

A un paso de ser profesores... Practicantes reflexionan sobre la formación, la experiencia y las finalidades de la enseñanza en la Universidad Nacional del Litoral

*Mariela Coudannes Aguirre**
*Carlos Marcelo Andelique***
*María Clara Ruiz****

*

Universidad Nacional
 del Litoral, Argentina.
 macoudan@fhuc.unl.edu.ar

**

Universidad Nacional
 del Litoral, Argentina.
 marceloandelique@yahoo.
 com.ar

Universidad Nacional
 del Litoral, Argentina.
 ruizmariaclara@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se encuadra en el proyecto “*Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión*”, que tiene sede en la Universidad Nacional del Litoral. La cátedra a cargo de la Práctica Docente del Profesorado en Historia llevó a cabo la recolección de reflexiones producidas por practicantes que cursaron la asignatura en los últimos cinco años. Si bien el ejercicio solicitado consistió en revisar la propia experiencia desarrollada en los niveles secundario y superior, esto derivó en consideraciones sobre la formación universitaria y sus finalidades. El análisis cualitativo interpretativo de los registros ha permitido reconocer aspectos que les resultaron conflictivos como la desconexión entre teoría y práctica, pero un punto en particular resultó significativo: la crítica a las interacciones establecidas remitió a pensar otras cuestiones como las representaciones sobre los saberes, cómo se construyen en el aula y, una vez más, para qué enseñar historia hoy.

Palabras clave: Practicante, reflexión, formación, experiencias, finalidades.

One step away from being teachers... Practitioners reflect on training, experience and the purposes of teaching at the Universidad Nacional del Litoral

Abstract

In this article we will address the construction of social This paper is part of the project ‘Meanings and uses of social sciences in teaching and extension’, which is based at the Universidad Nacional del Litoral. The authors collected the reflections produced by students who carried out their practice in the last five years. Although the requested exercise consisted

RESEÑAS N° 22

AÑO 2023

[pp. 120 – 137]

Recibido: 03/04/2023

Aceptado: 24/04/2023

ISSN 2796-9304

of reviewing the experience developed at the secondary and higher levels, this led to considerations about university education and its purposes. The interpretative qualitative analysis of the records has allowed to recognize aspects that were conflicting for them, such as the disconnection between theory and practice, but one point in particular was significant: the criticism of the established interactions led to think about other issues such as representations of knowledge, how they are built in the classroom and, once again, why teach history today.

Keywords: Practitioner, reflection, training, experiences, purposes.

Presentación

El presente trabajo se encuadra en el proyecto CAI+D “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión”, aprobado por Res. CS 378/ 2020 de la Universidad Nacional del Litoral. Los autores, integrantes de la cátedra a cargo de la Práctica Docente del Profesorado en Historia, llevaron a cabo la recolección digital y análisis de aproximadamente cuarenta reflexiones producidas por practicantes que cursaron la asignatura en el último lustro. Año tras año, las consignas para su elaboración solicitan enfocarse en aspectos de la propia experiencia desarrollada en los niveles secundario y superior, pero pronto se ha advertido que el ejercicio llevado a cabo por los y las estudiantes se extiende espontáneamente a revisar la formación universitaria y sus finalidades. Estos aspectos emergentes han sido recuperados y profundizados progresivamente por este equipo de investigación desde aproximadamente diez años a la fecha (Coudannes y Andelique, 2012, 2014).

Marco institucional y curricular de la formación de profesores en la UNL

La indagación crítica sobre la formación de profesores aún tiene camino por recorrer en Argentina. Las investigaciones disponibles en el país y el exterior brindan herramientas conceptuales y metodológicas para contextualizar y analizar las prácticas en la carrera de Historia de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), en Santa Fe, capital de la provincia del mismo nombre. Se parte

de considerar que la formación del profesorado “es un producto del modelo curricular dominante y de las finalidades que se otorgan a la enseñanza de los diferentes contenidos en cada periodo histórico” (Pagès, 1997, p. 6).

La creación del “Instituto del Profesorado” data de 1953; varios años después adquirió el rango de facultad (1987) e incorporó las licenciaturas (1993) sobre la base de un trayecto disciplinar común. En los inicios del nuevo siglo, recibió su actual denominación.

Pese a que el ingreso al primer año es libre, gratuito e irrestricto se plantean serios problemas, algunos relacionados con el contexto socioeducativo y otros propios de las exigencias de la vida académica, que dificultan la permanencia y egreso de los estudiantes. Buena parte de ellos provienen de localidades del interior de la provincia de Santa Fe o de regiones vecinas, y retornan a ellas cuando obtienen su titulación. La cantidad de alumnos y alumnas que cursan los últimos años y logran alcanzar la certificación es reducida y no alcanza a cubrir la demanda de docentes para el nivel secundario.

Un aspecto muy relevante para entender cómo es la formación en este marco institucional es la relación entre “lo disciplinar” (la historia, la geografía, la lengua, etcétera) y lo “pedagógico” al que se le atribuye un estatus menor, que redundaría en un mayor prestigio de la licenciatura frente al profesorado. Ello se explica por varios factores que dan cuenta de tendencias más amplias como, por ejemplo, las políticas de incentivos económicos del gobierno nacional a la investigación para la adecuación a estándares internacionales, el alejamiento del nivel educativo para el cual se forman mayoritariamente los estudiantes de profesorado, entre otros (Dicroce, 2011). También la percepción de la escuela pública como un lugar pauperizado y vaciado de conocimiento, ganado muchas veces por el asistencialismo y la violencia, poco deseable para estar y trabajar. Desde hace un tiempo, es fuerte la creencia de que lo prioritario es lograr una sólida formación en lo disciplinar pues lo pedagógico es superficial e innecesario (Jara y Santisteban Fernández, 2010; Coudannes, 2010; Aquino y Ferreyra, 2012), respondiendo claramente a una tradición academicista (Diker y Terigi, 2003).

(...) existe una tensión entre la teoría y la práctica resultante de la extendida creencia en nuestros claustros de que sólo con saber historia es suficiente y que no es necesaria la reflexión colectiva sobre el para qué, qué y cómo enseñar en la formación de futuros docentes y en el presente estudiantes de profesorado. Otra tensión –dentro de la facultad– es la que sostiene que saber la disciplina es suficiente para enseñarla. Así, justifican que las materias pedagógicas no tienen nada que aportar a la enseñanza en el nivel

superior. (...). (Informe final de práctica docente, citado en Coudannes y Andelique, 2012)

Según Pogré y Krichesky (2005), la débil articulación con lo pedagógico y lo que ellas consideran el escaso impacto de la formación inicial en la biografía escolar, obedece a la fuerte impronta académico-racionalista de un curriculum organizado tradicionalmente en base a una disciplina principal. Por muchos años, las universidades nacionales no se vieron en la necesidad de discutir estos temas pues eran vistos como algo que se resolvía puertas adentro, en el pleno ejercicio de sus principios de autonomía académica y libertad de cátedra. La declaración de los profesorados como carreras de interés público –lo que supone una progresiva acreditación por organismos nacionales– cambió el panorama e instaló el debate en el seno de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE). Uno de los puntos más álgidos de la discusión ha sido precisamente la relación entre materias disciplinares y pedagógicas, la negociación de espacios curriculares y cargas horarias.

El actual plan de estudios del Profesorado de Historia está organizado en cinco años de duración, la mayor parte de las asignaturas son disciplinares y seis de formación docente. El tronco disciplinar es común a la Licenciatura y se encuentra organizado según el clásico esquema de sucesión temporal, desde lo más antiguo a lo más contemporáneo, con un equilibrio entre la historia europea, americana, argentina y afroasiática. La didáctica específica está reducida a un cuatrimestre en el cuarto año y la “Práctica Docente” (llamada “residencia” en otras facultades del país) se ubica al final de la formación. Como el título que se otorga habilita para dar clases en la secundaria y en el nivel superior, se prevé una estancia de aproximadamente tres meses en la escuela y una más corta –de un mes– en una asignatura de la carrera a elección. De esta manera, sigue “el modelo deductivo que asume que las instancias de práctica constituyen un espacio de «aplicación» de lo aprendido” (Pogré y Krichesky, 2005, p. 39). Este tipo de diseño en el que se evidencia una fuerte desarticulación entre la teoría y la práctica es el que todavía predomina en la mayor parte de las universidades nacionales a lo largo y ancho del país (Jara, Bazán y Zuppa, 2019). En contrapartida, la didáctica apunta a la formación de un profesor crítico y reflexivo frente a los problemas socioeducativos y la elaboración de propuestas alternativas para el aula, sobre todo la de secundaria.

En la última versión del plan de FHuC-UNL, se prevé que los egresados adquieran un cuerpo estructurado de conocimientos científicos de su disciplina, sean capaces de apropiarse e integrar nuevos aportes de su área a partir de una actitud crítica y fundamentada, elaboren, adquieran e integren un marco teórico

de las prácticas docentes y estén en condiciones de referirlo creativamente a las situaciones educativas donde se desempeñen, entre otros objetivos. Sin embargo, en el listado de competencias que deben desarrollar los estudiantes no aparece ninguna específicamente vinculada a la formación pedagógica. Se dice que los alumnos deben poder realizar el análisis de trabajos historiográficos y de discursos históricos, comparar diferentes propuestas de explicación histórica, interpretar y criticar fuentes bibliográficas y documentales, discutir publicaciones científicas, seleccionar materiales y analizar problemáticas significativas en la larga duración. ¿Se cumplen estos objetivos en el desarrollo curricular?

En el ejercicio diagnóstico que realiza anualmente la cátedra de Didáctica de la Historia aparece en general un buen manejo de conceptos específicos respecto de ciertos períodos, pero serias dificultades para definir el objeto de la disciplina, cuáles son sus conceptos estructurantes, qué es una temporalidad compleja, entre otros aspectos epistemológicos y teóricos. En la FHuC-UNL los estudiantes suelen manifestar que no existen espacios previos a la didáctica específica en los que puedan pensar qué, cómo y para qué enseñar historia. Estas cuestiones no son debatidas hasta el final de la carrera.

No se trataría de un problema de esta sola realidad universitaria. Putnam y Borko (2000), por ejemplo, han llamado la atención sobre las insuficiencias de la formación universitaria estadounidense en el desarrollo de un saber más rico y flexible sobre la estructura y las funciones del conocimiento de la disciplina, y en cómo enseñar las distintas materias para que se puedan comprender.

Certezas (y no tantas) respecto de la formación práctica de futuros profesores. Planteos centrales que surgen de las investigaciones

Hasta los años ochenta, las investigaciones educativas hacían hincapié en observar la relación entre los comportamientos que mostraban los profesores y el éxito que lograban sus alumnos; se entendía que lo que importaba era estudiar la transmisión y la aplicación de habilidades. Progresivamente, comenzaron a oírse las críticas a esta visión mecánica y se apuntó a dilucidar lo que había detrás de los comportamientos. El foco pasó a ser cómo se lleva a cabo la toma de decisiones por parte del profesor y qué aspectos, personales y contextuales, median el desarrollo curricular en el aula. Numerosos estados de la cuestión se han escrito en los últimos años, especialmente en los Estados Unidos, pero también en España. Si bien las ideas de lograr una enseñanza “eficaz” y un

profesor “efectivo” siguen estando vigentes, se reconoce que no es nada sencillo explicar por qué en muchos casos esto no se produce. Hoy se sabe que los docentes introducen en el aula creencias y teorías personales, estructuras conceptuales e imágenes, resultado de experiencias que interactúan con la formación y que esto, sumado a otras variables, los llevan a hacer las elecciones que sustentan sus prácticas.

¿Cuáles son las creencias, concepciones, concepciones erróneas y esperanzas que poseen los profesores en formación y los nuevos profesores sobre la educación de estudios sociales? ¿Qué creen que son y deben ser los objetivos de los estudios sociales? ¿Cómo cambian estas creencias durante y después del programa de preparación? (...) Resulta interesante comprobar que la mayoría de los investigadores informaron que las creencias y perspectivas de los estudios sociales y sobre la enseñanza en general, se mantienen relativamente estables y demuestran pocos cambios durante el período del programa de preparación. (...) Goodman y Adler sugirieron que tales sistemas de creencias derivan de las concepciones juveniles de las ciencias sociales del profesor en formación, la influencia de individualidades significativas como los profesores y la facultad, y expectativas institucionales encontradas en los lugares de prácticas, además de las fuerzas sociales fuera del aula... (Armento, 2000, p. 23)

Los profesores, ya sean noveles o experimentados, llegan a comprender las nuevas prácticas a través de la visión del conocimiento y las creencias que ya poseen. Las nuevas interpretaciones que desarrollan determinan el uso concreto que se hace en el aula de las nuevas estrategias o actividades de instrucción. Así, a los profesores no hay que presentarles simplemente las instrucciones sobre las nuevas prácticas docentes y esperar a que las «reciban» y usen automáticamente. Por el contrario, hay que ayudar a los profesores a ampliar su conocimiento y a cambiar sus creencias a medida que aprenden los nuevos enfoques de docencia. (...) estamos ante unas ideas altamente resistentes al cambio. (Putnam y Borko, 2000, p. 235)

Como se desprende de estas citas, la mayor complejidad en los abordajes investigativos de la tarea de profesores y profesoras ha llevado a cuestionar los contenidos de la formación inicial y a preguntarse si permite revisar críticamente esas creencias, descartarlas o reconstruirlas sobre nuevas bases. Por otra parte, las indagaciones sobre la biografía de los estudiantes avanzados y profesores noveles arrojan que no solo la etapa escolar provee escasamente de modelos a seguir, sino también la universitaria. Si la formación inicial no ha

logrado conmover suficientemente los cimientos de las primeras convicciones de los jóvenes, si no se los ha desafiado a pensar por sí mismos y a resolver problemas, es muy posible que estos recurran a su conocimiento previo de la vida escolar para resolver las situaciones conflictivas que se les presentan en los primeros tramos de la profesión. Stephanie Van Hover y Elizabeth Yeager revelaron –por solo citar un ejemplo– el caso de una estudiante que era considerada muy buena por su sofisticada concepción de pensamiento histórico y conocimiento pedagógico pero su práctica en el aula reveló que no incorporaba a su trabajo la multiplicidad de perspectivas y fuentes (van Hover, 2008). Si los profesores no piensan históricamente tampoco lo harán sus alumnos. El planteo de problemas, y no la simple acumulación de conocimiento histórico, sería el principal factor para una enseñanza eficaz, sobre todo desde la didáctica específica (Pagès, 1997).

Los diagnósticos iniciales fueron muy pesimistas, pero hoy se rescata que las representaciones y creencias que traen los y las estudiantes no son totalmente determinantes, que pueden influir y a su vez ser influidas por el aula. Desde el punto de vista investigativo, es interesante mirar casos diferentes, con distintas experiencias de vida, en distintos contextos (Chant, 2002). Susan Adler (2008) recomienda organizar prácticas pre-servicio en espacios culturalmente diversos y que los estudiantes se comprometan activamente con lo que estos demandan; también sugiere mayor colaboración entre las instituciones educativas para poder apoyar a los noveles cuando se ven abrumados por el primer contacto con las realidades de las escuelas. Estudiar lo que hacen los egresados en esta etapa ofrece una buena oportunidad para conocer la naturaleza del cambio docente y explorar las influencias sobre las decisiones que toman (van Hover, 2008). Para Joan Pagès (1996) el concepto de perspectiva formulado por Jesse Goodman y Susan Adler en su trabajo pionero de 1985 es el más fructífero, pues abarca las ideas, conductas y contextos de los actos de enseñanza concretos y recorre toda la vida de la persona. Las perspectivas prácticas se pueden “leer” en la elaboración concreta de propuestas y materiales didácticos (Jara y Santisteban Fernández, 2010).

Los cursos de didáctica deberían poder movilizar el cúmulo de conocimientos y hacer reflexionar sobre la epistemología de la disciplina que ha intervenido en la formación de sus perspectivas. Racionalizar el propio sistema de creencias, comprender sus limitaciones y encarar distintas prácticas pueden llevar a un cambio conceptual, pero no necesariamente se traducirán en un ejercicio de la profesión acorde con estas nuevas ideas (Pagès, 1997, 2000).

Un aspecto fundamental para profundizar en la posibilidad de los cambios es el concepto de reflexión. Si bien tiene diversas acepciones y su uso resulta ambiguo (Adler, 2008), se pueden mencionar algunas posturas que resultan significativas a la hora de pensar lo que hacen los docentes. En 1987, Lee Shulman definía la reflexión como el análisis retrospectivo de los procesos ocurridos, el volver a escenificar y experimentar emociones, evocar dificultades y logros, contrastarlos con los objetivos primigenios a los efectos de lograr una “nueva comprensión” (Shulman, 2005, p. s/d). En la actualidad, se considera a la reflexión como un acto comunicativo e interactivo, pero a la vez expresión de autonomía, que se realiza “en y sobre la acción”. Los docentes deberán estar bien preparados –teórica y prácticamente– para analizar las situaciones que se les presenten en todas sus dimensiones y para adoptar las estrategias más convenientes en función de los distintos grupos de estudiantes a los cuales tienen la responsabilidad de enseñar. Casi siempre va unida a una capacidad para innovar –que crece a través de esa experiencia reflexiva– y de colaborar con otros. Permite también problematizar los objetivos prefijados y propósitos de la educación (Pagès, 2012). Para Gabriela Diker y Flavia Terigi (2003), el enfoque hermenéutico-reflexivo de la enseñanza entiende a esta como una actividad compleja determinada por el contexto, cargada de imprevisibilidad y conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. En este marco, se propone que el profesor sea creativo y reflexivo, lo que lo habilita a realizar/modificar sus propias construcciones metodológicas.

Otra contribución muy interesante para pensar la reflexión es la de Ana Zavala (2008). Para ella, no se trata solamente de pensar, racionalizar, poner en palabras o comprender, a la manera de Donald Schön y otros, sino de provocar una conversación consigo misma a raíz de una situación de insatisfacción con la propia práctica. Se puede ser consciente de esto o no llegar a serlo nunca, estar convencido de que se favorece la actitud crítica hacia el conocimiento y la autonomía de los estudiantes cuando en realidad no se los cree capaces o no se está dispuesto a aceptar conclusiones diferentes que cuestionen la propia posición. Cuando se advierte la contradicción, cuando aparece la perplejidad y la incomodidad, es que surge la reflexión entendida como

Conversar con uno mismo, conversar con uno como era antes, con sus miedos, sus ideales, sus fantasmas, sus ilusiones, sus innegociables. Pero también es conversar con sus autoridades, es decir, sus maestros, sus líderes, sus modelos, que pueden ser personas conocidas, autores de libros, personajes «míticos», e incluso religiosos. Reflexionar es, también, fantasear, en el sentido de tener «fantasía», es crear mundos

posibles, imaginarios, mejores, seguros, desproblematizados; es movilizar, definitivamente, la capacidad de utopía que cada uno tenga, y vapulearla con las dosis de realismo y de pesimismo que no pueda controlar. (Zavala, 2008, p. 254)

En definitiva, la reflexión conmueve la propia identidad y se espera que habilite soluciones innovadoras. Las opciones metodológicas –en particular respecto de las interacciones deseadas y posibles– ocupan un lugar central en las reflexiones y revisiones sobre las experiencias que llevan a cabo los y las practicantes de la UNL; pero constituyen un primer paso para cuestionar todo lo demás...

En relación con la dinámica de las interacciones, resulta significativo mencionar los aportes de Álvarez Álvarez, de la Universidad de Cantabria, que enuncia una tipología de situaciones comunicativas que pueden presentarse en el aula de universidad: 1) flujo de transmisión de contenidos; 2) exposición abierta; 3) diálogo controlado; 4) indagación dialógica orientada por el profesorado. En esta progresión, las diferencias entre una y otra se encuentran en los roles y funciones de cada uno de sus actores; la dirección en la que se establece la interacción y la circulación de la palabra, la incentivación o no de la participación; la presencia o ausencia de preguntas (cerradas o abiertas); la posibilidad de cuestionar o debatir el contenido; quién porta el saber percibido como legítimo, o si se construye conocimiento en la clase, entre los aspectos más importantes. La investigadora argentina Paula Carlino viene indagando algunos de estos temas desde hace tiempo, habiendo llegado a la conclusión de que “la enseñanza universitaria de las ciencias sociales habitualmente consiste en la exposición, por parte de los docentes de cada cátedra, de un sistema de nociones propias de un campo disciplinar”. El rol atribuido a los y las estudiantes es más bien receptivo y pasivo: escuchar, tomar apuntes, leer abundante bibliografía con escasa orientación y escribir evaluaciones escritas cuyas consignas suelen desaprovechar “el potencial epistémico de la escritura” (Carlino, 2005, p. 208). Para Paula González, la Residencia suele generar desconcierto en el alumnado que arriba a esta instancia, pues implica interrumpir los modos usuales de leer y escribir, trascender una escritura basada principalmente en la paráfrasis de las interpretaciones de los historiadores y “generar un nuevo tipo de saber en un nuevo tipo de escritura” (Jara, González, Ferreyra y Bazán, 2015, p. 195).

Desde un punto de partida diferente pero coincidente en algunos de sus hallazgos, Brunás ha descripto tres casos de prácticas de docentes noveles que declaran una concepción crítica transformadora de la enseñanza, sin embargo, allí “donde prevaleció una relación lineal, los docentes no pueden más que repetir,

mantienen siempre el mismo esquema de relación y el saber queda desplazado o denegado” (Brunás, 2007, p. 6). Sergio Carnevale coincide con la bibliografía de referencia en advertir que a menudo se presentan contradicciones entre las buenas intenciones de los recién egresados/as y las prácticas observadas. En su estudio sobre docentes noveles, estos

Reconocieron que se valieron de la explicación para transmitir información, para brindar datos concretos sobre el tema (...) [lo que responde a] 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 [construida probablemente a lo largo de toda la trayectoria educativa] (Carnevale, 2012, p. 64).

Análisis de las reflexiones de los y las practicantes

A continuación, se expone una síntesis de cuestiones relevantes que aparecen en las reflexiones de practicantes en cuarenta informes finales producidos en los últimos cinco años.

En primer lugar, los y las estudiantes de la FHuC- UNL ven a sus docentes como intelectuales que no tienen en cuenta que están formando a futuros docentes. Las habilidades pedagógicas son consideradas más bien superficiales e innecesarias para la transmisión del contenido en el nivel universitario. La exposición sin mediar la interrogación es algo tan internalizado que esperan que sean los/as alumnos/as quienes hagan las preguntas, y que aprenderán si las explicaciones son claras. Es difícil romper con estos estereotipos cuando lo más frecuente son las clases teóricas centradas en la explicación del titular de la cátedra y clases prácticas, donde las actividades son generalmente de lectura y comprensión de los textos. Muchos coinciden en que sus docentes no buscan o no logran propiciar la participación; y los que realizan una propuesta diferente en los horarios de prácticos esperan que sus estudiantes se desenvuelvan de manera más autónoma. Sin embargo, un practicante explica que esta iniciativa puede fracasar porque

Los textos son muy teóricos y complejos [(...) o porque] no entendemos lo que debemos hacer. (N., Informe final de práctica docente, 2021).

Otro registro contundente expresa:

Parte importante de los supuestos institucionalizados de la universidad surgen de la confianza en la autonomía estudiantil para la comprensión de lecturas, prácticas de estudio o capacidad resolutive de las actividades (...). Como mencioné previamente, pude desandar en el tiempo reciente muchas de estas construcciones, relativizándolas. (J., Informe final de práctica docente, 2021).

Otras características de las clases universitarias son la no diversificación de recursos/materiales y la persistencia de cierto enciclopedismo que se expresa en la ausencia de recorte o selección de textos u organización alternativa del contenido, por ejemplo, a través de problemáticas. El uso de la exposición suele justificarse, en primer lugar, por la falta de tiempo para desarrollar la cantidad de contenido previsto, de gran densidad conceptual e informativa, y en segundo lugar, porque el alumnado no realiza las lecturas previstas para los encuentros semanales. Varios practicantes relatan que intentaron innovar en el marco del espacio que les dieron los responsables de las asignaturas disciplinares sin poder desmarcarse completamente de la forma de trabajo habitual de las cátedras. Como expresa uno de ellos:

Las decisiones que tomé se manejaron en esa delgada línea entre respetar la bibliografía y seleccionar elementos que consideré distintivos y relevantes. De ahí, me pareció interesante elaborar una propuesta de enseñanza y aprendizaje que incluya Podcasts como herramientas de estudio para el dictado de una materia de nuestra carrera. (M., Informe final de práctica docente, 2021).

Otra practicante reconoce que no incentivó la lectura previa de los textos que se trabajarían en la clase y que, pese a ello, logró una buena participación de los asistentes a través de recursos y actividades variados (I, Informe final de práctica docente, 2019). En otro escenario, el practicante reconoce la apertura de la cátedra a sus planteos:

... el desarrollo de la actividad que planifiqué a partir de la lectura de fragmentos del libro (...), donde los estudiantes debían identificar nociones claves de lo abordado en la clase fue un momento de intercambio, participación y reflexión de los estudiantes. Los estudiantes se mostraron interesados frente a la actividad y generaron una mirada crítica de lo postulado por el autor en su escrito. Se posicionaron como futuros trabajadores de la Historia, contra argumentando lo planteado por el texto e identificando posicionamientos teóricos que maticen lo allí esbozado. Aquí fue importante también la apertura de la cátedra (...), quienes me permitieron abordar en el

trabajo en el aula con propuestas que excedían a lo planeado en el programa de cátedra. (F., Informe final de práctica docente, 2022)

Algunos practicantes sostienen que, en la facultad, se evidencia cierta dificultad en la conformación de un verdadero grupo clase en el que tenga lugar la interacción docente-estudiantes y estudiantes entre sí, con la posibilidad de construir conocimiento. Ello se debe a distintas razones: asistencia libre, posibilidad de llegar tarde y retirarse antes, heterogeneidad de sus integrantes, pero también interpelación no personalizada por parte de los/as docentes y la forma en que desarrollan sus clases. Sin embargo, muchos de ellos/as reconocen que en la instancia de práctica suelen contar con el compañerismo y colaboración de los/as asistentes, pero no solo esto. Cuando se plantea algo diferente, sobre todo a estudiantes avanzados, los intercambios son valiosos, hay reflexión, aportes significativos y una construcción del conocimiento entre todo el grupo. Esto requiere no solo ofrecer una diversidad de materiales, sino también múltiples perspectivas de análisis. Un interrogante que queda pendiente es cómo lograr este mismo resultado en grupos de los primeros años de la carrera.

¿Qué sucede en las prácticas que tienen lugar en el nivel secundario? La poca experiencia en enfrentarse a la complejidad de la práctica docente en el ámbito escolar confluye con la fuerte impronta de la formación en relación con el modelo de clase y la manera de aprender. Una de las reacciones más frecuentes antes la primera dificultad o evento que se sale de lo planificado es aferrarse a estrategias tradicionales, como hacer uso de la exposición y reducir las posibilidades de interacción. Esta respuesta se acentúa cuando el tiempo es escaso para desarrollar algunas temáticas y se presentan dificultades en la comprensión y aprehensión de conceptos por parte de los y las estudiantes. Cuando estos obstáculos aparecen en la escuela secundaria y se le indica a los futuros profesores y profesoras reflexionar sobre lo realizado, la mayoría acepta repensar sus prácticas e intentar abordajes diferentes.

Basándome en mi propia experiencia de formación académica, es que sostuve la idea de que se aprende historia leyendo y por lo tanto se enseña historia leyendo, por eso cuando planifiqué mis primeras clases de práctica, no veía otra posibilidad y dinámica de clases que no sea la lectura compartida de un texto, su explicación y la resolución de actividades. De ahí mis des-ilusiones. No podía realizar una explicación oral de un tema, porque no lograba que los alumnos me escucharan o prestaran atención, no podíamos leer textos, porque no estaban familiarizados con esa forma

de trabajo y la pregunta era ¿cómo enseñar historia? (E., Informe final de práctica docente, 2018).

Probablemente por nuestra formación académica en el ámbito universitario, no logramos escapar a la dinámica consolidada de la clase magistral (...). Si bien buscamos «problematizar» estas instancias, con un continuo intercambio, mayormente las dinámicas de ambos encuentros fueron unidireccionales (...). Asimismo, cometimos el error de condicionar previamente las lecturas de los contenidos brindados, sin dejar mucho espacio a otras interpretaciones. De esta manera, en todos los encuentros logramos recuperar los aportes de los/as estudiantes, especialmente en sus «conocimientos» y «representaciones» (...), pero rara vez los incorporamos de forma activa en la construcción de los conocimientos. (J., Informe final de práctica docente, 2021)

En muchos casos se logra problematizar los contenidos, obtener la adhesión del grupo clase y algunas comprensiones significativas. Otras tensiones señaladas por los y las practicantes se producen por el uso de un lenguaje poco adecuado al grupo (se cae fácilmente en el academicismo; se emplean generalizaciones y abstracciones sin su correspondiente contextualización y ejemplificación; no se apela a referentes cotidianos y más cercanos en el tiempo para construir conceptos, etcétera), y el mandato percibido de “desarrollar lo mejor posible los contenidos planificados” (G., Informe final de práctica docente, 2018).

Una de las principales preocupaciones de los y las estudiantes es que la enseñanza escolar banalice el conocimiento que es propio de la disciplina histórica. Pero también se sienten inseguros sobre lo que logran enseñar en las clases de nivel superior, como expresó un practicante:

Debía dar clases a compañeros con los que hasta el momento había cursado y dudaba de cuántos saberes podía aportarles... (N., informe final de práctica docente, 2021).

En este caso le resultó útil pensar su clase desde la propia experiencia en el recorrido de la asignatura y qué podía resultar relevante a sus destinatarios para lograr un mayor aprendizaje de los contenidos.

¿Cuáles son las representaciones acerca del saber que se transmite en la universidad? ¿En qué se origina? ¿Son válidas estas representaciones para poder enfrentar los desafíos que plantea la futura práctica profesional? Las siguientes reflexiones ponen de relieve aspectos claves:

Las exposiciones interminables [en las clases universitarias], los pocos recursos extras, los muchos textos para los parciales y un cronograma largo con muchas cruces. Puede agregarse la noción de academicismo o de tecnicismo teórico de la que algunos/as docentes hacen alardes y que juegan fuerte en un contexto en el que hay una disputa por la hegemonía del conocimiento. (...) De todas formas, mi experiencia académica también me permitió observar otro tipo de clases, en las que los/as docentes motorizaron el debate, permitieron el encuentro, motivaron a la investigación y a la lectura y ofrecieron guía y consejo para que pueda avanzar. (S., Informe final de práctica docente, 2021)

... [En la escuela] Quería «lucirme», mostrar todo el conocimiento adquirido y poner en juego todas las estrategias de enseñanza aprendidas (construcción de mapas temporales, ejercicios de empatía, producción de textos, etc.) Pero no fue hasta el final de la experiencia que entendí qué era y qué tenía que enseñar de la Historia. En términos de Bain (2005), los profesores de historia deben ir más allá de hacer historia o pensar históricamente para sí, deben ayudar a otros a aprender historia y a aprender a pensar históricamente, ir más allá de los temas historiográficos, y tomar en cuenta a sus estudiantes y al contexto en que aprenden historia. (E., Informe final de práctica docente, 2018)

...mis «ideas», representaciones y supuestos sobre estas se basaban en una concepción provenientes del «modelo academicista», ya que consideraba que las clases debían ser «magistrales» y dar cuenta de todo lo que se conoce con respecto a un tema u área específica de la disciplina histórica (...). Este tipo de representaciones, si bien se encuentran cada vez más cuestionadas y problematizadas, aún perviven en los «pasillos» universitarios y entre los/as estudiantes. Principalmente, la idea de total asimetría al interior de las aulas, en donde quien se posiciona adelante, el profesor o la profesora, son especialistas en la materia y solamente tenemos que ir, escuchar, tomar nota y prestar atención. (E., Informe final de práctica docente, 2022)

Por último, pero no menor, varios practicantes registran dificultades en el abordaje de contenidos no desarrollados en profundidad durante la carrera (la historia reciente o más contemporánea, perspectivas no convencionales como la de género...), o bien, en la planificación para otras asignaturas donde se realiza la práctica docente (Economía, Construcción de Ciudadanía, etcétera) para las cuales el título de Profesorado en Historia les habilita desempeñarse.

Comentarios finales

El presente trabajo es fruto de un proceso de continua reflexión llevado a cabo de manera individual pero también colectiva sobre los principales logros y dificultades que experimentan los futuros profesores y profesoras de la UNL en sus prácticas finales. En este recorrido, se han compartido satisfacciones tanto como frustraciones de expectativas acumuladas en la trayectoria académica de cada estudiante. El desconcierto experimentado una y otra vez se convirtió en una preocupación del equipo de cátedra y luego en un objeto de indagación para intentar encontrar respuestas que redunden en la mejora de la formación. Si bien la clase expositiva y la interacción unidireccional parecen a primera vista aspectos superficiales de la tarea de enseñar historia, también pueden considerarse puntas de iceberg, a partir de las cuales profundizar en cómo lograr construir los saberes indispensables de la historia y las ciencias sociales si se busca propiciar un pensamiento crítico y creativo.

Referencias bibliográficas

- Adler, S. (2008). The education of social studies teacher. In Levstik, L. & Tyson, C. *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-351). Routledge.
- Alvarez Alvarez, C. (2017). ¿Es interactiva la enseñanza en la educación superior? La perspectiva del alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 15(2), pp. 97-112. Recuperado de: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6075>
- Aquino, N. y Ferreyra, S. (2012). Formación docente, política, debates y propuestas. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* 10, pp. 127-163. Recuperado de: <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3779>
- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Pagès Blanch, J., Estepa Giménez, J. y Travé González, G. (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19-39). Universidad de Huelva.
- Brunás, A.M. (2007). Representaciones sociales en las prácticas pedagógicas de los noveles profesores de Historia: ¿Repetición o producción? En Castillo Merlo, M. y Scheck, D. (Ed.). *Actas de las I Jornadas Nacionales de Filosofía y Epistemología de la Historia*. Educo.

- Carlino, P. (2005). Enseñar no sólo exponiendo: enseñar a exponer en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 3(3), pp. 207-229.
- Carnevale, S. (2012). Los profesores principiantes enseñan historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada* 16, pp. 54-72. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i16.1715>
- Chant, R. (2002). The impact of personal theorizing on beginning teaching: experiences of three social studies teachers. *Theory and Research in Social Education* 30(4), pp. 516-540. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473209>
- Coudannes Aguirre, M. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica. *Antíteses* 3(6), pp. 975-990.
- Coudannes, M. y Andelique, M. (7-9 de noviembre de 2012). *Las prácticas docentes en la Universidad: desafíos y problemas en la formación de los futuros profesores de Historia*. XIV Jornadas Nacionales y III Internacionales de Enseñanza de la Historia, Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- Coudannes, M. y Andelique, M. (2014). ¿Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia? La mirada crítica de los practicantes. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* 12, pp. 55-77. Recuperado de: <https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3693>
- Dicroce, C. (2011). La formación del Profesor en Historia en la Provincia de Buenos Aires, 1990-2010. *Clío & Asociados. La historia enseñada* 15, pp. 196-211. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i15.1701>
- Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Goodman, J. & Adler, S.A. (1985). Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study of Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, XIII, 2, pp. 1-10. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00933104.1985.10505496>
- Jara, M.A. y Santisteban Fernández, A. (2010). Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la Historia Reciente/ presente en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes de una investigación. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* 8, pp. 71-105. Recuperado de: <https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3834>
- Jara, M.A., Bazán, S.A. y Zuppa, S.A. (2019). La formación del profesorado en historia. Tensiones entre el pensamiento histórico y el pensamiento

- didáctico. Un estudio comparado, en Hortas, M.J., Dias, A. y de Alba, N. (Eds.). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 808-818). AUPDCS – ESE/PL.
- Jara, M.A., González, M.P., Ferreyra, S. y Bazán, S. (2015). Pensar la Formación del Profesorado en Historia: Desafíos actuales. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* 13, pp. 185-214. Recuperado de: <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3686>
- Pagès Blanch, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela* 28, pp. 103-114. Recuperado de: <https://doi.org/10.12795/IE.1996.i28.08>
- Pagès Blanch, J. (1997). Una aproximación a la investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales, en Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86). Díada.
- Pagès Blanch, J. (2000). El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En Pagès Blanch, J., Estepa Giménez, J. y Travé González, G. (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 41-57). Universidad de Huelva.
- Pagès Blanch, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales* 3, pp. 5-14. Recuperado de: <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.42>
- Pogré, P. y Krichesky, G. (Dir.) (2005). *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar*. Papers.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores* (I, pp. 219-309). Paidós.
- Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 9(2), pp. 1-30. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42675>

van Hover, S. (2008). The professional development of social studies teacher. In Levstik, L. & Tyson, C. *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 352-372). Routledge.

Zavala, A. (2008). La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. *Clío & Asociados. La historia enseñada* 12, pp. 241-271. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i12.1653>