



Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1ª ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.

ISBN 978-987-544-655-7

Coorganizan:



REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA PRÁCTICA DOCENTE. EXPERIENCIAS COMPARADAS

Lynch Mellberg, David; Marchetti, Braian

Grupo Giedhis - Universidad Nacional de Mar del Plata

davidlynch28@hotmail.com ; braian.marchetti@hotmail.com

Resumen

Quienes comenzamos a introducirnos en el ámbito de la docencia vemos que esta tarea se encuentra condicionada por una modalidad particular de conocimiento. Un conocimiento que tiene su origen en el intercambio comunicacional dentro de la comunidad escolar, particularmente entre los docentes mismos de las escuelas. Este universo de opinión será analizado siguiendo el modelo de Serge Moscovici (Moscovici: 1979)ⁱ sobre las representaciones sociales.

Parte del discurso de estas representaciones sociales hacen referencia a que los estudiantes que concurren a las escuelas públicas, provinciales *no prestan atención, no trabajan, no tienen ganas de aprender*. Asimismo, observamos que existe un pensamiento idealizado sobre el trabajo de los docentes que concurren al colegio de la Universidad, en este caso el Colegio Nacional Arturo U. Illia de la ciudad de Mar del Plata. Esto se ve expresado en comentarios y en frases como que en ese colegio *los alumnos se dan clases solos* o que *ellos enseñan a los profesores*.

Finalizada nuestra práctica docente durante el año 2014, en la ciudad de Mar del Plata, tanto en la Escuela de Educación Secundaria N°4 "Islas Malvinas" perteneciente a la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires como en el Colegio Nacional Arturo U. Illia, anteriormente mencionado, nos proponemos reflexionar en clave comparativa sobre ambas experiencias. El fin de esta ponencia es constatar si el discurso predominante sobre el trabajo áulico en las instituciones mencionadas se corresponde con nuestra vivencia como docentes practicantes de la carrera del Profesorado en Historia.

Palabras Clave: representaciones sociales – práctica docente – trabajo áulico

Introducción

Quienes comenzamos a introducirnos en el ámbito de la docencia vemos que esta tarea se encuentra condicionada por una modalidad particular de conocimiento. Un conocimiento que tiene su origen en el intercambio comunicacional dentro de la comunidad

escolar, particularmente entre los docentes mismos de las escuelas, y que es resultado de la interacción entre los distintos sujetos que componen el acto educativo en un contexto socioeconómico y cultural determinado. Una suerte de *verdades y realidades* que circulan en los comentarios entre colegas, en las salas de profesores, en las asambleas docentesⁱⁱ y en los pasillos conforman un universo de opinión con arraigada presencia en el ámbito educativo.

Este universo de opinión será analizado siguiendo el modelo de Serge Moscovici (Moscovici: 1979) sobre las representaciones sociales. El autor en sus elaboraciones iniciales afirma que las representaciones sociales son:

(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. (...) un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (...) son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo. (Moscovici, 1979: 11 - 24)

El concepto de representación social nos va a permitir enmarcar teóricamente a ese sentido común que se origina por el intercambio de comunicaciones dentro de un grupo social.

Parte del discurso de estas representaciones sociales hacen referencia a que los estudiantes que concurren a las escuelas públicas provinciales *no prestan atención, no trabajan, no tienen ganas de aprender, o que en esas escuelas es imposible dar clases*. Comentarios como estos son frecuentes en las asambleas de designación docente o incluso en el momento previo en el que uno como practicante debe elegir en que escuela desarrollar sus prácticas. Particularmente esta caracterización se da sobre las escuelas pertenecientes al ámbito público provincial y que suelen contener a la mayoría de los jóvenes provenientes de barrios periféricos de la ciudad de Mar del Plata.

Asimismo, observamos que existe un pensamiento idealizado sobre el trabajo de los docentes que concurren al colegio de la Universidad, en este caso el Colegio Nacional Arturo U. Illia de la ciudad de Mar del Plata, sobre el cual se pondera la capacidad de sus estudiantes que deben rendir un examen de ingreso selectivo y que pareciera mantienen una predisposición al trabajo en el aula y una atención al docente inigualable. Al momento de elegir en qué escuela realizar las prácticas docentes son comunes frases como *en el Illia los chicos se dan clases solos o ellos me van a dar clases a mí*.

Las prácticas docentes comprenden uno de los momentos más esperados para quienes estudiamos un profesorado. Nos enfrentamos a la situación por la que esperamos

durante tantos años, pararnos frente a un curso y aplicar todo lo que hemos aprendido para poder transmitirlo y trabajarlo junto con los estudiantes. Como toda situación nueva, los primeros comentarios e informaciones provienen de la experiencia de aquellos que ya la han realizado, o que se encuentran ejerciendo la docencia regularmente, es decir, nos nutrimos de la imagen construida por las representaciones sociales.

Así planteada la cuestión, el análisis de los contenidos de estas representaciones, adquiere un claro interés social porque estos contenidos no son neutros, ni imparciales ni indiferentes. Moscovici plantea que este conjunto de conceptos y enunciados son

(...) originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. (...) son la versión contemporánea del sentido común, (...) constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común. (Moscovici, 1981: 181-209)

De acuerdo a las representaciones sociales mencionadas, la evidencia de esta diferenciación entre las expectativas que uno debería tener sobre el trabajo en una escuela provincial o en el Colegio Nacional Illia que hayamos presente en las conversaciones y suposiciones entre colegas y allegados, nos convocó a indagarnos sobre la realidad de estos supuestos. ¿Existe una brecha tal entre el trabajo que se puede desarrollar en una escuela provincial con el que se produce en el Illia? ¿Esta brecha responde a una situación socioeconómica tanto de los estudiantes como de la misma institución?

Una vez finalizada nuestra práctica docente durante el año 2014, en la ciudad de Mar del Plata, tanto en la Escuela de Educación Secundaria N°4 “Islas Malvinas” perteneciente a la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires como en el Colegio Nacional Arturo U. Illia nos proponemos reflexionar en clave comparativa sobre ambas experiencias. La idea es problematizar la imagen construida por las representaciones sociales sobre la actividad docente en estas instituciones.

Este trabajo busca indagar sobre esos comentarios previos, esas “verdades de pasillo” que se instalan y consolidan aún más que los propios contenidos académicos, que surgen de quienes ya han transitado determinadas experiencias áulicas, y que forman parte del mundo de la docencia. Estas representaciones sociales parecen ir en un solo sentido, el de trasladar la responsabilidad del trabajo en el aula totalmente sobre los estudiantes. Es decir, si los alumnos no están dispuestos al trabajo, no tienen el hábito de la lectura o no manifiestan interés es imposible desarrollar una planificación de clase. Sin embargo, ¿no es el docente quien también debe tener un rol activo en generar el interés, la atención y la cultura del trabajo en los estudiantes?

Todo indicaría que esta diferenciación es producto de la desigualdad entre recursos y condiciones edilicias de cada institución así como a la diferente pertenencia socioeconómica de los estudiantes que acuden a cada una de ellas. Intentaremos demostrar, con un enfoque centrado en el trabajo áulico basado en nuestra experiencia, si la diferencia existe o sólo consiste en construcciones instaladas en este sentido común de una gran parte de los docentes.

Para llevar adelante nuestro propósito analizaremos en clave comparativa las principales características de infraestructura y de recursos materiales que posee cada institución, para luego abordar la condición socioeconómica de su alumnado, incorporando finalmente al análisis la experiencia particular de trabajo en cada una de las prácticas desarrolladas.

El fin de esta ponencia es constatar si el discurso predominante sobre el trabajo áulico en las instituciones mencionadas se corresponde con nuestra vivencia como docentes practicantes de la carrera del Profesorado en Historia. Por último, pondremos en consideración una variable que es poco tenida en cuenta a la hora de emitir juicios sobre la posibilidad de dar buenas clases o no en una u otra escuela. Esta variable es la del trabajo docente tanto en el aula como en la programación de sus clases.

Infraestructura y recursos de las escuelas

Parte del sustento de las representaciones sociales mencionadas anteriormente reside en relacionar directamente la condición económica de las escuelas con un desarrollo exitoso de la propuesta educativa en el aula. Las buenas condiciones de infraestructura permitirían un buen desempeño por parte de los estudiantes al momento de participar en la clase, trabajar sobre las indicaciones del docente o resolver las problemáticas que se le presenten.

En este sentido, un repaso por las principales características de infraestructura y recursos presentes en cada establecimiento nos permitirá avanzar en el desentrañamiento de estas representaciones sociales que asocian bajos rendimientos a la escuela pública provincial y altos rendimientos al Colegio Nacional sin tomar en consideración el rol mediador del docente.

La Escuela de Educación Secundaria N°4 de la ciudad de Mar del Plata perteneciente a la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires fue fundada en el año 1984 y se encuentra ubicada en la esquina de las calles Formosa y Catamarca. La misma comparte edificio con la Escuela de Educación Media N°21 que funciona durante el turno noche como Bachillerato de Adultos. A través de una entrevista realizada a su vicedirectora,

la profesora Laura Parra, quien ejerce el cargo hace casi diez años, se indagó sobre las características de las instalaciones de la escuela y sus recursos disponibles.

La institución posee treinta y cuatro cursos repartidos entre los turnos mañana y tarde, contando con una matrícula aproximada de ochocientos estudiantes y una planta estable de doscientos docentes aproximadamente. Presenta diecisiete aulas distribuidas en dos pisos, dispone de una biblioteca pequeña en el primer piso y un kiosco en el patio interior. Este patio no posee espacios verdes, se encuentra totalmente cubierto por baldosas y la mayoría de las ventanas que dan a los cursos poseen rejas.

El edificio en términos generales se encuentra en cierto abandono, no demuestra haber tenido refacciones recientes, ni la pintura de aulas o pasillos se encuentran en buen estado. Al ser una escuela pública provincial no dispone de fondos propios por lo que toda iniciativa que requiera disponer de dinero requiere ser gestionada ante las autoridades correspondientes de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. La iluminación del interior de las aulas es buena pero las ventanas sólo dan al pasillo o hacia una medianera de un edificio lindante. La accesibilidad a la escuela es limitada, no posee ascensores al segundo piso ni escaleras apropiadas, ya que son agostas y con escalones altos.

Con respecto a los recursos que se pueden utilizar para el trabajo en el aula la primera dificultad cotidiana es con el uso de borradores y tizas, ya que no hay uno para cada aula sino que es necesario ir a buscar de un curso a otro. La escuela posee una sala de video pero que presenta un acceso muy dificultoso, por una mala organización y por la distribución de las llaves de ese espacio, los profesores prácticamente no pueden contar con un uso planificado. Por otro lado, los estudiantes cuentan con las netbooks del programa “Conectar Igualdad” pero su utilización se ve limitada ya que la escuela no cuenta con las instalaciones necesarias para garantizar la conectividad.

Por último, la EES N°4 no posee talleres extra curriculares. Sólo se realiza Educación Física como contra turno fuera del horario habitual de clase, en clubes o piletas que cedan su espacio.

El Colegio A. Illia es una institución pública dependiente de la Secretaria Académica del Rectorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se encuentra ubicado en la intersección de las calles Matheu y Funes, en las cercanías del Complejo de la UNMdP, a unas treinta cuadras del centro de la ciudad. Fundado en 1984, el proyecto inicial fue crear un colegio universitario como modelo para las demás escuelas del municipio. El espíritu que lo anima es el de la libertad con responsabilidad y el de la excelencia académica. Sólo se puede

ingresar al colegio mediante un curso de ingreso y un examen que conforma un orden de mérito para cubrir un cupo de 120 vacantes aproximadamente.ⁱⁱⁱ

La información que se examina a continuación fue facilitada por la vicedirectora del Colegio Illia, la profesora Sonia Bazán. Otro tanto es fruto de la observación directa realizada durante la práctica docente.

En la recepción en los pasillos se percibe un ambiente similar al universitario. Existen normas de convivencia pero en un contexto relajado. Los alumnos se mueven con autonomía, pegan carteles en las paredes, exhiben trabajos artísticos, además están organizados en un centro de estudiantes y tienen delegados por curso.

Aproximadamente 700 alumnos asisten al Colegio Illia. La planta docente está compuesta por 90 profesores. La cantidad de cursos es veinticuatro, cuatro divisiones por año. Además, los alumnos cursan al menos un taller por cuatrimestre. La variedad de actividades extracurriculares y de talleres es extensa. Asimismo, todos los años se realizan las jornadas de “Arte Joven”. Este evento estimula la creatividad de los jóvenes, la realización de proyectos artísticos, y la exhibición de sus creaciones. En estas jornadas participan también alumnos de otras escuelas.

El edificio es amplio, ocupa media manzana. Tiene doce aulas para cursado diario, seis de inglés, dos de música, un taller de plástica, un teatro, un laboratorio. En los pasillos hay casilleros para que los alumnos guarden cosas. Las aulas pueden albergar unos treinta y cinco alumnos cómodamente. Además, la institución cuenta con una gran biblioteca, fotocopidora y un buffet con mesas y televisor. Asimismo, la institución tiene una plataforma de conectividad que favorece el trabajo en el aula con las netbooks que entrega el Estado.

El colegio hace gala de un parque arbolado que abraza al edificio. Los alumnos hacen actividades deportivas y se distienden. Hay canchas de fútbol, de vóley, de baloncesto y varios bancos dispersos.

En un primer análisis son evidentes las diferencias en infraestructura y recursos disponibles para el dictado de clases entre ambas instituciones. La presencia de grandes espacios parqueizados para los estudiantes en el colegio Illia, los talleres que fomenten el desarrollo de distintas habilidades en los estudiantes tanto artísticas, como deportivas o científicas, así como la disponibilidad de proyectores, un teatro o un buffet se contraponen a la ausencia de una oferta extracurricular y al edificio sin espacios verdes y en condiciones regulares de la Escuela Secundaria N°4.

Estas características determinan en cierta forma la práctica docente y el ambiente general entre los estudiantes. La disponibilidad de los elementos necesarios para el dictado de clases así como recursos alternativos como un televisor o un proyector son importantes para dinamizar el trabajo áulico.

Hasta aquí lo mencionado acompañaría esta supuesta imposibilidad del dictado de clases en escuelas de bajos recursos. Ahora bien, cabe preguntarnos si es determinante la infraestructura de una escuela para poder desarrollar un trabajo planificado en el aula. Es decir, ¿La falta de borradores, proyectores o un parque anula la posibilidad de problematizar sobre un determinado tema junto con los estudiantes? ¿O será que sólo son factores que pueden mejorar o complementar el desarrollo del acto educativo pero no anularlo?

Continuaremos analizando las condiciones socioeconómicas de los alumnos que acuden a ambas escuelas a fin de aportar nuevos elementos y complejizar el análisis propuesto.

Composición socioeconómica de los cursos

Otro de los aspectos a tener en cuenta dentro de estos supuestos que impiden el desarrollo del trabajo en clase en determinadas escuelas pertenecientes al ámbito de la provincia de Buenos Aires en comparación con el colegio Illia, es la composición socioeconómica de su estudiantado. Según estas representaciones sociales la falta de recursos económicos y la pertenencia a ámbitos de mayor vulnerabilidad social por parte de quienes asisten a las escuelas públicas provinciales sería uno de los factores que inciden negativamente en el desarrollo del trabajo en el aula.

Para analizar esta situación realizamos una encuesta anónima a los estudiantes que integran los cursos donde llevamos adelante nuestras prácticas que consistió en una serie de preguntas orientadas a identificar la zona de la ciudad en la que vive y su poder adquisitivo en general.

En la EES N°4 se encuestó a diecisiete estudiantes quienes al ser consultados sobre la ubicación de sus viviendas indicaron principalmente su pertenencia a los barrios denominados "periféricos" de la ciudad de Mar del Plata. Barrios como "El Progreso", "Bernardino Rivadavia", "Centenario", "Las Heras", "El martillo" o "Nuevo Golf". Estos barrios se caracterizan por ser poblados por los sectores más humildes de la sociedad marplatense y de padecer las principales problemáticas sobre el acceso a los servicios básicos (agua, gas, cloacas, alumbrado, urbanización, etc.).

Otro rasgo que evidencia la condición socioeconómica resulta del análisis de la ocupación de sus padres donde ninguno posee un título profesional, sino que se desempeñan en empleos en relación de dependencia, son desempleados o trabajan en labores altamente precarizadas como la construcción, como fileteros en la industria del pescado o como amas de casa.

Al ser consultados sobre la posibilidad de acceso a internet la mayoría de los estudiantes manifiesta poder acceder al uso de una computadora con internet. Sin embargo, al consultarles si poseen una biblioteca en su hogar la mayoría responde que no, y que tampoco ha leído en el último año ningún libro.

El resultado de la encuesta realizada en el 5° 4ta del Colegio Illia, integrado por 33 alumnos, 14 mujeres y 19 varones, incluido un alumno escandinavo que estaba realizando una experiencia de intercambio, muestra un contraste bien definido entre ambos grupos consultados.

Según se observa, estos jóvenes pertenecen a familias consideradas de clase media. Sus padres tienen ingresos que le permiten al grupo familiar satisfacer ampliamente las necesidades básicas. La mayoría de ellos posee título profesional, son abogados, arquitectos, psicólogos. El resto trabaja en tareas administrativas o se dedica a una actividad comercial.

De igual modo, casi todos poseen vivienda propia. Comúnmente, la propiedad se encuentra en un barrio considerado de clase media: Pompeya, Güemes, Parque Luro, Chauvín. Estos barrios que están completamente urbanizados, con acceso a todos los bienes y servicios, por lo general no están demasiado alejados del centro de la ciudad. Como es evidente, el valor de la propiedad en estas zonas es mucho más elevado que en la periferia. Además, las familias poseen un vehículo propio como mínimo y tienen al menos una computadora en su hogar con acceso ilimitado a internet.

Asimismo, los alumnos del Colegio Illia tienen la posibilidad de acceder a bienes y oportunidades culturales de calidad con periodicidad. Van al teatro, visitan museos, frecuentan mucho el cine, asisten a eventos deportivos, concurren a shows musicales que a veces implican un viaje a Capital Federal. Además, en sus hogares tienen biblioteca, muchos una biblioteca personal, y manifiestan leer libros con frecuencia.

Ahora bien, habiendo realizado esta descripción sobre las respuestas de las encuestas es necesario reflexionar nuevamente ¿la condición socioeconómica de un estudiante es determinante al momento de trabajar una temática en el aula, de llevar adelante determinada dinámica de estudio o de resolver una consigna? ¿Es cierto que hay determinadas actividades

que pueden trabajarse en algunos colegios y en otros no de acuerdo a la composición socioeconómica del estudiantado?

En este sentido, nos parece interesante retomar el concepto de “niño carente” abordado por Pablo Martinis (2006) según el cual

Algunas variables estructurales, tales como los niveles de ingreso y de hacinamiento, sumadas a características familiares, como el estado conyugal de los padres y el nivel de instrucción de la madre, explican la producción de niños que no consiguen aprender en el marco de la educación formal. (...) Se trata de niños carentes en cuanto a poseer un rico lenguaje y un capital cultural y que tienen dificultades para la vida en relación, siendo el resultado de sus múltiples carencias la imposibilidad de aprender y por tanto el fracaso y la repetición. A su vez, los niños que se encuentran en estas condiciones tienden a agruparse en los barrios en que se encuentran las poblaciones de peor nivel sociocultural y económico. (Martinis-Redondo, 2006: 13-16)

Esta concepción del niño carente parecería estar presente dentro de las representaciones sociales presentadas en este trabajo. Estos “niños” asistirían a la Escuela N° 4 y junto con los problemas de infraestructura de esta institución generarían las condiciones para asentar la representación social mencionada que alude a la imposibilidad de desarrollar un trabajo sostenido en las escuelas públicas provinciales.

Martinis advierte sobre las consecuencias de aceptar esta caracterización sobre los niños que se encuentran en situaciones socioeconómicas adversas que consisten en la construcción de una diferenciación entre los niños “normales” y aquellos “carenciados”.

Es común asistir a la enunciación de discursos sociales, políticos y educativos en los cuales la naturalización de la desigualdad es nombrada como “diferencia”. Desde esas construcciones diversos sujetos ocuparían posiciones desiguales en la estructura social en función de poseer algunas características innatas/adquiridas en una conjunción de herencia familiar e influencia del medio social. (...) Desde este lugar es lógico que se avance en la construcción de una cadena de equivalencias que articula: niño pobre – niño carente – fracaso escolar – sujeto en riesgo – sujeto peligroso. (Martinis, 2006)

Consideramos que las representaciones sociales analizadas en este trabajo poseen una fuerte carga de la concepción del “niño carente” mencionada anteriormente. Luego de haber analizado la situación de infraestructura y los recursos presentes en cada establecimiento educativo, así como las principales características socioeconómicas de los estudiantes. Podríamos concluir en que estas cuestiones abonan y sostienen los comentarios y preconceptos mencionados al inicio de este trabajo que conforman las representaciones sociales trabajadas. Sin embargo, resta tomar en cuenta un elemento fundamental como lo es la experiencia del trabajo áulico.

Si tomáramos por cierto que la desigualdad socioeconómica tanto de la institución como de la realidad de los estudiantes es concebida como un elemento fundamental al

momento de construir la representación sobre la práctica docente en determinadas instituciones, no podemos dejar de evaluar en clave comparativa a partir de nuestra experiencia si esta desigualdad se traslada directamente al momento de llevar adelante un trabajo planificado en el aula.

Experiencia en el aula

A continuación describiremos brevemente algunas cuestiones referidas a la experiencia de la realización de las prácticas docentes en ambos establecimientos, tomando especial énfasis en el desarrollo de las mismas y en el cumplimiento o no de los objetivos propuestos en las planificaciones de clase.

Para este propósito se incorporará al análisis el Protocolo de Evaluación para Prácticas Docentes en Enseñanza de Historia (PEPEH) utilizado por la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del departamento de Historia de la Facultad de Humanidades UNMdP para evaluar el desarrollo de la actividad de los practicantes durante sus clases.

Las prácticas en la EES N°4 se llevaron adelante en un cuarto año de veinte alumnos en el cual se abordó el período de Historia Argentina que abarca desde la sanción de la Ley Sáenz Peña hasta el golpe de estado de 1943 de acuerdo al Diseño Curricular de 4to año de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Se tomó como punto de partida el régimen fraudulento y restringido materializado por la República Liberal Oligárquica durante las décadas de 1880 y 1890, pasando por la sanción de la ley Saenz Peña y la posterior transición hacia una democracia ampliada junto la coronación de este proceso con las elecciones de 1916 que consagran a Hipólito Yrigoyen como el primer presidente elegido por el voto popular en la Argentina; se abordó la clausura de este período a partir del primer golpe de estado de 1930 que conforma un retroceso en materia democrática, que incorpora a las fuerzas armadas como actores determinantes en la vida política y nos devuelve a las décadas anteriores signadas por el fraude y la manipulación electoral durante la llamada “Década infame”; se culminó la propuesta con el golpe de estado de 1943 y la situación social previa que dará la base inicial para trabajar posteriormente el surgimiento y ascenso del peronismo.

El eje problemático común que articuló el tratamiento de los contenidos y el enfoque adoptado en la planificación de las distintas clases estuvo centrado en la participación electoral, en los mecanismos de elección de los gobernantes, y en los avances y retrocesos sufridos por la democracia argentina entre 1912 y 1943. Se problematizó en torno a la

exclusión de grandes grupos sociales de la práctica política y a la manipulación de dichas prácticas por grupos reducidos que se mantienen en el poder a costa de la restricción a la participación libre y democrática.

Las estrategias a utilizadas se focalizaron en la participación del alumno y en su intervención en el proceso de aprendizaje, tanto para los momentos de explicación del docente como para los momentos de realización de actividades y puestas en común grupales. Las planificaciones de cada clase estuvieron orientadas a la utilización de distintos recursos como imágenes (de la plaza de Mayo en el 17 de octubre), caricaturas (de la revista Caras y Caretas sobre el fraude electoral), fuentes escritas (discursos de Perón en la STyP) y videos documentales (Historia de un País de canal Encuentro). Se obtuvo una buena dinámica de trabajo a partir de la participación de los estudiantes en forma oral y a través de la resolución de actividades y trabajos prácticos.

A modo particular, resulta interesante destacar el resultado del abordaje del concepto de “oligarquía”, donde los estudiantes pudieron comprender su naturaleza, vincular con ejemplos e incluso juzgar las restricciones sobre participación electoral que presenta un modelo de dominación oligárquico.

El balance general de las prácticas fue positivo. Dentro del PEPEH la docente observante consignó la coherencia y el cumplimiento de los lineamientos y actividades propuestas en las planificaciones entregadas previamente con lo realizado en el aula. Se trabajó de acuerdo a lo planificado y se obtuvo una buena respuesta por parte del alumnado contando con su participación y buena predisposición tanto en explicaciones orales como en el trabajo sobre las actividades propuestas.

Para el caso del colegio Illia, se trabajó en un quinto año. La unidad didáctica estuvo diseñada para abarcar la historia nacional desde 1943, golpe de Estado con el que concluye la Década Infame, hasta 1969, el Cordobazo. Los contenidos fueron seleccionados del Plan de Trabajo Pedagógico^{iv}, teniendo en cuenta las indicaciones generales del profesor a cargo del curso.

Se comenzó en 1943, a partir del golpe de Estado con el que concluye la Década Infame, para estudiar la problemática de los orígenes del peronismo, tema que suscitó gran interés historiográfico. También comparamos “La revolución del 43” con el golpe de Estado de 1930 para establecer relaciones. A continuación, profundizamos en el estudio del primer gobierno de Perón para indagar en las continuidades pero, sobre todo, en la ruptura que significó el nuevo proyecto político con respecto a todo lo anterior: ascenso político de las clases trabajadoras, alianza de clases, justicia social, industrialización planificada, voto

femenino, control de la prensa, persecución política, autoritarismo. Sobre todo, se analizó el espíritu que animaba la época: la antinomia peronismo-antiperonismo, como extrapolación criolla de la oposición fascismo-antifascismo. Para esto, se realizaron actividades con testimonios de la época, fuentes literarias, la prensa, propaganda, para adentrarnos en los juicios de unos y otros.

En las clases posteriores abordamos el golpe de la “Revolución Libertadora”, “ni vencedores ni vencidos”. A partir de entonces, nos dedicamos a explorar los años de proscripción del peronismo y las distintas estrategias de resistencia. Una etapa que la historiografía ha definido de “empate”, ningún proyecto político logra imponerse, cada uno de los grupos tiene suficiente energía para vetar los proyectos elaborados por los otros, pero ninguno logra reunir las fuerzas necesarias para dirigir el país como le agradaría. Como caso paradigmático trabajamos con los fusilamientos de José León Suarez, símbolo de la escalada de violencia de aquellos tiempos, antecedente mediato de los años metálicos que estaban por venir. En el trayecto final abordamos la presidencia de Frondizi en el marco de la *semidemocracia*, los conflictos internos del ejército, los planteos militares, el Plan Conintes, la Doctrina de Seguridad Nacional, la “Revolución Argentina”. En las últimas clases, se examinó la radicalización obrero estudiantil como respuesta a la violencia de arriba. Estos años son el preludio de pasiones políticas sublimadas en la década del ’70. Por lo tanto, atañen a la comprensión del presente.

Durante estas clases, los alumnos adquirieron una apreciación del período, de las diferencias de interpretación y de las perspectivas culturales, y un método para elaborar y sustentar sus afirmaciones. Los estudiantes llegaron a comprender tanto las diversas maneras en que se trata de dar sentido al pasado así como también su parte de poesía.

La convicción en la narrativa como forma de conocimiento funcionó como eje de las actividades. Se creó una comunidad de indagación en el aula a través de situaciones de simulación, lectura, escritura y análisis. Fueron objeto de reflexión las palabras de los actores políticos como también la de los poetas que contaron o metaforizaron su visión del mundo contemporáneo. Las actividades con obras pictóricas, literarias o cinematográficas provocaron en los alumnos el entusiasmo por aprender, la participación en la organización y la búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida. La estrategia predominante fue la estrategia interactiva. Las actividades fueron en grupo: estudio de casos, problemas.

Para ilustrar mejor lo mencionado anteriormente se describirá la quinta clase de las prácticas. El tema fue la campaña electoral de 1946. En principio se presentaron los contenidos y se planteó una problematización que funcionó como contenido estructurante:

¿Por qué se impuso Perón en las elecciones de 1946 ante la Unión Democrática? Pero la primera actividad que consistió en la lectura de un fragmento del texto "*Introducción a los años peronistas*" de Juan Carlos Torre no suscitó interés, no generó debate ni análisis, sólo participaron pocos alumnos, se creó un buen ambiente de trabajo pero no trabajaron todos. Estas apreciaciones coinciden con los comentarios realizados por la docente observante en el Protocolo de Evaluación.

Sin embargo, con la siguiente actividad la dinámica mejoro. Primero, escuchamos el audio del cuento Casa Tomada de Julio Cortázar y después se realizó un debate guiado para intercambiar reflexiones acerca del problema inicial. Con esta actividad se logró una interesante discusión, un buen debate, buena relación del cuento con los contenidos, y lo mejor fue el análisis de las metáforas, muy bien interpretadas. Esta actividad provocó mayor participación del grupo. Muchos alumnos se expresaron demostrando comprensión. Estas apreciaciones coinciden con las realizadas por la docente observante. La vinculación del cuento con los contenidos y las deducciones e interpretaciones que hicieron de las metáforas nos sorprendió muy gratamente a ambos.

Queda claro entonces, que la predisposición de los alumnos está íntimamente relacionada con la propuesta del docente. Sin embargo, es necesario decir que si bien las actividades motivaron la participación de la mayoría, hubo grupos que no participaron ni prestaron suficiente atención. Esta experiencia fue tomada como modelo para las clases siguientes.

En sintonía con la impronta comparativa que hemos desarrollado en los apartados anteriores, en este punto observamos que no existe una gran diferenciación entre las dos experiencias durante las prácticas. Ambas se desarrollaron con éxito, alcanzando los objetivos propuestos e identificando logros en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La realización de las planificaciones confeccionadas para cada clase, junto con la utilización de recursos potentes, y una rápida adaptación a la dinámica grupal de cada curso permitió generar ámbitos de donde la participación en clase, la predisposición al trabajo y a la resolución de actividades se mantuvieron presentes.

¿Representaciones o realidades?

Retomando el planteo inicial de este trabajo es preciso que reflexionemos sobre las representaciones sociales que rodean al practicante y futuro docente. Vimos que se da por sentado una clara diferenciación en la posibilidad de dar clases, de aplicar una planificación o de desarrollar un trabajo áulico entre aquellos cursos de escuelas públicas pertenecientes al

ámbito de la provincia de Buenos Aires y los pertenecientes al colegio nacional Arturo Illia dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Esta desigualdad tendría su sustento principalmente en la falta de infraestructura y recursos de las instituciones educativas así como también en las carencias económicas y culturales de sus estudiantes.

Indagamos sobre estos ejes ratificando que la diferencia de infraestructura y recursos entre ambas instituciones es palpable, así como también la distinta composición socioeconómica de los estudiantes que asisten a las dos escuelas, manifestando un mayor poder adquisitivo y status social quienes concurren al Illia.

Al momento de avanzar en el análisis del desarrollo del trabajo áulico sobre la base de nuestra experiencia durante las prácticas es donde encontramos un contrapunto con los indicios que conforman las representaciones sociales trabajadas.

Si tomáramos al pie de la letra las implicancias de las representaciones sociales, en un razonamiento lineal deberíamos concluir que el dictado de clases es prácticamente imposible o de muy mala calidad en las escuelas públicas periféricas a causa de los bajos niveles de infraestructura y de condición socioeconómica de sus estudiantes, mientras que en el Illia los alumnos se encuentran predispuestos al trabajo, participan y el clima de estudio y trabajo en clase es el ideal.

Sin embargo, a partir de nuestra experiencia, notamos que no existen grandes diferencias en los logros que hemos obtenido y en la dinámica del desarrollo de nuestras prácticas. Ambos hemos podido aplicar nuestras planificaciones, generar la participación de los estudiantes, captar su atención, lograr problematizar sobre determinados temas e incluso obtener reflexiones propias de los alumnos en sintonía con lo estudiado en ambas instituciones por igual.

La noción de “niño carente” trabajada en apartados anteriores fue de utilidad al momento de establecer un marco que nos permita identificar la relación entre educación y pobreza intrínseca a las representaciones sociales estudiadas. Quienes conciben al alumno en situaciones económicas desfavorables como niño carente entienden que algunas variables estructurales, tales como los niveles de ingreso y hacinamiento, sumadas a características familiares, como el estado conyugal de los padres y el nivel de instrucción de la madre, explican la producción de niños que no consiguen aprender en el marco de la educación formal. Los datos de la encuesta que realizamos en los cursos para verificar la composición socioeconómica de los mismos revelan que la mayoría de los alumnos de la EES N°4 entrarían dentro de esta categoría de “niño carente” que no logra aprender. Nuestra

experiencia nos ha indicado que la relación entre pobreza y bajo rendimiento académico no es tan lineal y es susceptible de ser cuestionada.

La base de las representaciones sociales construidas en torno al dictado de clases en ámbitos públicos provinciales son los prejuicios instalados sobre el sentido común de los docentes que unifican carencias estructurales o económicas con una imposibilidad de dar clases o de generar interés y participación. Si bien está claro que estas variables mencionadas pueden aportar positivamente en el desarrollo de la práctica de la enseñanza cuando gozan de buenas condiciones así como determinarla en algunos casos en que no se cumple con las necesidades mínimas, es la tarea del docente la que establecerá las limitaciones o alcances del trabajo en el curso.

En este sentido, es preciso tener en cuenta algunos aspectos como la selección de contenidos y las estrategias con las que los presentamos frente a los estudiantes. Compartimos la concepción que entiende a las estrategias de enseñanza como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos, se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar” (Anijovich y Mora, 2010: 21). Es preciso repensar y reflexionar sobre cómo acercamos los contenidos propuestos por el Diseño Curricular a los estudiantes y cómo trabajamos sobre sus intereses para que confluyan en la propuesta didáctica del docente. Las estrategias de enseñanza jugarán un papel central que será determinante al momento de proponerle al estudiante el trabajo sobre un determinado tema.

Pero con estrategias creativas e innovadoras no será suficiente, docente deberá motivar a los estudiantes, generar interés, poder captar la dinámica y las relaciones del grupo, y emplearla para aprovechar al máximo su funcionamiento. Edith Litwin ha reflexionado sobre las demandas que la práctica de la enseñanza le requiere a los docentes para obtener buena recepción en los estudiantes y resultados concretos sobre los objetivos propuestos. En este sentido plantea que

La enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, con la certeza de que los estudiantes aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, que cuando reciben nueva información (Litwin, 2008: 89).

Creemos que es posible dictar clases y alcanzar objetivos más allá de malas condiciones de infraestructura o de las características socioeconómicas del grupo. Si bien encontramos una desigualdad notoria entre las dos instituciones educativas analizadas, los

resultados fruto de la experiencia de la práctica docente fueron altamente satisfactorios y gratificantes en ambos casos.

Es preciso demoler las representaciones sociales construidas que cargan negativamente sobre el alumnado de las escuelas públicas provinciales. Debemos como docentes trabajar sobre los prejuicios instalados y ratificar que la desigualdad en condiciones económicas o recursos educativos de una institución no se traslada directamente a los resultados obtenidos del trabajo áulico, siempre y cuando el docente tome un rol comprometido con su práctica y sea perceptivo a las señales que brindan los estudiantes. De esta manera, nuestro desafío será poner todo el esfuerzo e imaginación posible en desarrollar estrategias de enseñanza y secuencias didácticas que integren a los estudiantes a un trabajo continuo basado en la problematización y la participación.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Educación.
- DGCyE (2010) *Diseño curricular para la Educación Secundaria*. Historia 4° y 5° año.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Martinis, P. (2006) (comp.) *Pensar la escuela más allá del contexto*. En *Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto*. Montevideo: Psico Libros.
- Martinis, P. y Redondo P. (comps.) (2006) *Educación pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación*. En *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Moscovici, S. (1979) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1981) On social representations. In J.P. Forgas (Ed.) *Social Cognition perspectives on everyday knowledge*. London: Academic Press, 181-209.

Notas

ⁱ Moscovici, Serge (1961). “El psicoanálisis, su imagen y su público”. Buenos Aires. Huemul. 1979

ⁱⁱ Las asambleas docentes son los actos públicos administrativos que tienen como fin cubrir cargos u horas ya sean titulares, provisionales o suplentes para la provincia de Buenos Aires.

ⁱⁱⁱ Esta modalidad de ingreso fue así hasta el año 2014. En 2015 se modificó para evitar la selección y estar más acorde al ingreso de la universidad teniendo en cuenta la limitación de vacantes. Se combinó evaluación con calificación aprobado o desaprobado y luego sorteo entre aprobados para cubrir vacantes.

^{iv} Plan de Trabajo Pedagógico Anual (PTPA) –Ciclo Lectivo 2014- del Colegio Nacional “Dr. Arturo U. Illia”- Universidad Nacional de Mar del Plata. Plan de estudio del equipo docente del área de Ciencias Sociales para la asignatura Historia Argentina de 5° año. El programa de contenidos conceptuales concuerda con el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires.