

Leer y escribir sobre la historia de la educación. Una experiencia pedagógica y virtual en tiempos de pandemia

EJE N° 3

Relato de experiencia pedagógica

Cecilia Linare (DGCyE-UNLP)

cecilialinare@gmail.com

Talia Meschiany (IdIHCS-UNLP-DGCyE)

taliameschiany@gmail.com

Valeria Morras (UNLP-UNQ)

vmorras@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo pretende abordar las transformaciones que ha ocasionado la pandemia en los modos de enseñar y aprender historia de los fenómenos educativos en la Universidad. La necesidad de incluir recursos disponibles en plataformas multimediales fue acompañada de otra necesidad: el fortalecimiento de prácticas pedagógicas relacionadas con la escritura y la lectura en el terreno de la virtualidad.

Ello supuso grandes desafíos a los docentes y a los estudiantes. Para los primeros, significó encarar la elaboración de consignas más elaboradas que permitieran producir pensamientos más reflexivos; es decir, fortalecer el trabajo con consignas abiertas y, para los segundos, significó desplegar habilidades de escritura académica más complejas, a través de las cuales debían, incluso, comprometer sus propias biografías escolares.

La ponencia, que presenta tres ejercicios de resolución de problemas, se ubica dentro de la serie de trabajos que documentan narrativamente experiencias pedagógicas, en diálogo con aquellos que se interrogan por la didáctica en el nivel superior. La particularidad de esta ponencia radica en que se basa en el relato de experiencias pedagógicas de estudiantes que no serán futuros profesores de Historia y de profesores que enseñan historia para estudiantes de Educación Física.

PALABRAS CLAVE:

Pandemia; Didáctica Universitaria; Lectura y escritura de la historia; Historia de la Educación

Introducción

Este trabajo narra una experiencia de enseñanza y aprendizaje en una cátedra destinada a estudiantes del PUEF y del resto de los profesorado de la FAHCE. Se trata de la asignatura Historia de la Educación General, que pertenece al Departamento de Ciencias de la Educación.

En una ponencia anterior, en el marco de las 2das Jornadas sobre Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Meschiany, 2019) mostramos la experiencia de la cátedra con el uso de las TIC en el desarrollo de prácticas inclusivas en Educación Superior. Como mencionamos en aquella ocasión, desde el año 2000, esta materia es obligatoria en el plan de estudios para los alumnos y alumnas que cursan el profesorado de Educación Física y, desde 2008, es optativa para el resto de los profesorado de la Facultad, lo cual se caracteriza por ser una cursada masiva (alrededor de 600 estudiantes por cuatrimestre) y plural (en términos de trayectorias) que, a la hora de generar propuestas significativas, nos presenta un gran desafío, no solo a los docentes sino, también, a la mayoría de los estudiantes, relacionado con las formas de enseñar historia a estudiantes que, en su gran mayoría, serán futuros profesores o Licenciados de Educación Física. Así mismo, contamos que la cátedra cuenta con un aula virtual que ha operado desde el año 2013, principalmente, como un repositorio de bibliografía que brinda alguna información relativa a la modalidad de la cursada.

La pandemia nos colocó frente al desafío de explorar e implementar otros recursos disponibles en la plataforma Moodle, tendientes a construir nuevas formas de diálogo entre los estudiantes y los docentes y entre los estudiantes entre sí, como, por ejemplo, foros, chats, wikis, etc. Por otra parte, nos puso frente al desafío de elaborar

nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje tendientes a fortalecer las prácticas de lectura y escritura en el terreno de la virtualidad.

El desarrollo de consignas en el nuevo escenario

El sostenimiento de las clases no presenciales y a distancia en las unidades académicas del nivel superior universitario, hacia principios del año 2020, implicó la búsqueda de nuevas alternativas pedagógicas que, mediadas por la tecnología, pudieran “enriquecer la enseñanza” (Maggio, 2012) y acercar lo más posible a los estudiantes a los contenidos de la materia.

Los recursos tecnológicos

En una primera etapa del año 2020, se subieron videos de la Adjunta a cargo de la cátedra con explicaciones que duraban 15 minutos, grabados con el programa screencast-o-matic, junto con archivos en pdf que contenían claves de lectura de la bibliografía y algunas consignas que los estudiantes resolvían en diversos foros (de debate sencillo). La participación en estos espacios, sostenidos por los Ayudantes, habilitaba a diálogos fructíferos entre los estudiantes y los docentes y los estudiantes entre sí, lo que nos permitía enhebrar y sostener los vínculos pedagógicos a la vez que estimular reflexiones/debates que se desarrollaban en el entorno virtual (Hendel y Meschiany, 2017) En una segunda etapa, comenzaron a dictarse clases no obligatorias a través de la plataforma meet, la herramienta que google había diseñado para realizar videollamadas en las empresas, importadas de repente al ámbito educativo (Maggio, 2021). Para el año 2021, las clases virtuales se desarrollaron desde el inicio de la cursada y se aceitó el uso de los recursos ofrecidos por la plataforma Moodle.

Las consignas abiertas

El ASPO y la DISPO nos plantearon el desafío de elaborar nuevas formas de enseñar incorporando, no solo la tecnología, sino repensando las consignas a

desarrollar por los estudiantes en un entorno virtual. Así, surgieron trabajos prácticos más reflexivos y de desarrollo, donde la elaboración de consignas abiertas y el despliegue de la escritura jugaron un rol primordial.

La intención educadora consistía en revisar formas tradicionales de transmisión del saber que, en los ámbitos académicos, se manifiesta todavía a través del despliegue de prácticas cuya centralidad de la clase pasa por la transmisión del profesor/a y la recepción de los alumnos/as (Carlino, 2005)

Así, apostamos a la formulación de grandes problemas que invitaban a construir pensamientos y reflexiones críticas sobre el tiempo, el espacio, los sujetos, los cuerpos y la cultura escolar, pero también a fortalecer habilidades cognitivas vinculadas con la alfabetización académica (Carlino, 2012) Ellas remiten, según la autora, a la formulación de hipótesis, la justificación, la comparación, el desarrollo argumental, la resolución de problemas, etc. Estas prácticas se fortalecieron durante la virtualidad a través de trabajos prácticos donde tenían que desarrollar ejercicios de escritura más complejos.

El planteo de consignas abiertas, implica, para el docente, animarse a correrse de lugares conocidos, considerados seguros y asumir la incertidumbre, ya que no es posible tener de manera directa el *control* de la respuesta. A diferencia de las preguntas cerradas, las respuestas de los estudiantes a consignas abiertas no pueden ser predecibles.

En la invitación al desarrollo de una escritura abierta, nos basamos en la idea de Carlos Skliar sobre la escritura como una invitación a quitarse la propia modorra, como un convite para abandonar el relato repetido e involucrar a los estudiantes en su propio proceso formativo (en Brailovsky y Menchón, 2014). En este sentido, también retomamos el concepto de escritura soberana como aquella que vale por sí misma, independiente de la utilidad que pueda presentar; una escritura que busca exceder los fines netamente acreditativos (Brailovsky y Menchón, 2014).

Por su parte, con el tipo de consignas que denominamos “abiertas”, los estudiantes han logrado una escritura más creativa, acompañada del desarrollo de un pensamiento reflexivo: recurren a sus propias experiencias escolares, estudiantiles, o aquellas relativas a los espacios de sociabilidad como los clubes barriales. También

han recurrido a sus experiencias como docentes en distintos deportes, gimnasios y espacios escolares y los analizan con los aportes de la historia de la educación: lo que los lleva a desnaturalizar sus propias experiencias educativas.

Un ejemplo que apoya nuestras consideraciones anteriores puede leerse en la siguiente reflexión de un estudiante, frente a una consigna a través de la cual se proponía relacionar el aprendizaje del contenido específico de la materia con sus propias prácticas:

Me dejó pensando el tema de la educación como cuestión de Estado, los sentidos que se le dieron a la educación por parte de los Ilustrados (...) Lo traslado a mis prácticas corporales como sujeto social y como profesor en educación física: ¿por qué y para qué realizo estas prácticas corporales y no otras, para qué enseño lo que enseño?

Según Anijovich y Mora, las “buenas preguntas” resultan ser aquellas que son capaces de crear un espacio de reciprocidad. Esa reciprocidad es la condición necesaria para favorecer el desarrollo de procesos reflexivos que generen construcción de conocimiento crítico y comprensivo (Anijovich y Mora, 2010)

En el mismo sentido, Isabelino Siede (2012) sostiene que “una pregunta es problematizadora cuando invita a pensar con voz propia, con los conocimientos y las herramientas que cada uno tiene, en relación con otros, en qué respuesta provisoria podemos formular.” (2012: 286-287)

Además, el autor nos advierte del carácter político que tiene la pregunta en la enseñanza y sobre la importancia de “(...) incluir siempre algún tipo de provocación intelectual que conduzca a desnaturalizar lo cotidiano, a cuestionar lo obvio, a justificar las propias creencias con el riesgo de tener que abandonarlas si la justificación no encuentra sustento”. (2012: 291)

Desde estos aportes apostamos a actividades que invitaban a los estudiantes a “poner el cuerpo” y expresar sus experiencias cotidianas a través de la palabra.

Primer ejercicio: la biografía escolar

La primera actividad que nos propusimos estaba orientada a descifrar los códigos de la cultura escolar y desandar una gramática de la escuela (Tyc y Cuban, 2001) que, sedimentada a lo largo del tiempo, se nos aparece en el presente como

natural. A los fines de historizar el devenir de los discursos, normas y prácticas que hicieron posible el triunfo de la escuela moderna, invitamos a los estudiantes a escribir y compartir biografías escolares en un foro. La idea de leerse entre todos y todas se basa en el postulado que M. Petit formula: la lectura colectiva nos transforma. “Leer le permite al lector, en ocasiones, descifrar su propia experiencia” (Petit, 2011)

Entendemos que la “biografía escolar” permite analizar el vínculo entre la dinámica de la historia de los acontecimientos y la dinámica de las instituciones educativas desde el punto de vista de los sujetos, a través de las cuales resulta posible entretener las dimensiones de la memoria y la historia (Escolano, 2010) Este concepto se nos presenta como abierto y plural para dialogar, a partir del mismo, con otros enfoques y propuestas conceptuales que se rozan en más de un sentido. En primer lugar, con la cultura escolar (Julia, 1995) y la gramática de la escuela (Tyack y Cuban 2001); sendas categorías pretenden edificar, a contrapelo de los macrorrelatos, una narrativa de las instituciones capaz de penetrar lo que se ha llamado la “caja negra”, es decir, un entramado complejo de discursos y prácticas que constituyen la vida interior de las escuelas y que, sedimentadas a lo largo del tiempo, no son registrables a simple vista. En segundo lugar, conecta con aquellas interpretaciones que, apoyadas en el principio de “educar para la vida” (Dewey, 2004) proponen una pedagogía de la experiencia vital que abarca las dimensiones políticas, históricas, sociales, culturales y económicas en las que, como sujetos, nos hacen pertenecer al mundo (Bazán y Porta, 2020)

Segundo ejercicio: el muro digital

Así como en la primera actividad invitamos a los estudiantes a escribir sus biografías escolares y hacerse visibles en el despliegue de los relatos, el segundo ejercicio les proponía “poner el cuerpo” a través de las imágenes. Como sostiene Inés Dussel, ellas constituyen “un elemento relevante de toda la cultura actual, que afecta también a las formas en que pensamos la escritura y la lectura” (2010; p.8) Con lo cual, se nos aparecían como dos actividades complementarias que daban lugar a la posibilidad de expresarse, atravesar y compartir el aislamiento y el encierro de algún modo más amable a la vez que producir conocimiento histórico sobre los fenómenos educativos desde el presente trágico que nos mostraban las noticias del mundo y el miedo que

nos habitaba a nosotros mismos. Había también un componente lúdico en la consigna que invitaba a imaginar, crear, jugar, con los espacios, los objetos, los cuerpos, con las luces y con las sombras, etc.¹

Con ese propósito, les propusimos a los estudiantes la realización de un muro digital (padlet)² que se titulaba: “Cuerpos en el encierro. Repensamos el origen de la cultura y sus principios fundantes a partir de nuestra situación actual”. Invitamos a los estudiantes a sacar fotografías o realizar videos atendiendo a sus sensaciones y emociones relativas a la vivencia del aislamiento, la distancia, así como también los espacios de estudio y trabajo; registrar con imágenes la cotidianidad de sus prácticas en un momento en que las rutinas de todos habían sido drásticamente alteradas.

Tercer ejercicio: el trabajo reflexivo con el Programa y los contenidos

Otra de las actividades que propusimos a los estudiantes estuvo centrada en el abordaje crítico del Programa de la asignatura y los contenidos específicos. Para ello, las propuestas fueron varias: 1) elegir un autor y una frase de un autor de la bibliografía obligatoria para que la relacionen con algún tema particular, por ejemplo, el disciplinamiento de los cuerpos; 2) seleccionar una unidad y un texto del Programa y vincularla con su futura (o presente) práctica profesional.

Al plantear consignas que involucran las estrategias de estudio de los estudiantes, consideramos que podemos advertir un proceso constructivo del aprendizaje más reflexivo, que de otro modo sería más difícil de recuperar. Esta propuesta implica una problematización que parte del estudiante y de su subjetividad, de modo que comienza a interrogarse a partir de sus propias experiencias y sus

¹ No es objeto de este artículo abordar cuestiones específicas de las problemáticas sobre la imagen pero nos apoyamos en aquellas interpretaciones que sostienen que “la imagen es algo más que una representación icónica suelta: es una práctica social que se apoya en esa representación pero no se agota en ella, y supone un trabajo o una operación social, ya sea a través de la imaginación individual o colectiva, de los sentidos que le sobreimprimimos, de las tecnologías que las traen hasta nosotros” (Dussel, 2010; p. 6)

² Es una herramienta colaborativa que permite crear *posts*. de manera individual o en equipo, que pueden ser en formato texto, imagen, hipervínculos, vídeos, a la vez que habilita, también, la función del intercambio entre los estudiantes o la intervención del docente, en forma de diálogo.

miradas de mundo: cuáles son sus creencias, porqué dice lo que dice, quién le enseñó lo que dice, por qué lo dice. Los estudiantes revisan sus experiencias, discursos y prácticas, y “comienzan a percibir cómo se inscriben en una trama histórica constructora de sentidos”. (Morras, 2021)

Es por esto que esta propuesta de enseñanza se relaciona con la “pedagogía de la potencia” (Quintar: 2008) porque, a partir de la recuperación del sujeto en su proceso de formación, potencia al sujeto para pensar. En palabras de Estela Quintar, esta propuesta de enseñanza apunta a “recuperar la posibilidad de dispositivo de aprendizaje que tiene la propia historia, la narración de sí mismo y su análisis en distintos niveles” (2008: 43). Por eso es una pedagogía que recupera al sujeto en su propio contexto socio-histórico-cultural (Morras, 2021).

CONCLUSIONES

Por razones de espacio no hemos podido citar las voces de los estudiantes pero nos hemos propuesto presentar de un modo muy resumido, la elaboración de consignas abiertas que compromete a los estudiantes en la resolución de ejercicios que suponen la reflexión crítica y la elaboración propia, colocándose como protagonistas del aprendizaje.

En este trabajo procuramos compartir el modo en que fuimos construyendo espacios propicios de enseñanza y aprendizaje en la inmediatez y la urgencia de un mundo convulsionado por la pandemia, que nos interpelaba, necesariamente, en la revisión de nuestras prácticas en la virtualidad.

Los tres ejercicios que presentamos, como mencionamos arriba, tienen el propósito de colocar al estudiante como protagonista en el proceso de construcción del conocimiento histórico.

Sostenemos que es necesario habilitar en la Universidad el encuentro de otra relación con el saber. Estudiar, no para aprobar, sino para transformarse. Y pensarse, en tanto sujeto de la historia y en la historia, a través del estudio y de la observación crítica de la realidad en la cuál se encuentra y va a ejercer su profesión.

Provocar la reflexión sobre la realidad social y la cultura de la escuela en un contexto de oquedad, que iluminaba el lado más frágil y vulnerable de la vida humana, constituyó todo un desafío pedagógico y didáctico. El reto también consistía en resignificar la enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje a través de preguntas o problemas específicos que incitara a los jóvenes a seguir estudiando y persistir en la búsqueda de futuros posibles.

BIBLIOGRAFÍA

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad : Una introducción a la alfabetización académica* - 1• ed.- Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Dussel I (2010) La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes? en APORTES DE LA IMAGEN EN LA FORMACIÓN DOCENTE Abordajes conceptuales y pedagógicos Documento de Trabajo elaborado por: Inés Dussel Ana Abramowski Belén Igarzábal Guillermina Laguzzi

Herrán Gascón, A. (2003) “Didáctica Universitaria, la Cara Dura de la Universidad” en: El siglo de la Educación. Formación evolucionista para el cambio social. Huelva, España: Hergué.

Larramendy, A. (2017): "Las producciones escritas en las clases de Historia: relaciones y distancias entre lo que saben los alumnos y lo que se escriben", ponencia presentada en las *XVI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Historia y Centro de Estudios Históricos, Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Julia, D. (1995) “La cultura escolar como objeto histórico”, en Menegus, M. y González, E. (coord) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

----- (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad, Buenos Aires, Paidós

Meschiany T. y Hendel V. (2018). Ensinar e aprender História: reflexões em torno de experiências de formação de formação docente contínua em meios virtuais na Província de Buenos Aires. *História, histórias*, 5(9), 148–169. <https://doi.org/10.26512/hh.v5i9.19624>

Meschiany (2019). Enseñar Historia con apoyo de las TIC: En búsqueda de prácticas alternativas e inclusivas en educación superior. 2das Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, 19 y 20 de abril de 2018, La Plata. La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos. EN: Carlos José Giordano y Glenda Morandi, comp.. Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12163/ev.12163.pdf

Petit, M. (2011) Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura, FCE, Buenos Aires

Suárez, D. (2011) La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista Del IICE*, (30), 17-30. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.142>

----- (2021) Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. En: *Cuadernos del IICE N° 6*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.



4° JORNADAS

sobre Las Prácticas Docentes
en la **Universidad Pública**

edu
linea
especialización
en docencia
universitaria

División de
Capacitación y Desarrollo
Profesional de Grado
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



edu
linea
especialización
en docencia
universitaria

División de
Capacitación y Desarrollo
Profesional de Grado
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



4° JORNADAS

sobre Las Prácticas Docentes
en la **Universidad Pública**