

Pensar la enseñanza desde el aprendizaje. Una experiencia desde los “prácticos”

❖ **SARMIENTO, JACQUELINE** | jacquelinesarmiento@ymail.com

❖ **MIRANDA, JULIETA** | jmirandaunlp@gmail.com

FaHCE, UNLP, Argentina.

RESUMEN

Pensar la enseñanza desde el aprendizaje configura un problema que no puede situarse sólo en el colegio secundario. Nuestra experiencia en la docencia universitaria y no universitaria nos desafía cotidianamente a revisar la tensión entre reproducción y transformación. ¿Cómo aprendemos los que enseñamos? ¿Cómo generar escenarios de aprendizaje más potentes? ¿Cómo iniciar una transformación en nuestras prácticas de enseñanza?

Nos proponemos, en esta comunicación, desandar el proceso de renovación de los Trabajos Prácticos en la cátedra de Historia Americana I (UNLP) para reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Desde nuestras trayectorias formativas en la UNLP, incorporamos cierta distinción entre clases teóricas y los llamados “prácticos”. Las primeras se configuraban como espacios de exposición y despliegue de contenidos, mientras que los prácticos eran instancias donde los estudiantes debíamos dar cuenta de la lectura de textos que eran comentados y contextualizados por el profesor. Sintéticamente, los prácticos estaban constituidos por un cronograma de lecturas con las correspondientes fechas de evaluación. En los hechos, se efectuaba un desplazamiento que valorizaba -en las representaciones colectivas- el momento del “parcial” por sobre las clases semanales.

Así, mientras que en las clases teóricas los estudiantes eran convocados como oyentes – suerte de escribas silenciosos- en las clases prácticas eran considerados lectores formados. Pero,

¿esta distinción, que disocia competencias, habilita un mejor aprendizaje? ¿Qué estudiante esperamos en nuestras clases? ¿Qué entendemos por “un buen lector”? ¿Alcanza esto para decir que alguien aprendió historia? ¿Qué consecuencias tiene para la práctica docente de los estudiantes que se están formando?

Partimos de estas y otras cuestiones para interpelar nuestras representaciones y ensayar otras posibles confirmando que el aprendizaje es con otros, para lo cual es necesario habilitar la interacción y la expresión genuina de los sujetos que aprenden (incluyéndonos a nosotras).

Desarrollaremos, a lo largo de la presentación, el conjunto de transformaciones que siguieron a la experiencia de trabajar en forma conjunta en el aula. Constituirnos en pareja pedagógica habilitó un ejercicio continuo de espejarnos y, al mismo tiempo, “extrañarnos” en el encuentro de nuestras formaciones disciplinares - la Antropología y la Historia. El impacto conmovió nuestras prácticas, la propuesta de interacción de los estudiantes con los contenidos y problemas de la historia americana colonial, las formas en que concebimos los encuentros, la lectura y la evaluación.

Finalmente, a partir de recrear el espacio del aula como comunidad de aprendizaje, se movilizaron nuevas formas de pensar el trabajo al interior de la cátedra.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, Evaluación, Participación

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia configura un problema que no puede situarse únicamente en el colegio secundario. A lo largo de esta ponencia desarrollaremos una serie de ensayos - dispositivos de trabajo colaborativo, estrategias didácticas, prácticas de evaluación alternativas, ejercicios de retroalimentación y otros- que dieron cuerpo a un proceso de renovación de los Trabajos Prácticos en la cátedra de Historia Americana I (UNLP).

El recorrido se alimentó de un constante ejercicio de reflexión y problematización que fue focalizando la atención -casi como una deriva natural- más en el aprendizaje que en la enseñanza. Si encontramos con estudiantes que eligieron la carrera no garantiza un escenario

de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo hacer del práctico un espacio genuino y potente en la formación de futuros formadores? ¿Cuál es el sentido del “programa de prácticos” para nosotros y para los estudiantes? ¿Con qué criterio seleccionar la bibliografía? ¿Qué actividades generan aprendizaje/s en el aula? ¿Cómo colaborar en la formación de lectores académicos? ¿Cómo convocarlos a un aprendizaje colaborativo?

Algunas de estas preguntas erosionaron barreras formativas que representaban verdaderos frenos para la transformación de nuestras prácticas, especialmente la distinción binaria y acrítica entre investigación y enseñanza de la historia. ¿Podíamos ocuparnos en nuestros prácticos acerca de cómo aprenden los estudiantes universitarios o esto era una tarea sólo habilitada para el especialista en la didáctica? ¿Iba en desmedro del conocimiento de la Historia Americana de los siglos XVI al XVIII? Nuevamente, ¿la enseñanza de la historia sólo se vuelve un problema cuando la pensamos en las prácticas de la enseñanza de cara al nivel secundario?

Habitar un “nosotras”

Comenzamos a dar clases juntas sin proponernos hacer una documentación de la experiencia. Desde una preocupación individual (aprender a dar clases mirando a una profesora con experiencia) se fue construyendo una mirada sobre las clases como un espacio en común, una invitación recíproca a preguntarnos sobre las prácticas que como docentes tenemos naturalizadas.

La iniciativa se generó en el diálogo entre nuestras formaciones disciplinares, especialmente cuando desde la antropología surgió la pregunta sobre las prácticas de enseñanza en el profesorado y la licenciatura en Historia. Tímidamente, a modo de una observación participante, ensayando registros de etnografía escolar en algunos encuentros. Así, en un primer registro la presencia del otro limitaba el tiempo de exposición, impedía que la clase se volviera un teórico. ¿Qué sucede mientras el profesor expone? ¿Aparecen las preguntas de los estudiantes? ¿Qué uso se hace del pizarrón? ¿Cómo se introduce la actividad? ¿Cómo trabajar en la creación de espacios de participación en las clases?

La revisión del programa de prácticos como un ejercicio superador a la tradicional “selección de textos” fortaleció el trabajo conjunto de planificación. Partíamos de la convicción que el

programa de trabajos prácticos debía ser una herramienta en diálogo con los problemas y malestares reales que encontrábamos en el aula. En otras palabras, el trabajo pedagógico fuera del aula, alentó la implementación del dispositivo¹⁴ de Pareja Pedagógica y generó un cambio en lo enseñado, es decir en aquello que podemos denominar como *currículum real*.

El proceso de reflexión y retroalimentación es constitutivo al trabajo en pareja pedagógica dentro y fuera del aula. Se trata, como pudimos experimentar, de un ejercicio que invita a la innovación en tanto permite una constante reflexión sobre la práctica y la historia escolar de cada docente. Este mismo efecto que recupera y al mismo tiempo desnaturaliza la formación de cada una de nosotras hizo presente en cada práctico el encuentro con las trayectorias escolares de nuestros estudiantes que también se volvieron conscientes en diálogo con la bibliografía seleccionada y las actividades propuestas.

En otras palabras, pudimos comprobar que si las prácticas de enseñanza en pareja pedagógica permiten a cada docente “descubrir su propio estilo de aprendizaje, haciendo conscientes los procesos cognitivos propios, para ampliar sus horizontes conceptuales metodológicos y principalmente didácticos, sería una forma de apoyo al proceso de autoconocimiento en los estudiantes que tienen bajo su responsabilidad”¹⁵.

El trabajo en pareja pedagógica con el otro permitió desnaturalizar formas automatizadas de habitar las clases en el espacio universitario -falta de comunicación y relación entre pares, escasos ejercicios de producción escrita, escasa o nula participación, falta de lectura, desánimo y desinterés- para impulsar una serie de ensayos motorizados por el entusiasmo y el deseo como condición de enseñanza¹⁶.

La experiencia de trabajar como pareja pedagógica puso en cuestión un aspecto que es, quizás, el menos cuestionado en el espacio de la universidad: la jerarquización de los espacios y las personas. En este sentido, consideramos necesario decir que esta modalidad de trabajo no es necesariamente “más fácil”. Lleva implícita la reflexión sobre la autoridad docente y, en este movimiento, habilita también las voces de los/as estudiantes. “La articulación de la enseñanza a través de parejas pedagógicas ha resultado muy exitosa en otros niveles educativos ya que promueve una actitud colaborativa entre pares (*peer coaching*) y brinda a los docentes la oportunidad de recibir retroalimentación antes de presentar la clase”¹⁷. No es una relación libre de conflictos o incomodidades. Parte de la metodología radica en explorarlos.

El trabajo con el otro permite comenzar a habitar un nosotros/as.

El programa de prácticos como una herramienta didáctica

Uno de los puntos en los que trabajamos detenidamente fue la elaboración del programa de prácticos, bajo la premisa de que el programa debía ser algo más que una enumeración de lecturas y su distribución por clases. Llegamos a darle una entidad propia, al punto que es el material para la primera actividad del curso.

El programa de prácticos se formula como una invitación a ocupar un rol en el espacio del curso. Así, la cátedra se presenta como una propuesta, incompleta sin el/la estudiante. Se ubican teóricos y prácticos, enfatizando la unidad de la cátedra y las modalidades que pueden tomar los encuentros: las clases teóricas, las clases prácticas y el espacio virtual (comenzamos con un grupo de Facebook en el año 2014 y actualmente se amplió en el campus virtual de la facultad).

Nos propusimos pensar momentos en el recorrido de la materia: un momento de comprensión lectora, y otro de producción. El programa debía expresar esta intención gráficamente.

Buscamos que el programa tenga menos bibliografía. También los títulos de las clases se fueron transformando.

Una de las principales modificaciones que introdujimos en este proceso fue pensar y explicitar objetivos para las clases. Parecía una introducción simple, evidente. Sin embargo, los cambios son sumamente pronunciados, y esto se debe a que la práctica de lectura en la universidad se presupone, muchas veces, como algo que tiene sentido en sí mismo, cuando esto no es así. El programa se convertía en una suerte de “contrato” basado en los objetivos: pautaban la lectura previa a las clases, el recorrido y, finalmente, los términos del parcial. Este ejercicio volvió evidente la diferencia entre guía de lectura, aquello que en la práctica escolar alentó “la pregunta burocratizada”¹⁸, y los objetivos atravesados por la interpelación.

¿Para que leemos estos textos?

Queríamos provocar una lectura activa, hacer presente -a partir de la pregunta- a los estudiantes en un terreno común. Interesarse por el otro no es un gesto humanitario, sino es

pedirle al otro que haga oír su voz en el espacio. Comprendimos que sólo en ese escenario la explicación podía transformarse en un ejercicio de apertura al otro, en lugar de transformarse en un ejercicio de negación de su inteligencia.

Los prácticos en proceso de transformación

¿Qué debería suceder en una clase de trabajos prácticos? Desde nuestras trayectorias formativas en la UNLP, incorporamos cierta distinción entre clases teóricas y los llamados “prácticos”. Las primeras se configuraban como espacios de exposición y despliegue de contenidos, mientras que los prácticos eran instancias donde los estudiantes debían dar cuenta de la lectura de textos que eran comentados y contextualizados por el profesor. Sintéticamente, los prácticos estaban constituidos por un cronograma de lecturas con las correspondientes fechas de evaluación. En los hechos, se efectuaba un desplazamiento que valorizaba -en las representaciones colectivas- el momento del “parcial” por sobre las clases semanales.

Así, mientras que en las clases teóricas los estudiantes eran convocados como oyentes -suerte de escribas silenciosos- en las clases prácticas eran considerados lectores formados. Pero, ¿esta distinción, que disocia competencias, habilita un mejor aprendizaje?

- ¿Qué estudiante esperamos en nuestras clases? ¿Qué entendemos por “un buen lector”?
- ¿Alcanza esto para decir que alguien aprendió historia? ¿Qué consecuencias tiene para la práctica docente de los estudiantes que se están formando?

Algunas de estas preguntas nos permitieron repensar el lugar de la lectura en los prácticos. Si, “los estudiantes no leen” y/o “a los teóricos no van” ¿Cuál es la función del práctico? Es posible pensar opciones diferentes al intento de “reponer lo que falta”, colocar -en lugar de respuestas- preguntas en el práctico, invita a los/as estudiantes a adoptar una posición activa, a ubicarse en el lugar desde el que generan las preguntas.

Se adoptó la estrategia de trabajar en una escala pequeña, quedarnos con un texto, “desmenuzarlo”. En una mirada retrospectiva, podemos decir que fuimos desde la praxis a los conceptos. Nuestro objetivo era desarrollar herramientas desde la práctica de lectura. Tomamos como consigna trabajar sobre los conceptos y los sujetos que se hacían presentes en

cada texto ¿De qué sujetos se habla? ¿Cómo son nombrados? ¿Qué categorías son empleadas en el texto? ¿Se trata de categorías históricas o analíticas?

Este trabajo ayudó a definir ejes, organizando la lectura y el análisis, ayudando a los/as estudiantes a jerarquizar la información. Al mismo tiempo, el trabajo sobre categorías aportó pistas epistemológicas para dar cuenta de marcos teóricos. De este modo, hacer pie en categorías clave para vincularlas en marcos teóricos se convirtió en una estrategia de abordaje de los textos.

Pensar los “prácticos” en un proceso de transformación es una convocatoria a encontrarnos en ese espacio, a pensar juntos. Ante todo, a estar ahí: estar ahí como lectores/as animándonos al ejercicio de una lectura crítica, y a estar ahí animándonos también a hacer oír nuestras ideas, nuestras preguntas. Estas ideas acompañan el trayecto de los prácticos desde una lectura crítica a la producción propia.

La producción propia y la experiencia compartida

A un ejercicio de lectura crítica, que consideramos aporte fundamental de la trayectoria universitaria, añadimos una segunda propuesta: hacer visible la voz propia de los/as estudiantes: sus preguntas, sus preferencias. Si el aprendizaje no puede pensarse desligado de lo emocional, dar lugar al deseo y a la expresión de la diversidad, podía funcionar como un elemento movilizador de situaciones de aprendizaje.

Ahora bien, si nuestro propósito era generar situaciones que promuevan el aprendizaje, el primer dispositivo que era necesario poner en tensión era la evaluación parcial. Estamos tan habituados a él que no nos preguntamos qué objetivo pedagógico y qué resultados hay en esa práctica compulsiva de leer a modo de un “atracción” de fotocopias para responder preguntas y escribir sin parar durante dos horas (muchas veces, sí, hasta que la mano duele). En este contexto tener las preguntas del parcial es para los/as estudiantes algo que vale oro.

Apuntamos a modificar las actitudes que se generan en torno al parcial tradicional, en primer lugar, al trabajar sobre un programa con objetivos explícitos (la pregunta del parcial ya no es un secreto celosamente guardado por el profesor). En segundo lugar, atendiendo a la heterogeneidad del aula, desarrollamos en los últimos años un parcial con opciones, a modo de un menú. Se definían ejes y consignas opcionales para cada uno. El/la estudiante debía

desarrollar una opción para cada eje. Esta experiencia dio muy buenos resultados, sobre todo en cuanto al entusiasmo y sorpresa que despertaba verse ante la posibilidad de elegir.

Desde la concepción de las “clases prácticas” como espacios de encuentro comenzamos a plantearnos el diseño de propuestas que promovieran el desarrollo de vínculos. Se propició la interacción grupal en los prácticos con el objetivo de realizar pequeñas prácticas de escritura. En relación con esto, desde el año 2015 la propuesta del segundo parcial adoptó una modalidad semipresencial y en parejas. Se propuso la realización de producciones parciales en las clases que se articulaban para el parcial. La pareja debía formular preguntas que iban siendo retomadas de una clase a la siguiente y eran, finalmente reelaboradas con la consigna de parcial. El segundo parcial se concluía en forma presencial, incorporando consignas metacognitivas para responder entre dos, invitándolos/as a reflexionar sobre el parcial y la materia como experiencia de aprendizaje.

La evaluación se realizaba utilizando una rúbrica que era presentada anticipadamente a los/as estudiantes, y luego entregada junto con la devolución del parcial.

Creemos y comprobamos que el aprendizaje -al igual que la enseñanza- puede verse como un diálogo colaborativo. Así, el aprendizaje es entendido como una experiencia con otros. La función del/la docente es la promoción de espacios de participación. ¿Cómo democratizar, por poner un ejemplo, el uso pizarrón? Una de las estrategia que tomamos en este sentido es la invitación a que los/as estudiantes usen el pizarrón y lo registren tomando fotos posteriormente compartidas en Facebook. Este es un ejercicio sencillo que promueve la apropiación de un espacio sumamente simbólico de la práctica docente y otorga la posibilidad de ser ellos/as los/as que producen material y lo comparten en la red, invirtiendo la dirección naturalizada: el docente dice, los demás toman nota.

Pensando en la enseñanza-aprendizaje de la historia de un modo integral, nos propusimos incorporar otras experiencias. Entre el 2014 y 2016 el curso se cerró con el taller “La historia colonial dialogando entre cerámica y documentos. El caso de Nuestra Señora de Talavera o Esteco”, que incluía la realización de actividades con material arqueológico y documental. El año 2016 se incorporó otra actividad, en este caso fuera de la facultad. Se trató de una jornada en el Fuerte Barragán, que cuenta con vestigios del siglo XVIII y un museo de sitio. Realizamos - como Cátedra- una visita guiada, un taller con cartas fluviales, incluyendo en la planificación

almuerzo y un chocolate de merienda. La experiencia cotidiana es holística y consideramos que el aprendizaje tiene que ser pensado también en la misma manera, como una experiencia con resonancias múltiples atravesada por la diversidad de los sujetos.

CONCLUSIONES

Hasta aquí hemos esbozado un proceso de transformaciones -en el que aún nos encontramos inmersos- que se inició con la experiencia de trabajo en pareja pedagógica. La introducción de cambios que atravesaron nuestras prácticas en diferentes modos, condujo a una reflexión sobre el carácter de las clases “prácticas”, qué comportamientos tenemos naturalizados y cuáles otros serían posibles.

Retomamos en esta presentación un proceso de cambios a partir de una preocupación por el aprendizaje del otro. Si en lugar de pensar en cómo enseño me focalizo en ver cómo aprende, la apertura al otro se vuelve un objetivo. ¿Cómo aprende cuando lee? ¿Qué impacto tiene una pregunta? ¿Qué pasa con las consignas? ¿Qué uso le damos al pizarrón? ¿Llega a ser una construcción colectiva o funciona sólo como un refuerzo de la exposición? Comenzamos a pensar en un aprendizaje colaborativo, lo cual no llevó al inicio, a la pareja pedagógica, revisada ahora como práctica de enseñanza colaborativa.

Finalmente, a partir de recrear el espacio del aula como comunidad de aprendizaje, se movilizaron nuevas formas de pensar el trabajo al interior de la cátedra que impactaron no sólo en la redefinición de los teóricos y los prácticos sino también en el tipo de vínculo entre ellos. La introducción de escenarios de trabajo colaborativo -para estudiantes y docentes- alentó el trabajo en equipo como una nueva forma de pensarnos, generar actividades y producir conocimiento en el ámbito universitario.

BIBLIOGRAFÍA

Aisenberg, B. (1994). *“Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones”*. Buenos Aires, AR: Paidós.

Bekerman, Diana G, & Dankner, Laura A. (2010). "La Pareja Pedagógica en el Ámbito Universitario, un Aporte a la Didáctica Colaborativa". *Formación universitaria*, 3(6), 3-8. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000600002>

Carlino, P. (2005). "Escribir, leer y aprender en la universidad". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P., & Faúndez, A. (2014). "Hacia una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes". Siglo XXI Editores, 1ª edición 1968.

Massaccesi, A. "Trabajo con pareja pedagógica", en el marco de una cultura colaborativa institucional. *Boletín de enseñanza en educación superior* nro.8.

Meirieu, P. (2013). "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica". Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Rodríguez Zidán, E., & Grilli Silva, J. (2013). "La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor". *Páginas de Educación*, 6(1), 61-81.

Skliar, C. (2002). "Alteridades y pedagogías. O...¿y si el otro no estuviera ahí?". *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.

¹⁴ Entendemos un dispositivo como lo define Marta Souto: "un espacio potencial que da lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo de la educabilidad del sujeto, de la grupalidad y de los instituyente" (Souto et al., 38)

¹⁵ Bekerman y Dankner, 2010.

¹⁶ Vale decir que aquí tenemos un desafío antropológico fundamental que es volver a hallar el placer de encontrar juntos –con nuestros alumnos– el placer de aprender nosotros también cuando estamos explicando algo, y el placer del otro que descubre qué bien logramos explicarle. (Meirieu, 2013: 13).

¹⁷ Massaccesi,; 7

¹⁸ Freire y Foundez, 2014