memoria e historia, los estudiantes escuchaban atentos los relatos, se interesaron muchísimo por el trabajo técnico de los peritos del Pozo de Vargas. En el patio central, confluíamos todos, miembros de la comunidad, padres, vecinos, organismos de derechos humanos. Todos éramos parte del patrimonio escolar.

El segundo día conformamos talleres, divididos en ciclos, y por sugerencia del Director, trabajarían con el docente en el aula, sobre cuentos reforzando la libertad en todas sus manifestaciones. Con el ciclo orientado en grupos de 75 alumnos, desde talleres a nuestro cargo.

Primero desarrollamos brevemente la definición de Derechos Humanos, Democracia y Dictadura. Graficamos una línea temporal con la historia de la Escuela, desde su fundación y resaltando los momentos: Terrorismo de Estado, docente y alumnos desaparecidos, cierre de los Talleres, regreso de la democracia, reapertura de los Talleres, identificación de los obreros ex alumnos encontrados en el interior del Pozo de Vargas. Luego se abordaron las temáticas desde la problematización conceptual de la Democracia y violaciones a los Derechos Humanos, a través de citas de diversos autores, en el contexto nacional y local.

Fue importante la realización de diversos abordajes didácticos para referirnos a la temática, donde los estudiantes pudieron acercarse al material histórico, cultural, visual, artístico, para elaborar el museo educativo.

Trabajamos con diversos recursos:

1. Se proyectó el cortometraje *La Escondida*, con dirección de Gastón Bejas y Joaquín Alonso Avellaneda (género ficción - drama, Escuela Universitaria de Cine, Video y Televisión, UNT, Tucumán, 2015). Este audiovisual aborda, desde la mirada de un niño, la dictadura militar en

Tucumán en el marco de una familia que necesita exiliarse. Invitamos a través de la Dirección de Artística del Ministerio de Educación de la Provincia, a uno de los directores del corto y a tres de los actores principales. El niño protagonista, hoy adolescente, pudo relatar a los estudiantes cómo fue su experiencia y de qué manera investigó sobre el tema.

2. Se expusieron objetos materiales y simbólicos de la época como ser discos prohibidos, libros, vestimentas, objetos pertenecientes a grupos de tareas, libro de escritores desaparecidos, vestimenta del servicio militar obligatorio, *comics*, todos ellos del periodo histórico de la última dictadura. Los jóvenes pudieron tocar, observar y preguntar sobre los diversos materiales de la época, mientras comentábamos sobre la censura, la música como expresión de protesta, el servicio militar obligatorio, el cuestionado mundial de 1978.

3. Documentos del archivo de la escuela Técnica: los estudiantes pudieron leer los documentos encontrados en la institución sobre los alumnos y del profesor, detenidos desaparecidos; actas de alumnos, nombre de los ex alumnos desaparecidos y encontrados en el Pozo de Vargas; actas con escritos de supervisores desde 1937 hasta 2012; acta sobre contenidos curriculares: Formación Ciudadana y el Servicio Militar durante la dictadura, y los conscriptos; entre otros documentos.

4. Arte y represión: escuchamos y analizamos canciones y textos literarios, como una obra de la artista plástica tucumana, radicada en Canadá, Alejandra Gómez Cano. Muestra realizada en el Museo Ferroviario el 24/08/2015, en el marco del proyecto “Memoria en marcha... Homenaje a las familias de los compañeros detenidos-desaparecidos de los Talleres Ferroviarios de Tafí Viejo”.

A modo de cierre

El museo escolar está próximo de concretarse. En este retornar reciente con la institución queremos que los docentes sientan y vivan esta parte de la historia, de su cultura, de su identidad. Que ellos mismos puedan generar la forma de transmitirlo. Nosotros como equipo técnico, abrimos un pequeño espacio, ahora es parte de todos hacer visible lo invisible, darle nombre a los ausentes, y construir ciudadanía desde lo más profundo de la escuela.

Solo en la ficción podíamos contarle al inspector Juan Montovani sobre la historia omitida de la escuela, y lo logramos a través de una gran puesta en escena donde unimos partes de museos escolares de todas las escuelas donde colaboramos.

La escuela técnica, a través de un profesor de Taller y un alumno, le contaban al visitante ilustre (Juan Montovani), sobre la desaparición de un compañero, colega, el Profesor Soraire; luego Montovani en su viaje en el tiempo, se topaba con arqueólogos que mostraban el trabajo en el Pozo de Vargas.

La escuela puede lograr esos momentos únicos, unir tiempos, espacios, crear y sobre todo formar ciudadanos, siguiendo las palabras de Joan Pagés (2009). Entrelazar estas historias y mostrarlas fue construir el pensamiento histórico en el espacio escolar desde toda su complejidad y riqueza.

El hijo del docente Soraire y su madre como parte de los espectadores, fue la confluencia del saber histórico, escolar y social, desde un proyecto de educación donde los derechos humanos deben guiar nuestra labor.

Esta fue nuestra experiencia, ahora queda ver las maneras en que la escuela se apropia de su memoria.

Referencia bibliográfica:

- **Alderoqui, S. y Pedersoli, C.** (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós.
- **Ataliva, V., Cano, S., Gerónimo, A., Leiva, A., Molina, L. R., Srur, R., Zurita, R. y de la Vega, J.** (2015). Territorio de Memoria “Finca de Vargas” (Tucumán, Argentina). En: O. Palacios et al. (eds.), *Patrimonio Cultural: la gestión, el arte, la arqueología y las ciencias exactas aplicadas*. Buenos Aires: CONICET - Ediciones Nuevos Tiempos.
- **Carnovale, V. y Larramendy, A.** (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En: I. Siede (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- **Carretero, M. y Borrelli, M.** (2010). La enseñanza de la historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En: M. Carretero y J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- **Cerdá, C.** (2007). Los desafíos de la Historia reciente en la escuela. Entre tradiciones escolares y nuevos usos sociales. Encuentro Internacional Fecundidad de la Memoria. Desafíos del presente a los usos del pasado en América Latina.
- **Cuesta, R.** (2011). El patrimonio como recurso pedagógico. II Encuentro sobre el Museo de Escuela y los Deberes de la Memoria. Biblioteca Nacional de Maestros.
- **Funes, A. G. (comp.)** (2014). *Enseñanza de la Historia Reciente*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- **Gerónimo, A.** (2015). Biografías que “aparecen...”. Archivos, memorias y el aporte de la Arqueología Forense desde el “Pozo de Vargas” (Tucumán, Argentina). VI Seminario Internacional Universidad, Sociedad y Estado. Desafíos de la Democracia en Latinoamérica, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- **González Monfort, N.** (s.f.). El valor educativo y uso didáctico del patrimonio cultural. Disponible en: <http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/praxis_neusgonzalez.pdf>. Fecha de acceso: 28/03/2018.
- **Linares, M. C. y Alderoqui, S.** (2013). El Museo de las Escuelas: una década de *hacer museo*. Historia de la Educación, Anuario, 14, (1). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- **Escolano Benito, A.** (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. Espacios en Blanco, 18, pp. 131-146. Buenos Aires.
- **Pagés, J.** (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. Reseñas de la Enseñanza de la Historia, 7, pp. 69-91. Córdoba.
- **Pico, F.** (2006). *Memoria Histórica para adolescentes. Dictadura y derechos humanos*. Rosario: Homo Sapiens.
- **Pineau, P.** (2002). La escuela como máquina de educar. En: P. Pineau, I. Dussell y M. Caruso (comp.), *Por que triunfó la escuela*. Buenos Aires - Barcelona - México: Paidós
- **Viñao, A.** (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, v. 28, n. 2, p. 17-42. Disponible en: <<http://revistas.um.es/educatio/article/view/111951>>. Fecha de acceso: 29/03/2018.

Documento

- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Congreso de la Nación, 2006, Argentina.

- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2014) Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de intervención. Inclusión democrática en las escuelas.
- Ministerio de Educación de Tucumán (2016) Dirección de Asistencia Técnica Pedagógica. Proyecto Nuestra Historia. La Noche de las Escuelas.

