

Formación docente en enseñanza y aprendizaje escolar de las Ciencias Sociales. Criterios, experiencias y reflexiones.

Alina Inés Larramendy¹⁻²

Reseñas n° 16

[pág 175-202]

Recibido: 29/06/18

Aceptado: 31/07/18

ISSN-L. N° 1668-8864

Resumen

Con la intención de contribuir a la reflexión sobre la formación docente en nuestro campo, presentamos los ejes centrales de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional - UNIPE- y compartimos algunas reflexiones acerca de la experiencia desarrollada en la extensión áulica de la universidad en Florencio Varela. En relación con este relato analítico, sistematizamos los criterios que estructuran la propuesta y, en su desarrollo, remitimos a otros espacios formativos cuya experiencia contribuye a sustentar teórica y empíricamente la validez y potencialidad de estos criterios para la formación docente y la transformación de la enseñanza.

Palabras clave: formación docente, enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en la escuela, criterios de formación, transformación de la enseñanza.

1- Parte de este trabajo es una reelaboración del artículo "Las prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales como objeto de análisis compartido. Perspectivas y reflexiones a partir de una propuesta de formación docente.", A. Larramendy con la colaboración de A. Serulnico (2018), citado en la bibliografía.

2- Universidad de Buenos Aires. Agradezco la lectura minuciosa, amorosa y siempre iluminadora de Beatriz Aisenberg y Delia Lemer.

Abstract

We present the central axes of the Degree in Teaching of Social Sciences for Primary Education of the National Pedagogical University- UNIPE- and we share some reflection about the experience developed in the academic extension of the university in Florencio Varela.

Keywords: teacher training, teaching and learning of Social Sciences in school, training criteria, transformation of teaching.

Una propuesta de formación universitaria para docentes en ejercicio

La Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional -UNIPE- (2011-2016)³ constituye una propuesta de formación docente continua de tres años de duración concebida como un ciclo de complementación curricular de la formación inicial de maestros de escuela primaria.

La producción de conocimientos en este espacio de formación se estructura en torno al análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos en la institución escolar, en un ida y vuelta constante entre la resignificación de acciones y saberes propios de los maestros estudiantes y la construcción de otros nuevos con vistas a un ejercicio fundamentado, autónomo y socialmente comprometido de la profesión docente.

Los planes de estudio de las licenciaturas “en enseñanza” de la UNIPE se organizan en tres grandes áreas: formación general, formación pedagógica y formación orientada. Las dos primeras son comunes a las distintas licenciaturas. El área de formación orientada, en cambio, atiende a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje escolar de cada campo del saber, en nuestro caso, las Ciencias Sociales (CS). Comprende, en términos

3- Este proyecto ha sido elaborado por Alina Larramendy (coordinación), Mirta Torres, Adriana Villa y Karina Ramacciotti. Lectura crítica y colaboración en el diseño de espacios curriculares específicos: Beatriz Aisenberg, Mariana Lewkowicz, Gabriela Novaro e Isabelino Siede. Documento del plan de estudios disponible en: <http://unipe.edu.ar/formacion/formacion-unipe/carreras/licenciaturas/item/12-licenciatura-en-ensenanza-de-las-ciencias-sociales-para-la-educacion-primaria>.

generales, dos ejes: la enseñanza de las CS en la escuela primaria y el estudio de los contenidos propiamente dichos. Ambos ejes se abordan en tres espacios curriculares diferenciados pero desarrollados de manera simultánea, complementaria y articulada: las *asignaturas*, los *seminarios* y los *trayectos de investigación de las prácticas de enseñanza*, cuyas especificidades y relaciones esbozamos a continuación.

Las *Asignaturas* constituyen espacios destinados a la comunicación-producción de conocimiento didáctico sobre la enseñanza de las CS en sus diferentes dimensiones. Enfocan, en su conjunto, los aspectos y problemáticas centrales de la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina escolar en la escuela primaria. Es un espacio de carácter teórico-práctico donde el estudio de las prácticas de enseñanza ocupa un lugar destacado como instrumento de construcción de conocimiento y de aproximación a la concepción didáctica sostenida desde la carrera.

Los *Seminarios* atienden el estudio en profundidad de los saberes producidos por las disciplinas de referencia vinculadas con el objeto de enseñanza -Historia, Geografía, Antropología, Sociología, entre otras- y sus relaciones con los contenidos, es decir, su versión escolar, enfatizando la reflexión epistemológica sobre el tipo de conocimiento que elaboran. Los recortes temáticos de los seminarios y el momento en que se dictan están diseñados para establecer correlaciones con las asignaturas destinadas a la formación didáctica. Es decir, los contenidos de los seminarios son retomados desde las asignaturas y viceversa. Esta interrelación busca potenciar la posibilidad de reflexionar de manera conjunta y recíproca sobre los contenidos y las condiciones de su enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Los *Trayectos de investigación de las prácticas de enseñanza* constituyen un espacio curricular destinado específicamente a la formación de los docentes en el análisis compartido de las prácticas de enseñanza de las CS en la escuela primaria. Apuntan a la problematización del objeto de conocimiento y de las prácticas docentes en sí, al desarrollo de una perspectiva analítica crítica sobre la enseñanza y a la construcción de conocimiento didáctico en y para la propia práctica. Su desarrollo se estructura en torno al análisis colectivo de registros de clase, material para

el aula, producciones realizadas en el contexto escolar, entre otros. Los trayectos se proponen diversificar los objetos de indagación analítica focalizando sucesivamente en recortes diferentes para el abordaje de la especificidad y la complejidad de las CS y de su enseñanza, con las múltiples aristas que su estudio implica. Supone tanto el análisis compartido de propuestas didácticas y registros de clase producidos por otros como el diseño, la puesta en aula y el análisis de proyectos propios. En cada cuatrimestre, la actividad de investigación está directamente relacionada con la temática general y los contenidos de la asignatura y el seminario que se dictan en simultáneo.

Así concebida, la formación el análisis de las prácticas de enseñanza constituye un trayecto específico de la formación orientada que atraviesa la carrera en su totalidad en espacios curriculares propios. Pero es a la vez entendida como una dimensión o eje transversal de la formación que se aborda y se retoma en otros espacios curriculares del plan. Presenta, entonces, dos tipos de articulación. Por un lado, en un sentido “horizontal”, los *trayectos de investigación* se articulan con los espacios dictados en simultáneo, tal como se caracterizó anteriormente. Por el otro, los espacios curriculares se articulan en un sentido “vertical” que apunta tanto a una focalización diversificada y a la progresión en la aproximación al análisis de la complejidad de la clase escolar como a la recursividad que el análisis didáctico implica. Retomaremos esta cuestión en el apartado referido a los criterios de formación.

La experiencia de formación en Florencio Varela

Presentamos en este apartado una sistematización de la experiencia de formación de la cohorte 2012-2015 de la extensión áulica de la universidad en Florencio Varela, provincia de Buenos Aires. El relato de esta experiencia toma como eje el análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolar en tanto constituye un eje central de la propuesta de formación. Como se desprende de la descripción del plan, el análisis de las prácticas se entrama en los diferentes espacios curriculares del área orientada, particularmente en los *trayectos* y las *asignaturas* aunque también se vincula con los *seminarios*. Ordenamos el relato atendiendo a la progresión en los objetos de análisis de las prácticas que se proponen a los

estudiantes en diferentes instancias de la carrera.

El primer foco de análisis refiere al objeto de conocimiento de las CS en las disciplinas de referencia y en la escuela, desde una perspectiva epistemológica e histórica. Estudia su devenir en el tiempo y sus transformaciones con la intención de desnaturalizar y problematizar la mirada respecto del conocimiento: sus características y sus relaciones con los modos de construir saberes en las disciplinas y en la escuela. Se propone la reflexión sistemática acerca de los propósitos de la enseñanza de las CS en la escuela primaria y el análisis de la preservación del sentido en la comunicación del conocimiento. Este primer foco se aborda también desde la perspectiva de las ideas de los niños acerca del mundo social: se caracterizan algunas nociones infantiles y los procesos de construcción de los conocimientos sociales desde diferentes perspectivas teóricas. En este marco, se avanza sobre el problema del aprendizaje escolar de las CS.

En consonancia con esta focalización inicial, los seminarios del primer año proponen la reflexión epistemológica sobre las dos temáticas que abordan: las migraciones, por un lado, y las sociedades indígenas y sus relaciones con el estado-nación en diferentes momentos históricos, por el otro. A su vez, la temática de las migraciones es estudiada desde los aportes de la Antropología, la Geografía y la Historia, con la intención de favorecer una aproximación de los estudiantes a diferentes perspectivas disciplinares sobre el tema y la reflexión epistemológica sobre sus peculiaridades.

En el marco de este primer foco, se abordaron las siguientes cuestiones en el espacio de los “trayectos”:

El *Trayecto I* (primer cuatrimestre del primer año) se estructuró en función del análisis compartido de textos escolares sobre la temática de las migraciones para primer y segundo ciclo de la escolaridad básica. El corpus seleccionado se compuso, en su mayoría, de textos escolares de circulación actual aunque también se incluyeron textos de períodos anteriores y aquellos que los docentes-estudiantes propusieron. El análisis de los textos se centró en la perspectiva que ofrecen sobre las migraciones, su relación con el contexto en el que se produjeron, el sentido del conocimiento que comunican y sus vinculaciones tanto con los referentes disciplinares como con las finalidades educativas -también consideradas

desde un punto de vista histórico.

El *Trayecto II* (segundo cuatrimestre del primer año) propuso el abordaje de las ideas de los chicos sobre el mundo social y las sociedades indígenas, en particular, mediante el análisis de entrevistas de lectura de textos a niños en edad escolar⁴. Se buscó comprender las versiones de los contenidos que construyen en interacción con determinados textos, sus ajustes y desajustes respecto del texto escrito en relación con los marcos interpretativos que ponen en juego en la lectura. Se propuso, a la vez, buscar indicios del tipo de trabajo intelectual que los niños despliegan y del aprendizaje que pueden realizar en este contexto: qué significados construyen, qué interpretaciones iniciales desajustadas no logran modificar, cuáles sí, con qué alcances.

Los aspectos enfocados en los *Trayectos I y II* se mostraron potentes en la experiencia en sentidos diversos. La práctica de analizar textos informativos en profundidad desde el punto de vista del conocimiento que comunican resultó reveladora para los docentes, muchos de ellos con años de ejercicio de la profesión. “Esto no lo habíamos hecho nunca”, “No pensamos los textos de esta manera”, “Cuando elegimos un libro de texto lo hacemos por los temas que trata, por las actividades... pero no por cómo desarrolla cada tema o los contenidos específicos que presenta.” A la vez, la experiencia de análisis compartido permitió explicitar los criterios puestos en juego en la consideración de los diferentes textos propuestos para este espacio así como elaborar y sistematizar criterios de selección en función de proyectos de enseñanza específicos. Los conocimientos relativos a las migraciones construidos en las instancias de seminario, así como la reflexión epistemológica sobre ellos, fueron indispensables para los análisis realizados. Por su parte, el estudio de las perspectivas de los niños sobre los pueblos indígenas y la sociedad en general favoreció la aproximación de los maestros a ciertas nociones infantiles y sus relaciones con representaciones sociales sobre el tema, a la vez que contribuyó a la problematización y revisión crítica de algunas ideas de los propios docentes sobre la vida en sociedad. Por otro lado, generó las condiciones

4- Son entrevistas de la investigación “La lectura en Sociales y Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje”, dirigida por Beatriz Aisenberg. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Proyecto UBACyT AF48.

para la conceptualización del papel de los marcos asimiladores de los sujetos en la apropiación de nuevos contenidos.

Los *Trayectos I y II* enfocan aspectos parciales de las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolar de las CS. Es un modo de establecer un recorte del objeto con fines analíticos y de gestionar su complejidad en un proceso de formación en análisis didáctico. Esta focalización inicial es parte de un proceso que dará paso a un análisis global de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje escolar en otras instancias de la carrera. Las bases teóricas en que se sustentó el análisis compartido realizado en los trayectos se desarrolló centralmente en el marco de las asignaturas “*El conocimiento social en las disciplinas y en la escuela*” y “*El aprendizaje escolar de las CS*”. Por su parte, la actividad analítica contribuyó a la apropiación de los conceptos planteados en las asignaturas porque los “encarnan” en objetos, situaciones y contextos específicos que -en general- demandan ajustes conceptuales a la vez que potencian su carácter instrumental: los conceptos son herramientas para interpretar la realidad.

Un segundo foco se establece en torno al estudio de proyectos de enseñanza, que se introduce en primer año a través de la asignatura “*Estudio de proyectos de enseñanza I*” y se enfatiza en el segundo año con “*Estudio de proyecto de enseñanza II y III*” y “*Trayectos de investigación de las prácticas III y IV*”. Estos espacios curriculares proponen una inmersión en el estudio de la enseñanza usual y de propuestas que apuntan a modificar las condiciones habituales de la enseñanza en el área en pos de democratizar el acceso al conocimiento, como se retomará más adelante. Este trabajo puede desplegarse con mayor riqueza en función de los “insumos” construidos respecto del objeto de conocimiento, el sujeto que conoce y la perspectiva didáctica en elaboración. Mediante el análisis de propuestas de diverso tipo (registros de clase, planificaciones, narraciones de proyectos realizados, producciones escritas) se profundiza en el estudio de las condiciones de enseñanza y sus relaciones con los aprendizajes de los alumnos. Desde el espacio de investigación se avanza en el diseño, puesta en el aula y análisis de situaciones de enseñanza.

Retomando el relato de nuestra experiencia, “*Estudio de proyectos de enseñanza I*” se desarrolló en torno a la temática de las migraciones que, tal

como se presentara anteriormente, ha sido un contenido abordado en el espacio de seminarios y el primer trayecto de investigación centrado en el análisis de textos escolares. Un primer momento de la asignatura se organizó en torno al análisis de variadas propuestas didácticas elaboradas por otros docentes o especialistas. Este análisis procuró alentar el diseño de los propios proyectos de enseñanza así como abrir la discusión en torno de algunos problemas y preguntas, de distinto orden, que supone el tratamiento de este tema en el aula⁵. A partir de estos análisis y discusiones, los docentes fueron elaborando sus recortes temáticos para convertir a las migraciones en objeto de enseñanza mediante el diseño compartido -en pequeños grupos- de un proyecto didáctico. La migración japonesa a partir de la segunda posguerra mundial (de Okinawa a Florencio Varela), la emigración de argentinos a España en el contexto de la crisis de 2001, la migración paraguaya a la Argentina desde 1950 y la migración boliviana a Florencio Varela, fueron los recortes construidos por los docentes para abordar: ¿por qué los migrantes se fueron de su país de origen?, ¿por qué decidieron migrar a la Argentina o emigrar de ella?, ¿cómo vivieron la experiencia migratoria?

Al año siguiente, en el marco del *"Trayecto de investigación de las prácticas de enseñanza III"*, se retomaron los proyectos planificados durante el cuatrimestre anterior para su análisis colectivo. Como producto de ese análisis se eligió uno de ellos para avanzar en su re-diseño con vistas a su realización en el aula. A partir de diversos criterios se seleccionó el proyecto de migración japonesa de Okinawa radicada en Florencio Varela y se procedió al diseño colectivo de aspectos aún no contemplados en el proyecto original, como la selección del conjunto de fuentes a trabajar con los alumnos y la planificación detallada de las situaciones de enseñanza. Por ejemplo, se elaboraron de testimonios a partir de entrevistas realizadas por una docente-estudiante a dos migrantes okinawenses que contactó en el barrio. El proyecto de enseñanza re-diseñado fue desarrollado por esta docente con su grupo escolar, un 6º año de una escuela pública de la

5- Por ejemplo: ¿de qué modo poner en cuestión los enfoques tradicionales sobre la inmigración masiva de fines del siglo XIX y principios del XX, vinculados con la idea de un "crisol de razas" desprovisto de conflictos?, ¿cómo abrir el aula a otros procesos migratorios del pasado o del presente?, ¿de qué manera diseñar situaciones de enseñanza capaces de poner en cuestión miradas reduccionistas, parciales o prejuiciosas sobre los migrantes?, ¿cómo abordar el tema cuando hay niños migrantes en el aula?, etc.

localidad. La puesta en el aula fue observada y registrada por otros estudiantes de la carrera para su posterior análisis. Los datos obtenidos resultaron acotados por diversas razones. Entre ellas, la calidad de los registros manuscritos y de audio producidos por los observadores en su “debut” en este rol. Esto fue objeto de análisis en relación con la formación de los docentes como observadores. Lograron así tematizarse algunas cuestiones metodológicas que, si bien se habían abordado previamente, pudieron re-significarse a partir del análisis de la propia experiencia en el rol. Por otra parte, los datos permitieron una reconstrucción y análisis general del proyecto de enseñanza diseñado de manera colectiva en el ámbito de formación. El alto impacto de esta experiencia en los estudiantes será retomado más adelante.

El cuatrimestre siguiente, en el marco del “*Trayecto de investigación de las prácticas de enseñanza IV*”, se retomaron nuevamente los proyectos sobre migraciones. Entre estudiantes y docentes se seleccionó la propuesta sobre la migración de argentinos a España, con el fin de avanzar en el diseño de las situaciones didácticas para desarrollar la secuencia en el aula. El trabajo colectivo de re-diseño no solo permitió realizar una planificación detallada de las consignas, la selección y elaboración de fuentes sino también profundizar el proyecto original mediante la inclusión de situaciones no previstas inicialmente. El proceso de re-diseño se vio además enriquecido por la necesidad de realizar diferentes contextualizaciones de la propuesta, ya que sería desarrollada por distintas estudiantes de la carrera en sus tres grupos escolares: un 4º, un 5º y un 6º año de escuelas públicas del distrito. Las discusiones sobre la enseñanza de las migraciones se potenciaron en este proceso de planificación compartida.

Concluido el diseño colectivo, las docentes llevaron adelante la propuesta mientras sus compañeros registraron las diferentes realizaciones del proyecto. Las tutoras de la carrera se incorporaron como observadoras con el objeto de contribuir a la formación de los estudiantes en este rol, obtener material empírico de mayor calidad respecto de la primera experiencia de aula y colaborar con el desarrollo del proyecto de enseñanza. En los encuentros de formación se fueron discutiendo los problemas que presentaba el desarrollo de la propuesta, a la vez que se avanzaba en los

ajustes y modificaciones que la planificación requería a la luz de lo que iba aconteciendo en las aulas.⁶

El desarrollo del proyecto incluyó la toma de entrevistas a una pareja de argentinos -contactada por una de las docentes de la carrera- que emigraron a España y, pasados unos años, retornaron a la Argentina. Los tres grados se reunieron en una escuela para llevar a cabo entrevistas desde la perspectiva de la Historia Oral que fueron planificadas y realizadas por cada grupo a uno de los integrantes de la pareja. Las docentes se pusieron nuevamente a disposición de la observación en una instancia de mayor exposición en tanto incluía la visita de una persona ajena al grupo, desconocida hasta entonces, y una participación destacada de sus alumnos que oficiaron como entrevistadores. El camino recorrido en el diseño, observación y análisis compartido de las propias prácticas en el marco de la carrera hicieron posible esta apertura. La experiencia resultó enriquecedora para los alumnos, los docentes a cargo, los docentes observadores, los profesores, los entrevistados y la propuesta de enseñanza, a la vez que ofreció nuevos datos para problematizar las situaciones diseñadas y realizadas en las escuelas. Esta cuestión se vio potenciada por el hecho de contar con tres experiencias de aula desarrolladas a partir de un mismo diseño inicial. Por otra parte, la nueva experiencia de campo nos permitió avanzar en la recopilación, producción de registros de clase y análisis compartido del material empírico. Los estudiantes realizaron informes a partir de las actividades realizadas. Tales escritos fueron elaborados en dos tiempos: en el curso del cuatrimestre y en la instancia de examen final, que consistió en la re-escritura del informe en base a la devolución realizada por los profesores. La escritura, entendida como parte del proceso de análisis, se trabajó en diferentes momentos con la intención de promover avances en las interpretaciones realizadas por los docentes acerca de lo sucedido en clase y de generar progresos de los maestros como escritores

6- Además de los problemas específicos de la enseñanza, los docentes relataban las circunstancias institucionales o de otro tipo que interferían en el desarrollo sostenido de las situaciones previstas: las interrupciones ocasionadas por problemas en el suministro de servicios en la escuela (agua, luz), por otros proyectos institucionales (actos escolares, salidas de los grupos de niños para participar en determinadas convocatorias), las interrupciones durante la clase de personas externas a la misma, el escaso tiempo escolar dedicado a la enseñanza de las Ciencias Sociales, el ausentismo elevado de los alumnos. El registro de esta diversidad de situaciones que provocaba cortes en la enseñanza planificada se hicieron más visibles para los docentes al afectar al desarrollo de un proyecto que involucraba a otras personas (los observadores, por ejemplo). Esto contribuyó a su desnaturalización y a su análisis en relación con la escasa centralidad de la enseñanza en la cotidianidad escolar.

en el contexto de la actividad de investigación. La escritura favorece el distanciamiento requerido para el análisis y es una poderosa herramienta epistémica. Es a la vez una práctica compleja que demanda el intercambio con otros y -en el marco del proceso de formación- la intervención docente: en sus diferentes instancias (escritos de trabajo, informes parciales, final) la escritura fue objeto de revisión, análisis y tematización en el curso de la carrera.

Las experiencias en el aula de las propuestas diseñadas, registradas y analizadas colectivamente fueron de gran impacto para los docentes. Enseñar sobre un tema que se conoce en profundidad, tener un proyecto de enseñanza propio y fundamentado -producto del intercambio sostenido con los colegas en una instancia de formación, con materiales de enseñanza seleccionados, adaptados o desarrollados también en el espacio colectivo-, contar con la presencia de compañeros en el aula que puedan colaborar en la gestión de ciertas situaciones constituyen condiciones muy favorables para el ejercicio de la enseñanza. Se trata de condiciones bien diferentes de aquellas en las que los maestros desempeñan su tarea cotidiana.

En relación con el impacto de estas experiencias, los estudiantes propusieron hacer una presentación a la comunidad docente en la feria del libro de la localidad. Tomamos la idea y la desarrollamos en el marco de las "*Jornadas de discusión y extensión*"⁷ de nuestra licenciatura. Los docentes prepararon sus exposiciones e intercambiaron sobre ellas con una de las profesoras de la carrera que participó también en la presentación. Esta instancia permitió pasar en limpio, conceptualizar y jerarquizar aspectos de la experiencia seleccionados para relatar los proyectos realizados. Asumir públicamente la palabra para comunicar a otros el camino transitado -otros externos al proceso de formación y colegas, en un ámbito al que solían concurrir como asistentes- permitió a los estudiantes sistematizar qué aprendieron como maestros respecto de la enseñanza del tema en particular y de las Ciencias Sociales en general, así como valorar la

7- Espacio curricular del plan de estudios destinado a tratar problemáticas relevantes de la enseñanza de las CS y la vida en sociedad que ocupan o preocupan a quienes cursan la carrera y, además, pueden ser objeto de interés para el público en general y docente, en particular. Pretenden ser un ámbito para la circulación y el intercambio de las producciones, los saberes y las experiencias de los estudiantes.

experiencia y el conocimiento producido.

“Una aspiración central de los programas de formación continua (...) es sentar las bases para el ejercicio autónomo y cooperativo de la profesión docente. En el ámbito de la formación, los maestros tienen oportunidad de saborear el trabajo compartido con colegas, de apropiarse de herramientas teóricas que les permiten re-conceptualizar la enseñanza y abordarla desde una nueva perspectiva, de experimentar el poder que esto implica. Construyen así una imagen enriquecida de su profesión” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p.20).

También en relación con los proyectos de enseñanza sobre migraciones, realizamos una segunda *“Jornada de discusión y extensión”*. Consistió esta vez en un espacio de intercambio entre los alumnos de los tres grados en los que se realizó el proyecto acerca de sus aprendizajes sobre la emigración de argentinos a España. El intercambio se realizó en dos grupos para favorecer la participación de los chicos y fue coordinado por las profesoras de la carrera. Los docentes observaron la situación, la registraron e intervinieron cuando lo consideraron conveniente. La discusión permitió relevar indicadores, construir observables acerca de los avances de los chicos, los alcances y peculiaridades de esos aprendizajes así como también sus limitaciones. Para los maestros, que rara vez pueden observar el funcionamiento de su grupo de alumnos por fuera de su coordinación, resultó una experiencia muy valorada. Asimismo ver a sus alumnos tomar la palabra, explicitar sus conocimientos, intercambiar acerca de lo aprendido, mostrar sus producciones a los compañeros y a los adultos permitió a los maestros obtener nuevos elementos para el análisis de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje escolar así como valorar la experiencia de implementación de un proyecto diseñado de manera colectiva y su rol docente.

8- Antes de pasar a nuestro último foco, haremos mención al resto de las instancias formativas relativas al momento de la carrera que estamos tratando. En la asignatura *“Estudio de Proyectos de Enseñanza II”*, centrada en la comunicación de contenidos referidos a la Geografía, se avanzó en el análisis de propuestas y materiales curriculares y en el diseño compartido de proyectos de enseñanza. Este trabajo se desplegó en relación con los recortes temáticos desarrollados en los seminarios *“Espacios Urbanos”* y *“Ambientes, recursos y problemáticas ambientales”*, ambos dictados durante el segundo año de la

Finalmente, nuestro tercer foco⁸ -que por cuestiones de espacio sólo podremos mencionar- remite también al estudio de proyectos de enseñanza pero vinculados esta vez a problemáticas y tensiones específicas que atraviesan la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria. Las asignaturas relativas a este punto son *“La lectura y la escritura en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales”* y *“Desafíos y tensiones en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria”*⁹. La primera asignatura toma como contenido de referencia diferentes explicaciones sobre el derrumbe demográfico de la población originaria a partir de la conquista de América para plantear su enseñanza a través de la lectura y la escritura, mediante la presentación de resultados de una línea de investigaciones didácticas en curso¹⁰. La segunda, retoma contenidos de los seminarios *“Movimientos sociales: manifestaciones, reclamos y derechos”* y, en particular, de *“Dictaduras en la Argentina. La última dictadura del siglo XX”*.

En los espacios de investigación, la propuesta fue la siguiente. *“Trayecto de investigación de las prácticas de enseñanza V”* planteó el diseño colectivo de proyectos de enseñanza en los cuales las prácticas de lectura y escritura tuvieran especial centralidad. Este proceso de diseño se basó en los análisis de proyectos y registros de clase de situaciones de lectura compartida y escritura realizados en la asignatura mencionada en el párrafo anterior. Por último, en *“Trayecto de investigación de las prácticas de enseñanza VI”* la tarea se dirigió a la elaboración compartida del proyecto que daría lugar al trabajo de campo y posterior análisis para la

licenciatura. En el mismo año se dictaron también seminarios cuyos recortes remiten a contenidos históricos: *“Cambios y permanencias sociales y políticas entre el proceso revolucionario de Mayo y la Independencia”* y *“La conquista de América: perspectivas para su estudio”* que fueron retomados y analizados como contenidos escolares en el marco de propuestas de enseñanza analizadas en la asignatura *“Estudio de proyectos de Enseñanza III”*.

9- Esta asignatura se articula con el “Taller de programación de la Enseñanza de las CS”, que propone la producción de una propuesta de recortes de contenidos para cada ciclo (y año escolar) desde una perspectiva institucional de la enseñanza en el área atendiendo a las finalidades educativas de la escuela primaria y a las particularidades del contexto específico de sus instituciones. La propuesta de planificación a nivel escuela apunta a brindar un espacio para debatir acerca de las tensiones y los desafíos de la enseñanza de las CS y la construcción cooperativa y fundamentada de posibles respuestas.

10- Se trata de una línea de investigaciones didácticas codirigidas por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg sobre la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos desarrollada en la Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Proyectos UBACyT, 2000-2017. La investigación citada en la nota 5 es el primer proyecto de esta línea.

realización del Trabajo Final Integrador que los alumnos deben realizar para obtener el título de grado. Como punto de partida, se analizaron colectivamente los proyectos de enseñanza elaborados en el *Trayecto V* y se seleccionó uno de ellos para avanzar en su revisión crítica, diseño de situaciones y materiales tomando en consideración el año escolar y contexto institucional específico en el que se realizaría el trabajo de campo a cargo de una de las docentes cursantes. La temática elegida fue “La frontera: relaciones entre los pueblos originarios de la región pampeano-patagónica y la sociedad hispano-criolla en el siglo XIX”. El proyecto se implementó en un 6º año. Todas las clases contaron con la presencia de observadores a partir de cuyos anotaciones y audios se elaboraron los registros de clase que fueron objeto de un primer análisis compartido. Estos registros constituyen el material empírico a partir del cual los docentes podrán elaborar un recorte personal para su trabajo final.

Criterios de formación: fundamentos y reflexiones

Los criterios centrales que estructuran esta propuesta de formación docente son: la producción colectiva de conocimiento didáctico como eje de la formación, la problematización compartida de los contenidos y de las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolar y, por último, la recursividad en el proceso formativo. Estrechamente relacionados entre sí, se presentan por separado con fines analíticos. El desarrollo de cada apartado da cuenta de su imbricación.

En el despliegue de estos criterios incorporamos las reflexiones y aportes de los integrantes de dos investigaciones didácticas colaborativas entre investigadores y docentes desarrolladas, una de ellas, en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires¹¹, y en el Sindicato Unificado de Trabajadores Docentes de la Provincia de Buenos

11- UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Proyecto UBACyT 200 201 301 001 23 BA/2014-17 “Leer y escribir para aprender en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales”, codirigido por D. Lerner y B. Aisenberg. Equipo: M. Torres, A. Larramendy, K. Benchimol, M. Lewkowicz, C. Beloqui, M. Bloch, D. Hilman, J. Jakubowicz, N. Kogan, S. Silberstein y G. Vázquez. Maestros investigadores: Y. Abal, E. Azurmendi, S. Campero, JM Conde, P. Dastolfo y L. Finocchietto.

12- Investigación colaborativa desarrollada en el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA), 2007-2011, coordinada por Delia Lerner, Beatriz Aisenberg y Gladys Bravo. Equipo que participó en todas las etapas de la investigación: G. Solari, L. Rossi, F. Martínez (Lanús), S. Martini, A. Lucero, M. Herrera, R. Graziano, H. Riscino (Avellaneda), S. Jiménez, J. Rodríguez, G. Sureda, J. Veliz y M. Alfaro (Moreno). Otros equipos de otros partidos de la provincia participaron en la primera parte del proyecto.

Aires (SUTEBA)¹², la otra. Si bien no se trata de espacios específicos de formación, la participación de los docentes en investigaciones centradas en la producción de conocimiento didáctico en la institución escolar ha sido especialmente valorada por los participantes como instancia formativa.

Las ideas desarrolladas en este punto se basan también en indagaciones y análisis sobre otros procesos de formación docente, particularmente en los aportes de Lerner, Stella y Torres (2009). Estos trabajos se inscriben en una tradición de formación docente continua centrada en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, desarrollada en países iberoamericanos desde la perspectiva de una de las didácticas específicas. Esta tradición ha permitido ir construyendo un marco de referencia que orienta nuestras propuestas y la reflexión sobre su desarrollo (Lerner, 2001a y 2001b).

En síntesis, el análisis de los criterios que presentamos toma en consideración: la instancia de formación desarrollada en la licenciatura de la UNIFE que ha sido objeto del punto anterior, investigaciones colaborativas con docentes e indagaciones sobre otros procesos de formación docente y su conceptualización.

La producción colectiva de conocimiento didáctico como eje de la formación

Desde la perspectiva de las Didácticas Específicas, concebimos a la didáctica como una disciplina pedagógica cuyo objeto es el estudio de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos en la escuela. Buscamos tanto comprender y explicar las interrelaciones entre los procesos de enseñanza y aprendizaje que acontecen en las clases habituales, como elaborar herramientas conceptuales que permitan transformar la enseñanza para mejorar la comunicación de los contenidos escolares desde un compromiso insoslayable con los aprendizajes de todos los alumnos, es decir, nos proponemos construir saberes que contribuyan a la democratización del acceso al conocimiento. Desde esta concepción,

“Consideramos imprescindible la investigación empírica en el aula como base para fundamentar afirmaciones sobre formas de

enseñanza que promueven aprendizaje y, en general, para la producción de conocimiento didáctico sistematizado. No obstante, también reconocemos y valoramos otras vías complementarias. Trabajos tales como la elaboración de proyectos de enseñanza, la investigación de desarrollo curricular o el análisis sostenido de experiencias de enseñanza -propias y/o de otros docentes- sin duda son fundamentales y colaboran con la construcción de conocimiento didáctico.” (Aisenberg, 2015).

Desde esta perspectiva, el análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolar ocupa también un lugar destacado en la formación docente y, por lo tanto, constituye un eje central en nuestras propuestas.

“El análisis de situaciones de aula es quizá la estrategia que más datos provee para la reflexión. Ayuda al docente a identificar problemas, a pensar en las posibilidades de resolución, a investigar. Crea interrogantes que dan sentido al estudio del material bibliográfico, permite al maestro ver la situación desde otras perspectivas, problematizar, imaginar posibles hipótesis, identificar dificultades para buscar alternativas de acción, elaborar propuestas de intervención didáctica, reflexionar y discutir su adecuación. Analizar clases (...) constituye una herramienta privilegiada de formación (...)” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 53).

El análisis compartido de clases escolares a través de registros de diverso tipo otorga a los docentes la posibilidad de tomar distancia de una práctica en la que están inmersos y comenzar a hacer visibles determinados aspectos que la constituyen y que en general permanecen ocultos, inadvertidos o poco analizados en su complejidad y cotidianidad. Analizar colectivamente registros de clase contribuye a desnaturalizar aspectos de la enseñanza y su vinculación con los aprendizajes de los alumnos, a problematizar esta relación, a formularse preguntas y comenzar a buscar algún tipo de respuestas. Este trabajo analítico y reflexivo permite tematizar aspectos de la práctica que se constituyen en “observables” en el diálogo compartido, discutir sobre ellos, recurrir al conocimiento disponible para re-pensarlos a partir de esos nuevos elementos y, en ese

interjuego, construir nuevos saberes, conceptualizar la enseñanza y sus relaciones con los aprendizajes de los alumnos en el marco de la clase escolar.

La dimensión colectiva de los procesos de análisis a la que venimos haciendo referencia no es una cuestión menor. Por el contrario, compartir con otros la mirada sobre el aula favorece la explicitación de aspectos implícitos en la enseñanza, la reflexión sobre ellos y el intercambio de puntos de vista. En el marco de un proceso de formación, estas reflexiones se nutren de herramientas conceptuales que permiten complejizar esas miradas a la vez que construir una concepción didáctica explícita, sistematizada y fundamentada que ofrece criterios para pensar, diseñar y problematizar las prácticas de enseñanza y los progresos que promueven en los alumnos.

En primera persona, los maestros del equipo de FFyL señalan:

“Valoramos que la construcción de conocimiento didáctico se realice mirando lo que efectivamente sucede en las aulas (...): es en la escuela y sobre nuestras propias clases. Este 'abrir el aula' es una forma de hacer pública nuestra tarea, situación a la que no estamos acostumbrados y que en un primer momento nos resultó un desafío. Los cuatro recordamos los nervios que sentimos la primera vez que prendimos el grabador (...)

A medida que avanzamos con el análisis de los registros pudimos correr de la preocupación de 'revisar con el objetivo de evaluar o corregir'¹² para tratar de comprender qué pasó en cada clase y por qué. (...) Una particularidad de este trabajo fue la necesidad de tomar distancia de nuestra propia tarea para poder analizarla. Gracias a este distanciamiento logramos adoptar una actitud cognoscitiva (...). Pudimos pensar más allá de la situación concreta de cada una de nuestras aulas y comenzar a plantear interrogantes respecto a la enseñanza de las CS. (...) La construcción del saber didáctico precisa de un trabajo interdisciplinario (...) en el que a los docentes se nos consideró en calidad de pares: el docente también es productor de conocimiento.” (Abal, Azurmendi, Conde y Finocchietto, en prensa).

12- El equipo del SUTEBA también reflexiona sobre este asunto, como se verá más adelante.

Como señalan los maestros, poner el análisis de las prácticas de enseñanza en el centro de los espacios de formación no sólo se vincula con la posibilidad, ciertamente imprescindible, de conceptualizar el objeto en su complejidad. Tiene, además, la intención de promover otro tipo de relación de los docentes con el saber que puede imaginarse -sostienen Cannellotto y Sadosky (2015: p.136)- si pensamos la relación entre enseñanza y aprendizaje como una hipótesis.

“Para eso se requiere una actitud de apertura (...), una “actitud investigativa” [que no] se prescribe ni se adquiere a pura voluntad, sino que se construye en un proceso que parte de aceptar que todos – también los maestros, también los jóvenes y los niños- pueden poner sus marcas al interactuar con el conocimiento que ha producido nuestra cultura. (...) Proponemos entonces dejar de entender la relación de enseñanza-aprendizaje como una certeza y adoptar una posición de exploración que permita abandonar los automatismos y las repeticiones. Esa apertura, a la vez que se propone una relación que no sea instrumental ni mecánica, nos empuja a una noción de saber pedagógico en la que, como resultado de la reflexión crítica sobre el propio trabajo, y en diálogo con otras formas de producción del saber, el docente se concibe como un trabajador intelectual que elabora conocimiento como respuesta a problemas que surgen de su práctica”.

Los maestros del equipo de FFyL se reconocen en este lugar:¹⁴

“Los docentes tenemos un saber específico que se pone en juego durante las clases y una perspectiva singular desde la cual podemos formular aportes necesarios para el análisis de estas situaciones. A diferencia de discursos que refieren a los docentes por su falta (de capacidad, de tiempo, de voluntad), nos sentimos interpelados por un proyecto que valoró positivamente nuestro saber-hacer y nos dio la posibilidad de ser parte en la producción de conocimiento didáctico.” (Abal, Azurmendi, Conde y Finocchietto, en prensa).

14- También los docentes del equipo del SUTEBA, como veremos luego.

Finalmente, y en relación con las últimas afirmaciones, construir los criterios que fundamenten las propias prácticas otorga a los docentes la posibilidad de un ejercicio autónomo de la profesión. Esta autonomía no implica un desarrollo individual o solitario sino que, por el contrario, funda sus raíces tanto en los conocimientos que sustentan la toma de decisiones didácticas como en el carácter cooperativo de la profesión docente. La dimensión institucional de la enseñanza supone a la docencia como un trabajo compartido que permita afrontar su complejidad y orientar la tarea cotidiana al logro de las finalidades educativas. *“La participación en un colectivo de educadores es imprescindible para desarrollar el trabajo docente, porque la enseñanza es una práctica social compleja, que requiere de saberes especializados y no puede ejercerse en soledad.”* (Lerner, Stella y Torres, 2009, p.20).

La problematización compartida de los contenidos y de las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolar

El análisis de las interrelaciones entre enseñanza y aprendizaje en la escuela supone la problematización de las prácticas escolares, tal como fue planteado en el apartado anterior. Queremos, sin embargo, enfatizar el lugar de la problematización en la construcción de conocimiento y en la modificación de las prácticas de enseñanza en la escuela: resulta indispensable para pensar su transformación, sus fundamentos y condiciones de posibilidad. Problematizar implica considerar los objetos y las prácticas como producto de una historia y una construcción cultural. Conduce a poner en cuestión el saber pedagógico 'por defecto', *“ése que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos siquiera su carácter preformativo (...), que estructura nuestros modos de mirar el mundo de la educación escolar y nos impide pensar en direcciones novedosas.”* (Terigi, 2010, p.99).

En nuestra propuesta de formación, buscamos problematizar las prácticas usuales de enseñanza de las CS y aquellas que apuntan a modificar las formas escolares y las costumbres didácticas instaladas -tanto en proyectos de enseñanza desarrollados por otros como en los propios-; las condiciones institucionales en que dichas prácticas tienen lugar, el dispositivo escolar y las condiciones laborales en las que los docentes desarrollan el trabajo de enseñar -en relación con las posibilidades y los límites que ofrecen a la

transformación de la enseñanza-; buscamos problematizar también el conocimiento que queremos enseñar.

La reflexión sobre el objeto de estudio, la preocupación por el sentido del conocimiento que se comunica en la escuela y su relación con las finalidades educativas es central en nuestra perspectiva didáctica. Abarca el aspecto temático del conocimiento (con las diferentes aristas y dimensiones que su complejidad supone) así como la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento en cuestión: de qué tipo de conocimiento se trata, cómo se construye, qué campo de problemas aborda, qué trabajo intelectual supone su apropiación por parte de los alumnos, qué versiones de los contenidos construyen los chicos.

Adentrarse en el estudio del tema de enseñanza y problematizar los contenidos (los recortes y ejes posibles, su relación con los propósitos educativos, las condiciones para su enseñanza y su vinculación con los contenidos aprendidos) es un asunto primordial -y poco habitual- del trabajo docente en la escuela primaria. El abordaje de estas cuestiones tiene efectos profundos en la formación de los docentes que tratamos de mostrar en el relato de la experiencia de nuestra licenciatura. Veamos qué dicen los docentes del equipo de la FFyL:

“Involucrarnos en profundidad con los contenidos implicó dedicar un tiempo específico a la lectura y puesta en común de interrogantes que nos permitió abordarlos en su complejidad. Esta relación de interioridad con el tema de estudio no solamente nos permitió planificar las clases, sino también crear las condiciones didácticas necesarias para favorecer la construcción de explicaciones y reconstrucciones históricas por parte de los alumnos.

En el nivel primario, (...) se nos exige habitualmente un conocimiento general de todos los contenidos. (A su vez) la cantidad de contenidos a abordar durante un año dificulta la posibilidad de profundizar en cada uno de ellos. (...) Son pocas las ocasiones en las que podemos dedicar tiempo para consultar bibliografía ampliatoria, reflexionar sobre los enfoques, las estrategias de enseñanza y las intervenciones. En las condiciones de trabajo actuales esta tarea resulta lejana a las posibilidades que tenemos en función de los tiempos escolares de los que disponemos (...).

Participar de esta propuesta de investigación nos remitió a uno de los motivos principales por los que nos acercamos a la docencia: porque nos gusta enseñar y aprender. Consideramos que una manera de profesionalizar nuestra tarea es valorizando, y muchas veces revitalizando, el vínculo que como docentes tenemos con el conocimiento. (...) La fuerza del docente también radica en su capacidad de asombro, de aprendizaje constante, en una actitud curiosa hacia el conocimiento.” (Abal, Azurmendi, Conde y Finocchietto, en prensa).

El dominio de los contenidos en profundidad y la construcción de un proyecto de enseñanza fundado en la reflexión acerca del sentido de cada una de las situaciones propuestas para su desarrollo en función de determinados propósitos, colocan a los docentes en otra posición. La problematización de los diferentes aspectos implicados en las prácticas de enseñanza y aprendizaje es una condición para avanzar en este sentido y, por lo tanto, un eje central de la formación docente.

La recursividad en la presentación de los contenidos de la formación

La recursividad como criterio de formación, remite tanto al tratamiento del conocimiento didáctico como de los contenidos específicos del área.

“Los contenidos didácticos deben ser recurrentemente visitados –analizados en el marco de diferentes actividades, a partir de diversos interrogantes y contando con conocimientos que antes no se tenían- para llegar a definirlos de manera gradual, lo cual ayuda a actualizarlos en las distintas situaciones de enseñanza en que su reutilización es pertinente, y a adecuarlos a las particularidades de cada una de ellas.” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 55).

Como desplegamos en el relato de nuestra experiencia, la enseñanza de las migraciones es abordada en diferentes espacios curriculares simultáneos y sucesivos, desde diferentes perspectivas, recortes temáticos y mediante propuestas diversas: estudiar el tema desde distintos marcos disciplinares; analizar proyectos de enseñanza de otros; diseñar los propios; analizar las planificaciones de los compañeros; re-diseñar una de ellas para un contexto

escolar específico; llevar a la práctica y registrar la propuesta; sistematizar y comunicar a otros lo aprendido; re-diseñar otro proyecto con un nuevo recorte del tema y tomando en consideración la experiencia anterior; contextualizar la propuesta para diferentes grados; desarrollarla simultáneamente en tres grupos escolares; analizar colectivamente los datos obtenidos; escuchar a los alumnos intercambiar sus puntos de vista acerca de lo aprendido con compañeros de las diferentes escuelas implicadas. En relación con los contenidos, re-visitar el tema permite complejizar los conocimientos desde el punto de vista de la aproximación a diferentes movimientos migratorios, de la profundización del marco conceptual para pensar las migraciones y de su re-construcción como contenidos escolares.

En el espacio de formación, la articulación entre situaciones como las descritas busca promover la puesta en juego de procesos de contextualización, descontextualización y re-contextualización (Lerner, Stella y Torres, 2009) de los conocimientos que se están elaborando sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar de las Ciencias Sociales. Son procesos implicados en la planificación de una propuesta para un contexto escolar determinado (contextualización), de tematización y generalización en el análisis de la experiencia de aula (descontextualización) y de re-utilización de los conocimientos construidos en el diseño de un nuevo proyecto de enseñanza (re-contextualización). La puesta en juego de estos procesos favorece la problematización de la enseñanza porque los diferentes contextos suponen demandas específicas y ajustes vinculados con su particularidad así como la búsqueda de generalizaciones supone otras preocupaciones.

Lerner, Stella y Torres (2009) plantean que la problematización es producto de un “cambio de posición”: no es lo mismo reflexionar a partir de proyectos o clases producidas por otros que planificar las propias. “El desafío de la planificación lleva a problematizar lo que antes había sido aceptado sin discusión” porque al planificar resulta evidente que hay que precisar aspectos de la situación de enseñanza no necesariamente tenidos en cuenta en instancias de análisis, “lo que requiere adoptar una posición mucho más exigente en relación con las previsiones a tomar”. Los cambios de posición, en definitiva, favorecen la construcción de conocimiento

didáctico en tanto implican asumir diferentes perspectivas respecto de un mismo objeto.

Ahora bien, los cambios de posición también suponen dificultades que es preciso tener en cuenta. En las fases de diseño y de realización-seguimiento de proyectos de enseñanza desarrollados en investigaciones didácticas,

“(...) hay una dimensión normativa puesta en juego en las decisiones didácticas que se van tomando y un fuerte compromiso e involucramiento de los investigadores en las situaciones estudiadas. En la fase de análisis, en cambio, predomina antes que nada una mirada descriptivo-interpretativa: buscamos aproximarnos a la racionalidad de las situaciones analizadas y a las perspectivas de sus actores. Cuando analizamos un registro de clase buscamos describir qué pasa e interpretar por qué pasa eso. Se trata de una mirada similar a la de la investigación etnográfica, en el sentido de que ‘no interesa evaluar en función de parámetros normativos sino más bien analizar y reconstruir la lógica del proceso’ (Rockwell, 1995). El cambio de posición que requiere la fase de análisis se logra progresivamente en función de un arduo trabajo a conciencia.” (Aisenberg, 2015).

En los espacios de formación, la recursividad en el análisis de los registros de clase favorece la toma de distancia y el paulatino abandono de la mirada normativa en pos de una perspectiva analítica centrada en comprender y conceptualizar las prácticas de enseñanza. Se trata de una cuestión central porque la mirada normativa sobre la enseñanza -focalizada en la evaluación del accionar docente- es la predominante, cuando no la única, en el mundo escolar.

En este sentido, desde el equipo del SUTEBA, Lerner y cols. (2017) plantean que *“someter la propia práctica a la mirada de otros implica un grado de exposición que no resulta fácil para ningún docente, por no ser esta una práctica usual en la escuela y porque, cuando tiene lugar, está ligada al control de la enseñanza y no a indagar cómo aprenden los alumnos”*. Describen el exceso de autocrítica de los maestros en los primeros análisis de los registros de sus propias clases -plagados de

objeciones respecto de su accionar en el aula- y lo relacionan con una “exigencia de no cometer errores que parece formar parte de la identidad docente”. El análisis sostenido de los registros de clase habilita nuevas perspectivas sobre la propia práctica:

“Analizar cooperativamente registros de clase es relevante para comprender lo que sucede en el aula, para repensar las propias intervenciones y las reacciones de los alumnos en relación con ellas, para acceder a las interpretaciones de los niños así como a sus dificultades y sus progresos. Debatir acerca de registros de clase hace posible explicitar los propósitos que perseguían los docentes y las razones que los impulsaron a intervenir de una u otra manera, así como apreciar las diferencias entre lo que se intenta enseñar y lo que efectivamente aprenden los alumnos.” (Lerner y cols., 2017, p.168).

En síntesis, y volviendo sobre el sentido del análisis de las prácticas escolares, el equipo del SUTEBA afirma: “En este proyecto de investigación intentamos avanzar en la construcción de conocimientos didácticos: 'la finalidad siempre es el aprendizaje y no la evaluación de lo que el maestro hizo o dejó de hacer en la clase registrada' (Lerner, Stella y Torres, 2009)”. (Lerner y cols., 2017).

En consonancia con estas observaciones, los maestros del equipo de FFyL señalan que “uno de los supuestos a desarmar fue que la clase tenía que salir perfecta”. Y, marcando la diferencia con la usual relación entre observación de clases y evaluación, agregan que: “no sentimos que se evalúe nuestra tarea sino que las discusiones siempre estuvieron centradas en lo que pasaba en la clase, en la relación entre enseñanza y aprendizaje.” (Abal, Azurmendi, Conde y Finocchietto, en prensa).

En la experiencia de formación en la UNIPE, la recursividad en el análisis de registros de clase fue esencial en relación con el paulatino abandono de la posición evaluativa y la construcción de una perspectiva analítica. También, y fundamentalmente, en relación con la posibilidad creciente de construir observables sobre las interrelaciones entre enseñanza y aprendizaje: “¿Cómo ven?, ¿Cómo ven tanto?”, decían los maestros a sus

profesoras en los primeros análisis colectivos. El proceso sostenido y cooperativo de análisis de registros de clase en el marco del proceso de formación permitió a los maestros comenzar a recortar indicios sobre nuestro objeto y adentrarse en su interpretación. Desde la mirada compartida, construyeron una mirada propia sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar de las CS. Es una mirada que sigue siendo colectiva, como veremos a continuación.

Reflexiones finales

Hasta aquí hemos planteado una sistematización de los criterios centrales que estructuraron el proyecto de formación docente de la UNIPE y se mostraron relevantes en su desarrollo, así como también en otros espacios formativos en el campo de las CS y otras áreas. Una vez más, estos criterios son: la producción colectiva de conocimiento didáctico como eje de la formación, la problematización compartida de los contenidos y de las prácticas escolares como condición para la construcción de conocimiento y la transformación de la enseñanza y, finalmente, la recursividad en el proceso formativo.

En el cierre de este trabajo queremos enfatizar una cuestión primordial que venimos desarrollando. Nos referimos al carácter colectivo de los procesos de formación y, también, del trabajo docente.

En el relato y las reflexiones sobre nuestra experiencia en Florencio Varela, hemos intentado mostrar hasta qué punto el trabajo compartido entre docentes potencia la instancia formativa y constituye una condición fundamental para afrontar la complejidad de la enseñanza. Las reflexiones que realizan sobre este punto los docentes e investigadores de FFyL y del SUTEBA no hacen más que reafirmar esta cuestión.

“A diferencia de nuestro trabajo cotidiano que suele ser bastante solitario (...) este proyecto implicó una interacción constante con especialistas y con otros maestros. (...) La presencia de otros docentes en el equipo habilitó el intercambio de experiencias, nos permitió pensar un recorte de contenidos distinto al que trabajamos habitualmente y planificar un proyecto de enseñanza que fuimos

reorganizando a medida que avanzábamos con las clases. Los encuentros periódicos con otros docentes que estaban a cargo de propuestas similares en otras escuelas nos sirvieron para ir realizando ajustes en las formas de gestión de la clase, de intervención en las prácticas de lectura compartida, en la formulación de consignas... El trabajo reflexivo se potencia al establecer vínculos profesionales con otros.” (Abal, Azurmendi, Conde y Finocchietto, en prensa).

El equipo del SUTEBA subraya la relevancia del trabajo compartido entre docentes en todas sus instancias, desde el intercambio inicial destinado al estudio del tema, la construcción de los contenidos a enseñar y la planificación de las situaciones, a la gestión cooperativa de las clases y su análisis posterior. A la vez que ponderan sus beneficios, reflexionan también acerca del “enorme desafío” que implicó el trabajo compartido, sobre todo en el espacio del aula: “*Se trataba de abandonar el trabajo solitario para construir conocimiento junto con otros actores.*” (Lerner y cols., 2017, p.151). Señalan, finalmente, que “el respaldo del grupo resulta esencial cuando se trata de transformar la propia práctica, de atreverse a cambiar lo instituido.”

En su análisis pormenorizado del papel de la cooperación entre docentes, el equipo del SUTEBA avanza hacia la consideración del trabajo compartido como derecho:

*“Enseñar es una tarea de alta complejidad, que supone tanto dominar los contenidos como comprender los procesos de apropiación desarrollados por los sujetos y generar las condiciones didácticas que hacen posible engarzar la enseñanza con el aprendizaje. La enseñanza exige tanto previsión como reflexión sobre lo realizado, requiere estudio, discusión, producción colectiva de conocimientos. Entonces, para enseñar, los docentes tenemos la necesidad y, sobre todo, tenemos el derecho de reflexionar sobre el aprendizaje de nuestros alumnos, de discutir con nuestros compañeros sobre los problemas que detectamos, sobre los materiales bibliográficos que hayamos consultado, sobre las ideas que cada uno sostiene... En suma, tenemos derecho a trabajar con otros y a posicionarnos como **sujetos productores de conocimiento** y*

no solo como ejecutores.” (Lerner y cols., 2017, p.143). (El resaltado es de los autores).

Finalmente, queremos subrayar que la reflexión sobre la formación docente resulta inseparable del análisis las condiciones laborales e institucionales del trabajo de enseñar. Los tiempos y condiciones de la formación permanente que implica el ejercicio de la docencia (estudio, previsión, reflexión sobre lo acontecido en el aula):

“son tiempos y formas de trabajo que no están previstos en la organización escolar vigente. Será necesario pensar cómo transformarla, ya que tenemos fuertes razones para reivindicar el derecho de los docentes a producir conocimientos, a trabajar en condiciones laborales que hagan posible la controversia entre colegas y la cooperación para abordar la compleja responsabilidad de enseñar.” (Lerner y cols., 2017, p.170).

Bibliografía

Abal, Y., Azurmendi, E., Conde J.M. y Finocchietto, L. (en prensa). El trabajo colaborativo entre investigadores y docentes en un proyecto de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales: reflexiones y miradas desde el aula. Ponencia aceptada para su publicación en Actas de XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia. II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía. IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *“Los aportes de la didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos.”* 3 al 5 de octubre de 2018. Bariloche, Argentina.

Aisenberg, B. (2015). Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 13, 33-50. Córdoba: Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (A.P.E.H.U.N.).

Cannellotto, A. y Sadovsky, P. (2015). Otra relación con el saber. En Rosemberg, D. (selección). *La educación en debate*. Gonnet: UNIPE: Editorial universitaria.

Larramendy, A. y Serulnicoff, A. (colab). (2018). Las prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales como objeto de análisis compartido. Perspectivas y reflexiones a partir de una propuesta de formación docente. En Mombello, L. (comp.). *Una mirada sobre la propia práctica: la reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIPE*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Lerner, D. y cols. (2017). *Leer para aprender historia. Una investigación colaborativa protagonizada por equipos docentes*. Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria: CABA: Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires.

Lerner, D.; Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.

Lerner, D. (2001a). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2001b). El quehacer en el aula como objeto de análisis. En *Textos, Didáctica de la lengua y la literatura*, 27, 39-52. Barcelona: Graó.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: saberes alterados*. Paraná: Ed. Fundación Hendija.

Documentos

Larramendy, A. (coord.), Torres, M, Villa Adriana y Ramacciotti, K. (2011), *Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*, Plan de estudios, UNIPE. Disponible en: <http://unipe.edu.ar/formacion/formacion-unipe/carreras/licenciaturas/item/12-licenciatura-en-ensenanza-de-las-ciencias-sociales-para-la-educacion-primaria>