

# **La didáctica como coreografía de enseñanza. El reconocimiento del sujeto en la formación de profesorxs en historia para el nivel secundario**

**Sonia Bazán**

*Universidad Nacional de Mar del Plata*

**Braian Marchetti**

*Universidad Nacional de Mar del Plata*

## **Introducción**

Desde el interés de conectar vida y profesión en la formación inicial de un profesorado crítico para el nivel secundario, nos inquieta delinear posibles desarrollos para dinamizar y mejorar las prácticas docentes preparatorias de la formación para profesorxs en historia y ciencias sociales. Nuestra incógnita ¿cómo incluir las individualidades, las biografías, en definitiva, el reconocimiento de los sujetos que serán futurxs docentes en el recorrido de formación profesional? se enmarca en el proyecto de investigación que lleva adelante el grupo GIEDHiCS (UNMDP). Presentaremos la fase inicial del proyecto desde la alegoría de la didáctica como coreografía de enseñanza para representar el proceso de reconocimiento de los estudiantes de profesorado, y desde una metodología narrativa proponemos identificar momentos claves de la formación de grado en conexión con las biografías estudiantiles.

## **1. La didáctica como coreografía de enseñanza. Conexiones entre teoría, práctica y experiencias personales**

Una pedagogía de la experiencia supone apertura a los imprevistos y el reconocimiento de recorridos particulares de lxs estudiantes:

...el modo de relación con la realidad educativa y las formas de vivencia de implicación en su desarrollo tiene otros ingredientes, otros modos de saber (que involucran lo personal y lo situacional, el encuentro y las relaciones subjetivas cambiantes, lo inesperado lo ambiguo, lo incierto)

que se ponen en juego, y que ese saber no es de la misma naturaleza que el saber profesional... (Contreras, 2010: 127)

Desde esta perspectiva y a partir del uso de la alegoría de la didáctica como coreografía, recuperamos algunas de las expresiones sobresalientes en las entrevistas realizadas. Adaptamos el modelo de Korthagen (2010: 95) para conectar teoría-práctica-persona, y presentamos algunos indicios para «una de las tareas más apasionantes: seleccionar los contenidos que ha de aprender tu alumnado en función de las finalidades educativas, de lo que pueden aportar para comprender la sociedad, a partir de un análisis sociológico, epistemológico y psicológico» (Pagès, 2016: 5).

## **2. Quehacer del coreógrafo-quehacer del didacta. Despliegue de un proceso reflexivo a partir de la experiencia**

Las trayectorias de formación son complejas, y año a año la autoevaluación se dirige a pensar en dispositivos de mejora para grupos de futurxs profesorxs que tienen un recorrido común en la formación disciplinar, pero que muestran desempeños diversos y diferentes tanto en el tratamiento didáctico de los contenidos como en la relación con los grupos. Iniciamos la búsqueda de las relaciones entre vida y profesión (Goodson, 2003) para identificar aspectos de esa conexión que nos ayuden a imaginar configuraciones de intervención en las residencias docentes como espacio formativo-reflexivo.

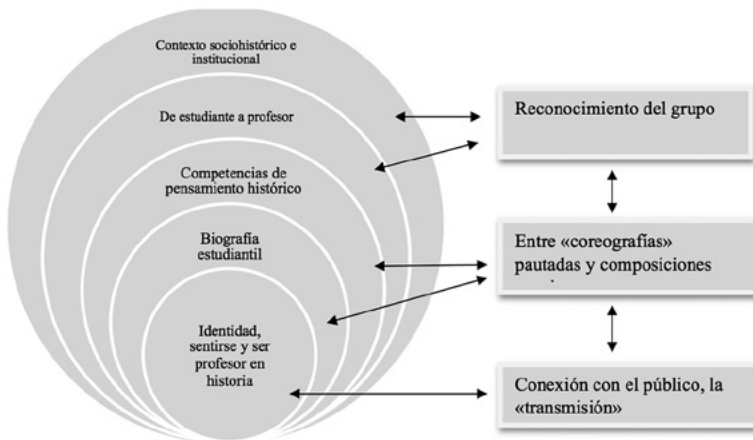
Proponemos como ejercicio de análisis la alegoría de la didáctica como coreografía a modo de estrategia, que nos permite visualizar las fases del trayecto formativo de prácticas desde que nos ponemos en contacto con el grupo hasta que realizan la experiencia de sus prácticas de aula (que en nuestra institución exige 20 horas de reloj en dos aulas de nivel secundario). Elegimos esta alegoría (figura 1) para acentuar el enfoque de la enseñanza como profesión, pero también como arte que involucra tanto intelecto, cuerpo y emociones, para distanciarnos de pensar al didacta como un artesano que moldea un producto final, resaltamos la interacción, la reflexión y la acción creadora que promueve el coreógrafo presentada en las fases de reconocimiento del grupo, entre coreografías pautadas y transmisión. Nos interesó preguntarnos: ¿a quiénes enseñamos? Y preguntarles: ¿por qué eligieron ser profesores en historia?, ¿qué saberes disciplinares recuperaron durante las prácticas?, ¿qué conexión encontraron entre la formación disciplinar y la pedagógica?, ¿cómo se imaginan su futuro siendo profesorxs?

Formación e individualidad se imbrican de modo no siempre consciente, pero «el desarrollo profesional en la formación y en la pertenencia al campo es constructor de subjetividad... se trata entonces de pensar la formación como transformación en el sujeto» (Souto, 2016: 207); hablamos entonces de un proceso que se inicia en el primer

año de los estudios de grado, que arrastra trayectos anteriores que también fueron constituyentes de la formación y que no siempre son explicitados.

Para llevar a cabo nuestra indagación, procedimos a identificar a lxs futurxs profesorxs que mostraron satisfacción con los resultados de sus prácticas iniciales. Para ello tomamos los resultados de las observaciones de clase que realizamos desde el equipo docente y los coloquios que llevamos a cabo durante las prácticas del año 2017. Seleccionamos de un total de 21 a 5 estudiantes para llevar a cabo conversaciones grupales (Fontana, 2015). Buscamos identificar componentes del trayecto biográfico de lxs practicantes, experiencias en relación con el mundo de la escuela, el mundo del profesorado y el mundo íntimo de cada unx.

Adaptamos el modelo de análisis para el cambio por niveles de Korthagen (2010), como lo mostramos en la figura 1. Partimos de la contextualización sociopolítica e institucional en la que transcurrieron los estudios de lxs estudiantes (primer anillo), nos propusimos ir indagando en la percepción de lxs futurxs profesorxs ante la finalización de sus estudios y la proximidad al aula, las autobiografías en conexión con su profesión, el reconocimiento y metaevaluación de aprendizajes valorados para la enseñanza de la historia, para llegar a la explicitación de experiencias intrapersonales durante sus prácticas de enseñanza.



**Figura 1.** Adaptación propia del modelo de niveles de cambio Korthagen (2010).

Las distintas preguntas que realizamos en las entrevistas asumen que «la persona ha estado extensamente ausente de la teoría de cómo mejorar la formación docente, pero estamos observando que surge un interés en la cuestión de cómo los docentes principiantes piensan acerca de sí mismos y cómo experimentan transformaciones personales sustanciales en el tránsito de convertirse en docentes» (Korthagen, 2010: 82).

Encontrándonos en la fase inicial de indagación, en este trabajo seleccionaremos las respuestas ejemplares para mostrar el recorrido realizado.

*La exploración y el reconocimiento. La composición vida-formación*

La práctica inicial es una oportunidad de aprendizaje en la que lxs profesorxs formadores colaboramos en la revisión y exteriorización de los recorridos biográficos. Propusimos el ejercicio de realizar una revisión de momentos y personas importantes que hayan influido en la elección de ser profesorxs.

Natasha: «Elegí estudiar historia porque desde chica, en primaria y secundaria, me gustaba mucho, me sentía cómoda... Historia y geografía eran las materias en las que más desenvolvimiento tenía...».

Camila: «...en el colegio, historia no era la materia que más me interesaba, lo que más me interesaba era la enseñanza».

Anahí: «Hay varios motivos. Más que nada la influencia de una docente... Me marcó mucho y me hizo amar las disciplinas sociales... También por influencia de mi familia, mi mamá siempre fue una apasionada de la historia... Definí eso a partir de los 12 o 13 años, pero cuando arranqué a estudiar la carrera no me anoté en el profesorado, mi idea no era la docencia, ingresé primero en la licenciatura».

Carolina: «Siempre pensé cursar profesorado y licenciatura juntos... Siempre me decían que era muy buena explicando... siempre tuve la idea desde lo familiar que la educación es lo más importante, que es el pilar de la sociedad (idea que todavía mantengo), por eso elegí la docencia».

Recorrimos también el camino que conecta la disciplina/área estudiada como parte de su proyecto de vida. Nos interesó explicitar competencias adquiridas en los estudios de historia para encontrar aspectos positivos de la formación, no resaltar la falta sino partir de lo adquirido y en todo caso iniciar este trabajo que involucre a lxs futurxs docentes en decisiones profesionales.

Anahí: «...yo me sentí formada, creía que no, por el temor, los prejuicios, el promedio, la autoestima, yo decía “voy a ser un desastre”, pero me sorprendí».

Camila: «Yo la veo como algo gratificante, aprendí un montón, hay una conexión muy profunda. Yo creo que hay muchas herramientas que nos

dan, por ahí esta cuestión de la cercanía al aula al final de la carrera, todas estas cuestiones que te generan temor y sentirte inseguro...».

*Entre la coreografía pautada y la creación. Relaciones entre la formación teórico-disciplinar y las prácticas en el aula*

Lxs practicantes entrevistados iniciaron el camino de reconocimiento de sus propias competencias históricas. Este camino metacognitivo se pone en juego en el periodo de las prácticas. Podemos poner la formación a prueba, provocar el diálogo entre la historia aprendida, el currículo prescripto y la historia a enseñar.

... las y los partidarios del currículum crítico... hacen una lectura más política del currículum y de la práctica docente, por lo que lo ubican histórica y socialmente y apuestan por un currículum centrado en problemas sociales, en cuestiones socialmente vivas o en temas controvertidos, a los cuales las disciplinas aportan conocimientos para su comprensión. (Pagès, 2016: 3)

Provocar tensiones entre las experiencias de aprendizaje, explicitar la apropiación de los componentes del pensamiento histórico, la enseñanza de la historia-problema y la conexión entre la historia enseñada con los problemas reales del mundo adolescente son parte de nuestro objetivo.

Anahí: «La carrera me formó un montón, todo lo armé en función de la formación y las cátedras, pero mi gusto personal incidió en cómo yo pensé esa clase... A mí la literatura me encanta, yo leo mucho más allá de historia, y me parecía que eso era parte mía. Creo que fue por un gusto personal que lo elegí. Trabajo en librerías, además, estoy muy metida en ese ámbito literario».

Camila: «...creo que los contenidos me marcaron mucho cursando una historia social de América, más que nada con romper un relato en relación con los pueblos originarios... haber cursado desde la otra vereda son cosas que aprendí y me marcaron mucho... Ver el contexto histórico de una historia más desconocida».

Carolina: «...en mis clases intenté que los chicos hicieran el mismo recorrido mental que el que hice yo para aprender... Sentí que tenía herramientas de la carrera... enseñar por problemas, creo que fue una de las cosas más reveladoras que aprendí en la didáctica específica. Eso fue difícil: pensar problemas y pensar el recorrido cognitivo que tienen que hacer los chicos...».

*El momento de la transmisión y la comunicación con el público. Sentir y ser profesor/a en historia en el nivel secundario*

Tercer momento, a escena. Aprender por inmersión, por descubrimiento y por resolución de problemas serán propuestas vacías si el propio profesor no transcurrió por esas experiencias o si las transcurrió sin realizar una reflexión sobre ellas. Los tres momentos coreográficos presentados nos permiten pensar analógicamente en la recreación disciplinar; recreaciones propias y recreaciones políticas que entrelazan polifónicamente la historia enseñada y la historia estudiada para pensar la formación de docentes críticos y transformadores. En las entrevistas logramos algunos registros empíricos que nos dan elementos para pensar dispositivos superadores, encontramos en el vínculo vida-profesión un vínculo soslayado en la formación, que, al entrar al trayecto de las prácticas, puede ser una de las vías de reconocimiento de las particularidades de cada uno de lxs practicantes; la conexión vida-profesión nos permite revisar desde los primeros años de la carrera cómo llegaron nustrxs estudiantes al momento en el que dejan de ser estudiantes de historia para pasar a ser profesorxs en historia, por qué lo hacen y qué significa ese momento de su formación para su futuro profesional.

Lxs practicantes del ciclo 2017 que dialogaron con nosotros acerca de su experiencia profesional proyectan una escuela de cambio, un ejercicio de la docencia con sentido sociopolítico y en conexión con sus propias biografías. Posiblemente explicitando los recorridos y conexiones entre vida y formación esxs futurxs profesorxs también lleguen a la escuela atendiendo las biografías de lxs adolescentes para poder proponer una enseñanza de la historia imprescindible para la vida de lxs jóvenes. En definitiva, centrarnos en la didáctica de la historia como «un campo sobre el que es necesario trabajar más y mejor para acabar con un currículum eurocéntrico, androcéntrico, homófobo... y casi siempre alejado de lo que pasa en el mundo y en la vida de los y de las alumnas» (Pagès, 2016: 5).

Anahí: «A mí me parece que está bueno entender la historia desde la interdisciplinariedad, para lograr no solamente entender en forma crítica y entender el pasado y el presente a través del pasado, sino para poder ir transitando ese presente... A mí me llamó la atención en mis prácticas que los chicos varias veces hicieron comentarios como: “Usted espera demasiado de nosotros”... Creo que hay que trabajar sobre cómo los chicos se ven a sí mismos, creo que a través de la historia se puede hacer todo».

### **3. Proyecciones**

Pensar la formación de lxs profesores desde las posibilidades de la reflexión como medio de cambio y mejora de nuestras intervenciones docentes nos permitirá también

pensar la formació en connexió con el mundo escolar, que también es plural, diverso y cambiante, proyectar futuros escolares compuestos por construcciones metodológicas, organización de clases que reconozcan en lo distinto y diverso una oportunidad de transformación. A partir de estas primeras conversaciones grupales y el análisis realizado, queda por delante diseñar un dispositivo de intervención que continúe en la búsqueda de un acercamiento holístico de la formación, entendiendo que esa estrategia también romperá la separación entre teoría, práctica y personas que interactúan en las aulas tanto universitarias como de nivel secundario.

## **Bibliografía**

CONTRERAS, D. (2010). *El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado*. Madrid: Morata

FONTANA, A.; FREI, J. (2015). «La entrevista». En: N. Denzin; Y. Lincoln. *Métodos de recolección y análisis de datos*, 4. Barcelona: Gedisa.

GOODSON, I. (2003). «Hacia un desarrollo de la historias personales y profesionales de los docentes». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre, 8, 733-758. México DF. <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01&sub=SBA&criterio=N019>.

KORTHAGEN, F. (2010). «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 83-101. <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/151/1456>.

PAGÈS, J. (2016). «La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado». Entrevista. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica* (13), ISSN-L: 2215-4728, julio-diciembre, 1-12. <http://dx.doi.org/10.15359/rp.13.1>.

SOUTO, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.