

INFORME FINAL DE PRÁCTICA

FRAGMENTOS DE LO (IN)VISIBLE
(IM)POSIBLE

Profesora: Lic. Susana Ferreyra

Claudia Andrea Panuntini
Mátrícula: 200640305

07 de diciembre de 2011

DATOS FORMALES

INSTITUCIÓN	<i>Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano</i>
MODALIDAD	<i>Ciclo de Formación Orientada en Economía y Gestión de las Organizaciones</i>
CURSO	<i>7^{MO} Año IV Sección</i>
ASIGNATURA	<i>Formación Histórica</i>
DOCENTE A CARGO	<i>Prof. Guillermo Barrera</i>
TURNOS	<i>Lunes 7.⁴⁵ – 9.⁰⁵ Viernes 7.⁴⁵ – 9.⁰⁵</i>
HORAS SEMANALES	<i>4 Horas Cátedra</i>
PERÍODO DE RESIDENCIA	<i>Observación: 30/05/2011 al 13/06/2011 22/07/2011 AL 29/07/2011</i>
	<i>Práctica Conjunta: 01/08/2011 Al 02/09/2011 Práctica Individual: 12/08/2011 Al 26/08/2011</i>
TUTOR	<i>Lic. Susana Ferreyra</i>
TEMA DESARROLLADO	<i>Democracia Proscriptiva en Argentina 1955-1973</i>

ÍNDICE:

Datos Formales.....	3
Índice.....	4
Introducción.....	5
Revisión de la aproximación diagnóstica.....	7
Revisión del diagnóstico institucional.....	7
Revisión del diagnóstico áulico.....	11
Revisión sobre posicionamiento historiográfico y aprendizaje.....	16
Relectura del posicionamiento historiográfico.....	17
Relectura sobre posicionamiento de aprendizaje.....	20
Un ejercicio de análisis y reflexión.....	24
Descripción densa de una clase.....	24
Clase del 12 de agosto (primera clase).....	26
A modo de resumen.....	38
Derivaciones metodológicas.....	41
Revisión del instrumento de evaluación.....	45
Palabras finales.....	49
Bibliografía.....	51
Anexos.....	54

INTRODUCCIÓN:

“Estas no son teorías ni soluciones; son reflexiones mantenidas durante la marcha, lo que cuenta es que la reflexión exista y que forme parte de la marcha, la intervenga y la inspire”.

E. Mallea¹

Justamente, este informe final de práctica presenta las reflexiones que he realizado, tanto a partir de un trabajo en conjunto, como de un espacio de introspección, un retorno a mirar nuevamente la práctica. Esta experiencia personal se constituye en un proceso de formación docente -dentro de la carrera del profesorado en Historia- a partir del cual, interpela a nuestros basamentos con el fin de provocar en ellos una afección al lugar docente que ocuparemos. La afección está considerada aquí como una marca que proviene de este primer paso por las aulas y que me acompañará durante el recorrido que planteo de aquí en adelante. A partir de este momento, dejamos de ser “lo que aún no se es” para empezar a construirnos como lo que seremos, docentes.

A través de estas páginas, se han ido articulando procesos de relectura y reflexión teórica que han tenido como antecedente un informe de propuesta áulica realizado con mi compañero de práctica, allá por el mes de julio.

Este proceso de volver a trabajar rememorando la práctica y cargándola de sentido por medio de la teoría fue arduo. Requirió, por momentos, dejar a un lado sensaciones que me acompañaron durante este vertiginoso año; para poder centrarme en un profundo análisis de mi propia experiencia, que en el desarrollo de las páginas siguientes encontrarán.

Efectivamente, verán que hubo aciertos y desaciertos a lo largo de toda la práctica. Evidencias sobran, pero la posibilidad de transitar por el alma del aula y comprobar que es allí donde queremos estar, es altamente gratificante.

Sin desconocer otras preocupaciones, el informe intenta reflejar mi gran inquietud por las interacciones entre docente y alumno en una práctica situada y condicionada por el proyecto institucional de la escuela. Es en ellas, en donde la opacidad del otro se vuelve aún más incierta de abordar, pero requiere del docente toda su voluntad e intención para superar estos escollos y poder construir conocimiento con “el otro”. Sin ese “otro”, nuestra función no tiene sentido y por ello reviste la mayor importancia dentro de las prácticas y de la institución.

¹ ALDEROQUI, Silvia; Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado; en: AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S.; Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y Reflexiones; Paidós; Buenos Aires; 2007.

Comparto con Rockwell la opinión acerca de la residencia como ámbito que permite reconstruir lo observado a través de la luz de conceptualizaciones, que implican un descentrarse de la escena –“extrañarse”- para poder mirar desde otro lugar, tanto lo que sucedió -aquello que se hizo- como lo que no llegó a concretarse.

El análisis profundo de mi práctica se aborda siguiendo apartados que implican una revisión pormenorizada de cada uno de ellos a partir de los planteamientos realizados en el informe de julio, a saber: diagnósticos institucionales y áulicos, posicionamientos sobre historiografía y aprendizaje, análisis intenso de una clase –la más significativa para mí-, junto a sus derivaciones metodológicas, para por último reflexionar sobre cómo evaluar y cómo han sido los resultados de esa experiencia.

Fragmentos de lo (in)visible (im)posible considera las interacciones como una trama del cuerpo social cuyo fin es la reconstrucción fragmentaria e indiciaria de la práctica docente. Hay varias influencias fuertes en este trabajo como lo son: la etnografía, la sociosemiótica, la psicología, la didáctica y la propia disciplina histórica. La articulación de estas ideas supone poner práctica y teoría en conjunto.

Tomando como punto de partida estos fragmentos muchas veces invisibles, trato de abarcar desde la reflexividad esos espacios en los cuales la capacidad de respuesta de los sujetos importan. Por ello, siguiendo lo esbozado por Filloux “si no se establecen relaciones transferenciales positivas, no ocurre nada”², este trabajo intenta preguntar y revisar con un mayor bagaje teórico el problema de las interacciones que atravesaron la práctica, interpelándonos.

² FILLOUX, Jean Claude; Intersubjetividad y formación; Editorial Novedades Educativas; Buenos Aires; pág. 21.

UNA REVISIÓN A LA APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA

Revisión del diagnóstico institucional

El Belgrano en palabras

*“Habéis asistido a lo cotidiano,
a lo que sucede cada día.
Pero os declaramos:
Aquello que no es raro, encontradlo extraño.
Lo que es habitual, halladlo inexplicable.
Que lo común os asombre.
Que la regla os parezca un abuso.
Y allí donde deis con el abuso
ponedle remedio”
Bertolt Brecht*

El párrafo precedente irrumpe con gran centralidad cuando la pretensión es volver a mirar la institución. No ajeno a ello, para la disciplina histórica también es un desafío a enfrentar. Lo crucial es volver a explorar el singular escenario donde se han realizado las prácticas, intentando hacer visibles ciertas zonas de opacidad³ que se habían pasado por alto durante el período de observación. Un retorno reflexivo a lo que sucede a diario para “extrañarlo” y, a partir de ello, procurar una aproximación a la realidad educativa. Uno de los aportes que recupero acerca de la conceptualización del mundo social es el realizado por Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant⁴ al hacer referencia a:

“La fuerza de lo preconstruido radica en el hecho de que, por estar inscripto tanto en las cosas como en los cerebros, se presenta bajo las apariencias de la evidencia, que pasa inadvertida por su carácter manifiesto. La ruptura es, de hecho, una conversión de la mirada [...] ante todo debe proporcionar nuevos ojos”.

Esa nueva forma de mirar el objeto de estudio, está en relación con los aportes teóricos que habilitan a desentrañar las lógicas de producción y reproducción dentro del ámbito escolar.

³ Ricardo Piglia en su Conferencia sobre “La novela hoy. Diálogo sobre Blanco nocturno”, hizo referencia a la opacidad como aquello que no sabemos exactamente de lo que piensa el otro.

⁴ BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc; Respuestas por una antropología reflexiva; Grijalbo; México; 1995; pág. 188.

Las instancias de observación y residencia⁵ me han brindado información necesaria sobre las condiciones de existencia de la institución, lo que ha propiciado la comprensión de las complejas dimensiones constitutivas. No obstante, reconozco que quedan por aprehender muchos otros aspectos de su dinámica. A partir de este corto período de experiencia, he podido poner en cuestión ciertos rasgos de la cultura institucional que, en el informe presentado en julio⁶, había concebido desde una mirada unidimensional, quizás más centrada en el quehacer de los docentes. Para ello, comencé a abordar este trabajo principalmente desde el enfoque constructivista de Elena Achilli, a partir del paradigma indiciario. El proceso de interacción social -del cual formé parte- se desarrolló en un espacio reglado e institucionalizado, con una organización pautada y jerarquizada; pero no por ello sin espacios de decisión, acción e influencia dentro de las diferentes instancias del trabajo docente. Al asistir a lo cotidiano, pude evidenciar como los ritos, en tanto productores como reproductores de sentido⁷, refuerzan de forma orgánica las prácticas en el transcurrir del tiempo: desde la obligación de asistir a diario a clase, los tiempos pautados por medio de los toques de timbre, el izamiento de la bandera, las formas de disciplinamiento, el papel clave del preceptor como mediador entre la institución y los alumnos; además, de los modos de producción y transmisión del contenido. Como lo afirmamos en el informe de julio, la historia de la institución es esencial para comprender cómo a través de los años se ha ido configurando la cultura institucional en el sentido trabajado por Lidia Fernández⁸. La Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano creada en 1938⁹, tuvo como misión la formación de alumnos en el nivel secundario, con articulación para el ingreso en la Universidad. Esto fue permeando en la representación que los sujetos y la comunidad educativa tuvieron

⁵ Al hablar de residencia hago referencia a la concepción que se trabaja en: “La problemática de la residencia en la formación inicial de docentes” entendiéndola como el período de profundización e integración del recorrido formativo y su lugar de <<rito iniciático>> en la identidad profesional.

⁶ El informe elaborado en julio, luego del período de observación, fue realizado con mi compañero de residencia Damián Santa. En éste, procurábamos mostrar en un recorrido descriptivo-analítico por la historia y conformación de la institución, su modo organizativo e institucional y su vinculación con el entorno.

⁷ Victor Turner y su propuesta de Simbología Comparativa, define al ritual como una performance transformativa, reveladora de clasificaciones, categorías y contradicciones del proceso cultural.

⁸ Abordar el análisis institucional implica considerar en sí la cultura institucional que, según Lidia M. Fernández, incluye: “un lenguaje, un conjunto de imágenes sobre la institución misma, sus tareas, la distinción de roles funcionales y cada una de sus condiciones; un conjunto de modalidades técnicas para el cumplimiento de las acciones vinculadas a su producción y mantenimiento; una particular forma de plantear y resolver las dificultades, de manejar el tiempo, el espacio, los recursos y las relaciones con el ambiente, una serie organizada de maneras de ordenar las relaciones de los individuos entre sí en lo referente a la tarea y el gobierno institucional”.

⁹ CASAS, José; Huellas de la Historia; Número 14; Año 2; Noviembre de 2010; ISSN 1853-2756.

acerca del establecimiento. Así y todo, no se debe pasar por alto lo que Fernández remarca como lo instituido y lo instituyente. Hay un juego de fuerzas entre lo que ha sido establecido, determinado y representado –lo instituido- frente a lo que aporta el cambio, la innovación y la renovación –lo instituyente-. Puede apreciarse, que con el transcurrir del tiempo, hubo una ampliación de las orientaciones que ofrece a la comunidad, adquiriendo una mayor preeminencia las disciplinas humanísticas, sociales y de ciencias naturales¹⁰, que aportaron un plus al reconocimiento social de la institución. Esto redundó en una pertenencia identitaria aún mayor para el conjunto de personas involucradas en la escuela. Cabría reconocer también que si bien otras alternativas se han incorporado a la formación, la denominación se cristalizó como Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, demostrando las lógicas de poder dentro de la cultura institucional. Esto reveló el peso que conserva en la estructura, la primer orientación producto de sus pilares fundantes.

Durante el transcurso de nuestra permanencia en el Belgrano, habíamos inferido, siguiendo a Ziegler¹¹, que esta institución podía ser entendida como una escuela para educar en la distinción intelectual. He podido constatar que lo planteado como supuesto se reveló como cierto, al enfocarme en los modos de conducir los procesos de enseñanza, en la centralidad que ocupa el saber, en la forma en que se trabaja el material ofrecido en el aula. Considero de crucial importancia la vinculación entre escuela y universidad, siendo ésta última preeminente en el desarrollo de un cuerpo de conocimientos que por medio de una transposición didáctica pueden ser trabajados en las aulas. Asimismo, la dependencia de la universidad le otorga a la escuela valor de prestigio social frente a otras instituciones. Ello se ve reflejado en las representaciones que los sujetos tienen acerca de la institución. De ahí que sea necesario, prestar una mayor vigilancia sobre esas representaciones que se van reproduciendo. En este caso particular, la institución es atravesada por una amplia red de relaciones que habilitan ciertas posiciones dentro del campo de poder. Parafraseando a Bourdieu y Wacquant el paso por las grandes escuelas permite el acceso a ese campo de poder¹². A esto hace referencia la idea de Ziegler de “distinción intelectual”, poder brindar las herramientas

¹⁰ Entrevista a María Inés Presta.

¹¹ ZIEGLER, Sandra; “La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”; en: TIRAMONTI, G.; La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media; Editorial Manantial; Buenos Aires; 2004.

¹² Entendiendo por campo de poder a lo que Bourdieu y Wacquant definen como “las relaciones de fuerza entre las posiciones sociales que garantizan a sus ocupantes un quantum suficiente de fuerza social o capital para que estén en condiciones de participar en las luchas por el monopolio del poder”.

necesarias que posibiliten y habiliten posiciones dentro del campo intelectual, no solo a los alumnos sino también a toda la comunidad educativa escolar. El hecho de tener examen de ingreso, involucra la selección del alumnado, no por su capital socioeconómico sino porque busca garantizar una preparación idónea para la consecución de los niveles de formación. Varios indicios confirman que los rasgos mencionados anteriormente junto a la carga horaria extendida, las actividades extracurriculares, los espacios organizados como: Centro de Estudiantes, Olimpíadas, Campamentos, producen un marcado sentimiento de pertenencia hacia la institución.

Otro aspecto relevante radica en la dimensión organizativa escolar. En el informe de julio hacíamos referencia a:

“una compleja estructura organizativa que se desenvuelve de manera relajada a pesar de tener que coordinar aulas, horarios, y una cantidad considerable de alumnos”¹³

Ahora bien, la complejidad organizativa requiere de un gran esfuerzo, lo cual, no quita que la escuela pueda constituirse en un espacio deliberativo, en un cuerpo articulado que promueva las interacciones entre el conjunto de personas que la habita. Esto repercute de manera positiva en la tarea pedagógica, ya que “toda la organización escolar debe estar al servicio de la enseñanza y ésta debe estar orientada integralmente hacia el aprendizaje”¹⁴. Pareciera que, las formas de disciplinamiento se constituyen en una nota distintiva dentro de este espacio. Por medio de los indicios, tales como la presencia de preceptores en las aulas al inicio de cada jornada escolar, la permanencia en los recreos de una vigilancia sigilosa, he podido inferir que la institución posee una autonomía relativa que promueve la formación integral del alumno. La estructura edilicia posibilita que un gran número de alumnos se desenvuelvan “como en casa” lo que contribuye en gran medida a la cultura institucional. La posibilidad de variados espacios en los que se suceden un conjunto de relaciones y prácticas habilita la prescripción de normas de convivencia necesarias para llevar adelante la tarea de formar sujetos reflexivos evidenciada en su proyecto institucional. No obstante, dentro de este espacio reglado, estimo de vital importancia los espacios informales, en donde se inician procesos de conocimiento mutuo y de aceptación, que vivifican y dotan de singularidad a los diferentes grupos de alumnos.

¹³ Informe presentado en julio.

¹⁴ UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO MANUEL BELGRANO: Educar para el futuro, 2000.

A través del acercamiento etnográfico, fue posible reconocer algunos espacios de decisión, acción e influencia por parte de ciertos agentes sociales que intervienen en la tarea docente. Gloria Edelstein sostiene que:

“Las prácticas cobran forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión cultural y constitutiva de su trabajo: el problema del conocimiento. [...] las mismas exceden lo individual y solo pueden entenderse en el marco del contexto social o institucional de la que forman parte”¹⁵.

Es en este sentido que la dimensión interpersonal cobra relevancia haciendo primar la preocupación y ocupación por presentar una calidad educativa distintiva. La experiencia de trabajar en equipo demuestra un ámbito de sociabilidad que enriquece la tarea cotidiana en la institución y le otorga reconocimiento y valor a la práctica.

La premisa con la que he trabajado se centró particularmente en hacer visible la cultura y el estilo institucional de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, a pesar de sus zonas de opacidad; porque considero que cada institución tiene una cultura específica por medio de la cual organiza sus rasgos característicos en pos de su proyecto institucional.

Revisión del diagnóstico áulico

Todo lo contrario

-Veamos –dijo el profesor-. ¿Alguno de ustedes sabe qué es lo contrario de IN?

-OUT –respondió prestamente un alumno.

-No es obligatorio pensar en inglés. En español, lo contrario de IN (como prefijo privativo, claro) suele ser la misma palabra, pero sin esa sílaba.

-Sí, ya sé: insensato y sensato, indócil y dócil, ¿no?

-Parcialmente correcto. No olvide, muchacho, que lo contrario del invierno no es el verano sino el verano...

Mario Benedetti

A propósito de este diálogo -entre docente y alumno- que podría darse en las aulas, considero fundamental revisar las premisas que elaboramos para el informe de julio. La distancia que existió entre lo que nosotros “mirábamos” con lo que nos sucedió durante el período de residencia evidenció una lectura simplificadora de lo que ocurría en la

¹⁵ EDELSTEIN, Gloria. Extraído de la fundamentación de su propuesta en el seminario “prácticas docentes – prácticas de la enseñanza” MDSU.- UNT. 1999.

clase. Guber sostiene que se “relata una experiencia que se transformó en el punto de inflexión de su relación con los informantes”¹⁶. Por momentos ese punto de inflexión se volvió (in)visible en mi práctica debido a mi poca experiencia para modificar la clase ya planificada. Esto plantea lo que evidencí en mis clases, siguiendo a Jackson:

“las profesoras y profesores realizan un tipo de actividades, un determinado proceso de pensamiento, cuando planifican el trabajo que piensan desarrollar con el alumnado o cuando el aula se queda vacía, distinto del de los momentos en que se encuentran cara a cara con sus alumnos y alumnas”¹⁷.

En lo relativo a la experiencia áulica, es menester destacar las notas específicas señaladas por Gimeno Sacristán que reviste el contexto en donde se desarrollaron las clases: “pluridimensionalidad, simultaneidad, inmediatez y una fuerte dosis de implicación personal”¹⁸. Éstas configuran una realidad compleja y condicionada, marcada por la imprevisibilidad que presenta el trabajo áulico.

En tal sentido, reexaminé lo que sucedió con el grupo de alumnos luego de desarrolladas las prácticas; para ello es necesario retomar los datos específicos sobre el grupo de 7^{mo} EG IV a saber:

“integran el curso 24 alumnos, de los cuales 8 son mujeres y 16 varones. Sus edades oscilan entre los 17 y 18 años de edad, sin repitentes. La cantidad de horas en formación histórica del ciclo formación orientada es de dos módulos semanales, en el primer módulo de los días lunes y viernes, de 7.⁴⁵ a 9.⁰⁵. Es en función del plan de estudios vigente, que sea el último año de historia dentro del transcurso de su vida secundaria, ya que el octavo año –que es de simple escolaridad- las asignaturas están orientadas hacia lo específico de la formación”¹⁹.

Respecto a esto se evidenció la existencia de vínculos afectivos duraderos entre los alumnos, interrelaciones entre sus diferentes grupos aunque sea (im)posible hacer mención a una homogeneidad visible respecto a los integrantes de cada uno de éstos. Al momento de ingresar al aula, los chicos se van ubicando en los bancos de acuerdo a cómo van ingresando. De esta manera, la ubicación de ellos dentro del curso cambia constantemente. Un dato particularmente importante es que las clases con ellos fueron los días lunes y viernes en el primer módulo, días difíciles si consideramos que el lunes retoman las clases semanales luego del fin de semana y los viernes varios de ellos ya están organizando el fin de semana o han salido la noche anterior. Esto incide sobre la

¹⁶ GUBER, Rosana; *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Editorial Norma; Bogotá; 2001; pág. 68.

¹⁷ TORRES SANTOMÉ, J; *La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas*; en: JACKSON, Ph; *La vida en las aulas*; Editorial Morata; 3^{ra} edición; Madrid; 1999 pág. 24.

¹⁸ EDELSTEIN, G.; CORIA, A.; *La práctica de la enseñanza en la formación de docentes*; en: EDELSTEIN, G.; CORIA, A; *Imágenes e Imaginación*; Editorial kapelusz; Buenos Aires; 1995; pág. 18.

¹⁹ Informe presentado en julio.

práctica, ya que por un lado llegan tarde, o se encuentran somnolientos y con poca disposición para las actividades.

El aula donde se impartieron las clases se ubica en el segundo piso cercana a una de las escaleras que comunican el edificio y frente a los baños, motivo de distracción en más de una oportunidad. Las condiciones edilicias y temporales también tuvieron su injerencia en el desarrollo de nuestras las clases, el hecho de ser un espacio con grandes ventanales, y no contar con sistemas de calefacción, generó en días con temperaturas bajas una mayor quietud en los alumnos.

Debo remarcar las excelentes condiciones lumínicas del aula, preparadas para 30 alumnos aproximadamente, con bancos nuevos que fueron cambiados durante el transcurso de nuestras prácticas. Todo esto da cuenta de cómo ha sido el desarrollo de nuestra práctica situada en un contexto ameno.

Lo que hasta aquí aparece es una diversidad de situaciones que atraviesan el trabajo áulico y ello tienen como rasgo distintivo la imprevisibilidad. Junto a ellas, el tiempo como otra dimensión a tener en cuenta, que expresa la relación entre los alumnos y el docente dentro del contexto áulico. Hago referencia al tiempo real que en varias oportunidades que se dilata a raíz de la demora en ingresar al aula, por parte de los alumnos al tener la clase en los primeros módulos. No obstante ello, cabe destacar que en su mayoría ingresan antes del toque de timbre de comienzo de la jornada escolar. Al pensar en los ritmos de trabajo, y los tiempos de las actividades, como docente procuré que el ritmo de la clase estuviera marcado por mí. No obstante, en los alumnos se evidenciaron estrategias que complejizaron las interacciones ya que en algunos momentos trataron de extender los tiempos para realizar las actividades, omitían otras o ralentizaban su trabajo sobre ellas. Al acercarme para ver cómo iba el desarrollo de la actividad, consultaban sus dudas respecto a lo que podían inferir de los textos, en otros casos proponían formas de comentar el contenido. Asimismo, su estrategia se modificaba, no se mostraban colaborativos con actividades de lectura guiada por lo que debía nominar a los alumnos que en varios casos mostraban enfado por tener que cumplir con lo asignado, siendo que en julio habíamos notado que tenían buena predisposición para con las mismas.

En julio sosteníamos que:

“Las interacciones muestran que el grupo está integrado [...] esto implica que si bien se promueve la participación de los alumnos en las actividades y en la construcción del conocimiento, aleatoriamente hay un par de alumnos que están indiferentes y otros dormidos sobre los bancos”²⁰.

Durante nuestra práctica pudimos observar que si bien, por la presencia de otra docente o por el hecho mismo de vernos a nosotros –Damián y a mí- ocupando otra posición de la que teníamos apenas ingresamos al aula, los alumnos evitaron quedarse dormidos, pero su posición corporal mostraba en algunos casos indiferencia, en otros una actitud desafiante hasta una actitud relajada y de compromiso con lo que estábamos trabajando. Con respecto a la participación, pude constatar que varios alumnos evitaban tomar la palabra frente a aquellos que si lo hacían, pero sus intervenciones no eran para cuestionar lo que estábamos trabajando sino que preguntaban algún detalle, en la mayoría de los casos, y en otros casos respondían acotadamente a lo preguntado. Esto estaba en directa relación también a la temática trabajada, al interés de ellos, al modo en hacerlos participar, a la motivación que se les transmitía.

Los intereses del grupo se evidenciaban cuando trabajábamos la vinculación de los textos con el presente, en temáticas relacionadas a lo económico por ser ésta su orientación y con respecto a temas más relacionados hacia lo sociocultural. Refuto, en mi caso, la lectura que hicimos del grupo en julio específicamente en la idea de que los alumnos “participan e intentan demostrar al docente sus ganas de intervenir, sin miedo al error”²¹. Considerando lo anterior, influyeron preconcepciones más de lo que me gustaría que ocurriese en una clase, a lo que objetivamente sucedía. Esta situación particular, también tiene correlación con el hecho de ser *practicantes*²². Es innegable, que la posición que uno ocupa dentro del aula tensa la relación con los alumnos. Esto lo pienso a partir de haber ingresado al curso con el fin de observar y luego haber ido incorporándome paulatinamente a las diferentes tareas que se desarrollaron en el aula. El hecho de ocupar un rol de observador que no generó mayores cuestionamientos por parte de los alumnos ya que en otra ocasión habían pasado por una instancia similar con practicantes sí mostró tensiones al momento del traspaso hacia la realización de la práctica intensiva como docente. Este situarme en mi posición, también generó expectativas en los alumnos y un corrimiento del espacio ocupado por el docente a

²⁰ Informe presentado en julio.

²¹ Informe presentado en julio.

²² Hago referencia a “ser practicante” en el sentido trabajado por Edelstein y Coria en Imágenes e Imaginación, al hablar de “lo que aún no es”. A ese paso intermedio, “a la carencia respecto a una posición a la que se aspira, la de docente, a la vez que se ratifica una posición previa, que se está abandonando, la de alumno”.

cargo. Esto se reflejó en las clases cuando los alumnos ante alguna necesidad de salir del curso o ante dudas en la evaluación acudieron a “su docente”.

Considero que, en el trabajo que lleve a cabo, hubo un desnivel en lo que creía como aprehendido por los alumnos. Me situaba frente a ellos a hablar del tema como si los chicos ya lo conocieran. Por ello, al trabajar los conceptos no irrumpían esos conocimientos previos; a pesar de que las posibilidades cognitivas del grupo con relación a la disciplina lo permitieran. Lo que me demuestra que el análisis de julio estuvo centrado más en una descripción de cómo se conformaba el grupo, cómo se desenvolvían las actividades del docente y menos en cómo aprendían los alumnos y cómo circulaba el conocimiento.

Según se desprende de la revisión diagnóstica, la importancia del análisis y la reflexión en el marco de la etapa post-práctica alude a poder reafirmar o contrastar lo que sucedió en el aula y cómo se implementó la propuesta, considerando que esa práctica estuvo atravesada por estas diversas dimensiones.

UNA REVISIÓN SOBRE EL POSICIONAMIENTO HISTORIOGRÁFICO Y DE APRENDIZAJE

Saber(es) clave en historiografía y aprendizaje

Aprendizaje

“...Viento del sur, oh lluvia de abril,

Quiero saber dónde debo ir.

No quiero estar sin poder crecer

Aprendiendo las lecciones para ser.

Y tuve muchos maestros de que aprender,

Solo conocían su ciencia y el deber,

Nadie se animó a decir una verdad,

Siempre el miedo fue tonto...”

Sui Generis

No es inocente el hecho de comenzar este apartado con un fragmento de Sui Generis, el cual pone en palabras aquello acontecido en las aulas. Mi identificación con la letra de la canción se da a partir de poner en tensión aquello que afirmábamos en julio sobre cómo posicionarnos desde el conocimiento y primordialmente cómo iban a aprender los sujetos, aquello que considerábamos significativo para ellos. Justamente, hago mención a una tensión entre teoría y práctica. Desde la teoría creíamos que el proceso de construcción del conocimiento iba a ser más sencillo, dando por asegurado que la adscripción a un posicionamiento no iba a desvanecerse a través de la práctica, lo que terminó resultando e influenciando en la forma de aprender de los sujetos.

La propuesta de nuestro informe de julio se basaba en un posicionamiento fundamentado sobre la historiografía y el aprendizaje en el que expresábamos:

“Cuando pensamos el objeto ¿qué es la historia? debemos entenderlo en su doble sentido: el de realidad histórica y por otro lado, el de conocimiento histórico. De ahí que, la importancia resida en concebir que “la realidad histórica no siempre se corresponde con el producto del conocimiento histórico”²³. Y esto, nos permite afirmar que hay múltiples perspectivas desde las cuales abordar el objeto historia como enseñanza, un objeto tan vasto y complejo. En tal sentido, el conocimiento histórico que se

²³ GOJMAN, Silvia; “La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro” en: AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia (comps); Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones; Paidós Educador; Buenos Aires; 2007; pág. 46

construye en los ámbitos académicos es transformado (transposición didáctica²⁴) en contenidos conceptuales para trabajar en el aula desde diversas perspectivas. La elección de un enfoque, sirve para centrarnos en la forma de transmitir ese contenido, como una de las diferentes maneras de acercárcelas a los jóvenes. Explicitar estas cuestiones, es ponderar una mirada sobre esa realidad histórica”²⁵.

Con respecto a este párrafo, hay dos cuestiones que se nos imponen apenas hacemos una relectura; por un lado, la preocupación por replantear el qué de la historia; por otro, el modo de transmitir el conocimiento. Durante la práctica, ambos asuntos estuvieron presentes, pero de manera tangencial. Considerando lo que efectivamente fue llevado al aula, pude evidenciar incoherencias con respecto a la propuesta presentada en julio.

Es a partir de esta relectura sobre lo esencial de la propuesta que reflexionamos sobre la disciplina y los sujetos del aprendizaje. A partir de aquí, analizo de forma separada ambos posicionamientos.

Relectura posicionamiento historiográfico

“Entendemos la historia como una disciplina clave, compleja, dinámica y provisional que permite alcanzar un conocimiento más acabado de la realidad social a la que nos intentamos acercar; habilita a construir conocimiento, invita al debate y reflexiona acerca de aquella realidad”²⁶.

Inicio esta revisión pensando en cómo comprendemos nosotros la historia. Entenderla de esta manera, no significa que a partir de las estructuras que se manejen en una clase y cómo se ejecute la misma se correspondan directamente, con una forma mágica de traspasar la teoría a la práctica. Creo fehacientemente en la idea de la complejidad histórica, en este caso considerábamos las perspectivas de la nueva historia política y de la historia cultural como permisivas y necesarias para plasmar las dimensiones de la realidad social. Esta perspectiva atravesó las prácticas, aunque al trabajar las dimensiones analíticas por separado se perdió la consistencia y la correlación temática. Durante la integración se trató de establecer las interrelaciones y las continuidades de ese complejo momento de la historia argentina. Sin embargo, durante el desarrollo de cada clase, fue difícil explicitar esas relaciones. En el siguiente pasaje se muestra esto:

²⁴ Transposición didáctica la entendemos en el sentido formal que le otorga Chevallard, “un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica”.

²⁵ Informe presentado en julio.

²⁶ *Ibidem*.

15. –Cl: Repite: hoy trabajaremos proscripción y resistencia peronista.

16. –Cl: ¿Por qué cayó tan fácil Perón en el '55? –Claudia pregunta, los alumnos no responden. –Hice hincapié en la idea de ¿por qué creían ellos que se dio el derrumbe del peronismo cuando se llevó a cabo la revolución libertadora? Tal vez la pregunta no fue formulada tan concretamente por lo que tenía la sensación de que los alumnos me miraban desconcertados o “prestándome la cara”.

17. – Cl: ¿Recuerdan?

18. – Cl: Sigue hablando... tienen alguna idea.

19. – Cl: ¿Por qué hoy hablamos de peronismo? Traté de reformular y de hacerlos recordar lo que habían trabajado con Guillermo sobre la crisis de legitimidad, la crisis moral del peronismo. También quiénes eran los que se oponían al régimen peronista; a lo que Carla me respondió en voz baja los sectores que habían participado del golpe. En ese momento debería haber hecho mención en voz alta lo dicho por la alumna para que todos escucharan.

Aquí se ve, mi intención de hacer comprensible la idea de resistencia, a partir de realizar una problematización desde la realidad con el contenido trabajado anteriormente por Damián. En este sentido, no tuve en cuenta si los conocimientos precedentes estaban anclados en la estructura cognitiva de los alumnos. Esto provocó que ante la pregunta pensada desde la nueva historia política, los alumnos no respondieran. La vinculación con el presente fue un elemento central en nuestra propuesta ya que sosteníamos que:

“No obstante, consideramos necesario recuperar como lo hace Pomian²⁷ la noción de memoria tanto individual como colectiva que es vinculante entre historia política e historia cultural. Enzo Traverso entiende a la memoria como “las representaciones colectivas del pasado tal como se forjan en el presente, estructura las identidades sociales, inscribiéndolas en una continuidad histórica y otorgándoles un sentido”²⁸. La recuperación del pasado, se da a través de la historia y de la memoria. Es a partir de ellas que compartimos el sentido de posibilitar una mirada multidisciplinar sobre ese pasado a comprender. Asimismo, la conciencia histórica en su relación temporal del pasado y el presente con miras hacia el futuro relaciona en distintos planos las expectativas y las experiencias buscando otorgar sentido al tiempo. El aporte desde esta mirada nos habilita a trabajar con la complejidad y las múltiples dimensiones que se reconocen en la comprensión de los procesos históricos en donde se sustancian el cambio y la permanencia”²⁹.

²⁷ POMIAN, Krzysztof; La historia en el siglo XX: de la ciencia moral al ordenador; en: Sobre la Historia; Ediciones Cátedra; Madrid; España; 2007.

²⁸ TRAVERSO, Enzo; Historia y memoria; en: FRANCO, M.; LEVIN, F. (comps); Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Editorial Paidós; Buenos Aires; 2007; pág. 69

²⁹ Informe presentado en julio.

Por otra parte, afirmábamos que:

“Siguiendo a Liliana Aguiar³⁰, dentro de estas resignificaciones de la política y lo político en su sentido más amplio, que incluye las esferas del estado, lo público y el poder; esa mirada nos posibilita trabajar la historia argentina de mediados del siglo XX desde un enfoque más centrado en una escala menor para relevar el sentido de los agentes sociales y sus interacciones dentro de estructuras más amplias”³¹.

Este punto podría considerarse como el objetivo más logrado durante las clases, ya que procuró mostrar el papel de agencia de los individuos dentro de una estructura mayor y cómo se relacionan con ésta. El fragmento de clase analizado a continuación da muestra justamente del tratamiento del contenido realizado a partir de pensar a los actores sociales de acuerdo a las diferentes modalidades de acción. Esto es posible de leer en la práctica, cuando trabajamos proscripción, resistencia peronista y modernización cultural.

8.45

- 60. –Cl: Pasamos a otro grupo: primero imágenes.
- 61. -Chicos: modernización cultural, EEUU, de los'60.
- 62. –Cl: Revista – rupturas matrimoniales – crisis moral.
- 63. –Claudia: rol de la mujer.
- 64. –Cl: familias monoparentales
- 65. –Cl: masificación de la escuela.

Desde mi exposición oral, intentaba agregar contenido a las imágenes que se estaban trabajando en grupo y a lo que comentaban los alumnos y que leían en ellas. En este pasaje, considero que los chicos se interesaron por los cambios que acompañaron a la modernización cultural y también lo que trajo aparejado ella. A continuación se presenta otro fragmento de la clase:

- 67. –Cl: Otra imagen
- 68. -Chicos: desarrollismo, polos vs villas miseria, conurbano, regionalización.
- 69. –Cl: Agrega contraponer casos en el desarrollo.
- 70. –Cl: Otro grupo, tiene documento sobre villas miseria (los chicos más atentos).

³⁰ AGUIAR, Liliana; El retorno de la política y la narración ¿una nueva historia enseñada?; en: Reseñas de la Enseñanza de la Historia; Publicación de APEHUN; Universitas; Córdoba; 2003.

³¹ Informe presentado en julio.

71. –Claudia: villas antes y ahora? ¿Cómo se diferencian? Aludí a qué diferencias encontraban entre las villas miserias de antes respecto de las de ahora, que este proceso de construcción de villas no se da desde los '60 sino que viene desde los '30 (con los conventillos e inquilinatos).

Aquí se rescataba el papel que jugó la modernización cultural tanto en los cambios sociales como económicos. Al respecto, a los alumnos este trabajo con el contenido en base a imágenes les interesó, sobre todo al mencionar información nueva.

En nuestra construcción de la propuesta apuntábamos a privilegiar los conceptos políticos y socioculturales, comenzando por preguntarnos por los ¿Regímenes Democráticos? Durante este período, lo que se desprendía como conceptos políticos claves eran: democracia tutelada, semidemocracia, estado de excepción y sistema dual. Al mismo tiempo el concepto de resistencia, y modernización cultural complementan el aspecto sociocultural. La secuenciación de contenidos en las clases como el modo de trabajarlos en la práctica propiciaron, por momentos, la adopción de un enfoque más desde la perspectiva de la concepción agregacional que desde una concepción estructurista. Se trabajó en una primera clase con una historia política más episódica -a modo de presentación del tema-, luego, se procuró incorporar los conceptos claves para comprender la compleja realidad histórica para así dar paso a las relaciones con la economía y la cultura. A los fines analíticos esta modalidad de trabajo, no concordaba con la postura historiográfica que se mencionaba anteriormente. Hubiese sido conveniente comenzar por una problematización que recuperará la idea de si podríamos caracterizar de democráticos regímenes que proscribían, en los cuales se daba una alternancia de las fuerzas armadas y gobiernos civiles, lo que les confería a los militares cada vez más un poder casi absoluto sobre el Estado y la sociedad civil.

Finalmente, considerando los contenidos trabajados, en cierta forma pudimos dar cuenta de una visión crítica respecto a “lo político” en su sentido ampliado y a los conflictos que signaron este período. Si bien no logramos trabajarlos en profundidad, éstos estuvieron presentes en las clases. Siendo nuestra mayor falencia el trabajo conceptual de aquellos en la práctica.

Relectura posicionamiento sobre aprendizaje

“Como docentes, antes de entrar a un aula y volcar nuestros conocimientos disciplinares, debemos tener en cuenta ciertos aspectos sobre cómo aprenden los sujetos. Esto es fundamental ya que, de acuerdo al posicionamiento y opinión que tengamos de dichas teorías y concepciones epistemológicas o gneosológicas, vamos a seleccionar los contenidos, organizarlos e insertarlos dentro del proceso de

aprendizaje y enseñanza. Asimismo nos va a permitir trabajar con los alumnos utilizando ciertas modalidades y herramientas, dejando a otras de lado”³².

Así arrancábamos el apartado de aprendizaje en la propuesta de julio. Ponderábamos, que el posicionamiento era clave para trabajar la idea de cómo aprenden los sujetos. Durante mi práctica docente, pareciera que esta declaratoria se hubiera desvanecido y parcializado. Tanto en el caso de repensar las clases durante la práctica como también en lo que acontecía dentro del aula durante la misma. Sostengo que el mayor problema lo constituyó el modo en que se dieron las interacciones, por ello denominé a este informe como fragmentos de lo invisible imposible.

Un proceso de enseñanza no implica directamente la aprehensión de un conocimiento por parte del alumno. Es vital para la comprensión y aprehensión de los contenidos la retroalimentación entre docente y alumno en base a una relación con ese conocimiento. Hipotetizo que mis interacciones estuvieron mal planteadas desde la forma lo que no me permitió la fluidez en cuanto a la circulación del conocimiento a través de ellas. Por lo cual, el proceso de enseñanza-aprendizaje no puedo considerarlo exitoso.

Por otra parte, sosteníamos que:

“Queremos aclarar que para nosotros el docente debe ser “... *un profesional capaz de analizar la realidad en la que le cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que tiene que enfrentar*”³³ que “[...] *no puede desenvolverse dentro de un esquema de toma de decisiones razonadas, con fundamentos contrastados en busca de unos resultados deseables y previstos en la actividad cotidiana. Lo que sí puede hacer el profesor con antelación a la práctica y de hecho así ocurre, es prefigurar el marco en el que se llevara a cabo la actividad escolar, de acuerdo con las tareas que vayan a realizarse*”³⁴.

Retomando el análisis de la clase, podemos observar que no pude realizar una lectura correcta de la realidad en la que debía trabajar y por ende, no reparé en transformar las actividades. Esta imposibilidad de “mirar lo que sucedía” me enclaustró aún más en lo que venía desarrollando.

El fragmento que sigue deja constancia de:

³² Informe presentado en julio.

³³ Edelstein. G y Coria. A: “*Imágenes e imaginación*”; Edit. Kapelusz; Bs As; p. 17.

³⁴ DIKER, G; TERIGI, F: “*La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*”; Paidós; Bs. As; 1997; p. 103.

3.-Cl: Va retomando los conceptos que trabajó Damián. -Como así también sobre lo que verían conmigo.

4. -Cl: Entrega copia del mapa conceptual que está pegado adelante, igual Línea de tiempo. Explica mientras las reparte. -Trabaja con el mapa conceptual. Pero hay mucho murmullo y no se puede escuchar bien. A partir de esto, señalé que debido a la lejanía del mapa conceptual sería bueno entregarle una copia a cada uno, lo cual hice mientras mencionaba que íbamos a tratar de complejizar la realidad social que se venía evidenciando por esos años. Al estar en movimiento, eso quitó fuerza a mi voz y en un primer momento los chicos no comprendían que esperaba que hicieran con el material.

5. -Cl: Habla de 18 años de proscripción. -Me centré en frente del curso y contextualice la democracia proscriptiva cómo un espacio que habilitó y deshabilitó el juego político. A continuación expuse que el período que estábamos trabajando eran 18 años, similar a la edad de ellos como para que se representen lo que puede ser vivir en una proscripción. Los alumnos Alejandro y Jesús me respondieron diciendo que ellos tenían 19 y 21 años, con lo cual tuve que decir que era casi lo mismo a estar proscrito toda su vida.

6. -Cl: Primero del peronismo y luego de toda actividad política.

7. -Cl: toda su vida.

8. -Cl: Democracia, debe haber oportunidad de representación.

9. -Cl: Abre a canales extrainstitucionales.

Cambio de episodio

Cl: Vamos a trabajar modernización cultural y resistencia. Los alumnos empiezan a prestar atención. Trabajé la incidencia de la modernización cultural y de los jóvenes como punto de partida de un campo más vasto de actores sociopolíticos pero quizás no quedó tan claro el concepto de modernización cultural pero como lo pensaba trabajar con la lectura guiada continúe.

11. [Hay mucho bullicio afuera]

12. -Cl: Juventud, irrupción, revolución cubana –guerra fría-

13. -Cl: Juego para entender el mundo.-

14. Chicos medio “out”. No hablan pero tampoco parecen atentos.- 2 alumnos duermen, hubo una fiesta despedida pero no todos fueron.

Estos dos episodios me sirven para demostrar que en la clase había indicios para producir un cambio en el modo de llevarla adelante, pero que las formas aprehendidas por mí fueron más fuertes y no pude ocuparme en transformar esa situación. Puedo inferir que la falta de interés de los alumnos radica en la ausencia de una problematización profunda que motive, de estrategias didácticas dinámicas que movilicen a los alumnos. Hipotetizo que, si bien el intento de plantear problemas se dio,

no tuve en cuenta lo que sostiene Piaget acerca de que para lograr un aprendizaje, debemos partir de generar un conflicto cognitivo que vincule los nuevos contenidos con los conocimientos previos del alumno. Por lo cual, infiero que en mis clases la concepción que tuve de los alumnos fue la de receptores de información. Esto contradice la idea de participación activa de los sujetos que pondero en la propuesta de práctica de:

“Es ese profesor el que debe motivar a sus alumnos para que descubran, elaboren y haya una unión entre los objetivos personales y los objetivos sociales. Es necesario que los alumnos entiendan para qué sirven los conocimientos históricos y sepan que pueden ser herramientas de cambio social”³⁵.

Enseñar, implica habilitar procesos de construcción de significados para el otro. Si bien no hubo diferenciación progresiva³⁶ en la enseñanza, si puedo considerar que por medio del trabajo grupal, conseguí interpelarlos. Esto sustenta el supuesto de que por medio de una experiencia compartida, el alumno aprende. Siguiendo a Vigotsky el proceso de enseñanza – aprendizaje es un acto social. Por lo tanto, se construye en la interacción con el otro, siendo clave el papel del docente por brindar los apoyos necesarios que sustenten el conocimiento.

Finalmente, sostengo que el hecho de no haber podido llevar adelante un organizador previo para proponer un puente entre lo que se conoce y lo nuevo a conocer, dificultó aún más las interacciones. La falta de motivación de los alumnos esta en directa relación con la manera de trabajar los contenidos y con la propuesta de los mismos. En ello residió mi falencia, lo que provocó que los alumnos por tener lógicas institucionalizadas, incorporaran conocimiento –eso se ve claramente en las evaluaciones- aunque la práctica no se haya adecuado íntegramente al proceso de enseñanza – aprendizaje.

³⁵ Informe presentado en julio.

³⁶ Término trabajado por Ausubel, en el cual reconoce la naturaleza jerárquica del aprendizaje, la cual procede de arriba hacia abajo en términos de nivel de abstracción.

UN EJERCICIO DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Volver a la práctica

La isla

“Añoramos un lenguaje más primitivo que el nuestro.

Los antepasados hablan de una época donde las palabras se extendían con la serenidad

de la llanura. Era posible seguir el rumbo

y vagar durante horas sin perder el sentido

porque el lenguaje no se bifurcaba y se expandía y se ramificaba [...]

El rumor de las voces es continuo

y sus cambios suenan noche y día. [...]

No hay lamentos, sólo mutaciones interminables y significaciones perdidas.

Virajes microscópicos en el corazón de las palabras...

Ricardo Piglia

Volver a la práctica significa reemprender un retorno reflexivo hacia un momento atravesado por el contacto con el otro, con los otros. Está claro, que esta vuelta a la práctica está fundada en las lecturas teóricas posteriores que han marcado fuertemente mi mirada sobre lo que sucedió, sobre lo que se hizo. El fragmento de “La isla” hace referencia al momento en que se añora una situación anterior; pero que a partir de lo acontecido, la relación fundamental con el tiempo se transforma, se amplía y complejiza. Esto permite acercarnos microscópicamente al análisis de cómo se hecho a andar una clase.

Desde una perspectiva centrada en los aportes indiciarios de Achilli³⁷, la descripción densa de Geertz³⁸ y desde la sociosemiótica de Lemke³⁹, el análisis se comienza a deconstruir en pos de volver tangible esos episodios que nos fueron esquivos durante la práctica. Lo que se pretendió fue poder identificar aquellas acciones, decisiones y supuestos que guiaron ese crucial momento. A partir de lo estrictamente analítico se pudo reconocer lo esencial de las relaciones vinculantes entre los alumnos, la docente y el conocimiento.

³⁷ ACHILLI, E, *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. III. Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, Julio 1990.

³⁸ GEERTZ, Clifford; "La descripción densa"; En: *La interpretación de las culturas*; Editorial Gedisa; Barcelona; 1996.

³⁹ LEMKE, Jay; *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*; Editorial Paidós; 1era edición; Barcelona; 1997.

Para ello, considero que las herramientas que brinda la antropología simbólica e interpretativa, en cuyo ámbito se destaca Geertz, son útiles para comprender “la clase”. Al respecto, este autor ejemplifica con el juego de béisbol una forma de mirar la clase, a saber:

“Para seguir el juego de béisbol, uno debe comprender qué es un bate, un jit, un inning, un defensor de izquierda, una presión, una curva pendiente y un campo ajustado, y qué es en su conjunto el juego del que todas esas <<cosas>> constituyen elementos”⁴⁰.

De forma simple, este ejemplo me llevó a pensar en todas las partes constitutivas de una clase, la cual mediante una descripción densa⁴¹ me permitió elaborar hipótesis específicas acerca de mi práctica. En esta etapa es de suma importancia el modo en que Achilli concibe las prácticas docentes como “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro”⁴². A partir de ellas, se podrán rastrear los indicios, huellas, rastros y síntomas, tratando de hacer comprensible el conocimiento circulante, pensándolo desde una relación dialéctica entre teoría y empiria.

Jay Lemke se constituye en uno de los más importantes referentes de la sociosemiótica aplicada al análisis didáctico. En este apartado se trabaja la clase como una estructura, la cual permitió separarla por partes para describirla, luego interpretarla, para ir en busca de sus relaciones causales y así finalmente comprenderla. Éste autor cobra significativa relevancia por el metódico trabajo analítico realizado, lo que me permite trabajar teóricamente sus fragmentos.

Mencionaré que el ejercicio de análisis y reflexión lo realicé a partir de la elección de mi primer clase de práctica. Esto responde a mi necesidad de trabajar sobre un eje constitutivo de mi relación con los alumnos a través de las interacciones. Considero que si bien en éste primer encuentro, hay una situación de “medirnos mutuamente” con los alumnos; la clase fue más fluida que la siguiente y tuvo una mayor riqueza de interrelaciones. Por ello, se conformó en el núcleo destacado de la clase.

⁴⁰ GEERTZ, Clifford; “Desde el punto de vista del nativo”. Sobre la naturaleza del conocimiento antropológico; En: Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas; Editorial Paidós; Barcelona; 1991; pág. 89.

⁴¹ Geertz afirma que “la etnografía es descripción densa. Lo que en realidad encara el etnógrafo es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después”.

⁴² ACHILLI, Elena; La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Antropología Social; UBA; 1988.

El aporte de los registros de: mi tutora -Susana Ferreyra-, mi compañero de práctica -Damián Santa-, mi propia memoria y de anotaciones de planificación enriquecieron mi visión sobre la clase; además de permitirme el entrecruzamiento de datos. Una característica apreciable de la clase, entendida como construcción, referirá a la búsqueda de recurrencias, ausencias, omisiones, manejos de tiempos y ritmos, circulación de interacciones, empleo de recursos, que visibilicen el encuentro entre sujetos y conocimientos.

A continuación, se presenta el análisis didáctico:

Indicaciones:

[Registro base de mi tutora]

[Registro de mi compañero de práctica]

[Registro de mi memoria]

[Anotaciones incluidas para análisis]

12 de agosto de 2011

PRECLASE

Llegamos con Damián a la escuela alrededor de las 7.30hs. Luego de ingresar al establecimiento, entramos al aula 30 alrededor de las 7.40hs. La intención es colocar el mapa conceptual y la línea de tiempo. Saludamos a algunos alumnos que ya se encuentran dentro del aula. Dejamos nuestras cosas en el banco del profesor. No nos retiramos del aula. Ingresa José –el preceptor del curso- con el libro de temas y elementos como tizas y borrador. Mientras aguardamos que comience la jornada escolar, charlamos con el preceptor.

La institución tiene una organización marcada: a partir del segundo toque de timbre se da lugar al izamiento de la bandera, solo efectuada por un curso –el cual va rotando-, y por medio de altoparlantes se escucha en simultáneo con el izado la canción Aurora. Los alumnos se encuentran de pie frente al preceptor. Esto refiere a la incorporación de normas y ritos institucionalizados e incorporados por los alumnos. Los preceptores ocupan un importante lugar en lo que a disciplina respecta, dada la necesidad de asegurar el cumplimiento de la norma, este detalle da cuenta del carácter de exterioridad que la misma reviste para los sujetos. Hasta ese momento, los profesores se encuentran en los boxes o sala de profesores o fuera de las aulas. En este

primer momento, el inicio de la clase ocurre minutos después de la finalización de la Aurora ya que los docentes deben dirigirse hacia sus respectivos cursos lo que implica un pequeño retardo en el inicio del primer módulo.

Mientras, José tomaba asistencia, dentro del aula había 13 alumnos. La primera impresión fue que seguramente habían salido la noche anterior ya que habíamos observado carteles de una fiesta de los chicos de 7mo a 8vo, además de notar sus caras somnolientas. Por otra parte, tres alumnos estaban sentados en sus bancos con la cabeza apoyada encima de la mochila.

En primera instancia como sostiene Lemke, “una clase es una actividad social [...] y como todos los otros tipos de actividades sociales, se construye”⁴³. Por ello, entiendo que ésta se iniciará cuando tanto alumnos como profesor capten mutuamente su atención y la echen a andar.

En nuestro caso sucedió que, al permanecer dentro del aula desde nuestra llegada se desvaneció, por una parte, el traspaso de roles entre la práctica de Damián y la mía. Por la otra, al ingresar Susana y luego esperar unos minutos a que llegara Guillermo – profesor a cargo del curso- los alumnos seguían confiriéndole la autoridad a él, que si bien era la máxima autoridad dentro del curso, esfumaba mi rol de docente y remarcaba mi lugar de practicante –lo que aún no se es-; además de obligar a los alumnos a estar constantemente saludando.

CLASE

Actividades preliminares

7.⁵³

Seguidamente al tema Aurora, ingresó Susana y tras ella un alumno. Unos minutos después, ingresó Guillermo.

1. Mañana difícil, después de fiesta.
2. -Claudia saluda breve. Empieza presentándose y despertando los alumnos (20 alumnos).

En términos de Lemke, “la estructura de la clase como un todo es básicamente episódica”⁴⁴. Estas actividades preliminares responden a rutinas propias de la escuela que hacen al funcionamiento y al atravesamiento de lo institucional dentro del aula. Asimismo, en estas instancias, mi posicionamiento como docente frente a los alumnos

⁴³ LEMKE, Jay; Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores; Editorial Paidós; 1era edición; Barcelona; 1997; pág. 18.

⁴⁴ LEMKE, J.; *Op. Cit.*; pág. 64.

era necesario ya que respondía a un cambio en los sujetos que llevaban adelante la práctica.

Inicio

3.-Cl: Va retomando los conceptos que trabajó Damián. -Como así también sobre lo que verían conmigo.

4. -Cl: Entrega copia del mapa conceptual que está pegado adelante, igual Línea de tiempo. Explica mientras las reparte. -Trabaja con el mapa conceptual. Pero hay mucho murmullo y no se puede escuchar bien. A partir de esto, señalé que debido a la lejanía del mapa conceptual sería bueno entregarle una copia a cada uno, lo cual hice mientras mencionaba que íbamos a tratar de complejizar la realidad social que se venía evidenciando por esos años. Al estar en movimiento, eso quitó fuerza a mi voz y en un primer momento los chicos no comprendían que esperaba que hicieran con el material.

5. -Cl: Habla de 18 años de proscripción. -Me centré en frente del curso y contextualice la democracia proscriptiva cómo un espacio que habilitó y deshabilitó el juego político. A continuación expuse que el período que estábamos trabajando eran 18 años, similar a la edad de ellos como para que se representen lo que puede ser vivir en una proscripción. Los alumnos Alejandro y Jesús me respondieron diciendo que ellos tenían 19 y 21 años, con lo cual tuve que decir que era casi lo mismo a estar proscripto toda su vida.

6. -Cl: Primero del peronismo y luego de toda actividad política.

7. -Cl: toda su vida.

8. -Cl: Democracia, debe haber oportunidad de representación.

9. -Cl: Abre a canales extrainstitucionales.

Es en este momento cuando el conocimiento, elemento imprescindible para la tríada alumno-docente-conocimiento, comienza a entrar en juego, quizás de manera aún esquiva tanto porque los alumnos debían habituarse a un nuevo docente, como así también a los tonos de mi voz que se iba perdiendo en el deambular. Considero que este breve episodio puede corresponder con un segundo momento de actividades preliminares, en el cual se recuperan conceptos trabajados por mi compañero de práctica. En la línea 4 es posible observar una macrodecisión desacertada, ya que la entrega de la fotocopia del mapa conceptual a los alumnos no ayudó a orientarlos, sino que los desconcertó ya que no tuvieron una actividad centrada en ese material. La intención de retomar lo trabajado en el segmento anterior se sostiene como estrategia de interacción con el grupo y como forma de conocer si los conocimientos han sido aprendidos y aprehendidos previamente para a partir de allí procurar anclar el nuevo contenido.

Clase principal

Primer episodio

10. –Cl: Vamos a trabajar modernización cultural y resistencia. Los alumnos empiezan a prestar atención. Trabajé la incidencia de la modernización cultural y de los jóvenes como punto de partida de un campo más vasto de actores sociopolíticos pero quizás no quedó tan claro el concepto de modernización cultural pero como lo pensaba trabajar con la lectura guiada continúe.

11. [Hay mucho bullicio afuera]

12. –Cl: Juventud, irrupción, revolución cubana –guerra fría-

13. –Cl: Juego para entender el mundo.-

14. Chicos medio “out”. No hablan pero tampoco parecen atentos.- 2 alumnos duermen, hubo una fiesta despedida pero no todos fueron.

En la línea 10 comienza el primer episodio. Aquí cobran relevancia las palabras como una forma de invitar a la iniciación. Asimismo, da información sobre el tema a trabajar durante el resto de la clase, aquí se da inicio a la clase. En tal sentido, parafraseando a Lemke el profesor pone mucho de su parte, pero los alumnos deben contribuir a ello. Es posible observar como pase rápidamente por el concepto de modernización debido a que pensaba trabajarlo en un momento posterior de acuerdo a la planificación⁴⁵. El modelo de interacción que puse en juego fue el monólogo, cuyo ritmo estaba totalmente centrado en el docente, quien está ubicado en frente al curso. El hecho de que en el espacio no áulico del segundo piso de la escuela haya bullicio (línea 11 y 14) –recordemos que el edificio se constituye en un espacio abierto que permite las interacciones entre la comunidad educativa-, éste permea el espacio áulico, condicionando la atención de los alumnos. Así y todo, Lemke refiere que “en la mayoría de las clases que ha observado es muy poco común tener el 100% de atención de un grupo completo”⁴⁶.

Por otra parte, el hecho de que dos alumnos durmieran, a la luz de las lecturas teóricas me permitió comprender la acción como una estrategia de transgresión pasiva entendida en el sentido de Lemke⁴⁷. Por ello, hipotetizo que cuando me olvidaba del grupo y de democratizar la palabra, el grupo irrumpía en la inmediatez de la clase, haciendo caras o con miradas descentradas.

⁴⁵ Ver anexo. Planificación de clases.

⁴⁶ LEMKE, J.; *Op. Cit.*; pág. 19.

⁴⁷ Transgresiones pasivas se consideran a: no poner atención, no tomar apuntes, dibujan garabatos, sueñan despiertos, miran alrededor del aula y por la ventana e incluso se quedan dormidos. Frecuentemente es una falta de compromiso con el foco de atención designado por el profesor.

Segundo episodio

15. –Cl: Repite: hoy trabajaremos proscripción y resistencia peronista.

16. –Cl: ¿Por qué cayó tan fácil Perón en el '55? –Claudia pregunta, los alumnos no responden. -Hice hincapié en la idea de ¿por qué creían ellos que se dio el derrumbe del peronismo cuando se llevó a cabo la revolución libertadora? Tal vez la pregunta no fue formulada tan concretamente por lo que tenía la sensación de que los alumnos me miraban desconcertados o “prestándome la cara”.

17. – Cl: ¿Recuerdan?

18. – Cl: Sigue hablando... tienen alguna idea.

19. – Cl: ¿Por qué hoy hablamos de peronismo? Traté de reformular y de hacerlos recordar lo que habían trabajado con Guillermo sobre la crisis de legitimidad, la crisis moral del peronismo. También quiénes eran los que se oponían al régimen peronista; a lo que Carla me respondió en voz baja los sectores que habían participado del golpe. En ese momento debería haber hecho mención en voz alta lo dicho por la alumna para que todos escucharan.

20. -Guille intenta ayudar. Interviene Guille aclarando la pregunta de Claudia.

21. -Yo también hago una intervención sobre lo que significaron los '60. Retoma el aporte de Susana y habla de los jóvenes y la violencia. -Seguidamente hice hincapié en esto y tomé la importancia de la proscripción haciéndoles notar en lo álgido del momento de los '60 y '70.

22. – Cl: Procesos de radicalización, violencia.

23. –Cl: Eclósión de los jóvenes en la historia, música, rock, vestimenta e intereses similares.

24. -Entra un alumno para pedir que alguien salga con licencia deportiva. Interrumpe y altera al curso.

25. -Guille dice que solo sale con preceptor.

En este episodio más extendido, se observa en la línea 15 cómo se intenta retomar el hilo conductor de clase –patrón temático- repitiendo y haciendo más específico lo que se buscaba trabajar durante ella. Había una intención de llevar a cabo un diálogo triádico⁴⁸ para producir la circulación del conocimiento y cómo forma de reconocer los conocimientos que tenían los alumnos sobre el tema. En la línea 16, rápidamente se intentó repensar ¿Por qué cayó tan fácil Perón en el '55?, con el fin de recuperar lo trabajado tanto con Guillermo como con Damián. Aquí es importante destacar la no participación de los alumnos, por no haberles dado más tiempo para detectar el

⁴⁸ Lemke señala como diálogo triádico a un patrón de actividad de por lo menos tres partes: pregunta-respuesta-evaluación; por lo menos los alumnos tienen un mínimo grado de participación activa, aunque sólo sea como seguidores del profesor.

contenido dentro de la pregunta, ya que ésta aporta información para pensar el tema que se estaba trabajando.

A través de la línea 19, ¿Por qué hoy hablamos de peronismo? la macro decisión para esta clase apuntaba a problematizar el peronismo, desde la actualidad hasta su período de proscripción, reflexionando sobre lo constitutivo que fue el período trabajado para un movimiento que atravesó diferentes etapas y que hoy en día continúa vigente. La interacción con la alumna deja entrever que hay por parte de ella un temor a ponerse en evidencia en caso de equivocación por lo que la respuesta se hace en voz baja. Como docente, apruebo lo que la alumna infiere pero no lo reproduzco en voz alta. Hipotetizo que esto provocó una pérdida en la conexión con el resto de los alumnos que no la habían escuchado; además de que me hubiese servido para centrar aún más el foco de atención como así también alcanzar una mayor empatía con ellos. Lo que se vincula directamente con el eje problemático que he considerado como parte constitutiva de mi informe: las interacciones.

Este episodio concluye en la línea 25, con una interrupción de la clase; dando inicio al siguiente momento. Es a partir de aquí que tomo una microdecisión y realizo un cambio en el patrón de actividad –paso de un intento de exposición dialogada devenida en diálogo triádico a un monólogo con alguna intervención de alumnos procurando que los alumnos entren en sintonía con el trabajo áulico.

Tercer episodio

26. –Cl: Escribe proscripción.

27. -Chicos hacen algunos aportes sobre crisis y oposición: Iglesia, FFAA. -Claudia pregunta, que se entiende por proscripción: Jesús responde prohibir al peronismo.-Por otra parte pregunté qué era la proscripción, cómo pensábamos que se daba. Una alumna dijo que era prohibición; a lo que agregué que en este caso era una prohibición de algo referido a un enemigo considerado de carácter público -en este caso el peronismo-.

28. *Hacemos alguna broma sobre la fiesta de anoche.

29. –Dicen que no fueron.-

Este breve episodio refleja que al modificar el patrón de actividad y comenzar a utilizar el pizarrón “lo que hace es crear un foco de interés común”⁴⁹. A partir de allí puedo inferir que los alumnos comenzaron a esbozar algunos aportes, claramente mi intención estuvo basada en una microdecisión que buscaba generar un clima de trabajo

⁴⁹ LEMKE, J.; *Op. Cit.*; pág. 19.

más concentrado. En la línea 28 se hace mención a una fiesta, aquí vuelve a aparecer la permeabilidad del contexto. A partir de indagar acerca del evento y de obtener como respuesta mayoritaria un no, tomé otra microdecisión de continuar con el patrón de actividad que había iniciado ya que me demostraba una mayor atención de los alumnos. Cuando hago referencia a que la respuesta es mayoritaria, recorro a lo que Piglia refería respecto de la opacidad del otro, no sabemos exactamente lo que hace y lo que piensa el otro.

Cuarto episodio

30. –Cl: Dos vías posibles. Una (no alcanzo a escuchar) -Intenta retomar el tema de proscripción: los alumnos participan. Salvo algunos de mi izquierda que molestan. -Traté de ejemplificar que harían ellos si yo les prohibiera nombrar la fiesta a la que habían asistido. La respuesta de los chicos fue de ¡¿asombro?! Y no agregaron nada. Es más comentaron que sólo un par habían asistido a la misma.

8.10

31. –Cl: Resistencia – Integración.- Pasa por las filas. -Dentro de las fuerzas armadas existían dos lógicas: integrar o resistir. Así pasé a hablar de resistencia y la coloqué en el pizarrón sin darle un sentido o unirla con flechas: Resistencia desarticulada/resistencia articulada. Pregunté qué medidas viables tendría la resistencia para oponerse a un régimen militar que los proscribía como partido político, como movimiento.

32. - Entra Chino y sale un alumno.

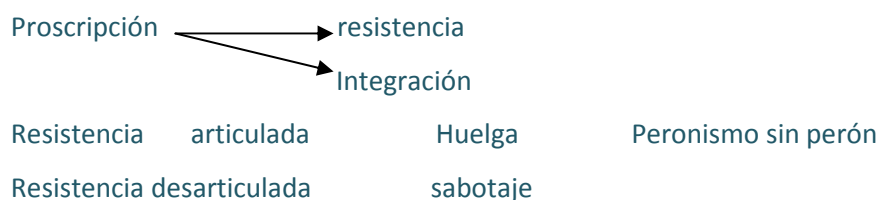
33. -Se comenta, se remueven.

34. –Cl: Escribe: resistencia – integración [no pregunta qué son] . -Pregunta de qué manera se puede hablar de resistencia por ejemplo: en una fábrica una alumna dice huelga, ella toma el concepto y lo trabaja.

35. –Cl: peronismo sin perón

36. [Letra enorme en pizarrón (se llena con 3 conceptos)]-

Pizarrón:



37. –Cl: Resistencia desarticulada.

38. –Cl: ¿qué es sabotaje?

39. -Uno de los alumnos me respondió sabotear. El chico de al lado respondió deterioros, destrucción de los medios de producción.

40. -Cl: otras formas eran las pintadas en locales, actos relámpagos, "caños".

41. -Al: ¿caños?

42. -Cl: Los caños son explosivos caseros. -Claudia le dice a un alumno que lo diga más fuerte pero él no quiere porque era un chiste. Susana interviene para aclarar el término "caño". A lo que Susana tuvo una acotación muy buena ya que permitió trabajar con un elemento conocido como los explosivos a los que en el lenguaje coloquial se denominaban como caños y no así en el lenguaje académico.

En este episodio puede verse un trabajo que intenta recuperar la modalidad trabajada en el episodio anterior, exposición centrada en el docente con utilización del pizarrón para focalizar aún más el centro de atención cuando los alumnos se muestran dispersos, que devino en diálogo triádico. El patrón temático se intenta profundizar a partir de incorporar otros conceptos. Lemke sostiene que a los conceptos "nunca los utilizamos uno por uno; su utilidad proviene de su vinculación el uno con el otro"⁵⁰. Al emplear el pizarrón, e intentar volver a una actividad de pregunta, respuesta, evaluación, intentaba hacerlos partícipes por medio de la palabra. En este sentido, subyace el supuesto de que se democratiza su uso cuando se le otorga al otro la posibilidad de hablar, pero sin renunciar al conocimiento.

En las líneas 32 y 33 se puede observar como las interrupciones distraen al alumnado, dándoles motivo para la charla entre ellos. Ésta táctica no fue sancionada ya que se derivó de una interrupción externa aprovechada por ellos. Comparto con Lemke que el hecho de hablar entre sí, para esta situación en particular se debió a: buscar un canal de comunicación con sus pares, para entablar un diálogo acerca de la salida de un alumno de la clase, autorizada por el docente Guillermo y el preceptor.

Retomo el diálogo triádico como modelo de interacción, (líneas 34, 37, 38, 39 y 40), pero en la línea 41 se evidencia una modificación; el alumno es quien por primera vez pregunta una duda sobre algo que se acaba de mencionar. Este imprevisto dentro del diálogo triádico, de cierta forma vino a demostrarme que a pesar de su escasa participación, prestaban atención. Un supuesto que subyace a esto tiene relación con la falta de una problematización profunda que generara en los alumnos un conflicto cognitivo provocó una desmotivación en el trabajo áulico. Una de las soluciones ante

⁵⁰ LEMKE, J.; *Op.Cit.*; pág. 105.

ésta casi inacción de los alumnos por responder podría haberse dado empleando, como táctica docente, la regulación de la dificultad en las preguntas.

Quinto episodio

43. –Cl: Vamos a trabajar con algunos documentos y fuentes en grupo. Larga con la actividad de documentos. Intenta explicarla pero cuesta que los chicos se despierten. La idea de trabajar con los documentos rastreando lo sugerente en las palabras e imágenes responde a reflexionar sobre el proceso de resistencia y comprender las transformaciones de la sociedad. Para ello íbamos a armar grupos de a 4, en total 5 grupos con sus compañeros próximos. Para la lectura de los documentos otorgué 15 minutos.

44. -los chicos discuten sobre algunas de las imágenes.

45. –la mayoría charlan entre ellos, dudo que sea sobre el tema. - A los chicos les interesan las imágenes. El tiempo se me desfasó y debería haberle dedicado menos minutos.

El quinto episodio se inicia con una invitación a los alumnos a emprender un nuevo patrón de actividad, introduciendo documentos externos. Este nuevo patrón se basaba en el análisis de documentos e imágenes acerca del período trabajado. Aunque había continuidad en el desarrollo del patrón temático: proscripción, resistencia y modernización cultural profundizando los conceptos de resistencia y modernización. En la línea 43 se ve claramente la macrodecisión de trabajar en grupos de a 4 con sus compañeros próximos. Esto se sustenta en el supuesto de que el proceso de enseñanza-aprendizaje, como acto social, se construye y siguiendo a Vigotsky que a partir de una experiencia compartida. Así y todo, la conformación de los grupos estuvo manejada por ellos y un par de grupos transgredieron la regla. Como docente, mi posición fue descartar este hecho ya que los grupos que conformaron no superaban los 5 alumnos.

En lo atinente a la circulación de las interacciones (línea 44) se evidenció que algunos grupos apenas se dio la actividad, conformaron los grupos, a otros hubo que invitarlos a movilizarse dentro del aula para llevar adelante la tarea. En este momento, el murmullo se convirtió en el centro de la clase. Si bien muchos trabajaban, había grupos que aprovecharon la situación para establecer comunicaciones interpersonales, lo que evidenció lo que sostuve en el diagnóstico áulico: los alumnos, debido a la cantidad de años de escolarización juntos han creado vínculos afectivos duraderos.

El ritmo de trabajo estuvo centrado en los alumnos, si bien el docente había pautado un tiempo durante el cual realizar la actividad, los chicos trabajaron de acuerdo a su interés en el tema.

Sexto episodio

46. – Cl: Retomamos? (los chicos se resisten un poco) - 08.28: Llegan dos alumnas. 08.33: Claudia corta la actividad y bromea a Jesús (un alumno). Reparé tarde en que no las integré a la actividad, esto fue un gravísimo error. No las puse tampoco al tanto de lo que estábamos trabajando.

8.40

47. –Al: Britos habla de los bustos en depósito, rotos. - Los alumnos charlan con los profes y están todos relajados se nota que es viernes. -Los chicos trabajaron la marcha peronista.

48. –Cl: ¿quién fue Hugo del Carril?

49. –Al: Agustina respondió un tanguero. Imagen de bustos destruidos de Perón y Evita. Proscripción.

50. –Cl: Retomé que era importante entender que no se podía mencionar a Perón o a Evita y que para sus seguidores ellos representaban lo sagrado.

51. -Cl: Quiénes?

52. -Chicos: FFAA - Cuando un grupo habla ella se pone al lado en vez del sector opuesto.

53. –Cl: otra imagen. -Mafalda-

54. -Chicos: idea de fuerza.

55. -Claudia pega en vidrios las imágenes.

56. –Cl: Máximo poder de la nación tenían los militares.

57. –Al: Agustina: Hugo del Carril, canta la marcha peronista. Cuenta lo que dice el documento.

58. –Cl: Analizamos.

59. –Al: Otra imagen que tenía el grupo era la de Mafalda. Crecimiento del poder de las FFAA.

8.45

60. –Cl: Pasamos a otro grupo: primero imágenes.

61. -Chicos: modernización cultural, EEUU, de los'60.

62. –Cl: Revista – rupturas matrimoniales – crisis moral.

63. –Claudia: rol de la mujer.

64. –Cl: familias monoparentales

65. –Cl: masificación de la escuela.

66. –Al: Otro grupo tenía el texto de anulación de comicios de 1962 y la tapa de una revista con la leyenda de rupturas matrimoniales. El grupo había trabajado muy bien con esa imagen y con otra de villas miserias. No así con el texto.

Este episodio comienza con una nueva invitación a trabajar la otra actividad como se puede ver en la línea 46. Las imágenes y los documentos están en poder de los

alumnos y la idea de que era a medida que fueran exponiendo colgaríamos las imágenes -que eran las más significativas- en el ventanal que da a la calle. Considero esta macrodecisión acertada por el hecho que leer imágenes y textos, relacionados al tema fue de gran ayuda para comprender lo que sucedía en el país. La respuesta de los alumnos fue de agrado e interés. Asimismo, pensaba que al momento de analizarlas iban a permitir negociar o discutir acerca de las imágenes por ser éstas polisémicas, pero en ese sentido la decisión fue desacertada ya que por momentos era el docente quien debía abrir a otras lecturas como ocurrió en las líneas: 50, 62, 63, 64 y 65.

Al momento de retomar la actividad, ingresaron dos alumnas reparé en ellas apenas las vi, pero que durante el resto de la clase las omití. No considero que su llegada tarde haya respondido a lo que Lemke señala como una transgresión pasiva grave, en el sentido de que hayan buscado minimizar el tiempo de trabajo en clase. Si infiero por indicios en su rostro y su mirada cansada que la noche anterior habían asistido a la fiesta a la que anteriormente hacía mención debido a ello se produjo su arribo tarde. Lo que no excusa, mi responsabilidad como docente al dejarlas por fuera de la clase. Fue un grave error de mi parte, ya que con ellas no generé un vínculo en mi primera clase –relación con el otro- y porque lo más importante fue que las excluía del proceso de aprendizaje. Mi inexperiencia en el manejo de estas situaciones derivó en una actitud gravemente reprochable por parte mía.

Este episodio se caracteriza por un patrón de actividad centrado en la exposición y en el diálogo triádico, con una presencia fuerte del docente quien buscaba dirigir los ritmos y complementa la exposición de los alumnos, agregando información que les permita vincularla con los conceptos. Considero que se produce una interrupción del episodio cuando al preguntar por el documento observo que solo dos grupos han trabajado con lo textual y que le han dedicado más tiempo para charlar acerca de las imágenes. A partir de este incidente, decidí trabajar únicamente con imágenes y aquel grupo que hubiese realizado un análisis del texto, llegado el momento, lo explicitarían. Por otra parte, esta microdecisión vino acompañada de un elemento no muy tenido en cuenta durante mis prácticas como lo fue el tiempo. Esta dimensión esencial para el desarrollo de las prácticas y del aprendizaje se me escurrió. Por lo cual, al estar centrada en la exposición con participación, fueron los alumnos quienes tuvieron como estrategia manejar los ritmos y los modos en cómo llevar a cabo la actividad. Aquí, el docente funcionó como un apoyo y como un facilitador de canales de expresión, ya que

las preguntas servían para abrir a respuestas dentro de una marcada estructura de actividad donde la respuesta era sustancial. Parafraseando a Lemke la estructura de diálogo triádico trae consigo algunos inconvenientes ya que no habilita más que a respuestas correctas o incorrectas, conocidas por el docente. Como sostiene el autor, los alumnos buscan una valoración de su respuesta y cualquier valoración que no sea abiertamente positiva será interpretada como negativa.

Séptimo episodio

67. -Cl: Otra imagen

68. -Chicos: desarrollismo, polos vs villas miseria, conurbano, regionalización.

69. -Cl: Agrega contraponer casos en el desarrollo.

70. -Cl: Otro grupo, tiene documento sobre villas miseria (los chicos más atentos).

71. -Claudia: villas antes y ahora? ¿Cómo se diferencian? Aludí a qué diferencias encontraban entre las villas miserias de antes respecto de las de ahora, que este proceso de construcción de villas no se da desde los '60 sino que viene desde los '30 (con los conventillos e inquilinatos).

72. -Cl: políticas en el E de bienestar [no entiendo bien qué se pregunta].

73. -Cl: Otras imágenes.

74. -Chicos: No alcanza con rezar (iglesia).

75. -Cl: opción por los pobres, opciones alternativas.

76. -Al: Otros grupos trabajaron la biya miseria e imagen de cura del tercer mundo.

9 hs

77. -Cl: Otras imágenes?

78. -Chicos: Frigorífico.

79. - (los de atrás juegan al truco).

80. -No entiendo qué dice una de las chicas.

81. -Cl: Happening

82. -Chicos no saben de qué se trata

83. -y ¡Claudia tampoco! -Happening quise definirlo desde el inglés (happen) pero me trabé. Guillermo hizo la intervención para poder incluirlo dentro de industrias culturales y sociedad de consumo de Estados Unidos como modelo a seguir.

9.05

84. -Chicos: secuestro de Aramburu

85. -Cl: actor sociopolítico nuevo: montoneros. -Trabajamos con la tapa de la revista que trataba el asesinato de Aramburu en manos de montoneros. Hay que dejarles en claro a los alumnos la idea de presidentes de facto!!

Timbre. -Fin de la clase.

En este último episodio que consistió en una prolongación del patrón de actividad y temático del anterior, con un ritmo compartido que buscaba estar centrado en el docente pero con estrategias que ralentizaban el trabajo por parte de los alumnos. Esto se evidenció en la línea 70 cuando tuve que invitar a trabajar sobre la imagen que hacía clara alusión a la villa miseria –biya miceria-.⁵¹

Considero que debería haber reparado en los tiempos de la clase, ya que intenté apresurar la actividad pero los alumnos no tenían la misma disposición para seguirme.

La clase finalmente no tuvo una instancia de cierre, sino que tocó el timbre y los alumnos ya consideraban terminada la clase sin dar lugar a mencionar lo que se vería la clase siguiente. De esta manera, la clase quedó inconclusa (línea 84 y 85). A pesar de que el contenido lo tenía preparado, junto a las actividades, recalco que el tiempo transcurría fugazmente. Por otra parte, el hecho de haber realizado un inicio prolongado de la clase centrado en mi exposición quitó tiempo de trabajo para la última actividad y para un cierre efectivo.

A modo de resumen

El análisis realizado, a propósito de hacer comprensible una clase, evidencia aspectos destacados; sobre todo, si tomamos en cuenta las interacciones. En tal sentido, en el inicio de este apartado las planteaba como eje problemático ya que se constituyeron en lo más significativo de mi práctica. Uno de las notas características de la clase es lo impredecible de sí. ¿Qué paso? ¿Qué hice? ¿Qué no hice?, estos interrogantes me permitieron mirar y leer la clase de otra manera, teniendo en cuenta los atravesamientos que exceden por fuera la práctica. Uno tiene una pretensión de enseñar, de aprender a situarse en el rol de docente, pero la relación constitutiva se da cuando estamos frente al otro. La circunstancia se profundiza si no entramos en sintonía con él, si no tenemos algo importante para ofrecerle y se lo brindamos de modo creativo, lo que no quita que sea reflexivo ni crítico. Se desprende de lo anterior, en este caso y a la luz del resto de las clases, -tomando prestado de Lemke- la idea de una falta de colorido emocional en los diálogos que trate de establecer con los alumnos. Quizás los nervios, tal vez la carga emocional que uno acarrea a través de la carrera esperando el instante preciso en el que entren en juego los conocimientos con los sujetos. Fue recurrente el

⁵¹ Ver anexo. Biya Miceria.

hecho de no poder obtener un mayor diálogo con los alumnos, de esa forma sus intereses habrían sido más visibles. No obstante, intenté aprovechar esos espacios expositivos para formular preguntas que infirieran una problematización detrás. Se podría considerar que las palabras de los alumnos estuvieron casi ausentes en estas clases, como así también mi omisión por momentos del grupo que tenía en frente. Lo gestual irrumpía en la clase, se hacía presente por diversas maneras, mi falta de experiencia y el hecho de estar atada a la planificación me llevaron a desentenderme de lo que me estaba interpelando. Lo imprescindible del contacto con “el otro” por momentos se volvió (im)posible. En este sentido, requería una mayor entrega del docente, transmitir el apasionamiento por la tarea que se realizaba en pos de volver orgánica la clase.

Podría considerarse que el manejo del tiempo se me desfasó, con un primer momento de repaso prolongado que interfirió en la predisposición de los alumnos en la participación y un trabajo más acotado de la clase central pensada para esa oportunidad. Esto contribuyó a que las interacciones se diluyeran con el pasar de los minutos. En tanto los ritmos estuvieron manejados mayoritariamente por mí, aunque los alumnos tuvieron su momento de direccionar el ritmo de la clase al trabajar en grupo. Sin embargo, acordando con Lemke, ellos generaron sus propias estrategias, ya incorporadas para ralentizar una clase o para irrumpir con sus gestos en la misma. La simple puesta de manifiesto de sus actitudes al momento de seleccionar las actividades para realizar evidencia este fragmento de la clase.

Ante este escenario, afirmo que lo planificado como exposición dialogada no pudo desarrollarse como tal; sino que existió lo que Lemke llama “diálogo triádico” junto a monólogos, en reiteradas oportunidades. En este sentido, esos fueron los principales patrones de actividad en los cuales la acción comunicativa intentó llevarse a cabo. Como he dicho anteriormente, que no haya habido lugar allí mismo para otro tipo de actividad o de ejercicio, concierne al desinterés por cansancio que presentaban los alumnos y a mi modo de trabajar con el conocimiento. Aquello que quería dar a comprender –planificación- frente a lo que expuse para el entendimiento –lo acontecido en clase- no fue tan pertinente. Lo que pudo no haberse comprendido en función de cómo se trabajó con su formulación.

A pesar de ello, considero que la solución a cada problema que se presentó en la clase, se consigue a través de un mayor empeño por trabajar con contenidos complejos

formulándolos desde una perspectiva crítica que interpele a los alumnos, como así también por medio de un mayor trabajo centrado en ellos para luego poder abrir al debate, democratizando aún más la palabra.

DERIVACIONES METODOLÓGICAS

El problema de la forma desde el contenido

Del otro lado

“...alguien

contó la historia.

*No se la puede escuchar serenamente, tiemblan
las manos, el corazón se encoge de dolor;
da un poco de miedo mirar a la gente, detenerse.*

Ocurre lo de siempre.

Estábamos perdidos y la historia era confusa...”

Paco Urondo

A partir de aquí, trabajaré con una revisión de las derivaciones metodológicas que empleamos en nuestra práctica. Del poema que precede al análisis tomo la idea de una historia confusa para centrarme en las estrategias que diseñé al momento de poner en acción mi propuesta.

Edwards afirma que “el conocimiento escolar es transmitido, construido y reconstruido por los sujetos en la práctica escolar”⁵². Por lo tanto, se requiere de una actitud por parte del alumno que debe poner de sí para el conocimiento. Pero, sobretodo, es necesario hacer una relectura de las estrategias que usé para habilitar a los alumnos a entrar en sintonía conmigo sobre la base del conocimiento.

Debemos reconocer, que no todos los sujetos aprenden de la misma manera, como tampoco se da una homogeneidad en la re-significación del conocimiento por parte de ellos.

Es clave, partir de la idea de Edwards acerca de:

“En su existencia material el contenido que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en su presentación. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido produciéndose una síntesis: un nuevo contenido”⁵³.

De acuerdo a los tres tipos de conocimiento que menciona la autora: tópico, operacional, situacional; he podido inferir:

⁵² Ficha de cátedra: La problemática del contenido escolar. Adaptada de EDWARDS, Verónica, *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación*, México, julio, 1985.

⁵³ EDWARDS, V.; Op. Cit.

A partir de la relectura de la clase, que si bien hubo una intención de conocimiento situacional; por momentos, respecto de las interacciones, pareciera que el contenido se presentaba de forma operacional. Es decir, se buscaba la operación con el conocimiento a partir de emplear lenguaje científico y técnico, buscando su sentido al interior del contenido. En este caso, las preguntas y respuestas mostraban que la lógica de la actividad estaba aprehendida por parte de los alumnos, pero no llegaba a ser un conocimiento significativo debido a no incluir “por definición al sujeto para quién y por quien significarlo”⁵⁴

Luego de revisar sobre cuál era la lógica de apropiación del conocimiento predominante en mi práctica, en términos de Edwards pase a estimar los recursos y estrategias que implementé en mi práctica, como constitutivos para el desarrollo de la misma.

En primer lugar, el material de clase elaborado por nosotros fue imprescindible ya que los alumnos acostumbran a trabajar de este modo –práctica institucionalizada-. Esto tiene como requisito fundamental que el material sea preciso y claro, ya que es el único recurso con el que cuentan los alumnos. A partir del mismo, se estructuraron las clases, y se trabajó a partir de ello en el aula. En mi caso, la actividad principal fue de exposición y trabajo con imágenes y documentos que no se encontraban en el material. En la segunda clase la actividad fue de lectura guiada, aunque la estrategia no funcionó correctamente debido a la repetición oral mía del contenido del material. Lo que buscaba con ello era remarcar lo central, pero no funcionó, terminó por desmotivar aún más las intervenciones o preguntas. El material también poseía imágenes y cuadros económicos que podría haber utilizado en ciertas instancias, lo que me hubiese permitido focalizar la atención dentro de un largo episodio de monólogo. Esto es posible de observar en:

15. –Cl: Repite: hoy trabajaremos proscripción y resistencia peronista.

16. –Cl: ¿Por qué cayó tan fácil Perón en el '55? –Claudia pregunta, los alumnos no responden. -Hice hincapié en la idea de ¿por qué creían ellos que se dio el derrumbe del peronismo cuando se llevó a cabo la revolución libertadora? Tal vez la pregunta no fue formulada tan concretamente por lo que tenía la sensación de que los alumnos me miraban desconcertados o “prestándome la cara”.

17. – Cl: ¿Recuerdan?

⁵⁴ EDWARDS, V.; Op. Cit.

18. – Cl: Sigue hablando... tienen alguna idea.

19. – Cl: ¿Por qué hoy hablamos de peronismo? *Traté de reformular y de hacerlos recordar lo que habían trabajado con Guillermo sobre la crisis de legitimidad, la crisis moral del peronismo. También quiénes eran los que se oponían al régimen peronista; a lo que Carla me respondió en voz baja los sectores que habían participado del golpe. En ese momento debería haber hecho mención en voz alta lo dicho por la alumna para que todos escucharan.*

20. -Guille intenta ayudar. *Interviene Guille aclarando la pregunta de Claudia.*

21. -Yo también hago una intervención sobre lo que significaron los '60. *Retoma el aporte de Susana y habla de los jóvenes y la violencia. -Seguidamente hice hincapié en esto y tomé la importancia de la proscripción haciéndoles notar en lo álgido del momento de los '60 y '70.*

22. – Cl: Procesos de radicalización, violencia.

23. –Cl: Eclósión de los jóvenes en la historia, música, rock, vestimenta e intereses similares.

24. -Entra un alumno para pedir que alguien salga con licencia deportiva. *Interrumpe y altera al curso.*

25. -Guille dice que solo sale con preceptor.

Junto a la posibilidad de centrarme en la guía, otra alternativa hubiese sido el mayor empleo del pizarrón, mediante colocación del tema de la clase, esquemas, entre otros. Asimismo, mediante un monólogo narrativo, o una anécdota podrían haberse trabajado contenidos acerca de los jóvenes y los años sesenta.

En segundo lugar, el mapa conceptual y la línea de tiempo, tuvieron una mayor utilidad para los docentes que para los alumnos. Debido al tamaño de los ploteos, ambos se colocaron a los costados del pizarrón lo que por un lado, quitó visibilidad y por otro, su escasa utilización para demarcar cambios y continuidades de modo problematizado implicó que los alumnos no los tomaran en cuenta. Estos recursos podrían haberse trabajado complementados con los textos por medio de diversos lenguajes para esclarecer la comprensión de los alumnos, como otra forma de interesar a los alumnos. Por otra parte, se fue perdiendo con las clases sus potencialidades de focalizar la atención de los chicos, no sólo en el contenido sino también en la exposición del mismo. Esto se debió a mi dificultad para articular contenidos de clase e interacciones con estos elementos como otras formas de conocimiento. Si bien la línea del tiempo y el mapa conceptual tenían colores que podrían haber sido trabajados para remarcar los principales contenidos y hacerlos inteligibles para los alumnos, al momento de la práctica, la línea de tiempo se la empleó únicamente para señalar acontecimientos y no

para hacer una fuerte referencia a los procesos; en tanto con el mapa conceptual sucedió que no se trabajó evidenciando las interrelaciones entre los conceptos claves del período trabajado como Democracia Proscriptiva.

En tercer lugar, el trabajo con imágenes y documentos, abrió a un mayor interés de los alumnos hacia la actividad. Posibilitó una mayor interacción con los ellos, además de que a partir de ésta, se construyó un patrón dominado por una lectura polisémica de la imagen que buscaba habilitar a la negociación de significados. Aunque, faltó una mayor problematización y también un mayor grado de negociación, la actividad permitió interactuar con el otro y abrir al diálogo. Tal vez, la cantidad de imágenes sumado a que debían leer un documento y analizarlo, llevó a que los alumnos optaran por trabajar únicamente con las imágenes, por su poder de activación de la atención. No debemos olvidarnos que en la sociedad en la que vivimos, las imágenes poseen una gran fuerza de atracción, además de que nos acostumbramos a leerlas de una determinada forma. Para cambiar esa mirada sobre ellas es necesario apelar a la imagen como síntoma, en la idea de trabajarla desde lo complejo, desde lo que tensa su representatividad. Las imágenes nos interpelan y son grandes vehículos de transmisión de ideas y emociones.

REVISIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Un procedimiento altamente ritualizado: la evaluación

“Si queremos contribuir a que existan individuos libres, autónomos y críticos, es muy importante que entiendan los distintos aspectos de la sociedad en la que viven, así como su propio papel dentro de ella. Es, pues, enormemente importante que los chicos aprendan a analizar los fenómenos sociales y a verlos con una perspectiva crítica e histórica”.

Delval

Ante la necesidad de retomar el análisis del instrumento evaluativo, debemos aclarar una situación imprevista que atravesó la práctica completamente. La evaluación estaba estipulada para el viernes 26 de agosto, y la clase anterior del día 19 de agosto tendríamos la clase integradora de unidad. Debido a un cambio en las actividades de los alumnos, tuvimos que suprimir la clase del 19. Por lo tanto, el día de evaluación teníamos dos actividades bien demarcadas: en los primeros momentos de la clase se llevó a cabo la integración para luego dar paso a la evaluación. Cabe mencionar, que en la planificación de las clases se había plasmado una evaluación con dos temas de 4 preguntas cada uno, con diferentes actividades, introducción y objetivos, descartada para el tiempo que nos quedaba en esa clase. Se optó por desarrollar un trabajo práctico de a dos⁵⁵, cuyo cuestionario lo conformaban tres preguntas a desarrollar entre las cuales, los alumnos debían optar por dos para responder.

Dentro de un proceso de enseñanza – aprendizaje es preciso que los sujetos se constituyan en personas críticas y reflexivas, por ello es significativo el lugar de la evaluación, como parte integrante del mismo que posibilita la evaluación de los procesos y también de los resultados. Quizás, siempre enmarcada como un proceso de fin, ampliamente ritualizada, se deja de lado una función fundamental: la de habilitar a procesos posteriores que sirvan de evidencia de lo que se hizo bien pero sobre todo en lo que se erró. No como algo negativo, sino como un aspecto esencial para modificar o revalidar procesos de trabajo áulico, tanto para docentes como para alumnos.

Aquí quisiera considerar a la evaluación, desde una perspectiva didáctica: por un lado, no existe un único modo de evaluar sino que depende fundamentalmente de la finalidad que se persigue de acuerdo al fundamento teórico que la atraviesa. Por otra

⁵⁵ Ver anexo. Trabajo Práctico.

parte, la evaluación no es un instrumento acotado únicamente a los alumnos sino que puede llegar hasta involucrar a todo el sistema educativo.

Considero, que la evaluación tiene una carga permanente en la representación de los alumnos, ya que condiciona el trabajo áulico y la vida escolar en todos los estamentos educativos. Asimismo, entran en juego relaciones de saber y poder dentro del examen, lo que conlleva a generar conocimiento, fuertemente está vinculado a un proceso de enseñanza – aprendizaje en donde incluye procesos de atribución de valor, acredita al alumno como poseedor de aquellos, sirve para medir y califica un determinado proceso asignándole una nota.

Palou de Maté sostiene que:

“La evaluación se puede concebir de dos maneras, como inherente de la dinámica interna del enseñar y el aprender en el reconocimiento mutuo de ambos procesos, y como acreditación, que implica dar cuenta o rendir cuenta de los resultados de aprendizajes logrados, curricularmente previstos en un tiempo y nivel de escolaridad determinados”⁵⁶

Una relectura de la evaluación es imprescindible para poder cerrar interrogantes acerca de los modos de aprender de los alumnos, sobre todo en lo concerniente al eje problematizador que he planteado: las interacciones.

A partir de pensar un instrumento evaluativo que busque articular los contenidos trabajados en clase, se tuvo en cuenta para desarrollar las consignas que apunten a estas operaciones cognitivas -que vayan desde los simple a lo más complejo- las habilidades de escritura adquiridas a través de los años de escolarización. Luego, se analizaron los resultados que obtuvimos de las mismas. Particularmente, debemos hacer hincapié en que el trabajo fue realizado de a dos siguiendo el supuesto de que al ser este proceso un acto social, se aprende en una experiencia compartida⁵⁷. A continuación, me centraré en la elaboración del instrumento de evaluación:

Como mencioné con anterioridad, la evaluación se planteó como trabajo práctico de a dos, debido al tiempo acotado que tenían los alumnos para trabajar con las consignas. Las consignas que pensamos tenían su fundamento en presentar tres dimensiones, a saber: política, económica y social, de las cuales los alumnos debían escoger entre dos de éstas para su resolución.

⁵⁶ PALOU DE MATÉ, C. y otras: *Enseñar y Evaluar*. Centro de Estudios Didácticos del Comahue. GEMMA. Cipoletti, Río Negro. 2001. Cap. IV. Págs. 100

⁵⁷ Ver anexo. Trabajo Práctico evaluado.

La actividad número uno proponía trabajar en cuadro comparativo las diferencias económicas y políticas entre dos modelos trabajados en clase: populismo reformista y desarrollismo. Este análisis de los modelos socioeconómicos acercaba a la comprensión de las alternativas que se fueron desarrollando luego de la proscripción del peronismo y cómo entraban en juego diferentes intereses de los actores sociales.

La segunda actividad planteaba un trabajo de reconocimiento de conceptos políticos implícitos, a través de la lectura de un documento, y su fundamentación. La posibilidad de establecer relaciones entre los conceptos con el concepto inclusor de democracia proscriptiva y justificarlo permitía superar meras conexiones en pos de una mayor reflexividad sobre este período.

Por último, la tercera consigna sobre la cuestión social, pedía elaborar una breve crónica en la que den cuenta del Cordobazo. Se intentaba promover por medio de la crónica una reflexión más audaz sobre este acontecimiento social, que revelara los problemas que aquejaban a la sociedad como también sus vías alternativas para hacer frente a este momento crucial de la Argentina.

A partir de aquí, trabajé con las evaluaciones buscando dar cuenta de los procesos cognitivos que requerían cada una de aquellas consignas, como también el análisis de los resultados a partir de esas.

La primera actividad implicaba una operación cognitiva simple, en la cual debían elaborar un cuadro comparativo entre dos modelos socioeconómicos a saber: populismo reformista y desarrollismo. Esta primer consigna tenía como ventaja la de vincular lo económico a su formación; por lo que consideramos que podría ser respondida también, aplicando otros conocimientos aprendidos en otras materias.

La segunda actividad estuvo referida a una operación cognitiva de mayor complejidad que era la de leer atentamente el texto y encontrar los conceptos que subyacían a éste. Para luego, fundamentar su por qué. En este punto, los alumnos debían vincular los conceptos trabajados desde lo político con la idea de repensar los ¿regímenes democráticos?

La tercera actividad, tenía como operación cognitiva medianamente compleja, a partir de leer los rasgos característicos, acerca del Cordobazo, construir una noticia en la que den cuenta del acontecimiento histórico. Debían resolverlo partiendo de

identificar rasgos distintivos, en una secuencia descriptiva o argumentativa del fenómeno Cordobazo.

El trabajo práctico, se convirtió en un medio más para conocer cómo se habían construido, transmitido y adquirido los conocimientos. Las actividades propuestas estuvieron acordes a lo que se había trabajado en clase, además de otorgarles la posibilidad de elegir dos de entre tres consignas. El pragmatismo de los alumnos al momento de responder las consignas fue lo más llamativo en mi caso con respuestas claras y concisas.

En su mayoría, los chicos evidenciaron que a pesar de haber construido un sinfín de evaluaciones dentro de la institución, les costó trabajar los modelos económicos de acuerdo a una relación comparativa entre ambos. No obstante, fue la consigna más elegida entre los alumnos, lo que infiere que su interés por los temas económicos tiene incidencia al estar acostumbrados a manejar estas temáticas.

Por otra parte, en la consigna dos hubo algunas dificultades para leer en clave de conceptos el párrafo que se les pedía. Por lo general, esta pregunta fue ampliamente trabajada y no tuvo mayores inconvenientes de resolución luego de haber remarcado que se pretendía que se hiciera con el texto.

Por último, la tercera consigna, evidencia un mayor compromiso cognitivo por requerir esta una mayor reflexividad al momento de argumentar la crónica. Así fue que, respecto de las dos anteriores, ésta fue la menos trabajada por los alumnos. Por otro lado, un proceso de escritura más complejo, en una instancia evaluativa precisaba de mayor tiempo para resolverla. A propósito de las evaluaciones que escogieron responder esta consigna, salvo una evaluación que la trabajó, el resto de éstas estuvieron pertinentes en su resolución.

Infiero por los resultados que arrojó la evaluación que el instrumento funcionó correctamente, atravesando los contenidos trabajados en la clase, lo que les permitió a los alumnos operativizar los conceptos de forma pragmática.

PALABRAS FINALES

A través de estas páginas, han compartido conmigo una experiencia gratamente movilizadora y vertiginosa a la vez. No ausente de temores, de alegrías y con un fuerte compromiso en lo que considero como el corazón constitutivo de la práctica, el encuentro con el otro.

La reflexión atravesó cada momento de la experiencia, pero sobre todo me permitió comprender esos instantes indescifrables y esas breves interrupciones que marcaron los ritmos de mi práctica.

Remarco la importancia del encuentro con el otro, desde los docentes, los compañeros de práctica, la comunidad educativa de la Escuela Manuel Belgrano, ya que no sólo se trató de trabajar con los alumnos, sino que involucró un mayor campo de trabajo en el cual cada uno dio su aporte y su enseñanza.

Estas reflexiones dejan sus marcas en mí. Este proceso inacabado en el cual me estoy construyendo como docente pero así también como persona acarrea responsabilidades para con “el otro”. No estamos solos en esta tarea, pero si debemos comprender que ese otro es parte sustancial del proceso y por ello no debemos omitirlo.

Las prácticas han estado cargadas de tensiones que funcionaban como motor para una nueva experiencia. Rescato de mis prácticas, el hecho de intentar darle la vuelta al problema de las interacciones; pero por otro lado, me abro a nuevos interrogantes sobre ¿cuáles serían los modos de motivar más a los alumnos? También comprendo que la situación de practicante es un momento único y que sumado a la fuerte carga emotiva que el proceso de la práctica conlleva aseguro que esta experiencia ha servido para mejorar y replantear modalidades de trabajo de aquí en adelante. Obviamente, aparecerán nuevos errores pero estoy segura que a partir de este proceso de formación docente me será más fácil resignificarlos.

En palabras finales, este seminario me permitió generar un proceso autónomo de análisis y reflexión a partir de haber penetrado en las aulas a través del encuentro con sujetos que me han interpelado en las formas de pensar, mirar y comprender.

El vértigo de estar frente a un curso y poner el cuerpo fue desandado a partir de sentir que esas sensaciones eran compartidas con otros que transitábamos la misma instancia. Poner en palabras estas emociones me permite entregar un poco de mí a cada uno de ustedes.

Fragmentos de lo invisible imposible intenta mostrar una construcción metodológica para el 7mo EGIV que implicó para mí como docente una forma de pensar el objeto para aproximárselo a los que se convirtieron en mis primeros alumnos.

Habiendo llegado hasta aquí, los aportes multirreferenciales han sido significativos para mi práctica de enseñanza.

En particular, a partir de la reflexión mi interés se centró en analizar lo más críticamente posible si la propuesta que habíamos planeado había sido satisfactoria y cuáles habían sido los supuestos que la presidían para repensar interrogantes a los que ésta abrió.

En este sentido, valoro positivamente el trabajo, con sus aciertos y errores, dado que modificó el modo en que tratar a futuro mis procesos de enseñanza aprendizaje, a manera de anticipar experiencias posibles de desarrollarse en un ámbito marcado por la inmediatez e imprevisibilidad durante el encuentro con los otros.

BIBLIOGRAFIA

- ACHILLI, E, *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. III. Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, Julio 1990.
- ACHILLI, Elena; La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Antropología Social; UBA; 1988.
- AGUIAR, L, El retorno de la política y de la narración ¿una nueva historia enseñada?, En reseñas de la Enseñanza de la Historia, Publicación de APEHUN, Universitas, Córdoba, 2003
- ÁLVAREZ, A. y otro, Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo, en COLL, *Desarrollo Psicológico y educacional II*, Madrid, Alianza Editorial.
- AURELL, Jaume, “Las nuevas nuevas historias” En *La escritura de la memoria. De los positivismos a los posmodernismos*. Publicaciones de la Universidad de Valencia, España, 2005.
- AUSUBEL, T, *Psicología educativa*, Editorial Trillas, México, 1970.
- BARRIERA, Dario, Por el camino de la historia política: hacia una historia política configuracional, en *Secuencia, Nueva Época*, N° 35, mayo-agosto de 2002.
- BOURDIEU, P.: Sociología y cultura. Cap. “Lo que quiere decir hablar”. Grijalbo. México. 1997.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc; Respuestas por una antropología reflexiva; Grijalbo; México; 1995.
- CARRETERO, Mario, “Desarrollo cognitivo y aprendizaje”, en *Constructivismo y educación*, Edelvives, Madrid.
- CASAS, José; Huellas de la Historia; Número 14; Año 2; Noviembre de 2010; ISSN 1853-2756.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO MANUEL BELGRANO: *Educación para el futuro*, 2000.

- CHARTIER, Roger, “Al borde del acantilado”, en Pluma de ganso, libro de letras, ojo de viajero. Universidad Iberoamericana, México, 1997.
- EDELSTEIN, Gloria, CORIA, Adela: Imágenes e imaginación, Iniciación a la docencia. Colección Triángulos Pedagógicos. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. 1995.
- EDELSTEIN, Gloria. Extraído de la fundamentación de su propuesta en el seminario “prácticas docentes – prácticas de la enseñanza” MDSU.- UNT. 1999.
- DIKER, G; TERIGI, F: “*La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*”; Paidós; Bs. As; 1997.
- FERNÁNDEZ, L. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Buenos Aires, 2005.
- Ficha de cátedra: La problemática del contenido escolar. Adaptada de EDWARDS, Verónica, El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación, México, julio, 1985.
- FILLOUX, Jean Claude; Intersubjetividad y formación; Editorial Novedades Educativas; Buenos Aires.
- GEERTZ, Clifford, La interpretación de las culturas, Gedisa, Barcelona, 1987
- GEERTZ, Clifford; “Desde el punto de vista del nativo`. Sobre la naturaleza del conocimiento antropológico; En: Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas; Editorial Paidós; Barcelona; 1991; pág. 89.
- GOJMAN, Silvia; “La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro” en: AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia (comps); Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones; Paidós Educador; Buenos Aires; 2007.
- GUBER, R., *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma editorial. Bogotá. 2001
- LEMKE, Jay, *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós, Barcelona, 1997.
- PALOU DE MATÉ, C. y otras: *Enseñar y Evaluar*. Centro de Estudios Didácticos del Comahue. GEMMA. Cipoletti, Río Negro. 2001. Cap. IV.

- POMIAN, Krzysztof, “La historia en el siglo XX: de la ciencia moral al ordenador”, en Sobre la Historia. Ediciones Cátedra, Madrid, 2007.
- POZO, Ignacio, La teoría de la equilibración en Piaget, en *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Morata, Madrid, 1993.
- Publicación de la Facultad de Arquitectura, UNC:
 - o -CAMILLONI, A., Teorías del aprendizaje. Aporte de Jerome S. Bruner
 - o -LITWIN, Edith, Teorías del aprendizaje. Aporte de David Ausubel
 - o -MENA, M., Teorías del aprendizaje. Aporte de Jean Piaget
- ROCKWELL, E., “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, en ROCKWELL, E., MERCADO, R., *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, CIE del IPN, México, 1986
- Sitio Web de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano <http://www.mb.unc.edu.ar>
- Sitio web de la Universidad Nacional de Córdoba <http://www.unc.edu.ar/escmb>
- Sitio web de la red social de alumnos, exalumnos, docentes y no- docentes de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano <http://yofuialbelgrano.com/>
- TIRAMONTI, G., *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Editorial Manantial. Buenos Aires. 2004.
- TORRES SANTOMÉ, J.: “La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas”, en Jackson, P.: *La vida en las aulas*, Morata, 1968.
- TRAVERSO, Enzo; Historia y memoria; en: FRANCO, M.; LEVIN, F. (comps); *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Editorial Paidós; Buenos Aires; 2007.
- ZIEGLER, S., "La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual", en TIRAMONTI, G., *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Editorial Manantial. Buenos Aires. 2004.

ANEXOS

ANÁLISIS DIDÁCTICO
[Registro base de mi tutora]
[Registro de mi compañero de práctica]
[Registro de mi memoria]
[Anotaciones incluidas para análisis]

12 de agosto de 2011

PRECLASE

Llegamos con Damián a la escuela alrededor de las 7.30hs. Luego de ingresar al establecimiento, ingresamos al aula 30 alrededor de las 7.40hs. La intención es colocar el mapa conceptual y la línea de tiempo. Saludamos a algunos alumnos que ya se encuentran dentro del aula. Dejamos nuestras cosas en el banco del profesor. No salimos del aula. Ingresa José –el preceptor del curso- con el libro de temas y elementos como tizas y borrador. Mientras aguardamos que comience la jornada escolar, charlamos con el preceptor.

La institución tiene una organización marcada: a partir del segundo toque de timbre se da lugar al izamiento de la bandera, solo efectuada por un curso –el cual va rotando-, y por medio de altoparlantes se escucha en simultáneo con el izado de la bandera la canción Aurora. Los alumnos se encuentran de pie frente al preceptor. Esto refiere a la incorporación de normas y ritos institucionalizados e incorporados por los alumnos. Los preceptores ocupan un importante lugar en lo que a disciplina respecta, dada la necesidad de asegurar el cumplimiento de la norma, este detalle da cuenta del carácter de exterioridad que la misma reviste para los sujetos. Hasta ese momento, los profesores se encuentran en los boxes o sala de profesores o fuera de las aulas. En este primer momento, el inicio de la clase ocurre minutos después de la finalización de la Aurora ya que los docentes deben dirigirse hacia sus respectivos cursos lo que implica un pequeño retardo en el inicio del primer módulo.

Mientras, José toma asistencia, dentro del aula había 13 alumnos. La primera impresión fue que seguramente habían salido la noche anterior ya que habíamos observado carteles de una fiesta de los chicos de 7mo a 8vo, además de notar sus caras somnolientas. Por otra parte, tres alumnos estaban sentados en sus bancos con la cabeza apoyada encima de la mochila.

En primera instancia como sostiene Lemke, “una clase es una actividad social [...] y como todos los otros tipos de actividades sociales, se construye”⁵⁸. Por ello, entiendo que ésta se iniciará cuando tanto alumnos como profesor capten mutuamente su atención y la echen a andar.

En nuestro caso sucedió que, al permanecer dentro del aula desde nuestra llegada se desvaneció, por una parte, el traspaso de roles entre la práctica de Damián y la mía. Por la otra, al ingresar Susana y luego esperar unos minutos a que llegara Guillermo – profesor a cargo del curso- los alumnos seguían confiriéndole la autoridad a él, que si bien era la máxima autoridad dentro del curso, esfumaba mi rol de docente y remarcaba mi lugar de practicante –lo que aún no se es-; además de obligar a los alumnos a estar constantemente saludando.

CLASE

Actividades preliminares

7.⁵³

Seguidamente al tema Aurora, ingresó Susana y tras ella un alumno. Unos minutos después, ingresó Guillermo.

1. Mañana difícil, después de fiesta.
2. -Claudia saluda breve. Empieza presentándose y despertando los alumnos (20 alumnos).

En términos de Lemke, “la estructura de la clase como un todo es básicamente episódica”⁵⁹. Estas actividades preliminares responden a rutinas propias de la escuela que hacen al funcionamiento y al atravesamiento de lo institucional dentro del aula. Asimismo, en estas instancias, mi posicionamiento como docente frente a los alumnos es necesario ya que responde a un cambio en los sujetos que llevan adelante la práctica.

Inicio

3.-Cl: Va retomando los conceptos que trabajó Damián. -Como así también sobre lo que verían conmigo.

4. -Cl: Entrega copia del mapa conceptual que está pegado adelante, igual Línea de tiempo. Explica mientras las reparte. -Trabaja con el mapa conceptual. Pero hay mucho murmullo y no se puede escuchar bien. A partir de esto, señalé que debido a la lejanía del mapa conceptual

⁵⁸ LEMKE, Jay; Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores; Editorial Paidós; 1era edición; Barcelona; 1997; pág. 18.

⁵⁹ LEMKE, J.; *Op. Cit.*; pág. 64.

sería bueno entregarle una copia a cada uno, lo cual hice mientras mencionaba que íbamos a tratar de complejizar la realidad social que se venía evidenciando por esos años. Al estar en movimiento, eso quitó fuerza a mi voz y en un primer momento los chicos no comprendían que esperaba que hicieran con el material.

5. –Cl: Habla de 18 años de proscripción. -Me centré en frente del curso y contextualice la democracia proscriptiva cómo un espacio que habilitó y deshabilitó el juego político. A continuación expuse que el período que estábamos trabajando eran 18 años, similar a la edad de ellos como para que se representen lo que puede ser vivir en una proscripción. Los alumnos Alejandro y Jesús me respondieron diciendo que ellos tenían 19 y 21 años, con lo cual tuve que decir que era casi lo mismo a estar proscrito toda su vida.

6. –Cl: Primero del peronismo y luego de toda actividad política.

7. –Cl: toda su vida.

8. –Cl: Democracia, debe haber oportunidad de representación.

9. –Cl: Abre a canales extrainstitucionales.

Es en este momento cuando el conocimiento, elemento imprescindible para la tríada alumno-docente-conocimiento, comienza a entrar en juego, quizás de manera aún esquiva tanto porque los alumnos debían habituarse a un nuevo docente, como así también a los tonos de mi voz que se iba perdiendo en el deambular. Considero que este breve episodio puede corresponder con un segundo momento de actividades preliminares, en el cual se recuperan conceptos trabajados por mi compañero de práctica. En la línea 4 es posible observar una macrodecisión desacertada, ya que la entrega de la fotocopia del mapa conceptual a los alumnos no ayudó a orientarlos, sino que los desconcertó ya que no tuvieron una actividad centrada en ese material. La intención de retomar lo trabajado en el segmento anterior se sostiene como estrategia de interacción con el grupo y como forma de conocer los conocimientos aprehendidos previamente para a partir de allí procurar anclar el nuevo contenido.

Clase principal

Primer episodio

10. –Cl: Vamos a trabajar modernización cultural y resistencia. Los alumnos empiezan a prestar atención. Trabajé la incidencia de la modernización cultural y de los jóvenes como punto de partida de un campo más vasto de actores sociopolíticos pero quizás no quedó tan claro el concepto de modernización cultural pero como lo pensaba trabajar con la lectura guiada continúe.

11. [Hay mucho bullicio afuera]

12. –Cl: Juventud, irrupción, revolución cubana –guerra fría-

13. –Cl: Juego para entender el mundo.-

14. Chicos medio “out”. No hablan pero tampoco parecen atentos.- 2 alumnos duermen, hubo una fiesta despedida pero no todos fueron.

En la línea 10 comienza el primer episodio. Aquí cobran relevancia las palabras como una forma de invitar a la iniciación. Asimismo, da información sobre el tema a trabajar durante el resto de la clase, aquí se da inicio a la clase. En tal sentido, parafraseando a Lemke el profesor pone mucho de su parte, pero los alumnos deben contribuir a ello. Pase rápidamente por el concepto de modernización debido a que pensaba trabajarlo en un momento posterior de acuerdo a la planificación⁶⁰. El modelo de interacción puesto en juego es el monólogo, cuyo ritmo está totalmente centrado en el docente, quien está ubicado en frente al curso. El hecho de que en el espacio no áulico del segundo piso de la escuela haya bullicio (línea 11 y 14) –recordemos que el edificio se constituye en un espacio abierto que permite las interacciones entre la comunidad educativa-, éste permea el espacio áulico, condicionando la atención de los alumnos. Así y todo, Lemke refiere que “en la mayoría de las clases que ha observado es muy poco común tener el 100% de atención de un grupo completo”⁶¹.

Por otra parte, el hecho de que dos alumnos durmieran, a la luz de las lecturas teóricas me permitió comprender la acción como una estrategia de transgresión pasiva entendida en el sentido de Lemke⁶². Por ello, Hipotetizo que cuando me olvidaba del grupo y de democratizar la palabra, el grupo irrumpía en la inmediatez de la clase, haciendo caras o con miradas descentradas.

Segundo episodio

15. –Cl: Repite: hoy trabajaremos proscripción y resistencia peronista.

16. –Cl: ¿Por qué cayó tan fácil Perón en el '55? – Claudia pregunta, los alumnos no responden. -Hice hincapié en la idea de ¿por qué creían ellos que se dio el derrumbe del peronismo cuando se llevó a cabo la revolución libertadora? Tal vez la pregunta no fue formulada tan concretamente por lo que tenía la sensación de que los alumnos me miraban desconcertados o “prestándome la cara”.

17. – Cl: ¿Recuerdan?

18. – Cl: Sigue hablando... tienen alguna idea.

⁶⁰ Ver anexo. Planificación de clases.

⁶¹ LEMKE, J.; *Op. Cit.*; pág. 19.

⁶² Transgresiones pasivas se consideran a: no poner atención, no tomar apuntes, dibujan garabatos, sueñan despiertos, miran alrededor del aula y por la ventana e incluso se quedan dormidos. Frecuentemente es una falta de compromiso con el foco de atención designado por el profesor.

19. – Cl: ¿Por qué hoy hablamos de peronismo? *Traté de reformular y de hacerlos recordar lo que habían trabajado con Guillermo sobre la crisis de legitimidad, la crisis moral del peronismo. También quiénes eran los que se oponían al régimen peronista; a lo que Carla me respondió en voz baja los sectores que habían participado del golpe. En ese momento debería haber hecho mención en voz alta lo dicho por la alumna para que todos escucharan.*

20. -Guille intenta ayudar. *Interviene Guille aclarando la pregunta de Claudia.*

21. -Yo también hago una intervención sobre lo que significaron los '60. *Retoma el aporte de Susana y habla de los jóvenes y la violencia. -Seguidamente hice hincapié en esto y tomé la importancia de la proscripción haciéndoles notar en lo álgido del momento de los '60 y '70.*

22. – Cl: *Procesos de radicalización, violencia.*

23. –Cl: *Eclosión de los jóvenes en la historia, música, rock, vestimenta e intereses similares.*

24. -Entra un alumno para pedir que alguien salga con licencia deportiva. *Interrumpe y altera al curso.*

25. -Guille dice que solo sale con preceptor.

En este episodio más extendido, se observa en la línea 15 cómo se intenta retomar el hilo conductor de clase –patrón temático- repitiendo y haciendo más específico lo que se trabajará durante ella. Hay una intención de llevar a cabo un diálogo triádico⁶³ para producir la circulación del conocimiento y cómo forma de reconocer los conocimientos que tienen los alumnos sobre el tema. En la línea 16, rápidamente se intenta repensar ¿Por qué cayó tan fácil Perón en el '55?, con el fin de recuperar lo trabajado tanto con Guillermo como con Damián. Aquí es importante destacar la no participación de los alumnos, por no haberles dado más tiempo para detectar el contenido dentro de la pregunta, ya que ésta aporta información para pensar el tema que se está trabajando.

A través de la línea 19, ¿Por qué hoy hablamos de peronismo? la macro decisión para esta clase apuntaba a problematizar el peronismo, desde la actualidad hasta su período de proscripción, reflexionando sobre lo constitutivo que fue el período trabajado para un movimiento que atravesó diferentes etapas y que hoy en día continúa vigente. La interacción con la alumna deja entrever que hay por parte de ella un temor a ponerse en evidencia en caso de equivocación por lo que la respuesta se hace en voz baja. Como docente, apruebo lo que la alumna infiere pero no lo reproduzco en voz

⁶³ Lemke señala como diálogo triádico a un patrón de actividad de por lo menos tres partes: pregunta-respuesta-evaluación; por lo menos los alumnos tienen un mínimo grado de participación activa, aunque sólo sea como seguidores del profesor.

alta. Hipotetizo que esto provocó una pérdida en la conexión con el resto de los alumnos que no la habían escuchado; además de que me hubiese servido para centrar aún más el foco de atención como así también alcanzar una mayor empatía con ellos. Lo que se vincula directamente con el eje problemático que he considerado como parte constitutiva de mi informe: las interacciones.

Este episodio concluye en la línea 25, con una interrupción de la clase; dando inicio al siguiente momento. Es a partir de aquí que tomo una microdecisión y realizo un cambio en el patrón de actividad –paso de un intento de exposición dialogada devenida en diálogo triádico a un monólogo con alguna intervención de alumnos procurando que los alumnos entren en sintonía con el trabajo áulico.

Tercer episodio

26. –Cl: Escribe proscripción.

27. -Chicos hacen algunos aportes sobre crisis y oposición: Iglesia, FFAA. -Claudia pregunta, que se entiende por proscripción: Jesús responde prohibir al peronismo.-Por otra parte pregunté qué era la proscripción, cómo pensábamos que se daba. Una alumna dijo que era prohibición; a lo que agregué que en este caso era una prohibición de algo referido a un enemigo considerado de carácter público -en este caso el peronismo-.

28. *Hacemos alguna broma sobre la fiesta de anoche.

29. –Dicen que no fueron.-

Este breve episodio refleja que al modificar el patrón de actividad y comenzar a utilizar el pizarrón “lo que hace es crear un foco de interés común”⁶⁴. A partir de allí puedo inferir que los alumnos comienzan a esbozar algunos aportes, claramente mi intención estuvo basada en una microdecisión que buscaba generar un clima de trabajo más concentrado. En la línea 28 se hace mención a una fiesta, aquí vuelve a aparecer la permeabilidad del contexto. A partir de indagar acerca del evento y de obtener como respuesta mayoritaria un no, tomé otra microdecisión de continuar con el patrón de actividad que había iniciado ya que me demostraba una mayor atención de los alumnos. Cuando hago referencia a que la respuesta es mayoritaria, recorro a lo que Piglia refería respecto de la opacidad del otro, no sabemos exactamente lo que hace y lo que piensa el otro.

⁶⁴ LEMKE, J.; *Op. Cit.*; pág. 19.

Cuarto episodio

30. –Cl: Dos vías posibles. Una (no alcanzo a escuchar) -intenta retomar el tema de proscripción: los alumnos participan. Salvo algunos de mi izquierda que molestan.-Traté de ejemplificar que harían ellos si yo les prohibiera nombrar la fiesta a la que habían asistido. La respuesta de los chicos fue de ¡¿asombro?! Y no agregaron nada. Es más comentaron que sólo un par habían asistido a la misma.

8.10

31. –Cl: Resistencia – Integración.- Pasa por las filas. -Dentro de las fuerzas armadas existían dos lógicas: integrar o resistir. Así pasé a hablar de resistencia y la coloqué en el pizarrón sin darle un sentido o unirla con flechas: Resistencia desarticulada/resistencia articulada. Pregunté qué medidas viables tendría la resistencia para oponerse a un régimen militar que los proscribía como partido político, como movimiento.

32. - Entra Chino y sale un alumno.

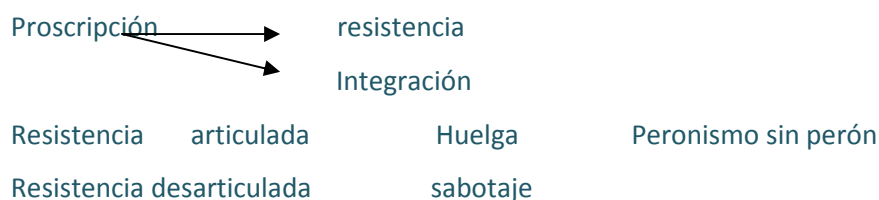
33. -Se comenta, se remueven.

34. –Cl: Escribe: resistencia – integración [no pregunta qué son]. -Pregunta de qué manera se puede hablar de resistencia por ejemplo: en una fábrica una alumna dice huelga, ella toma el concepto y lo trabaja.

35. –Cl: peronismo sin perón

36. [Letra enorme en pizarrón (se llena con 3 conceptos)]-

Pizarrón:



37. –Cl: Resistencia desarticulada.

38. –Cl: ¿qué es sabotaje?

39. -Uno de los alumnos me respondió sabotear. El chico de al lado respondió deterioros, destrucción de los medios de producción.

40. –Cl: otras formas eran las pintadas en locales, actos relámpagos, “caños”.

41. –Al: ¿caños?

42. –Cl: Los caños son explosivos caseros. -Claudia le dice a un alumno que lo diga más fuerte pero él no quiere porque era un chiste. Susana interviene para aclarar el término “caño”. A lo que Susana tuvo una acotación muy buena ya que permitió trabajar con un elemento conocido como los explosivos a los que en el lenguaje coloquial se denominaban como caños y no así en el lenguaje académico.

En este episodio puede verse un trabajo que intenta recuperar la modalidad trabajada en el episodio anterior, exposición centrada en el docente con utilización del pizarrón para focalizar aún más el centro de atención cuando los alumnos se muestran dispersos, que devino en diálogo triádico. El patrón temático se intenta profundizar a partir de incorporar otros conceptos. Lemke sostiene que a los conceptos “nunca los utilizamos uno por uno; su utilidad proviene de su vinculación el uno con el otro”⁶⁵. Al emplear el pizarrón, e intentar volver a una actividad de pregunta, respuesta, evaluación, intentaba hacerlos partícipes por medio de la palabra. En este sentido, subyace el supuesto de que se democratiza su uso cuando se le otorga al otro la posibilidad de hablar, pero sin renunciar al conocimiento.

En las líneas 32 y 33 se puede observar como las interrupciones distraen al alumnado, dándoles motivo para la charla entre ellos. Ésta táctica no fue sancionada ya que se derivó de una interrupción externa aprovechada por ellos. Comparto con Lemke que el hecho de hablar entre sí, para esta situación en particular se debió a: buscar un canal de comunicación con sus pares, para entablar un diálogo acerca de la salida de un alumno de la clase, autorizada por el docente Guillermo y el preceptor.

Retomo el diálogo triádico como modelo de interacción, (líneas 34, 37, 38, 39 y 40), pero en la línea 41 se evidencia una modificación; el alumno es quien por primera vez pregunta una duda sobre algo que se acaba de mencionar. Este imprevisto dentro del diálogo triádico, de cierta forma vino a demostrarme que a pesar de su escasa participación, prestaban atención. Un supuesto que subyace a esto tiene relación con la falta de una problematización profunda que generara en los alumnos un conflicto cognitivo provocó una desmotivación en el trabajo áulico. Una de las soluciones ante ésta casi inacción de los alumnos por responder podría haberse dado empleando, como táctica docente, la regulación de la dificultad en las preguntas.

Quinto episodio

43. –Cl: Vamos a trabajar con algunos documentos y fuentes en grupo. Larga con la actividad de documentos. Intenta explicarla pero cuesta que los chicos se despierten. La idea de trabajar con los documentos rastreando lo sugerente en las palabras e imágenes responde a reflexionar sobre el proceso de resistencia y comprender las transformaciones de la sociedad. Para ello íbamos a armar grupos de a 4, en total 5 grupos con sus compañeros próximos. Para la lectura de los documentos otorgué 15 minutos.

⁶⁵ LEMKE, J.; *Op. Cit.*; pág. 105.

44. -los chicos discuten sobre algunas de las imágenes.

45. -la mayoría charlan entre ellos, dudo que sea sobre el tema. - A los chicos les interesan las imágenes. El tiempo se me desfasó y debería haberle dedicado menos minutos.

El quinto episodio se inicia con una invitación a los alumnos a emprender un nuevo patrón de actividad, introduciendo documentos externos. Este nuevo patrón se basaba en el análisis de documentos e imágenes acerca del período trabajado. Aunque había continuidad en el desarrollo del patrón temático: proscripción, resistencia y modernización cultural profundizando los conceptos de resistencia y modernización. En la línea 43 se ve claramente la macrodecisión de trabajar en grupos de a 4 con sus compañeros próximos. Esto se sustenta en el supuesto de que el proceso de enseñanza-aprendizaje, como acto social, se construye y siguiendo a Vigotsky que a partir de una experiencia compartida. Así y todo, la conformación de los grupos estuvo manejada por ellos y un par de grupos transgredieron la regla. Como docente, mi posición fue descartar este hecho ya que los grupos que conformaron no superaban los 5 alumnos.

En lo atinente a la circulación de las interacciones (línea 44) se evidenció que algunos grupos apenas se dio la actividad, conformaron los grupos, a otros hubo que invitarlos a movilizarse dentro del aula para llevar adelante la tarea. En este momento, el murmullo se convirtió en el centro de la clase. Si bien muchos trabajaban, había grupos que aprovecharon la situación para establecer comunicaciones interpersonales, lo que evidenció lo que sostuve en el diagnóstico áulico: los alumnos, debido a la cantidad de años de escolarización juntos han creado vínculos afectivos duraderos.

El ritmo de trabajo estuvo centrado en los alumnos, si bien el docente había pautado un tiempo durante el cual realizar la actividad, los chicos trabajaron de acuerdo a su interés en el tema.

Sexto episodio

46. – Cl: Retomamos? (los chicos se resisten un poco) - 08.28: Llegan dos alumnas. 08.33: Claudia corta la actividad y bromea a Jesús (un alumno). Reparé tarde en que no las integré a la actividad, esto fue un gravísimo error. No las puse tampoco al tanto de lo que estábamos trabajando.

8.40

47. –Al: Britos habla de los bustos en depósito, rotos. - Los alumnos charlan con los profes y están todos relajados se nota que es viernes. -Los chicos trabajaron la marcha peronista.

48. –Cl: ¿quién fue Hugo del Carril?

49. –Al: Agustina respondió un tanguero. Imagen de bustos destruidos de Perón y Evita. Proscripción.

50. –Cl: Retomé que era importante entender que no se podía mencionar a Perón o a Evita y que para sus seguidores ellos representaban lo sagrado.

51. -Cl: Quiénes?

52. -Chicos: FFAA - Cuando un grupo habla ella se pone al lado en vez del sector opuesto.

53. –Cl: otra imagen. -Mafalda-

54. -Chicos: idea de fuerza.

55. -Claudia pega en vidrios las imágenes.

56. –Cl: Máximo poder de la nación tenían los militares.

57. –Al: Agustina: Hugo del Carril, canta la marcha peronista. Cuenta lo que dice el documento.

58. –Cl: Analizamos.

59. –Al: Otra imagen que tenía el grupo era la de Mafalda. Crecimiento del poder de las FFAA.

8.45

60. –Cl: Pasamos a otro grupo: primero imágenes.

61. -Chicos: modernización cultural, EEUU, de los'60.

62. –Cl: Revista – rupturas matrimoniales – crisis moral.

63. –Claudia: rol de la mujer.

64. –Cl: familias monoparentales

65. –Cl: masificación de la escuela.

66. –Al: Otro grupo tenía el texto de anulación de comicios de 1962 y la tapa de una revista con la leyenda de rupturas matrimoniales. El grupo había trabajado muy bien con esa imagen y con otra de villas miserias. No así con el texto.

Este episodio comienza con una invitación a trabajar la nueva actividad como se puede ver en la línea 46. Las imágenes y los documentos están en poder de los alumnos y la idea era que a medida que fueran exponiendo colgaríamos las imágenes - que eran las más significativas- en el ventanal que da a la calle. Considero que fue una macrodecisión acertada el hecho de llevar las imágenes y los textos, que los alumnos vieron con agrado. Pensaba que al momento de analizarlas iban a permitir negociar o discutir acerca de las imágenes por ser éstas polisémicas, pero en ese sentido la decisión fue desacertada ya que por momentos era el docente quien debía abrir a otras lecturas como ocurrió en las líneas: 50, 62, 63, 64 y 65.

Al momento de retomar la actividad, ingresan dos alumnas que reparé en ellas apenas las vi pero que durante el resto de la clase las omití. No considero que su llegada tarde haya respondido a lo que Lemke señala como una transgresión pasiva grave, en el sentido de que hayan buscado minimizar el tiempo de trabajo en clase. Si infiero por indicios en su rostro y su mirada cansada que la noche anterior habían asistido a la fiesta que anteriormente hacía mención. Lo que no excusa, mi responsabilidad como docente al dejarlas por fuera de la clase. Fue un grave error de mi parte, ya que con ellas no generé un vínculo en mi primera clase –relación con el otro- y porque lo más importante fue que las excluía del proceso de aprendizaje.

Este episodio se caracteriza por un patrón de actividad centrado en la exposición y en el diálogo triádico, con una presencia fuerte del docente quien dirige los ritmos y complementa la exposición de los alumnos, agregando información que les permita vincularla con los conceptos. Considero que se produce una interrupción del episodio cuando al preguntar por el documento observo que solo dos grupos han trabajado con lo textual y que le han dedicado más tiempo para charlar acerca de las imágenes. A partir de este incidente, decidí trabajar únicamente con imágenes y aquel grupo que hubiese realizado un análisis del texto, llegado el momento, lo explicitarían. Por otra parte, esta microdecisión vino acompañada de un elemento no muy tenido en cuenta durante mis prácticas como lo fue el tiempo. Esta dimensión esencial para el desarrollo de las prácticas y del aprendizaje se me escurrió. Por lo cual, al estar centrada la actividad en ellos, manejaron los ritmos y los modos en cómo llevar a cabo la actividad. Aquí, el docente funcionó como un apoyo y como un facilitador de canales de expresión, ya que las preguntas servían para abrir a respuestas dentro de una marcada estructura de actividad donde la respuesta era sustancial. Parafraseando a Lemke la estructura de diálogo triádico trae consigo algunos inconvenientes ya que no habilita más que a respuestas correctas o incorrectas, conocidas por el docente. Como sostiene el autor, los alumnos buscan una valoración de su respuesta y cualquier valoración que no sea abiertamente positiva será interpretada como negativa.

Séptimo episodio

67. –Cl: Otra imagen

68. -Chicos: desarrollismo, polos vs villas miseria, conurbano, regionalización.

69. –Cl: Agrega contraponer casos en el desarrollo.

70. –Cl: Otro grupo, tiene documento sobre villas miseria (los chicos más atentos).

71. –Claudia: villas antes y ahora? ¿Cómo se diferencian? Aludí a qué diferencias encontraban entre las villas miserias de antes respecto de las de ahora, que este proceso de construcción de villas no se da desde los '60 sino que viene desde los '30 (con los conventillos e inquilinatos).

72. –Cl: políticas en el E de bienestar [no entiendo bien qué se pregunta].

73. –Cl: Otras imágenes.

74. –Chicos: No alcanza con rezar (iglesia).

75. –Cl: opción por los pobres, opciones alternativas.

76. –Al: Otros grupos trabajaron la biya miseria e imagen de cura del tercer mundo.

9 hs

77. –Cl: Otras imágenes?

78. –Chicos: Frigorífico.

79. – (los de atrás juegan al truco).

80. –No entiendo qué dice una de las chicas.

81. –Cl: Happening

82. –Chicos no saben de qué se trata

83. -y ¡Claudia tampoco! -Happening quise definirlo desde el inglés (happen) pero me trabé. Guillermo hizo la intervención para poder incluirlo dentro de industrias culturales y sociedad de consumo de Estados Unidos como modelo a seguir.

9.05

84. -Chicos: secuestro de Aramburu

85. –Cl: actor sociopolítico nuevo: montoneros.-Trabajamos con la tapa de la revista que trataba el asesinato de Aramburu en manos de montoneros. Hay que dejarles en claro a los alumnos la idea de presidentes de facto!!

Timbre. -Fin de la clase.

En este último episodio consiste en una prolongación del patrón de actividad y temático del anterior, con un ritmo centrado en el docente pero con estrategias que ralentizaban el trabajo por parte de los alumnos. Esto se evidenció en la línea 70 cuando tuve que invitar a trabajar sobre la imagen que hacía clara alusión a la villa miseria –biya miceria-.⁶⁶

Considero que debería haber reparado en los tiempos de la clase, ya que intenté apresurar la actividad pero los alumnos no tenían la misma disposición para seguirme.

⁶⁶ Ver anexo.

La clase finalmente no tuvo una instancia de cierre, sino que toco el timbre y los alumnos ya consideraban terminada la clase sin dar lugar a mencionar lo que se vería la clase siguiente. De esta manera, la clase quedó inconclusa (línea 84 y 85). A pesar de que el contenido lo tenía preparado, junto a las actividades, recalco que el tiempo transcurría fugazmente. Por otra parte, el hecho de haber hecho un inicio prolongado de la clase centrado en mi exposición quitó tiempo de trabajo para la última actividad y para un cierre efectivo.

15 de agosto de 2011

ANÁLISIS DIDÁCTICO

[Registro base de mi tutora]

[Registro de mi compañero de práctica]

[Registro de mi memoria]

[Anotaciones incluidas para análisis]

PRECLASE

Llegamos con Damián a la escuela alrededor de las 7.40hs. Luego de ingresar al establecimiento, ingresamos al aula 30 antes de los timbres que dan inicio a la jornada escolar. Con Damián teníamos que colocar los afiches de la línea de tiempo y el otro sobre Cordobazo⁶⁷ que era el tema a trabajar en la clase. A medida que íbamos pegándolos en el aula, los alumnos iban ingresando. Para ese momento, dentro del aula estaban los alumnos, José-el preceptor- y nosotros. Luego de escuchar Aurora, ingresó Susana. Aún se encontraba José y al rato llegó Guillermo.

CLASE

Actividades preliminares

1. -Entramos,
2. -Yo después de Aurora,
3. TODOS BANCOS NUEVOS!!.-
4. -Llega Guille
5. -Chino dice que nos juntemos afuera para saludar de una vez.

-Ahí reparamos en lo que José nos dijo ya que al entrar al aula en distintos tiempos, esto hacía que los chicos se cansaran de tener que saludar. Después reflexioné que esto también hace a que nosotros nos instalemos bien en el rol de docentes, porque si no sigue siendo como cuando estamos concurriendo a las aulas para realizar las observaciones.

⁶⁷ Ver anexo.

Con los docentes adentro del aula, luego de que cada uno ocupa su lugar, cierro la puerta como una manera de invitación a comenzar con la clase.

Inicio

Primer episodio

6. -Claudia comienza hablando de las elecciones de ayer- -Comienza preguntando si votaron, algunos responden otros no. En base a esa pregunta retoma la clase y les muestra que sus abuelos no pudieron votar. Como el día anterior –domingo- se habían realizado elecciones nacionales, retomé la idea de una integración en base a destacar la importancia de elegir y defender un sistema democrático. Pregunté si habían ido a votar: varios me dijeron que sí.

7.55

7. Luego retoma sobre el papel de la juventud en los 70.

8. -Idea de progreso.

9. -Los 60 modernización económica

10. – No se dio (?)

11. –Modernización cultural. Cambio social, clases medias acceden al automóvil. -Hablan en voz baja y uno de los alumnos piden que se callen. Claudia retoma el concepto anterior, habla más fuerte y se mueve por toda el aula. -Los alumnos le prestan atención. Modernización cultural. -Además trate de recalcar la idea del período trabajado en el cual hacemos referencia a una imposibilidad, a una inhabilitación para acceder a la participación en el juego político. Retomé la idea de subversivo y la connotación positiva y negativa como para que también vayan pensando en cómo se construyen los discursos. Tome la idea de progreso para dar cuenta de la modernización cultural y económica y cómo al día de hoy seguimos hablando de esos temas. Intenté aclarar que justamente ese salto cualitativo que habían pregonado bajo la idea del desarrollismo no se alcanzó porque siguió habiendo desigualdad y seguimos cada vez más dependiendo de los capitales extranjeros para poder dar una visión de lo que significaba para ese entonces pensar en modernizar todos los ámbitos del país.

12. -Al: llegada a la luna.

13. -Claudia: claro momento mundial

14. –Al: guerra fría.

15. -Llega una chica.- -Hoy los chicos están más despiertos y concentrados que los otros días. Un alumno pregunta si en esa época, llegó el hombre a la luna. El mismo responde la pregunta de Claudia: Guerra fría. -Dos alumnos ingresaron más tarde en distintos momentos.

16. -Cl: Revolución cubana... EEUU (+ atención) s/ latinoam [?]

17. – [chicos charlan]

18. -Cl: Doctrina de seguridad nacional.

19. -Cl: juventud, dicotomía con lo viejo.- tecnología, adecuación + rápida.-Da el ejemplo de la madre y a los chicos le llama la atención.

20. -Cl: ¿por qué Perón?

21.- Cl: Mito viviente, aunque lejos.

22. – Cl: Decidir sobre cuestiones del país. -A lo que pregunté cómo o por qué se dio que se siguió dando cabida al peronismo y a su líder sobre todo que era viejo. Buscaba “abrir el tema” y que pensarán que la proscripción era lo que le otorgaba a Perón cohesión de fuerzas y unidad de los distintos sectores que ansiaban su retorno. Al respecto hable de un mito viviente, la idea de presencia-ausencia y de digitar todo el tiempo sobre la realidad argentina. Luego mencioné las tecnologías y dos productos que fueron vitales para este momento como: el televisor y el automóvil que les permitió un acceso a lo que antes se consideraban bienes de lujo. La actitud de los chicos en un primer momento fue de murmullo pero luego se callaron. Parecían estar prestando atención.

23. –Cl: Siguió manteniendo la idea de estar presente.

24. [los chicos han hecho silencio, pero no en actitud muy positiva, todos brazos cruzados, caras serias, alguno mostrando sueño].-

25. -Cl: valora papel de la democracia, discutiendo la legitimidad de los gobiernos tutelados.

26. -Idea de revolución,

27. -Chicos piensen esto.

28. -la otra revolución libertadora 1955 (preguntó, nadie responde)-Volví a hacer hincapié en la importancia de la democracia. Para poder comenzar con el tema de la clase de hoy, inicie hablando de Córdoba y la diferencia; imágenes de una Córdoba que encuentra en su centro iglesias y cómo a lo largo del siglo XX comienza a cambiar la historia. Seguidamente, problematicé el carácter transformativo de la Revolución Argentina, frente a la Revolución Libertadora y a la idea de que en su momento la libertadora buscaba librar a la sociedad de la influencia del “tirano depuesto”.

En este primer episodio que se extendió por parte mía en demasía, buscaba realizar un repaso de lo que habíamos trabajado la clase anterior ya que no se había podido realizar un cierre y la clase había quedado inconclusa.

La actividad de recuperación de lo trabajado con anterioridad tenía la doble función de: captar la atención de los alumnos, focalizados en mi exposición y por otro, introducir el conocimiento a través de un monólogo. La macrodecisión de hacer un repaso estuvo acertada, no así su extensión. Ante el supuesto de que los alumnos tenían otra predisposición hacia lo que les estaba mencionando –mala lectura mía, creí que

estaban motivados en lo que estaba remarcando de la clase anterior- no reparé en los indicios que los mostraban con caras serias y somnolientos.

Nuevamente, el corte del episodio lo situó en el momento de pasar a otro patrón de actividad, planificada como una exposición dialogada, no obtengo respuestas por parte de mis interlocutores. El sujeto enunciador y el sujeto receptor no estaban en la misma sintonía, por lo tanto, el contrato enunciativo no se llevó a cabo.

Segundo episodio

29. -Va a la línea de tiempo, muestra los sucesivos gobiernos hasta 1966. -Trabaja con la línea del tiempo para explicar los cambios de régimen. Pensé que los chicos podrían hacer alguna pregunta al respecto pero no fue así. Estaban silenciosos y con actitud de "prestar la cara".

30. -Exposición sin ningún soporte en pizarrón (termina aburriendo). -ya llevamos 15 minutos de exposición.

31. -Cl: marca nombres de estas revoluciones.

32. -¿Recuerdan de donde viene Onganía?

33. -Nadie habla.

34. -Cl: interna de las FFAA.

35. -[intervengo sobre la idea de elegir en una institución no democrática, las FFAA] – Claudia acompaña la idea. Por lo que traté de comenzar con las preguntas que abrieron el tema con el que íbamos a trabajar hoy. Al hacerlo no obtuve respuesta.

Este nuevo episodio está marcado por una reiteración de lo que habían trabajado tanto con Damián como conmigo.

La duración del mismo, sumado a la no aplicación de estrategias didácticas incurrió en que los alumnos estén en la situación de "prestarme la cara". Si bien no había transgresiones pasivas, en el sentido de Lemke, como charlas entre ellos, sus gestos corporales y sus rostros evidenciaban una situación de desmotivación. Para ese momento, no reparé en lo que me devolvía la imagen de los otros y continúe con mi exposición muy atada a la planificación de la clase. Nuevamente, los tiempos fueron un factor clave ya que la extensión de la misma actividad bajo el mismo patrón temático de repaso terminaba aburriendo.

Tercer episodio

8.15

36. -Claudia plantea que el tema de hoy es el Cordobazo.

37. -No sé si los chicos reaccionan ¿la escucharon? Podría preguntar que saben del Cordobazo. Es más, pensaba utilizar el pizarrón para dar cuenta de lo que los chicos me fueran

diciendo acerca de lo que ellos creían que era el Cordobazo pero al no escuchar ninguna noción dejé de lado la utilización de aquel.

38. -Cl: en este momento seguimos hablando de desarrollismo, E de bienestar, tiempo social.

-Sigue con la exposición oral, no sé cuánto van a aguantar los chicos.

39. – Cl: Córdoba, tiene ciertas características, centro con muchas iglesias, muy conservadora, pero que empezó a cambiar la historia.

40. – Cl: Reforma universitaria...

41. -Cl: [no pregunta]

42. – Cl: Buscar otra salida, no acepta y busca salidas.

43. -Cl- si les pregunto ¿qué es el Cordobazo? -nadie responde. Pregunta por qué se puede dar una protesta: nadie responde.

44. -Aún “pinchados” por guille y yo, nadie responde (me parece una actitud hostil, “jodida” de parte de ellos)-

45. -Cl: Se habla de la producción automotriz.

46. -Cl: Instalación de fábricas: IKA, IME, FIAT, autopartistas.-Pregunta sobre empresas en Córdoba: Nadie responde.-Haciendo hincapié en su orientación pregunté ¿por qué creen que se dio el Cordobazo? ¿Qué particularidades presentaba Córdoba? ¿Cómo era la industria? Tuve que comenzar a dar pistas relacionadas con la industria de automóviles, con la mano de obra calificada. Susana hizo una intervención clara que podría haberla retomado en pizarrón pero que en ese momento no tuve en cuenta como estrategia didáctica: utilizar el pizarrón para de paso centrar la atención en el pizarrón.

47. -Cl: mano de obra local ¿qué ventajas?

48. -Cl: ¿Qué tenía Córdoba para constituirse en un polo de desarrollo? -Claudia se mueve por toda el aula y pregunta, pero cuesta que respondan. -Retomé la idea de Cordobazo señalando en el mapa desde donde salían los obreros, cuáles habían sido las razones que llevarían a una insurrección.

Otro episodio basado totalmente en el manejo del ritmo por parte del docente, que no motiva y que lo poco que puede tener de participativo se diluye por una mala estrategia didáctica y de presentación del contenido. Considero importante remarcar que en esta actividad se ve una característica importante referida a la circulación del conocimiento: el supuesto de que lo que yo exponía, eran objeto de recepción automática por los alumnos. Los principios educativos que deberían entrar en juego en el trabajo cotidiano, no entraron en juego en este episodio, ya que los contenidos no eran nuevos como así también el modo de impartirlos. Lo que redundó en una repetición de contenido explicado previamente.

Las interacciones con los alumnos respondieron directamente con lo propuesto por el docente y de esta manera se tensó el vínculo entre ambos.

Cuarto episodio

49. –Cl: Vamos a leer en el material, lectura guiada.

50. –Cl: Voy a necesitar a alguien con buena voz. Nadie se ofreció a leer.

51. –Cl: Potente.

52. -Guille dice: Alejandro para que se despierte. -Hay que designar. -No todos tenían la guía.

8.30

53. –Al: Alejandro comienza a leer.

54. -Cl: interrumpe, la exposición se hace larga, se repite mucho lo ya dicho.-Una alumna interviene hablando sobre los sindicatos.

55. -[Hago una intervención pidiendo su participación y nada]-Susana interviene y reta a los alumnos de que no responden. -Cada vez que pedía o nominaba para la lectura, los alumnos terminaban accediendo pero en un primer momento no estaban dispuestos a hacerlo.

56. -Sigue la lectura Agustina.

57. -Sus compañeros se ríen porque se ahogó. Claudia se lo toma con calma.

58. -Claudia interrumpe para explicar.

59. –Cl: ¿sábado inglés?

60. –Al: Alguien responde

61. –Cl: ¿Quitas zonales?

62. – Al: Nadie sabe.

63. –Cl: Va trabajando un poco desde la palabra quita, implicando que se le saca parte del sueldo.-

64. -Cl: Gobierno militar – Huelga del 14 de mayo pre Cordobazo.-

65. –Cl: Córdoba adelanta al 29 de mayo, día del ejército. -Explica el día del ejército: no tiene mucha importancia. -Cuando comencé a exponer sobre Cordobazo quise hacer notar la paradoja de que ese día que se iniciaba la movilización en la ciudad justamente era el día del ejército, a lo que hice referencia sobre pensar que desde 1810 justamente con la concreción de un cuerpo de veteranos de lo que se conocían como milicias, el ejército tiene particular influencia en la vida de una nación y derivarlo en que el Presidente de la República es el Comandante en jefe de las FFAA.

66. -Agustina todavía se ríe (no sé por qué).

67. –Al: Guillermo sigue lectura, -Claudia designa a Guillermo: este no sabe dónde están leyendo.

68. –Cl: habla de llegada de los obreros “al patio olmos” (?) movilizaciones estudiantiles, UNC y Católica, más amplio espectro.

69. –Cl: Tomaron la ciudad, hicieron frente a la policía.

70. –Cl: Paro activo.-

71. -[El silencio casi total de los chicos no me parece que sea atención]

72. -Claudia sigue el relato.

73. –Cl: Muerte de Mena,

74. –Cl: “concatenación” (?) de mayor descontento,

75. –Cl: se expande el área de enfrentamiento, Barrio Clínicas.-

9.03

76. –Comparo con Chile. Londres hoy.

77. -Francisca lee. Hasta el timbre.-Terminé la clase con el último párrafo del material cuando tocó el timbre.

78. –Claudia habla de integración el viernes y evaluación el 26.- -Les adelanté que la próxima clase sería de integración para la evaluación que estaba fijada para el día viernes 26/08. Al salir del aula, me sentí un poco frustrada porque las actividades no salieron como las había planificado y preocupada porque los alumnos no habían respondido a las consignas. Consideré que hubiese tenido que modificar en el transcurso de la clase las exposiciones que no fueron dialogadas ya que no se produjo la discusión y el diálogo acerca de lo que estábamos trabajando. Me hicieron “huelga de palabra”. Considero que entre el escaso interés de los alumnos y la observación que me hizo Susana sobre la exposición prolongada sin soporte de ningún tipo terminó por aburrirlos, mostrando una actitud de hastío dentro del aula.

Este largo episodio da cuenta de un cambio en el patrón temático a trabajar que responde a la planificación realizada para ese día que fue: Cordobazo. También se modificó el patrón de actividad, que tuvo como centro la lectura guiada, con un pequeño lapso de preguntas y respuestas.

El objetivo que se perseguía era presentar la información nueva con andamiaje del profesor, explicando y profundizando sobre las partes centrales del texto. La poca experiencia en llevar a cabo una lectura guiada hizo que en vez de remarcar lo central, siguiere una repetición con otras palabras del contenido impreso. No hubo interrupción de los alumnos para esclarecer términos, sino que trate de andamiarlos para que lleguen a la definición de un significado (línea 61). Mi interés estaba centrado en la continuidad de la lectura con fuerte intervención monologada de parte mía. Aquí subyace el supuesto de que en vez de pensar en alumnos de 17 y 18 años, proyecté un alumno universitario, con capacidad de continuar razonamientos centrados en la

oralidad sin soporte en pizarrón, manteniendo la situación de escucha en un tiempo prolongado.

Las interacciones dan cuenta de la dispersión de su mirada y también de lo que se está leyendo. No reparé en los intereses de mis alumnos y en las formas más dinámicas de transmitirles ese contenido.

26 de agosto de 2011

ANÁLISIS DIDÁCTICO

[Registro base de mi tutora]

[Registro de mi compañero de práctica]

[Registro de mi memoria]

[Anotaciones incluidas para análisis]

CLASE INTEGRACIÓN Y EVALUACIÓN

PRECLASE

Llegamos con Damián a la escuela alrededor de las 7.40hs. Luego de ingresar al establecimiento, nos dirigimos al aula de recursos audiovisuales, al final del pasillo en el segundo piso. Los alumnos ya estaban avisados de que ésta última clase se impartiría en ese espacio. Ingresó José –el preceptor del curso-. Esperamos fuera del aula todos juntos para ingresar al aula luego de la entonación de Aurora.

CLASE

Actividades preliminares

7.50

1. Claudia saluda,

2. –Cl: Dice que han pasado varias clases, tendremos una integración breve y luego un práctico de a dos. -Comienza con el PowerPoint. Los alumnos escuchan atentamente sabiendo que van a ser evaluados. -Hoy se da una situación compleja ya que en un primer momento los alumnos estarán en una integración de contenido para después de ello dar paso a un trabajo práctico de a 2. Estaba ansiosa por ingresar al aula para instalar el PowerPoint y dar comienzo a mi clase. Sabía que hoy más que nunca el ritmo y los tiempos debían ser precisos para dar lugar al proceso evaluativo. Consciente de ello, una vez dentro del aula de recursos audiovisuales, luego de saludar a los alumnos, instalé con ayuda del señor de audiovisuales y de Damián la pc para dar inicio a la clase de hoy. Evite demorarme en dar explicaciones de por qué nos encontrábamos en esta situación, sólo hice referencia a que hacía tiempo que no nos veíamos y

que la clase se iba a trabajar con dos momentos claves: integración y evaluación. Los alumnos no me miraban asombrados ya que tanto Guillermo como Damián habían entrado en contacto con los chicos y les habían informado acerca de la evaluación. Algunos estaban expectantes, otros como de costumbre. Oscurecí la sala y arranqué con el PowerPoint raudamente.

Este episodio busca dar cuenta de una situación imprevisible que se sucedió en el desarrollo de las clases, ya que la de integración no se pudo hacer en la clase programada para ello, por lo tanto, ésta se constituye en clase de integración y evaluación.

Inicio

Primer episodio

3. -Comienza PP,
4. Ella expone y usa el recurso, sin repetirlo.
5. -Cl: Democracia proscriptiva.
6. -Cl: Conceptos claves: democracia tutelada, semidemocracia, parlamentarismo negro, empate inestable. -Intenté hacerles recordar lo trabajado no solo desde lo textual sino también desde las imágenes. Repregunté mientras exponía la filmina pero no di lugar a preguntas hacia ellos (que les habilitaran la palabra) fue una estrategia ya que el tiempo era preciso de ser considerado.
7. -Se expone con claridad, rápido pero bien modulado. -Muy pocos alumnos anotan.
8. -Cl: Empate: juego sin predominio. -Por momentos pensé que los alumnos iban a consultar algo de lo trabajado pero en ningún momento me interrumpieron ni evidenciaron dudas.
9. -Al: entra tarde, se interrumpe muy brevemente.
10. -Cl: Rev. ¿Libertadora? Integrar o erradicar
11. -Continúa exposición sin interrupciones ni participación de los alumnos.-
12. -Cl: decreto de proscripción.
13. -Cl: Resistencia.
14. -Cl: Peronismo cayó de repente.
15. -Cl: Prohibición, resistencia desarticulada, volanteadas.
16. -Cl: Luego, de articulación, movimiento obrero.
17. -Cl: A lo largo de los distintos gobiernos acciones de resistencia, de acuerdo a medidas de los gobiernos.

8.05

18. -Cl: Modelo socioeconómico: estado intervencionista, régimen de acumulación intensivo.
19. -Cl: Desarrollismo/populismo reformista.

20. –Cl: Inversión extranjera, tecnificación del agro, radicación de industrias, polos de desarrollo.

21. –Cl: Cordobazo. Desarrollismo-Fronidzi-integracionista.

22. –Cl: Populismo reformista: Illia, intento de limitar el capital extranjero.

23. * se mantiene estrategia exposición con PP, cero pregunta a los alumnos, ellos tampoco intentan intervenir. Algunos, no atienden e intentan leer la guía en la serun [sic] oscuridad.-La sala estaba a oscuras por lo que sus rostros me eran esquivos. Pude detectar asimismo un par que estaban en otra cosa, quizás repasando.

24. –Cl: Revolución argentina. Objetivos y no tiempos.

25. –Cl: Nuevas formas de organización y participación.

26. –Cl: Radicalización de la protesta.

27. –Cl: Vador – agrupaciones de izquierda.

28. -(hay cierta impaciencia, los chicos se remueven en los bancos).-

8.10

29. –Cl: Idea de enemigo interno

30. -[varones de atrás conversan]

31. –Cl: Cordobazo en filminas.

32. –Aviso que acabó el tiempo. -Susana me marcó el tiempo cuando me encontraba en la filmina del Cordobazo. Decidí suspender el video y dar paso a las últimas diapositivas de salida electoral.

33. –Cl: salida electoral

34. –Claudia sigue ampliando según filmina.

35. –Cl: nueva filmina: GAN – Hora del Pueblo.

36. –Cl: Imagen del texto – Gorila/extravío.

El primer episodio está centrado en una actividad de integración de la unidad trabajada junto a Damián. El manejo del ritmo está centrado en el docente mientras que el foco de atención estaba localizado en el PowerPoint. De acuerdo a como se iban pasando las diapositivas, era la exposición del docente tratando de integrar los contenidos y de evidenciar el vínculo entre los conceptos, además de alcanzar generalizaciones a partir de ellos.

Las interacciones fueron nulas. Esta macrodecisión estuvo planificada ya que el tiempo era escaso para detenerme a hacer preguntas. El objetivo era integrar los contenidos.

Segundo episodio

8.20

37. –Cl: Propone el práctico de a 2, sin guía/material.

38. -Damián ayuda a acomodar, mientras se reparte el instrumento.

39. -Se demoran en armar las parejas.

40. -Una de las chicas protesta, pide a Guille que trabaje con ellos. -Comenzamos el trabajo práctico. -Luego de eso, prendimos las luces, con la ayuda de Damián repartimos los prácticos les pedimos que se agruparan de a 2 tratando de hacer el menor barullo y evitando perder tiempo. En ese momento se dio una situación tensa ya que uno de los alumnos quedaba solo para desarrollar el práctico. Otros compañeros no querían trabajar con él (Jesús). Hasta que llegamos a un acuerdo. El otro chico en cuestión prefirió trabajar solo y después de ello la clase prosiguió.

41. -No se da ninguna indicación-

-El error nuestro fue no leer el práctico para sacar dudas. Los chicos estuvieron más complicados para poder dar cuenta de entrada de lo que se les pedía haciendo hincapié en la pregunta número 2.

42. -Una de las chicas pregunta.

43. -Todos se ponen a trabajar

44. -Guille controla.

45. -Damián hace una aclaración sobre la actividad clara y pertinente. -Tuvimos que andamiarlos, para tratar de llevarlos o guiarlos hasta la respuesta.

46. - [Los chicos de al lado mío piden ayuda a Guille, él se acerca y les hace recordar].

47. - [Al pasar por los bancos, vemos que se elaboran listados en vez de cuadros comparativos].

48. - [Hago la aclaración en pizarrón]. -Nos quedamos en el recreo para que terminen sus prácticos y luego nos retiramos.

Este último episodio se cierra con un trabajo práctico propuesto de a dos. De acuerdo a lo acotado del tiempo para llevar adelante y atendiendo al supuesto de que el aprendizaje, como acto social, se construye por medio de una experiencia compartida, la macrodecisión fue acertada. Permitió que ambos integrantes trabajaran en el examen, además de darles la posibilidad de elegir entre los temas para responder, lo que mostraba claramente los intereses de cada grupo.

Las interacciones fueron claramente diferenciadoras del lugar que cada cual ocupaba dentro del aula. En un primer momento, las primeras dudas que surgieron las resolvió Guillermo el profesor a cargo del curso, luego nosotros como practicantes y por último Susana que intervino explicitando modalidades institucionalizadas de actividades que no se estaban respondiendo de como se esperaba que hicieran.

PLANIFICACIÓN DE CLASES

Clase nº 1- Panuntini, Claudia- , destinada a 7mo EyG 4º de la ESCMB, Aula 29 0 30:

Viernes 12 de agosto de 2011; de 07.⁴⁵ a 09.⁰⁵

Tema: Proscripción y Resistencia

Objetivos de la clase: Comprender las transformaciones de la sociedad a partir de la proscripción del peronismo, reconociendo los actores sociales que interpelan a los regímenes políticos que se van estableciendo a través de un proceso de resistencia, en el marco de la modernización cultural.

[07.⁴⁵]

Izamiento de la bandera, escuchamos la canción Aurora dentro del aula.

[07.⁵⁰]

Luego de saludar a los alumnos y de que ellos ocupen sus lugares, voy a presentar lo que vamos a trabajar conmigo.

Con Damián han venido trabajando **democracia proscriptiva** centrándose en los *conceptos de semidemocracia, democracia tutelada, parlamentarismo negro y empate inestable*. Como así también han trabajado los *modelos socioeconómicos* que se establecieron con la democracia proscriptiva y el vuelco hacia una fase ISI intensiva con crisis cíclicas que afectaron la economía seguida por planes de estabilización. Juntos en las clases que nos quedan vamos a trabajar la **resistencia y el proceso de modernización cultural dentro de las décadas del 60 y 70 que han sido muy movilizadoras porque marcaron un nuevo clima cultural que tuvo sus expresiones en Argentina como así también en Latinoamérica y el mundo**. Sin duda la revolución cubana fue el acontecimiento latinoamericano que marcaría la segunda mitad del siglo XX. La transformación social llevada a cabo en plena Guerra Fría rompió el alineamiento con Estados Unidos teniendo una enorme repercusión política. Es por ello que hubo un significativo ascenso de las luchas sociales con la irrupción y resistencia de estudiantes, obreros, intelectuales, campesinos, que tenían un compromiso marcado por los sucesos mundiales como los procesos de liberación en África, Asia. Ante estos acontecimientos y procesos políticos, USA prestó interés a las economías de la región latinoamericana: dentro de ellas la de Argentina. Asimismo, en el plano de la **modernización cultural** que generó un interés en la idea de un salto hacia adelante para sacar al país del atraso o de las estructuras conservadoras; se evidenciaron cambios en las formas sustanciales de las familias y del hogar, con nuevas relaciones entre lo femenino y lo masculino y entre las diferentes generaciones. Hubo un mayor número de rupturas familiares, gente que vivía sola, una etapa de liberalización de la conducta sexual, la procreación, familias monoparentales, el divorcio y una cultura juvenil potente que trastocaba las distintas generaciones establecidas hasta el momento. La juventud se comenzó a ver ya no como fase preparatoria sino como dentro del pleno desarrollo humano y un proceso de internacionalización de sus consumos culturales: tejanos y rock. La cultura juvenil se convierte así en la matriz de la revolución cultural tanto en el comportamiento y las costumbres. Esto lo vamos a trabajar en las clases siguientes y tenemos provista una **evaluación para el día viernes 26 de agosto** sobre lo que hemos venido trabajando en clases.

Conmigo van a trabajar la temática de democracia proscriptiva pensándola desde lo social y cultural y el impacto que ha tenido para la sociedad argentina. Hoy vamos a trabajar La PROSCRIPCIÓN Y LA RESISTENCIA DENTRO DE UN MARCO DE MODERNIZACIÓN CULTURAL. Las transformaciones que se han concitado a partir de la articulación de un proceso de resistencia frente a la proscripción. Para ello, voy a retomar la proscripción del peronismo desde los actores sociales y cómo van a entrar en juego las representaciones de los actores, cuando hablo de representaciones me refiero a los puntos de vista que tienen los actores sociopolíticos de la realidad desde un espacio y un tiempo. Las representaciones son construcciones mentales sobre la manera de ver las cosas y de actuar. Las modalidades que va a tomar la resistencia, dentro de un marco general de modernización cultural. Voy a emplear el mapa conceptual y la línea de tiempo, a partir de lo cual otorgaré importancia a los **18 años de proscripción** que sobrellevó el país, en un primer momento peronista y luego hacia los otros partidos políticos. Es esencial comprender que lo que nosotros hemos trabajado refiere a una alternancia entre gobiernos democráticos y gobiernos autoritarios como así también a una profundización de éstos últimos, los cuáles promueven un cambio sustancial de la sociedad. En este momento voy a realizar una analogía con la edad de los alumnos.

Después de ello, voy a comenzar con una exposición dialogada sobre el concepto de proscripción, y les voy a preguntar ¿Cómo se fue derrumbando ese poder de Perón? Por la supresión de un ejercicio verdadero de democracia pluralista, tensiones con la iglesia y con empresarios y clases medias, partidos opositores hasta parte de las fuerzas armadas. Con la idea de que al derrumbarse el liderazgo de Perón se extinguiría fácilmente los antiperonistas buscaron reeducar a esa sociedad considerada enferma durante el peronista, liberándola. ¿Por qué será que el peronismo fue visto como un elemento a erradicar? –idea de Liberar/“Libertadora”, como FFAA se representaban a si mismas- idea de mal: dictador/totalitario “tirano depuesto”- ¿Quién o quiénes eran los sectores opuestos al peronismo? Sectores opuestos al peronismo, con un consenso inicial; ¿qué fue la proscripción del peronismo? Escribiré en el pizarrón PROSCRIPCIÓN/PROHIBICIÓN ante esta PROSCRIPCIÓN DEL PERONISMO: LA CGT convocó a una huelga general que fue reprimida con dureza, suspendieron las leyes gremiales, las paritarias, se intervinieron los gremios y sus dirigentes detenidos. Al estar encarcelada la dirigencia, la militancia de base se alejó de prácticas burocráticas y se volvió más combativa. ¿De qué forma podrían amplios sectores de la sociedad seguir visibilizados ante esta proscripción? debido a la estructura política y estatal del régimen peronista y debido al aporte de grandes cambios dentro de su órbita se sentaron las bases para la supervivencia y su resistencia a los intentos de reabsorción o de extirpación. ¿Cómo, en cada sociedad, los actores sociales se agrupan conforme a sus deseos, intereses, percepciones, representaciones? Construyen lazos identitarios. Ante la proscripción, las personas se vuelven más hacia aquello que les es prohibido. ¿Cómo se diferencian unos de otros y por qué? se diferencian volviendo antagónico el juego entre peronistas y antiperonistas.

Con estas preguntas quiero llegar a que aparezca la idea de resistencia. Los antiperonistas levantaron consignas antifascistas para oponerse al peronismo y su derrumbe lo asociaron con la liberación de París de los nazis. En tanto los peronistas levantaron esas consignas para resistir la proscripción y la represión gorila denominándose RESISTENCIA PERONISTA. (concepto inclusor); para contraponerla a la idea de ¿qué otra opción les quedaba a los

militares sino era proscribirlos? Integrarlos, Lonardi ya sostenía la idea de “Ni vencedores ni vencidos” como idea para poder integrar luego de alejar a Perón del juego de poder a su movimiento. Buscando dar cuenta del concepto de integración. EL DEBILITAMIENTO DEL ESTADO ES LO QUE PROPICIO LA PERSISTENCIA DEL FENOMENO PERONISTA HASTA LA ACTUALIDAD Y LE PERMITIO REFORMULARSE COMO UN PARTIDO DEL PUEBLO QUE SE NIEGA A SER DOMESTICADO. No obstante dentro del fenómeno peronista había relación conflictiva con el líder, ante la voluntad de Perón de retornar al país.

Hipotetizo que los alumnos van a ir diciendo las relaciones que encuentran con la idea de invisibilizar a la mayoría, eliminando la pluralidad con la posibilidad de buscar estrategias que den cuenta de la movilización de estos actores. Voy a emplear el pizarrón para ir dando cuenta de las nociones que ellos me van a ir diciendo, armando una lluvia de ideas, tratando de clarificar conceptos aproximativos a la idea de Resistencia, Proscripción y desperonización de la sociedad.

[08.⁰⁵]

Voy a dar lugar a dudas de mis alumnos preguntando si quedó claro el concepto de proscripción y resistencia haciendo hincapié en la importancia de ambas nociones para la comprensión del período trabajado. Sobre todo para dar cuenta de la significación que han de alcanzar para los actores sociales.

CULTURA DE RESISTENCIA: ENFASIS EN UN RECHAZO A IMPOSICIONES EXTRAÑAS AL NORMAL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD. PROSCRIPCION: IDENTIFICACION OFICIAL A PERSONAS U ORGANIZACIONES CATALOGADAS COMO ENEMIGO DEL PUEBLO O DEL ESTADO.

[08.⁰⁸]

A continuación, voy a presentar la actividad a desarrollar. Van a formar grupos de a 4, - pensándolo en un curso de 24 alumnos, serían 6 grupos, en una situación ideal-; voy a repartir las imágenes y documentos a trabajar para los grupos. La actividad es ***rastrear a través de las imágenes y documentos la idea de proscripción, resistencia, actores claves y modernización cultural y a partir de ello debatir con sus compañeros lo que hayan observado y leído; para luego de 15 minutos hacer una puesta en común.***

Mientras los alumnos trabajen, voy a pasar por entre los grupos para observar el trabajo y por las dudas se planteen vacilaciones con respecto a la consigna o a los materiales. Pasados los quince minutos, hipotetizando que no hayan terminado con la actividad y en caso de que aún necesiten más tiempo, daré 5 minutos más para finalizar la actividad y comenzar con la puesta en común.

[08.²⁵]

Comenzará la puesta en común, mi actividad será guiar las preguntas para que comenten sus documentos e imágenes. Las imágenes las pegaremos en una de las paredes para que todos podamos visualizarlas. De paso, me acercaré a los grupos abordando preguntas disparadoras de la actividad planteada: ***¿Qué es lo que han observado en las imágenes y documentos? ¿Qué han encontrado sugerente, si es que algo les ha llamado la atención? ¿Cómo podrían caracterizar el clima cultural y político de esa época? ¿De qué manera reaccionaron los diferentes actores sociales?*** La idea central de la actividad será trabajar la

desperonización, proscripción, resistencia y modernización cultural, los jóvenes y las industrias culturales. Al respecto, hipotetizo que surgirán interrogantes sobre las nociones de sentido común de los alumnos sobre la idea de desperonizar a la sociedad; la cual deberé trabajarla en la lectura guiada, como así también, al hablar de industrias culturales y jóvenes, de donde saldrán las representaciones que ellos tienen de sí mismos y de los medios de comunicación.

[08.⁴⁰]

De acuerdo al interés presentado por los alumnos con la actividad, de ser interesante la puesta en común la continuaré hasta las 08.⁴⁵.

[08.⁴⁵]

Para dar lugar a una lectura guiada en base al material, donde me voy a detener en conceptos o vocabulario para explicitarlos y anexar información. La lectura será guiada y el lector será voluntario; en caso de que los alumnos se desentiendan de la actividad, nominaré para desarrollar tal actividad.

4)Proscripción y Resistencia

A partir del golpe de estado de 1955, tuvo lugar un significativo ascenso de acciones de **resistencia** y repertorios de violencia ante la exclusión ^{MARGINACION} política del peronismo. **CON ACCIONES DE RESISTENCIA Y REPERTORIOS DE VIOLENCIA BUSCO DAR CUENTA DE LOS ACTORES SOCIALES QUE SE VIERON EN DISGUSTO CON LA SITUACION POLITICA Y EOCNOMICA DEL PAÍS, SOBRE TODO LOS TRABAJADORES, ENCAUZARON ESTRATEGIAS PARA RESISITIR COMO REBELARSE CONTRA LA PROHIBICION, ACTOS RELAMPAGOS EN CALLES, CANTABAN LA MARCHA, ARROJABAN VOLANTES, OTROS SE NUCLEARON EN COMANDOS DE RESISTENCIA PERONISTAS DENTRO DE LAS BASES EXISTENTES PARA REALIZAR SABOTAJES (deterioro o destruccion), CAÑOS. Y CUANDO HABLAMOS DE REPERTORIOS DE VIOLENCIA DECIMOS QUE SON CONFRONTACIONES AL ORDEN PUBLICO, Y BUSCABAN IMPONER U OBTENER ALGO POR LA FUERZA: BOICOTS, HUELGAS, DESOBEDIENCIAS, DAÑOS A LA PROPIEDAD.** En un primer momento las acciones de resistencia no tenían conexión, pero luego fue creciendo la organización y la planificación. En lo concreto de estas acciones es donde se comienza a forjar la identidad de los actores sociales y representan sus intereses. La resistencia puede reproducir o resistir las estructuras, en este caso se refuerza la dominación y sujeción a un sistema para pasar luego a buscar un cambio. Durante 18 años, la **proscripción del peronismo** intentó invisibilizar a las mayorías populares dentro del juego político-electoral. Sin duda, la estrategia del arco opositor al peronismo buscaba desarticular el ejercicio de poder del movimiento, como fuerza política y social. Con la idea de que el país volviese a la normalidad “liberando a la sociedad del mal”, que se encontraba personificada en el líder carismático, se buscó **desperonizar a la sociedad.** **CUANDO HABLAMOS DE LIBERAR A LA SOCIEDAD DEL MAL LO ENTENDEMOS EN CÓMO LOS SECTORES ANTIPERONISTAS ASOCIARON PERONISMO CON COMUNISMO COMO FUERZAS QUE ENFERMABAN A LA SOCIEDAD Y QUE HABÍA QUE ERRADICAR. SU DISCURSO IBA EN SENTIDO DE LIBERAR DEL TIRANO** ^{POSEE GOBIERNO DE FORMA ILEGITIMA} **DÉSPOTA** ^{SIN RESPETO A LEYES} **A LA SOCIEDAD. PARA ELLO PENSABA EN DESPERONIZAR DEPURAR UNICO CAMINO HACIA LA DEMOCRACIA. POR MEDIO DE LA DISOLUCION DEL P. PERONISTA, IMPOSIBILIDAD DE SUS MIEMBROS DE OCUPAR CARGOS PUBLICOS, PROHIBICION DE SIMBOLOS. HACER LEER DECRETO. LUEGO DE 10 AÑOS DE IMÁGENES Y DISCURSOS PERONISTAS QUE INUNDABAN EL AMBIENTE POLITICO DE EPOCA DE REPENTE NO ES POSIBLE NOMBRARLO MAS, EL ANIPERONISMO SE UNIO POR LA INTOLERANCIA AL MOVIMIENTO QUE HABIA PERSEGUIDO A LA OPOSICION, QUE HABIA ATACADO SUS VALORES CULTURALES, EXIGIENDO LEALTAD. LONARDI/ARAMBURU.**

La principal medida de las fuerzas armadas fue decretar la proscripción del peronismo, intentando restar fuerzas y deslegitimar las prácticas de los nuevos actores incorporados en el período anterior. Ese

momento inicial, planteó el dilema sobre **qué hacer con los peronistas**. A partir de allí, cobró impulso la **violencia simbólica** ejercida por parte de las fuerzas armadas a cargo del Estado, negándoles la posibilidad de expresión a gran parte de la sociedad civil: prohibición de cantar la marcha peronista, prohibición de nombrar a Perón o a Eva Perón de manera pública e incluso en el ámbito privado no se podía tener una foto de ellos. **VIOLENCIA SIMBÓLICA VIOLENCIA EJERCIDA A TRAVES DE LA IMPOSICION DE SUJETOS EN CALIDAD DE DOMINANTES SOBRE LOS DOMINADOS. SE REPRODUCE Y SE NATURALIZA EL COMPORTAMIENTO**. Esta violencia simbólica estuvo acompañada de medidas represivas como el fusilamiento de José León Suárez⁶⁸. Entre las disposiciones militares que se prescribieron se encontraba la disolución del Partido Peronista, la suspensión de las convenciones colectivas de trabajo, la inhabilitación de dirigentes políticos y sindicales, la detención de presos políticos, la intervención de la CGT y la aplicación de la **ley marcial**. **LEY MILITAR SE APLICA PARA CASTIGAR A MILITARES POR PARTE DE LOS POLICIAS EN UNA SITUACION DE EMERGENCIA. ELABORADA PARA JUZGAR ALZAMIENTOS QUE SE EJECUTÓ CON ANTERIORIDAD. ESTE LEVANTAMIENTO FUE LIDERADO POR GENERAL JUAN JOSE VALLE Y PRESOS POLITICOS EN JUNIO DE 1956 Y OCASIONÓ MUERTES QUE ABRIERON AUN MAS LA BRECHA ENTRE PERONISTAS Y ANTIPERONISTAS. UN GRUPO DE CIVILES DETENIDOS VINCULADOS AL LEVANTAMIENTO DE VALLE FUE CONDUCIDO A BASURALES DE JOSE LEON SUAREZ Y FUSILADOS POR AGENTES DE SEGURIDAD. EL CRIMEN FUE EXPUESTO POR UNA INV REALIZADA POR RODOLFO WALSH**. Ante este panorama, se fueron gestando acciones de resistencia, en un primer momento, desarticuladas, individuales y espontáneas pero que con el paso del tiempo se fueron organizando y manifestándose en la sociedad y contribuyeron a reafirmar lazos identitarios y espacios de socialización, en confrontación con “los otros”.

El movimiento peronista, que durante la proscripción estuvo sometido a la censura cultural, a la exclusión política y al cercenamiento de los derechos en cuestiones económicas, va a reaccionar a través de la resistencia y de la reorganización gremial. Este movimiento, sobrevivió a la caída de su gobierno, resistió los intentos de reabsorción en el juego político y se convirtió en un potente movimiento opositor debido a la compleja estructura política y estatal del régimen peronista y a los grandes cambios sociales que ocurrieron en aquel período. La justificación de la proscripción por parte de las fuerzas armadas estuvo sostenida en la representación de un “acto esencialmente democrático” y en la creencia en que la reeducación colectiva borraría la impronta de Perón. En tanto, esa prohibición afirmó la identidad peronista y profundizó las antinomias en la sociedad. La presión popular trató de desestabilizar por fuera del marco político oficial a los regímenes militares y civiles, a través de exigencias económicas que contradecían la viabilidad de las políticas económicas presentadas por el gobierno y mediante el apoyo a candidatos antioficialistas en las elecciones nacionales, provinciales y locales.

Asimismo, la gestión de Perón desde el exilio marcaría todo el período, en el cual trató de no perder el protagonismo y manejar los hilos de la política: negociando, mandando a oponerse, por momentos no interviniendo, como modos de mantener viva su presencia en la sociedad y dándoles cabida a todos. El propio Perón emergió como el principal **símbolo del retorno a un pasado mejor**. De esta manera, se constituyó en la mayor atracción para las masas obreras y los sectores populares, que profundizaron su sentimiento de pertenencia y autorreconocimiento.

5) La Modernización Cultural

La incidencia de una nueva ola de procesos de modernización durante el período estudiado, promovió un clima epocal que se vio reflejado en el ánimo general por el progreso cultural. La cultura recobró importancia como espacio simbólico de construcción de sentidos disputables por los diversos actores sociales. Las esperanzas fueron depositadas en la idea de que a través de una rápida modernización industrial se terminaría el subdesarrollo que abrumaba al país. El progreso y la

⁶⁸ Se denomina fusilamientos sin juicio de José León Suárez a la masacre de militantes políticos, civiles y militares que se llevó a cabo en los basurales de José León Suárez en el Gran Buenos Aires el 9 de junio de 1956, bajo la dictadura de Aramburu, antes del decreto de la ley marcial.

modernización cultural se convirtieron en metas alcanzables para todos aquellos que aceptaron un cambio de renovación en los estilos y en las formas de vida. Al respecto, lo tecnológico sumado a la comercialización se presentó capaz de movilizar la voluntad de adquirir lo nuevo como estilo que modificaba conductas en la vida cotidiana y doméstica. Dentro de las creencias se pensó que el mejor modelo lo constituía Estados Unidos y su modo de vida esto se reflejó en las inversiones extranjeras pero también en la consideración de lo nativo como de menor rango cultural, hasta casi limitante. Esta visión optimista de la modernización pronto se confrontó con un panorama que puso en cuestión y discusión sus beneficios. Al comprobarse que se iba generando una ampliación de la desigualdad y que se producía una nueva forma de marginalidad reconocible en el cinturón de villas miserias que rodeaban a las grandes ciudades, la confianza dio paso a la incertidumbre y con ello a posturas cada vez más radicalizadas en oposición a la imposición de modelos sociales y de consumo. El proceso de modernización también impactó en las **industrias culturales** y en las formas de comunicación. Hubo un crecimiento en las publicaciones de revistas, semanarios y publicaciones periódicas, la mayoría de las fuerzas políticas presentaba sus posicionamientos sobre los problemas que ellos percibían de la realidad del país en estos formatos. Un proceso de masificación también se dio en la televisión, generando nuevas formas de consumo que resaltaron la diferenciación social y cultural. Las distintas innovaciones electrónicas ampliaron el universo de imágenes y sonidos, y expandieron los horizontes expresivos del lenguaje artístico. La televisión estuvo asociada desde un principio con las inversiones de capital extranjero e incitó un negocio beneficioso tanto para aquellos que producían los aparatos receptores, como así también para los materiales necesarios de tv. Esto trajo aparejado la aparición de agencias de publicidad por medio de las cuales se estimulaba al consumo de bienes y a la simulación de imaginarios producidos en los Estados Unidos. Recién cuando se produjo la compra de canales televisivos por parte de propietarios nacionales hubo un deslizamiento de las series importadas hacia la producción local. Dentro de los nuevos hábitos de consumo, el televisor fue el objeto primordial para los sectores populares; en tanto que entre las clases medias, el automóvil cumplió con un imaginario de prestigio y democratización de bienes que eran constitutivos de las clases altas.

Durante los sesenta, los **jóvenes** tuvieron un gran protagonismo como promesa de cambio ante la autoridad y la tradición atribuidas a formas del pasado, que en ese clima se fueron erosionando. En ese contexto, diversos actores proyectaron sobre la juventud sus expectativas en torno al cambio, mientras que fueron los jóvenes quienes vivieron más cabalmente la modernización sociocultural. La ampliación de la matrícula escolar y universitaria, la extensión de espacios de ocio y consumo junto a la cultura de masas redefinieron las relaciones de género, y se fueron diferenciando del mundo de los adultos, teñido de rasgos autoritarios y conservadores. La cultura contestataria se fue forjando al poner en entredicho al conservadurismo y a la cultura represiva que frenaba las expectativas modernizadoras. Ser joven era romper con los estereotipos familiares, era liberarse de la rigidez familiar y de las instituciones reproductoras de desigualdades, exclusiones y sumisiones.

[09.⁰⁰]

Finalmente, haré el cierre del tema destacando la importancia de la comprensión de la resistencia y de los nuevos actores sociales en ese nuevo clima epocal. Les contaré que la clase siguiente retomaremos los conceptos trabajados para plantearnos cómo se llega al Cordobazo, qué fue esta rebelión y cuál fue su valor simbólico. Los invitaré a escuchar un relato de resistencia.

*“... Ha llegado el momento. Lo señala un diálogo breve, impresionante.
-¿Qué nos van a hacer? –pregunta uno.
-¡Camine para adelante!”-le responden.*

-¡Nosotros somos inocentes! –gritan varios.

-No tengan miedo –les contestan-. ¡No les vamos a hacer nada!

Los vigilantes los arrea hacia el basural como a un rebaño aterrorizado. La camioneta se detiene, alumbrándolos con los faros. Los prisioneros parecen flotar en un lago de vivísima luz. Rodríguez Moreno baja, pistola en mano.

A partir de ese instante el relato se fragmenta, estalla en doce o trece nódulos de pánico.

-Disparemos, Carranza –dice Gavino-. Yo creo que nos matan.

Carranza sabe que es cierto. Pero una remotísima esperanza de estar equivocado lo mantiene caminando.

[...] En el carro de asalto Troxler está sentado con las manos apoyadas en las rodillas y el cuerpo echado hacia adelante. Mira de soslayo a los dos vigilantes que custodian la puerta más cercana. Va a saltar...

Frente a él Benavidez tiene en vista la otra puerta.

Carlitos, azorado, sólo atina a musitar:

-Pero, cómo... ¿Así nos matan?

[...] ¡Alto! –ordena una voz.

Algunos se paran. Otros avanzan todavía unos pasos. Los vigilantes, en cambio, empiezan a retroceder, tomando distancia, y llevan la mano a cerrojo de los maúseres. [...]"

[09. ⁰⁵]

Fin de la clase. Timbre

Clase nº 2- Panuntini, Claudia-, destinada a 7mo EyG 4º de la ESCMB, Aula 30:

Lunes 15 de agosto de 2011; de 07.⁴⁵ a 09.⁰⁵

Tema: Radicalización de repertorios de acción: El Cordobazo

Objetivos de la clase: Analizar el proceso de radicalización de los repertorios de acción, identificando los diferentes actores sociales que entran en juego para poder comprender el estallido del Cordobazo y reflexionar acerca de su significado como caso emblemático en Argentina.

[07.⁴⁵]

Izamiento de la bandera, escuchamos la canción Aurora dentro del aula.

[07.⁵⁰]

Luego de saludar a los alumnos y de que ellos ocupen sus lugares, voy a recuperar los conceptos trabajados en la clase anterior: proscripción, resistencia, modernización cultural y jóvenes para dejar en claro los conceptos trabajados y poder darle un cierre tanto a la modernización cultural como a la idea de resistencia integración en una exposición oral. A partir de ello voy a recuperar en un breve repaso la situación que estaba vivenciando el país y cómo los actores sociopolíticos van cobrando fuerza. Recuperaré de las imágenes y documentos de la clase anterior los conceptos, intentando mostrar las complejas relaciones en la sociedad, dando cuenta de que esas experiencias son rastreables en sus padres que han vivenciado estos días efervescentes de la escena local y nacional. Al respecto les recordaré a los alumnos que la evaluación será el día viernes 26 de agosto. Luego, voy a introducir a los alumnos en el tema de la clase de hoy: vamos a trabajar la radicalización de los repertorios de acción para poder comprender el Cordobazo. ¿Qué entendemos por repertorios de acción? Me voy a detener para mencionar que al Cordobazo lo vamos a problematizar desde el proceso de movilización social cordobés, remarcando su especificidad y complejidad particulares dentro de procesos estructurales generales, recuperando los modelos socioeconómicos que han trabajado con Damián y sobre todo los polos de desarrollo. Seguidamente voy a mencionar qué para comprender lo que sucede con el cordobazo debemos pensarlo desde el consenso que se dio alrededor del golpe de 1966 que buscaba transformar la sociedad, a diferencia de los anteriores y que llegará a su punto más álgido con el golpe de 1976. Voy a indagar los conocimientos previos acerca del Cordobazo: preguntándoles ¿Qué fue el Cordobazo? ¿Por qué piensan que se dio en Córdoba? ¿Consideran que la provincia tenía alguna particularidad –relaciónenlo con lo que hemos venido trabajando en las clases anteriores? ¿Desde qué valores, desde qué ética se hace este reclamo? ¿Qué era entonces la democracia? ¿Tener ideas diferentes, criticar las medidas tomadas por las fuerzas armadas que habían irrumpido en el gobierno era lo peor que las personas podían hacer? ¿Se pueden plantear los cambios de manera pacífica?

Hipotetizo que van a comenzar a participar aportando desde sus conocimientos previos, sus nociones sobre el Cordobazo, mientras voy a intervenir mediando el diálogo, retomando las opiniones y anotando en el pizarrón las ideas principales relacionadas.

[08.¹⁰]

Voy a leer la siguiente introducción:

El cordobazo, inicio de una aguda crítica al régimen militar

Los acontecimientos del Cordobazo, ocurridos los días 29 y 30 de mayo de 1969 en la ciudad de Córdoba, Argentina, exhibieron el conjunto de problemas políticos y sociales que atravesaba un país que oscilaba entre el deterioro del sistema democrático de gobierno y la actitud autoritaria de los regímenes

militares, en ese entonces, desde el año 1966, representada por el gobierno de facto del general Juan Carlos Onganía. De acuerdo con las características excepcionales de la protesta, que concertó las cualidades de la masividad, la virulencia, la persistencia y la multiplicación en otros puntos del país. La consolidación de una práctica o acción colectiva que concertó a sectores obreros, estudiantiles y a un segmento amplio de la sociedad civil fue fruto de la generalización de los reclamos y de una aguda crítica al régimen militar.

Por medio de las preguntas busco abrir el tema para dar un marco de comprensión de lo sucedido con el Cordobazo.

¿Cómo entender las representaciones actuales que han quedado en el imaginario de los cordobeses acerca de la importancia del Cordobazo en el repertorio nacional?

¿Cómo entender la radicalización de los repertorios de acción colectiva en Córdoba a partir de considerar el papel de las industrias instaladas desde la década de 1950, en un marco de proscripción e intento de despolitización por parte de los regímenes militares en el cual cobran relevancia los actores sociales y su proceso de movilización?

¿Por qué se ha producido el Cordobazo?

¿Cuáles eran las particularidades del sindicalismo cordobés a fines de la década de 1960? ¿Quiénes eran los principales dirigentes sindicales en Córdoba en esos años? ¿Cómo era la relación de estos dirigentes y sus sindicatos con las centrales obreras nacionales en estos años?

¿Qué factores favorecieron la alianza entre obreros y estudiantes?

¿Cuál era el proyecto de Onganía y por qué el Cordobazo le asestó un golpe fatal?

[08.¹⁵]

La actividad a desarrollar será: ***A partir de la lectura guiada del punto 7 del material, luego con el compañero/a de banco, elaborar un breve texto periodístico en el que den cuenta del Cordobazo.***

7. El Cordobazo

Córdoba era una de las principales plazas en donde se habían instalado las industrias automotrices, el material de transporte y la rama metalúrgica.⁶⁹ Para mayo de 1969, hacía tres años que

⁶⁹ A partir de 1950 Córdoba sufre un proceso de crecimiento y concentración urbana rápida en la capital y departamentos aledaños, esto se debió al desarrollo industrial cordobés. Si tenemos que marcar un inicio de la industria cordobesa, ésta estaba ligada al desarrollo agropecuario y luego a la industria mecánica de mayor envergadura por parte del estado. La fábrica militar de aviones desde 1927 venía funcionando que entrenó la mano de obra para que se instale IAME (tractores y vehículos comerciales: moto Puma –vehículo obrero-) en 1952, se asentaban en Córdoba debido a la abundante energía eléctrica, a las quitas zonales, a una mano de obra calificada. Fue a partir de que se instalan en Córdoba las Industrias Kaiser Argentina conocidas como IKA de capitales privados estadounidenses y el estado en el cinturón industrial, su construcción data de 1955, una de las dos industrias líderes en el campo automotor, junto a la otra que era FIAT -italiana- junto a otras como: Gilera y Siambretta. La producción de IKA fue mayormente de utilitarios: jeep, estanciera, furgón utilitario. También la radicación posibilitó la urbanización de Santa Isabel, donde se asentaron muchos de sus obreros. La instalación se realiza usando las prebendas impositivas nacionales y la oferta de mano de obra especializada entrenada en IAME: Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado. Además justificó la creación de pequeñas empresas autopartistas proveedoras. La industria automotriz surge al lado del mercado nacional, lo que vale decir que cuando había una crisis en el país ésta afectaba a la industria y ésta última sobre la economía provincial. A partir de 1962, la situación de la automotriz se comienza a deteriorar ya que pierde posición deja de ser monoprodutora y además hay un deterioro en la cantidad de unidades producidas en IKA y IAME, debido a los costos y al transporte hacia el mayor consumidor que era el mercado bonaerense. A Fiat, esto no lo afectó tanto ya que el armado de los vehículos se

gobernaba la autodenominada “Revolución Argentina”⁷⁰, con el general Juan Carlos Onganía a la cabeza. La tensión que se venía acumulando estalló en 1969. Desde Frondizi, en un marco de restricciones políticas, algunas grandes empresas habían creado sus propios sindicatos con el fin de facilitar las negociaciones, esto vino a jugar a favor de los sectores combativos que tomaron el control de esas nuevas organizaciones, afianzándose en sindicatos como SMATA (sindicato del sector automotor) y Luz y Fuerza, y sindicatos clasistas como SITRAC-SITRAM⁷¹. A esto se sumaron, asambleas populares de protestas por el cierre de centros de alfabetización, aumentos de impuestos provinciales, la abolición del sábado inglés y las quitas zonales, hasta que la agitación estudiantil confluyó con la movilización del SMATA⁷². Para ese momento, la presión de las bases obreras llevó a las dos centrales sindicales a convocar a un paro general nacional para el día 30 de mayo que en Córdoba se adelantó al día 29, fecha coincidente con el día del Ejército. Esa expresión contundente se conoció con el nombre de “Cordobazo”. El día 29 de mayo, obreros y estudiantes ocuparon el centro de la ciudad en una **insurrección urbana**⁷³. Los trabajadores habían abandonado las plantas industriales bajo la consigna de **paro activo**⁷⁴ y desde los cuatro puntos de la ciudad avanzaron hacia el centro a participar de un acto previsto frente a la CGT. Se produjo así, la movilización en Córdoba de trabajadores de las fábricas metalúrgicas y estudiantes que, al ser reprimida, se transforma en una revuelta urbana espontánea, con participación de la comunidad cordobesa. Se ocuparon las calles, levantaron barricadas e hicieron retroceder y huir a la policía desbordada. La intervención del ejército llegó en horas de la tarde y no retomó el control total de la ciudad sino hasta el final del día siguiente⁷⁵, se revelaba así una sociedad en ebullición mostrando la fragilidad del poder dictatorial. La protesta obrera fue organizada pero superada por la rebelión popular y estudiantil hasta desbordar a los líderes sindicales. El saldo fue de 14 muertos y más de 50 heridos graves de bala⁷⁶. Junto a ello, hubo destrucción de propiedades lo que provocó alarma y asombro⁷⁷. Los sucesos pusieron en evidencia que el consenso pasivo inicial del régimen ya no

encontraba en Buenos Aires. Esta industria automotriz presentaba como características: estaba altamente concentrada, competencia entre empresas en donde era clave el financiamiento en un mercado estrecho.

⁷⁰ Revolución Argentina, derrocan a Illia y una junta militar se acredita el poder público y convocó para el cargo de presidente de facto a Onganía, el 28 de junio de 1966, en un contexto de valoración negativa de la democracia y del sistema político. Al asumir el gobierno debemos recordar que fue un régimen autoritario de carácter transformativo, lo que significa que buscaba resolver los problemas del país a partir de la organización de un gobierno sobre criterios neutros y objetivos de racionalidad técnica.

⁷¹ El cordobazo tuvo como antecedentes importantes huelgas dentro del plan de lucha de la CGT nacional en 1964 y la huelga de Fiat en 1965. Estos cambios comenzaron a librarse en el período de crecimiento y la crítica a una posición de participación con el gobierno.

⁷² Cuando hacemos referencia al sábado inglés, es al trabajo de media jornada que se paga como jornada completa y quitas zonales es tratar de equiparar en el salario lo que cobran los trabajadores en todo el país. Para el caso cordobés era muy importante el hecho de tener un salario más elevado que el resto de la media del país. Los estudiantes también venían construyendo espacios asamblearios dentro de los distintos espacios facultativos, además de adherir al repudio del asesinato de un estudiante en Corrientes y otros en Rosario. Por otra parte, continuaba la intervención en las universidades por parte del gobierno militar.

⁷³ Hablamos de insurrección urbana ya que en un primer momento la movilización fue organizada como una protesta obrera a la que se le unió una rebelión estudiantil que luego con el pasar de las horas se volvió una insurrección en contra del gobierno militar hasta alcanzar la toma de la ciudad.

⁷⁴ Paro activo es inducir a la acción, movilizarse.

⁷⁵ Hago referencia al hecho de que no fue una tarea fácil para el ejército estabilizar la situación de la ciudad, ya que al alejarse del casco chico, se iban levantando insurrecciones en otros barrios, siendo uno de los últimos en controlar el Barrio Clínicas.

⁷⁶ Aunque extraoficialmente, los números de muertos ascendían a 30 aproximadamente.

⁷⁷ Destrucción de lo que se consideraba bajo consignas ideológicas antiimperialistas y antioligárquicas; como la quema de vehículos Citroën, XEROX y Confitería la Oriental.

existía, y la impresión de que algo distinto era posible. El Cordobazo sirvió para cristalizar un cuestionamiento al régimen de Onganía⁷⁸. Por un lado los estudiantes que venían sufriendo las políticas de control universitarias como: fin de la autonomía universitaria, intervenciones, prohibición de actividades en centros de estudiantes, después de lo que se conoció como la noche de los bastones largos; por otro lado, los obreros industriales eran los principales afectados por el autoritarismo y la represión del gobierno de facto. Esto se plasmó en una gran solidaridad y conexión entre ambos sectores, quienes encabezaron los principales episodios de rebelión. En 1969 se dio un paso fundamental desde lo simbólico, que posibilitó la concreción del Cordobazo: la percepción de injusticia parcial o sectorial se transformó en un sentimiento de injusticia colectiva, de claro repudio al régimen. Asimismo, un factor que ayudó a transformar la protesta obrera en rebelión popular fue el apoyo coyuntural de parte de los vecinos, que vieron con buenos ojos este tipo de acciones, afectados por la falta de libertades democráticas⁷⁹. La magnitud del acontecimiento fue enorme, y su repercusión política golpeó directamente al gobierno de Onganía. La provincia del centro del país fue una muestra paradigmática de lo que ocurría en el país: una crisis de legitimidad de la democracia política por la pérdida de los canales institucionales para presentar demandas ante un gobierno cada vez más autoritario.

[08.30]

Si no llegaron a terminar con la actividad, daría 5 minutos más para luego poder pasar a trabajar con las producciones de los alumnos. Retomaré la actividad previa a través de una exposición para pedirles luego que algunos grupos hagan una breve exposición sobre el trabajo que realizaron.

[08.⁵⁰]

A partir de lo que hemos venido trabajando la actividad será completar un cuadro con las principales características, entre todos, para despejar dudas.

	Cordobazo: 29 y 30 de mayo de 1969
Localización	
Actores sociopolíticos que participan	
Caracterización del ambiente epocal	
Indicios de cómo eran los repertorios de acción o formas de organización	
Consecuencias y/o alternativas que se plantean a partir de este acontecimiento	

[09.⁰³]

⁷⁸ Un régimen con objetivos y sin tiempos.

⁷⁹ Desde los balcones arrojaban cajones, muebles para la construcción de las barricadas y avivaban a los manifestantes.

Voy a realizar un cierre vinculando la importancia del caso cordobés y las representaciones en el imaginario de los cordobeses a través de marcas orales que se pueden rastrear en la idea de una Córdoba combativa. Finalmente, para la próxima clase trabajaremos la salida electoral luego del resquebrajamiento del régimen militar y haremos una integración de los contenidos, pensando en la evaluación de la semana siguiente.

[09.⁰⁵] Fin de la clase. Timbre

Clase nº 3- Panuntini, Claudia-, destinada a 7mo EyG 4º de la ESCMB, Aula de Medios Audiovisuales:

Viernes 19 de agosto de 2011; de 07.⁴⁵ a 09.⁰⁵

Tema: Resquebrajamiento del Régimen Autoritario y salida electoral.

Cierre Integral

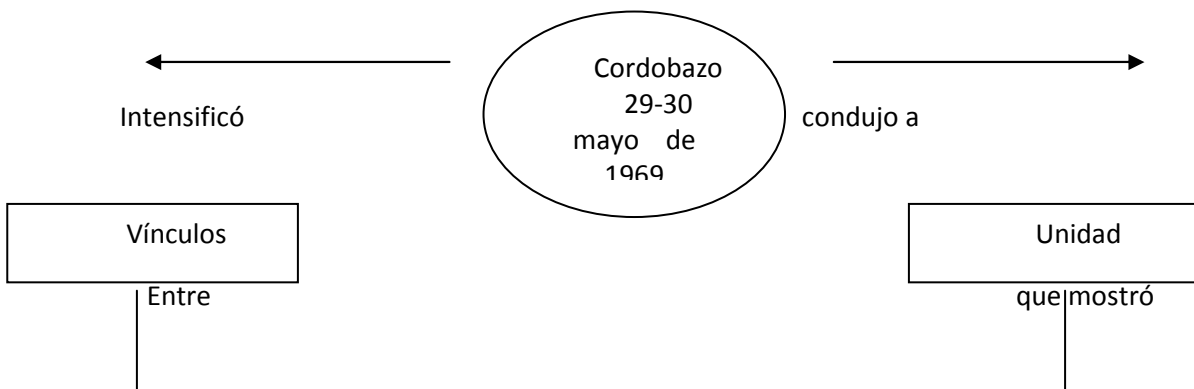
Objetivos de la clase: Comprender la salida electoral en el marco de un proceso de radicalización de los repertorios de acción directa y la exclusión en la participación política, reflexionando críticamente sobre la proscripción dentro dentro del sistema político argentino.

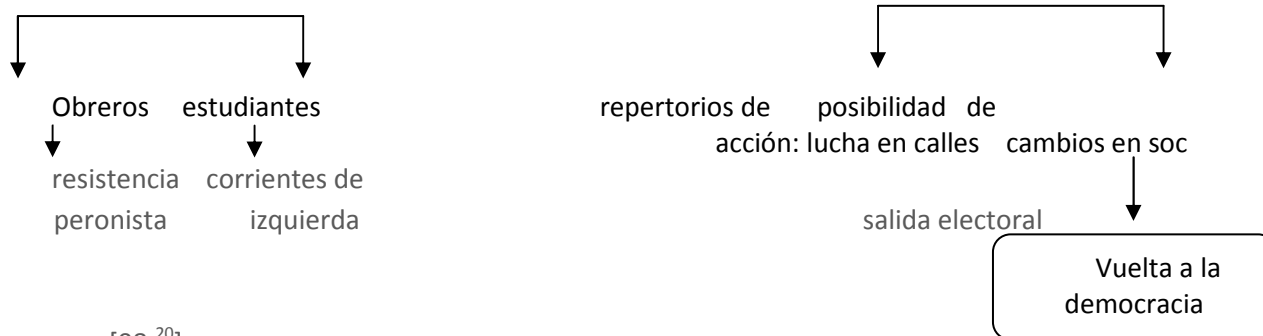
[07.⁴⁵]

Izamiento de la bandera, escuchamos la canción Aurora dentro del aula de medios audiovisuales.

[07.⁵⁰]

Luego de saludar a los alumnos, recuperaré brevemente el protagonismo de Córdoba en la historia nacional, el significado y simbolismo de esta insurrección para dar cuenta de la resistencia frente a un gobierno autoritario, haciendo un esquema en el pizarrón. Seguidamente, haré mención a cómo se va a dar la salida electoral hacia 1973, preparando la vuelta del peronismo a la escena nacional en un marco democrático, lo que agregaré en pizarrón.





[08.²⁰]

Con motivo de la evaluación del día 26 de agosto, realizaré una integración en powerpint dejando en claro los principales conceptos trabajados y problematizando el período.

[08.⁴⁰]

Finalmente, veremos un fragmento de video sobre la democracia proscriptiva.

[08.⁵⁰]

La última actividad será elaborar un afiche por grupo (seis grupos de a 4 alumnos en situación ideal) en donde por medio del dibujo de una imagen o de una frase den cuenta del periodo trabajado y lo expongan a sus compañeros.

Por último, les recordaré a los alumnos que la evaluación será el día viernes 26 de agosto, individual y sobre lo trabajado.

[09.⁰⁵] Fin de la clase. Timbre

BIYA MICERIA



Restaurant recreo
BRASIL 259
T. E 798
ENSENADA

★
Tallines con taco de
pescado y mariscos.
Pollos a la parrilla y
portuguesa.
Parrilladas.

★
Lugar moderno con
precios antiguos.
Cena y baile
Reserve su mesa.

★
Un lugar "coto" para
la alta sociedad.

Universidad Nacional de Córdoba
Escuela Superior Comercio Manuel Belgrano
Trabajo Práctico Formación Histórica 7mo año EG 4

Apellidos y Nombres:

Con el compañero de banco de acuerdo a lo que hemos trabajado en esta unidad:

a) 1. Lean detenidamente el siguiente texto:

Introducción:

Luego del derrocamiento de Perón, en la Argentina comenzó un largo período de conflictos, en el que distintos sectores sociales y políticos intentaron imponer medidas que beneficiaban sus propios intereses. Hemos visto que la proscripción fue el hilo conductor en esos 18 años y cómo la movilización y el compromiso político de vastos sectores confluyeron en la resistencia y en una creciente radicalización social frente al dominio de las Fuerzas Armadas. El período se caracterizó por una gran inestabilidad, con alternancia de gobiernos militares y gobiernos civiles débiles, originando una democracia proscriptiva que da cuenta de la compleja realidad entre los años 1955 y 1973.

a) 2. Elijan y respondan dos de estas tres actividades, a saber:

b) Realicen un cuadro comparativo exponiendo las diferencias económicas y políticas entre los modelos socioeconómicos: Populismo Reformista y Desarrollismo.

c) Tomando en cuenta este documento, identifiquen a qué conceptos se hace referencia en él y por qué.

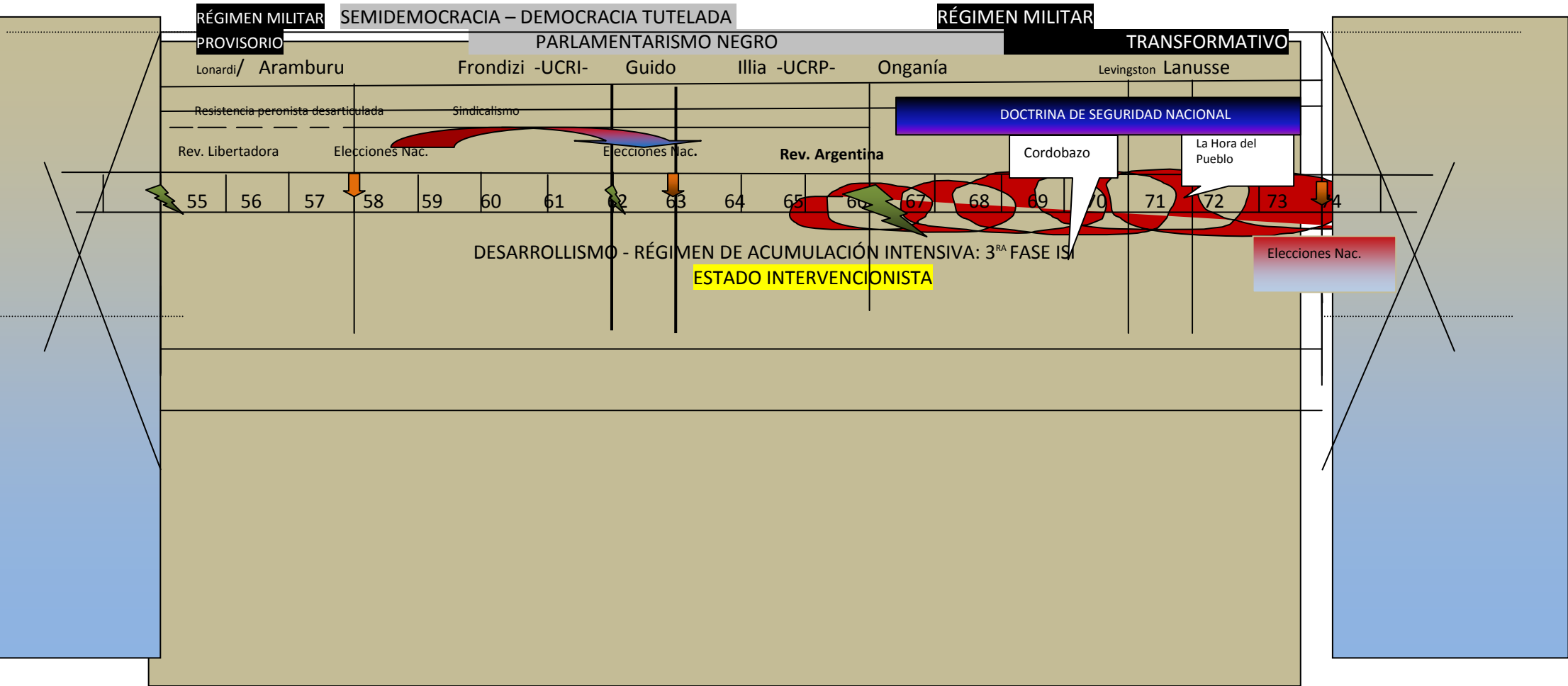
Antecedentes del golpe

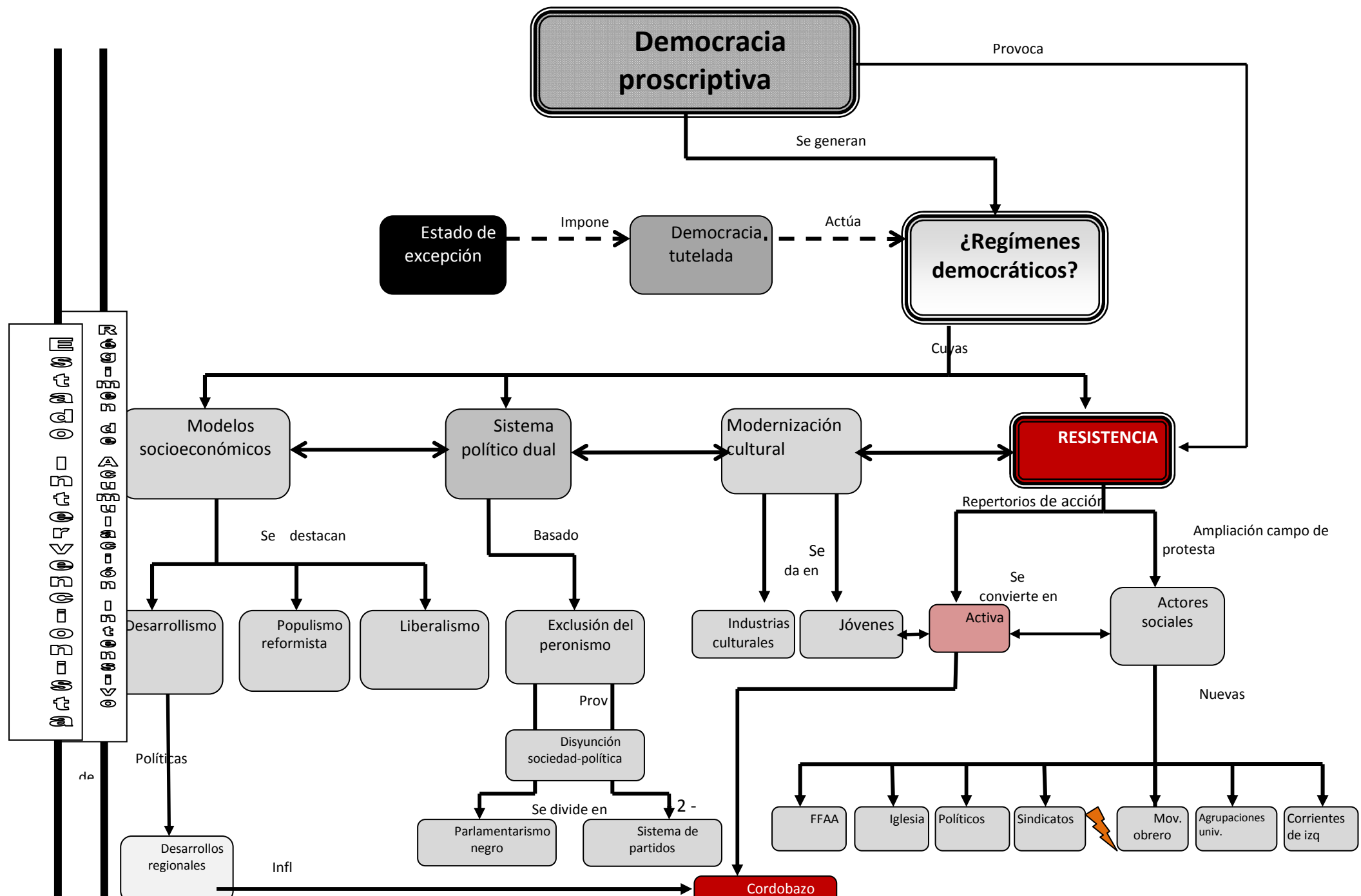
“El golpe de junio de 1966 venía siendo abiertamente discutido y propiciado desde por lo menos un año antes. Cuando el 28 de junio de 1966, los comandantes en jefe del Ejército, Marina y Aeronáutica decidieron actuar, bastó con que el general Alsogaray, acompañado de una pequeña escolta, obligara al Dr. Illia a abandonar la Casa Rosada. En las Fuerzas Armadas casi no hubo oposición al golpe. Tampoco, salvo la actitud del Dr. Illia y sus colaboradores, hubo intento civil por impedirlo. En los días siguientes fue claro que –salvo el Partido Radical expulsado del gobierno, algunos pequeños partidos y buena parte de los medios universitarios- el golpe contaba con la aceptación de gran parte de la población y, por cierto, de casi todas las organizaciones de la sociedad”.

En Guillermo O`Donell, *El Estado burocrático autoritario*, Ed. De Belgrano, 1982.

- d) Elaboren una breve crónica en la que den cuenta del Cordobazo, utilizando como orientadoras las siguientes cuestiones: radicalización de los repertorios de acción colectiva, papel de las industrias instaladas desde la década de 1950 en la ciudad de Córdoba, particularidades del sindicalismo cordobés, vínculo obrero-estudiantil.**

DEMOCRACIA PROSCRIPTIVA EN ARGENTINA
1955 - 1973





Democracia proscriptiva

Estado de excepción

Democracia tutelada

¿Regímenes democráticos?

RESISTENCIA

Modelos socioeconómicos

Sistema político dual

Modernización cultural

Desarrollismo

Populismo reformista

Liberalismo

Desarrollos regionales

Exclusión del peronismo

Parlamentarismo negro

Sistema de partidos

Industrias culturales

Jóvenes

Activa

Actores sociales

FFAA

Iglesia

Políticos

Sindicatos

Mov. obrero

Agrupaciones univ.

Corrientes de izq

Cordobazo

