

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LITORAL
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
VI CONGRESO REGIONAL DE HISTORIA E HISTORIOGRAFÍA
SANTA FE, 28 Y 29 DE MAYO DE 2015

MESA 9 - Enseñar y aprender Historia: tensiones y desafíos.

Título del trabajo: Saberes docentes en formatos alternativos de escolarización:
Una mirada desde las aulas de Historia.

Autor: Campilia, Mariano Luis

Pertenencia Institucional: Profesor Asistente, Facultad de Filosofía y
Humanidades, UNC.

Dirección Electrónica: mlcampilia@hotmail.com

Del Proyecto

El Proyecto de Investigación al que referimos indaga acerca de cuestiones referidas al trabajo docente, a la formación inicial de esos docentes, tanto en la universidad como en los ISFD y, en relación con esos espacios, cuáles son los saberes y conocimientos requeridos para las prácticas docentes en espacios alternativos de escolarización como el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria (PIT 14/17) en Córdoba.

La conceptualización de esos saberes ha dado lugar a la elaboración de múltiples tipologías (saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, experienciales) en función de su naturaleza epistemológica, tipo de formalización, instancias de apropiación, nivel de explicitación y función que cumplen, entre otras miradas.

Más allá de las diferencias todos los autores expresan coincidencias en cuanto al carácter social, plural, histórico y contextual de estos saberes; concuerdan, también, en la existencia de tensiones entre algunos de ellos (explícitos-implícitos; académicos- experienciales).

Hacemos hincapié aquí en aquello denominado por los autores como relación entre *saberes prácticos y saberes de referencia*

Esa problemática refiere, específicamente, a la enseñanza de la Historia, pero sin dudas excede ese marco y se constituye en algo que atraviesa el ejercicio profesional de cuantos actuamos en procesos de enseñanza en las instituciones.

El posicionamiento teórico desde el cual se fundamenta el trabajo no sólo constituye un referente analítico sino que se conforma como un condicionante, en la medida en que ofrece modos de abordajes de los fenómenos desde ciertas categorías. Estas son, a la vez, las herramientas claves a la hora de definir un dispositivo analítico.

El dispositivo debe posibilitar la relación entre, por una parte los objetos de interés en análisis y, por otra, la potencialidad de visibilizarlos como tales en el marco de un cierto horizonte de intelección. Su nivel de apropiación estará dado por el nivel de *ensamblaje teórico-metodológico*.

Los riesgos de esa forma de abordaje estarían en no poder afrontar el desafío de esa relación y simplificarla modelizando, adaptando el referente empírico a cierto modelo analítico o, al revés, construir discursos meramente descriptivos, sin potencialidad significativa.

En tal sentido, ninguna teoría es general y para cualquier investigación debe configurarse un utillaje, un artefacto artesanal, casuístico, que dependerá del emplazamiento en la *episteme* que asuma el investigador.

Requiere de un esfuerzo de reflexividad permanente y un cierto extrañamiento por parte de los investigadores para lograr desnaturalizar discursos muy prefigurados, presentes tanto en ciertos discursos teóricos como en los espacios de las prácticas en los cuales se lleva a cabo la propia actividad investigativa.

En esta investigación, la dimensión teórica, la caja de herramientas a utilizar, se configura a partir de las discusiones presentes en el campo educativo acerca de lo que son *los saberes*.

De los saberes docentes

Es en las voces de los agentes del campo educativo donde buscamos indicios de respuestas, metáforas personales de significados. Asumimos así una postura teórico-metodológica antiesencialista desde la cual no se pretende encontrar resoluciones invariantes, sino recuperar la palabra y la mirada del otro para reconocer sus propias posiciones. Esto enmarca nuestra búsqueda que renuncia a pretensiones de objetividad, que reconoce sus límites en una apuesta reflexiva, promoviendo interpelaciones permanentes de *alerta epistemológico*.

Sabemos que, en la práctica docente, se poseen y transmiten distintos saberes. El estudio de esta dimensión resulta fundamental para comprender los procesos de enseñanza, ya que ellos participan en la definición y selección de los saberes transmitidos en el espacio escolar. Por cierto, las investigaciones dan cuenta del carácter problemático de la relación entre el profesor y los distintos tipos de saberes.

En esas prácticas están presentes no sólo sus conocimientos académicos, sino también aquellas lógicas experienciales, de constitución subjetiva, construidas a lo largo de trayectorias y habitus ¹ en el marco de su tarea. Y que, de algún modo son invisibilizadas, operando como sentido práctico.

Esos saberes se conforman en los espacios de la formación inicial⁴, combinando conocimientos procedentes de las lógicas disciplinares con saberes y conocimientos del campo pedagógico-didáctico.

La propia categoría “saber” contiene en sí misma densidad semántica. Tal como decíamos, autores reconocidos delimitan alcances diferenciados para lo que la palabra dice. Compite en significaciones con el vocablo “conocimiento” y suelen utilizarse como sinónimos. Para otros autores, *saber* y *conocimiento* dicen cosas diversas. De hecho, el discurso en el cual se utilizan y resignifican ambos conceptos como categorías analíticas es el llamado discurso pedagógico, que, tal como dice Bernstein

“[El discurso pedagógico] está constituido por un principio recontextualizador que se apropia, recoloca, recentra y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden. En este sentido, no puede

¹ BOURDIEU P. (2004) *El Sentido Práctico*. Siglo XXI. Buenos Aires.

identificarse nunca el discurso pedagógico con ninguno de los discursos que haya recontextualizado"².

Nos preguntamos entonces ¿En qué medida los agentes sociales (docentes de Historia) reconocen/desconocen que, en su hacer hay más elementos que los conocimientos disciplinares y pedagógico/didácticos? Si logran visibilizarlos ¿De qué modo los legitiman o se los apropian o los resignifican?

Entre los diversos saberes encontramos aquellos que refieren a lo disciplinar, tanto académico como escolar, a los que se asocia con la procedencia universitaria, a las competencias argumentativas y racionales. Otros provienen de las acciones o de las creencias, devienen de la experiencia subjetiva y se los vincula más con las prácticas cotidianas.

Seguimos a Tardif (2009) cuando se interroga acerca de cuáles son los conocimientos que ponen en juego los docentes en su hacer. Los designa como saberes científicos, eruditos, de acción, técnicos. En tal sentido está utilizando de manera homóloga el término "saber" con el de "conocimiento".

Reconoce al saber de los docentes como heterogéneo y múltiple, incorpora en él a los saberes profesionales como "*al conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación*" (2009, 29), a los disciplinarios, a los experienciales y a los que denomina curriculares en los que ubica a objetivos, contenidos, métodos, programas. Esta última clasificación podría discutirse desde nuestro posicionamiento. Tal como planteábamos en páginas anteriores y en acuerdo con Bernstein, consideramos a lo curricular como parte del discurso pedagógico y por lo tanto se ubicaría dentro de los saberes profesionales que plantea Tardif y no como un campo separado.

Otro autor con investigaciones en el campo, Perrenoud, (1994) sostiene que la oposición entre *saberes de referencia* y *saberes prácticos* no es productiva, en la medida que podrían reconocerse como de referencia tanto los conocimientos científicos como los pedagógicos sumados a la problemática de la transposición didáctica. En este proceso los conocimientos se reconfiguran en una trama en la cual se ponen en juego tanto los saberes codificados (llama así a los disciplinares

² BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid.

y didácticos) como los saberes prácticos, integrándolos en saberes profesionales que en las prácticas de la enseñanza se integran en una cultura, en un *habitus*, en un “saber-ser”.

En este dispositivo analítico que estamos construyendo para la investigación consideramos necesario incluir también en nuestra caja de herramientas, la categoría *profesionalización* vinculada con prácticas reflexivas.

En tal sentido un profesional es aquel que “...*afianza una formación teórica de alto nivel centrada en saberes de referencia, así como también un cierto número de esquemas de percepción, de análisis, de decisión gracias a los cuales moviliza sus saberes conscientemente*” (1994, s/d).

En estos procesos de profesionalización los docentes deberían configurar una práctica reflexiva de sus actos y de su saber hacer.

De la enseñanza de la Historia

El campo de la enseñanza de la historia es un campo singular dentro del más abierto de la enseñanza en general y de la pedagogía, aún más amplio. Reconoce sus propios límites, integra a sujetos o agentes particulares con una procedencia disciplinar propia. Con esto decimos “no pedagógica” y ya esta afirmación tiene una gran carga semántica en la que debemos entrar, desnaturalizando construcciones, reconociendo los problemas y perspectivas que lo configuran, tanto en los procesos de formación inicial como en las prácticas cotidianas en la escuela.

A tal fin buscamos visibilizar, poner en escena algunas dimensiones disciplinares, pedagógico-didácticas y del campo de la práctica que, incorporados en la formación inicial o en sus propias prácticas, constituyen saberes valiosos para los profesores.

En relación con los agentes que transitan ese campo nos parece clave identificar, a partir de sus relatos de experiencia, las huellas y marcas de la formación presentes en sus prácticas cotidianas.

A partir de las trayectorias subjetivas de los profesores visualizar algunas tensiones que dan cuenta de procesos de incorporación diferenciados de saberes

del propio campo, reconociendo en sus narraciones y en las propuestas de enseñanza requeridas en los Programas de Inclusión los saberes puestos en juego ante propuestas nuevas para la enseñanza de la historia.

Concretamente ¿Cuál es el corpus con el cual trabajaremos? ¿Qué constituye esta materialidad? Entendemos corpus como aquella articulación entre los conceptos y los referentes empíricos en los cual buscamos/encontramos/reformulamos el sentido de las categorías.⁷ Las estrategias con las cuales abordaremos esa materialidad lo integran, en tanto conforman el dispositivo analítico. Las nuestras se expresan como:

- el análisis documental sobre política educativa, fundamentalmente sobre los procesos de desarrollo curricular vinculados a la formación en Historia en la Universidad y en los I.S.F.D.
- Profundización del 'estado del arte' sobre el tema en cuestión (la enseñanza de la Historia, la discusión acerca de la producción de saberes y conocimientos de distinto tipo). Se trata de ampliar las categorías teóricas de referencia para alimentar la distinción "saberes eruditos/saberes de referencia".
- Selección y reconstrucción de categorías teóricas que permitan comprender la especificidad de la problemática planteada en el campo de la enseñanza de la Historia.
- Realización de entrevistas en profundidad para reconocer saberes, conocimientos y representaciones sobre la enseñanza de contenidos históricos. Se intenta avanzar en la develación y comprensión de problemáticas que se consideran centrales en las aulas de historia y en la constitución subjetiva de sus profesores como *intelectuales reflexivos y transformadores*, en palabras de Edelstein⁸.
- Análisis e interpretación de los datos construidos en el trabajo con documentos y entrevistas.
- Elaboración de nuevas inferencias y/o conclusiones sobre la "buena enseñanza" orientada a la implicación de saberes y conocimientos, en la enseñanza de la historia.

En las últimas estrategias se encuentra con más claridad presente la carga de implicación ético-política del trabajo. Esta dimensión es, quizás, la que requiere de mayor explicitación en abordajes investigativos como el que aquí narramos.

De la historia en el Programa

En esta sección describimos brevemente la propuesta curricular del PIT tomando como base el análisis de dos fuentes, el Documento Base y la Propuesta Curricular, en ambos se repite que si bien la oferta curricular es “diferenciada”, es “equivalente en aprendizajes a la que ofrece la Educación Secundaria de 6 años” (Documento Base, 2010: 3).

En una nota al pie expresa que el currículum del PIT es una “reorganización” de los contenidos y “selección de estrategias” para fortalecer “el currículum común de la educación media vigente”. El hecho de que no aparezca expresamente una selección de contenidos particulares para el PIT responde a dos criterios explicitados en el documento: que el título del PIT pueda ser homologado al del secundario, y que se garantice la “igualdad de los sujetos en su derecho a la educación común”.

En definitiva dice la Propuesta Curricular, “no se presenta un diseño particular para el Programa, sino una Propuesta Curricular en el marco de los diseños vigentes para la Educación Media/Secundaria” (Documento Base, 2010:3).

Por ello la propuesta incluye 31 espacios curriculares, que podrían ser equivalentes a las “materias” tal como son concebidas en la educación general básica. Sin embargo, algunos de los espacios curriculares son de dictado anual, otros semestrales y otros tienen formatos de talleres, seminarios o paneles. El lugar de la enseñanza de la Historia está presente en Historia I (Semestral) en el trayecto B e Historia II (Anual) en el trayecto C.

De los docentes y el aula

La propuesta es acercarnos a las tensiones presentes en las aulas desde miradas que tomen en cuenta, desde lo casuístico, las relaciones entre lo que se propone

desde el Estado como “historia regulada”, focalizando en las propuestas de enseñanza de la Historia que se generan a partir de las nuevas regulaciones presentes en el Programa de Inclusión y Terminalidad.

Tomare dos casos: ambos docentes desarrollan su práctica en horario nocturno en Programas que funcionan en barrios de sectores vulnerables (Los Boulevares y Villa Azalais) en la periferia de la ciudad y han cursado su formación inicial en la Universidad Nacional de Córdoba.

En un primer acercamiento los docentes antes de poner en palabras los saberes marcan lo que para ellos condiciona el proceso de enseñanza:

“la discontinuidad de los alumnos por causas laborales o de adicciones es muy grande, si es por trabajo como generalmente se trata de trabajos temporales el abandono es por unos meses y al retomar uno se plantea como incorporarlo a todo lo que se ha perdido” (Maximiliano)

“El hecho de compartir edificio con otros niveles educativos no les permite una apropiación del aula... además que rotamos de aulas constantemente” (Jonathan)

“su historia escolar evidencia que pasaron por experiencias de abandono del sistema educativo, fueron excluidos del secundario o estuvieron algún tiempo sin escolarización por motivos diversos, se hace necesario trabajar sobre el oficio de alumno al principio de la escolarización: el manejo dentro de la escuela, el respeto a las pautas de comportamiento propias de la institución como atender en clase, respetar los horarios, no agredirse con los compañeros, etc...” (Maximiliano)

“Hay que comenzar por cuestiones básicas de la escuela, como no fumar en las aulas y pasillos, no usar celular o gorra, forman parte de un entrenamiento que, en algunos casos constituye un disciplinamiento corporal que plantea tensiones fuertes entre lo prescripto y lo cotidiano”(Jonathan)

Una vez descriptas las dificultades comienzan a desandar las estrategias utilizadas en las aulas y su mirada sobre los procesos de aprendizaje.

Jonathan marca diferencias en relación al tiempo histórico que se trabaja en cada trayecto y su problematización:

“soy profe en las dos historias y es más fácil en la II, en la I el alto grado de conceptualización para determinados procesos a veces es difícil...no se logra... captar su atención, creo que no tiene que ver con la propuesta sino con que se sientan parte, que les sea cotidiano”. (Jonathan)

“esta semana trabajamos la década del 30 (en el trayecto C)...intente trabajar sobre las formas de participación política, les traje documentos de la época y a partir de allí reflexionar en relación a los problemas de la democracia como sistema político en la actualidad. Fue difícil, no se reconocen a ellos mismos sujetos políticos. Aunque la mayoría tenga la posibilidad de votar.” (Jonathan)

Esa mirada pesimista se choca con la siguiente afirmación:

“...los chicos fueron capaces de establecer relaciones entre las causas estructurales, internas y aquello ligado a la coyuntura internacional, incluyeron las medidas tomadas por el gobierno y su relación con un nuevo proceso de crisis de la dependencia” (Jonathan)

“mi intención es lograr un grado de vinculación permanente entre el contenido histórico y el presente a los fines de llevar al aula una historia problema (sic). (Jonathan)

Pareciera que pueden realizar las tareas planteadas en clases, pero no operar con dicho conocimiento.

En el caso de Maximiliano lo primero que intenta mostrar es su mirada sobre la enseñanza de la Historia:

“Trato de trabajar “lo político” en una concepción amplia ya que vamos trasladando el tema al resto de los ámbitos de la sociedad, como su vinculación con el presente”

En relación a los procesos de apropiación del conocimiento en el aula marca:

“nunca la clase comienza cuando vos quieres, siempre hay que escucharlos, siempre hay peleas entre barras, comentarios del baile, etc... Colgar un mapa o una línea de tiempo los “obliga” a ponerse en posición (risas)”

La impronta que marcan los recursos es resaltada en este caso:

“...los esquemas o gráficos son buenos para organizarlos, les llaman la atención. Para la unidad de Autonomías Provinciales vimos uno que representaba al Unitarismo y otro al federalismo. A la vez eso lo relacionamos con los colores...”

Pero a pesar de ello en relación al conocimiento hay una necesidad de remarcar que.

“gran parte de los nuevos conceptos: Centralismo, Autonomías, Caudillismo, requieren un trabajo importante de puntualización y refuerzo. Si lo pueden relacionar con el esquema pueden explicarlo”

Las estrategias llevadas al aula buscan acercar a sus alumnos a su realidad habitual para llegar a una relación de interioridad con el conocimiento:

“En la última clase antes de la evaluación les planteé un juego de simulación en el que cada grupo representaba un proyecto y debía defenderlo. Quería que argumentaran, discutieran y...porque no? Negociaran. Uno de los alumnos era el Presidente del club de Barrio y el resto eran representantes de cada comisión interna, obviamente el problema era la distribución del dinero para lo que cada uno desde su lugar creía importante. La situación era que hasta ahora todo el dinero era distribuido por el Presidente y las comisiones debían solicitar participar en el reparto y tener montos fijos para gastos. Se pusieron en rol, plantearon buenos argumentos...pero no sé si pudieron relacionar eso con Unitarios y Federales.”

Fuera de los disciplinar hay una fuerte marca de la forma de relacionarse con los alumnos y la oportunidad que brinda su número reducido:

“acá juega mucho la motivación...si les gusta o no el tema, el recurso participan; sino se quieren retirar a cada rato. No hay posibilidad de reflexión ni reelaboración. Siempre trato de motivarlos, de llamarlos por su nombre, de buscar saber un poco más para acercarme a sus realidades. (Maximiliano)

“para mi es importante saber quiénes son, que piensan, que saben. A veces el trato es informal, casi diría en términos de igualdad, manteniendo la distancia necesaria entre profesor y alumno. A Algunos los llamo por su apodo...creo que les gusta”

Estos y otros relatos forman parte de los insumos para una segunda etapa en el proceso de investigación buscando nuevas inferencias y/o conclusiones sobre la “buena enseñanza” orientada a la implicación de saberes y conocimientos, en la enseñanza de la historia.

A modo de cierre

Describir el Programa de Inclusión y Terminalidad nos proporcionó, en el proyecto de investigación un marco general de referencia para abordar la construcción de los saberes por parte de los profesores de historia, pues, si los contenidos son los mismos que los abordados en el Nivel Medio en su modalidad tradicional, ¿qué los diferencia en esta modalidad?

Hemos visto que no solo los casos particulares de trayectos escolares, sino también la menor cantidad de alumnos concurrentes, que propicia una relación más personal y de cercanía entre todos los actores involucrados en la institución pueden ser algunos de los factores extra-curriculares que atraviesan y permean la construcción de saberes. Pero debemos tener en cuenta que solo se trata de una primera aproximación y que este proceso está sin dudas determinado por numerosos factores que exceden el propósito de esta presentación.

Bibliografía

- BERNSTEIN, B. (2001) *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid, Morata.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid.
- BOURDIEU, P. (2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- _____ (2008) *Homo academicus*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. (1977) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia, Barcelona.
- CHEVALLARD, I. (1997) [1991]) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares.
- EDELSTEIN, G: (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires.
- PERRENOUD, P.(1994) “Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes, una oposición discutible”. Faculté de psychologie e de sciences de l’éducation & Service de la recherche sociologique. Genève 1994. (Material inédito de circulación interna. Traducción Gabriela Diker)
- TARDIF, M. (2009) *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid, España. Narcea.