

## **¿Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia? La mirada crítica de los practicantes.**

Mariela Coudannes Aguirre y Marcelo Andelique <sup>1</sup>

### ***Resumen.***

Los estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral (Argentina) deben realizar una práctica docente en el nivel superior antes de recibir el título de “Profesor de Historia”. En este artículo se presenta un estudio de caso basado principalmente en los informes que ellos producen. Analiza sus percepciones y opiniones respecto de las estrategias didácticas que emplean sus docentes, mayormente expositivas, los supuestos que las sustentan, la brecha entre teoría y práctica, entre otros aspectos. Si bien ya existe abundante investigación y bibliografía sobre lo que es una buena clase en los niveles anteriores del sistema educativo, la reflexión en relación con la cátedra universitaria es menos frecuente.

### ***Palabras clave:***

prácticas docentes, universidad, practicantes, clase expositiva

---

1- Integrantes de la cátedra a cargo de las asignaturas Didáctica de la Historia y Práctica Docente, Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI), Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Argentina. E-mail: macoudan@fhuc.unl.edu.ar, marceloandelique@yahoo.com.

***Abstract.***

Students from the University of the Littoral (Argentina) should conduct a teaching practice at the higher level before receiving the degree of "History Teacher". This article presents a case study based mainly on the reports they produce. Analyze their perceptions and views on the strategies used by their teachers, mostly expository, assumptions that underpin the gap between theory and practice, among others. While there is already plenty of research and literature on what is a good class at previous levels of the education system, the reflection about the university chair is less frequent.

*Keywords:* teaching practices, university, practitioners, expository class

**Introducción.**

Desde hace algunos años, de acuerdo a lo estipulado por los planes de estudio de los Profesorados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (en adelante FHuC), los alumnos avanzados realizan práctica en una asignatura de la carrera de su interés y cumplen con las siguientes instancias en aproximadamente un mes: observaciones, ayudantía a la cátedra y clase. Se lleva a cabo en el marco de la asignatura "Práctica docente" y es un requisito para la obtención del título profesional que otorga incumbencias para el dictado de clases en la universidad. La mayor parte de las asignaturas elegidas son las que están a cargo de especialistas en la disciplina histórica pero también se han realizado algunas experiencias en la asignatura Didáctica de la Historia. Si bien estas son acotadas, las reflexiones que producen (autoevaluaciones e

intercambios con pares y coordinadores) constituyen un material muy rico para el análisis y nos han permitido detectar algunos problemas, elaborar algunas preguntas y esbozar algunas hipótesis sobre los desafíos que plantea. Hemos contado con la colaboración de veintiún estudiantes, la mayoría de ellos recientemente egresados, que nos autorizaron a utilizar sus informes finales escritos entre los años 2006 – 2012. En un segundo momento realizamos una actividad de triangulación de los resultados con otros ocho alumnos, todos avanzados en la carrera, y arribamos a algunas conclusiones provisorias.

Así como se observa en los anteriores niveles de escolaridad, la universidad alberga tensiones entre la teoría y la práctica de la enseñanza. Coincidimos con Edelstein sobre la necesidad de reflexionar sobre las prácticas universitarias y su relación con la complejidad y la problematicidad, muy especialmente sobre las intencionalidades y los “efectos” que “provocan en aquellos a quienes van dirigidas”. (Edelstein, 2013:31)

En general, los estudiantes perciben que las clases son muy expositivas (sin distinción de edades o experiencia del profesor o profesora) y con escasas intervenciones orales. Quien aprende se limita a tomar apuntes, a escuchar, y muy pocas veces formula preguntas. Tampoco las formula el o la docente cuando debería ser una estrategia clave no solo para ayudar a la comprensión sino también para desafiar certezas (Litwin, s/d). Solo quienes han leído el texto tendrían la legitimidad de hacer algún aporte –siempre y cuando haya espacio para hacerlo-. No es algo nuevo en los ámbitos universitarios donde la clase magistral es la reina de los

“teóricos”, casi siempre a cargo de “popes académicos”. Al respecto, Edith Litwin sostenía que este tipo de clase “tiene una cuota de autoengaño: el docente percibe que dio la clase bien y entiende que el tema, por añadidura, se aprendió bien. A una exposición prolija, un aprendizaje pulcro y ordenado. Pero es muy frecuente que los estudiantes digan: sabe mucho del tema, pero no le entendemos nada.” (Litwin, 2008:63) Es muy común escuchar esto en los pasillos de la facultad lo que va creando en los estudiantes una autoimagen de “no saber”, y de que el único camino seguro para aprender es el que se propone. Estaríamos frente a lo que algunos autores han denominado un modelo academicista en el que lo esencial es el sólido conocimiento de la disciplina, y no de las habilidades pedagógicas, consideradas más bien superficiales e innecesarias para este nivel (De Lella, 1999).

Es menos común intentar saber qué incidencia tienen estas prácticas docentes en las concepciones de los y las estudiantes respecto de la enseñanza y el aprendizaje, más allá de lo que se apropian en las asignaturas pedagógicas de contenido general y específico. No es una novedad que muchos de ellos reproducen luego clases expositivas en el nivel secundario, fenómeno generalmente atribuido a las marcas indelebles de la propia biografía escolar que la formación universitaria no logra modificar o por el contrario refuerza. Lo hemos podido observar en las clases de nuestros practicantes pero también lo acreditan estudios de otras universidades:

“En la mayoría de los casos, los docentes noveles reconocieron que se valieron de la explicación para transmitir información, para brindar

datos concretos sobre el tema que estaban trabajando con sus alumnos. A esta práctica se la podría vincular con la clase expositiva y con la idea de que se aprende mediante la escucha de la lección del profesor, que es quien tiene el conocimiento y lo transmite a sus alumnos. Este tipo de prácticas no está vinculado con la formación pedagógico–didáctica recibida por los docentes, pero posiblemente surgió porque está relacionado con sus biografías escolares (Feldman, 2004), con la forma en que aprendieron historia, ya sea en la escuela secundaria, en la universidad, o en el profesorado, donde las clases centradas en las explicaciones de los docentes y en la simple transmisión de información son bastante frecuentes.” (Carnevale, 2012:64)

Cabe preguntarse entonces si los profesores formadores (el conjunto de profesores de la carrera, no solo los de las asignaturas pedagógicas) logramos que alumnos y alumnas se posicionen de una manera diferente frente a estas concepciones academicistas.

### **¿La desnaturalización de lo obvio?**

#### **Críticas y justificaciones a la clase expositiva.**

Con esta investigación nos propusimos identificar algunos rasgos de las metodologías didácticas en la universidad, los supuestos de los estudiantes respecto de la enseñanza y el aprendizaje, las relaciones entre teoría práctica y entre saber e ignorar, entre otros aspectos. Cuando citemos los testimonios de los estudiantes haremos referencia a dos tipos de fuentes: los “informes finales de práctica” (mayormente egresados) y los “comentarios realizados para la investigación” fruto de la triangulación con un segundo grupo de estudiantes avanzados.

Para empezar, la siguiente es una descripción bastante ajustada de lo que suele suceder en las clases del Profesorado de Historia de la FHuC:

“La dinámica de la clase consistió en la exposición de los temas por parte de la docente, y los alumnos se limitaron a tomar apuntes sobre lo que consideraban importante. Solamente en tres ocasiones los alumnos interrumpieron a la profesora para hacerle preguntas puntuales sobre alguna duda. Las pocas dudas que surgieron, provinieron de los alumnos recursantes y de otro que había leído las lecturas correspondientes a esa clase. En todo momento los alumnos se remitieron a escuchar atentamente y realizar anotaciones sobre lo que la profesora exponía, dejando poco lugar al debate o al intercambio de ideas. Este rasgo típico de las clases denominadas «teóricas» puede deberse a dos posibles factores. Por un lado, a la preocupación propia de los alumnos de oír y anotar lo máximo posible ya que era la clase previa al examen parcial (...). Por otro lado, al hecho de que los alumnos consideren que existe una «brecha intelectual» entre el profesor y ellos, que los inhibe a hacer preguntas, por lo que sólo se limitan a escuchar.” (M, informe final de práctica, 2011)

Aunque en una clase magistral pueden aparecer preguntas por parte del profesor para establecer alguna interacción, ello no supone necesariamente el diálogo. Parecería que la mayoría de los docentes parten de la idea de que pueden prescindir de los aportes de los alumnos y que el saber especializado, del cual carecen, se trasmite a través de la exposición y se adquiere a través de la escucha. Sin embargo, narración y explicación, aquellos momentos en que el profesor habla del objeto, no deberían ser incompatibles con el diálogo. Lo fundamental es que cada uno de los actores adopte una postura abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, es decir, asumirse como seres epistemológicamente curiosos (Freire, 1998). Lo que surge de la mayoría de los testimonios es que los profesores no

emplean estrategias para verificar la comprensión durante el cursado. Los resultados de los trabajos prácticos o de los parciales suelen recibirse con sorpresa y hasta desconcierto por las cátedras.

“Varias veces escuché decir a docentes que tuvieron la mayoría de parciales reprobados porque los estudiantes «no leen» o «no estudian», evidenciando la ausencia total de autocrítica por parte del profesor.” (J, comentarios realizados para la investigación, 2012)

Es posible que ello se relacione con la creencia no demostrada de que su auditorio tiene el suficiente grado de autonomía y de desarrollo de las competencias mínimas para comprender lo que se dice. Por otra parte, subyace la idea de que el estudiante debe aprender el camino del maestro, del saber revelado, de la palabra autorizada. Los autores que se leen o se citan son “los que hay que leer”, y frecuentemente, no caben otras opiniones u otras opciones bibliográficas. Algunos señalan que los profesores exponen siguiendo la lógica de cada uno de los autores o brindan una síntesis de diversos planteos historiográficos. Ello forma parte de los fuertes supuestos compartidos entre docentes y alumnos acerca de lo que debiera ser una “buena clase” en la universidad. La solvencia intelectual aparece ligada a un discurso unidireccional que exhibe un conocimiento de ribetes enciclopédicos. Las distintas situaciones narradas en los informes dan cuenta del grado de naturalización que alcanza el modelo de educación “magistral” y de la pervivencia de una concepción academicista de la formación universitaria; todo un imaginario sobre la enseñanza y el aprendizaje notablemente resistente al cambio.

“Durante la exposición hay un extenso detalle de los hechos presentados en los textos, los cuales desconocen la mayoría de los alumnos por no haber leído el material. Esto hace que el transcurso de la clase sea poco participativo y dado que la misma se reduce a la exposición de los textos, la clase transcurre sin mayores cambios en el tono de la exposición (...) La falta de lectura del material por parte de los alumnos hace más monótono el desarrollo de la clase. El profesor permanece sentado siguiendo sus apuntes y los alumnos siguen el desarrollo de la exposición sentados en semi círculo.” (A, informe final de práctica, 2008)

Hay materias donde las clases de los prácticos adquieren otra dinámica pero en contrapartida prevalece la idea de que las clases teóricas no están destinadas a propiciar la participación. El argumento principal es que los alumnos y alumnas no leen y no se comprometen, aun en aquellas clases en las que se realizan propuestas alternativas y se demanda una participación activa:

“En los segmentos expositivos los educandos no realizaron intervenciones, dejando las preguntas o comentarios para la parte de la clase destinada a la realización de actividades. En retrospectiva pienso que hubiese sido interesante que las partes que destiné a exposición y explicación fuesen más interactivas, pero me imaginaba que los alumnos no me iban a interrumpir demasiado durante estos segmentos (...) teniendo en cuenta que se trata de alumnos avanzados de la carrera y que traté de simplificar en el mayor grado posible las explicaciones, es probable también que no hayan tenido demasiados problemas para entender las ideas nodales de lo que les estaba diciendo.” (G, informe final de práctica, 2010)

Creemos que estas justificaciones son la expresión de las marcas subjetivas que las prácticas han dejado en los estudiantes cuando cursaron las distintas materias previstas en el plan de estudios. El hecho de que



algunos de ellos lo hayan anticipado o previsto en su planificación, es un indicio de la reproducción de aquello que han incorporado producto de las rutinas institucionalizadas y que las propuestas alternativas no logran “destronar”. La exposición sin mediar la interrogación es una práctica tan internalizada que esperan que sean los estudiantes los que hagan las preguntas, o que aprenderán si las explicaciones son claras. Cabría preguntarse, ¿cómo hacen los practicantes para saber si sus explicaciones son comprendidas si no se pregunta a los destinatarios? Evidentemente, se parte de una evidencia pocas veces constatada, de una profecía que se cumple a sí misma una y otra vez. Además, y esto es algo que observamos en muchas prácticas, el uso de *power point* es interesante pero por lo general opera como una “muleta” que refuerza el carácter expositivo de la clase.

### **Los supuestos sobre el comienzo y final de carrera.**

#### **Su incidencia en la práctica.**

Otro aspecto que surge de los relatos de los practicantes es la sorpresa que experimentaron cuando descubrieron que ser un estudiante avanzado de la carrera no implicaba necesariamente un grado mayor de autonomía ni desenvolvimiento pleno de las capacidades intelectuales. Cabe una pequeña digresión para contextualizar este supuesto. Históricamente, la universidad argentina ha recibido jóvenes que poseían conocimientos y competencias básicas, de lectura y escritura, de habilidades cognitivas complejas, que les permitirían recorrer con éxito el

trayecto de formación profesional elegido. Y a pesar que desde hace ya varios años se advierten dificultades en el ingreso y egreso de las distintas carreras, este imaginario no ha sufrido modificaciones significativas en cuanto al “deber ser” del alumno universitario. Como afirma Lewkowicz las instituciones prevén un tipo de sujeto que no es precisamente el que llega, igualmente se le exige que se adapte a la situación institucional. Si no puede o no quiere, la pregunta es: “¿qué posibilidades tienen los agentes para, una vez desmontados los supuestos institucionales, instalar una subjetividad capaz de habitar las situaciones?” (Lewkowicz, 2011:106) En el primer año se manifiestan con particular crudeza los obstáculos para

“lograr la participación, el compromiso, la lectura de los textos, y todo esto dificulta mucho el trabajo en clase, ya que sin el compromiso de los chicos las clases terminan siendo muchas veces solamente expositivas” (D, informe final de práctica, 2009).

Es una noción muy extendida que los problemas se deben principalmente a las deficiencias de la escuela secundaria que se “arrastran” a un nivel superior mucho más exigente. Los adolescentes no se adaptan fácilmente a una situación en la que se incrementan las lecturas y se maneja un lenguaje académico.

La “autonomía es relativa en los primeros años donde los alumnos todavía actúan bajo la lógica de la escuela, con lo cual, el papel del docente en los primeros años es doble: por un lado tener en cuenta las dificultades que puede haber para la comprensión de los contenidos específicos, y por otro el de iniciar a los alumnos en lo que implica la «vida universitaria.»” (E, informe final de práctica, 2010)

Análisis más críticos, pero más raros en los relatos, han puesto sobre la mesa la complejidad que reviste la temática.

“Los primeros años en la universidad suelen ser muy duros. Ahora bien, aunque el tema está instalado en el campo de la investigación y la discusión, son pocas las cátedras que se comprometen en la búsqueda de soluciones y alternativas, en la práctica cotidiana en las aulas la mayoría prefiere dar la espalda al problema. (...) Por ello la idea central de mi práctica en superior fue ayudar a los alumnos en la resolución de algunos problemas comunes y específicos de nuestra disciplina: el planeamiento de problemas, el manejo del tiempo histórico, la elaboración de hipótesis, el análisis multicausal de un fenómeno histórico, el establecimiento de relaciones entre diferentes enfoques. (...) Traté entonces, que mi propuesta contemplara dichos conceptos estructurantes, los cuales deben hacerse evidentes siempre que sea posible, porque muchas veces los docentes los pasan por obvios, y en general los alumnos universitarios somos escasamente proclives a admitir que «no sabemos»...” (M, informe final de práctica, 2009)

En contrapartida, hacia finales de la carrera, existe la creencia generalizada de que los estudiantes que logran sortear los enormes obstáculos de los primeros años ya han incorporado los conocimientos y las competencias propias de la disciplina histórica y que no dependen de propuestas didácticas que los interpelen. Solo algunos practicantes pudieron reconocer que sus pares presentan dificultades de comprensión que requieren de la intervención pedagógica:

“Muchos comentarios de los alumnos fueron erróneos, algunas cuestiones significativas de los textos o discursos leídos no fueron observadas, y además surgieron numerosas preguntas. Esto me conduce a

pensar que realmente el hecho de que los alumnos se encuentren en el último tramo de la carrera, no significa que no necesiten del aula como espacio de aprendizaje y de la ayuda tutelada del profesor como «facilitador» del mismo (a partir de la organización de una serie de actividades que posibilitan la construcción de conocimientos).” (B, informe final de práctica, 2009)

Actualmente se cuenta con estudios en otras universidades del país que corroboran que el estar avanzado en la carrera no asegura un mayor y mejor empleo de estrategias de comprensión de texto, pero que la situación puede mejorar cuando hay un trabajo conjunto entre distintos especialistas de la facultad, cuando estos se involucran y reconocen el problema y se aplican estrategias para resolverlo (Loffi de Ranalletti, 2011).

### **Entre la reproducción y la innovación.**

Si bien los coordinadores pedagógicos de las experiencias proponemos a los estudiantes romper con concepciones tradicionales sobre la enseñanza en el nivel universitario, donde los “teóricos” -centrados en la figura del profesor- aparecen escindidos de los “prácticos” –dedicados puramente a las actividades que resolverán los alumnos, perduran valoraciones de lo práctico como algo menos importante y subsidiario de lo teórico. En una buena clase debería buscarse que los alumnos se apropien de conceptos, información y metodologías propias del trabajo disciplinar, y que estén presentes tanto la explicación del profesor como las actividades que les posibiliten a los alumnos aplicar las capacidades del pensamiento o construir conocimientos de manera

significativa y relevante.

Procurando entonces construir intervenciones ancladas en la interacción y el diálogo, los practicantes elaboran planificaciones que en muchos casos son diferentes a las que se presencian en las aulas. Entre las distintas estrategias se pueden mencionar: organizadores previos para la apertura, repertorios de citas para ser leídas en clase y recuperadas oralmente, formulación de hipótesis y problemas para resolver en el aula a partir de la lectura de fuentes, proyecciones de videos y presentaciones en formato *power point*, elaboración de cronologías y mapas temporales, recuperación de conocimientos previos sobre las temáticas a tratar en clase. Sin duda, las mismas forman parte de una “batería” de recursos bien conocidos y empleados en las propuestas orientadas a la escuela, pero se convierten en “novedosas” y “alternativas” para las clases universitarias en tanto no suelen verse como algo necesario o justificado para este nivel.

En general, insistimos en la necesidad de favorecer la interacción a partir de la alternancia entre la explicación y la interrogación, convencidos en que la relación dialógica entre docentes y alumnos potencia los intercambios y las posibilidades de comprensión por parte de los estudiantes. Si bien en el plano discursivo, y sobre todo durante los intercambios que se generan en los talleres, los practicantes dicen estar convencidos de que hay que “enseñar a pensar históricamente”, estas intenciones no siempre se concretan. Por lo general se producen contradicciones entre lo que sostienen teóricamente y lo que “pueden” desarrollar. Muy significativamente, uno de los principales problemas está en las formas de preguntar. Las propuestas alternativas que elaboran solo

duran el tiempo que lleva hacer la experiencia, los profesores a cargo de las asignaturas no las continúan.

Al momento de volver a pensar críticamente lo hecho en el aula los estudiantes pudieron reconocer estas tensiones:

“En primer lugar, es importante aclarar que la reflexión sobre la práctica en el Nivel Superior resulta mucho más difícil de realizar, por el hecho de ser el ámbito en el que nos desenvolvemos cotidianamente desde hace mucho tiempo (en mi caso desde hace 6 años). Por ello, resulta más dificultoso tomar distancia de determinadas actitudes dentro del aula y objetivarlas para reflexionar sobre ellas. (...) Haciendo un análisis crítico desde otra perspectiva, considero que la clase fue muy expositiva. No era mi intención hablar tanto, sino que pretendía que los alumnos me ayuden a desarrollar las ideas.” (M, informe final de práctica, 2011)

“Como crítica a mi clase, creo que mereció un mayor nivel de problematización, en tanto los tratamientos temáticos fueron abordados, si bien relacionándolos y contraponiéndolos entre sí, sin exponer una cuestión que inste al pensarlo desde otro lugar, o relacionándolo con otros elementos (...) hubiera sido conveniente reformular en forma de preguntas algunos aportes de los alumnos, para sacar algunas ideas y problematizar mejor lo que estábamos discutiendo.” (A, informe final de práctica, 2012)

“¿Cómo lograr no reproducir las mismas prácticas que un ámbito te presentó durante 6 o 7 años? ¿Cómo escapar a la realidad de la FHuC cuando el profesorado está más abocado a la investigación que a la docencia?” (L, comentarios realizados para la investigación, 2012)

En trabajos anteriores ya hemos comentado cómo los incentivos al sistema universitario y los estándares en la evaluación de resultados han llevado a que se prioricen las tareas de investigación. También es frecuente escuchar de los formadores que algunos alumnos reúnen condiciones para

ser docentes en la facultad e ingresar al CONICET y otros para trabajar en la escuela, pues se supone que este último es un ámbito de menor jerarquía y menor exigencia (Coudannes Aguirre, 2010). Según algunos otros autores, privilegiar la formación disciplinar por sobre la pedagógica generan “prácticas transmisivas y reproductivas del conocimiento histórico” pues se limitan solo a la “comunicación de saberes” (Rivera et al, 2013:150, 156). Ello plantea un problema que desde nuestro punto de vista es didáctico pero también epistemológico (la propia concepción del conocimiento histórico y cómo se construye) pues no se cuestionan los saberes y mucho menos a los encargados de “transmitirlos”.

Las prácticas que no responden al modelo hegemónico, pues incluyen el diálogo, el trabajo grupal en el aula y las puestas en común, son menos frecuentes en el cursado de las carreras de Historia de la FHuC, y a menudo se desvalorizan o no se consideran propias del nivel.

“Durante estas clases, los alumnos encuentran un mayor espacio para plantear dudas e inquietudes, inclusive que se «salen» del marco temático de la cátedra, como por ejemplo: problemáticas sociales, cuestionamientos sobre la carrera o el ambiente universitario, actualidad en general, compartir experiencias personales, por mencionar cuestiones. Esto pone en evidencia que los alumnos se sienten en un espacio de mayor libertad que excede los contenidos de la materia, en el cual pueden problematizar o cuestionar la realidad actual, por lo que se pueden ver una articulación constante entre el pasado y el presente. (...) escapar del supuesto mediante el cual se asocia a la universidad como un ambiente de producción de conocimiento y que no tiene espacio para las experiencias e inquietudes cotidianas de los sujetos que asisten.” (M, informe final de práctica, 2011)

“[Las clases de la asignatura de la carrera en la que hice la práctica

tienen] un fuerte basamento en el diálogo, el cual es estimulado a través de la indagación constante del profesor sobre lo trabajado en clases anteriores, articulando los contenidos ya abordados con los nuevos, y sobre la temática que es objeto de estudio, la cual es trabajada mediante la simple recuperación de las lecturas consignadas para una clase, la articulación de la exposición por parte del profesor con la lectura de fragmentos de textos historiográficos o de fuentes históricas, o por medio de actividades grupales basadas en la lectura de textos y la devolución posterior al grupo-clase. Creo que esta modalidad de trabajo da cuenta de una postura frente a la enseñanza y el aprendizaje, acorde a las nociones postuladas por los autores que leemos en las materias pedagógicas, y especialmente, en la didáctica específica y la práctica docente, y sobre las cuales al parecer todos los que cursamos esas materias estamos de acuerdo –al menos teóricamente-. Sin embargo, muchos de los alumnos actuales de la asignatura –sin mencionar a los que ya la cursaron- parecerían no admitir dicha modalidad para una cátedra universitaria.” (B, informe final de práctica, 2009)

Ninguna de estas críticas sería posible, no obstante, si los estudiantes no tuvieran herramientas prestadas por las asignaturas pedagógicas. Desde la cátedra pensamos que la Didáctica de la Historia debe posibilitar la revisión reflexiva y crítica de los contenidos relacionados con la formación disciplinar específica, formular nuevos interrogantes, buscar y construir propuestas alternativas de enseñanza, generar recursos y estrategias metodológicas innovadoras, etc. Por eso en el aula se propicia un intercambio más horizontal a lo que están acostumbrados los estudiantes en el cursado de su carrera y se plantean debates. El objetivo último es problematizar y desnaturalizar prácticas de enseñanza marcadas por modelos tradicionales (Andelique, 2011; Celman, 1995). Según el relato de los estudiantes ello no se siempre se logra en



nuestras propias clases, por distintos motivos:

“A partir de las observaciones realizadas se infiere también que se trata de un grupo [el de los cursantes de la asignatura Didáctica de la Historia] con algunos vacíos importantes en cuestiones que son fundamentales para el campo de la didáctica y que debieron ser trabajadas anteriormente en otras disciplinas. Esto hace que algunas propuestas metodológicas, y de contenidos, que trabajan sobre construcciones conceptuales que se suponen previas, pierdan valor y sentido. De esta manera, (...) no existe una construcción colectiva del conocimiento, ni siquiera un debate que facilite el intercambio de ideas en un conjunto de cuestiones que tienen que ver, sin duda, con una primera toma de posiciones sobre que enseñanza de la historia promover, para qué, y que tipo de pensamiento construir.

Si bien la propuesta metodológica de la cátedra tiende, claramente, al intercambio entre los docentes y el grupo, a partir de un conjunto de interrogantes y dispositivos que son pensados como movilizados de reflexiones y debates, en general en las clases termina por predominar la exposición por parte de los docentes de las cuestiones a trabajar, frente a la falta de lectura del grupo. Cuando esto se revierte las clases se presentan como mucho más dinámicas y posibilitadoras del aprendizaje.” (V, informe final de práctica, 2010)

“Otra posibilidad que tuve como practicante fue el darme cuenta a través de las observaciones de las clases, que los alumnos no comprendían como problematizar los contenidos, y ello me llevó a intervenir con sugerencias a la profesora a cargo de la materia, que considero aportaron para un mejor aprendizaje de los temas y contenidos de las clases. Si bien esta actividad no estaba prevista dentro de mi práctica, también tuve en cuenta los pedidos de los compañeros y las consultas que me realizaban en otras materias que cursamos juntos” (L, informe final de práctica, 2011).

Creemos que el argumento de que las clases no son movilizadoras porque “los alumnos no leen” es simplista y que las dificultades observadas tienen causas más profundas que merecen ser estudiadas y discutidas por todo el cuerpo de profesores y profesoras de la carrera, ya que al parecer no habría tanta diferencia entre lo que sucede en las clases de las asignaturas de contenido histórico respecto de la didáctica específica y otras pedagógicas.

### **La relación entre profesores y estudiantes, ¿un diálogo posible?**

La enorme distancia entre profesores y estudiantes, la timidez y la cohibición, la ansiedad frente a la exigencia del docente cuyo saber es magnificado, el miedo a preguntar y a equivocarse han sido características recurrentes en la descripción que hicieron los practicantes sobre sentimientos y actitudes propios, y de sus pares, en las diferentes situaciones de clase. Sin embargo, en escenarios más horizontales (cuando debieron dar clases a sus propios compañeros) se ha hecho presente el término “solidaridad”. Al parecer, la misma fue una ventaja en las asignaturas de los últimos años, menor en los años iniciales, y casi inexistente en el trato cotidiano con los profesores:

“Que lo «académico» no opaque lo relacional de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. (...) Los estudiantes demostraron un alto grado de participación, aunque no necesariamente comprometidos específicamente en la temática; aquí es donde es posible realizar un distingo entre quienes participaron activamente en por el interés en la temática y entre quienes los hicieron por lo que podríamos denominar

«solidaridad estudiantil»...” (S, informe final de práctica, 2006)

“Considero positivo de la clase que el tipo de materiales a los que recurrí despertaron el interés de estos alumnos. Aunque no debo ser ingenua y pensar que su participación sólo se debe a la utilización de novedosos materiales, porque al finalizar la clase algunos de ellos manifestaron que la participación de los alumnos se dio en parte por postura de solidaridad con quien estaba enfrente de la clase. Que en caso de ser las mismas actividades propuestas por las docentes de la clase no se participaría en el mismo nivel.” (G, informe final de práctica, 2012)

Otros practicantes analizan y conceptualizan este tipo de situaciones con singular agudeza:

“La construcción del rol de alumno se opera (...) como un «aprendizaje social» de contenidos del currículum oculto de la institución, las explícitas o tácitas «reglas de juego» que rigen los intercambios en el contexto académico. Es claro, que solo algunos estudiantes se adaptan a las reglas que condicionan su rol de estudiante universitario (...) [Por otra parte] es preciso modificar prácticas docentes largamente arraigadas en la educación superior, principalmente en lo tendiente a mejorar la comunicación entre alumnos y profesores para propiciar el desarrollo de valores, actitudes, habilidades y aprendizajes significativos, en los que docentes y alumnos interactúen cooperativamente. Para establecer un verdadero diálogo e intercambio no solo de contenidos conceptuales, sino también de experiencias.” (M, informe final de práctica, 2009)

“Si bien existen posibilidades de intervención y crítica de parte de los alumnos, el conocimiento tiene una dirección más «unilateral». Se expone el conocimiento más como una conferencia, como un examen, que como un momento de diálogo y construcción multilateral. Tal vez esto tenga relación con la dinámica de la universidad, un ámbito profesional competitivo, donde muchos priorizan inclusive la veta de investigador-profesional a la de profesor. La clase, y la preocupación por la misma, son vistas más como una actividad complementaria (...) Esto, por supuesto,

repercute en la dinámica de las clases y en las percepciones del alumno. (...) También es el docente el que adquiere un status particular, y la crítica a las clases y a sus formas a veces quedan en el silencio, por esta asimetría.” (A, informe final de práctica, 2012)

Las reflexiones que acabamos de citar son llamados de atención que no podemos dejar pasar. Es muy posible que estas dificultades no sean exclusivas de este estudio de caso y se manifiesten en otras instituciones similares. Ni la trasmisión de contenidos que realizan los colegas de las materias disciplinares ni los recursos que estos suponen deben ser brindados por las pedagógicas, son hoy suficientes para resolver los principales problemas que hoy aquejan a nuestras carreras de profesorado. Lo que está en juego, además de lo académico, son los aspectos humanos y sociales que son constitutivos de la relación pedagógica.

De la veintena de relatos surge que cuando hubo “buenas experiencias”, estas se dieron a partir de la superación de los temores. Por otra parte, la mayoría de los integrantes de las cátedras se pusieron a disposición de los practicantes y casi siempre mostraron una actitud constructiva en las críticas a sus desempeños. En otros casos se ha señalado que fueron amables pero más interesados por cumplir con el programa que por dedicar tiempo adicional a la formación de sus alumnos y alumnas.

### **Palabras finales.**

Junto con Litwin (1997) estamos convencidos de que las buenas prácticas son el resultado de configuraciones didácticas que se basan en la búsqueda

de la comprensión y la construcción de saberes, prácticas en las que se supera el dilema teórico/práctico, revalorizando las experiencias y someténdolas a discusión, poniendo en circulación el conocimiento “para ser estudiado y debatido por quienes se preparan para la docencia.” (Edestein, 2013:32-3).

Creemos que el diálogo entre saberes y experiencias es posible en la medida que todo esto se reconozca como parte de una agenda de discusión y mejora. Un tema central es, sin duda, el de la evaluación que, según la opinión de los estudiantes, sigue siendo bastante tradicional en este ámbito y solo muy gradualmente introduce novedades. Queda por indagar cómo funciona la tan mentada solidaridad, qué valores educativos asocian a ella, cómo se logra el apoyo y la contención mutua que en algún momento mencionan. Deberíamos poder generar además otros espacios en los que el poder, y todo aquello de lo que se reviste para legitimarlo, se distribuya de una manera más democrática. Estimamos que ello contribuiría en principio a un mayor compromiso de todos los involucrados con la construcción de conocimiento y la formación profesional.

Por último, creemos que la lectura de los relatos de los y las practicantes interpela muy decisivamente a la didáctica específica y a nuestro trabajo en la misma. De ellos surge que no podemos dar por supuesto que ciertos conceptos y procedimientos específicos han sido construidos en materias correlativas y que urge buscar más alternativas para romper con el modelo de clase tradicional universitaria (que se asemeje más a lo que les decimos que ellos “deben” hacer en sus propias clases).

### **Bibliografía.**

ANDELIQUE, Carlos Marcelo (2011): La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?, en *Clío & Asociados. La historia enseñada*, N° 15, Santa Fe, UNL/UNLP.

CARNEVALE, Sergio (2012): Los profesores principiantes enseñanza historia, en *Clío & Asociados. La historia enseñada*, N° 16, Santa Fe, UNL/UNLP.

CELMAN, Susana (1995): La tensión teoría-práctica en la educación superior, en *Revista del IIICE*, N° 5, Buenos Aires, UBA/ Miño y Dávila.

COUDANNES AGUIRRE, Mariela A. (2010): La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación / docencia y teoría / práctica, en *Antítesis*, Vol. 3, N° 6, Universidade Estadual de Londrina.

DE LELLA, Cayetano de (1999): Modelos y tendencias de la formación docente, *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*, Lima, Perú. Recuperado el 20 de febrero de 2010 en <http://www.oei.es/cayetano.htm>

EDELSTEIN, Gloria (2013): ¿Qué docente hoy en y para las universidades? En *InterCambios*, N° 1, Montevideo, Universidad de la República.

FREIRE, Paulo (1997): *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI.

LEWKOWICZ, Ignacio (2011): Entre la institución y la destitución. ¿qué es la infancia?, en COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós.

LITWIN, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.

LITWIN, Edith (2008): *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.

LITWIN, Edith (s/d): La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria, documento de proyecto de investigación. Recuperado de [http://fba.unlp.edu.ar/metodologiadelasasigprof/materiales/37\\_Edith\\_Litwin.pdf](http://fba.unlp.edu.ar/metodologiadelasasigprof/materiales/37_Edith_Litwin.pdf) Acceso: 20 de mayo de 2014.

LOFFI DE RANALLETTI, Valeria Mabel (2011): Un abordaje para la problemática de la comprensión de texto en la formación de profesores de historia, en *Clío & Asociados. La historia enseñada*, N° 15, Santa Fe, UNL/UNLP.

RIVERA CALVO, María Elda VALENCIA SANCHEZ, Mabel y ALVAREZ ARREDONDO, Anselmo (2013): La práctica docente en la Licenciatura en Historia, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, N° 11, Córdoba, APEHUN.