

La construcción de un curriculum situado para la formación docente en la provincia de Santiago del Estero, Argentina

(The construction of a situated curriculum for teacher training in the province of Santiago del Estero, Argentina)

Raúl Esteban Ithuralde^{*(1)} - Mercedes Vargas^{*(2)} - Vanessa Alexandra Barrionuevo^{*(3)} - Esteban Brizuela^{** (4)} - Pablo Antonio Panosetti^{** (5)} - Rita Rosana Rodini^{** (6)} - Maximiliano Ruiz^{*(7)}

Resumen

En este trabajo realizamos una sistematización de la experiencia de acercamiento, durante el 2016, entre grupos de dos instituciones: una universitaria y otra de formación docente. El propósito fue contribuir a la construcción de una propuesta pedagógica para la formación docente que incorpore saberes construidos desde la academia sobre la historia social y educativa de Santiago del Estero, detectados como contenidos ausentes en los programas de los profesorados. Dicho proceso consistió en retomar la información registrada durante los encuentros, formulando a partir de ésta preguntas-guías orientadas a interrogar esta experiencia a fin de constituir ejes problemáticos y articulaciones posibles. En este sentido analizamos los siguientes ejes: a) la necesidad de incorporar una historia local y provincial a la enseñanza; b) la decisión de fusionar ambas cátedras para recuperar una visión integradora de los contenidos; c) la incorporación de una perspectiva narrativo-biográfica en la enseñanza; d) el Hablar, Leer y Escribir en Ciencias y e) la reflexión que suscitó esta experiencia como una instancia de formación permanente del profesorado y de los y las becarias de investigación.

Recibido el 30/07/18
Aceptado el 22/04/19

* CONICET / Instituto de Estudios para el Desarrollo Social (INDES)
- Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y de la Salud - Universidad Nacional de Santiago del Estero - Av. Belgrano (s) 2120 - CP 4200 - Santiago del Estero - Argentina.
Correos Electrónicos:
1 ithu19@gmail.com.
2 mer_chan86@hotmail.com.
3 barrionuevovanessa@gmail.com.
7 maximilianoruiz@live.com.ar.
**Escuela Normal Superior Dr. José Benjamín Gorostiaga (ENS)
- Pedro León Gallo 270 - CP 4300 - La Banda - Santiago del Estero - Argentina.
Correos Electrónicos:
4 estebanbrizuela27@gmail.com.
5 pablopanosetti@yahoo.com.ar.
6. ritarodini@gmail.com

Esta experiencia tuvo como horizonte comenzar a producir materiales didácticos cuyo primer acercamiento lo constituye este ejercicio de sistematización.

Palabras Clave: Formación docente; pedagogía situada; Educación en historia; memorias biográficas.

Abstract

In this work we made a systematization of the approach experience, during 2016, between groups of two institutions: a university and a teacher training institution. The purpose was to contribute to the construction of a pedagogical proposal for teacher training that incorporates knowledge built from the academy about the social and educational history of Santiago del Estero, detected as absent contents in the teaching training curricula. Such process consisted in retaking the information recorded during the meetings, formulating from it, questions-guides aimed at questioning this experience in order to constitute possible problematic axes and articulations. In this sense, we analyze the following axes: a) the need to incorporate a local and provincial history into teaching; b) the decision to merge both chairs to recover an integrating vision of the contents; c) the incorporation of a narrative-biographical perspective in teaching; d) the Speaking, Reading and Writing in Science and e) the reflection that gave rise to this experience as an instance of ongoing training for teachers and research scholars.

This experience had as a horizon to start producing teaching materials whose first approach is this exercise of systematization.

Keywords: Teacher training; situated pedagogy; H (HAyL) istory education; biographical memories.

Introducción

Este texto es producto de la sistematización de una experiencia de trabajo conjunto entre el cuerpo docente de las materias de Historia Argentina y Latinoamericana (HAYL) y de Historia de la Educación y Política Educativa Argentina (HEyPEA) para las carreras de Profesorado en Educación Inicial (PEI), Profesorado en Educación Primaria (PEP) y Profesorado en Educación Secundaria en Economía (PESE) de la Escuela Normal Superior Doctor Benjamín Gorostiaga (ENS Gorostiaga) de la ciudad de La Banda, Santiago del Estero, Argentina, realizada junto a becarios y becarias del equipo de investigación 'Cultura, Sociedad y Poder' del Instituto de Estudios para el Desarrollo Social (INDES), perteneciente a la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud (FHCSyS) de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), ubicada en la ciudad de Santiago del Estero¹.

La experiencia a la que se alude se refiere a un proceso de especificación curricular (Terigi, 1999). Entendemos en este trabajo que el currículum en tanto síntesis cultural resultado de un proceso histórico de disputa social implica siempre cierto grado de arbitrariedad cultural (de Alba, 1998). Stenhouse, en su conceptualización del currículum, sostiene que el mismo por "una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas." (1991, 27). Perrenoud (2001) llama al primero currículum formal y al segundo currículum real. Terigi (1999) denomina proceso de "especificación curricular" a la serie de transformaciones que operan desde la recepción del diseño curricular hasta la enseñanza en el aula, pasando por procesos como la producción de planes institucionales, programas de asignaturas, planificaciones docentes, etc. Los y las sujetos de la educación toman en parte al diseño curricular, deshechan otras, agregan, y, siempre, le dan renovados sentidos. De este modo, como lo propone Stenhouse (1991), existe un fértil espacio para la producción de innovaciones curriculares a partir del trabajo del profesorado en las instituciones educativas. Las disputas mencionadas sobre el currículum se dan a todo lo largo de estos procesos. En estos procesos curriculares se lucha por la imposición de ciertos conocimientos y puntos de vista de grupos sociales como saberes legítimos universales a ser enseñados en las escuelas, es una lucha por la hegemonía (Apple, 1986). En este trabajo nos centramos en los

últimos niveles de especificación curricular como los define Terigi (1999): el de la producción de programas de las unidades curriculares, planificaciones docentes y el de lo que efectivamente ocurre en las aulas.

En Santiago del Estero, la Educación Superior está regulada por la Ley de Educación Provincial N° 6876, sancionada en mayo de 2007. El Ministerio de Educación provincial tiene la potestad para definir los diseños curriculares. Los últimos diseños de las carreras del PEI y PEP (Ministerio de Educación de Santiago del Estero, 2014a y 2014b) datan del año 2014 y el del PESE de 2015 (Ministerio de Educación de Santiago del Estero, 2015). Los diseños curriculares deben actualizarse cada 5 años por normativa provincial. En el caso de las materias HAYL y HEyPEA los diseños curriculares expresan contenidos mínimos y bibliografía que no alude a la historia provincial y/o local (Ministerio de Educación de Santiago del Estero, 2014a, 2014b y 2015), incluso cuando la Ley 6876 expresa que el “Nivel de Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación inicial y continua, docente y técnica contribuyendo a la preservación de la cultura local, provincial y nacional” (Art. 38, 2007). La misma impronta tienen los materiales producidos por el Instituto Nacional para la Formación Docente (INFD) (Funes y López, 2010; Pineau, 2010). El cuerpo docente de cada unidad curricular debe presentar un proyecto de cátedra anualmente.

En el proceso de especificación curricular aludido se fusionaron las dos cátedras arriba mencionadas, a fin de estudiar de forma conjunta los proyectos de Estado y de organización social, política y económica, así como de las políticas públicas (y las acciones de distintos actores sociales) que fueron constituyendo al sistema educativo argentino. En este proceso de renovación curricular se buscó, además, incorporar especialmente la historia de Santiago del Estero, significativamente ausente en dichas materias y, hasta el momento, predominantemente estructuradas en torno a una visión capitalina y centralista de la historia argentina. El excesivo énfasis de los hechos situados desde la capital nacional, Buenos Aires, dejaba sin considerar las particularidades regionales, provinciales y locales y cómo sus configuraciones sociales contribuyeron de manera específica en los procesos a nivel nacional. El principal horizonte al que aspira esta experiencia es la de construir material didáctico que contribuya a enriquecer el proceso de intercambio y formación docente, así como a saldar ciertos vacíos en los diseños curriculares vigentes.

El objetivo del presente artículo entonces es el de construir una sistematización de esta experiencia de producción e intervención conjunta entre docentes de la

formación docente en la ENS Gorostiaga e investigadores, becarias/os y estudiantes de la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Materiales y Métodos

La producción de este artículo recurre a la noción de sistematización de experiencias. Se busca así reconstruir un pasado que nos es significativo, interpretando y transformando esta experiencia en un proceso de construcción y aprendizaje (Torres Carrillo, 1996; Ghiso, 2008). La sistematización busca rescatar también las subjetividades de quienes han participado de la experiencia a la vez que implica un distanciamiento de ella (Jara, 2015). Por lo cual, no sólo se apela a las memorias de sus protagonistas, sus sentidos aludidos en torno a la experiencia, sino también a diferentes formas de registro: actas de reuniones (Actas de reunión conjunta entre ENS Gorostiaga y equipo INDES, Marzo-Diciembre 2016), fotografías, planificaciones y registros de los talleres realizados, programas de las materias de distintos años, textos elaborados por las/os docentes², entre otros. Recursos que, se considera, interpelan a esas memorias, le otorgan consistencia, al tiempo que complejizan y enriquecen el lenguaje de su transmisión (Lanzarotti et al, 2016).

En esta línea, pre-analizamos la información recogida recurriendo a una atención flotante (Bardín, 1977), volviendo a leer nuestros registros de campo, las minutas de las reuniones, las planificaciones y registros de los talleres, analizando las fotografías. Formulamos luego una serie de preguntas-guía orientadas a interrogar a esta experiencia, constituyendo además ejes comunes que la atraviesan, delimitando problemáticas e identificando luego articulaciones entre las mismas (Zemelman, 2011). Por último, analizamos la información recogida a partir de estas preguntas-guía.

Las problemáticas detectadas que han atravesado este recorrido fueron: a) la necesidad de incorporar una historia local y provincial a la enseñanza; b) la decisión de fusionar ambas cátedras para recuperar una visión integradora de los contenidos; c) la incorporación de una perspectiva narrativa-biográfica en la enseñanza; d) el Hablar, Leer y Escribir en Ciencias y e) la reflexión que suscitó esta experiencia como una instancia de formación permanente del profesorado y de los y las becarias de investigación.

A continuación, en los dos primeros apartados se presenta la reconstrucción histórica de la experiencia. Luego, se desarrolla un análisis de las problemáticas detectadas.

Finalmente en el último momento, a modo de conclusión, se analizan los logros, dificultades y perspectivas de trabajo a futuro de esta experiencia.

Una reconstrucción histórica de la experiencia

El encuentro entre docentes de la ENS Gorostiaga e investigadores del INDES comenzó paulatinamente a partir de 3 instancias: a) actividades desarrolladas conjuntamente en una materia del PESE a partir del programa del Ministerio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva “Semanas de las Ciencias” en 2014; b) la elaboración de un producto audiovisual llamado “Diálogos de Investigación” en colaboración con UNSE Tv; c) la realización de una serie de reuniones a mediados de 2016 para definir objetivos de trabajo conjunto. En estas reuniones, se establece trabajar acompañando el proceso de reformulación de dos materias: Historia Argentina y Latinoamericana (HAyL) e Historia de la Educación y Política Educativa Argentina (HEyPEA). Para ello, se decide “enmarcar el trabajo interinstitucional que se emprende desde una propuesta metodológica de Investigación acción. Coincidimos en llamar a este espacio ‘Comunidad de aprendizaje’ o ‘Comunidad de práctica’” (Acta reunión 14/06/2016, resaltado en el original). Como objetivo a largo plazo de este proyecto, se propone construir un material didáctico único, como soporte para el dictado del espacio curricular. Como objetivos más inmediatos, se acuerda la realización de manera conjunta de dos talleres sobre la historia social argentina y santiagueña y de la educación de dos períodos: el primer peronismo (1943-1955) y el neoliberalismo (1990-2001). Como consecuencia, también se propone la construcción de materiales de mediación para estos talleres, los cuales servirían como borradores de capítulos del futuro material didáctico. En palabras del cuerpo docente de la ENS Gorostiaga:

En el año 2016 se continuó el trabajo conjunto, pero ya con las materias de Historia del Campo de Formación General para todos los profesados. Fundamentalmente nuestro acercamiento en esta oportunidad (esta era la segunda vez que íbamos a articular con el INDES) tenía el sentido de enriquecer nuestras cátedras con producción en torno a problemáticas locales. Aquello que habíamos identificado como una ausencia se repetía (repite) en la mayoría de las carreras. Como docentes reflexionamos la importancia de recuperar investigaciones sobre nuestra provincia y llevarlas a nuestras aulas; pensar lo local e intentar construir desde allí nuevas propuestas. Se acordó realizar talleres en forma conjunta con temáticas de los espacios curriculares: “Historia Argentina y Latinoamericana” al igual que “Historia de la Educación y Política

Educativa Argentina” y producir en consecuencia materiales didácticos locales, entrelazando la historia social y política con la historia de la educación. La historia nacional sería el contexto mayor para una articulación con la historia provincial. Este entramado se completaría, cuando fuera posible, con relatos de las memorias de los estudiantes (y sus familias y vínculos cercanos) (Brizuela et al, 2017: s/p).

Teniendo en cuenta este interrogante, a modo de supuesto que orienta el trabajo conjunto, en las subsiguientes reuniones, se planifica la estructura del primer taller, se definen responsables de cada tema y la modalidad de trabajo con los estudiantes: ésta será a partir de la conformación de grupos, y se designan encargados de la apertura y el cierre del taller, así como la fecha de la primera actividad (13 de septiembre). Asimismo, se establecen ejes alrededor del cual se elaboran consignas y se orienta el momento del debate. Entre el primer y el segundo taller se prevé también la realización de una reunión destinada a compartir sensaciones, evaluar la experiencia y planificar el siguiente taller, (realizado finalmente el 8 de noviembre).

Cabe destacar que las/os docentes habían decidido unificar las cátedras de HAYL y HEyPEA, realizado de acuerdo a una especificación curricular (Terigi, 1999) de los diseños aprobados jurisdiccionalmente. El cuerpo docente había tomado las características de las unidades curriculares de los diseños curriculares provinciales y sobre todo los textos del INFD de la serie “Aportes para el desarrollo curricular” (Funes y López, 2010; Pineau, 2010) para elaborar sus respectivos programas. En los siguientes fragmentos, el cuerpo docente fundamenta esta definición:

La opción de estas cátedras de fusionar los contenidos está fundamentada en que la comprensión e interpretación de los procesos educativos de constitución y consolidación del sistema escolar requiere del conocimiento y andamiaje de los procesos políticos - sociales, económicos y culturales propios de la historia. La propuesta plantea una historia social de la educación desde la interpretación, el análisis y la intención de los procesos educativos así como de los modelos de Estado que impulsaron dichas políticas educativas, promoviendo una visión crítica de nuestro pasado. (Brizuela et al, 2017: s/p).

Estas materias se relacionan entre sí proveyendo los contenidos necesarios para dar una referencia más acabada /contextualizada e integral de los modelos de Estado y las transformaciones ocurridas en la sociedad argentina en materia política, económica y cultural profundizando en la génesis y construcción del sistema educativo. (Brizuela y Panosetti, 2017: 2)

De esta forma, la conformación del sistema educativo no se estudia por fuera ni separado de los procesos culturales, políticos y socio-económicos que ocurren como parte del movimiento histórico. La política educativa se articula así con los proyectos de sociedad de quienes ejercen roles dominantes sobre el Estado, rompiendo con su tradicional separación en cuerpos disciplinares separados y estancos en la enseñanza de la historia a nivel superior (en profesorados y en las carreras de educación universitarias). Ambas materias son cuatrimestrales, y la fusión ha respetado administrativamente este ordenamiento pero se anualiza en relación a los contenidos de manera tal que permita profundizar el abordaje de los temas a trabajar con los estudiantes en un cuatrimestre. La división por cuatrimestre es ahora temporal (1852-1930 el primer cuatrimestre y 1930-actualidad el segundo) en vez de divididas por una historia social general y una historia de la educación y políticas educativas. También esta "fusión" habilita recuperar de un cuatrimestre a otros algunos conceptos, partir de desde donde "dejó" el/la compañero/a y desde donde se les presentaron mayores dificultades a las/os estudiantes. Esto implicaba que un eje significativo de los talleres sobre historia (y de los futuros materiales didácticos) debería ser la política educativa desarrollada en el período bajo estudio, a nivel provincial y nacional.

Dicho esto, los siguientes apartados se dedican a mostrar y analizar lo que constituyó la cocina de las planificaciones y ejecución de las mismas.

Planificación y estructura de los talleres

El tema del primer taller fue el período del primer peronismo (1946-1955). Este contenido forma parte de la planificación de los espacios curriculares ya mencionados y que se dictan en los profesorados de Educación Inicial, Educación Primaria y de Educación Secundaria con orientación en Economía. Participaron alrededor de 150 estudiantes y, para esta ocasión se establecieron cinco ejes de trabajo: a) educación, b) mundo del trabajo, c) políticas públicas y Plan Quinquenal, d) Salud Pública y e) tensiones políticas y sectores sociales. A su vez, el taller se encontraba organizado en tres momentos (Acta Planificación Conjunta Taller Peronismo, 2016)

1) Un primer momento de presentación de los/as docentes e investigadores participantes y la proyección de un cortometraje elegido para la ocasión. Se seleccionó un capítulo de la serie audiovisual titulada "Santiagoños"³ que resultaba pertinente para introducir al estudiante en la problemática del mundo del trabajo

local vía la figura de un importante funcionario provincial durante los años treinta y cuarenta, Amalio Olmos Castro⁴. Este recurso disparador permitiría situar a los/as estudiantes en el contexto social y político de Santiago del Estero en la década de 1940, principalmente en torno a las características que asumía, por aquel entonces, el trabajo en el territorio rural.

2) Un segundo momento de trabajo grupal entre los/as estudiantes, a partir de los ejes propuestos y buscando desde allí abordar distintos aspectos del tema de estudio: es decir, el peronismo como fenómeno histórico, social, económico y político. A cada grupo se le asignó un eje y distintas fuentes para el análisis: memorias de campesinas/os sobre el proceso de obtención de derechos laborales en la industria azucarera y forestal -para el eje "Mundo del Trabajo"-; editoriales de El Liberal (principal diario provincial) sobre las elecciones de 1946 donde resultaría victorioso Juan D. Perón -para el eje "Tensiones Políticas y Sectores Sociales"-; estadísticas educativas y exposiciones en la Cámara de Diputados sobre la educación religiosa -para el eje "Educación"-; un video sobre la obra de Ramón Carrillo, un médico santiagueño y que desde el Ministerio de Salud Pública formuló la política sanitaria del peronismo -para el eje "Salud Pública"-, entre otros.

3) Un tercer momento tendiente a cerrar la actividad a través de un plenario abierto de exposición y síntesis sobre las reflexiones de las/os estudiantes de los distintos grupos de trabajo.

A través de estas diferentes instancias, el propósito del taller buscaba trabajar el Peronismo como un período histórico especialmente significativo en la historia política de nuestro país, en general, pero con importantes implicancias en la constitución del ámbito educativo, sus políticas y orientaciones de la planificación educativa, en particular. Asimismo, el aporte de los investigadores fue poder brindar herramientas que ayuden a los estudiantes a pensar Santiago del Estero durante aquel período histórico-político que, a pesar de su ya proliferante bibliografía, aún permanece escasamente indagado en su dimensión provincial, salvo por aquellas más recientes contribuciones de investigaciones locales (Tenti de Laitán y Salas, 1995; Martínez, 2008; Martínez y Vezzosi, 2013; Vezzosi, 2015; Vargas, 2016; Vargas y Vezzosi, 2017)⁵.

Por último, se realizó una jornada entre miembros de ambas instituciones para evaluar el taller, ponderar aciertos y errores, así como también comenzar con la planificación del siguiente, que abordaría el período que denominamos "El

neoliberalismo” (1990-2001). La decisión sobre este período estuvo signada por los ritmos de las/os docentes y los temas del programa, además de considerar que requería cierto margen de tiempo para planificar la actividad.

Asimismo, la estructuran y realización de este segundo taller buscó aprovechar el balance de la evaluación del primero. Por ejemplo, entre algunas cuestiones a modificar se destacó la necesidad de reducir la duración de la actividad, por lo que se decidió que no habría ejes de discusión temática sino que todos los grupos trabajarían y discutirían orientados por dos o tres coordinadores designados y un/a docente realizaría una síntesis del taller al final como cierre.

Cabe destacar también que al momento de considerar la bibliografía, los materiales y la metodología de trabajo, se advirtió que el desarrollo del tema exigía un desafío en la transmisión por la densidad conceptual del lenguaje en Economía. Este posible obstáculo se buscó evitar a partir de la elaboración, por parte de las/os docentes, de un glosario que, incorporaba complejos conceptos tales como *descentralización y transferencia, reforma del Estado, neoliberalismo*, entre otras. La incorporación de este léxico económico debía ser previa a la instancia del taller, cosa que no ocurrió por el ritmo de la actividad docente diaria. Al momento del taller, el objetivo era la comprensión de ese pasado reciente a la luz de la vuelta del neoliberalismo en Argentina, de modo que los y las estudiantes tengan herramientas para comprender el presente. No menor fue la vinculación de este particular momento de transformaciones socio-económicas y políticas a escala nacional, con un hecho de gran significación y persistencia en la memoria social de la provincia de Santiago del Estero: el santiagueño⁶.

A continuación, se expone la planificación del taller:

Momento 1 de 18:30 a 19:30

Presentación de la temática a abordar durante la jornada por parte del docente Esteban Brizuela [docente de la ENS Gorostiaga].

Breve introducción al Neoliberalismo por parte de Maximiliano Ruiz [becario doctoral del INDES] (Diez Minutos) y cómo se conecta éste con el Santiagueño.

Proyección de un video sobre el Santiagueño difundido por UNSE TV. Distribución por grupos. Criterio por carrera.

En las aulas trabajaremos con cinco grupos de trabajo.

Grupo A: Alumnos de 2do PEP: Liliana [docente ENS Gorostiaga] e Ithu [becario INDES].

Grupo B: Alumnos de 2do PEI: Esteban, Ester, Fernando [docentes ENS Gorostiaga]

Grupo C: Alumnos de 2do PEI: Rita [docente ENS Gorostiaga], Mercedes [becaria INDES]

Grupo D: Alumnos de 1do PESE: Maxi [becario INDES], Pablo [docente ENS Gorostiaga]

Grupo E: Alumnos de 1do PESE: Vanessa [becaria INDES], Silvia, Juani [docentes ENS Gorostiaga].

Momento 2 de 19:30 a 21:30. En las aulas.

Recuperar lo que indagaron en sus casas y lo que vieron en los videos (40 min)

Lectura de textos. (1 hora)

Texto de Luci "Estado y poder en Santiago del Estero"

Relatos sobre el traspaso de la Normal Banda a la provincia.

Momento 3

Producción de síntesis grupales.

Un o una estudiante debe escribir dos o tres puntos salientes de la discusión planteada en los grupos.

Momento 4

Vuelta al salón de actos. (21:30 a 22:00)

Relatoría de la síntesis de todos los grupos a cargo de alguno de los participantes que tenga ganas de hacerlo :) (Acta Planificación conjunta taller neoliberalismo 9/11/2016)⁷

Finalmente, en diciembre se realizó de forma conjunta una evaluación del trabajo anual y una proyección del trabajo para el año siguiente. Se planeó realizar nuevamente dos talleres a lo largo del año, abarcando aquellos períodos que no han sido abordados en 2016, así como realizar mejoras sobre los materiales construidos a lo largo del año en base a la experiencia de acción y reflexión desarrollada.

La experiencia no sólo sirvió para revisar aspectos del pasado de manera situada, sino también para ensayar nuevos modos de construcción de aprendizajes significativos en la formación docente. En este aspecto, la experiencia conjunta entre ambos

espacios de formación a partir de la realización de talleres y elaboración de nuevos materiales didácticos fue ampliamente satisfactoria para los diferentes niveles involucrados en el convenio (Ministerio, Universidad, Profesorado) y sus destinatarios.

En línea con lo mencionado, en los siguientes apartados se desarrollará un análisis de los aspectos que se consideran más relevantes de este proceso de innovación pedagógica en el área de las ciencias sociales en el campo general de la formación docente.

Incorporar una historia local y provincial

La preocupación del cuerpo docente por la existencia de los procesos ocurridos a nivel provincial en Santiago del Estero y particularmente a nivel local, tanto en la ciudad de La Banda como en la ciudad capital de Santiago del Estero, fue uno de los disparadores para repensar la enseñanza en las materias de Historia mencionadas:

Estábamos trabajando en la fusión de cátedras y mientras revisamos algunos ejes de trabajo nos dimos cuenta que había una ausencia. La historia local estaba ausente, la historia de nuestra provincia y sus particularidades había quedado fuera de nuestros programas. (no solo de los nuestros pero eso es tema para otro relato)

La historia puede ser contada desde la centralidad de los relatos hegemónicos o situada con una historicidad propia, con una temporalidad que nos permita encontrar y recuperar las diferencias en relación por ejemplo a los recortes temporales para pensar los modelos de Estado en Argentina.

Cuando nos detuvimos a pensar lo que enseñamos y a reflexionar cómo lo hacíamos nos dimos cuenta que reproducíamos una historia que en muchas ocasiones no se parecía o difería en gran medida de lo que en Santiago había sucedido. Por ejemplo al abordar las bases de apoyo al peronismo nos vimos trabajando con materiales que muy poco tenían que ver con lo que había sucedido en nuestra provincia. La lógica de las grandes ciudades, el desarrollo industrial y el apoyo de los sectores trabajadores al primer peronismo difería y mucho en relación con la base electoral del peronismo local en aquellos años.

Por ejemplo, si en las primeras el movimiento obrero sindicalizado constituía una de las principales bases de apoyo, en Santiago del Estero no había tal industrialización, el grueso del trabajo estaba en los ingenios forestales en medio del monte, con trabajadores no sindicalizados ... (Brizuela et al, 2017: s/p).

Ciertas dificultades del estudiantado relativas a la posibilidad de relacionar contenidos y reflexionar acerca del pasado reciente del contexto provincial santiagueño, o

incluso del propio entorno, han constituido un escollo significativamente destacado por el cuerpo docente y convertido en demanda a trabajar a partir del intercambio inter-institucional entre ámbitos educativos diversos. Este aspecto ha permitido cuestionar y reflexionar acerca de la llamativa ausencia de contenidos curriculares relacionados a la historia local y provincial, o que refieran a acontecimientos importantes del propio entorno y campo de experiencia de la población estudiantil, así como también ha permitido reconocer el carácter descontextualizado, desanclado y desactualizado que adquieren ciertos contenidos obligatorios de la planificación curricular. Dicho diagnóstico derivó en la necesidad de construir un espacio taller de formación que hacía ingresar una serie de ejes relacionados a la historia social, cultural, económica y educativa de la provincia a los contenidos establecidos para cada profesorado.

Esta ausencia de la historia local y provincial se debe a dos problemáticas. Por un lado, a baches que existen en la historiografía local, que lentamente han sido abordados principalmente desde los grupos de investigación nucleados en la Universidad Nacional de Santiago del Estero y sus diferentes facultades (Martínez, 2013). Se trata entonces del deseo de enseñar algo que no se conoce y que requiere de una búsqueda rigurosa de investigación que exceden o se encuentra fuera del alcance de la función docente, principalmente por el acceso de tiempo y recursos para su realización. Por otro lado, si bien estas áreas de vacancia temática han ido cubriéndose a partir de investigaciones recientes (promovida fundamentalmente por la inversión de diversos organismos nacionales en ciencia y técnica), dicha producción se encuentra aún poco sistematizada cuando no en textos académicos de revistas especializadas de difícil acceso para el estudiantado de niveles medio y terciario. Incluso, el lenguaje técnico y abstracto de la investigación científica disminuye muchas veces sus posibilidades de acceso y divulgación o transferencia hacia otros ámbitos de trabajo donde tales conocimientos adquieren gran relevancia y contribución⁸.

Pero más allá del lenguaje técnico, o bien de las diferentes perspectivas teóricas que nutren las investigaciones científicas en materia de historia social y de la educación en Argentina, la experiencia de investigación acción entre universidad e institutos de formación docente llevó a atender particularmente en los modos predominantes en los que la historia de la formación del Estado-Nación es construida. Esto es, tomando mayoritariamente el punto de vista de los centros

poblacionales e industrializados, como el puerto de Buenos Aires, y de las voces allí autorizadas y canonizadas como legítimas para construir la narrativa de las épicas fundacionales. Mientras tanto, los espacios adyacentes fueron concebidos como superficies desoladas, distantes, desérticas, sin historia, cuyas condiciones “naturales”, “geográficas” o “ecológicas” las convertía en terrenos no aptos ni suficientemente capaces de tomar protagonismo en el proceso de modernización y desarrollo que estructuró la formación del Estado argentino. Incluso, las características presumibles para ciertas geografías del denominado “interior del país” fueron asimismo trasladadas a los modos de entender sus procesos sociales, económicos, políticos, por ejemplo, a partir de fenómenos como la “pobreza”, la “ignorancia”, la “miseria”, la “desocupación”.

Entender los contenidos temáticos en diferentes escalas (local, nacional, latinoamericano) y vinculantes a las experiencias inmediatas y relativas al contexto de experiencia de los estudiantes, requería entonces una problematización sobre este modo particularmente dominante de entender la formación de la Argentina y su desarrollo institucional-estatal, como la educación y sus diferentes niveles (inicial, primario, secundario, terciario, etc.).

Pasar “de los grandes relatos a los estudios de pequeña escala” como afirma el historiador Rein (2009) implica preguntarse por lo cotidiano, lo obvio, lo ordinario, pero ejerciendo una torsión en el modo de mirar para hacerlo de otro modo, desde otras voces, espacios, y tiempos significativos para el contexto en cuestión. Este modo de construcción y transmisión del conocimiento aporta al proceso de formación un dinamismo creativo frente a la división estanca que muchas veces ofrecen las visiones de manual sobre los hechos histórico sociales. Es así que en los talleres rescatamos voces del espacio social usualmente invisibilizadas: campesinas/os, docentes, obreras/os de la industria forestal o incluso el propio relato de las/os “grandes protagonistas” de la historia nacional (usualmente desanclados de los espacios y territorios que dieron origen y forma a sus preocupaciones ulteriores, como el caso de Ramón Carrillo), en orden a repensar la experiencia cotidiana.

De manera que, aunque los contenidos escolares provienen de producciones académicas y científicas de alto prestigio, la problematización de ciertas miradas y modos de abordaje ha llevado a explorar nuevas formas y metodologías a incorporar en la construcción de conocimiento como la microhistoria, la historia oral, las historias regionales o las historias de vida, entre otras. La introducción de nuevas perspectivas de análisis ha permitido acceder a dimensiones y aspectos

de la historia social argentina y provincial anteriormente ininteligibles o desde voces mayormente marginadas, así como elaborar nuevos materiales didácticos y de difusión. Los contenidos escolares entonces, aunque tienen referencia en la disciplina de historia, no se agotan en ella, otorgándoles diferentes sentidos, recuperando otras voces, tomando temáticas que pueden no haber sido estudiados por la mencionada disciplina (González, 2012).

De esta forma, conceptos de las ciencias sociales aparecen a partir del análisis de procesos históricos de la provincia de Santiago del Estero, y desde allí, de la Argentina y América Latina. Se presentan a partir de la historia social y educativa de Santiago del Estero, y son reconstruidos sucesivamente por las/os estudiantes a partir de analizar relacionamente a ésta con la historia nacional como marco, calibrando estas herramientas conceptuales y construyendo nuevos contextos de uso en cada reflexión. La provincia aparece entonces como *locus* desde donde mirar y construir, individual y colectivamente, la historia nacional y regional (Mignolo, 1995).

La historia, entonces, se espacializa y, de la misma forma, la geografía se historiza, confundiendo así los límites entre geografía, historia y sociología (Porto Gonçalves, 2001). El trabajo con imágenes, producciones audiovisuales, mapas del territorio e historias de vida locales, promueve esta ruptura de los límites disciplinares, superando un análisis fragmentario de la realidad en esquemas fijos e incuestionables que actúan como anteojeras epistémicas. El uso de fuentes primarias, y especialmente de narraciones orales transcritas y videos enriquece de significaciones, sentidos y puntos de vistas a los materiales tradicionales para la enseñanza de la historia, permitiendo articular la gran historia provincial y nacional con las historias cotidianas de las/os sujetos que han construido las primeras (Garguin, Ramírez y Sorgentini, 2004).

La disputa por el currículum (de Alba, 1998) no es ajena a las que ocurren en la academia por definir una historia oficial, aunque la exceda. La confrontación por la hegemonía en el campo académico en torno a la historia de la Argentina y sus provincias tiene su correlato también en la enseñanza de la historia a nivel escolar.

En este proceso de especificación curricular recuperamos la noción de justicia curricular (Connell, 2009; Terigi, 1999). Esta perspectiva de intervención intenta recuperar los intereses de los sectores menos favorecidos en la sociedad mediante un re-centramiento de la historia enseñada en la provincia y a través de relatos de

sujetos que, contrariando la narrativa oficial, den cuenta de miradas y sentires de sectores subalternos sobre el pasado. En este sitio de construcción y diálogo se ubica la demanda de la ENS Gorostiaga. Este proceso tuvo como corolario promover una participación y escolarización común atendiendo a la diversidad recurriendo para ello a las propias memorias de estudiantes y su entorno más cercano y sus interpretaciones del pasado y el presente, a la historia de la propia institución, a diversidad de recursos para acercarnos a los distintos períodos históricos estudiados. Finalmente tenía como horizonte la producción de la igualdad:

De esta forma consideremos que hicimos un aporte en cuanto a introducir en carreras de formación docente temáticas vinculadas con la historia de Santiago del Estero, que suele estar ausente en los contenidos del Nivel Secundario. Lo que ofrecen los manuales con los que se trabaja en las aulas de escuelas secundarias responde a perspectivas porteñocéntricas que no atienden a la diversidad histórica y cultural de la Argentina (Brizuela et al, 2017: s/p).⁹

En este sentido, buscamos una coherencia entre las “buenas prácticas docentes” que se proponen en las materias de didáctica y lo que ocurre en las aulas del profesorado, excediendo incluso los objetivos de las primeras. Las/os docentes aprenden sobre cómo enseñar no sólo a través de formación didáctica y en las residencias, sino muchas veces sistematizando sus propias biografías y aprendizajes escolares como estudiantes (Davini, 2015). La forma de enseñar historia en las materias disciplinares del profesorado actúa como modelizadora de futuras prácticas profesionales. Si se busca que las/os docentes contextualicen sus prácticas en las aulas, entonces también debe hacerlo el profesorado de los institutos de formación docente:

nos parece importante comenzar a trabajar con los futuros docentes de nuestras instituciones poniendo énfasis en la necesidad de estudiar la historia santiagueña, sabiendo que esa historia no es la misma que se analiza en “la historia nacional” sino que tiene sus especificidades y dilemas que requieren ser observados en su singularidad (Brizuela et al, 2017: sp)

La inclusión de temáticas de la historia local y provincial abre también en forma más potente el trabajo con las memorias de las/os estudiantes, sus familias y sus contextos de pertenencia y también con la historia de la propia institución educativa. En ambos talleres, se les pidió a las/os estudiantes que trajeran por escrito relatos de las épocas estudiadas, de sus propias memorias o contados por

familiares y personas cercanas a ellas/os. De esta manera la dimensión social de la experiencia histórica puede ser entonces debatida, puesta en contexto, reconstruida y recontextualizada atendiendo concomitantemente al caso por caso o los múltiples modos en que se significaron e inscribieron.

Lo mencionado aparece ilustrado en lo que fue la planificación del segundo taller de nuestra experiencia sobre el período del “Neoliberalismo”. Primero se introdujo el período histórico a través de momentos significativos de la historia provincial y nacional. Luego se construyeron narrativas cada vez más colectivas, que primero rescataban una historia individual y familiar siendo desplazada sutilmente hacia la historia de la institución escolar, la historia provincial y enmarcándose, finalmente, en procesos de alcance nacional, regional y global. Las síntesis grupales buscaron reponer esas historias individuales, familiares e institucionales locales en el contexto histórico-espacial en donde ocurren. De manera que, la dinámica devino en un análisis colectivo de un conjunto de narrativas personales, producidas por las/os estudiantes, y de narrativas de la institución a la que asisten. Estas producciones implican una alta actividad social que está centrada en las/os estudiantes, donde el rol docente implica una coordinación y la construcción de un andamiaje didáctico para habilitar la participación estudiantil. Además, se trabaja allí en la construcción de saberes culturalmente relevantes para la población estudiantil, como ser la inscripción de sus propias narrativas familiares en la historia local, provincial y nacional. Nos acercamos de esta forma a un aprendizaje situado en los términos definidos por Díaz Barriga (2003).

La narración por parte del estudiantado constituye un proceso fundamental en esta propuesta pedagógica y por eso ocupa momentos de ambos talleres (y de actividades planificadas para realizar antes de los talleres). Si consideramos que, al narrar, como personas producimos mecanismos de rememoración, nos abrimos a los significados profundos de las historias de vida y comprendemos sus singularidades, debiendo elaborar una estructura de nuestras memorias para comunicarlas a otros. En este proceso colocamos en la historia a sujetos antes no considerados: estudiantes, personal de maestranza, trabajadores de las instituciones públicas, comunidades eclesiales, etc. Al recuperar las memorias escolares se reconstruyen experiencias y se visibiliza la diversidad de actores educativos intervinientes, superando la repetitiva exposición que invisibiliza y vacía de sentido las fechas célebres (Santis Cáceres, 2015). En cambio, se tiende a vincular éstas con las memorias fragmentarias y dispersas, pero presentes y activas, de los sujetos de la

educación. Esta estrategia biográfica-narrativa del estudiantado, el cuerpo docente y la institución escolar es una forma de territorializar la propia institución educativa, que no sólo contextualiza el conocimiento a su ámbito más puramente local, sino que lo pone en diálogo con los saberes del estudiantado y de sus vínculos más próximos (Olivares Gatica, 2015), recuperando en este proceso no sólo experiencias individuales sino los contextos sociales en que se producen (Finocchio et al, 1994). Este abordaje puede ser una buena motivación para la reflexión sobre relaciones pasado-presente-futuro (de Amézola, 2009; González, 2012), produciendo nuevos problemas sobre estas relaciones y puntos de encuentro intergeneracionales, a la vez que asumiendo el desafío del conflicto que pueden producir estas memorias sobre el modo predominante de entender y significar el pasado reciente (Raggio, 2005). De esta forma, se promueven espacios de aprendizaje y de transmisión de saberes en ámbitos no escolares pero que son vehiculizados por espacios escolares, ampliando las fronteras de la comunidad de aprendizaje (Torres, 2001), aunque sea de manera difusa y con escasa participación. En este proceso, las propias biografías se transforman. Porque se inscriben en un espacio más amplio, porque se utilizan conceptualizaciones nuevas para analizarse a una/o misma/o y a las narrativas de las/os compañeras/os estudiantes y docentes, produciéndose diálogos de saberes y vivires (Merçon et al, 2014). Ghiso nos muestra que en “el proceso dialógico se empieza a comprender cómo los sentidos y los significados son construcciones producto de interacciones dadas en tiempos, espacios y contextos que nos condicionan” (2000: 64-65).

Esta forma dinámica de construcción de saberes pone en juego también estrategias de comunicación a través de descripciones de fuentes, narraciones y argumentaciones sobre los análisis históricos, esto es, la formulación e incorporación de un lenguaje conceptual.

Hablar, Leer y Escribir en Ciencias

118

Las herramientas de trabajo intelectual son generalmente descuidadas en la enseñanza. Al no ser enseñadas de forma metódica ni en la escuela primaria ni secundaria (ni en la formación docente), tampoco son objeto de reflexión por parte de los y las futuras docentes, que no han internalizado su valor y por tanto no son pensadas como objeto a ser enseñadas (Bourdieu y Gross, 1990). En palabras de docentes de la ENS Gorostiaga:

El trabajo en las aulas con materiales académicos presenta grandes dificultades que son compartidas por otros espacios y están relacionadas a grandes rasgos con la Alfabetización Académica. Un objetivo es ejercitar a los alumnos en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de gráficos y tablas, en la preparación de informes, la elaboración de bancos de datos, archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita y, en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional. (Brizuela et al, 2017: s/p).

Para que el estudiantado valore el trabajar explícitamente sobre estas herramientas necesarias para el estudio, el aprendizaje y la creación intelectual crecientemente autónomos y tome estas habilidades operativas como contenido en su futura actuación profesional, es necesario trabajar y reflexionar sobre ellas en todas las materias del profesorado, ya que la experiencia en las aulas de la formación docente actúa como modelizadora de las futuras prácticas profesionales del estudiantado (Davini, 2015). Se necesitan entonces realizar mediaciones entre el conocimiento académico y el saber enseñado. Entendemos que la selección de contenidos debe poner al estudiantado como sujetos con deseos, intereses, necesidades, saberes y participantes de un contexto particular por encima de los objetos que trabajan las disciplinas científicas (Terigi, 1999). Pensamos entonces en una ciencia a nivel escolar, cuyos objetos, aunque tienen referencia en las disciplinas científicas, no son los mismos que los de éstas, y necesitan ser transformados y reconceptualizados para ser enseñados (Izquierdo Aymerich, 2005).

El lenguaje actúa como “mediador entre las representaciones y las acciones que constituyen la experiencia científica” (Izquierdo Aymerich, 2005: 116). Entendemos además que el argumentar en clave científica (de forma oral o escrita) sobre procesos sociales o leer trabajos de divulgación científica o académicos sobre estas temáticas no puede ser aprendido sino en el contexto mismo de la disciplina. Es decir, que la lectura, escritura y la producción de discursos orales sobre la historia no es un objeto de enseñanza propio de materias de Prácticas del Lenguaje o Lengua, sino de las materias de Historia. Las/os docentes de ciencias (sociales y naturales) se vuelven entonces también docentes de prácticas del lenguaje dentro de su disciplina (Defago e Ithuralde, 2018). La producción de materiales pensados para la formación docente en el campo de las ciencias sociales debe actuar como puente entre el lenguaje académico y el lenguaje coloquial.

Existe además una dificultad de introducir conceptos teóricos de las ciencias sociales para analizar y comprender procesos históricos a lo largo de toda la materia. Este

trabajo con un conjunto de conceptos en cada uno de las unidades didácticas (que son períodos históricos) permite ir refinando esas construcciones abstractas a partir de su uso reiterado en cada uno de los períodos trabajados (constituyendo así una currícula en espiral). Algunos de estos conceptos clave para analizar la conformación del Estado y los proyectos educativos en cada arco de tiempo son, a modo de ejemplo: *Estado, Coerción, Consenso, Participación Política, Genocidio, Centralización (y (Des)Centralización)*. La construcción colectiva de glosarios y el uso de estos conceptos para analizar problemáticas concretas han sido situaciones didácticas que han favorecido su construcción y un progresivo refinamiento por parte del estudiantado. En la escritura se produce no sólo una transcripción de lo leído y lo escuchado, sino también una producción de conocimiento. A su vez, “la escritura hace posible que el sujeto se apropie de los contenidos cuando copia seleccionando y jerarquizando, cuando sintetiza o reformula, cuando relea lo que ha escrito y establece relaciones antes inadvertidas” (Lerner et al, 2016: 109). Las/os estudiantes tienen también dificultades para establecer relaciones entre lo macro-micro, lo local-nacional, el pasado y el presente. Es decir, en relación con dimensiones que estructuran las coordenadas de trabajo y relación con sus objetos de estudio (enseñanza inicial, enseñanza primaria y enseñanza media de la economía). Otro abordaje para esta problemática consistió en trabajar con textos que impliquen a estos conceptos en la narrativa histórica. Estos objetos de conocimiento ayudan a la vez a iluminar las propias memorias e historias locales y ponerlas dentro de un contexto más amplio, reconstruyéndolas y produciendo lazos entre las biografías de estudiantes, docentes y la ENS Gorostiaga, los contenidos conceptuales y los procesos históricos nacionales y globales. Entendemos que la construcción de conceptos en ciencias sociales está imbricada plenamente con la de narrativas históricas, y que las formulaciones de los primeros están en relación con la visión que hay sobre las segundas (Carretero et al, 2013 analiza esta problemática en relación al concepto de nación). Hablar, leer y escribir sobre nosotras/os y nuestros entornos entonces supone que el “énfasis se coloque en ofrecer campos semánticos ricos en la posibilidad de pensar la no inexorabilidad de los proyectos y empresas personales y colectivas, dejando entreabierto la posibilidad de leer y reescribir cotidianamente, cada quien, su propio lugar y su propia historia” (Gurevich, 2006: 82-83).

En la planificación de los talleres (y como continuidad de las clases regulares de las materias) hay momentos para que las/os estudiantes lean, para que produzcan a

partir de esa lectura respuestas a interrogantes planteados por el cuerpo docente, para que comuniquen a otras/os esas producciones y para que docentes puedan relacionar los trabajos que han realizado los distintos grupos entre sí y estos con los textos, permitiendo completar los vacíos que han dejado los grupos. La articulación entre estos distintos momentos contribuye “a engarzar enseñanza y aprendizaje, requisito para lograr la articulación entre transmisión y construcción de conocimiento” (Aisenberg, 2016: 6).

La intervención conjunta en tanto formación permanente

Se piensa a la/el docente como una/un intelectual. Para ello, es necesario reconocer a la escuela como un lugar para la producción de conocimiento pedagógico y a la práctica docente como acciones apoyadas en saberes socialmente válidos, que deben ser considerados críticamente. Esta visión del/la profesor/ora como intelectual reconoce el papel activo del/la docente, es decir, como intelectual con un grado significativo de autonomía capaz de producir materiales, planificaciones y acciones (Stenhouse, 1987; Giroux, 2001). Esta visión se opone a la tradicional instrumentalización del trabajo docente, el cual está limitado a la aplicación de prescripciones curriculares, el seguimiento de líneas teóricas desarrolladas en instituciones que producen conocimiento separadas de las escuelas, los institutos de formación docente, etc. En ese sentido, coincidimos con Giroux cuando plantea que las/os docentes “deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen” (2001: 65). Se producen entonces procesos de innovación curricular desde las instituciones educativas (Stenhouse, 1991). Mucho más en la formación docente que tiene efectos performativos sobre la futura práctica del estudiantado. Se necesita un ejercicio regular de una reflexividad crítica que se incorpore como habitus para la producción de estas prácticas innovadoras en el campo educativo (Bourdieu, 2003; Bourdieu y Waqquant, 2014).

El trabajo, el debate y la reflexión conjuntas son condiciones que propician este tipo de innovaciones:

En las reuniones del equipo de trabajo nos pudimos enriquecer con las lecturas sugeridas y las preguntas (muchas veces sin respuestas claras) que surgieron al abordar un problema. Una lectura llevaba a un comentario de algún integrante,

ese comentario nos despertaba alguna idea, esa idea se ponía en discusión y así las reuniones se alargaban hasta lograr ciertos acuerdos con respecto a la forma de trabajar en los talleres. Todo esto en un marco ameno de respeto mutuo y de disposición a aprender del Otro.

Trabajar con un equipo universitario que se dedica a investigar el pasado local, nos pone en contacto con producciones recientes y con perspectivas innovadoras que se ocupan de la historia local. (Brizuela et al, 2017: s/p).

La intervención conjunta sobre la práctica se convierte entonces en un proceso de formación permanente del cuerpo docente de los profesorados de la ENS Gorostiaga (Davini, 2015). Es una formación situada: en el cuerpo de docentes, en la institución, en la práctica educativa de estos profesorados y en la provincia (Dumrauf et. al, 2013).

El recuperar la experiencia para evaluarla y comunicarla a una/un Otra/o constituye también un acto formativo. De la misma forma que se planteó trabajar los procesos comunicativos en las aulas de Ciencias Sociales como proceso formativo, la presentación del trabajo conjunto realizado en una ponencia en Jornadas de investigación y la escritura de este artículo constituye un espacio formativo, recuperando el campo de la experiencia, y mirando los logros y dificultades desde la interacción sujeto-mundo (Messina, 2008). Formarse y construir saber pedagógico en estos formatos implica colocarse en un lugar diferente al hegemónico: donde los sujetos de la situación educativa ocupan un lugar prominente antes que las teorías y discursos bajados desde niveles centrales (Giroux, 2001). La pedagogía es entonces patrimonio principal de estudiantes y docentes. La escritura de las propias narrativas constituye un momento privilegiado para pensarse y analizar la experiencia propia (de Araujo Gastal y Avanzi, 2015). Recuperar una visión de la educación como campo de prácticas y campo de experiencias implica

[pensar la educación] como un campo de relatos libertarios, donde los propios sujetos escriben sus historias, se abren a vivir "en la pregunta", al decir de Freire (1986) [sic]. La sistematización ha demostrado que las historias pueden resonar de un sujeto a otro y generar transformaciones. De allí que la escritura se constituya en un dispositivo de pensamiento y acción (Messina, s/f: 16)

Este trabajo es además una forma de dar coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en términos didácticos, en todos sus componentes: si trabajamos en las aulas con las biografías y memorias del estudiantado y buscamos que las/os docentes trabajen con ellas en los distintos niveles del sistema educativo, entonces como

docentes también debemos hacer algo con ellas. Es también una forma de evaluar la experiencia educativa no ya para definir la certificación del aprendizaje por parte de los y las estudiantes, sino evaluar a las prácticas de enseñanza para proyectar nuevas acciones a futuro.

Como nos señalan Dumrauf et al (2013), la confianza, el respeto mutuo y el reconocimiento a los saberes del Otro son bases necesarias para la construcción de experiencias colectivas de producción de prácticas de educación innovadoras. Las/os docentes de la ENS Gorostiaga lo señalan de esta forma:

el trabajo colaborativo nos acercó como personas que buscan un beneficio mutuo. nos provoca paz y ese tipo de incomodidad que prepara el terreno para seguir aprendiendo y haciendo ajustes. Nos desafió en el sentido de exponernos como humanos que somos.

Si seguimos caminando juntos creemos que es por haber logrado un grado de respeto, humildad y aceptación entre los que trabajamos. Logramos concretar compromiso y responsabilidad en principio con uno mismo y luego, en igual medida con los compañeros. Por supuesto que esta experiencia se exterioriza en el vínculo con los alumnos. Creo que esta es la etapa más difícil de las relaciones personales; el quiebre con nuestra personalidad, nuestro ego.

Para llevar adelante un proyecto innovador como el que pensábamos necesitaríamos un acuerdo entre dos profesores por curso, la construcción de un trayecto compartido entre ambos, y lo más difícil: pensar y completar el aspecto que podríamos denominar teórico con aspectos prácticos que presentan los mismos. (Brizuela et al, 2017: sp).

El camino que se inició entre ambas instituciones realizando unos pocos talleres de divulgación y el acercamiento con la “Semana de las ciencias” y el espacio UNSE Tv puede parecer, a primera vista, como algo poco relevante que no merece ni siquiera mención alguna. Sin embargo, para lograr construir las comunidades de práctica de la que hablan los y las docentes de la ENS Gorostiaga, este conocimiento mutuo es fundamental a la hora de construir acuerdos entre actores de instituciones que tradicionalmente han estado separadas (y que han tenido muchos prejuicios entre sí) como lo son la Universidad y los Institutos de Formación Docente. La primera viendo a los segundos como espacios de baja calidad académica, poca rigurosidad, como “segundas opciones” en las elecciones de carrera. Los últimos (y el sistema escolar) que presuponen una soberbia intelectual el modo en que la Universidad se acerca a otros espacios educativos, como una práctica extractivista de conocimientos.

El trabajo conjunto requiere superar estas visiones de la/del Otra/o y equilibrar intereses entre todos y todas las participantes (Fals Borda, 2015). Intereses diversos

que se conjugan en la tarea conjunta y que requiere de lugares de encuentro y procesos de traducción que deben ser construidos como parte del proceso de producción (Dumrauf et. al, 2016). La autoría compartida es parte de esta apuesta académica y política de renovación de las instituciones académicas, en pos de revalorizar los saberes generados por docentes en sus tareas profesionales y la actividad de extensión universitaria como constitutiva de dicha institución y parte fundamental de tareas de investigación científica (Michi, 2013).

Nuevos interrogantes: a modo de conclusión

Esta experiencia de investigación-acción en la ENS Gorostiaga muestra la necesidad de constituir de forma permanente espacios de reflexión e investigación en el marco de las instituciones en las que se desarrolla la formación docente. Si se buscan docentes inquietos, activos, creativos en las aulas, entonces su experiencia en su formación inicial debe permitirles interactuar y participar de este tipo de prácticas. La sola actividad discursiva en el profesorado marcando la necesidad de la innovación en las prácticas no es suficiente para que esto se convierta en una actividad regular en las aulas de los niveles inicial, primario, secundario y terciario. Las/os estudiantes de los profesorados deben interactuar con docentes que realicen de forma constante un ejercicio de reflexión e indagación sobre su propia práctica educativa y participar a lo largo de toda su formación (con niveles crecientes de responsabilidad) de estos procesos. La reflexividad como habitus se construye en la praxis. La incomodidad es entonces una condición necesaria para toda/o docente que pretenda modificar sus prácticas.

Situándonos en nuestra propia evaluación, podemos decir que ha sido una experiencia enriquecedora para nosotras/os las/os docentes, que nos llevó a rediseñar nuestros espacios y nuestras prácticas. De la misma forma, lo ha sido también para quienes venimos de la universidad, que nos permitió pensar nuevas preguntas para nuestras indagaciones, otros formatos de difusión de resultados distintos a ponencias, artículos en revistas y libros. Para ambos grupos fue una posibilidad de acercarse a nuevas producciones bibliográficas y al desafío del aprendizaje permanente y reconocer la importancia del trabajo horizontal permitiendo encontrarse de otra manera como profesionales de la educación y de la ciencia.

Es necesario profundizar la producción de material que realice meditaciones entre el conocimiento académico y sus formatos de difusión, la ciencia escolar y los

saberes propios del estudiantado. La incorporación de los conocimientos que las/os estudiantes “traen” de sus casas (propios y de sus familias, vecinas/os, colegas de trabajo, etc.) ha enriquecido los intercambios y permitió valorar los saberes que portan las familias y actores consultados. Se necesita practicar una diversidad de estrategias que promuevan este diálogo de saberes y vivires.

El trabajo con las biografías de estudiantes, docentes e instituciones escolares permite también situar los contenidos de las ciencias sociales a la vez que abrir puertas a la reflexión sobre la propia historia. Los contenidos de historia en las escalas provincial, nacional y global entonces enmarcan estas biografías, y en esta relación producen nuevos sentidos culturalmente relevantes. El Hablar, Leer, Escribir y Escuchar sobre estas relaciones de forma individual, en grupos y en plenario implica una actividad social alta. Estas estrategias de gestión del aula promueven procesos de aprendizaje cooperativo (Traver Martí, 2003) y situado (Díaz Barriga, 2003).

Para el año siguiente se ha acordado como tarea conjunta trabajar dos períodos históricos correspondientes al primer cuatrimestre donde se encuentran los orígenes del sistema educativo santiagueño y argentino (y latinoamericano), a partir de profundizar en los procesos de formación del Estado-Nación entre 1852-1916 y 1916-1930. Un desafío mayor porque no se cuenta con personas que hayan vivido esos procesos que puedan relatar hoy la experiencia, por lo cual se deberá recurrir a las pocas investigaciones históricas de la realidad local y provincial existente y a nuevas búsquedas archivísticas (cuyo acervo es aún precario y poco sistematizado en la provincia). También se deberá abordar la construcción de materiales de audio o audiovisuales sobre períodos más lejanos a nuestro presente.

Como preguntas, en primer lugar está recuperar la voz del estudiantado sobre este proceso: ¿Ha sido significativo para nuestras/os estudiantes el trabajo realizado? Y en general para cada una/o de las/os participantes de este proceso: ¿Ha aportado este trabajo (jornadas, fusión, acuerdos interinstitucionales) a que las/os sujetos se puedan pensar históricamente? Se entiende que estos interrogantes (y las incomodidades que despiertan) podrán mantenerse de forma flotante a lo largo del trabajo conjunto a encarar en el futuro, que se irán construyendo formas de ir abordándolos e interviniendo y que se irán respondiendo (al menos parcialmente) en esa práctica conjunta, a la vez que dichas incomodidades (siempre presentes, siempre motivadoras) irán mutando en el camino.

Notas

- 1| La capital de Santiago del Estero se encuentra 8 km distantes, y separada por el Río Dulce, de la localidad de La Banda, que constituye el segundo departamento más importante de la provincia.
- 2| Elaboradas en ocasión de las I Jornadas Nacionales "Perspectivas e intervenciones en las Ciencias Sociales del NOA: Sociedad, Economía y Salud a debate" organizadas por la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- 3| Santiagueños es una serie de videos producidos por el Canal Encuentro. Tiene como objetivo mostrar la "riqueza y las historias de personajes y momentos clave de los últimos doscientos años de historia de Santiago del Estero." Disponible en: <http://www.encuentro.ar/programas/serie/8689/7497?start=> (recuperado el 20-06-2018).
- 4| Amalio Olmos Castro fue director del Departamento Provincial del Trabajo, Censos y Estadísticas hasta el año 1943-44 realizando durante su gestión importantes informes sobre las condiciones (horas de jornal, salario, salubridad, etc.) laborales de los establecimientos forestales de gran proporción hasta mediados de la década del cuarenta en el medio rural de la provincia.
- 5| La actividad fue organizada conjuntamente entre las instituciones, participantes: por el INDES, los becarios Mercedes Vargas, Esteban Ithuralde y Vanessa Barrionuevo, y por la Escuela Normal, los profesores Pablo Panosetti, Rita Rodini, Juana Belizán, Liliana Monzón, Silvia Reynaga, Adriana López, Fernando Godoy, Esteban Brizuela y Ester Navarro. También los docentes María Luisa Fernández, Maricel Moreno, Adriana Olmos y Silvia Ávila, los cuales oficiaron de relatores del taller. Para el segundo taller, los docentes participantes fueron los mismos y desde el equipo de investigadores se sumó el becario Maximiliano Ruiz.
- 6| El "Santiagueñazo" fue un estallido social y político ocurrido en diciembre de 1993 en la ciudad de Santiago del Estero. Una multitud de personas se reunió en las puertas de la Casa de Gobierno ante la convocatoria de distintos gremios (principalmente de carácter estatal) y organizaciones sociales ante la falta de respuestas a la crítica situación económica que se vivía ante el adeudamiento de seis meses de salarios por parte del Estado provincial a empleados públicos de diferentes sectores. Ante la inacción institucional, tomaron e incendiaron las sedes de los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial, así como también propiedades de numerosos funcionarios y empresarios en actividad por entonces (Dargoltz, 2013).
- 7| Los textos y relatos a los que se refiere la planificación son:-Narraciones de Graciela Alvarez y Nilda J. Juarez. Ex Docente y Ex Rectora respectivamente. Ambas en funciones durante este traspaso.
-Un texto escrito por la profesora Rita Rodini luego de entrevistar a Velia Russo quien fuera Rectora de la ENS Gorostiaga y en ese momento del traspaso como Supervisora de Nivel Superior
-Luci, F. (2003). Santiago del Estero. Versión definitiva. Proyecto "Las provincias educativas".

Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas.
Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.

- 8| De esta manera, el trabajo en las aulas con materiales académicos presenta grandes dificultades que son compartidas por otros espacios y están relacionadas a grandes rasgos con la denominada Alfabetización Académica. Esta cuestión será retomada en un apartado posterior.
- 9| Se refiere a una historia contada y pensada desde la Capital Federal, sede histórica del puerto (y el mayor actualmente en términos de volumen de comercio internacional), que en sus formatos hegemónicos invisibiliza los procesos ocurridos en los espacios fuera de ella y su entorno, definiendo toda la historia nacional principalmente a partir de sucesos y procesos ocurridos en la capital y el gobierno central.

Bibliografía

- Acta Planificación conjunta taller neoliberalismo. 11 de noviembre de 2016.
- Acta Planificación conjunta taller Peronismo. 13 de septiembre de 2016.
- Actas de reunión conjunta entre ENS Gorostiaga y equipo INDES. Marzo-Diciembre 2016.
- Apple, M. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- Aisenberg, B. (2016) *Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia*. Contextos de educación, 16 (21), 4-11.
- Bardín, A. (1977) *Análisis de Contenido (2da ed.)*. Madrid, Akal.
- Bourdieu, P. (2003) *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. y Gross, F. (1990) *Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza*. Revista de Educación 292: 417- 425.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2014) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Brizuela, E. y Panosetti, P. (2017) *Programa Historia de la Educación y Política Educativa Argentina*. La Banda, Escuela Normal Superior Gorostiaga.
- Brizuela, E.; Belizán, J.; Monzón, L.; Panosetti, P.; Rodini, R. (2017) Sin Título. Ponencia en la Mesa de Experiencias Problemas y desafíos en la enseñanza de la historia de la educación, I Jornadas Perspectivas e Intervenciones en el NOA, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- Carretero, M.; Castorina, J.A.; Sarti, M.; Van Alphen, F. y Barreiro, A. (2013) *La Construcción del conocimiento histórico*. Propuesta Educativa 39(1): 13-23.
- Connell, R.W. (2009) *La justicia curricular*. Referencias 6(27): s/r. Recuperado el 01/08/2017

- de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Davini, M.C. (2015) La práctica en la formación docente. Buenos Aires, Paidós.
- De Alba, A. (1998) Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- De Amézola, G. (2009) La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos. *Clio & Asociados* 13: 1-27.
- De Araujo Gastal, M.L.; Avanzi, M.R. (2015) Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. *Ciência & Educação*, 21(1): 149-158.
- Defago, A. e Ithuralde, R.E. (2018). El Diseño Curricular de Química del Ciclo Superior de la Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires, Argentina: una posible lectura para las aulas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(1), 1203.
- Díaz Barriga, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado el 01/03/2018 de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.
- Dumrauf, A.; Cordero, S.; Mengascini, A.; Mordeglio, C. (2016) La “cocina” de una investigación colaborativa: escenarios, escenas y algunos ensayos. *Ciência & Educação*, 15(2), 221-244.
- Dumrauf, A.; Cordero, S.; Mengascini, A. (2013) De docentes para docentes. Buenos Aires, Editorial El Colectivo.
- Fals Borda, O. (2015 [1998]) Experiencias teórico-prácticas. En: Una sociología sentipensante para América Latina (pp. 303-365). México, Siglo XXI; Buenos Aires, CLACSO.
- Finocchio, S.; Plotinsky, D. y Schwarztein, D. (1994) Las fuentes orales en la enseñanza de la historia. *Entrepasados. Revista de historia* 4(6): 169-175.
- Funes, P. y López, M.P. (2010) Historia social argentina y latinoamericana. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Garguín, E.; Ramírez, A.J.; Sorgentini, H. (2004) La historia no perdió dirección: tiene cincuenta direcciones. Entrevista a Daniel James. *Cuadernos del CISH*, 15-16. Recuperado el 01 de marzo de 2017 de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.369/pr.369.pdf
- Ghiso, A. (2000) Potenciando la diversidad. *Diálogo de saberes: una práctica Hermenéutica colectiva. Aportes*, 53, 57-71.
- Ghiso, A. (2008) La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Magisterio*, 33, 76-79.
- Giroux, H. (2001) Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, 15, 60-66.

- González, M.P. (2012) Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. *Quinto Sol* 16(2): 1-24.
- Gurevich, R. (2006) Territorios contemporáneos. Una decisión para la enseñanza de la geografía. *Párrafos geográficos*, 5 (1), 74-84.
- Izquierdo Aymerich, M. (2005) Hacia una teoría de los contenidos escolares. *Enseñanza de las ciencias*, 23 (1), 111-122.
- Jara, O. (2015) La sistematización de experiencias. *Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Santiago de Chile, Editorial Quimantú.
- Lanzarotti, E. et. al (2016) Tierra y agrotóxicos: un enfoque co-productivo en problemáticas socioambientales. *Cambios y Permanencias*, 7, 181-219.
- Lerner, D.; Larramendy, A. y Cohen, L. (2016) La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica. *Clío & Asociados*, 16, 106-113.
- Luci, F. (2003) Santiago del Estero. Versión definitiva. Proyecto Las provincias educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas. Buenos Aires, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.
- Martinez, A.T. (2013) Cultura, sociedad y poder en la Argentina. La modernización periférica de Santiago del Estero. Santiago del Estero, Edunse.
- Martinez, A.T. (2008) La prehistoria del peronismo en Santiago del Estero. Laborismo, radicalismo y política criolla en las elecciones de 1946. *Revista Quinto Sol*, 12, 73-92.
- Martinez, A.T. y Vezzosi, J.V. (2013) Cultura, economía y política en el primer peronismo santiagueño. En Macor, D. y Tcach (editores) *La invención del peronismo en el interior del país II* (pp. 318-358). Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Messina, G. (2008) Construyendo saber pedagógico desde la experiencia. Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización. Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias. Argentina. Recuperado el 14 de Noviembre de 2009 de: http://www.alforja.or.cr/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf
- Messina, G. (sf) La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación. Conferencia dictada en el marco de la cátedra Pablo Latapí, Universidad Nacional de San Martín. Recuperada el 16 de octubre de 2017 de: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Ponencia%20La%20educaci%C3%B3n%20de%20adultos%20y%20el%20%20tiempo%20de%20la%20emancipaci%C3%B3n.pdf>

- Michi, N (2013) Reflexiones sobre las prácticas de producción colectiva de conocimientos. VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue.
- Mignolo, W. (1995) La razón poscolonial: herencias coloniales y teorías poscoloniales. *Revista Chilena de Literatura*, 47, 91-114.
- Merçon, J.; Núñez Madrazo, C.; Camou-Guerrero, A.; Escalona-Aguiler, M.Á. (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. *Decisio*, 37, 29-33.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santiago del Estero (2014a) Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Inicial. Santiago del Estero, Superior Gobierno de Santiago del Estero.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santiago del Estero (2014b) Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Primaria. Santiago del Estero, Superior Gobierno de Santiago del Estero.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santiago del Estero (2015) Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Secundaria en Economía. Santiago del Estero, Superior Gobierno de Santiago del Estero.
- Olivares Gatica, C. (2015) La territorialización del espacio escolar por parte de los movimientos sociales chilenos durante el siglo XX: La experiencia de la "Escuela Consolidada N° 1 de Experimentación de Santiago" ubicada en la Población Miguel Dávila Carson (1953-1973). Memoria (Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica). Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Perrenoud, P. (2001) La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid, Morata.
- Pineau, P. (2010) Historia y política de la educación argentina. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Porto Gonçalves, C. (2001) Geo-grafías. México, Siglo XXI.
- Raggio, S. (2005) La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clio & Asociados* 8: 95-110.
- Rein, R (2009) De los grandes relatos a los estudios a los estudios de 'pequeña' escala: algunas notas acerca de la historiografía del primer peronismo. En Rein, R. et. al. Los estudios sobre el primer peronismo. Aproximaciones desde el siglo XXI. La Plata, Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires, Archivo Histórico Dr. Ricardo Levene.
- Santis Cáceres, J. (2015) Propuesta didáctica para la enseñanza de la historia. *Diatriba: Revista de pedagogía militante*, 4, 97-108.

- Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- Tenti de Laitán, M.M. y Salas, N.M. (1995) *El movimiento obrero santiagueño en la gestión presidencial de Perón. 1946-1955*. Santiago del Estero, ed. de autor.
- Terigi, F. (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.
- Torres Carrillo, A. (1996) *La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica*. Conferencia. Seminario Internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción. Santiago de Chile, Chile.
- Torres, R.M. (2001) *Comunidad de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, Forum.
- Traver Martí, J.A. (2003) *Aprendizaje cooperativo y educación intercultural*. Recuperado el 01 de julio de 2018 de: <http://centros.edu.xunta.es/cfr/pontevedra/oblogdeorientacion/toni/toni5.pdf>
- Vargas, M. (2016) *Entre el sujeto y su líder. Un estudio de los efectos políticos del discurso peronista en Santiago del Estero (1944-1955)*. Tesis (Doctora en Ciencia Política). Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba,
- Vargas, M. y Vezzosi, J. (2017)
- Vezzosi, J. (2015) *Influencias religiosas católicas en los orígenes del peronismo en Santiago del Estero. Rupturas y continuidades en el campo santiagueño de poder (1943-1948)*. Tesis (Doctor en Ciencia Política). Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Zemelman, H. (2011) *Conocimiento y sujetos sociales*. La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.