



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA CÁTEDRA DE DIDÁCTICA DE
LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Nombre del Alumno: Luciana Figueroa

Nombre del Supervisor: Darío Navarra

Mendoza 2021

Contenido

Introducción	3
Capítulo 1: Marco institucional.....	5
Capítulo 2: Fundamentación pedagógica	7
Capítulo 3: Justificación.....	10
Capítulo 4: Contenidos	12
Capítulo 5: Mapa de prácticas	15
Primera práctica	17
Segunda práctica	20
Tercera práctica	23
Capítulo 7: Propuesta de extensión	34
Capítulo 8: Investigación educativa	43
Breves consideraciones finales.....	52
Bibliografía.....	55

Introducción

El siguiente trabajo es una producción original basada en el trayecto recorrido a lo largo de mi desempeño como alumna de la Especialización en docencia universitaria, de la Cohorte 24.

En él se encontrará una propuesta integral para el abordaje de las diferentes prácticas docentes en la Cátedra de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, en la que me desempeño como adscripta.

En cada capítulo se presentan aspectos que hacen a la globalidad de la propuesta, a saber: normativas, fundamentación pedagógica, justificación de la propuesta, propuesta de contenidos y prácticas significativas, estrategia de evaluación, posible práctica de extensión y de investigación educativa, para concluir con unas breves reflexiones finales. El proceso de avance del cursado fue acercándonos, paso a paso, a la posibilidad de generar prácticas educativas coherentes, con sentido, que sean significativas para los estudiantes que guiamos, y por qué no, para nosotros mismos, que somos también sujetos en aprendizaje constante.

Cuando hablamos de pedagogía universitaria, hablamos de una pedagogía basada en el respeto de la dignidad del educador y de los estudiantes, que propicia el espacio de generación compartida de conocimiento.

Bajo esa mirada, este texto paralelo contiene prácticas de aprendizaje que se enriquecen en ella y se nutren para dar lugar a propuestas educativas que ambicionan crear espacios de encuentro con los estudiantes, a través de la mediación con la cultura y con la experiencia de los actores intervinientes.

Por su parte, la propuesta de investigación de la propia práctica docente desde la cual se puede construir conocimiento pedagógico, señala la necesidad de superar el sentido común propio y el de las instituciones, y promover cambios en el contexto educativo.

También se presenta como propuesta la noción de extensión, a través de la problematización del propio conocimiento para la construcción de nuevas propuestas entre sujetos, como un llamado a la transformación de la realidad social, basada en la práctica comunicacional.

Tomada desde esta perspectiva, la universidad se comporta como un organismo vivo, que crece y se transforma para dar respuesta científica a las demandas del medio. Los invito, por ello, a recorrer las páginas de este trabajo tan significativo.

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

Capítulo 1: Marco institucional

La propuesta de TFI se presenta para la cátedra de Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, de la carrera de Historia, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Cuyo, ubicada en Mendoza, Argentina.

Como universidad, nuestra Casa de estudios se rige por las normativas nacionales que le otorgan un encuadre a la educación en general, y a la educación superior en particular.

En la Argentina, el sistema educativo se rige por la ley 26 206, publicada en el año 2006, con vistas a lograr la igualdad en el acceso a la educación, y la culminación de los estudios secundarios como un deber. Dicha legislación vino a dar espacios a nuevas modalidades de enseñanza según el contexto en el que los estudiantes se encuentran. Esta ley legisla sobre todos los niveles educativos, esto es: inicial, primario, secundario, y superior. No obstante, el nivel superior se rige bajo la Ley 24521, que data del año 1995, nacida bajo una lógica tecnocrática, y en correspondencia con una lógica neoliberal, con carácter descentralizador. La misma comprende formación superior universitaria, no universitaria de carácter público, privado, y de dependencia nacional, provincial, municipal.

Por su parte, en el año 2015 fue promulgada la Ley 27 204, abocada a la implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel educativo superior. Ante ello, y en relación con las políticas impulsadas con la ley de Educación Nacional 26 206, se renovó la idea de la educación como derecho, y no como servicio, impulsando el papel del Estado como garante del mismo.

La carrera de Historia de la UNCuyo se rige por la ordenanza 034/17, puesta en vigencia en el año 2017 y en relación a las propuestas de las normativas generales que las rigen, recientemente mencionadas.

Los principios que sustentan la formación docente y que han fundamentado la propuesta son la formación sólida en el campo disciplinar y pedagógico, integración teoría práctica mediante una reflexión sistemática y situada, centralidad de la enseñanza como tarea nuclear de la docencia y situacionalidad regional latinoamericana en el contexto mundial.

El nuevo enfoque se basa en competencias que, al centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, implica una revisión de las metodologías vigentes. Se orienta a la formación integral del graduado como persona y profesional con capacidad para actuar y afrontar con

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

responsabilidad y creatividad situaciones problemáticas cambiantes en los contextos laborales.

Mediante esta propuesta, se fomenta el desarrollo de las TICs, entendiéndolas como apoyaturas en entornos virtuales de aprendizajes; además de que se propicia la incorporación de prácticas socioeducativas, entendiéndolas como acciones solidarias con contenidos disciplinares bajo la lógica del compromiso social universitario. Otra característica es la ampliación de espacios curriculares optativos y electivos.

Como se dijo, el currículum se caracteriza como un proceso histórico, en el sentido de transformaciones estrechamente vinculadas con otros aspectos de la vida social. De ahí que sea necesario contextualizar el diseño curricular. (Castillo, 2007). Desde esta perspectiva del devenir curricular es que comprendemos su evolución y su necesidad de mediación constante, por lo que, a través de este trabajo, se buscará llevarlo a la realidad, basada en esta nueva perspectiva de análisis y reflexión de nuestras propias prácticas. Por ello, la universidad, la facultad y la carrera en cuestión se encuentran en proceso de construcción constante en torno a la realidad circundante y sus necesidades.

Capítulo 2: Fundamentación pedagógica

Esta propuesta fusiona tanto los aspectos disciplinares de la ciencia histórica con los principios de la didáctica. Es una materia que atiende tanto a la preparación y planificación de las clases del futuro docente de historia, como así también a los aspectos normativos que la rigen.

Dicha instancia se cursa en el último año de la carrera, por lo que muchos alumnos ya han tenido experiencia en docencia. A la par de estos alumnos, otros estudiantes no cuentan con ningún tipo de aproximación al campo, aun cuando están por graduarse.

En “Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales” me desempeño como profesora adscripta. Desde ese lugar, intento intervenir en cada espacio, desde los acuerdos temáticos de la programación anual, hasta el desarrollo de las clases.

Desde mi espacio de trabajo en la cátedra, asumo que mis prácticas docentes tienen su base en un enfoque interpretativo y sociocrítico. El ámbito de la historia lo amerita, a través de un diálogo interdisciplinar con las ciencias políticas, la geografía y, sobre todo, con la filosofía. Esta última me brinda las bases para analizar críticamente cada hecho histórico, desde una mirada basada en la Historia socio cultural, y en el enfoque de Anales, que promueve un estudio de las temporalidades.

Los recursos utilizados en las prácticas, gracias al enfoque descripto, promueven una mediación con la cultura. En Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, por ejemplo, se les presenta a los alumnos diversos manuales de historia utilizados en enseñanza media, y se busca que ellos distinguan las diversas concepciones de la historia según su escritura y las actividades que promueve. Se trata entonces de que los estudiantes conozcan que existen múltiples miradas de la ciencia histórica y que ellos deben tomar un posicionamiento ante la misma.

El uso de material audiovisual y de fuentes es parte de la mediación con la cultura. Se promueve su análisis, y la reflexión del uso de los mismos en la didáctica de la asignatura.

En mi caso, intento motivar la clase al escuchar un tema musical, de un disco de algún cantante conocido, que responda a una época histórica concreta. Cuando hablamos de espacios más lejanos en el tiempo, se motiva con el uso de fuentes históricas como correspondencia personal, cuadros, biografías, entre otras.

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

La propuesta pedagógica busca alejarse de la lógica del cientificismo y los paradigmas eternos, lo que implica no solo intervenir con nuevos recursos, sino una transformación, en donde la base no sea el docente repitiendo contenido, mostrándoselo a los alumnos, y esperando que, en el trabajo, el estudiante coloque lo mismo que fue señalado por el docente, sino por instancias de trabajo que promuevan un acercamiento mayor a la construcción de la pedagogía universitaria, dejando de lado el "hacer intuitivo", para dar espacio a la construcción compartida del conocimiento, en torno a las verdaderas necesidades del estudiante y de la sociedad. Hablamos de estudiantes que salen al mundo, si, al mundo real, a enfrentarse a la incertidumbre cotidiana de vivir, a la burocracia estatal, a las condiciones del medio.

El abandono, como dice Pietro Castillo, es una forma de violencia. Parte de esa violencia es promovida cuando en el sinsentido de nuestras prácticas. La meta no es realmente cumplir con el programa pautado, sino que los alumnos encuentren en la materia, y en la universidad toda, un espacio de aprendizaje, de escucha, y de reflexión.

Cuando sumamos la palabra de los estudiantes se comparten experiencias, se descubren los contextos y sus características del mismo, sus sensaciones al respecto.

Se habla de establecer un diálogo que permita un crecimiento conjunto, un espacio de indagación, de confrontación, de respeto. También podría abordarse como semillero, pues podrían presentarse todas las modalidades y contextos de enseñanza que abarca nuestra ley de educación 26.206, de forma que la indagación de unos y otros se compartan y se conozcan todas las posibilidades que ofrece el sistema educativo para el futuro docente.

Para ello, el trabajo educativo requiere una atmósfera propicia, capaz de facilitar los espacios para la comunicación. Un ambiente pedagógico se construye, por lo que nuestro rol de mediadores precisa, sobre todo, de la valoración de ese espacio conocido por los alumnos, como oportunidad de enriquecimiento mutuo en el proceso de aprendizaje, a través de la escucha, la relación empática, el ritmo, la personalización, la interlocución, la comunicabilidad, la apelación a la experiencia, la coherencia, entre otras.

Este espacio no se cierra solo a las clases, sino que tiene vida en otros espacios del quehacer docente: la investigación y la extensión. Por un lado, el enfoque crítico en la investigación docente tiene la intención de poner en juego la mirada epistemológica de un investigador-docente que analiza su propia práctica, para el cual debemos tomar en cuenta problemas cotidianos que se desenvuelven en los contextos áulicos-presenciales y virtuales- y cómo nuestro quehacer docente impacta en ellos. Lo que se busca es transformar nuestro

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

desarrollo profesional bajo un proceso de mejora continua. En paralelo, se comprende la Extensión como una acción acorde a dicha lógica de intercambio, con el objetivo de promover una participación activa de los sujetos implicados en él y no sólo la recepción pasiva de ciertas acciones o aplicaciones de conocimiento académico. La misma se orienta a estimular el desarrollo de prácticas transformadoras a partir de las necesidades surgidas en las acciones en territorio, concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones.

Se entiende entonces que esta mirada presenta la posibilidad de una formación que se centre en el estudiante como punto desde el cual se parte para construir el conocimiento, en compañía de otros. Una lógica que permite estimular zonas de desarrollo próximo entre pares y docentes, sobre temáticas relevantes para el conocimiento.

Este es el posicionamiento que declaro. Un posicionamiento no busca alterar ni los contenidos ni el formato curricular, pero sí la transformación de la práctica docente. Es ambicioso, pues se apropia de la idea de construir el conocimiento a través de un espacio de encuentro, favorecido por la interacción de todos los participantes, que implica una mediación con la cultura y con la experiencia y el saber de otro, que está allí, aprendiendo conmigo.

Capítulo 3: Justificación

Como se explicitó en el capítulo anterior, Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales es una materia que se rige según el formato de asignatura, por lo que delimita un conjunto de aprendizajes y contenidos educativos provenientes del campo del saber histórico, seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período determinado. Junto con las materias de Prácticas Profesionales, integran el área de Residencia Docente.

El espacio curricular se enmarca dentro de un proceso de actualización constante, pues debe ser aplicable al contexto. En específico, esta materia se aborda desde el campo científico de la historia conceptual, explicativa e interpretativa del pasado, a través del análisis de diferentes corrientes epistemológicas, y desde los principios constitutivos de la ciencia. Dicha ciencia se convierte en saber enseñado a partir del ejercicio de la mediación docente.

El régimen de cursado es cuatrimestral y su aprobación es obligatoria para obtener la titulación de grado. El equipo docente que lleva adelante esta cátedra está conformado por una profesora titular, 2 adjuntas, 2 Jefas de Trabajos Prácticos y dos docentes adscriptas. En este último grupo es donde me encuentro.

Este espacio considera a la enseñanza como el eje medular alrededor del cual gira la esencia de la práctica docente, esta última entendida como aquel proceso donde el profesor situado ante la realidad de enseñanza concreta, debe abordar elementos curriculares de un modo correctamente fundamentado de acuerdo con los constructos científicos, la pertinencia cultural y las teorías de aprendizaje, el conocimiento y acompañamiento del grupo de estudiantes.

El objetivo de la asignatura es que los alumnos comprendan e interpreten los fundamentos propios de la ciencia histórica que subyacen a la mediación pedagógica y a la futura práctica docente para que luego puedan retomar y reflexionar sobre los conocimientos adquiridos en proyectos formativos concretos. Es decir, se busca conjugar ciencia, práctica, teoría, pedagogía, didáctica, mediación en un proceso complejo que tiene por finalidad última la construcción de la identidad profesional del futuro docente.

Desde esta mirada, Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales se encuentra como espacio de conocimiento fundamental, pues combina tanto los aspectos disciplinares de la historia, como su abordaje pedagógico para el docente que se desarrollará en los diferentes niveles educativos.

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

Los estudiantes a quienes va dirigido este espacio formativo son avanzados en la carrera, jóvenes y adultos que han incorporado competencias disciplinares de la Historia Universal y que desean ser profesionales dedicados a la docencia en sus diferentes niveles, enseñando sobre la ciencia de los hombres en el tiempo y en el espacio. Por ello, los objetivos principales de este espacio radican en comprender la influencia de las corrientes historiográficas de la Historia y de las Ciencias Sociales en los marcos normativos y en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia; analizar la metodología didáctica en función de las posibilidades reales de aplicación en contextos diversos; revalorizar el valor formativo de la ciencia histórica y su implicancia en los diferentes niveles de enseñanza escolar; desarrollar habilidades en la confección e implementación de planificaciones y secuencias didácticas para la enseñanza de la Historia, implementar las TICS en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia; conocer, utilizar y diseñar adecuadamente recursos tecnológicos y virtuales para la docencia de la disciplina histórica y, ante todo, tomar conciencia de la importancia de la formación de los docentes dedicados a la educación de la sociedad, en concordancia con las demandas reales del medio.

Por todo lo expuesto, la cátedra justifica su lugar en el Plan de Estudios, y promueve la actualización constante para la formación de profesionales idóneos en el contexto educativo, capaz de dar respuestas reales a contextos específicos.

Capítulo 4: Contenidos

Actualmente, el programa de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales comprende 3 unidades de contenido. En la primera, el eje es el Estudio de la Historia y las Ciencias Sociales, con tres subtemas: el significado y sentido de la enseñanza de la Historia, donde el núcleo es la relación entre Historia y memoria, como forma de construcción de la propia identidad; las corrientes historiográficas y su influencia en la enseñanza de la Historia; y, por último, los Principios explicativos de la Historia y las Ciencias sociales, estos son: multicausalidad, cambio y continuidad, proceso, actor social/intencionalidad, diversidad, globalidad, complejidad, y por supuesto, tiempo y espacio.

La segunda unidad refiere a la didáctica en relación a la práctica docente. Allí se trabajan los siguientes temas: orientaciones curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el Nivel Medio y Superior, abordando los Núcleos de aprendizaje prioritarios, de la nación argentina, como así también el Diseño Curricular Provincial. También se trabaja sobre los Proyectos curriculares Institucionales del nivel medio y superior. Adicionalmente, se abordan normativas educativas vigentes. Otro tema de esta unidad es la perspectiva metodológica para la investigación, como orientador de la didáctica y aspectos relevantes sobre aprender a enseñar como son: plan anual y áulica, estrategias de mediación docente para la transformación de un saber científico a un saber enseñable, los saberes, los aprendizajes específicos y la evaluación en Historia y las Ciencias Sociales.

La tercera unidad se aboca a la enseñanza de la Historia y las tecnologías digitales. Este es un espacio que se trabaja transversalmente, a través de la plataforma Moodle de la cátedra, que promueve la enseñanza del Modelo 1 a 1 y aula aumentada, la enseñanza de recursos digitales como programas y aplicaciones para organizar la información y saberes pedagógicos-didácticos. Por último, se promueve la enseñanza de los entornos colaborativos para el aprendizaje, técnicas y estrategias de enseñanza.

La metodología para abordar estos contenidos es teórico-práctica, e implica la resolución de trabajos prácticos individuales y grupales, tanto en físico como virtuales, la resolución de actividades en el aula virtual, la participación de foros colaborativos y la observación y registro presencial de una clase en campo.

Con la resolución de lo expuesto, el estudiante alcanza la regularidad, y rinde la asignatura a través de un examen escrito, que se compone del armado de una planificación áulica con un

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

tema determinado por sus docentes, como así también una instancia oral, para la sustentación de lo realizado. Quien no cumple es considerado un alumno libre, además de estas instancias tendrá que rendir un examen escrito final sobre la teoría abordada.

Ante lo expuesto en la justificación del proyecto, es necesario revisar el programa propuesto, a la luz de las necesidades reales de los estudiantes. Por ejemplo, en la segunda unidad vemos que se presenta a la educación secundaria y superior como únicos niveles de enseñanza habilitados para el futuro docente, más es importante recalcar que no se presenta como posibilidad la educación permanente de jóvenes y adultos, ni tampoco se presentan alternativas de modalidades de enseñanza, que son explicitadas en la Ley 26 206. Por otro lado, la enseñanza de las Tics se limita a la toma de recursos digitales, más no enseña las reales características de una enseñanza de modalidad virtual, ya sea atendiendo a un B-Learning o un E-learning, con la totalidad de la práctica en modo remoto.

Además, esta propuesta no proyecta espacios de confrontación de la enseñanza teórica con la real, más que a través de la observación de una clase del nivel secundario. En este aspecto, no se revalorizan instancias previas de trabajo docente por parte de estudiantes que ya se han insertado en labores educativas en sus diferentes contextos. Por ello, propongo el siguiente esquema de contenido para el programa:

Unidad 1: La Historia y las ciencias Sociales

Significado y sentido de la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales. Corrientes historiográficas y posicionamiento para la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales.

Principios explicativos de la Historia y las ciencias sociales. El tiempo y el espacio como bases para comprender el devenir histórico- social. Multicausalidad, cambio y continuidad, proceso, actor social/intencionalidad, diversidad, globalidad, complejidad.

El rol docente en Historia y Ciencias Sociales. La mediación docente como base de la educación. Mediar con la cultura para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales: las fuentes históricas y actuales. Un llamado a la observación de lo que nos circunda. El cine, la radio, los podcast, entre otros.

Unidad 2: Orientaciones para la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales

Normativas vigentes para el nivel secundario, permanente de jóvenes y adultos, y superior. Nucleos de aprendizajes prioritarios y Diseño Curricular Provincial para secundario y permanente. Diseños curriculares del nivel superior.

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

Modalidades de enseñanza para el estudio de la Historia y las Ciencias Sociales: técnico-profesional, artístico, especial, rural, bilingüe, privación de la libertad, domiciliaria y hospitalaria. Características específicas de los contextos laborales posibles.

La planificación docente para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, partes y componentes: Ejes, saberes, aprendizajes específicos, secuencia didáctica, actividades, evaluación, criterios de evaluación.

Unidad 3: El uso de las TICS en educación para la enseñanza de la Historia

Características específicas de la enseñanza en la virtualidad. Modalidad b-learning y e-learning. Flexibilidad y autoformación. Recursos digitales posibles para la enseñanza: plataformas de educación a distancia, conectividad, aplicaciones y perspectivas.

Mediación con la cultura digital: uso de los medios de comunicación digital y redes sociales para acercarnos al estudio de la Historia. Responsabilidad ético social.

Aprendizaje colaborativo. Foros. Trabajo en la nube. Videoconferencias. Recursos digitales para la enseñanza de la historia: TimeGraphics, Docs, etc.

Es importante recalcar que en esta cátedra las unidades no se abordan en forma consecutiva, sino que se trabaja sobre ellas en paralelo, en diferentes encuentros, por lo que los alumnos no trabajan primero una unidad y luego la otra, sino por instancias de trabajo con las docentes a cargo, de modo que se trata el contenido en forma integral en cada paso. Se trata de educar para la complejidad, para la incertidumbre. Esto le da sentido a nuestro quehacer docente. No es dar respuestas certeras y acabadas al mundo de hoy, sino interpelarnos sobre las posibles herramientas para abordarlo, haciéndonos parte de un todo cultural, entendiéndolo que a aprender se aprende, y a enseñar también. No hay respuestas únicas, por lo que se intenta construir el conocimiento a través de la experiencia, de las necesidades, de la observación de la realidad, de la crítica reflexiva sobre el quehacer docente.

Capítulo 5: Mapa de prácticas

En este capítulo, se abordará un mapa propuesto para el desarrollo del espacio formativo, en diferentes prácticas que acompañan objetivos de aprendizaje. Es decir, el mapa de práctica, en simples palabras, nos demarca el paso a paso, el itinerario, el modo en que se desarrollarán las instancias de aprendizaje, que demuestra los tipos de prácticas a realizarse y la finalidad que persiguen, es decir, hablamos del camino de las prácticas de aprendizaje que recorre cada una de las unidades.

Con el contenido propuesto, se presenta el siguiente Mapa de Prácticas.

Unidad	Práctica de aprendizaje	Instancia de aprendizaje	Tipo de práctica	“Educar para” que promueve
1	Significado y sentido de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Corrientes historiográficas y posicionamiento	Aprender con el educador, Aprender con el grupo.	Significación, interacción, observación	Educar para la significación. Educar para apropiarse de la Historia y de la cultura.
1	Principios explicativos de la Historia y las ciencias sociales. El tiempo y el espacio como bases para comprender el devenir histórico- social. Multicausalidad, cambio y continuidad, proceso, actor social/intencionalidad, diversidad, globalidad, complejidad.	Aprender con el educador, Aprender con el grupo. Aprender con el contexto	Significación, interacción, observación	Educar para apropiarse de la Historia y de la cultura. Educar para la complejidad Educar para la comprensión
1	El rol docente en Historia y Ciencias Sociales. La mediación docente como base de la educación. Mediar con la cultura para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales: las fuentes históricas y actuales. Un llamado a la observación de lo que nos circunda. El cine, la radio, los podcast, entre otros.	Aprender con el educador, Aprender conmigo mismo Aprender con el contexto	Significación, interacción, observación, inventiva	Educar para la significación. Educar para apropiarse de la Historia y de la cultura. Educar para la complejidad. Educar para gozar de la vida
2	Normativas vigentes para el nivel secundario, permanente de jóvenes y adultos, y superior. Núcleos de aprendizajes prioritarios y Diseño Curricular Provincial para secundario y permanente. Diseños curriculares del nivel superior.	Aprender con el educador, Aprender con el contexto	Significación, interacción, observación	Educar para apropiarse de la Historia y de la cultura. Educar para la complejidad. Educar para la incertidumbre
2	Modalidades de enseñanza para la Historia y las Ciencias Sociales: técnico-profesional, artístico, especial, rural, bilingüe, privación de la libertad, domiciliaria y hospitalaria.	Aprender con el educador,	Significación, interacción, observación.	Educar para apropiarse de la Historia y de la cultura.

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

	Características específicas de los contextos laborales posibles.	Aprender con el contexto	Inventiva, aplicación	Educación para la complejidad. Educación para la incertidumbre
2	La planificación docente para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, partes y componentes: Ejes, saberes, aprendizajes específicos, secuencia didáctica, actividades, evaluación, criterios de evaluación.	Aprender con el educador, Aprender con el contexto	Interacción, observación, inventiva, aplicación	Educación para apropiarse de la Historia y de la cultura. Educación para la complejidad.
3	Características específicas de la enseñanza en la virtualidad. Modalidad b-learning y e-learning. Flexibilidad y autoformación. Recursos digitales posibles para la enseñanza: plataformas de educación a distancia, conectividad, aplicaciones y perspectivas.	Aprender con el educador, Aprender conmigo mismo Aprender con el contexto, Aprender con el grupo.	Interacción, observación, aplicación, prospectiva	Educación para apropiarse de la Historia y de la cultura. Educación para la complejidad. Educación para la incertidumbre. Educación para la significación.
3	Mediación con la cultura digital: uso de los medios de comunicación digital y redes sociales para acercarnos al estudio de la Historia. Responsabilidad ética social.	Aprender con el contexto, Aprender con el grupo.	Interacción, observación, aplicación, inventiva.	Educación para apropiarse de la Historia y de la cultura. Educación para la complejidad. Educación para la incertidumbre. Educación para la significación.
3	Aprendizaje colaborativo. Foros. Trabajo en la nube. Videoconferencias. Recursos digitales para la enseñanza de la historia: TimeGraphics, Docs, etc.	Aprender con el contexto, Aprender con el grupo.	Interacción, observación, aplicación, inventiva.	Educación para apropiarse de la Historia y de la cultura. Educación para la complejidad. Educación para la incertidumbre. Educación para la significación

A continuación, se seleccionan 3 prácticas de aprendizaje, una por cada unidad, como prácticas pedagógicas significativas, para ser abordadas con los estudiantes de la asignatura.

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

Siguiendo a Pietro Castillo, caracterizamos una experiencia pedagógica decisiva como un encuentro entre maestros, aprendices y otros miembros de la comunidad educativa y social, basado en la vivencia de prácticas (sostenidas en metodologías y conceptos) que marcan en lo profundo a cada participante, en lo intelectual, en lo emocional y en su vida toda. Por ello, vamos a su desarrollo:

Primera práctica

Propuesta: Unidad 1. Principios explicativos de la Historia y las ciencias sociales. El tiempo y el espacio como bases para comprender el devenir histórico- social. Multicausalidad, cambio y continuidad, proceso, actor social/intencionalidad, diversidad, globalidad, complejidad.

Tema: Principio explicativo de la Historia. El tiempo.

La siguiente práctica está pensada para realizarse en dos encuentros. Está dirigida a estudiantes de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, del Profesorado de Grado Universitario en Historia, de la UNCuyo.

Dichos estudiantes tienen entre 19 y 30 años, por lo que, si atendemos a los aportes de Piaget para la Psicología del desarrollo, podemos decir que se encuentran en el estadio de las operaciones formales. Pero la realidad es que no siempre los alumnos pueden comprender conceptos tan abstractos como lo es el tiempo, categoría de análisis básica de la Historia.

Durante varios encuentros se trabajan los principios explicativos de la Historia, es decir, los ejes estructurantes y de orden superior que deben ser abordados desde todas las ciencias de un área y desde todas las asignaturas dentro de una disciplina. El tiempo, el espacio y los Hombres son la base de la Historia. Bajo la finalidad de darle profundidad y prudencia a la propuesta, durante dos encuentros nos abocaremos al principio del Tiempo.

Se trabajará instancias de aprendizaje con el educador, conmigo mismo, con los otros y con el contexto.

El sentido de la propuesta recae sobre la finalidad de educar para educar para apropiarse de la Historia y de la cultura, educar para la complejidad y educar para la comprensión.

Recursos, tiempos y espacios

Recursos y materiales: libros de Historia de nivel secundario, pizarrón.

Tiempos: 2 encuentros

Espacios: aula de FFyL

1er encuentro

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

Estrategia de inicio:

Propongo entonces comenzar la clase definiendo al tiempo. Para ello, creo que es importante atender a qué entienden los alumnos por este concepto, a través de la realización de una lluvia de ideas. Para ello, primero comenzaremos anotando en el pizarrón diversas frases cotidianas que contengan la palabra “tiempo”.

Algunas de las respuestas esperadas son: “No tengo tiempo”; “El tiempo se pasa volando”; “Nos dimos un tiempo”; “Hace ya tiempo que...”; “Todo a su tiempo”; entre otras.

A partir de allí, invitaré a los alumnos a compartir qué concepción del tiempo esconden esas frases. La importancia de este paso radica en reflexionar que no existe una concepción única del tiempo, sino que podemos referirnos al mismo aludiendo a lo cronológico, a lo que se percibe; como duración, por citar algunos ejemplos. Por lo tanto, construir una definición única de tiempo se vuelve casi un imposible. Es por ello que reducimos la propuesta y nos preguntamos: ¿qué es el tiempo histórico?

Bajo estos interrogantes se promueve el desarrollo de las capacidades formales, ya que el tiempo es una categoría sumamente abstracta, no tangible, perceptible en el seno del concepto de duración. Los alumnos pueden imaginarse respuestas posibles, intercambiando las variables, ya que en las frases que han sido colocadas en el pizarrón se visualiza que no siempre el tiempo alude a un solo significado.

Según la psicología evolutiva de Piaget, la construcción del tiempo se hace a través de varias fases, que culminan en la adquisición del tiempo histórico, y que se suceden a lo largo de la infancia (tiempo personal entre 4 y 6 años; tiempo físico hasta los 9 años), la pre-pubertad (tiempo social hasta los 11 años), y la adolescencia (seriación causal y un adecuado concepto de la duración). Es en la infancia cuando hay una gran capacidad para el aprendizaje memorístico (como las listas de fechas y nombres), mientras que las nociones complejas del tiempo histórico exigen una mayor madurez intelectual como la causalidad y cambio, multicausalidad, relaciones entre los hechos que superen la asociación simple y lineal, e incluyan relaciones complejas y dinámicas. Estos conceptos son todos principios explicativos de la Historia. (Pagés, 2010)

Como ya se dijo, procederemos a la construcción de la definición de tiempo histórico. Para ello, es importante atender a la explicación del docente acerca de la noción de las duraciones propuesta por Braudel, representante de la escuela de los Anales, según el cual existen tres niveles de tiempo histórico: la larga duración (o nivel de las estructuras cuya estabilidad es

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

muy grande); la coyuntura (estadio intermedio, en que el cambio es perceptible), y el acontecimiento (lo más visible pero lo menos significativo, y que habría sido el enfoque temporal más habitual). Todo evento histórico responde a un proceso que se genera bajo estas duraciones. Identificarlos es de suma importancia para quien se dedica al estudio de la disciplina histórica, para evitar una errónea interpretación de los hechos, o una visión reduccionista de ello.

Estrategia de desarrollo:

Como nuestra asignatura se aboca a la didáctica, es interesante reflexionar sobre los libros de Historia que utilizamos para enseñar en secundaria. Si prestamos atención, podemos reconocer rasgos de la concepción del tiempo histórico bajo la mirada de las duraciones, propuesta por Anales. Es por ello que la siguiente actividad se abocará a ello. Divididos en grupos de dos personas, propongo entregarles un libro de Historia perteneciente al nivel secundario. Los alumnos deberán analizar algunos de sus capítulos, y detectar dónde es que se presenta el tiempo bajo esta noción propuesta.

En este espacio es muy importante que los ayudantes alumnos y profesores adscriptos hagan de soporte a los alumnos, ayudándoles a distinguir cómo se presenta la concepción de tiempo en los diferentes hechos históricos que propone estudiar el nivel secundario. Esta propuesta surge debido a que los alumnos nunca antes han realizado este tipo de análisis, y es posible que se sientan desorientados al comenzar la misma, pero con ayuda, se espera que logren avanzar en la ejercitación.

Estrategia de cierre:

Luego, deberán exponer porqué creen que dicho apartado expone esa visión, a través de una puesta en común. Compartiendo es como se construye el conocimiento. Por ello, la puesta en común enriquece la propuesta, de forma que promueva la confrontación de las diferentes ideas, como así también el aporte de unos y otros en el proceso. Aquí se visualiza como, además de las profesionales y de los alumnos ayudantes, los mismos compañeros son herramientas que estimulan el aprendizaje.

Con esta actividad se da por finalizado el primer encuentro.

2do encuentro

Estrategia de inicio:

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

El segundo encuentro, retomará las nociones trabajadas anteriormente. Se pedirá que los alumnos generen una breve actividad relacionada al hecho histórico tomado del libro en donde analizaron la concepción de tiempo. Esta actividad debe ir dirigida a alumnos de entre 15 y 16 años, de nivel secundario, y debe atender a utilizar el principio explicativo del tiempo desde la concepción histórica de las duraciones. Se espera que algunas de las propuestas tengan relación con la lectura de cierto texto por parte de los alumnos, en donde distingan causas profundas, coyunturales y circunstanciales. Otra posibilidad es la confección de líneas del tiempo que permita analizar el proceso que da lugar a un evento histórico, colocando los sucesos e ideas que subyacen y que dan lugar al acontecimiento.

No obstante, se da espacio a la creatividad por parte de los alumnos. Este ejercicio será elaborado en conjunto con su par con el que vienen trabajando y con el acompañamiento de los profesores y ayudantes.

Estrategia de desarrollo:

Como segunda actividad, deberán intercambiar con otros grupos sus propuestas de actividades. Los estudiantes deberán realizar el ejercicio propuesto por sus pares.

Luego de ello, se procederá a una puesta en común. Se espera que los alumnos puedan comentar si les pareció una propuesta acorde a lo solicitado, si respondía al principio explicativo abordado y si harían alguna sugerencia a sus compañeros.

Estrategia de cierre:

Por último, se invita a los alumnos a elaborar una reflexión sobre la importancia del tiempo como eje estructurante de la disciplina histórica.

Es importante reflexionar sobre lo siguiente: los jóvenes son los destinatarios de cada una de nuestras prácticas. No tenemos la garantía del aprendizaje significativo siguiendo una receta específica, pero sí existen métodos y herramientas que pueden ayudarnos a concretar ese objetivo. Como hemos venido trabajando, no se trata sólo de ver qué aprende un estudiante, sino también, y fundamentalmente, cómo lo aprendido se inserta y promueve su desarrollo, por ello, estas instancias propuestas recuperan las vivencias de los estudiantes, promueve el intercambio, contrasta lo explicado con la realidad, y promueve comprender el significado del tiempo como principio explicativo de la Historia.

Segunda práctica

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

Propuesta: Unidad 2. Modalidades de enseñanza para la Historia y las Ciencias Sociales: técnico-profesional, artístico, especial, rural, bilingüe, privación de la libertad, domiciliaria y hospitalaria. Características específicas de los contextos laborales posibles.

Tema: Las modalidades de enseñanza. Contextos laborales posibles.

Los destinatarios son los alumnos de la cátedra de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales de FFyL.

Con esta práctica se pretende Identificar las modalidades de educación que ofrece el sistema educativo para el desarrollo de trabajo docente.

El sentido de esta práctica radica, principalmente, en educar para la incertidumbre. Hablamos de múltiples modalidades de trabajo que se nos presentan como posibilidades. Cuando los alumnos egresan como profesionales, se encuentran con ofertas laborales que responden a diversos contextos. Por ello, esta práctica busca acompañarlos en la incertidumbre de su futuro laboral, de forma que cuenten con la información y las herramientas para su abordaje.

Durante esta práctica se busca poner en juego diversas instancias de aprendizaje. En primer lugar, el aprendizaje con uno mismo y con el grupo, ya que subyace a toda la propuesta el recordar y reflexionar sobre las propias experiencias y compartirlas con los compañeros. Además, por supuesto, se hace presente la mediación necesaria de contenido por parte del docente, que es quien acompaña el proceso de construcción de conocimiento.

Recursos, tiempos y espacios

Recursos y materiales: Ley de Educación Superior 26 206. Computadoras o celulares para abordar el Portal de la DGE de Mendoza.

Tiempos: 2 encuentros

Espacios: aula de FFyL (contexto presencial sin Covid19) / Videoconferencia (Covid19)

Primer encuentro

Estrategias de inicio:

Al comenzar la clase, se les presentará a los alumnos el Portal de Educativos de la DGE de Mendoza. Una vez observado, comentaremos quiénes lo conocían, quiénes no, y realizaremos una lluvia de ideas sobre qué es lo que aparece en el portal, qué datos se muestran, qué conceptos no conocen.

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

Estrategia de desarrollo:

Se llevará adelante una lectura y análisis, por parte de los estudiantes, sobre las diferentes modalidades de enseñanza que contempla la Ley de Educación 26.206. Luego, se procederá a realizar un debate, a partir de algunas preguntas guías:

¿Quiénes han tenido experiencia laboral docente? ¿Cuáles fueron sus vivencias al respecto?
¿Qué sintieron en su primer encuentro con alumnos? ¿Conocían las formalidades del sistema? ¿En qué contextos les gustaría trabajar? Entre otras.

Estrategia de cierre:

Se procederá a realizar, en forma conjunta, un cuadro comparativo en donde se expongan las modalidades del sistema educativo y sus principales características, a modo de cierre integrador: contextos de encierro, domiciliaria y hospitalaria, intercultural bilingüe, rural, permanente de jóvenes y adultos, especial, artística y técnico profesional.

Además, se propone a los alumnos que busquen, para el siguiente encuentro, una oferta laboral en alguno de los contextos posibles, para trabajar en el siguiente encuentro.

Segundo encuentro:

Estrategia de inicio:

A través de un diálogo conjunto, se repasarán conceptos trabajados en el encuentro anterior.

Estrategia de desarrollo:

Se invitará a estudiantes que hayan elegido diversas modalidades en la oferta laboral que comenten qué características tiene el ofrecimiento.

Luego, divididos en 8 grupos que respondan a las 8 posibilidades de modalidad educativa respectivamente, se les pide a los alumnos que realicen una propuesta de planificación docente, sobre el mismo tema, pero acorde a las especificidades de la modalidad de ese grupo. El tema será propuesto de forma transversal en torno a la Declaración de la Independencia de las Provincias Unidas del Río de La Plata, en 1816, causas internas y externas.

Estrategia de cierre:

Se procederá a que cada grupo presente brevemente la planificación realizada. Para ello, es importante que los alumnos hayan puesto en práctica los recursos abordados para la

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

enseñanza de la historia, ya sean herramientas presenciales o virtuales, acorde al contexto en el que se desempeñará su práctica, y la edad de sus estudiantes.

Se genera un espacio de intercambio y reflexión sobre las posibilidades de desarrollo laboral docente, en donde las modalidades de enseñanza abundan y responden a contextos específicos. Contar con la información necesaria para abordar cada una de ellas, es lo que nos permite delinear los planes de acción para la enseñanza de la Historia.

El campo laboral es amplio, y debemos reflexionar sobre donde nos gustaría desempeñarnos, de qué forma, con quiénes. Lo enriquecedor de esta práctica, entonces, radica en comprender lo incierto del futuro, pero preparándonos para disfrutar de sus posibilidades.

Tercera práctica

Propuesta: Mediación con la cultura digital: uso de los medios de comunicación digital y redes sociales para acercarnos al estudio de la Historia. Responsabilidad ético social.

Tema: Mediación con la cultura digital.

Mediar con la cultura digital es algo que, como docentes, a veces nos atemoriza. Pero debemos recordar que vivimos mediados por ella, día a día estamos expuestos a la información de los medios de comunicación digital y a las redes sociales. Y así también nuestros estudiantes.

Retomando las propuestas de Litwin en su escrito sobre *“El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas”*, me abocaré al desarrollo de una simulación. En ella, se busca que los estudiantes aprendan por medio de la cultura digital, evaluando una situación similar a la real, conscientes de que es una práctica ficcional, la importancia de los actores sociales en el estudio de la Historia. Aquí se trabajará transversalmente el principio de la historia “actor social”, con la mediación de la cultura digital para la enseñanza de las ciencias en cuestión. En Ciencias Sociales, casi siempre se lleva a cabo mediante dramatizaciones por lo que propongo que dicha dramatización sea a través de la red social Instagram.

La Historia es la ciencia de los hombres a través del tiempo. Esos hombres son los actores sociales que la moldean. Por ello, la enseñanza de actores individuales y colectivos resulta crucial para comprender la globalidad de los procesos históricos.

Hablamos de educar para la complejidad, ya que es relevante que los alumnos comprendan la complejidad de abarcar el todo, pero también su importancia, para no quedarnos limitados

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

en el proceso de reconstrucción de los hechos. Incluso, la mirada sobre los actores sociales permite remontarse no al hecho en sí, sino al proceso que le da origen, ya que se atienden a diversos puntos de vista. Con ello, hago referencia también a educar para la vida, para el entendimiento, para la comprensión de los procesos históricos y la diversidad de actores que forman parte de los mismos.

En relación con lo que he ido desarrollando, vamos a reconstruir la vida de los actores sociales que formaron parte de nuestra historia, en diferentes épocas.

Los recursos utilizados serán el proyector, internet, celulares, herramientas digitales como prezi o Power Point.

Se realizará en tres encuentros, dos presenciales y una actividad virtual.

En esta propuesta serán incluidas instancias de aprendizaje en relación con el educador, que media el contenido. No obstante, se ponen en juego, además, las instancias de aprendizaje consigo mismo y con otros, ya que se indaga en los conocimientos propios, pero se suma un trabajo grupal. Pero no solo el componente humano forma parte de este proceso, sino que se atenderá a las tecnologías para llevar a cabo la práctica señalada. No se trata sólo de consumir tecnologías, sino de apropiarse de ellas para hacerlas parte de los recursos de expresión individuales y grupales. Por ello, son sumadas en este espacio de forma provechosa, atendiendo a sus propios consumos mediáticos y tecnológicos.

Otra instancia que se pone en juego en la base de toda la propuesta es el aprendizaje con el contexto. Porque lo que subyace es la utilización de una red social, Instagram, propia de sus contextos, que conocen y manejan a la perfección, y que sirve de canal para la realización de la práctica, que tiene como objetivo generar aprendizajes significativos. Como dice Castillo, si no se aprovecha lo que el estudiante ya sabe, si no se abren caminos para que lo exprese, la educación se empobrece, porque termina por basarse solo en los materiales y en los educadores.

1er encuentro

Estrategia de inicio

El primer paso de esta práctica consiste en proyectar imágenes de figuras históricas reconocidas mundialmente: Da Vinci, Cristóbal Colón, Napoleón Bonaparte, Fidel Castro, etc.

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

Luego de visualizarlas, procederemos a una puesta en común: ¿qué personajes aparecen en las imágenes? ¿Por qué son fáciles de reconocer? ¿Qué tienen en común? Bajo estas preguntas se irá realizando la recuperación de saberes previos.

Todos ellos fueron protagonistas históricos en diferentes espacios y temporalidades. Los reconocemos porque su incidencia en la historia fue decisiva para comprender la actualidad. Por ello, comprender el contexto en el que se desarrollaron es crucial para entender su accionar.

El método ocupado, tomando las conceptualizaciones de Davini en *La didáctica y la práctica docente*, es el del diálogo reflexivo, a través del cual se irán intercambiando los conocimientos de cada uno de los estudiantes sobre los personajes observados y las épocas a las que pertenecen.

Estrategia de desarrollo

Se propone, a continuación, la puesta en práctica de un caso de simulación. Según Litwin, en su libro *El oficio de enseñar*, se trata de aprender en situaciones prácticas sin el riesgo que esas actuaciones podrían implicar. Se organiza para que los estudiantes aprendan mediante la participación en una situación similar a la real, conscientes de que es una práctica ficcional. Davini también presenta este método bajo el nombre de “simulaciones”, como acercamiento a situaciones ficticias, pero en relación con la realidad, aunque en este caso hacemos alusión a una realidad pasada.

Lo que ocurre en historia es que, salvo por las biografías de autores posteriores, pocas fuentes son fidedignas para conocer a los actores sociales que dieron forma al devenir histórico. ¿Pero, qué pasaría si estos personajes hubiesen tenido redes sociales como Instagram? Posiblemente, podríamos acercarnos a sus imágenes, sus publicaciones, sus frases, en fin, su día a día.

Un grupo es el lugar privilegiado para dar cuenta del nivel cognitivo, de las ideas y representaciones, y al explicarlas en un grupo de pares se promueve un proceso de negociación que favorece el aprendizaje, tal y como explicita Litwin al hablarnos del trabajo grupal. Por ello, dividiremos a los alumnos en cuatro grupos con cuatro integrantes cada uno. A cada uno de ellos le tocará realizar la creación de un perfil en la red social Instagram de uno de estos personajes, por lo que tendremos cuatro perfiles al finalizar la práctica.

¿A qué deben atender? En primer lugar, analizamos las funciones de Instagram.

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

La red social permite, en primer lugar, la publicación de imágenes de la vida cotidiana. ¿Cómo hacernos una idea de la vida de los personajes? Aquí entra a jugar la transmediación del contenido. Los alumnos buscarán en Internet la biografía del personaje escogido, y resaltarán los hechos y personas que les parezcan más relevantes para destacar. Se trabaja, desde la ley del espectáculo referida a la personalización, en relación con el personaje, su entorno cercano, el uso de un lenguaje que podríamos tildar de “coloquial”, con códigos propios.

De allí que los alumnos piensen en la creación del perfil del personaje, que comprende elementos como: Fotografía del personaje, visible para todos. Nombre alusivo. Datos como: edad, profesión. Frase escogida con la que el personaje se identifique. Hashtags para los *pie de foto*. Posibles seguidores y seguidos por el personaje. Etiquetas a otros personajes

Luego, los alumnos deberán elegir imágenes del personaje. Por ejemplo, en el caso de Da Vinci pueden ser algunos de sus inventos, sus planos o, en el caso de Colón, las carabelas. También está permitido “inventar” imágenes que sean correspondientes al momento histórico, por ejemplo, Colón abrazado a los hermanos Pinzón. Lo que entra en juego aquí es la creatividad, pero siempre teniendo como base la narrativa histórica biográfica.

Cuando se utilizan hashtags y etiquetas, se hace alusión a la autoreferencialidad dentro de las leyes del espectáculo. Son personajes históricos nombrando a otros personajes históricos, son temáticas comunes, son ellos mismos para ellos mismos. El pie de foto se relaciona con la idea de relato breve, propia de las leyes del espectáculo, en donde en unas pocas líneas se deja constancia de lo que se muestra, o bien, se colocan frases con las que el personaje se identifica. Incluso, a veces, el pie de foto de no es más que un *emoticon*.

Todo lo trabajado debe ser volcado en un Prezi o Power Point, para ser retomado en el segundo encuentro.

Como vemos, seguimos trabajando sobre el trabajo grupal y la simulación durante estas instancias.

Estrategia de cierre

Se realizará un diálogo reflexivo en torno a la importancia de atender al conocimiento de los actores sociales en la enseñanza de nuestra disciplina.

¿Cuál es el papel de los actores individuales y colectivos para el aprendizaje de la Historia?
¿Por qué es importante atender a este principio explicativo? Estas son algunas de las

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

preguntas que haré como docente, para luego dar espacio a las respuestas o a los nuevos interrogantes que surjan.

La propuesta consiste, entonces, en reflexionar sobre lo trabajado pero dando pie a la continuación del proceso en el siguiente encuentro.

2do encuentro

Estrategia de inicio

Bajo la metodología de un diálogo interactivo, retomamos lo trabajado en la clase anterior y damos espacio a otras funciones que nos permite la red social, luego de recordar las reflexiones realizadas.

Pediré a los alumnos que cada grupo tome la palabra y proyecte los perfiles construidos. Con ello, se busca generar nuevos interrogantes, ya que lo que un grupo hizo puede ser útil a sus compañeros y viceversa.

Entre todos, iremos analizando las principales fortalezas y debilidades de cada presentación precisando cuáles pueden mejorar y bajo qué aspectos.

Una vez hecho el análisis, pediré a cada grupo que tenga en cuenta las apreciaciones para continuar profundizando en la temática.

Estrategia de desarrollo

Instagram permite, además, publicar y compartir imágenes y videos que duran 24 hs., en la sección de “historias”. Allí, los usuarios suelen colocar fotografías de lo que comen, de sus encuentros y salidas con otras personas, frases que los identifican, entre otros. En general, cuando otro usuario a quien se “sigue” publica, también podemos “hacernos eco” de ello y “re publicarlo” nosotros.

En relación con lo que se ha venido trabajando, se les solicita a los grupos conformados la clase anterior que definan tres “historias” a ser publicadas. Por ejemplo, Napoleón rumbo a la batalla; Fidel Castro con el Che Guevara, o re publicando frases del Che como “hasta la victoria, siempre”. Atendemos aquí a la fragmentación, como ley del espectáculo presente en la actividad. Recordemos que las “historias” solo duran 24 hs., comienzan y terminan, no siempre teniendo relación con las siguientes. También aquí se visualiza un “encogimiento”, ya que el tiempo es limitado, distinto de las fotos que se publican en la sección destinada a ello, y que quedan grabadas en el perfil. Así también podemos sumar la idea de “resolución”, ya que la historia comienza y acaba en una misma foto, en un tiempo limitado.

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

Nuevamente, nos remitimos a hechos históricos que permitan la creatividad de nuestros alumnos. Todo lo trabajado debe ser volcado en el Power Point o Prezi en el que se ha ido trabajando durante la instancia anterior.

Una vez logrado este desafío, los alumnos deberán exponer ante sus compañeros el Power Point o Prezi con el perfil creado.

En este espacio compartido, además de seguir trabajando grupalmente y bajo el juego de la simulación, agregamos trabajar sobre “casos”, otra propuesta que aporta Edith Litwin, haciendo alusión a que los conocimientos de las biografías de los personajes en cuestión nos permiten trabajar con los casos seleccionados por los alumnos para generar las “historias” de Instagram de cada uno de ellos.

Estrategia de cierre

A modo de cierre de lo trabajado, compartimos apreciaciones en una puesta en común del producto final. Con las interacciones dialogadas formativas se atiende un modo particular de conversación entre profesores y estudiantes con el propósito de articular las evidencias de aprendizaje y reflexionar sobre los desempeños y las producciones, identificar los obstáculos en el recorrido y los modos de abordarlos.

Se espera que los estudiantes tengan oportunidades de actuar y planear próximos pasos para profundizar su propio aprendizaje y recorrer un camino hacia la autonomía. ¿Cómo fue el trabajo en grupo? ¿Qué aportó cada uno? ¿Qué obstáculos se presentaron? Podrían ser estos los posibles interrogantes que guíen el proceso.

Este diálogo apunta, también, a reflexionar sobre el uso de las TICS y de las propuestas mediáticas que consumimos. ¿Qué aprendimos? ¿Qué nos aportan las TICS? ¿Cómo podemos utilizarlas en nuestras prácticas docentes? ¿Qué problemáticas y posibilidades nos presentan? Serían algunas preguntas guías del cierre integrador, que tiene como objetivo atender a las posibilidades didácticas que nos ofrecen las nuevas tecnologías. Hablamos de generar reflexiones y de evaluar los alcances y posibilidades de las tecnologías en su uso didáctico, a la atención de los consumos mediáticos, entre otras.

Instancia virtual

Actividad de Desarrollo

Por último, Instagram nos permite chatear con nuestros “seguidores”, en línea. ¿Con quién conversaría Colón? Una posible respuesta sería pensar en un chat con los Reyes Católicos. A

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

través de la herramienta destinada a “chat en línea”, de la plataforma de la cátedra, cada alumno deberá representar a un personaje de los que se relacionan con el protagonista de su perfil. Por ejemplo, Fidel Castro, el Che Guevara, Camilo Cienfuegos, el presidente de EUA J. Kennedy, etc., como miembros del grupo de Fidel.

Se abrirán 4 grupos de debate en línea, en donde los alumnos deban hacer al menos 3 intervenciones cada uno, llevando un hilo conductor de temática, siempre fieles a los pensamientos e ideologías de cada uno de ellos y al contexto en que se enmarca el hecho histórico en cuestión. Luego deberán publicar dicho diálogo en una ventana de tareas dedicado a ello, para que pueda ser visualizado por sus compañeros y profesores. Con esta práctica no solo se utilizan las herramientas de la plataforma, sino que da espacio a otro eje estructurante de la Historia, como lo es la empatía, que nos permite ponernos en el lugar del actor social que representamos. Además, hacemos nuevamente un guiño a las narraciones transmediáticas, ya que, a partir de la biografía de los protagonistas, hemos creado un mundo virtual que permite ser otro soporte de comunicación de la Historia. Aquí ponemos en juego nuevamente el aprendizaje en grupos y la simulación, pero desde la individualidad de cada uno de los miembros del grupo, que representará a un personaje histórico diferente, aunque en diálogo constante con los demás.

En este extenso pero valioso capítulo he intentado dar cuenta de que es posible realizar prácticas significativas que acompañen la formación de los estudiantes y que promuevan el aprendizaje. Utilizando diferentes recursos, se ha promovido el encuentro con el otro para el análisis y la reflexión sobre la didáctica de la historia y sus principios explicativos. Vamos, en el próximo capítulo, a ampliar el programa con una propuesta de extensión.

Capítulo 6: Evaluación

“La práctica en una clase es formativa en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es obtenida, interpretada y usada por docentes, aprendices o sus pares para tomar decisiones acerca de sus próximos pasos en la instrucción que tengan probabilidades de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en la ausencia de la evidencia que fue obtenida” (Anijovich, 2009). Por ello, esta propuesta de evaluación se basa en la idea de concebir a la evaluación como alternativa, formativa, en donde el proceso de aprendizaje de los alumnos sea observado, recogido y analizado por parte de todos los actores intervinientes en el proceso, bajo una modalidad de reflexión que permita la construcción del conocimiento, la emisión de juicios de valor, como así también que prepare a los estudiantes para la toma de decisiones.

Siguiendo el carácter teórico- práctico de la asignatura, se acompañará al estudiante en cada una de las prácticas realizadas, en un proceso de evaluación continua, que se desenvuelve a lo largo de su cursado. Por ello, se estima que cada práctica cuente con su propio elemento de evaluación. Por ello, a continuación realizo una propuesta para las Prácticas seleccionadas en el capítulo 5:

Primera práctica:

- Instancias y modalidad: Se promueve la evaluación a través de un trabajo grupal. El tiempo ha sido definido en sus diferentes variantes, lo que nos ha llevado a comprender que el tiempo histórico es una más de ellas, pero que funciona como eje estructurante de la Historia y las Ciencias Sociales. Por ello, la evaluación consistirá en que, grupalmente, generemos una definición de tiempo histórico, que nos servirá de base para comprender su papel fundante en dicha ciencia. Para ello, cada pareja que trabaje en la práctica expondrá su definición ante sus compañeros, e iremos construyendo una definición conjunta en base a todo lo expuesto.
- Criterios de evaluación:
 - Se comprenden las dimensiones del tiempo en sus diferentes variantes.
 - Se identifica al tiempo histórico como un tiempo creado por convención social.
 - Se contruyen definiciones de tiempo histórico acorde a sus características propias, como eje fundante de las ciencias sociales.

Segunda práctica:

- Instancias y modalidad: La propuesta es una coevaluación entre los estudiantes. se les pide a los diferentes grupos que intercambien su planificación docente con otro grupo. Éstos llevaran un proceso de análisis de la misma, bajo los criterios propuestos. Elegí una coevaluación porque permite que los estudiantes sean evaluados por sus pares, lo que implica un aspecto formativo tanto para quien es evaluado como así también para el evaluador. Todos los sujetos implicados son protagonistas directos, responsables del análisis del proceso.

La evaluación no implica la colocación de una calificación numérica, sino que implica un análisis de los procesos llevados adelante, en torno a la propuesta, y la posibilidad de llevarse a la práctica.

- Criterios
 - El contenido se aborda en forma completa y clara.
 - Se atiende a los destinatarios de la práctica, en torno a la modalidad del sistema educativo en la que se encuentran.
 - Se relaciona con los lineamientos de cada modalidad propuestos en la LEN 26 206.

Tercera práctica:

- Instancias y modalidad: Con lo trabajado, se les pedirá a los alumnos que compartan, en un foro virtual de la plataforma, sus percepciones sobre lo trabajado en estas 3 instancias. Elegí el foro porque es una herramienta que lleva al debate, lo permite, porque va anidando respuestas. ¿Qué diferencia hay con una wiki? Pues, como principal, no implica una construcción colaborativa en donde lo mío va siendo suplantado, omitido, borrado, en pos de una nueva creación más certera, sino que este espacio permite un diálogo constante, incitando al debate y la reflexión, sin borrar respuestas anteriores. Este análisis comprende la evaluación de todo el proceso. La profundidad del análisis y la capacidad reflexiva sobre la temática serán los puntos esenciales a tener en cuenta. Tal y como establece Del Vecchio, considero que esta evaluación es también una instancia de aprendizaje. (Del Vecchio, 2012)
Se pone en juego aquí la enseñanza moral, otra estrategia que propone Edith Litwin, y con la cual concuerdo, ya que debe ser contemplada dentro de la problemática del entorno y de las relaciones sociales, como parte integrante e inevitable de todas las actividades y experiencias por las que atraviesa el educando, y no como actividad extra. (Litwin, 2016)

Como explicita Del Vecchio, el análisis compartido se potencia discutiendo los criterios de valor de las acciones educativas, de los resultados que se alcanzan y de las condiciones en que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla. (Del Vecchio, 2012). Por ello, hablo de estar guiados por los interrogantes en cuestión, pero también por aquellos que puedan nuevamente surgir. Así, procedemos a una evaluación mediante el diálogo. Los criterios de evaluación se relacionan en forma directa con los objetivos que persigue esta práctica.

- Criterios de evaluación:
 - Comprender la importancia del actor social como principio explicativo de la Historia.
 - Identificar los aspectos relevantes de la vida de los actores sociales que pueden explicar un hecho histórico.
 - Reconocer los posibles usos de narrativas transmediáticas para el abordaje de diversos sucesos históricos.
 - Comprender los modelos sociales puestos en juego en las diversas Edades de la Historia.
 - Uso de lenguaje claro y preciso.
 - Entender a las nuevas tecnologías como recursos didácticos posibles y beneficiosos para nuestras prácticas docentes.

Algunas preguntas para guiar este espacio pueden ser:

- ¿Por qué los actores sociales son un principio explicativo de la Historia?
- ¿La actividad permitió visualizar su importancia?
- ¿Cuáles son los beneficios de utilizar narrativas transmediáticas?
- ¿Qué modelos sociales representa cada uno de los personajes? ¿Es un modelo moderno, medieval, contemporáneo, antiguo? Todo ello se ha trabajado desde las vestimentas, personajes, diálogos, acciones, hashtags, entre otros.
- ¿comprendimos la importancia de los actores sociales en el devenir de la historia?
- ¿entendimos por qué los actores sociales son un principio explicativo de la historia?
- ¿aprendimos que la tecnología y los medios de comunicación pueden ser un recurso de aprendizaje?
- ¿Identificamos las posibilidades y limitaciones de los mismos en su uso didáctico?

Concluyen todas las evaluaciones de la práctica con un cierre integrador en donde cada uno realice una síntesis sobre cómo impactó la práctica en su formación, y su significancia, en donde se demuestre el nivel de metacognición alcanzado.

A nivel global, la participación y el logro de los criterios analizados en estas y en las otras propuestas de prácticas determinarán la condición de regular por parte del estudiante. Luego, como se explicitó en el capítulo 4, las evaluaciones finales se concretarán mediante coloquios individuales, en donde cada estudiante desarrolle propuestas en torno a lo trabajado en la asignatura.

Los criterios de dicha evaluación final serán:

- Pertinencia entre el contenido abordado y la modalidad y nivel educativo de la propuesta.
- Planificación ordenada y coherente según sus características particulares.
- Desarrollo completo de ejes, saberes, aprendizajes específicos, actividades en concordancia con los aprendizajes específicos propuestos, evaluación con criterios.
- Sustentación argumentada de la práctica propuesta según las normativas vigentes.
- Trabajo con TICS, en modalidad virtual o presencial, en relación con los objetivos de aprendizaje.
- Las propuestas deben ser transversales a las 3 unidades propuestas por el programa.

Con esta evaluación, se cierra el proceso de aprendizaje de la asignatura, que ha intentado dar un paso más allá en la preparación del estudiantado hacia su desarrollo profesional, preparándolo para llevar adelante su última práctica profesional propuesta por el Plan de Estudios de la carrera.

Capítulo 7: Propuesta de extensión

La extensión universitaria ha sido muchas veces tomada desde una concepción de transferencia desde los “ámbitos del saber” hacia la sociedad, como si la universidad no tuviera nada que aprender de ella.

Desde esta mirada, numerosos proyectos de extensión se inscriben para arrojar luz sobre la oscuridad, menospreciando la posibilidad de un saber construido desde el diálogo y el intercambio.

En este capítulo, la propuesta se centra en delinear un posible proyecto de extensión que promueva el enriquecimiento de la propia práctica formativa a partir de la recreación de saberes en una ida y vuelta con el medio.

La evolución en la noción de extensión

La noción de extensión entendida como posibilidad de transformación de la realidad no siempre se hizo presente a lo largo de la historia universitaria. La universidad argentina vivió una reforma en 1918 que buscó sentar las bases de unión con la comunidad, entendiendo que la existencia de sí misma radicaba en la posibilidad de dar respuesta a las demandas sociales.

Con el avance de los Congresos Latinoamericanos a mitad del siglo XX se buscó un mayor acercamiento a esta noción de extensión. La Universidad tomó entonces una labor de orientación de la sociedad en su carácter sociocultural.

Berheim fue uno de los voceros de esta premisa, destacando la labor vocacional de la universidad hacia la comunidad, bajo el ejercicio de la proyección de la dinámica de los pueblos.

Hacia la década del 70 se asomaba una concepción diferente de la extensión universitaria. Ahora, se reconocía a la universidad como inmersa dentro del tejido histórico y social de las comunidades, otorgándole su carácter histórico.

Pero muchos centros universitarios aún se encuentran lejos de abandonar su lógica paternalista. La extensión hacia la comunidad muchas veces se empobrece si se deja de lado la propuesta de diálogo con la sociedad, de “un ida y vuelta” con ella.

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

Fue Paulo Freire quien colocó en tela de juicio la noción de extensión centrada en la trasmisión de conocimientos, para poner como protagonista del proceso a la problematización del propio conocimiento para comprender, explicar y transformar la realidad. Poco a poco, la idea de que los grupos sociales poseen códigos culturales propios y válidos como cualquier otro fue permeando en algunos centros de educación formal y no formal para dar cuenta de una nueva mirada de vinculación social.

Por ello, esta práctica trabajará bajo esta concepción de extensión, que promueve el hacer con otros, y no el hacer para otros, respetando y dando espacio a la diversidad comunicacional en la sociedad en la que se inserta la universidad.

Tras hacer un recorrido en la red por las propuestas de extensión universitaria que actualmente realiza la Facultad de Filosofía y Letras, a la que pertenezco como docente y estudiante, doy cuenta de que la concepción de extensión es tradicional, ya que promueve actividades culturales y de interés social, pero no parte desde las necesidades reales, ni permite que la sociedad permee en la institución con su propio conocimiento. De esa manera, se sufre la imposición de una ideología dominante, haciendo caso omiso a los principios desde donde fue creado, es decir, lejos de serle útil a sus necesidades fundamentales.

Si se atiende a nivel general de la UNCuyo, quizás las instancias de acercamiento con la comunidad son promovidas por redes de jóvenes o por el rectorado, como lo es “El Proyecto Mauricio López”, o el “Manos a la Obra” propuesto por Pastoral Universitaria. Particularmente tuve la oportunidad de conocerlos de cerca, y es lo más parecido a la noción de extensión que hoy descubro al transitar este último módulo de la ESDU, pues promueve la lógica de la interdisciplinariedad para entablar diálogo con diferentes ámbitos de la sociedad que lo precisan.

La propuesta

Me abocaré en las siguientes líneas a plantear una propuesta de “extensión”, que remita a dicha lógica de intercambio, con el objetivo de promover una participación activa de los sujetos implicados en él y no sólo la recepción pasiva de ciertas acciones o aplicaciones de conocimiento académico. La misma se orienta a estimular el desarrollo de prácticas transformadoras a partir de las necesidades surgidas en las acciones en territorio, concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones.

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

La propuesta se denomina “Nuestra identidad, nuestra historia” y se enmarca en un contexto social de conflicto, de grieta, de pérdida del sentido de pertenencia, que responde al nuevo escenario de globalización que nos envuelve. Nuestra historia, lo que nos une, muchas veces es menospreciada, y las diferencias políticas y económicas permean la sociedad y la dividen.

Como docente de Historia, siento que es inminente la necesidad de retomar nuestros valores, nuestro sentido de pertenencia a la comunidad. Muchos jóvenes hoy, los que pueden, no dudan en irse a vivir al extranjero y desvalorizan lo propio, mientras que muchos otros se reflejan en una condena social y laboral de salarios bajos y empobrecimiento de los valores sociales.

Lo que comúnmente se hace cuando se busca llevar adelante prácticas de enseñanza de Historia para su revalorización es mostrarles a los estudiantes los testimonios que las sociedades han dejado a través del tiempo. Ruinas, artesanías, herramientas, cartas, son algunas de las fuentes a través de las cuales nos acercamos a la ciencia histórica.

No obstante, pocas veces ahondamos en nuestra propia historia, en quiénes somos, de dónde venimos, cuál es nuestra identidad. Los profesores de Historia caemos en la difícil situación de enseñar, con marcado enfoque nacionalista, qué es ser argentinos y cómo nuestro país se inserta en el mundo de hoy, pero no damos espacio a que las comunidades manifiesten cómo se definen a sí mismas.

Por ello, la propuesta de extensión implica una vinculación con las comunidades para trabajar la identidad barrial y el sentido de pertenencia como dispositivo de unión para accionar en torno a intereses conjuntos que se repliquen en beneficios para la comunidad a través de encuentros presenciales en formato taller, en donde se promueva el diálogo en torno a diversas instancias de trabajo con los vecinos.

Esta propuesta cobra sentido cuando se comprende que, como cualquier comunidad histórica, las uniones vecinales se generan a partir de necesidades comunes entre los habitantes de un sector en este caso un barrio. Lo que representa la unión es la verdadera fuerza de grupos sociales que pretenden conseguir aquello que precisan y que trabajan por ello. De allí que la enseñanza de la Historia puede trabajarse desde nuestras propias comunidades que recuperan el sentido de unión y pertenencia, lo que determina su identidad como grupo.

Muchas veces, luego de lograr sus cometidos a corto plazo, estas uniones se desarman o bien simplemente no perduran en el tiempo porque olvidan sus raíces, quienes la formaron y por qué lo hicieron. De allí que se vea que, muchas veces, diversos barrios presentan guerrillas internas, pandillas que se enfrentan y que no recuerdan su identidad común. Nosotros, como comunidad institucional, no siempre recordamos que nuestros alumnos y nuestros objetivos educativos son los que nos hacen miembros de la universidad y nos integran como grupo que se la juega por una educación de calidad para los estudiantes de nuestra institución, por lo que este trabajo de vinculación puede echar luz para aplicarlo en nuestras propias comunidades de enseñanza.

Un proyecto de vinculación con las uniones de vecinos puede durar 6 meses, o más, dependiendo las necesidades que se presenten en la comunidad, como así también el enriquecimiento mutuo con la institución universitaria. Para delimitar la propuesta, el radio de acción sería la provincia de Mendoza, concretamente involucraría la recuperación de la identidad desde un trabajo con las uniones vecinales de distintos barrios de la Ciudad de Mendoza a la cual pertenecen los alumnos de la Carrera de Historia de Filosofía y Letras.

Todos los estudiantes interesados pueden sumarse a la intervención. También se difundirá entre los docentes de la universidad que opten por sumarse con sus propios alumnos y cátedras, brindando sus aportes necesarios para enriquecer la misma.

La propuesta se genera desde algunos espacios principales, pero que son susceptibles de ser modificados en pos de incluir todos aquellos otros mecanismos que surjan en la interrelación con las comunidades en cuestión, a saber:

- Talleres recreativos con la comunidad.
- Plan de acción y fortalecimiento de la identidad. Se atiende a la generación de una planificación de trabajo con los miembros de las comunidades en cuestión para precisar sus intereses comunes y sus objetivos a alcanzar como grupo y con la sociedad mendocina a través del intercambio de pareceres.
- Difusión de la propuesta hacia la comunidad en su interior, como también hacia otras comunidades. Se busca compartir con la sociedad los valores que dan vida al grupo social y los guía en su accionar, a través de la creación de murales y de campañas en las redes.

Vamos a ver cada uno de ellos.

- Mes 1 y 2: Talleres recreativos con la comunidad

Esta propuesta consta de 3 encuentros con los miembros del barrio, siendo los sábados por la mañana, de forma presencial, en la sede de la unión vecinal y promueve diferentes instancias de trabajo. Serán guiados por los integrantes del proyecto de las Historia, Sociología y Letras.

- Primer encuentro: Reconstrucción de nuestra familia. La idea es invitar a los miembros de cada barrio a compartir fotos de cuando llegaron al barrio en donde muestren sus casas, sus autos, sus mascotas, sus hijos, etc. Con la foto de cada familia, generar un collage en donde quede plasmado el inicio del barrio con la llegada de sus miembros. Dicho collage será digitalizado y luego compartido en la etapa de difusión, dando a conocer la historia del barrio y sus integrantes a quienes se acerquen a las redes.
- Segundo encuentro: Se los invita a los vecinos a compartir anécdotas de los años en que han estado en el barrio conviviendo. Se los anima a partir de recuerdos que son comunes, como por ejemplo contar cuando ocurrió algún accidente, cuando sus hijos eran pequeños y jugaban juntos, cuando algún alimento se les acabó y pidieron ayuda, cuando se cortó el agua, cuando llovió y se inundó, cuando fue el cumpleaños de algún vecino y se festejó en conjunto, o alguna navidad, etc. Se abre el diálogo para recordar. Se los invita a pensar en algunos miembros del barrio que son reconocidos por sus personalidades destacadas: futbolistas, cocineros, el más antiguo, entre otros. Se tomarán en cuenta para colocar sus nombres y sus rostros o elementos alusivos a ellos en los murales que se realizarán en la etapa de difusión, como así también se confeccionarán posteos digitales en las redes dando a conocer a dichas personalidades destacadas.
- Tercer encuentro: Proyectar el futuro. Hemos recordado el camino transitado en común, los buenos y los malos momentos. Llega la hora de imaginar de dónde venimos y hacia dónde queremos ir. Se genera una lluvia de ideas hasta concretar la visión y la misión del Barrio. Lo acordado será colocado, en la etapa de difusión, en los murales correspondientes y en las redes sociales, como posteos, en donde se plasme la misión y la visión de la organización.

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

En paralelo, se espera que los diferentes encuentros vayan demostrando si son útiles al objetivo, si este es modificado o si precisa de otras instancias. La idea es que los vecinos de las comunidades aporten, den su parecer, y promuevan otras instancias que quizás los miembros de la universidad no hayamos propuesto.

- Mes 3- 4: Plan de acción y puesta en marcha

Bajo lo trabajado en los talleres, se invita a los vecinos a que elijan 3 objetivos principales que quieren lograr en los siguientes 6 meses y generen un plan de acción para concretarlos. Algunos de ellos podrían ser, por ejemplo, que reconozcan como comunidad capaz de llevar adelante acciones beneficiosas para sus espacios de convivencia, sus familias, sus escuelas, clubes, etc. Por ejemplo, la generación de talleres deportivos, de centros de capacitación en oficios, merendero, espacios de apoyo educativo, entre otros.

Los objetivos que cada comunidad tenga para sí misma pueden diferenciarse según sus necesidades. Si el principal conflicto es la división de pandillas barriales el objetivo podría ser el acercamiento entre grupos para disminuir el enfrentamiento, promoviendo partidos deportivos en los que participen los miembros de la comunidad, o talleres de capacitación. Si la necesidad es la revalorización de su propia identidad se pueden generar museos barriales, talleres de narrativas de la comunidad vecinal, entre otros. El sentirse parte, el reconocerse como miembro de una sociedad es lo que anima a este grupo.

El plan de acción quedará plasmado en un escrito, en donde coloquen los 3 objetivos, el tiempo para cumplirlo, las acciones que deben llevarse adelante y quiénes serán responsables de cada paso, como así también los recursos necesarios para llevarlo a cabo. Dicho escrito se quedará en a la sede de la Unión Vecinal y se promoverá a los miembros que cada cierto tiempo lo releen, al fin de reflexionar sobre los pasos que se han ido dando y sus resultados.

Bajo este escrito, se espera que las comunidades iluminen sus pasos a seguir en pos de la mejora de sus propios espacios. A su vez, este plan de acción puede compartirse en las redes sociales a fin de que otras comunidades que visiten el perfil de los barrios puedan orientarse y animarse a propuestas semejantes para sus comunidades.

Hemos analizado sus fuentes históricas: fotografías y testimonios orales. Hemos reconocido a nuestras familias como un grupo y la sociología nos ha iluminado en este camino de rescatar

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

nuestro sentido de pertenencia. Hemos narrado y escrito un plan de acción generoso para poner en práctica y llevar adelante acciones en provecho de nuestra comunidad. Nos queda entonces animar a otros a recorrer este camino.

- Mes 5 y 6: Propuestas de difusión

a. Pintura de murales: En conjunto con el área de Artes Visuales de la Universidad, se promueve la pintura de los muros de los espacios cercanos al barrio, internos y externos. La temática es a elección de los vecinos, en relación a lo elaborado en los talleres: su historia, sus personalidades destacadas, su misión, su visión, sus objetivos. Ellos son quienes realizarán sus propios diseños, guiados por los miembros de la institución universitaria, en relación con su historia, su presente y su futuro proyectado.

b. Generación de Flyers- banners para posteos en redes sociales: El área de Comunicación Social de la Universidad y de Diseño Gráfico llevarán adelante trabajos en conjunto con la comunidad para generar flyers y banners de impacto en la sociedad que retomen la importancia de la identidad barrial, su unión y su accionar en pos del bien de la comunidad. Se difundirá, a través de los posteos, lo elaborado en los talleres relativos a su historia, sus personalidades destacadas, su misión, su visión, sus objetivos. La idea es capacitar a los miembros de la comunidad barrial para que generen sus propios recursos de difusión en redes también para animar a otros a sumarse a un movimiento que reivindique la fuerza de las uniones vecinales. La universidad podría poner en servicio las salas de informática de las diversas facultades.

Podemos adelantar algunos resultados posibles

Se espera que los miembros de las comunidades barriales que participen del proyecto, en primer lugar, reconozcan su pertenencia a su lugar de habitabilidad y a las personas con las cuales conviven, sus vecinos, para que realmente logren estrechar sus brazos fraternalmente en búsqueda de la paz de sus comunidades, como así también de las mejoras que como grupo reconocen que precisan y quieren realizar.

Es posible también que esta propuesta vaya desarrollándose mediante avance, con nuevos recursos, decisiones, o aspectos nuevos a considerar. Podemos estar haciéndonos una idea cuando buscamos acompañar a las comunidades, pero solo podremos comprenderlas y animarlas si generamos encuentro con ellas, y valoramos sus propios dispositivos de actuación.

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

Por último, y no menor, se espera que esta propuesta anime al encuentro de todos los miembros del ámbito universitario a reconocerse como seres históricamente constituidos en el seno de la de la comunidad, que busca crecer y dar respuestas a sus propias necesidades.

Reflexión sobre la práctica propuesta

Lo que conocía como “extensión” lejos estaba de ser lo que abordé en esta práctica. Si uno observa los proyectos de extensión de nuestras casas de estudio, rápidamente se da cuenta que llevan adelante una lógica que sí promueve el intercambio, la capacitación, pero sobre los mismos miembros de la comunidad científica, lejos de acercarse a la sociedad en su conjunto. Con esto no invalido la posibilidad de que algunos proyectos quieran llegar a dar respuesta en territorio, pero realmente pocas intervenciones con grupos de la sociedad aparecen entre las propuestas.

Lo interesante de esta nueva propuesta de extensión que hemos trabajado es, a mi ver, la posibilidad del diálogo con la sociedad, del “ida y vuelta”, del dar espacio al otro. Mientras escribía la propuesta me decía al mismo tiempo: Lu, no escribas todo tan detallado porque tenés que pensar que la comunicación no es emisor-receptor, sino que es un intercambio constante de interlocutores que pueden enriquecer la propuesta hacia instancias antes impensadas. De hecho, quizás los dispositivos propuestos no son útiles en alguna de las comunidades barriales y surgen otros que abonan el terreno para que florezca igualmente la unión de las familias de vecinos.

Se trata de pensar el sentido de lo que hacemos. Como docente de Historia, ¿cómo puedo enseñar a una persona a valorar la ciencia histórica, las sociedades del pasado, si ni siquiera ha tenido la experiencia de reconocer su propia identidad, su historia, su devenir, su pertenencia? ¿Qué es lo que nos hace sociedad? ¿Por qué las tribus fueron transformándose en grandes comunidades a lo largo del tiempo? Pues la respuesta es que lo hicieron en torno a sus intereses y necesidades comunes, generando sentido de pertenencia, que les permite reconocerse como parte de un grupo. Por ello, el reconocer la propia historia es, de alguna manera, reconocer la de todos, comprender el devenir histórico y darle un espacio de reflexión que permita accionar de forma transformadora.

Y esta mirada debe ser compartida. Los barrios lo necesitan. La universidad lo necesita. La comunicación nos permite transmitir y percibir sentimientos, ideas, pensamientos, acciones. La comunicación es el puente entre los hombres. Practicar la comunicación con otros, tanto en nuestros espacios habituales como los que nos son ajenos, descubrir la magia de lo alterno

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

y lo enriquecedor de lo diverso, dar a conocer quiénes somos, por qué somos y hacia dónde queremos llegar, es el modo de comprendernos a nosotros mismos y a otros. Por ello, la extensión, más que una práctica de “llevar a la sociedad” se busca es “vincular con el medio”, un hacer de “sujetos entre sujetos”, como señalaba Freyre.

Una vez más nos vemos invitados a sumarnos en este tipo de prácticas, nos queda dejar las utopías y empezar a accionar.

Capítulo 8: Investigación educativa

En este capítulo me concentraré en definir líneas de trabajo que en un futuro podrían llevarme a concretar un proyecto de investigación enmarcada en el enfoque crítico, a partir del cual se impulsa una producción de conocimiento pedagógico que involucra la experiencia, el discurso, la voz de los actores que juegan íntimamente la relación educativa: el estudiante y el maestro. La mirada de este trabajo se toma a partir de la intención de poner en juego la mirada epistemológica de un investigador-docente que analiza su propia práctica.

Hoy en día los docentes de la institución no contamos con espacios de construcción de saber que evidencien una reflexión sistemática de nuestros trabajos docentes. ¿Qué hacemos? ¿Por qué lo hacemos? ¿Qué objetivos nos guían? Muchas veces no está claro. Este enfoque nos invita a revisar nuestro papel como educadores a partir de la deconstrucción de la propia práctica. Para ello, debemos tomar en cuenta problemas cotidianos que se desenvuelven en los contextos áulicos (presenciales y virtuales, pues hoy no podemos dejar de lado dicha modalidad en educación, que ya forma parte de nuestro día a día) y cómo nuestro quehacer docente impacta en ellos.

Bajo esta línea podemos preguntarnos sobre quiénes somos como docentes, como así también delinear los aspectos que buscamos transformar en nuestro desarrollo profesional. Por ello, creo que esta mirada nos invita a desnaturalizar supuestos, reflexionar sobre nuestro discurso y nuestras acciones. El punto es que la crítica reflexiva nos ayuda a comprender la propia práctica, a interpretar sus puntos de anclaje, sus condiciones desde donde se forja, para analizarla a la luz de aquello que buscamos ser.

Problema de investigación:

Tras un profundo trabajo de interrogación de los propios supuestos y de las problemáticas detectadas en el proceso de enseñanza en la cátedra de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, se ha delineado un posible problema de investigación a trabajar, a saber: ¿Qué mediaciones realizamos los docentes de la cátedra de Didáctica de la Historia y las ciencias sociales para la enseñanza de las temáticas relacionadas a planificación? ¿Qué relación existe entre nuestros modos de enseñanza y la desaprobación de los estudiantes? Si bien no se considera que el aprendizaje sea producto directo de las prácticas de enseñanza compartidas, lo que se observa es que en muchos estudiantes no se evidencia la apropiación ni comprensión de los contenidos o enfoques enseñados al respecto. Bajo esta pregunta problema comenzaré a diseñar el esqueleto de la investigación, con sus principales

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

componentes, a saber: Referente empírico, propósitos, enfoque epistemológico, Marco teórico, anticipaciones de sentido, modos de recolección de datos y equipo de investigación.

Referente empírico

La Didáctica de la Historia y las Ciencias sociales es una asignatura que se desarrolla en el cuarto año de la carrera del Profesorado de Grado Universitario en Historia, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Cuyo, ubicada en Mendoza, Argentina. Al encontrarse en el último tramo de la formación orientada del Profesorado, junto comparte con las materias de Práctica Profesional el grupo que transita la Residencia docente. Su régimen de cursado es cuatrimestral y su aprobación es obligatoria para obtener la titulación de grado. El equipo docente que lleva adelante esta cátedra está conformado por una profesora titular, 2 adjuntas, 2 Jefas de Trabajos Prácticos y dos docentes adscriptas, una de las cuales es quien les habla.

Este espacio considera a la enseñanza como el eje medular alrededor del cual gira la esencia de la práctica docente, esta última entendida como aquel proceso donde el profesor situado ante la realidad de enseñanza concreta, debe abordar elementos curriculares de un modo correctamente fundamentado de acuerdo con los constructos científicos, la pertinencia cultural y las teorías de aprendizaje, el conocimiento y acompañamiento del grupo de estudiantes.

El objetivo de la asignatura es que los alumnos comprendan e interpreten los fundamentos propios de la ciencia histórica que subyacen a la mediación pedagógica y a la futura práctica docente para que luego puedan retomar y reflexionar sobre los conocimientos adquiridos en proyectos formativos concretos. Es decir, se busca conjugar ciencia, práctica, teoría, pedagogía, didáctica, mediación en un proceso complejo que tiene por finalidad última la construcción de la identidad profesional del futuro docente.

Dentro de los contenidos que se abordan a lo largo de la asignatura se encuentran: el significado y sentido de la enseñanza de la Historia, las corrientes historiográficas y su influencia en la enseñanza de la historia; los principios explicativos de la Historia y las ciencias sociales, las orientaciones curriculares nacionales y provinciales del nivel medio y superior, la perspectiva metodológica para orientar la didáctica, planificación de la enseñanza, estrategias de mediación docente, los saberes, los aprendizajes específicos, la evaluación, los nuevos paradigmas y el uso de las TICs en la enseñanza.

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

Dentro de algunos cuestionamientos realizados a partir de la práctica 4, del Módulo 4 de la Especialización en Docencia Universitaria, el problema de investigación se tomó a raíz de la enseñanza de una de estas temáticas, basadas en el proceso de secuencia didáctica para la conformación de la planificación de las clases de Historia. Concretamente, al momento de realizar sus producciones y al momento de ser evaluados no evidencian la apropiación ni comprensión de los contenidos o enfoques enseñados al respecto. Por tanto, me pregunto: ¿Qué mediaciones realizamos los docentes de la cátedra que provoca que ese porcentaje de alumnos no comprendan ni evidencien la comprensión de los fundamentos ni el objetivo de confeccionar la secuencia didáctica desde un posicionamiento crítico y reflexivo?

Propósitos

¿Qué me mueve a llevar adelante esta investigación? Un trabajo de esta temática, aportaría gran valor para los docentes que nos desempeñamos en la materia, con el fin de establecer nexos entre conocimiento y acción y tomar conciencia del papel o rol del docente que enfoca su quehacer para construir el saber pedagógico orientado hacia la calidad de los procesos de enseñanza.

El propósito fundamental de esta investigación sería desentrañar los supuestos que subyacen a los modos de enseñanza y de evaluación de la cátedra a fin de transformar nuestras prácticas docentes hacia un enfoque “fuera del molde”, tomando como punto de partida la realidad compleja y la diversidad de contextos, las problemáticas vigentes y necesarias de ser abordadas.

¿Cuál es, entonces, el aporte al área de enseñanza? Como ya se dijo, esta asignatura se integra al conjunto de Residencia profesional como área. Por ello, atendiendo a las mediaciones que realizamos en nuestra enseñanza, a partir del entendimiento de la realidad variable y compleja, se espera construir respuestas ante nuevas situaciones para mejorar la práctica docente en pos de la generación de saberes pedagógicos que contemplan la mirada crítica de la enseñanza, constituida a partir de la propia experiencia en la elaboración y fundamentación de las secuencias didácticas.

Enfoque epistemológico

La investigación se enmarca dentro de un enfoque interpretativo y socio crítico.

Desde el aspecto interpretativo, lo que se busca no es la generalización de los resultados sino la comprensión de los sentidos que los sujetos le otorgan a sus prácticas en un aquí y ahora localizables en un contexto dado. Por ello, lo que se busca es interpretar nuestros modos de llevar adelante la práctica docente, las conceptualizaciones naturalizadas y el para qué de nuestra planificación. Una forma de poder enseñar este proceso es que nosotros, como docentes, comprendamos las razones de ser de nuestra práctica. A través de un enfoque interpretativo, y en un trabajo espiralado, podemos generar interrogantes que nos hagan reflexionar al respecto para luego retomarlos cada año en un proceso de actualización constante.

En relación con el enfoque crítico social, lo que se propone es superar el sentido común y accionar sobre nuestra propia práctica en pos de transformarla. Hablamos de un compromiso con la realidad que se nos presenta, a partir de la construcción y deconstrucción de nuestro propio accionar, una vez interpretado lo que subyace a ello.

Debemos considerar los cambios que se producen dentro y fuera de las instituciones educativas, las reformas educativas, las normativas, y el contexto de cada año, e incluso de cada semestre. También incluye una reflexión sobre las características de las generaciones a las que nuestros estudiantes pertenecen, comprender sus modos, para poder entender sus formas de comunicarse, sus necesidades, sus requerimientos, su cosmovisión. Bajo esta premisa, como sus guías debemos partir de ellos, y no de nosotros mismos. Y de allí la necesidad de que los docentes se adapten a las nuevas formas de ser y hacer docente que nuestros contextos requieren. La transformación propiciada por este tipo de reflexiones podría impactar en la innovación de los docentes y el uso de nuevos recursos educativos acordes a la realidad. El modelo basado en la investigación acción es el que ilumina esta propuesta, ya que la misma supone entender a la enseñanza justamente como un proceso de búsqueda, integrando el conocimiento intelectual con el análisis de las propias experiencias docentes, en donde los problemas nos guían a la reflexión, más también a la acción como forma de entablar un proceso de mejora continua.

Marco teórico

¿Cuáles son las líneas conceptuales que guiarán esta investigación?

- Enfoque interpretativo- reflexivo
- Investigación cualitativa

Retomando como referente para el análisis las tradiciones: normalizadora o tradicional, academicista, técnico-eficientista, humanista y hermenéutico reflexiva (Davini, 1995), se plantea, como se señaló en el apartado anterior, una mirada hermenéutico reflexiva, ya que nos guía la posibilidad que brinda la identificación de concepciones de práctica pedagógica docente, para proceder hacia nuevas y mejores perspectivas de enseñanza. Dicha investigación se enmarcará dentro de un abordaje cualitativo de corte comprensivo. ¿Por qué? Al estudiar una realidad en su propio contexto, su discurso, sus modos de desenvolvimiento en los encuentros con los estudiantes, se tomarán métodos de recolección de datos enfocados en información que describa la situación áulica, la enseñanza de la secuencia didáctica como modo de abordaje de las clases de Historia y sus significado y sentido. A su vez, se intentará extraer e interpretar los significados subjetivos de la práctica de mediación docente sobre la temática de planificación, bajo el objetivo de revelar las estructuras y supuestos que le otorgan sentido.

Pero, ¿cómo analizar las mediaciones docentes desde estas perspectivas? Las mediaciones docentes se deben trabajar desde la cultura y eso exige un proceso de actualización constante, en pos de planificar los espacios de aprendizaje. La mediación del aprendizaje es, entonces, "un proceso de interacción pedagógica; social, dialógico, lúdico, consciente, intencional, sistemático, destinado a generar experiencias de buen aprendizaje" (p. 60). Entendida la mediación de esta forma, podemos comprender que la práctica docente se concibe como un espacio de construcción del conocimiento mediante el análisis sistemático de la propia mediación docente y que implica una reformulación constante de las lógicas de trabajo, en torno a la actualización de los aspectos de la práctica, pero también a las necesidades del medio, lo que exige transformación y vinculación con la comunidad. De esta forma, la construcción del conocimiento nunca sigue una línea recta indefinida, sino que se va conformado por una recuperación de lo aprendido para utilizarlo en nuevos aprendizajes.

¿Cómo evaluamos esa construcción de conocimiento? Esta investigación analizará las prácticas de enseñanza y estrategias evaluativas desde una perspectiva de mejora, comprendida como una actividad que proporciona información útil para transformar la práctica docente, así como el análisis de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación formativa, se inscribe bajo esta mirada y coloca la retroalimentación del docente y el estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje. En este caso, hablamos de que la evaluación no es una instancia final de resultado, sino producto de las prácticas cotidianas de estudiantes, pares y docentes que reflexionan, dialogan, ofrecen demostraciones y

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

observaciones para mejorar sus aprendizajes. A la luz de esta premisa es que esta investigación analizará cuáles son las concepciones de enseñanza y evaluación que subyacen en el equipo docente de la cátedra de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales y cómo estas concepciones inciden en el trabajo sobre la temática en cuestión.

Anticipaciones de sentido

¿Qué mediaciones realizan durante la enseñanza los docentes de la cátedra de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales y qué relación tiene con los criterios, modalidades y actividades en las evaluaciones que se implementan para acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes?

Es posible que el equipo docente precise de otros elementos que enriquezcan la mediación, a fin de que el objetivo de aprendizaje sobre cómo y porqué llevar adelante un plan de trabajo docente aporta valor a las futuras prácticas profesionales de los estudiantes.

En la unidad 3 del módulo 1 de la ESDU observábamos cómo, si el contexto no se hace presente en la comunicación y el diálogo, o todo está centrado en el pasado, en abstracciones, queda por fuera la existencia cotidiana, el aprendizaje puede ser nulo. Cuando los docentes de la cátedra no atienden a ello, ni a las experiencias previas de estudiantes en el contexto laboral docente, se desprecia la experiencia y la capacidad de aprender de uno mismo, es decir, el estudiante nada tiene que aportar de su vivencia.

Algunos interrogantes que guiarán nuestra investigación son: ¿Cómo es el proceso de mediación docente de la cátedra de Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales? ¿Qué enfoques subyacen a la concepción de planificación de los docentes de la cátedra de didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales? ¿Cómo se reconoce el para qué de la planificación como tal? ¿Cómo lo significan los miembros del equipo docente? ¿Cómo se refleja dicha mirada en el enfoque de la planificación?

Algunos otros cuestionamientos que se pueden desprender de ellos son: ¿Somos claros en la presentación de la temática a los estudiantes? ¿Atendemos a los saberes previos del estudiante y les damos espacio en la construcción del conocimiento? ¿Llevamos adelante una lógica gradual de aprendizaje como proceso y no como resultado? ¿Ofrecemos instancias de acercamiento a la realidad áulica en diversos contextos para que los alumnos puedan comprender la complejidad del armado de la secuencia? ¿Favorecemos instancias de tutorías para alumnos que precisan mayor apoyo? ¿Los materiales con que trabajamos responden a

un alumno del siglo XXI? ¿La construcción de nuestros planes se da sobre una sola realidad posible? ¿Qué elementos necesarios para comprender otras modalidades de enseñanza estamos dejados de lado? ¿Cuáles priorizamos? ¿Nuestra secuencia pautada es la única posible? ¿Cómo construimos el conocimiento? ¿Realmente lo construimos? ¿Somos conscientes de nuestro para qué como equipo docente al enseñar estas instancias? y así mismo: ¿Enseñamos el para qué de su realización? Debemos revisar estos interrogantes a la luz de nuestra propuesta para desentrañar nuestra problemática. Todo es susceptible de ser investigado, pues se pueden realizar encuestas, entrevistas, etnografía en el aula, trabajar para reconocer los enfoques desde donde sustentamos nuestras prácticas.

Bajo estos cuestionamientos será posible investigar la propuesta de este trabajo, cuyo fin será comprender, concretamente, qué mediaciones realizan los docentes de la asignatura frente al tema de la planificación docente y su evaluación.

Métodos de recolección de datos

En base a ello, se proponen como métodos de recolección de datos:

- Entrevistas a los colegas de la cátedra para desentrañar los supuestos que subyace a la concepción de planificación y evaluación.
- Análisis documental: Análisis del programa de la materia y su propuesta pedagógico didáctica, su enfoque y sus metodologías de evaluación y acreditación.
- Trabajo de campo. Asistencia a las clases para recopilar, las propuestas realizadas por el equipo docente.
- Narrativas de las prácticas de los docentes implicados en la asignatura.
- Encuestas a los estudiantes de la cátedra que poseen dificultades para comprender el sentido de la acción de planificar en torno a cómo vivencian el proceso, por qué les cuesta, qué estrategias permitirían su mayor comprensión.
- Trabajo con grupos focales con estudiantes que ya aprobaron la asignatura y acreditaron sus saberes, a fin de conocer sus pareceres al respecto.

Equipo de investigación

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

Bajo lo expuesto, nuestra investigación trabajaría en torno a la identificación y descripción de lo observado, concretamente las mediaciones que realizamos los docentes de la cátedra para abordar la temática en cuestión, para luego interpretar la información obtenida y a partir de ella generar alternativas de transformación que permitan resolver el cuestionamiento principal.

En esta investigación, por tanto, se invitaría a los colegas docentes de la cátedra Didáctica de la Historia y las Ciencias sociales.

Otra posibilidad sería ampliar el equipo, integrando miembros docentes de las asignaturas ligadas a las Prácticas profesionales. Esto puede colaborar en el objetivo de construir una mirada pedagógica universitaria de forma conjunta, bajo la lógica de contextos reales de aprendizaje y de aplicación de la profesión.

Reflexiones finales

Este espacio ha pretendido esquematizar la propuesta de un proyecto de investigación en torno a la realidad educativa de la cátedra en la que me desempeño como docente adscripta.

La confección de esta breve propuesta se vio animada por una necesidad real en el que me encuentro inserta, siguiendo una mirada socio crítica de la realidad, y con prospección hacia un escenario de transformación constante, cuya guía es la complejidad y la incertidumbre de los contextos en los que nos encontramos.

El eje está en el hecho de que, a través de esta investigación, lo que se pretende es que los docentes reconozcamos nuestras mediaciones, nuestros supuestos, para comprender los impactos que los mismos tienen en el contexto de formación y, por qué no, en la futura vida profesional del estudiantado que recorre su trayectoria en la universidad.

El primer paso fue plantear la pregunta problema que dirigirá la investigación. Si bien el entramado a partir del cual se partió para su selección se presentó por momentos caóticos, dio cuenta de las interpelaciones que esta joven docente se hace sobre las prácticas mediadas, a fin de mejorar su trayectoria profesional como profesora, cuyo fin no es otro que el aprendizaje real y significativo de los alumnos.

El segundo paso consistió en replantear dicho interrogante y desglosarlo en torno a cuál es el referente empírico de la investigación, los propósitos, el enfoque desde donde se aborda,

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

el marco teórico que lo rige, algunas anticipaciones de sentido, los métodos de recogida de información, y el equipo de investigación que posiblemente lo llevará adelante.

Como resultado de este bosquejo, se promueve, a través de la observación, generar un registro en el que se detallen los procesos y hechos más significativos de la dinámica de mediación para luego favorecer la toma de conciencia sobre nuestras formas de trabajo. En lo personal, se afirma en mí la necesidad de dar luz a este tipo de prácticas investigativas que aportan valor tanto al docente como al estudiante y que, utilizadas de forma correcta, hacen traslúcidas las bases epistemológicas que nos guían en nuestras prácticas, para retomarlas las veces necesarias bajo el objetivo de modificar, transformar, crecer en nuestras prácticas docentes, comprender el sentido de las mismas, y las significaciones que éstas tienen para nosotros y para nuestros estudiantes.

Breves consideraciones finales

A lo largo de este trabajo final he intentado dar cuenta de cómo las nociones trabajadas en la Especialización en docencia Universitaria me han contribuido en la elaboración de las prácticas educativas.

El hacer intuitivo se deja de lado para retomar sobre una lógica reflexiva a la propia práctica, que permita revisar los supuestos que la subyacen, ponerlos en tela de consideración, para luego formular una posibilidad de programa que contemple una mirada de 360° de la enseñanza en la institución en donde laboro y, sobre todo, en la cátedra de la que formo parte como docente adscripta.

En el primer capítulo, se delinea el marco en el cuál se encuentra la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, desde lo macro hacia lo micro, desde las disposiciones que la regulan para luego trabajar sobre el Plan de estudio y el curriculum propuesto.

El segundo capítulo retoma estos conceptos y señala la fundamentación de la asignatura en la globalidad del Plan de Estudios, apoyado en los modelos pedagógicos que sustentan la propuesta.

El tercer capítulo señala la justificación de la cátedra, caracterizando su espacio formativo, el equipo de docentes y estudiantes, la mediación en la formación y el posicionamiento declarado ante la misma.

El cuarto capítulo esboza los contenidos actuales del programa y una serie de modificaciones propuestas para que el mismo se ciña a las necesidades del contexto real actual, atendiendo a sus posibilidades, sus limitaciones y nuevas modalidades de trabajo.

El capítulo siguiente, el 5, desarrolla una propuesta de prácticas educativas acorde al programa propuesto. De ellas, se eligen tres instancias de prácticas significativas a trabajar con los estudiantes, que ponen en juego las instancias con el educador, con el grupo, con el otro y con el contexto, y revalorizando la significancia, la inventiva, la observación, la prospección y la aplicación de lo abordado a lo largo de la asignatura.

Éstas prácticas se ven acompañadas por propuestas de evaluación formativa en el capítulo 6, en relación con las propuestas de Davini, Litwin, Del Vechio y Anijovich, autoras que nos dan luz sobre las posibilidades de entender la evaluación desde un enfoque alternativo, que

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

promueva el aprendizaje real y la transferencia de lo aprendido a la vida de cada estudiante, y no una mera repetición memorística de lo abordado.

El capítulo 7, por su parte, invita a una posible práctica de extensión, que incluye a los actores de la comunidad y de la universidad en una propuesta de revalorización de la identidad de los miembros, su historia y su presente, que reconozcan quiénes son y renueven su sentido de pertenencia. La comunicación interna en los trabajado y la difusión externa tras las instancias de trabajo, dan luz sobre las posibilidades de unión que existe entre la población. Los miembros de la UNCuyo se reconocen, también, como parte de dicha comunidad y sostienen la propuesta de “vincular con la sociedad”, y no “depositar su conocimiento” en ella.

Por último, el capítulo 8 delinea una investigación educativa posible para la cátedra de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, atendiendo a que la investigación educativa es parte fundamental de la construcción de la propia práctica bajo una lógica de mejora continua, por lo que nuestras instancias de enseñanza son factibles de ser analizadas una y otra vez, para transformarlas.

Quisiera poder concluir con una frase de Simón Rodríguez, autor tan citado a lo largo de los módulos de la Especialización: “El maestro debe ser sabio, ilustrado, filósofo y comunicativo, porque su oficio es formar hombres para la sociedad”. Elijo esta frase porque engloba lo trabajado en este trayecto formativo, nos hemos formado en los aspectos disciplinares de nuestras asignaciones profesionales, pero en el desempeño docente cumplimos una función mayor a cualquier otra, la de educar. Educar que tiene un sentido, un significado, un por qué. De eso se trata la pedagogía del sentido, de que nuestras prácticas puedan ser revisadas, analizadas, y repensadas en pos de una formación integral para nuestros estudiantes. Y, para ello, las prácticas propuestas deben dejar huellas en ellos, es decir, deben ser significativas, deben adaptarse a sus necesidades y a las necesidades del medio, deben problematizarlos, inspirarlos a ser creativos en la solución de los problemas, acercarlos a los contextos reales, a sus posibilidades. Se trata entonces, de nuestro rol docente como mediadores del conocimiento, como guías de nuestros estudiantes, en un mundo complejo e incierto, pero lleno de oportunidades.

Por ello, quiero agradecer a la Esdu por la presentación de nuevas posibilidades de trabajo que no buscan imponer una mirada, sino construirla, revalorizando nuestras propias experiencias y procesos de aprendizaje. Estas instancias han sido reflejo de la puesta en

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

marcha de este tipo de lógicas que recrean saberes y ponen en tela de juicio las formas tradicionales de trabajo basadas en la divulgación del conocimiento y el campo de aplicación en la comunidad, para dar lugar a la coparticipación universidad-comunidad, superando la noción de extensionismo.

Que este crecimiento dé mucho fruto en cada uno de los que transitamos este camino, y que podamos acompañar a otros en su descubrimiento. Gracias por el tiempo compartido.

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

Bibliografía:

Adell, J. (2005) Wikis en educación. Universidad Jaume I. España.

Anijovich, R. (2017) "La evaluación formativa en la enseñanza superior" Voces de la educación. 2 (1) pp. 31-38.

Carlos Scolari. Transmedia y educación. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?time_continue=2404&v=TPbDUBiEnWA&feature=emblogo

Carretero, Mario y León Cascón, José. (1992) Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia, en Desarrollo psicológico y educación, comp. De Palacios, Marchesi y Coll, Ed. Alianza, Madrid. Tomo 1, pág. 311 a 326.

Cortes, C. (2014). Gestión del conocimiento, alfabetización y aprendizaje en los tiempos de san precario.

Cortés, C. (1993) "Herramientas para validar". San José de Costa Rica. Extraído de: Especialización en Docencia Universitaria. F.F.yL. UNCuyo.

Davini, M. (2015) La formación en la Práctica Docente. Cap 2. Paidós. Buenos Aires.

De Alba, A. (1998) "Curriculum: crisis, mito y perspectivas" Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. F.F.y L. UBA. Argentina

De lenguajes y Tecnologías. Texto Base unidad 5. ESDU.

Del Vecchio, S. (2012). Reflexiones en torno a la evaluación de los aprendizajes en la universidad. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.

Edelstein. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Fernández Lamarra, N. (2019) Repensando la calidad de la educación superior: el contexto, las definiciones y los desafíos pendientes. Voces del fénix. Disponible en: <https://www.vocesenelfenix.com/content/repensando-la-calidad-de-la-educaci%C3%B3n-superior-el-contexto-las-definiciones-y-los-desaf%C3%ADos-p>

Fernández, N. (2017) Argentina: Repensando la calidad de la educación superior. Nodal. Disponible en: <https://www.nodal.am/2017/11/argentina-repensando-la-calidad-la-educacion-superior-norberto-fernandez-lamarra/>

Fernández, N. et al. (2018) La Educación superior universitaria argentina. Situación actual en el contexto regional. Saenz Peña. Universidad Nacional Tres de febrero.

Fernández, N. et al. (2017) Debates y desafíos para el desarrollo de la educación superior latinoamericana del futuro. Hacia una nueva reforma universitaria. Integración y conocimiento. N°7.

Freire, P. (2013) Por una Pedagogía de la Pregunta. Buenos Aires. Siglo XXI

Freire, P. (1984) ¿Extensión o comunicación? 13era. Ed. Argentina. Siglo XXI editores. Cap III.

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

Litwin, Edith (2016) El oficio de enseñar. Buenos Aires, Paidós. (63-84)

Ornelas, D. El uso del foro de discusión virtual de la enseñanza. Universidad Autónoma de Guadalajara, México.

Pagés, B. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo. *Cap Cedés. Campinas n°82*, 281-309.

Palmero, M. (2010) La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Ed, Octaedro. Barcelona.

Pérez Lindo, A. Historicidad y futuro de la Ed. Superior. Texto base, unidad 1. ESDU.

Pérez Lindo, A. La Educación Superior Argentina (1983-2015). Diagnóstico y prospectiva. Editorial EUDEBA. Buenos Aires, 2017.

Prieto C., D. En torno a las instituciones. Unidad 3. Texto Base. ESDU.

Prieto Castillo, Daniel. (2007) En torno a las experiencias pedagógicas decisivas. Ponencia presentada en el Encuentro de Maestros de Las Heras. Mendoza.

Prieto Castillo, Daniel. (2008) La enseñanza en la universidad. Mendoza, FFyL. 6ta. Ed.

Proyecto de la U.N. de Salta sobre Extensión.

Rinaudo, C. y Donolo, Danilo. Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa Design Studies. A promising Outlook on educational research

Roig, A.(1997) La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa. Mendoza. Publicación de EDIUNC.

Salomon, G; y otros. (1992) Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. Comunicación, Lenguaje y Educación. 13. Pág 6-22.

Suarez, D. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdllick, I. (comp.) (2010). La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc.

Schvarstein. Psicología de la Organización, capítulo 1: Psicología social de las organizaciones.

Texto Base. Módulo I. ESDU.

Texto Base. Módulo II. Equipo de posgrado de 1999. Filosofía y Letras. UNCuyo.

Texto Base Módulo 4. ESDU.

Tünnerman Bernheim, Carlos, "El nuevo concepto de la extensión universitaria", Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México, noviembre de 2000 - Fuente consultada: <http://www.aduba.org.ar/wp-content/uploads/2016/07/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-CarlosTunermann.pdf>

Verónica Mercedes Quatrócolo. Formatos curriculares. Presentación alojada en <http://prezi.com/qv9xcsumwz5i/formatos-pedagogicos-curriculares/>

TFI ESDU. Figueroa L.
Cohorte 24. Comisión 1.

Vygotsky, Lev (1979) "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Barcelona, Editorial Crítica. Cap. VI.

Yuni J. y Urbano C. (2006). Técnicas para investigar 1. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. 2da. Ed. Córdoba: Brujas.

Yuni, J. y Urbano C. (2005). 3ra. Ed. Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica. Investigación-acción. Córdoba: Brujas. Pags. 181 a 207 y 225 a 249

Yuni, J. y Urbano, C. (2006). Técnicas para investigar 2. 2da. Ed. Córdoba: Brujas.

Fuentes:

00-Proy._TRACES_2012_sugerencias_1_

Informe final de evaluación externa de CONEAU. UNCUyo. (2015) Disponible en: <https://global.coneau.gob.ar/coneauglobal/publico/buscadores/evaluacion/>

Ley 27.204 Modificatoria de la LES 24.521 (2015)

Ley de Educación Nacional 26.206 (2006)

Ley de Educación Superior 24.521 (1995)

Ley de Educación Superior 24.521/1995

Manual del estudiante de la Facultad de Filosofía y Letras.

Ord. 049-03CS Pautas y Normas Generales para la organización y el funcionamiento del Nivel de posgrado en la UNCUyo.

Ord.00332012 Dimensión académica del Sistema Integral de Posgrado de la UNCUyo.

Ord.00382012 Sistema Integral de Posgrado. UNCUyo.

Ordenanza Nº 03/07-C.D

Programa de la cátedra de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. 2020