



CURSO INTRODUCTORIO

2025

**Profesorado de Educación
Secundaria en**

HISTORIA

Estudiante:

BIENVENIDAS Y BIENVENIDOS AL CURSO INTRODUCTORIO 2025

EL INSTITUTO OFRECE ESTE CURSO INTRODUCTORIO CON LA FINALIDAD DE QUE VOS COMO ESTUDIANTE INGRESANTE TENGAS LA POSIBILIDAD DE EMPEZAR A CONOCER DIFERENTES ASPECTOS DE LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL, DE LA EXPERIENCIA DE TRANSITAR UNA CARRERA DE NIVEL SUPERIOR, DE LA CARRERA QUE ELEGISTE, DE SUS CARACTERÍSTICAS Y SU DINÁMICA.

Las/os invitamos a participar de los encuentros pautados entre el 17 y el 21 de marzo de 15:30 a 19:30 hs. Se trata pues de encontrarnos y participar activamente en los espacios de cada encuentro desde la reflexión y el análisis.

Diálogos e intercambios para poder comenzar a pensar la elección de la carrera, los sentidos de la disciplina escogida y de su enseñanza. ¿Qué es historia y/o qué es la historia? ¿Por qué y/o para qué la historia? ¿Qué características posee el campo historiográfico? ¿Cuáles son los sentidos y las finalidades de seguir enseñándola en la escuela secundaria?

En síntesis, iniciar este trayecto de formación de cuatros años para pensar y formarse en el aprendizaje de la disciplina y en el aprendizaje de su enseñanza. Aprender historia y aprender a enseñar historia, para luego enseñar historia y que otras/os aprendan historia.

Eje transversal: LOS ASPECTOS ACADÉMICOS Y ORGANIZATIVOS DEL INSTITUTO

Fecha: lunes 17 de marzo

Horario: de 15:30 a 17:20 hs

Coordinadores/as

Primer momento: Directora Prof. Cecilia Mariano y Equipo de Secretaría

Segundo momento: Jefe de Sección Prof. Alejandro Rojas

- Palabras de bienvenida e información sobre el funcionamiento y la dinámica del Instituto.
- Características de la carrera escogida. Diseño curricular, cursado y expectativas de la elección del Profesorado de Educación Secundaria en Historia.

ENCUENTRO *ENTRE ESTUDIANTES*

Fecha: lunes 17 de marzo

Horario del primer momento: de 17:45 a 18:15 hs.

Horario del segundo momento: de 18:15 a 19:30 hs

Coordinadoras/es: Daiana Pillonel y Camila Pedrozza (Primaria); Agustina Erni Landolt y Soledad Perreira (Tecnatura); Tomás Bertone y Candela Bargas (Biología), Agustina Vallejos, Vanina Croatto y Agustín Alarcón (Lengua); Belén Notta (Inicial); Augusto Juárez y Rocío Puig (Historia).

Primer momento

¡Bienvenidas/os a las carreras del Instituto! En esta instancia, nos encontramos reunidos los y las estudiantes (los/as ingresantes, los/as avanzados/as de la carrera y representantes del Centro de Estudiantes), con la finalidad de compartir las experiencias como estudiantes específicamente de cada una de las carreras que han elegido. Nos interesa que juntos/as exploremos, intercambiamos y dialoguemos sobre las expectativas, las incertidumbres y las dudas que puedan albergar, pero también sobre algunas recomendaciones y sugerencias, que les podamos brindar como estudiantes avanzados/as de las carreras.

A continuación, y antes de que nos distribuyamos por carrera en las distintas aulas asignadas, nos gustaría comentar brevemente en qué consiste el Centro de Estudiantes, cómo está conformado, cuál es su dinámica y su organización, cuándo se creó y demás información útil que nos puede ayudar a transitar como estudiantes durante la carrera.

Segundo momento

Actividad 1.

Para continuar con el encuentro, ahora ya por carrera, nos parece necesario que los/as estudiantes avanzados realicemos una breve presentación.

Actividad 2.

Para continuar con el encuentro, les solicitamos resolver las siguientes consignas.

1. Formar grupos de no más de tres integrantes cada uno.
2. Seleccionar sólo dos de las siguientes preguntas, las más les interesen responder:
 - a) ¿Por qué eligieron la carrera del Profesorado de Historia?
 - b) ¿Consideran que existen diferencias entre estudiar Historia en la secundaria y estudiar Historia en superior? ¿Cuáles serían?
 - c) ¿Qué conocen acerca de la carrera?
 - d) ¿Cuáles son sus incertidumbres, inquietudes y dudas acerca de la carrera?
 - e) ¿Qué habilidades creen que necesitarán desarrollar durante la carrera?
 - f) ¿Qué desafíos imaginan enfrentar en esta etapa y cómo creen que pueden superarlos?
3. Responder las preguntas seleccionadas en función de los intercambios que se den al interior de cada grupo.
4. Compartir las respuestas que fueron saliendo al interior del grupo.

Para finalizar dicho encuentro, queremos compartir como estudiantes avanzados/as, algunas sugerencias, recomendaciones e información en general que consideramos relevantes para ustedes como estudiantes ingresantes.

Eje Transversal: LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. ALGUNAS HERRAMIENTAS.

Fecha: martes 18 de marzo

Hora: 15:30 a 17:20

Coordinador/a: Ana Rondina

La alfabetización académica. Algunas herramientas.

Docentes: BERONE, Lucas – RONDINA, Ana.

La Jornada tiene el propósito de iniciar a los/as estudiantes ingresantes de las distintas carreras de la institución, en la reflexión compartida acerca de la práctica y/o el ejercicio de la “alfabetización académica”; entendiendo esta última como un conjunto de capacidades y de procedimientos propios de la lectura y escritura de textos inherentes a la producción y transmisión de conocimientos con estatuto académico (es decir, conocimientos producidos y reproducidos según los protocolos y cauciones vigentes en el ámbito de las ciencias). Más concretamente, se tratará de invitar a los/as ingresantes a reflexionar sobre sus propias experiencias como lectores/as y autores/as de textos vinculados al “mundo del conocimiento”, los modos de acceso y las estrategias interpretativas y productivas que se ponen en juego en diferentes ocasiones, enfrentados/as a las singularidades de la lectura y la escritura académica.

En el desarrollo del encuentro, trabajaremos específicamente sobre algunas herramientas y algunos procedimientos característicos y muy habituales de la alfabetización académica, tal como se ha ido conformando en las aulas de la Educación Superior de nuestro país: las formas de citación del discurso ajeno, las estrategias de la paráfrasis, los modos de presentación de la propia escritura.

DOCUMENTOS DE TRABAJO

➤ ¿Qué es la alfabetización académica?

“El concepto de *alfabetización académica* (...) señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. Como puede notarse, la noción tiene dos significados: uno sincrónico, que se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella. Ambos significados están contenidos en el término *literacy*¹.

Ahora bien, la fuerza del concepto *alfabetización académica* radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. De hecho, se ha comenzado a hablar en plural: de las alfabetizaciones. Existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una de ellas. Se trata de una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias. Como muestra de su especificidad es posible comprobar diferencias significativas entre las tareas de lectura y escritura demandadas en el nivel universitario respecto del secundario (Vardi, 2000). Estas diferencias en la naturaleza atribuida al saber y en los usos que se exigen de éste configuran culturas particulares que se traslucen en ciertas maneras de leer y escribir. El problema con la cultura académica es que tampoco es

¹ La palabra "alfabetización" es la traducción directa de "literacy", que también puede entenderse como "cultura escrita". Conviene tener presente que el vocablo inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las que denota el correspondiente español "alfabetización". Por *literacy* se entiende la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras. Tolchinsky y Simó (2001), en un libro que promueve que todas las áreas curriculares de la escuela primaria se ocupen de enseñar a escribir y leer a través del currículum, definen la alfabetización como "la participación activa en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla y para acrecentarla" (p. 159). La definición de estas autoras resulta pertinente a nuestros fines dado que tiene el mérito de indicar que, incluso para la educación general básica, ya no se habla de la *alfabetización* en el sentido de aprender las primeras letras sino de las oportunidades para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos. La universidad es una de ellas.

homogénea. La especialización de cada campo de estudio ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro.

A mi juicio, el concepto de alfabetización académica resulta productivo pero también arriesgado. En el primer caso, permite designar y, concomitantemente, pensar en un campo de problemas de forma novedosa. El hecho de que en poco tiempo el vocablo haya comenzado a circular por los trabajos de algunos colegas es un indicador de la potencialidad heurística de la expresión. Sin embargo, hay algo que puede preocupar de este fácil acogimiento del rótulo: el riesgo de que sea un nuevo nombre, como tantos otros en el ámbito educativo, que sirva sólo para cambiar la fachada de lo que hacemos en clase. Desafortunadamente, ése ha sido el destino de muchos conceptos emanados de la investigación cuando han sido transpuestos al quehacer docente. Los sentidos originalmente disruptivos de tales términos resultan asimilados a las tradiciones vigentes en las instituciones, y así neutralizados. Para evitar que la expresión acapare el interés del concepto en desmedro de su potencial transformador de las prácticas de enseñanza, cabe aclarar que, desde las corrientes teóricas que acuñaron esta noción, no es posible alfabetizar académicamente en una única materia ni en un solo ciclo educativo. La alfabetización académica no es una propuesta para remediar la (mala) formación de quienes llegan a la universidad. Por ello, alfabetizar académicamente no significa (...) transmitir un saber elemental, separado del contenido sustantivo de las materias, transferible a cualquier asignatura. Alfabetizar académicamente implica, en cambio, que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas.”

Tomado de P. CARLINO, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005)

➤ El proceso de producción de un texto

¿Conocés el pánico frente a la hoja en blanco?

Vamos a partir de algunas ideas básicas. La primera es que debemos desterrar en nosotros el mito de que quienes mejor escriben lo hacen de una vez, que “les sale” bien con solo sentarse a la máquina o frente al papel. Esto verdaderamente no es así. Las investigaciones sobre los modos de escribir de los expertos han demostrado que los mejores productos se logran en la medida en que los escritores comprenden su tarea como un proceso que pasa por distintas instancias de planificación y revisión.

Estos procesos no son etapas unitarias y rígidas del proceso de composición ni se suceden linealmente siguiendo un orden determinado sino que son usados cuando el escritor los necesita y más de una vez durante el proceso de composición.

Escribir es romper borradores, revisar, corregir, reescribir

La escritura es un proceso complejo, que demanda una serie de acciones, de elecciones y decisiones por parte del escritor.

¿Cuáles son las estrategias que usa el escritor en cada uno de los momentos del proceso de redacción y cuáles son las operaciones intelectuales que realiza?

A partir de las investigaciones realizadas en este ámbito se ha reconocido que todo proceso de escritura consta de tres momentos básicos: la planificación, la puesta en texto y la revisión.

Les proponemos el modelo de Hayes y Flower¹ como una explicación muy completa de cuáles son los procesos mentales que realiza quien decide ponerse a escribir hasta el momento en que da por terminada la tarea.

Para estos autores el proceso de escritura comprende cuatro procesos: planificar, redactar, revisar y monitorear.



En el momento de **planificación**, el escritor genera las ideas para su texto, lo que supone la búsqueda de información. Esa información se selecciona, se jerarquiza y se organiza según las necesidades de la situación comunicativa.

En efecto, el escritor decide qué información es relevante para el tipo de texto que quiere escribir, en función de los destinatarios a quienes quiere dirigir su obra. Por ejemplo, si tenemos que producir un texto académico, este momento de la planificación es muy importante para formar los argumentos o ideas que sostienen la tesis o el tema general, para ordenarlos siguiendo criterios lógicos, para buscar los ejemplos que sean necesarios, etc.

En muchos casos, también sucede que el escritor aprovecha ideas y datos grabados en su memoria que le pueden aportar elementos valiosos para pensar las características discursivas que tendrá su texto. Esto es lo que los autores consideran "*memoria a largo plazo del escritor*".

Lo importante es tener claro cómo se va a empezar y con qué se va a seguir o, al menos, a qué punto se quiere llegar. Y también cuál es el efecto que se quiere provocar en el receptor (hacerlo pensar, emocionarlo, convencerlo, modificar sus ideas respecto a un problema o tema, etc.).

De acuerdo con lo visto hasta aquí del proceso de planificación, podríamos decir que contiene tres subprocesos: generar ideas, organizar ideas y, por último, fijar los objetivos o metas.

A continuación les proponemos, a modo de orientación, un cuestionario con los aspectos que conviene tener en cuenta para esta etapa de planificación.

GUÍA PARA LA PREPARACIÓN DE UN TEXTO ESCRITO

Propósito

- ¿Qué quiero conseguir con este texto?
- ¿Cómo quiero que reaccionen los lectores y las lectoras?
- ¿Qué quiero que hagan con mi texto?
- ¿Cómo puedo formular en pocas palabras mi propósito?

Audiencia (receptor)

- ¿Qué sé de las personas que leerán el texto?
- ¿Qué saben del tema sobre el que escribo?
- ¿Qué impacto quiero causarles?
- ¿Qué información tengo que explicarles?
- ¿Cómo se la tengo que explicar?
- ¿Cuándo leerán el texto? ¿Cómo?

Autor (emisor)

- ¿Qué relación espero establecer con la audiencia?
- ¿Cómo quiero presentarme?
- ¿Qué imagen mía quiero proyectar en el texto?
- ¿Qué tono quiero adoptar?
- ¿Qué saben de mí los lectores y las lectoras?

Escrito (mensaje)

- ¿Cómo será el texto que escribiré?
- ¿Será muy largo/corto?
- ¿Qué lenguaje utilizaré?
- ¿Cuántas partes tendrá?

La instancia de **escritura** es el segundo momento fundamental del proceso. Es el momento de redactar, de poner en secuencia lo planificado y organizado, de trasladar las ideas a la escritura. Esto implica convertir la información y las ideas de que se dispone en un texto legible y, dentro de él, en enunciados gramaticalmente aceptables. Quien escribe, mientras lo hace, debe tener en cuenta, al mismo tiempo, los condicionamientos referidos al texto (tipo de texto, distribución de la información en párrafos, conectores, mecanismos cohesivos) y los condicionamientos de la gramática oracional (sintaxis oracional, concordancia, ortografía).

El tercer momento es el de **revisar**. Es la instancia de examinar, en la que se relea todo lo que se planificó y escribió: tanto las ideas y frases redactadas cuanto los planes y los

objetivos. Si parece conveniente, se corrige, se modifican algunos aspectos, se efectúan cambios a partir de diferentes criterios.

En este momento, el escritor relee su texto, evalúa el trabajo realizado y hace en él las modificaciones o correcciones que cree necesarias. Éstas podrán afectar tanto a la totalidad del texto como a la sintaxis de una oración o a la ortografía de una palabra. Si el texto necesita correcciones es porque no se adapta a las metas que han sido fijadas para él por el emisor: porque el autor sabe que hay algo que falla en el texto o bien porque no se adecua a la situación comunicativa que le corresponde, o porque no es legible y entonces se corre el riesgo de no ser comprendido por el receptor.

Finalmente, el **monitoreo** es el control de todos estos procesos y subprocesos que el emisor va haciendo a medida que avanza en su tarea.

El monitoreo determina cuánto tiempo es necesario para generar ideas y cuándo se puede pasar al proceso de redacción, cuándo se debe interrumpir la organización para revisar o generar ideas nuevamente, cuándo se debe interrumpir la escritura para revisar los objetivos, etc.

Nuevamente aquí proponemos una serie de preguntas que puede hacerse quien desee revisar un texto en proceso de producción.

LA REVISIÓN DEL ESCRITO

La situación comunicativa

¿El tipo de texto es adecuado a la situación de comunicación?

¿Ha quedado claro el propósito inicial?

¿Se ha buscado que sea comprendido por el lector?

La información

¿Es suficiente la información que transmite?

¿Hay información innecesaria o irrelevante?

La organización

¿La división en párrafos favorece la captación de la estructura global del texto?

¿Los párrafos tienen la extensión adecuada?

¿La información más importante aparece al comienzo del párrafo o de la oración?

¿Las ideas están conectadas con los términos correspondientes?

Las oraciones

¿Facilitan la recepción de la información?

¿Hay abundancia de incisos explicativos?

¿Manifiestan una adecuada cohesión?

¿Están correctamente usados los gerundios?

¿La puntuación es correcta y facilita la lectura?

El léxico

¿Es preciso y llano?

¿Aparecen expresiones oscuras, rebuscadas?

¿Presenta muletillas o repeticiones frecuentes?

La ortografía

¿Se respetan las reglas ortográficas y de acentuación, el régimen de los verbos y la concordancia?

➤ “La cita bibliográfica”

(Federico Navarro, UNGS)

La cita bibliográfica permite introducir otros textos o fuentes de información en el texto que estamos elaborando. Puede consistir en citas literales entre comillas, reformulaciones de lo leído, datos numéricos específicos o simplemente la referencia a otro texto en el que se pueden verificar, ampliar o contrastar los temas que abordamos en nuestro propio texto. En suma, la cita bibliográfica es la referencia a la fuente textual de la cual extraemos información.

Pero también la cita bibliográfica es fundamental para sostener nuestro aporte a partir de otros textos previos. Esto se debe a que el conocimiento científico no consiste en hallazgos inéditos y aislados, sino en una continuidad y negociación entre lo que tenemos para aportar y lo que los demás han aportado previamente.

Nuestro texto debe necesariamente dialogar con otros textos, tanto para confirmar las propuestas de otros como para ampliarlas o, incluso, refutarlas.

¿Qué fuentes bibliográficas citar?

Las fuentes bibliográficas utilizadas en nuestro texto deben ser seleccionadas según criterios defendibles. Es importante evitar caer en la mera yuxtaposición de fuentes o en la tendencia a incluir todo lo que se leyó. Sea el criterio que sea, lo importante es que ese criterio exista y pueda hacerse explícito.

Pero además de criterios teóricos internos al texto, hay numerosos criterios que tienen que ver con factores disciplinares. En primer lugar, las fuentes deben estar actualizadas, es decir, ser recientes. Este criterio varía disciplinariamente: en ciertas disciplinas, como la biología, las fuentes deben ser extremadamente recientes, mientras que en otras disciplinas, como la filosofía, se puede trabajar sobre fuentes antiguas. En segundo lugar, las fuentes deben ser reconocidas por la comunidad disciplinar en la que nos insertemos: autores y libros importantes y prestigiosos en buena medida; citar una fuente bibliográfica poco aceptada por la comunidad académica puede quitar seriedad o poner en duda nuestro propio texto. En sentido similar, es conveniente buscar fuentes ligadas a instituciones (como universidades o centros de investigación) o editoriales prestigiosas (que publican libros y revistas de investigación) en el mundo académico. En tercer lugar, es preferible citar fuentes primarias, es decir, el texto donde originalmente se propuso una hipótesis o se realizó cierto hallazgo, y no manuales u otros textos que se refieren a esa fuente primaria. En cuarto lugar, sigue siendo más aceptado, al menos por ahora, citar fuentes impresas en papel (aunque tengan una versión equivalente en formato digital) que fuentes exclusivamente digitales.

En este sentido, resulta interesante el caso de Wikipedia. Se trata de una fuente no citada por los escritores académicos expertos, aunque sí puede ser utilizada, en algunos casos, durante la formación de grado. Su atractivo radica en que ofrece en general un enorme, actualizado y preciso caudal informativo sobre cualquier tema.

Sin embargo, no tiene un autor concreto que firme los contenidos, constituye una fuente secundaria (y a veces errónea) y exclusivamente digital y los textos están en constante revisión

(no hay, en sentido estricto, una fecha de publicación, aunque sí de consulta). Por tanto, Wikipedia presenta varias falencias insalvables según la lógica del saber científico: no hay un autor que se haga responsable por sus contenidos, estos contenidos siempre están referidos a otros textos primarios (y en ocasiones presentan errores), no existe una edición fechada que citar y esa edición es exclusivamente digital.

¿Cómo se relaciona la cita con nuestro texto?

La inclusión de citas debe estar justificada en el desarrollo del tema que estamos llevando a cabo. En particular, la cita bibliográfica no puede hablar por sí sola. Es conveniente comentarla e interpretarla mediante reformulaciones y evaluaciones. De esta manera, podemos hacer explícito qué nos interesa destacar de esa cita.

Es posible, además, quitar elementos irrelevantes o que distraigan la atención del lector, sobre todo en citas demasiado largas. Es preciso dar cuenta de ese recorte (usualmente con [...]) para no perder la literalidad de la cita, como en el siguiente fragmento (Escandell Vidal, 2006 [1996], p. 47):

portante del cumplimiento de una acción. Es lo que ocurre, por ejemplo, con la frase *Sí, quiero* dicha en las circunstancias adecuadas: no describe un estado de cosas, sino que realiza una acción.

Emitir expresiones rituales obvias, en las circunstancias apropiadas, no es describir la acción que estamos haciendo, sino hacerla. [...] Tales expresiones no pueden, estrictamente, ser mentiras [Austin, 1970: 107-108].

El interés de esta perspectiva radica no en su originalidad —para los lingüistas este hecho resulta bastante claro—, sino en el hecho de que supone también un punto de inflexión en la historia de la filoso-

¿Quién habla en la cita bibliográfica?

Es importante distinguir nuestra propia voz de la voz del autor que estamos citando. Una manera de hacerlo es utilizar verbos de cita. Estos verbos permiten introducir la voz del autor citado a la vez que plantean nuestra posición con respecto al aspecto citado. En realidad, son verbos que no se acotan a sinónimos de “decir”, sino que incluyen también referencias a los procesos cognitivos y teórico-metodológicos que lleva a cabo el autor citado. Así:

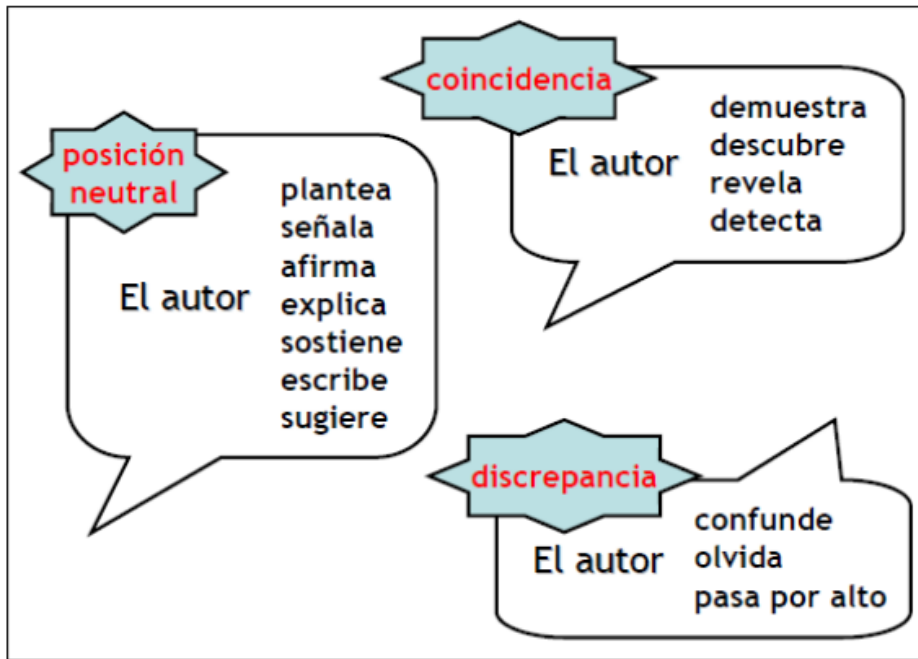


Figura 1. Verbos utilizados para introducir la voz del autor citado.

Construir nuestra propia posición con respecto a la cita resulta una estrategia fundamental ya que las citas no solo sirven para apoyar nuestra propia postura, sino, en muchas ocasiones, para discutirlos y refutarlos.

¿Cómo se relacionan las citas en el texto y la referencia bibliográfica completa?

El método más usado actualmente para relacionar las múltiples citas a lo largo de nuestro texto y las referencias bibliográficas completas es el denominado Autor-Año. En este sistema, se brinda la información básica (apellido del autor y fecha de publicación, además del número de página si es necesario) para poder encontrar, al final del texto, la referencia bibliográfica completa, como en el siguiente ejemplo (Ruíz Pérez, 2003, p. 456):

Texto principal:

realidad. A partir de esta constatación, el crítico que sigue los pasos al Chevalier erudito problematiza una cuestión: "entre la extensa difusión de los relatos folklóricos y su función en la literatura existe un desnivel manifiesto" (Chevalier, 1999, p. 24), concluyendo su reflexión con

Referencias bibliográficas:

- CAYUELA, A. (1996), *Le paratexte au Siècle d'Or. Prose romanesque, livres et lecteurs en Espagne au XVII siècle*, Genève, Droz.
- CHEVALIER, M. (1966), *L'Arioste en Espagne (1530-1650). Recherches sur l'influence du "Roland furieux"*, Université de Bordeaux.
- , (1968), *Los temas ariostescos en el romancero y en la poesía española del Siglo de Oro*, Madrid, Castalia.
- , (1975), *Cuentecillos tradicionales en la España del Siglo de Oro*, Madrid, Gredos.
- , (1977), *Lectura y lectores en la España del siglo XVI y XVII*, Madrid, Turner.
- , (1978), *Folklore y literatura: el cuento oral en el Siglo de Oro*, Barcelona, Crítica.
- , (1982), *Tipos cómicos y folklore*, Madrid, Edi-6.
- , (1983), *Quevedo y su tiempo: la agudeza verbal*, Barcelona, Crítica.
- , (1983²), *Cuentos folklóricos en la España del Siglo de Oro*, Barcelona, Crítica.
- , (1998), "Humanismo y poesía", en *Siglo de Oro. Actas del IV Congreso Internacional de AISO, I*, Universidad de Alcalá de Henares, pp. 495-499.
- , (1999), *Cuento tradicional, cultura, literatura (siglos XVI-XX)*, Universidad de Salamanca, 1999.
- CLAVERÍA, C. (1995), "Quintiliano, Virgilio y Horacio no son negocio. La imprenta española en el siglo XVI", *Crítico*, 65, pp. 5-15.

Las referencias bibliográficas se listan en orden alfabético de autor y, para cada uno de ellos, en orden cronológico de la más antigua a la más reciente. Cabe aclarar que solo se incluyen en las referencias bibliográficas los textos citados. Este sistema tiene dos ventajas claras. Por un lado, es económico: permite citar varias veces un mismo texto sin tener que brindar toda la información bibliográfica cada vez que lo hacemos. Por el otro, es independiente: permite que las referencias bibliográficas, ubicadas al final, puedan leerse de forma autónoma y siguiendo un orden lógico (por autor). De esta manera, podemos averiguar rápidamente qué obras cita el texto que leemos y de qué autores son. Además, la poca información que brinda es, a pesar de todo, suficiente: es importante conocer el autor y el año, pero no tanto la editorial o la ciudad de publicación.

¿Qué información incluye la referencia bibliográfica?

La referencia bibliográfica debe incluir no solo lo dicho por la fuente elegida, sino también la información completa sobre su ubicación y publicación. La información que en general no puede faltar es la siguiente:

- Autor o autores.
- Año de publicación.
- Título.
- Si es un artículo, libro (incluyendo a los editores) o revista en la que apareció.
- Editorial o institución que publica.
- Lugar de publicación (ciudad, en ocasiones aclarando región o país para evitar ambigüedades).
- Páginas o capítulos de los que se extrajo la cita.

Y el orden usual, si bien existen modificaciones según las normas de cita, es el siguiente:

AUTOR FECHA TÍTULO LIBRO/REVISTA LUGAR EDITORIAL PÁG.

Si incluimos referencias bibliográficas sin detallar este tipo de información, nuestro propio texto carecerá de rigor. Implícitamente, al brindar la cita bibliográfica completa, ponemos en juego nuestra credibilidad: cualquier lector debe poder hallar el texto citado en una buena biblioteca o base de datos y verificar si lo que decimos que alguien dice es cierto o no. En otro sentido, la cita bibliográfica informa al lector dónde poder ampliar su conocimiento sobre los diferentes temas abordados.

Resulta útil leer las referencias bibliográficas independientemente del texto en el que aparecen: es una forma de armar un mapa de publicaciones que abordan un tema.-

Eje Transversal: Ser Estudiante en el Nivel Superior.

Fecha: martes 19 de marzo

Hora: 17:45 a 19:30 hs.

Coordinadora: Prof. Estela Hildbrand

Propuesta:

Ser estudiante en el nivel superior.

En esta jornada te proponemos reflexionar acerca de lo que significa ser un estudiante de nivel superior y acercar algunas de las estrategias que se pueden desarrollar para “mejorar” las condiciones de ingreso al instituto. Consideramos que conocer las variables que afectan el propio aprendizaje es muy valioso para revisar las prácticas de estudio, en función de ello, pronto observaremos que progresivamente se van modificando las maneras de “mirar”, interpretar y comprender los nuevos conocimientos.

¿Se puede aprender a ser estudiante? ¿qué implica ser un buen estudiante para vos?

¿Qué hace un buen estudiante?

¿Cuándo te has sentido un buen estudiante?

¿Qué es lo que hacen los buenos estudiantes? ¿Hay un modelo o forma de ser estudiante?

A ser Estudiante también se aprende: Acerca del “oficio de ser estudiante superior” Socialmente se define al estudiante como el que estudia, el que hace del estudio su propio oficio, su propia tarea social, su actividad distintiva y que, por ello, tiene un lugar en la sociedad y es reconocido como tal. Desempeñar un “oficio” implica un aprendizaje, internalizar ciertas pautas comunes, lenguajes, gestos, normas, conductas compartidas por los otros miembros de esa ocupación habitual. Se trata de "un trabajo" propio y artesanal que se desarrolla en un entramado histórico, social y cultural. En ese sentido, decimos que la ocupación de un sujeto marca profundamente su identidad (Barros; 2004)

En el desarrollo de este ejercicio, los estudiantes van construyendo diversas dinámicas de permanencia, trazando caminos y trayectorias que se vinculan en el interjuego de lo que traen (saberes previos y el capital cultural acumulado), las herencias y los condicionantes sociohistórico que van configurando sus prácticas académicas.

Objetivos de este encuentro:

- Compartir entre compañeros ideas en relación a los saberes necesarios para cursar un estudio superior.
- Reflexionar sobre las posibles acciones que podemos tomar como estudiantes de nivel superior.

Actividad I:

Debatimos acerca de:

- **Pistas para ser estudiante del Nivel Superior.**
 - ¿Cómo es ser alumno de escuela secundaria?
 - ¿Cómo imaginan que será ser estudiante de nivel superior?
- **Mitos y miedos sobre el Nivel Superior.**
 - Si no apruebo las materias del primer año, la carrera no es para mí.
 - No sé puede trabajar y estudiar.
 - Hay materias filtros.
 - Con los resúmenes de otro es suficiente para estudiar.
 - Los buenos estudiantes no re-cursan materias o quedan libres.
 - Los que se reciben en tiempo y forma es porque son mejor estudiantes que los que se demoran más.
 - Los buenos alumnos nunca salen, se la pasan leyendo y no se divierten.
- **¿Qué implica ser estudiante de nivel superior?**
 - Para ser estudiante, tenemos que leer, comprender lo que leemos. La lectura se aprende y se ejercita.
 - El primer paso para estudiar, es conocernos, conocer nuestros tiempos, nuestras habilidades de lectura y escritura y organizarse
- **¿Qué es la Bibliografía académica?**
 - Lenguaje específico o técnico producto de Investigaciones más extensa

- Plantea preguntas, debates, nuevas ideas

Actividad II:

Lo urgente y lo importante. Lo que resulta verdaderamente urgente, es ocuparse de lo importante.

Que una persona sea un buen estudiante no deriva de su circunstancia actual, sino es el resultado de su comportamiento anterior. Si observamos a quienes hoy, podemos considerar un buen estudiante, alguien a quien le va bien en sus estudios, veremos que dedicaron ayer un espacio central para ocuparse de lo importante, además de atender lo urgente.

Les proponemos elaborar individualmente un cuadro de doble entrada sobre lo que consideramos urgente e importante.

Después de la puesta en común de algunos cuadros, los utilizamos como punto de partida para hablar de los siguientes temas:

Comprensión Lectora:

Un estudiante de la Educación Superior debe resolver con éxito las siguientes tareas:

- Realizar lectura exploratoria.
- Realizar lectura analítica.
- Poder representar la información de diversas maneras.
- Poder verificar su comprensión.
- Realizar una lectura final crítica.

Nuestros tiempos y organización:

¿Cuántas horas de estudio son necesarias? Dependerá de:

- La calidad de las mismas.
- Nuestras características personales.
- Las materias.
- Del material y complejidad de los temas.

- Nuestra organización y hábitos que (varían de uno a otro).
- La actitud en la asistencia a clase.

Hábitos:

- ¿Cómo Organizamos?
- Nuestro tiempo (horarios, agenda)
- El espacio físico que utilizamos para estudiar.
- Concentrar y sostener la atención.
- Material de estudio (apuntes, libros, resúmenes)

Métodos de estudio:

- ¿Cómo organizar tu tiempo de estudio?
- El tiempo es un bien que no se puede ahorrar, Pasa, no retrocede y es imposible de recuperar
- Ser ordenado en todos los sentidos: Alimentación – Descanso – Deportes
- Planificar el estudio, tanto a corto, como a medio y largo plazo
- Principios de la organización del tiempo

Planificar:

- Identificar objetivos y prioridades.
- Ser autónomo: el que decide y CUMPLE lo que decide.
- Ser Regular: dedicarle tiempo al estudio todos los días, es más eficaz que “matarse” estudiando de vez en cuando.
- Saber dosificar el estudio intercalando momentos de descanso.

Agenda:

- Llevar un registro detallado de cómo se piensa utilizar el tiempo.
- NO confiar en la memoria
- Tener en cuenta las actividades de rutina (comer, dormir, trabajar, deportes, tv.)
- Establecer METAS REALES.

- Las actividades similares se deben AGRUPAR.
- POSPONER las actividades que no son imprescindibles.

Eje transversal: MIRADAS HISTÓRICAS

Fecha: miércoles 20 de marzo

Horario: de 15:30 a 17:20 hs.

Coordinador: Prof. Luis Escobar

Hoy lunes 11 de marzo a las 11.03 horas de la mañana, luego de unos días bien densos debido a cierres y presentaciones de trabajos de investigación, pero también por el calor bastante insoportable de estas fechas, comienzo a madurar una propuesta posible sobre la temática que tengo que presentar para el ingreso del profesorado de educación secundaria en Historia. Primeras cuestiones que me planteo, ¿quiénes serán?, ¿qué edades tendrán?, ¿qué recorridos habrán hecho hasta elegir esta carrera?, ¿por qué esta carrera? Mi experiencia en la formación de formadores tiende puentes para imaginarme o representar respuestas, reacciones, escenarios, pero todo en el terreno de las posibilidades, nada o casi nada concreto. Y, entonces... ¿cómo iniciar?

Para vincular estas preguntas se me ocurre una lectura que hice hace bastante tiempo atrás, un libro de un escritor británico un poco polifacético ya fallecido, John Berger.² En las primeras páginas detalla algunas cuestiones sobre la visión, la palabra, las imágenes y su devenir para reflexionar acerca de qué y cómo miramos. Esta propuesta se relaciona a cómo me represento o imagino al grupo que me encontraré el próximo miércoles 20 en las aulas del Instituto, por lo cual es un aporte a comprender y auto-reflexionar sobre lo que vemos y lo que representamos a través de esas miradas previas...

Entonces, qué les parece si comenzamos, en tanto **primera actividad**, por leer atentamente una selección y adaptación de John Berger tratando de referenciar e interpretar las siguientes citas:

- “La vista llega antes que las palabras”
- “Lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas”
- “Nunca miramos sólo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos”
- “Una imagen es una visión que ha sido recreada o reproducida”
- “(...) aunque toda imagen encarna un modo de ver, nuestra percepción o apreciación de una imagen depende también de nuestro propio modo de ver”

Una vez realizada la lectura, compartimos entre todos y todas nuestras interpretaciones y dialogamos al respecto.

A continuación arribamos a una **zona central del eje de este encuentro**, la misma se vincula con una imagen y los “modos de ver” que se entramaron en distintos momentos históricos sobre ella. La misma se trata de un cuadro pintado por Ángel Della Valle en el año 1892, denominado “El regreso del malón”. Esta pintura, cuyas dimensiones son

² Si interesa indagar un poco más acerca de quién es John Berger, sigan el siguiente link: https://es.wikipedia.org/wiki/John_Berger

1,865 x 2,92 metros, está ubicada actualmente en el Museo Nacional de Bellas Artes (Buenos Aires). Recomiendo observarla detenidamente y en cada uno de sus muchos detalles en el siguiente link:

<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/6297/#gallery>

¿Conocían esta imagen? ¿Recuerdan dónde la “vieron”? Y si no la conocían, ¿qué opinión tienen sobre la misma? O para decirlo con Berger: ¿qué *vemos* en esta obra? Compartimos miradas.

A modo de tener otros acercamientos a la pintura, el autor y su contexto de producción, nos dirigiremos a abrir otro link, en el cual el artista argentino Alejandro Rosemberg nos hace una presentación general de la obra desde una breve descripción e interpretación de la misma. Se trata de una producción audiovisual hecha por el propio Rosemberg en el Museo Nacional de Bellas Artes, en el año 2023:

https://youtu.be/eDQgK0aLpvU?si=S6GmUrZ_YkbDybIM

Ahora, con todos los elementos compartidos -y en los cuales supongo que han ingresado a indagar intensamente-, vamos a **charlar e intercambiar un poco más**.

Volvamos al título del eje y reflexionemos por qué y cómo se podría relacionar con la mirada (o las miradas) y, en particular con la histórica. También, llegado a este punto retomemos una oración de Berger: “Lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas”... ¿qué podemos decir de ésta afirmación luego de este pequeño recorrido? ¿Qué otras lecturas de Berger podemos rescatar en ésta instancia? Y, como otra interrogación a ingresar de manera ya explícita: ¿qué aportarán los historiadores y las historiadoras -y otros/as científicos sociales- al respecto?

Las miradas tienen fuertes articulaciones históricas que hay que desentrañar para buscar posibles respuestas de cómo vemos y, por ende, cómo interpretamos “nuestro lugar en el mundo circundante” (otra vez Berger!), tanto en los tiempos presentes como en los terrenos movedizos de los pasados. Por eso muchas imágenes tienen un peso que excede por mucho su espacio de creación y se vuelven poderosas respecto a nuestras maneras de comprender e interpretar el mundo social, afectando “al modo en que vemos las cosas”.

Desde las ciencias sociales -y en particular desde la historia y la antropología- se han hecho variados aportes que contribuyen a *releer* y *cuestionar* los juegos en apariencia inocentes de las miradas, en tanto construcciones históricas situadas en tiempos y espacios concretos. Las miradas terminan contribuyendo a movernos y relacionarnos en las realidades cotidianas y con “otros”, tanto que hasta clasificamos situaciones y personas a través de ellas: por ejemplo, cuando alguien, casi siempre menor, se comporta de manera un poco exultante es muy posible que aparezca la clasificación “qué indio/a que es” (si bien en muchos casos es una connotación vinculada a cierto sentimiento de cariño, no siempre es así, no?).

Vamos a **pasar a conocer e intercambiar** algunos de estos aportes hechos en las ciencias sociales que buscan dar cuenta de lo que **no** muestra la pintura de “La vuelta del malón”, y/o por qué es considerada, en las palabras del artista Alejandro Rosemberg, como “un cuadro fuertemente ideológico, político y alegórico”.

Para lo cual vamos a presentar una selección de cuatro artefactos con los que los y las cientistas sociales trabajan y denominan “fuentes” de información e interpretación: dos imágenes, un fragmento de un relato de un viajero y una parte de una carta, todos realizados en el siglo XIX. Pueden tener acceso a los mismos en:

https://drive.google.com/drive/folders/1ffXyKEacJ3bg_pFkvPKZ5gTgiRHNzqFf?usp=sharing

Una acuarela de 1818 muestra a dos indígenas en un mercado de la ciudad de Buenos Aires, en la que se los pinta en una situación cotidiana en su puesto comercial, junto a mercancías ofrecidas –el grueso distinguible, derivados de cueros y plumas de avestruz-, pintada por el acuarelista y viajero británico Emeric. E. Vidal. La siguiente imagen seleccionada es una litografía de la década 1820, la misma está mediada, dado que se trató de un grabado del viajero y naturalista francés Alcide d’Orbigny sobre el que el artista parisino Emile Lassalle se basó para realizar dicha litografía. Lo importante es *ver*, más allá de las mediaciones, otra vez las relaciones sociales ubicadas espacialmente que aparecen: indígenas descriptos como “Patagones y Aucas” en un espacio de carácter urbano fuera de las líneas de fronteras, como lo fue en su momento la austral urbanización de Carmen de Patagones (pcia de Buenos Aires). Por otro lado, y ya pasando a las fuentes escritas, la primera se trata de un fragmento del libro *Viaje por las pampas argentinas* del médico francés Henry Armaignac, relatos de viaje entre 1869 y 1874. El recorte se puntualiza en parte de su visita a la localidad de Azul (pcia de Buenos Aires) en 1872. Una vez más, las relaciones de convivencia están en primera plana (apenas el visitante tuvo que salir de su alojamiento). No es menor el segmento de relato sobre la visita del cacique Catriel, los diálogos y solicitudes informativas que éste le hace sobre Francia y, en particular, de la guerra franco-prusiana. Por último presentamos, en otro breve fragmento, una carta escrita por el cacique Calfucurá dirigida al presidente Bartolomé Mitre, del año 1864.

Luego de indagar en estas fuentes compartidas **nos interrogamos**: ¿cómo interpretamos este conjunto de elementos en relación a “La vuelta del malón”? ¿Qué nos aportan a nuestras miradas? ¿Qué muestran en sus diferencias y/o similitudes?, intervenimos en esta actividad desde el diálogo. Además, comenzamos a descubrir cómo responden y muestran otras miradas, desde sus trabajos, los y las cientistas sociales, dando cuenta de nuevas lecturas y fuentes que posibilitan “abrir” y “diversificar” las miradas históricas frente a “un cuadro fuertemente ideológico, político y alegórico”.

A modo de arribar al **cierre** de este encuentro, proponemos realizar un balance grupal sobre lo que implica las “miradas históricas” y sus representaciones (pasadas y presentes), en función del desarrollo general de lo abordado hoy.

Bibliografía utilizada para pensar este encuentro:

-Caggiano, Sergio (2012) "Conclusiones. La imaginación en disputa. Hegemonía y alternatividad en la cultura visual", en *Sentido común visual. Disputas en torno a género, "raza" y clase en imágenes de circulación pública*. Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 257 a 288.

-De Jong, Ingrid y Cordero, Guido (2017) "El malón en contrapunto. Dinámicas de la diplomacia, el comercio y la guerra en la Frontera Sur (siglos XVIII y XIX)", en G. Di Meglio y S. Serulnikov (comps.), *La larga historia de los saqueos en la Argentina, Siglo XXI*, Buenos Aires.

-Ginzburg, Carlo (2010) "Introducción", en *El hilo y las huellas*, FCE, Buenos Aires.

-Ratto, Silvia (2013) "Los asentamientos indígenas en la frontera bonaerense (segunda mitad del siglo xix): ¿un espacio fuera de la ley?", *Illes i Imperis*, (15), pp. 145-167.

Selección y adaptación de John Berger (2001) *Modos de ver*, Ed. Gustavo Gili, México-Barcelona, pp. 13-16.

La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar.

Pero esto es cierto también en otro sentido. La vista es la que establece nuestro lugar en el mundo circundante; explicamos es mundo con palabras, pero las palabras nunca pueden anular el hecho de que estamos rodeados por él. Nunca se ha establecido la relación *entre lo que vemos y lo que sabemos*. Todas las tardes *vemos* ponerse el sol. *Sabemos* que la tierra gira alrededor de él. Sin embargo, el conocimiento, la explicación, nunca se adecua completamente a la visión. (...) Lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas.

En la Edad Media, cuando los hombres creían en la existencia física del infierno, la vista del fuego significaba seguramente algo muy distinto de lo que significa hoy. No obstante, su idea del Infierno debía mucho a la visión del fuego que consume y las cenizas que permanecen, así como a su experiencia de las dolorosas quemaduras.

(...)

Pero el hecho de que la vista llegue antes que el habla, y que las palabras nunca cubran por completo la función de la vista, no implica que ésta sea una pura reacción mecánica a ciertos estímulos. (Sólo cabe pensar de esta manera si aislamos una pequeña parte del proceso, la que afecta a la retina.) Solamente vemos aquello que miramos. Y mirar es un acto voluntario, como resultado del cual, lo que vemos queda a nuestro alcance, aunque no necesariamente al alcance de nuestras manos. Tocar algo es situarse en relación con ello. (Cierren los ojos, muévanse por la habitación y observen cómo la facultad del tacto es una forma estática y limitada de visión.) Nunca miramos sólo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos. Nuestra visión está en continua actividad, en continuo movimiento, aprendiendo continuamente las cosas que se encuentran en un círculo cuyo centro es ella misma, constituyendo lo que está presente para nosotros tal cual somos.

Poco después de poder ver somos conscientes de que también nosotros podemos ser vistos. El ojo del otro se combina con nuestro ojo para dar plena credibilidad al hecho de que formamos parte del mundo visible.

Si aceptamos que podemos ver aquella colina, en realidad postulamos al mismo tiempo que podemos ser vistos desde ella. La naturaleza recíproca de la visión es más fundamental que la del diálogo hablado. Y muchas veces el diálogo es un intento de verbalizar esto, un intento de explicar cómo, sea metafórica o literalmente, “ves las cosas”, y un intento de descubrir cómo “ve él las cosas”.

(...)

Una imagen es una visión que ha sido recreada o reproducida. Es una apariencia, o conjunto de apariencias, que ha sido separada del lugar y el instante en que apareció por primera vez y preservada por unos momentos o unos siglos. Toda imagen encarna un modo de ver. Incluso una fotografía, pues las fotografías no son como se supone a menudo, un registro mecánico. Cada vez que miramos una fotografía somos conscientes, aunque sólo sea débilmente, de que el fotógrafo escogió esa vista de entre una infinidad de otras posibles. Esto es cierto incluso para la más despreocupada instantánea familiar. El modo de ver del fotógrafo se refleja en su elección del tema. El modo de ver del pintor se reconstituye a partir de las marcas que hace sobre el lienzo o el papel. Sin embargo, aunque toda imagen encarna un modo de ver, nuestra percepción o apreciación de una imagen depende también de nuestro propio modo de ver. (...)

Las imágenes se hicieron al principio para evocar la apariencia de algo ausente. Gradualmente se fue comprendiendo que una imagen podía sobrevivir al objeto representado; por tanto, podría mostrar el aspecto que había tenido algo o alguien, y por implicación como lo habían visto otras personas. Posteriormente se reconoció que la visión específica del hacedor de imágenes formaba parte también de lo registrado. Y así, una imagen se convirtió en un registro del modo en que X había visto a Y. Esto fue el resultado de una creciente conciencia de la individualidad, acompañada de una creciente conciencia de la historia. (...)

Eje Transversal: **Práctica Docente.**

Fecha: miércoles 19 de marzo

Hora: 17:45 a 19:30 hs.

Coordinadora: Prof. María Virginia Ceré

Presentación del encuentro: “Sobre el Trayecto de la Práctica”.

El **Campo de la Práctica** *acompaña a los otros Campos de la formación como eje integrador* que establece, en los Diseños Curriculares, la *inserción paulatina a la realidad socio-educativa y a las prácticas docentes desde el primer año de la carrera.*

Objetivos del encuentro:

- Presentar al Campo de la Práctica Docente como un *trayecto*.
- Reflexionar sobre hacer docencia hoy: representaciones y desafíos del oficio de enseñar.

“Son precisamente esos secretos de fabricación, ese algo, lo que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Una especie de vibración particular de la que son portadores los docentes y que no se puede reducir a una lista de competencias. Esos secretos van tomando forma práctica, a medida que se van enseñando, y parecen ser productos de una rara fórmula de métodos, técnicas, modos de actuar que en principio permiten distinguir lo que funciona bien de lo que no.”

ALLIAUD, Andrea. *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio.* Buenos Aires: Paidós. 2017

La formación en **la Práctica Docente** se concibe como una secuencia formativa, *centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas*, entendiéndolas como una *práctica social*, como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales, *como dispositivo de fundamental importancia para el diálogo permanente entre teoría y práctica para la socialización de las construcciones que de éste se generen.*

La formación en la práctica profesional, desde el inicio de la carrera es un dispositivo de fundamental importancia, y en donde la reflexión se presenta como la columna vertebradora, en donde se confronta teoría-práctica y se socializan las nuevas construcciones que dicha confrontación genere. Nuestra propuesta es formar docentes reflexivos, que puedan darse cuenta y dar cuenta de los fundamentos de sus propias acciones, de las creencias y valores que las atraviesan y que puedan socializar su trabajo, en donde constantemente se posibilite la revisión crítica de los modelos internalizados acriticamente.

Es por ello que los **Talleres de Práctica Docente**, atendiendo a las particularidades de cada carrera, presentan diversas estrategias y dispositivos que promueven la apropiación de esquemas conceptuales y prácticos, la reflexión crítica y la articulación con las otras Unidades Curriculares de los Campos de la Formación General y Formación Específica de cada Profesorado; y se orientan a la constitución y desarrollo de capacidades para el trabajo docente cooperativo en diversos *ámbitos escolares y no escolares*.

Puesto que se proyecta una inserción paulatina en los lugares de trabajo, el campo de la formación en la práctica está conformado por cuatro talleres articulados entre sí.

El Trayecto de Práctica se convierte en una instancia privilegiada para poder pensar e intervenir en procesos concretos de enseñanza, al tiempo que poder compartir también aquello que se piensa.

La educación es una práctica social que trasciende el espacio escolar. En este sentido, afirmamos que la educación supone un proceso de transformación personal, interpersonal, comunitaria contextualizada; implica asumir las ocasiones que brinda la convivencia humana en multiplicidad de contextos, para alimentar el mutuo crecimiento.

En esta línea, se gestionan espacios para que los estudiantes participen y se inserten en diversos ámbitos culturales, científicos, del arte, de investigación. Se conciben prácticas plurales, experiencias diversas en espacios comunitarios y sociales como forma de comprender la realidad e intervenirla, siendo parte de este proceso complejo. Y, de esta manera, construir sentidos que problematizan la realidad y la hacen transformable,

para trabajar con: infancias, jóvenes, adultos “de” y “en” sus comunidades. Por esta razón, se incluyen prácticas de intervención socio-comunitarias, además de las escolares y áulicas, que los estudiantes podrán concretar según las oportunidades y necesidades que se nos presenten en la localidad durante el presente año, a través de la participación en proyectos específicos.

“Sólo resta empezar. (...) empezar a probar, ensayar y experimentar nuevas formas o maneras de formar a los docentes por venir. A formar ya, urgente, docentes con oficio que sepan y puedan enseñar y que quieran hacerlo cada vez mejor porque así lo creen, así lo sienten y por eso se comprometen y se juegan cotidianamente.”

ALLIAUD, Andrea. *Enseñar hoy*. 2021, p. 20.

Segundo momento: “Hacer docencia hoy”.

“(...) Más que hablar sobre cómo se debería enseñar y prescribir acerca de cómo hacerlo, nos mueve la inquietud de bucear en la enseñanza reparando en las experiencias vividas por quienes se dedican a enseñar (...): experiencias como discípulos, experiencias como maestros, experiencias vividas a lo largo de una trayectoria de formación.”

ALLIAUD, Andrea. *Enseñar hoy*. 2021, p. 101.

Entendemos a la *enseñanza* como a una *serie de prácticas intencionales de transmisión que están social, cultural e históricamente situadas*. También la concebimos como *un acto de carácter ético-político, en tanto participa e introduce mediaciones en la tensión entre un mundo existente y el porvenir, entre la transmisión de legados culturales y la irrupción de la novedad*. Teniendo en cuenta el carácter antropológico, histórico y ético-político de la educación, las decisiones curriculares que se tomen desde los distintos espacios de formación no pueden hacerse al margen de las interpelaciones que plantean las prácticas educativas del presente, y las exigencias que reviste la construcción de una sociedad plural y justa.

Como instituto de formación docente asumimos la complejidad con la que nos desafía el presente, recuperando los múltiples lenguajes que componen el universo simbólico actual, articulándolos en la experiencia formativa. De esta manera se recupera la centralidad de la enseñanza y de la tarea docente como pilares de la formación inicial, sosteniendo que el conocimiento es una construcción social, permanente y compleja, que posibilita diferentes modos de producción y de construcción de realidades. Asimismo, entendemos que la **identidad del docente**, como figura a advenir, es una *construcción que involucra toda la trayectoria del sujeto*. En este sentido, la formación inicial contribuye a *producir posicionamientos identitarios que deben partir del reconocimiento de las experiencias sociales con las que ingresan los/as estudiantes, y sumar las que les ofrece la formación, permitiendo pensar y pensarse en el trabajo personal y colectivo como futuros/as docentes, que continuarán su aprendizaje a lo largo de su desempeño profesional.*

Nuestro horizonte es la *formación de profesionales comprometidos con la tarea de enseñar, que se piensen como trabajadores intelectuales, sensibles, gestores de utopías y promotores de la cultura, capaces de realizar intervenciones de enseñanza que ofrezcan diferentes formas de posibilitar aprendizajes y que sean partícipes activos en el fortalecimiento de los procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos/as.*

La **docencia** es comprendida, entonces, como una práctica política y epistémica, como un oficio y una profesión que, en el marco de las instituciones educativas, asume la responsabilidad de ofrecer y preservar un espacio que se compromete en el cuidado del otro. Como praxis ético- política, cuya tarea privilegiada es la enseñanza, demanda una formación que contemple un sólido dominio del campo del saber específico, así como también una perspectiva que considere las dimensiones emocionales y sensibles implicadas en el trabajo con otros sujetos, asumiendo procesos de enseñanza que atiendan tanto a las necesidades de aprendizajes como a los contextos sociales, históricos, lingüísticos y culturales que enmarcan la tarea educativa.

Propuesta de trabajo:

1- Individual: escribir impresiones, sensaciones, reflexiones, dudas que te provocó/generó este primer acercamiento a *pensar la docencia hoy*. ¿Qué ideas te despertó? ¿Qué más te gustaría conocer?

2- Grupal: en grupos de 5/ 6 estudiantes (si les parece, de diferentes profesorados, para enriquecer el intercambio), compartan sus reflexiones: ¿en qué sensaciones/impresiones coincidieron? ¿cuáles surgieron luego del intercambio?

Luego del intercambio, los invitamos a leer el texto que acompaña este encuentro, ¿qué pasajes llaman su atención? ¿Qué preguntas aparecen? ¿Cuáles creen que son los desafíos de la tarea docente hoy? ¿Qué creen que les debe ofrecer la formación que inician?

Finalmente, los invitamos a que por grupo seleccionen uno de los objetos disponibles en la mesa y que a partir del mismo puedan crear alguna síntesis, conclusión o relato que tenga que ver con lo conversado en el grupo.

Prácticas de enseñanza...

Escenarios que marcan diferencias...

heterogeneidad de visiones,

de formas de percepción y apreciación de lo real,

hechas cuerpo y lenguaje

Ritos y rituales;

transparencias y opacidades...

Hacerse cargo,

Desafiar la imaginación.

Aprender de la urgencia de la práctica,

del tiempo,

de la inmediatez.

*La asimetría,
encuentro de cuerpos,
cuerpos que aprendieron tempranamente en el espacio escolar
el juego que allí se juega.*

*La eficacia simbólica,
el poder,
la simulación.*

Juegos...

Sin embargo el desafío, sin embargo la apuesta...

Quizás a partir de asumir la incompletud; desafiar la omnipotencia; admitir que no se trata de colocar nuestra firma en la obra.

¿Firmar? Sería presuntuoso.

Quizás se trate solo de dejar una seña, algún día recordada...

Gloria Edelstein, abril de 2007.

En: Edelstein, G. (2015). "Formar y Formarse en la enseñanza". Buenos Aires: Paidós

Bibliografía:

- *Reglamento de Práctica Docente*, Decreto 4200/15. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, noviembre 2015.
- *Diseño curricular Profesorado de Educación Primaria*, Decreto 528/09. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, marzo 2009.
- *Diseño curricular Profesorado de Educación Inicial*, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

- *Diseño curricular Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura*, Decreto 514/17. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2017.

- *Diseño curricular Profesorado de Educación Secundaria en Biología*, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

- *Diseño curricular Profesorado de Educación Secundaria en Historia*, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

-ALLIAUD, A. (2021). *Enseñar hoy*. Buenos Aires. Paidós.

-ALLIAUD, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

-EDELSTEIN, G. (2015). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós

Eje transversal: Perspectivas educativas y la formación histórica.

Fecha: jueves 20 de marzo

Horario: de 15:30 a 17:20 hs.

Coordinador: Prof. Federico Agnello

1. Presentación.
2. A partir de la proyección de un pptx, reflexionamos, dialogamos y analizamos las principales temáticas educativas y de la enseñanza de la historia, incardinadas en los contextos de significación del siglo XXI.
3. A medida que avance la actividad anterior, se propone la lectura de un fragmento del texto del pedagogo británico Ken Robinson (2009), titulado “El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo” (págs. 16 a 18). Ver anexo 1.
4. A modo de cierre se propone la lectura del texto de Máximo Chaparro “El ocultamiento de la conciencia histórica: métodos y objetivos”, con la finalidad de reflexionar sobre la función formativa del pensamiento histórico en los trayectos educativos. Ver anexo 2.

Introducción



Hace unos años oí una historia maravillosa que me gusta mucho explicar. Una maestra de primaria estaba dando una clase de dibujo a un grupo de niños de seis años de edad. Al fondo del aula se sentaba una niña que no solía prestar demasiada atención; pero en la clase de dibujo sí lo hacía. Durante más de veinte minutos la niña permaneció sentada ante una hoja de papel, completamente absorta en lo que estaba haciendo. A la maestra aquello le pareció fascinante. Al final le preguntó qué estaba dibujando. Sin levantar la vista, la niña contestó: «Estoy dibujando a Dios». Sorprendida, la maestra dijo: «Pero nadie sabe qué aspecto tiene Dios».

La niña respondió: «Lo sabrán enseguida».

Me encanta esta historia porque nos recuerda que los niños tienen una confianza asombrosa en su imaginación. La mayoría perdemos esta confianza a medida que crecemos, pero pregunta a los niños de una clase de primaria quiénes consideran que tienen imaginación y todos levantarán la mano. Pregunta lo mismo en una clase de universitarios y verás que la mayoría no lo hace. Estoy convencido de que todos nacemos con grandes talentos na-

turales, y que a medida que pasamos más tiempo en el mundo perdemos el contacto con muchos de ellos. Irónicamente, la educación es una de las principales razones por las que esto ocurre. El resultado es que hay demasiada gente que nunca conecta con sus verdaderos talentos naturales y, por tanto, no es consciente de lo que en realidad es capaz de hacer.

En este sentido, no saben quiénes son en el fondo.

Viajo mucho y me relaciono con personas de todas partes del mundo. Trabajo con instituciones educativas, con empresas y con organizaciones sin ánimo de lucro. En todas partes me encuentro con estudiantes que se preguntan qué harán en el futuro y que no saben por dónde empezar. Encuentro a padres preocupados que intentan orientarlos, aunque a menudo lo que hacen es alejarlos de sus verdaderas aptitudes porque dan por sentado que para alcanzar el éxito sus hijos tienen que seguir caminos convencionales. Me reúno con empresarios que ponen el máximo empeño en entender y aprovechar mejor las cualidades de sus empleados. Con el tiempo he perdido la cuenta del número de personas que he llegado a conocer que carecen de una verdadera percepción de sus talentos individuales y lo que les apasiona. No disfrutan de lo que hacen, pero tampoco tienen idea de lo que les satisfaría.

Por otra parte, también me encuentro con personas que tienen mucho éxito en diversos campos, que les apasiona lo que hacen y que no pueden imaginarse haciendo otra cosa. Creo que sus historias tienen algo importante que enseñarnos sobre la naturaleza de la capacidad humana y de la realización personal. A través de mi participación en actos a lo largo del mundo he comprobado que —al menos tanto como las estadísticas y las opiniones de los expertos— historias reales como estas pueden transmitirnos la

necesidad de pensar de forma diferente en nosotros mismos y en lo que estamos haciendo con nuestra vida, en cómo estamos educando a nuestros hijos y cómo gestionamos nuestros intereses colectivos.

Este libro contiene una amplia muestra de historias que cuentan las trayectorias creativas de personas muy diferentes. Muchas de ellas fueron entrevistadas especialmente para él. Estas personas explican cómo reconocieron sus talentos únicos y lo bien que se ganan la vida haciendo aquello que les apasiona. Lo sorprendente es que a menudo sus trayectorias no son lineales. Están llenas de imprevistos, giros y sorpresas. A menudo, las personas a las que entrevisté para este libro dijeron que en nuestras conversaciones salían ideas y experiencias de las que nunca habían hablado con nadie de esta manera. El momento del reconocimiento. La evolución de sus talentos. El estímulo o los obstáculos de la familia, los amigos y los profesores. Aquello que les hizo seguir adelante y enfrentarse a las dificultades.

Sin embargo, sus historias no son un cuento de hadas. Todas estas personas han tenido una vida complicada y llena de retos. Sus trayectorias personales no han sido fáciles ni sencillas, han sufrido fracasos y celebrado éxitos. Ninguna tiene una vida «perfecta». Pero todas experimentan regularmente momentos que parecen perfectos. A menudo sus historias son fascinantes.

Pero en realidad este libro no trata de ellas. Trata de ti.

Mi objetivo al escribirlo es ofrecer una visión amplia de la habilidad y creatividad humanas y de los beneficios que supone conectar correctamente con nuestros talentos e inclinaciones individuales. Este libro trata de temas que tienen una importancia fundamental en nuestra vida y en la vida de nuestros hijos, de

nuestros alumnos y de las personas con las que trabajamos. Utilizo el término «Elemento» para el lugar donde convergen las cosas que nos gusta hacer y las cosas que se nos dan especialmente bien. Creo que es imprescindible que cada uno de nosotros encuentre su propio Elemento, no solo porque nos sentiremos más realizados, sino porque, a medida que el mundo evoluciona, el futuro de nuestras comunidades e instituciones dependerá de ello.

El mundo nunca había cambiado tan rápido como ahora. Nuestra mayor esperanza de cara al futuro es desarrollar un nuevo paradigma de la capacidad para llegar a una nueva dimensión de la existencia humana. Necesitamos propagar una nueva apreciación de la importancia de cultivar el talento y comprender que este se expresa de forma diferente en cada individuo. Tenemos que crear marcos —en las escuelas, en los centros de trabajo y en los estamentos públicos— en los que cada persona se sienta inspirada para crecer creativamente. Necesitamos asegurarnos de que todas las personas tienen la oportunidad de hacer lo necesario para descubrir el Elemento por sí mismas y a su modo.

Este libro es un homenaje a la impresionante variedad de habilidades y pasiones humanas y a nuestro extraordinario potencial de crecimiento y desarrollo. También pretende analizar las condiciones en que las habilidades humanas florecen o se desvanecen. Trata de cómo podemos comprometernos a fondo con el presente y de la única forma posible de prepararnos para un futuro completamente desconocido.

Para sacar el mejor partido de nosotros mismos y, cada uno, de los demás, tenemos que abrazar con urgencia una concepción más rica de las capacidades humanas. Necesitamos abrazar el Elemento.

VI. EL OCULTAMIENTO DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA¹⁶¹: MÉTODOS Y OBJETIVOS¹⁶²

Durante décadas, y en forma sistemática, los argentinos hemos sido educados en la ignorancia o indiferencia acerca de nuestra propia historia. En la “historia argentina” enseñada y aprendida en la escuela no se jugaba el destino de la Nación; el pasado era simplemente “pasado”, sin conexión con el presente y, obviamente, tampoco con el futuro.

1.- Sin embargo en el presente está contenido en cierta forma el pasado y prefigurado el futuro. Esta relación entre los tres tiempos históricos se manifiesta en el hecho de su comprensión. La comprensión del presente requiere un saber del pasado; pero la comprensión del pasado exige un saber del presente; el tiempo presente rectifica o confirma toda hermenéutica del pasado.

Con respecto al futuro debemos decir que sólo adviene como expectación del presente. El único saber posible del futuro es por aquello que ya es, es decir, por el presente. Por este motivo el futuro no se profetiza, por lo menos en la comprensión histórico-natural del hombre.

Cuando se pierde la conciencia del pasado, el presente pierde el grado de inteligibilidad que posee. Y puede resultar de la pura multiplicidad y entonces adviene la indiferencia. Cuando se pierde el dominio del presente no se puede proyectar el futuro; se pierde la aptitud para la vida histórica.

A los argentinos, por múltiples medios, se nos ha desconectado de nuestra historia. Uno de ellos, y fundamental, ha sido la enseñanza de una historia “oficial”, en cualquiera de sus niveles. La historia así presentada a muy pocos puede interesar: sólo a

¹⁶¹ Cuando se habla de “conciencia histórica”, se puede suplir el término por “identidad nacional” (uno de cuyos elementos es la conciencia histórica).

¹⁶² Chaparro, Máximo R., “América Latina: Liberación y Filosofía”, Ed. Univ. Estatal de Bolívar, Ecuador. 1992.

aquellos que posean una definida vocación por lo historiográfico, las fábulas o las novelas. Pues cuando a la historia se la entiende como aquello que ha pasado, a secas, se la convierte al género de las fábulas, o de las novelas, con el sentido de moralejas o paradigmas de que éstas gozan. Así por ejemplo, a nuestros próceres se los ha convertido en “personajes”, como las máscaras griegas, en seres inmóviles sin unidad con la historia real y con el destino de la Nación, que es una cosa viva y *presente*. Además, al pasado se lo ha vaciado de su contenido nacional, de sus gestas, de sus protagonistas, de acuerdo a conveniencias ideológicas. Sirva de ejemplo la confesión de Mitre en carta a Vicente Fidel López: “*Los dos, usted y yo, hemos tenido la misma predilección por las grandes figuras y las mismas repulsiones contra los bárbaros desorganizadores como Artigas, a quienes hemos enterrado históricamente*”. Y Sarmiento, en una carta a Avellaneda fechada el 16 de diciembre de 1865, le decía: “*Necesito y espero de su bondad de Usted me procure una colección de los tratados argentinos hechos en tiempos de Rosas y que los unitarios han suprimido después de aquella habilidad con que saben rehacer la historia*”.

De este modo aparece una historiografía sin vida, se resaltan acontecimientos sin relación con el crecimiento ni madurez de la Patria y de la Nación, o de lo contrario se los desvincula de lo que justamente da grandeza o pequeñez histórica: su incardinación en lo nacional y en lo popular. Así, por ejemplo, y mencionando un caso ilustrativo, acontece con la figura de San Martín a quien con razón le llamamos Padre de la Patria, pero sólo por sus gestas militares. Nuestras *imágenes*, muchas veces, no se corresponden con la verdad histórica más profunda.

Estas imágenes, recibidas desde nuestra más tierna infancia, operan en nuestro subconsciente y en sí llevan una profunda carga valorativa, el caudillo, por ejemplo, es asociado al chiripá, al caballo, al descampado, a la brutalidad, es decir, a la Barbarie; fenómenos contrarios a los de la ciudad que representa el estudio, la industria, la buena educación, en fin, la Civilización. Estas imágenes tienen la poderosa gravitación en la conformación de

aquella mentalidad que sitúa al mundo propio en el nivel de la Barbarie y al mundo ajeno en el nivel del Paradigma. Se realiza de este modo una ruptura con la línea de la propia historicidad que progresivamente va quedando en penumbras.

Este oscurecimiento naturalmente genera indiferencia y una actitud pasiva frente a la historia propia. Es en los períodos revolucionarios cuando se intenta rescatar y poner a la luz la historia velada del pasado que entonces adquiere vida y se convierte en fuerza dentro de la dinámica del cuerpo social.

La indiferencia por nuestro pasado, la enorme dificultad por retomar el hilo histórico, es el producto del vaciamiento de la conciencia nacional que planificadamente ha llevado a cabo una política antinacional. Esta planificación de vaciamiento no es casual, sino que responde a una política de dominación. Pues desconectado un pueblo de su historia, queda sin defensas¹⁶³.

“La falsificación –dice Jauretche– ha perseguido precisamente esta finalidad: impedir, a través de la desfiguración del pasado, que los argentinos poseamos la técnica, la aptitud para concebir y realizar una política nacional”¹⁶⁴.

Existe una relación directa entre política antinacional y vaciamiento de la conciencia histórica e inversamente, entre política nacional y el verdadero contenido histórico que la posibilita.

¹⁶³ Cuando hablamos de conciencia nacional y de vaciamiento de la misma, es necesario aclarar, no estamos hablando de ninguna entelequia que potencial o actualmente haya adquirido su perfección y que luego, por la colonización cultural, haya perdido la claridad de sí misma. Estamos hablando de algo más empírico y visible de la conciencia histórica –saber del presente por el pasado y proyección del futuro– que aquí en el País durante el siglo XIX se intentó aniquilar y que en nuestro siglo, a pesar del accionar de la oligarquía eclosiona y se desarrolla teniendo como soporte los grandes movimientos populares.

¹⁶⁴ Jauretche, A. *“Política nacional y revisionismo histórico”*, pág. 15, Ed. Peña Lilio, Buenos Aires, 1974.

La falsificación de la conciencia histórica es un instrumento que se utiliza para que el pueblo pierda la conciencia de su ser, que es histórico, y la capacidad de decisión.

“No se ha demostrado suficientemente —dice Fanon— que el colonialismo no se contenta con imponer su ley al presente y al futuro del país dominado. El colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado del pueblo oprimido, lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila”¹⁶⁵.

La cuestión está, nos parece, en que no se puede imponer “su ley al presente y al futuro del país dominado” *si no se aniquila el pasado. Si se lo deja intacto no se desarticula la identidad y por lo tanto la dominación no resulta posible.* La falsificación del pasado es un momento necesario para el ejercicio de la colonización. Esta falsificación del pasado consiste en vaciar la conciencia colectiva del contenido propio que la vivifica y que genera en ella movimiento; es por tanto una falsificación del presente.

El vaciamiento de la conciencia nacional genera un estado de postración colectiva al no saber de sí, ni de su pasado, ni de su futuro. El pueblo deja de ser sujeto y adquiere la pasividad necesaria para recibir el mesianismo que viene siempre *desde arriba* y que no es precisamente salvador.

Cuando se crea un abismo entre el presente y el pasado, es imposible también proyectar el futuro. El pueblo pierde su memoria, y al perder su memoria pierde también su tradición; esta se convierte en un pintoresco e inocuo folklorismo que aflora en las “fechas patrias”, fechas que no actualizan la memoria histórica y que por lo tanto sólo sirven para reiterar un formalismo que no tiene el dinamismo de la vida.

¹⁶⁵ Fanon, F., “Los condenados de la tierra”, pág. 192, F.C.E., México, 1972.

Este dinamismo de la vida, en un pueblo en proceso de madurez, genera una simbología que lo expresa. Dichos símbolos nacionales apresan, contienen y ponen a la luz la experiencia colectiva, y al mismo tiempo son signos que señalan ideales y valores que marcan el destino y proyecto de una Nación.

En nuestro caso, dado el vaciamiento mencionado, muchos símbolos —especialmente los convencionales— han adquirido una formalidad tal que han perdido todo contacto con el mundo de la vida.

Como hemos dicho, muchos son los medios que se utilizan para el vaciamiento u ocultamiento de la conciencia nacional. El revisionismo entendido no de modo parcial, sino como una realidad dinámica en el que confluyen historiadores de distintas vertientes ideológicas, ya ha demostrado suficientemente la falsificación que ha operado la “historia liberal”. El término falsificación tiene una connotación moral que no queremos darle, pero no encontramos otro que lo sustituya.

Otro medio es el que Jauretche llama la “modificación de la toponimia”: *“La Toponimia ha sido alterada para que el paisaje geográfico no coincida con el histórico, contribuyendo a esa sensación de irrealidad, de cosa estratosférica y sin contacto siquiera telúrico entre el pasado y el presente que caracteriza la historia de nuestros escolares y se difunde oficialmente y de esa sensación de convencional, de artificialidad, que deshumaniza nuestra historia [...]”*¹⁶⁶. *“Se borró el nombre original de los lugares y al sustituirlos se rompió la conexión con el hecho histórico allí ocurrido”*¹⁶⁷. *“El hombre no proviene de la tradición sino de decreto”*¹⁶⁸.

El hombre es un ser histórico pero a la vez geográficamente condicionado. Porque al mismo tiempo que es condicionado en su ser y acción por la naturaleza, el hombre la carga de historia, la torna acumulativamente histórica. Una naturaleza absolutamente

¹⁶⁶ Jauretche, A., op. cit. pág. 39-40.

¹⁶⁷ *Ibid.*, pág. 40.

¹⁶⁸ *Ibid.*, pág. 40.

natural, valga la redundancia, es una mera idea límite: *la anulación, de este vínculo peculiar entre geografía e historia desvincula al individuo de su pasado y del ser colectivo al que pertenece.*

Otro tanto ocurre con la tradición oral. La tradición oral siempre ha jugado un papel importante como conservación de los caracteres de la comunidad que la ejercita. Es un modo que el pueblo tiene de saber acerca de sí mismo¹⁶⁹. Aquí, en nuestro país, una determinada política económica y social ha dado como resultado que en lo histórico se pierda uno de los elementos que posibilita una mayor autoconciencia.

Al respecto Arturo Jauretche, hablando de un momento de nuestra historia, dice con clarividencia: *“La vieja población campesina ha sido destruida o desarraigada, y la nueva economía comercialista, en transición constante, provoca permanentes desplazamientos de la nueva población. Nos encontramos en presencia de una brusca sustitución de una sociedad por otra. Se corta la continuidad social y además el tránsito de la sociedad patriarcal a la sociedad comercialista, coincidente con el aluvión inmigratorio, provocan bruscamente desplazamientos que alteran el asiento de las familias y su misma constitución, provocan el nomadismo y los traslados frecuentes de un medio a otro y se alteran las jerarquías tradicionales. Si bien subsiste arriba la preeminencia política y social de la clase propietaria de la tierra, todos los estadios intermedios y bajos se alteran en un cambio constante. Quedan así cegados los conductos naturales de la transmisión oral”*¹⁷⁰.

¹⁶⁹ Es importante verificar cosas por uno mismo. Personalmente, y a contrapelo de lo que me enseñaba la escuela, he aprendido por ejemplo sobre Irigoyen y el “alvearismo” por boca de viejos criollos entrerrianos. Esta gente sencilla e “iletrada” no tiene otra posibilidad que regularse por los hechos y por la experiencia. Por eso casi nunca se equivocan.

¹⁷⁰ Jauretche, A., op. cit. pág. 37-38.

Por este camino también se ha obstruido el crecimiento y madurez de la conciencia nacional¹⁷¹.

Nuestra formación libresca, “científica”, nos pone inmediatamente a la defensiva ante el hecho de que la tradición oral puede reconocerse como imponderable elemento heurístico de la investigación y de la conciencia histórica. La tradición oral es un conocimiento en directa relación con el mundo de la vida; lo puramente anecdótico se pierde en el tiempo, pero van quedando aquellas figuras, aquellos acontecimientos que trascienden el tiempo histórico en que surgieron y que comprometen el presente y el futuro. De este modo va configurándose la “memoria del pueblo” y su tradición.

Pero la memoria no es ninguna deidad o entidad metafísica. Últimamente ha surgido una literatura filosófica –manifestación del ascenso de nuestra conciencia social– en la que el pueblo, la tradición, la memoria histórica, campean como módulos de reflexión. Débese evitar el riesgo de caer nuevamente en un formalismo de los conceptos y de las definiciones y tomar lo definido por lo real. Que “la tradición sea de algún modo la memoria del pueblo” estamos de acuerdo, pero que lo definido no nos sirva de falso espejismo y hagamos sin más ni más un juicio de existencia. Porque la verdad es que después de cien años de falsificación histórica, que es falsificación de nuestro pasado y de nosotros mismos, es la misma “memoria” la que está cuestionada. Sucede en filosofía, como en algunas disciplinas sociales, que a veces se hipostasian ciertos conceptos: “pueblo”, “sujeto de cultura”, “imperialismo”, “cultura popular”, “cultura ilustrada”, “liberación-dependencia”,

¹⁷¹ Hay que volver a las cosas y a los acontecimientos de nuestro mundo cotidiano para verificar la distorsión que ha operado una persistente pedagogía colonialista. Una lectura de nuestra historia desde esta perspectiva nos permitirá ver a veces seres trágicos en lugar de ilustres personajes. Es el caso, por ejemplo, de aquel “presidente argentino” que impresiona por su semejanza con un “lord británico” por sus costumbres y vestimenta a las que se aplicaba con fervor ritual. ¡Claro!, había sido abogado del Banco de Inglaterra y del diplomático inglés en Argentina. Ernesto Palacio, en su *Historia Argentina*, ha documentado una lamentable anécdota de Manuel Quintana (pág. 405-406, tomo II, Ed. Peño Lillo, Buenos Aires, 1968).

etc., y con estas hipóstasis de conceptos se cree explicada toda la riqueza multiplicidad del dinamismo histórico. A nuestro juicio hay que recorrer pacientemente todas las mediaciones histórico-culturales del mundo propio para que, por ejemplo, el “pueblo sujeto de la cultura” deje de ser un formalismo vacío y adquiera la plenitud de la vida.

La memoria popular, para ensayar una aproximación al sentido de los términos, es el saber histórico colectivo de la comunidad nacional que se reconoce en el presente bajo el trasluz que le da el propio pasado. Más que saber, en el sentido habitual del término, es un estado de conciencia que asiente, valorando, al mundo presente.

Sin esta luz del pasado, el presente se oscurece; o sea, se inmoviliza, se pierden las perspectivas y el futuro se presenta como la mera reiteración de lo actual.

La pérdida de tradición, el vaciamiento de la memoria colectiva traen aparejada una cierta estabilización del presente; el pasado es visto como justificación del presente, y el futuro es mera prolongación de las formas y contenidos vigentes.

Dentro de este intento de oscurecimiento de la conciencia nacional, dado por la falsificación de la historia, la modificación de la toponimia y la anulación de la tradición oral, hay que ubicar como totalizante y unitiva a una política determinada con respecto al pueblo. Esta política tiene su manifestación, quizá la más relevante, en la política inmigratoria.

Detrás de esta política hay una ideología que la justifica y que pivota sobre las categorías bárbaro-civilizado. Prescindiendo de las rivalidades entre los criollos e inmigrantes, el hecho objetivo es el siguiente: la inmigración pone en contacto dos sociedades muy diferentes, ya sea en lo tecnológico, ya sea en el modo de ser y en la mentalidad de los hombres que la componen. Desde el punto de vista “criollo”, el “gringo” era un “bárbaro”, un ser ajeno y ex-

traño a las tradiciones, a los modos y relaciones de producción, fundamentalmente ganaderos. Técnica y culturalmente, el gringo era un extraño. Desde el punto de vista del inmigrante, acoplado en primera instancia por necesidad a los intereses de la oligarquía que lo había traído y que venía de una sociedad en rápido desarrollo, el criollo era visto como un ser primitivo, indolente, de naturaleza inferior. Se da el choque entre la ambición de riqueza como medio de ascenso social y de poder, y un modo de producir cuyo desarrollo estaba determinado por la *capacidad de consumo*. “*Si el nativo –dice Jauretche– carece tradicionalmente de perspectiva y por ende de voluntad de ascenso social, carece también de los conceptos de propiedad y acumulación de riqueza como medio de poder que están implícitos en el deseo de emigrar: la riqueza es para el criollo simplemente la capacidad de consumo, y sus consumos están limitados a los de una sociedad primitiva; resuelto lo imprescindible para la existencia, la apetencia es solo de bienes de lujo: aperos, ponchos... Sin ascenso a la propiedad de la tierra, los límites de su acumulación no pueden ir más allá de la tropilla y algunos semovientes en los casos más prósperos. Los lujos, las prendas, son su único ahorro, que lo bancan en un apuro o en un juego*”¹⁷².

Pero esta realidad, que es la realidad del Pueblo, es violentamente negada por la “gente decente” que se autotitula el verdadero pueblo en conflictividad con la “chusma incivil y bárbara”, la que por su *propia naturaleza* inferior no puede ni podrá desempeñar la dimensión de sujeto creador de la historia nacional.

Detrás de esta visión desintegradora de la nacionalidad y de sus posibilidades estaban la revolución industrial y el acoplamiento de nuestro País a la estructura de producción de Inglaterra que exigía una nueva mentalidad y sociedad y, lo que es fundamental, que el resultado de una nueva organización del trabajo fuesen los productos necesarios para el mayor desarrollo de la fuerza productiva imperial.

¹⁷² Jauretche, A., “El medio pelo en la sociedad argentina”, pág. 106, Ed. Peña Lillo, Buenos Aires, 1967.

2.- La memoria del pueblo podría identificarse con la Tradición, entendida ésta como un estado de conciencia perdurable en el tiempo. Pero, entendida como la objetivación de sentido del estado de conciencia, debemos decir que la memoria genera a la Tradición y no a la inversa; aunque ésta actualiza a la memoria, a través de los signos, símbolos, ritos, etc.

Del mismo modo la Patria genera el patriotismo. Sin la Patria, que es una realidad viva, el patriotismo no tiene donde hacer pie, deja de ser una experiencia con significación e intencionalidad específicas potenciadas por el objeto allí presente.

El pueblo supone a la Patria, que en su origen está constituida por la tierra, el dominio sobre ella, y los padres que la conquistaron y ejercieron el señorío. Así pues, es la Patria y es el pueblo que en el despliegue de su ser histórico-concreto van configurando una memoria y una tradición, es decir un estado de conciencia que, como dice De Anquín¹⁷³, posee caracteres de “comunidad”, “estabilidad” y “perdurabilidad”.

En la memoria, la multiplicidad e individualidad de la experiencia colectiva e individual adquiere comunicabilidad y universalidad, en grados y modos diferentes.

Un pueblo puede perder la universalidad y comunicabilidad de su experiencia, tal vez, por los caminos más diversos. Pero hay uno que es el que más nos afecta: la dominación cultural. Dominación, que si es total (hablando teóricamente), significa la *aniquilación* lisa y llana de la Patria, pueblo, memoria y tradición; y si es relativa, se convierte en guerra, lucha, hostilidad entre dos estados de conciencia.

No pueden subsistir dos culturas en un mismo suelo, las que suponen dos estados de conciencia completos, dos tradiciones y dos proyectos históricos. Cuando se da el fenómeno de la domi-

¹⁷³ De Anquín, Nimio, “Escritos políticos”, pág. 72. Ed. Instituto Leopoldo Lugones, Santa Fe, 1972.

nación o pérdida de la identidad nacional, *el extraño*, el extranjero, posee o intenta poseer lo *propio*, todo lo propio: las cosas y al mismo sujeto. Mejor dicho, la dominación cultural penetra en la conciencia del colonizado, la anula y vacía a su mundo y lo sustituye por otro.

La dominación cultural consiste en la invasión de lo extraño sobre lo propio. Pero para que esta invasión sea posible es necesario destruir en su esencia a lo propio: es necesario destruir aquel mundo que es correlato de la conciencia colectiva para sustituirlo por un “mundo nuevo”.

Las adjetivaciones “extraño” y “propio” en el orden cultural tienen una profunda importancia, pues establecen la alteridad necesaria para que los mundos culturales se mantengan firmes y substantes en sí mismos. Esta adjetivación es correlativa de los sustantivos políticos: el extranjero y el sujeto nacional; el extranjero y el cercano, o en su máxima tensión, el amigo y el enemigo.

Cuando estas categorías tienen vigencia en un pueblo, son síntoma de madurez. Ahora bien, por el término “propio” no se designa una realidad simple o perfecta, o, valga la metáfora, un recipiente colmado, sino que lo propio es una realidad “una y múltiple” que se mueve entre los polos constituidos por el ser e inteligencia colectivo-nacional, y su correlato, el mundo propio, configurado por múltiples y diferenciadas experiencias.

Con lo afirmado de ningún modo pretendemos negar el hecho de la intercomunicación y “diálogo de las culturas”.

Esta es otra cuestión. Simplemente negamos la posibilidad de que, en el orden histórico-cultural, lo “otro” pueda entrar en la definición del ser propio. Para que lo otro se constituya en elemento vivo del sí mismo, y esto es posible porque las *culturas y el hombre no están en el reino de la equivocidad*. Si así lo fuera, no habría comunicación ni diálogo posible. Pero para que lo haya se necesitan interlocutores reales, como primera condición; y que en segundo

término puedan manifestar lo que de universal (uno y comunicable) emerge de la multiplicidad de su experiencia.

Un cierto humanitarismo universalista, abstracto e impersonal, así como cierto personalismo, vienen a coincidir en borrar las fronteras entre “lo extraño” y “lo propio”. Pero lo negado ideológicamente no por eso deja de ser real y efectivo. Para unos, la indiferencia ante lo múltiple -indiferencia ante el mundo concreto de la vida- les lleva a superar imaginariamente toda diferencia: para otros, la absoluta validez reconocida a la originalidad de las experiencias históricas, si bien aparentemente pareciera acarrear la valoración de lo múltiple, en el fondo exige salir de sí e impide afirmarse en la personalidad histórico-cultural; un relativismo historicista, paradójicamente, todo lo uniforma, así como también todo lo valoriza.

Desde diversos ángulos epistemológicos —en especial desde la antropología cultural, desde la teoría de la dependencia, o desde una filosofía en aquellos intentos por rescatar la intensidad de la vida, de lo singular, de lo nacional frente a lo universal— se ha arremetido con toda la artillería contra “lo universal”. En Iberoamérica estas corrientes de pensamiento tienen una significación positiva imponderable en tanto pretenden una reivindicación y afirmación de nuestra personalidad dentro de la historia universal. Y el ataque es tanto más violento, cuanto mayor es la conciencia de que en los países periféricos se han hecho pasar por lo “absolutamente universal” los valores de la civilización europea en expansión. Es decir, los “valores universales” han sido utilizados como instrumentos de dominación. Hasta aquí, nos parece correcto el planteo. Pero muchas veces la crítica va más allá hasta adoptar una postura filosófica que en su extremo puede tomar carácter de un relativismo historicista o que sin llegar a eso, mantiene lo “universal” y lo “histórico” en extrañas simbiosis, sin la correspondiente fundamentación teórica que requiere el universal, o sin responder acerca de las condiciones de posibilidad y existencia de lo histórico, así como de la relación entre ambos términos. Asimismo, ciertas generalidades que se hacen del pensamiento europeo deben

ponernos en la pista de que allí donde termina la crítica empieza el verdadero problema. ¿Qué es lo universal y qué lo singular? Y con respecto a la historia, ¿cómo es posible que lo universal sólo exista y “adquiera vida con la singularidad de lo nacional”? Este es el problema que nuestro pensamiento filosófico, tarde o temprano, deberá solucionar.

3.- Lo que hemos expuesto podría sintetizarse en las formulaciones siguientes, a los efectos de obtener una mirada totalizadora:

- a) El pasado, el presente y el futuro se co-implican mutuamente. La unidad de la vida histórica se manifiesta en la unidad de las culturas.
- b) La comprensión del presente requiere del pasado, y a la inversa. La proyección del futuro sólo es posible en base a la plataforma presente-pasado.
- c) La colonización para dominar el presente y asegurarse el futuro, debe quebrar la unidad e identidad de la conciencia histórica.
- d) Si al pasado se lo deja intacto, la dominación resulta imposible, o por lo menos muy problemática.
- e) De este modo la dominación cultural tiene una doble tarea (que no se dan, como es obvio, de forma cronológica): velamiento del pasado que genera ininteligibilidad y estabilización del presente, e imposición de un nuevo estado de conciencia.
- f) Si la dominación cultural, hipotéticamente hablando, llega a ser total, quiere decir que se ha aniquilado a la Patria y a la Nación, al pueblo, su memoria y tradición. Si es relativa, se convierte en antagonismo entre lo extraño y lo propio.
- g) Este antagonismo, que tiene el carácter de la *hostilidad* (y por lo tanto es irreconciliable), se manifiesta en un doble plano: en la lucha política y en la lucha cultural, la que debe penetrar y ubicarse en el centro mismo del antagonismo que primaria y esencialmente es político.

- h) En Hispanoamérica, y en la Argentina en particular, la Civilización (cuyo nombre propio es Imperialismo según la conciencia de nuestro siglo) ha llevado a cabo un plan de desnacionalización de la Cultura, borrando el pasado de nuestra conciencia e imponiendo una superestructura cultural extraña. Múltiples han sido los métodos.

4.- ¿Cómo entender esta lucha cultural? Antes que todo, se deben

evitar ciertos peligros que se presentan a nuestra conformación mental estructurada de acuerdo con la pedagogía colonialista. Cuando un movimiento nacional eclosiona en la concretización de una política liberadora, resulta más o menos fácil reconocer y rechazar aquellos elementos que son los mojones de una conciencia alienada. Pero, como dice Fanon, es más fácil proclamar que se rechaza que hacerlo realmente. Esto se conecta con otro obstáculo ya señalado: caer en conceptualizaciones reificadoras que inmovilizan el dinamismo de lo que es histórico.

Así como existe un “populismo abstracto” en política, así también existe un “populismo abstracto” en la interpretación de la cultura. Es necesario recorrer el movimiento, que es concreto y múltiple, de la vida histórica; movimiento que se da en órdenes diversos y cuyas manifestaciones a veces son audibles y a veces son silenciosas.

La lucha cultural dentro de los países coloniales tiene una tarea doble que se da como en una especie de doble movimiento. En primer lugar, un movimiento de crítica hacia la superestructura cultural, lo que es saludable pues el que critica se vale de la corriente de una vida sólo entonces tiene posibilidad de identificarse en la intencionalidad de la vida colectiva en su pasado, su presente y su futuro.

En segundo lugar, un movimiento de memorización por el que se saca a la luz el pasado con todas las consecuencias que

esto implica. Cuando un pueblo lucha por su la reconquista de su identidad y su liberación, surge al mismo tiempo la necesidad de revisar el pasado; es en estas épocas cuando florecen los estudios históricos y se escribe la propia personalidad histórico-colectiva.

Son los signos de la salud recobrada. La historia nacional se convierte en fuente de alegrías, sueños y esperanzas. Es la señal inequívoca de que la primavera está próxima.

Eje transversal: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI)

Fecha: jueves 20 de marzo

Horario: 17:45 a 19:30 hs.

Coordinadores/ras: Profs. Alejandro Rojas, Martina Pietroni, Mariana Chaillou y Andrea Delmonte

¡Bienvenidas y bienvenidos!, queridas/os ingresantes de las distintas carreras que han elegido. En esta oportunidad nos encontramos en un nuevo espacio pedagógico del Curso Introductorio, cuyo eje transversal es el de la ESI (Educación Sexual Integral).

La ESI tiene la particularidad de ser un eje curricular transversal a todos los niveles educativos (Inicial, Primario, Secundario y Superior), a las diferentes modalidades y orientaciones, a las distintas áreas, disciplinas y espacios curriculares. En suma, a todo el sistema educativo.

La ESI impregna la enseñanza de los contenidos, las propuestas didácticas de los/as docentes en las aulas y en las instituciones escolares y por ello, nos atraviesa e involucra a todos los sujetos del mundo de la educación.

Y ello es así, porque desde la sanción de la Ley N° 26.150 del Programa Nacional de la ESI en el año 2006, se definieron los lineamientos curriculares a nivel nacional y en cada una de las jurisdicciones del país, se crearon programas de formación y capacitación docente, se escribieron y publicaron numerosos libros de textos sobre este campo interdisciplinario maravilloso con el que cuenta nuestro sistema educativo.

Sexo, género y sexualidad, cuerpos y deseos, igualdad, derechos humanos y celebración por la diversidad son palabras, conceptos y categorías de análisis claves para desentrañar, desnaturalizar y deconstruir mitos y tabúes, estereotipos, mandatos y prejuicios.

En esta ocasión, y en clave de Taller, realizaremos dos actividades con sus respectivas consignas.

TE SOLICITAMOS QUE, PARA EL DÍA DE ESTE ENCUENTRO, LLEVES FIBRAS, FIBRONES, MARCADORES, TIJERA, PEGAMENTO, CARTULINA, PAPEL AFICHE, ETC.

Actividad 1

- 1) Formar grupos de 4 o 5 integrantes.
- 2) Seleccionar una de las imágenes disponibles.
- 3) Analizar y discutir al interior de cada grupo las ideas y los mensajes, las impresiones y las sensaciones que les sugiera la imagen elegida.
- 4) Compartir con el resto de los grupos, comentando en voz alta, aquellos análisis y discusiones que se suscitaron al interior del grupo, las ideas y los mensajes, las impresiones y las sensaciones generadas por la imagen en cuestión.

Actividad 2

- 1) Seleccionar las palabras, los conceptos y/o las categorías de análisis que se encuentran impresas en la mesa del centro del aula y con éstas y demás herramientas y recursos gráficos disponibles, elaborar por grupo una lámina que intente representar las ideas más significativas del Taller.
- 2) Colgar dichas láminas en el pasillo central del edificio del Instituto.

Eje Transversal: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Fecha: viernes 21 de marzo

Horario: de 15:30 a 17:20 hs.

Coordinadores/ras: Profs. Martina Pietroni y Alejandro Rojas

En el marco del Curso Introductorio, hemos abordado diferentes ejes temáticos a lo largo de este breve recorrido. Hoy concretamente nos volvemos a encontrar, y en esta ocasión, con la oportunidad de pensar y reflexionar acerca de la enseñanza de la historia. Y para ello necesitamos partir al menos de un interrogante que movilice el análisis propuesto, a saber:

¿Por qué y para qué vale la pena seguir enseñando historia hoy a adolescentes, jóvenes y adultos/as de la escuela secundaria?

Con la finalidad de ir indagando y encontrando algunas respuestas, hipótesis e ideas en general en torno a este gran interrogante, proponemos resolver la actividad N° 1.

Actividad N° 1

- 1) Formar grupos de 2 (dos) integrantes.
- 2) Seleccionar sólo uno de los siguientes fragmentos, frases y/o afirmaciones del libro *Pedagogía de la Autonomía* de Paulo Freire. Mientras tanto, compartimos algunas referencias acerca de quién es Paulo Freire.

Fragmentos seleccionados de *Pedagogía de la autonomía (2008)*, de Paulo Freire.

- “FORMAR es mucho más que simplemente ADIESTRAR al educando en el desempeño de destrezas” (pág. 16)

- “El error, en verdad, no es tener un cierto punto de vista, sino considerarlo absoluto” (pág. 16)

- “Mi punto de vista es el de los *condenados de la Tierra*, el de los excluidos” (pág. 16).
 - “No podemos basar nuestra crítica a un autor en la lectura superficial de una u otra de sus obras. Peor todavía, habiendo leído tan sólo la crítica de quien apenas leyó la solapa de uno de sus libros” (pág. 18)
 - “Puedo no aceptar la concepción pedagógica de este autor o de aquella autora; de todos modos, debo exponer a los alumnos las razones por las que me opongo a ellas. Pero lo que no puedo, en mi crítica, es mentir. Decir mentiras acerca de ellos” (pág. 18)
 - “La preparación científica del profesor o de la profesora debe coincidir con su rectitud ética. [Entendido como la] capacidad de vivir y de aprender con lo diferente, no permitir que nuestro malestar personal o nuestra antipatía con relación al otro nos hagan acusarlo de lo que no hizo” (pág. 18)
 - “(...) Reconocer que somos seres **CONDICIONADOS**, pero no **DETERMINADOS**. Reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de **DETERMINISMO**, que el futuro es **PROBLEMÁTICO** y no inexorable” (pág. 20)
 - “(...) más que un ser en el mundo, el ser humano se tornó una **Presencia** en el mundo, con el mundo y con los otros. (...) Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace, pero también de lo que sueña, que constata, evalúa, valora, que decide, que rompe” (pág. 20)
- 3)** Responder los siguientes interrogantes realizando intercambios de ideas entre los/as compañeros/as del grupo.
- a)** ¿Por qué eligieron esa frase de Paulo Freire? ¿Qué les sugiere?
 - b)** ¿Qué relaciones puede ofrecer esta frase con la enseñanza de la historia?

c) ¿Qué imagen pueden pensar para representar lo que plantea la frase?

4) Socializar las ideas a las que arribaron.

Eje transversal: LA HISTORIA Y LA ESPECIALIZACIÓN DEL CAMPO HISTORIOGRÁFICO.

Fecha: viernes 21 de marzo

Horario: de 17:45 a 19:30 hs.

Coordinador: Prof. Pablo Salomón

Actividad 1

El recurso que utilizaremos es el listado de asignatura que componen nuestro Profesorado de Educación Secundaria en Historia.

Primer año

Espacio y Sociedad

Pedagogía

Psicología y Educación

UCCV: Problemáticas de Antropología y Sociología

Historia de Europa I

Introducción al Conocimiento Histórico

Paleohistoria de Asia y África

Práctica Docente I: Escenarios Educativos

UCO (Unidad curricular opcional)

Segundo año

Didáctica y Curriculum

Instituciones Educativas

Filosofía

Problemáticas de la Ciencia Política y la Economía

Historia Americana I

Historia Argentina I

Historia de Europa II

Sujetos de la Educación Secundaria

Práctica Docente II: La institución escolar

Tercer año

UCCV: Problemas de la Construcción de la Ciudadanía en la Argentina

Didáctica de la Historia I

Historia Americana II

Historia Argentina II

Historia Contemp de Asia y África

Historia de Europa III

Metodología de la Investigación Histórica

Práctica Docente III: La clase, los procesos de enseñar y aprender

UDI (Unidad de Definición Institucional)

Cuarto año

Educación Sexual Integral

Ética y Trabajo Docente

Didáctica de la Historia II

Historia Americana III

Historia Argentina III

Historia de Europa IV

Seminario de Investigación Histórica

Teoría e historia de la historiografía

Práctica Docente IV: Residencia

Consignas guías:

- 1) Leer el listado de las asignaturas que componen nuestro profesorado
- 2) Conjeturar/imaginar qué contenidos y temas se dictarían en cada uno de ellos
- 3) Distinguir, a priori, qué asignaturas son “específicamente” de historia y cuales no
- 4) ¿Cuáles creen que son los criterios para organizar de esa forma el diseño curricular?
- 5) ¿Qué otras preguntas te surgen de la lectura del listado de asignaturas?

Cierre de la actividad: puesta en común de lo registrado, debatido y analizado.

Actividad 2

Desde el retorno a la democracia en Argentina en 1983, el campo historiográfico ha experimentado algunos cambios vinculados al desarrollo de la disciplina. Entre ellos, se destaca la *especialización* en el análisis de determinados núcleos temáticos.

A continuación, vamos a leer el siguiente fragmento del texto de Elias Zeitler

Fragmento del texto:

“Para profundizar en estas cuestiones es pertinente esbozar primero un panorama general del estado actual de las producciones del campo historiográfico atendiendo a cuestiones teóricas y metodológicas de una de las subdisciplinas de la historia que más ha cobrado importancia en los últimos años.

Nos referimos a la denominada *nueva historia política*. Al respecto lo primero que debe mencionarse es el predominio que tienen en ésta los estudios históricos sobre el Siglo XIX para cuyo abordaje proponemos, siguiendo el análisis de Hilda Sabato, organizarlos en torno a tres temas centrales: el primero se refiere a la construcción del Estado y de la Nación -un tema clásico pero que ahora es abordado desde la óptica de los problemas conceptuales y los intentos alternativos de organización nacional y a través de estudios locales englobados en el contexto nacional-; el segundo atiende a la relación que existe entre la sociedad civil y la sociedad política -donde cobran importancia cuestiones como la soberanía, la representación, la participación, el rol de las dirigencias, los mecanismos electorales, el sufragio, la ciudadanía y la sociabilidad-; y el tercero se centra en la esfera de las significaciones o el análisis del discurso -es decir los estudios políticos basados en las categorías de los lenguajes, las identidades políticas y el imaginario colectivo-. Esta forma de abordaje histórico ha recibido diversas influencias a través de la adaptación de diversas propuestas teóricas y metodológicas provenientes del marxismo culturalista británico (E. P. Thompson y Eric Hobsbawm), de la nueva historia intelectual norteamericana (Hayden White y D. La Capra) y anglosajona (Q. Skinner y J.G.A Pocock), de la nueva historia cultural francesa (Roger Chartier), de la nueva historia política con aportes de intelectuales franceses (Pierre Rosanvallon), anglosajones (Frank O’Gorman) e italianos (R. Romanelli) y de la historia conceptual alemana (Reinhart Koselleck).”³

³ Elias Zeitler, (2009) *El campo historiográfico argentino en la democracia. Transición, profesionalización y renovación*. ESTUDIOS HISTORICOS – CDHRP- Diciembre 2009 - Nº 3 – ISSN: 1688 – 5317.

Luego de la lectura, vamos a analizar el fragmento a partir de las siguientes preguntas guías

- 1) ¿Qué entienden ustedes por *especialización*?
- 2) ¿Por qué sería *nueva* la historia política?
- 3) ¿Qué vínculos encuentran entre “la política” con otras esferas de la realidad histórica, como serían “lo cultural”, “lo social”, etc.
- 4) ¿Qué entienden por “cuestiones teóricas y metodológicas”?
- 5) ¿qué otras preguntas te suscita el fragmento leído?

Cierre de la actividad: puesta en común de lo registrado, debatido y analizado.