



# DIDÁCTICA DE NIVEL SUPERIOR Y DIDÁCTICAS DISCIPLINARES:

Lecturas y reconstrucción  
de los procesos de enseñanza  
en el nivel superior  
por estudiantes-practicantes.

Andrea Montano (comp.)



Didáctica de nivel superior y didácticas disciplinares: lecturas y reconstrucción de los procesos de enseñanza en el nivel superior por estudiantes-practicantes / Santiago Aracena ... [et al.]; compilado por Andrea Montano. - 1a ed. - Bahía Blanca: Hemisferio Derecho, 2018.

Libro digital, DOCX

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-3858-47-5

1. Ciencias de la Educación. I. Aracena, Santiago II. Montano, Andrea, comp. CDD 378

## CAPÍTULO 6

### **LAS PENAS SON DE NOSOTROS, LA HISTORIA LES ES AJENA. REFLEXIONES ACERCA DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LA PRÁCTICA DOCENTE SITUADA.**

*Bruno Cimatti y Joaquín García Insausti*

El objetivo de este trabajo es realizar una reflexión crítica, autocrítica y creativa sobre nuestra Práctica Docente Situada (PDS) en el marco de la materia *Historia Sociopolítica de Latinoamérica y Argentina* para dos de las orientaciones de la carrera de Profesorado de Artes en Danza: “Orientación en Danzas Folklóricas” y “Orientación en Expresión Corporal”. En tal sentido, recuperamos la idea de Philippe Perrenoud, de considerar a la práctica reflexiva y la implicación crítica “como orientaciones prioritarias de la formación del profesorado” (2004:183). Al encontramos en la ambigua situación de estar finalizando nuestra formación docente a la par de encontramos ejerciendo la función docente en distintos ámbitos, lo que reviste una condición anfibia que se puede complementar con el hecho de ser simultáneamente alumnos de grado y de posgrado, consideramos que nos encontramos en una situación de especial potencial para realizar tal tipo de reflexión.

El título de este trabajo, inspirado la célebre frase de *El arriero* de Atahualpa Yupanqui, busca condensar, por un lado, el estado de ánimo con que vivimos nuestra PDS (fundamentalmente los hechos que tuvieron lugar tras nuestra intervención y en relación con la encuesta y el Trabajo Práctico propuesto a los alumnos) y, por el otro, el interés que tal experiencia generó en nosotros en orden a analizarla crítica, autocrítica y creativamente. Así, recuperamos la visión de la práctica reflexiva como una actividad “metódica y colectiva que despliegan los profesionales durante el tiempo en que los objetivos no se consiguen” (Perrenoud, 2004:191). En este sentido, exploraremos los alcances que nuestra PDS, así como la reflexión sobre ella, pueden tener a la hora de pensar nuestra implicación crítica como profesionales al momento de poner nuestro “conocimiento especializado al servicio del debate sobre las políticas de la educación” (Perrenoud, 2004:195).

La premisa que movilizó el desarrollo del proyecto de cátedra, cuyas conclusiones y reflexiones finales aquí se presentan, era la de considerar que el conocimiento de la Historia en la formación docente no específica en esta disciplina reviste un carácter instrumental, cuya significatividad reside en la posibilidad de aportar a los futuros docentes cierta capacidad reflexiva sobre la propia realidad social en que desarrollarán su práctica profesional. Asimismo, creemos que el estudio de la Historia se revela óptimo para el desarrollo de habilidades argumentativas, así como para el ejercicio de un

intercambio respetuoso de opiniones. Sin embargo, no consideramos que la enseñanza de la Historia para docentes de otras disciplinas deba implicar la pérdida de elementos constitutivos de la disciplina histórica, que pueden a su vez realizar aportes a la formación de los estudiantes. En este sentido, el abordaje de dichos contenidos se revela como fundamental para la adquisición de los conocimientos necesarios para el análisis de los complejos fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que día a día condicionan la realidad cotidiana de la vida de los grupos humanos.

Teniendo esto en cuenta, oportunamente formulamos una serie de propósitos para la realización de este proyecto, los cuales se encontraban atravesados por los interrogantes sobre el *qué*, el *para qué* y el *cómo* de la enseñanza la Historia (Del Valle, 2012), necesidad reflexiva particularmente importante en ámbitos en los que la adquisición del saber histórico no es vista como una prioridad por parte de los estudiantes.

En nuestra intervención, la pregunta acerca del *qué* se reveló particularmente problemática. El tema propuesto por la docente a cargo fue el de “Conquista y colonización del Brasil”, que podría incluirse en el primer eje del diseño curricular de Profesorado de Danzas: “El legado colonial (Siglos XV - XIX)”. Sin embargo, a pesar de que los contenidos tienen en cuenta todo aquello relacionado con Latinoamérica se centran principalmente en el proceso histórico argentino. Por lo tanto, ya desde el inicio, la cuestión de la significatividad de los saberes y la pertinencia de los mismos nos interpeló profundamente.

Así, los interrogantes sobre *para qué* se incluyen asignaturas históricas de tipo general en el Profesorado de Artes en Danza (orientación Danzas Folklóricas) y Profesorado de Artes en Danza (orientación en Expresión Corporal), en contraposición al dictado de materias específicas en los profesorados orientados en danza clásica y contemporánea, así como qué herramientas transmiten tales asignaturas a los estudiantes continuaron guiando nuestro enfoque en el proyecto de cátedra.

Por su parte, las actividades desarrolladas durante la clase (así como las que habíamos planificado para una segunda intervención que desafortunadamente por motivos organizativos no se pudo llevar a cabo), apuntaron a considerar el *cómo* en tanto elemento a partir del cual se pueden plantear nuevos propósitos, vinculados con las características que puede adoptar la enseñanza de la Historia en contextos disciplinares en los que el movimiento y lo musical resultan nodal en la formación. Así, buscamos que el eje vertebrador de nuestra clase fuera el cultural (principalmente el musical y el de la danza), dando especial relevancia al aporte que en tal sentido hicieron los esclavos africanos trasladados forzosamente al Brasil. De igual modo, vinculamos a esta temática el Trabajo Práctico, que incluía el análisis de música de distintas épocas pero con

herencia africana en todas ellas, y al que decidimos dar un formato libre (redacción de un ensayo), a fin de promover la subjetivación de los contenidos y de favorecer la expresión de cada estudiante.

Esto se complementó con otra tarea de recolección de información entre la que podemos destacar la realización de una encuesta a los estudiantes del curso. Dicha actividad rápidamente demostró ser un diagnóstico preciso de la relación que los estudiantes del curso con los que trabajamos mantenían con la materia: de los 17 que recibieron el cuestionario, solamente cinco de ellos lo respondieron (29% del total). A esto debemos agregar que ese número de respuestas se fue dando a lo largo de un lapso de dos meses en los que se les recordó en reiteradas ocasiones su existencia y nuestra necesidad de que lo realizaran. Esta negativa da cuenta de la actitud de los estudiantes respecto de la materia y planteó un primer cuestionamiento profundo: si partimos de la premisa de que la enseñanza de la Historia en la formación docente no específica en esta disciplina es fundamental tanto por su carácter instrumental como disciplinar, tal como se planteó previamente, ¿qué elementos condujeron a esta situación de absoluta indiferencia?

Consideramos que, en este sentido, es fundamental el carácter escolarizado –y escolarizante– que el dictado de la materia adopta (estrategia casi exclusivamente expositiva y guiada por una apoyatura visual recargada de información) y que genera en los estudiantes poca voluntad de participación, así como cierto aburrimiento y desinterés. Esta falta de vocación crítica se observa en las respuestas que aquellos pocos que realizaron la encuesta dieron ante la pregunta *“¿Cuál es, según tu opinión, la importancia que tienen los contenidos de las asignaturas Historia Social General e Historia Sociopolítica Latinoamericana y Argentina?”*. Particularmente, la respuesta a esta pregunta dada por uno de los encuestados perteneciente al grupo de los más jóvenes (18 a 21 años) es significativa: *“La importancia es la sabiduría de los antepasados de cada cultura, de fechas importantes y de acontecimientos que marcaron nuestra historia”*.

Llama la atención que, en ningún momento, la Historia como disciplina parece tener otro sentido más que el de saber cosas del pasado, tal como lo evidencia al responder acerca de la importancia de tener materias de Historia en el profesorado en Danza: *“Para poder transmitir nuestros saberes a nuevas generaciones, para que se nutran de historia y de anécdotas de nuestra época actual”*. Asimismo, esta idea se refuerza con la respuesta que dio este mismo sujeto a la pregunta de *“¿Qué relación tenías con la Historia en la escuela?”*, a lo cual contestó *“Tenía una relación muy buena, me gusta la historia, me interesaba mucho conocer bien de las fechas patrias y cada una de sus historias”*.

Tomando este caso como muestra es posible afirmar que en aquellos sujetos de

menor edad (quienes no tuvieron contacto con la disciplina fuera de su formación escolar) el dictado de materias de Historia en el nivel superior no hizo más que afirmar los sentidos comunes acarreados de la enseñanza media sin dar lugar a espacios de formación y reflexión crítica sobre lo social<sup>9</sup>. De esta manera el potencial transformador de la inclusión de dichas materias en el currículum es arrasado por la tradición escolar de la disciplina que genera en los estudiantes una imposibilidad de generar conocimientos significativos sobre la historia de la sociedad en que vivimos y la capacidad de análisis crítico sobre las misma. En contrapartida cabe destacar que entre los estudiantes de más edad (22 a 25 y más de 30), se reconoce en la Historia cierto potencial crítico, pero dicha idea no se asocia a experiencias propias del Profesorado en Danzas, sino al haber cursado carreras humanísticas o a una inclinación personal.

Habiendo abordado las ideas que los estudiantes poseen sobre la disciplina y sus consideraciones acerca de incluirla en los diseños curriculares, pasaremos a reflexionar ahora sobre los resultados obtenidos a partir de nuestra PDS.

En primer lugar, creemos que es importante destacar que nuestro tiempo frente al aula se redujo a la mitad (dos horas en lugar de las cuatro estipuladas) por diversos motivos de fuerza mayor (paros, feriados, profilaxis en la escuela), cuestión que nos retrotrae a la inestabilidad de la labor docente, sujeta siempre a fuerzas externas que gobiernan sus tiempos.

Sin embargo, es en otra experiencia en la que nos queremos detener, la cual dio título a este trabajo y se caracterizó por un palpable desinterés de los estudiantes por los contenidos que trabajamos (así como otros contenidos tratados durante nuestro período de observación participante). Así, y teniendo en cuenta los interrogantes que dieron origen a nuestro proyecto de cátedra, pudimos reflexionar sobre las características de la labor docente en Historia en contextos en los que la misma ocupa un rol secundario (es decir, y exceptuando las carreras de nivel superior en Historia, la casi totalidad de los escenarios de desempeño posible para un profesor en Historia).

Ahora bien, ¿implica esto un nuevo elemento que profundice la crisis de la profesionalidad definida por Maurice Tardif (2004) en tanto pone en tela de juicio el valor de los saberes y la formación profesionales en Historia?

Desde nuestra perspectiva creemos que no, ya que consideramos que, aun cuando la Historia les sea ajena y las penas sean nuestras, esos penares pueden representar una oportunidad para la reflexión crítica, autocrítica y creativa. Serán esos

---

<sup>9</sup> ¿Cuál es, según tu opinión, la importancia que tienen los contenidos de las asignaturas Historia Social General e Historia Sociopolítica Latinoamericana y Argentina?: *“No le veo importancia. No me explico como el día de mañana lo voy a asociar con mis clases. también hay una cuestión de didáctica, la manera del docente a dar la clase, a enseñar los contenidos, y que éstos contenidos te atrapen”* (22 a 25 años).

tres planos en los que nos centraremos para elaborar las conclusiones de nuestras actividades en el marco de la materia *Historia Sociopolítica de Latinoamérica y Argentina* para los Profesorados de Artes en Danza orientados en Danzas Folklóricas y Expresión Corporal.

Las primeras dos dimensiones a analizar, esto es, la dimensión crítica y la autocrítica, serán desarrolladas en conjunto a fin de analizar globalmente nuestra experiencia durante la PDS, haciendo hincapié en los elementos insatisfactorios que motivaron nuestra reflexión.

Quizá podríamos comenzar a explorar la dimensión crítica repitiendo las preguntas de apertura ya planteadas por Paula Carlino (2005:9): “¿Por qué los estudiantes no participan en clase? ¿Por qué leen tan poco la bibliografía? ¿Por qué al escribir muestran haber comprendido mal las consignas?” (a las que nosotros podríamos agregar la de por qué ni siquiera realizan las actividades planteadas)<sup>10</sup>. Sin embargo, no podemos dejar de lado la necesidad de una dimensión autocrítica que introduce la autora, a fin de involucrarnos como docentes, por más incómodo que pueda resultar hallarnos en el centro esas preguntas u otras similares.

En este sentido, si los estudiantes no realizan las actividades propuestas (o ni siquiera responden la encuesta que se les proporcionó durante el período de observación participante), o muchos de ellos no participan activamente en clase, en definitiva, si la Historia les es ajena, ¿qué podemos hacer nosotros para que puedan apropiársela?

Es éste el punto en que la dimensión autocrítica juega mayor peso, a fin de poder entender el porqué de esa alienación percibida en los alumnos y el origen de nuestra insatisfacción. Al planificar nuestra clase, nuestro propósito fue generar una actividad en la que los estudiantes pudieran puntualizar las principales temáticas que desarrollamos en la clase<sup>11</sup>, a partir de la lectura de distintos fragmentos. Luego, buscamos que participaran a partir de la observación de imágenes y mapas antiguos. Finalmente, el tercer espacio que planteamos para su participación, fue la elaboración del ensayo antes mencionado, para el cual se les proporcionó material de apoyo sobre cómo escribir un texto de esas características (Castro Fox y Vallejos, 2013).

Sin embargo, y tras una reflexión autocrítica, podemos pensar que incurrimos en los problemas de la enseñanza habitual que desarrolla Carlino (2005:10-13). En este sentido, si bien dedicamos tiempo en nuestra planificación a preparar actividades en las

---

<sup>10</sup> En el marco de nuestra PDS, y con motivo de haber dado una única clase de dos horas en lugar de dos, planteamos una actividad a desarrollar durante las vacaciones de invierno (elaboración de un ensayo breve sobre la influencia de la música africana en la cultura brasileña), la cual fue entregada por una sola alumna.

<sup>11</sup> Tales temáticas fueron: el primer contacto entre europeos e indígenas, el sistema de factorías, la ocupación efectiva del territorio por parte de los portugueses, los conflictos entre conquistadores e indígenas, las condiciones de vida durante la conquista, el modelo económico implantado por los europeos y la introducción de la esclavitud africana en el Brasil.

que fueran los alumnos quienes trabajaran (fundamentalmente la apertura de la clase y la actividad para el receso invernal), consideramos que durante la clase incurrimos en el primer problema delineado por la autora, esto es, poner más atención en nuestras acciones (claridad en la exposición, escritura en el pizarrón) que en las acciones realizadas por los estudiantes (toma de apuntes, posibles dificultades en la interpretación de fragmentos o imágenes). Por otro lado, y en lo relativo al segundo problema planteado por Carlino, prestamos más importancia a los contenidos que a los procedimientos que los alumnos necesitaban aprender. En efecto, situándonos en el ensayo que propusimos, si bien les proporcionamos el material de apoyo, el mismo no se discutió en clase ni se ahondó en las posibles dificultades que pudieran surgir en su elaboración (lo cual pudo ser una posible causa de que la actividad no tuviera respuesta por parte de la casi totalidad de los estudiantes).

Resta por lo tanto explorar la dimensión creativa de nuestra reflexión, esto es, aquella en que exploremos el potencial de la frase que da título a este trabajo. En otras palabras, debemos intentar encontrar el modo de que la Historia les deje de ser ajena. En este sentido, creemos que hubiera sido interesante poder introducir la variable corporal como forma de producción colectiva de conocimiento (particularmente en el caso de Profesorados de Artes en Danza). Así, consideramos que fue un error excluir de nuestra clase una actividad que habíamos pensado inicialmente, y que consistía en recrear en el aula, con los medios disponibles, las condiciones de hacinamiento en un barco negrero, debiendo los estudiantes reunirse fuera del aula para ingresar sólo cuando se hallen presentes en su totalidad. Con los bancos disponibles armaríamos un pequeño corredor que llevara de la puerta del aula hacia un pequeño recinto, también delineado por bancos, en donde los 17 estudiantes serían agrupados, percibiendo corporalmente las condiciones de hacinamiento. Completaríamos la experiencia a través de la oscuridad del aula, la iluminación con una lámpara LED que simulara una vela, la reproducción de sonidos de mar acompañados con música africana, y la apertura de las ventanas del aula, a fin de generar una temperatura baja.

Durante el lapso de duración de la experiencia, expresaríamos oralmente datos estadísticos acerca de la magnitud de la esclavitud en América, y en particular en Brasil, para poner en perspectiva el impacto humano de este fenómeno. Una vez finalizada la actividad, se daría pie al intercambio de opiniones, siguiendo la modalidad de seminario, a fin de reflexionar acerca de las temáticas relacionadas con la esclavitud y el impacto de los sistemas económicos en la vida de las personas.

En resumen, creemos que dicha actividad hubiera resultado mucho más significativa para el curso en particular al cual nos dirigimos, de lo que extraemos las siguientes conclusiones: (a) particularmente en Profesorados de orientación artística,

deben insertarse las dimensiones específicas del campo disciplinar de los estudiantes (danza, expresión corporal, música, etc.) como un elemento clave para la construcción de conocimiento colectivo, aun cuando esto implique (b) superar inhibiciones y vencer inercias propias de nuestra formación disciplinar (en la que, por ejemplo, lo corporal no es tenido en cuenta), ya que quizás eso representa la única oportunidad de (c) involucrar al alumno de forma participativa y atendiendo a sus propios intereses a fin de que pueda apropiarse de la Historia en su trayecto formativo.

Porque de eso se trata, de que los estudiantes puedan apropiarse de la Historia y que la Historia se quede con ellos. De lo contrario, las penas y la Historia se irán por la misma senda.

## **Bibliografía**

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Castro Fox, G. y Vallejos, P. (2013) *Textos universitarios: claves de lectura y producción*. Bahía Blanca, EdiUNS, pp. 26-31.

Del Valle, L. C. (2012), "Entre la Historia y su enseñanza: el lugar de la Didáctica de la Historia", en MALET, A. y MONETTI, E., *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*, Buenos Aires, Noveduc-EdiUNS, pp. 101-107.

Perrenoud, P. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Crítica y fundamentos.

Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.