

# Construcción de ciudadanía en prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales en nivel superior. Estudio de caso

---

## Resumen

Nuestra investigación, enmarcada en la Didáctica Profesional, analiza prácticas de aula de una docente de Ciencias Sociales de nivel superior. Buscamos comprender cómo la profesora resuelve problemas que ella reconoce en su enseñanza, referidos a la construcción de ciudadanía. Durante el trabajo de campo, realizamos dos entrevistas a la docente y grabamos videos de clases. A partir de la sistematización, lectura y articulación entre estos registros, seleccionamos dos episodios filmados de clase para observarlos junto a la profesora y escuchar sus reflexiones en la segunda entrevista. Los análisis realizados durante este trabajo nos permiten avanzar en la comprensión de las relaciones que la docente establece entre la construcción de ciudadanía y sus prácticas de enseñanza desplegadas dentro de la situación profesional de la clase.

## Palabras Clave

Construcción de ciudadanía • enseñanza de las ciencias sociales • situación profesional • dispositivo-clase

Construction of Citizenship in Teaching Practices of Social Sciences at a Higher Level. Case Study

\* La autora es profesora de Educación Primaria, licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes), abogada por la (Universidad de Buenos Aires) y magister en Formación Docente (Universidad Pedagógica Nacional). Ha trabajado como docente de grado, directora de nivel primario, profesora a cargo de talleres de investigación en la UNIPE y, actualmente, se desempeña como profesora en Talleres de Práctica y Residencia en profesorado públicos de educación primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Filiación: UNIPE. Correo electrónico: rosana.brufal@unipe.edu.ar

## Abstract

Our research, framed in Professional Didactics, analyzes the classroom practices of a Higher Level Social Sciences teacher. We seek to understand how the teacher solves problems related to the construction of citizenship that she recognizes in her teaching. During the fieldwork, we conducted two interviews with the teacher and recorded videos of the classes. Based on the systematization, reading, and relationship between these records, we selected two filmed class episodes that we observed along with the teacher in the second interview. The analyses carried out during this work allow us to advance in understanding the relationships that the teacher establishes between the construction of citizenship and her teaching practices deployed within the professional situation of the class.

## Keywords

Construction of citizenship • teaching of social sciences • professional situation • class device

## Introducción

Nuestra investigación, enmarcada en la Didáctica Profesional (DP), registra y analiza prácticas de aula de una docente de Ciencias Sociales de nivel superior, buscando traer a la superficie los esquemas que sustentan las acciones que pone en práctica para resolver en su enseñanza problemáticas que reconoce respecto a la construcción de la ciudadanía.

La DP se centra en identificar y comprender el aprendizaje del adulto en su ambiente de trabajo a través del análisis reflexivo de sus actividades. Reconoce, desde la perspectiva piagetiana, que la primera propiedad del conocimiento es su operatividad para guiar las acciones que posibilitan la adaptación de cualquier persona a su entorno. Vergnaud (1990), retomando a Piaget y Gréco (1974), introduce el concepto de *esquema*, pensado como una organización invariante lo suficientemente general para poder

adaptarse a un gran número de situaciones. Para ambos autores, conocimiento y acción confluyen en las funciones operatorias, aunque los sujetos no expliciten ni conozcan suficientemente su organización. Según la DP, un análisis de la actividad permite evidenciar esas invariancias y su adaptabilidad a cada circunstancia, señalando algunos conceptos organizadores utilizados para orientar y guiar la acción. En ese proceso de reconocimiento y análisis, un adulto puede convertir una situación profesional problemática en una situación de aprendizaje. Este pasaje de la acción a la conceptualización requiere comprender la distancia que se genera entre la tarea prescrita y aquella efectivamente realizada en una determinada situación profesional. Nuestro trabajo avanza en la comprensión singular de las acciones didácticas de una docente en el tratamiento de la construcción de ciudadanía. Consideramos la centralidad de esta temática porque, desde el inicio de los Estados modernos, los sistemas escolares se ocuparon, a través de sus prescripciones curriculares, de perfilar la formación de la ciudadanía esperada.

A partir de la indagación, hemos podido avanzar en un entramado específico de dos niveles de análisis interrelacionados: por un lado, el nivel de las políticas públicas enunciado a través de los diseños curriculares y, por otro, el nivel de las representaciones y marcos referenciales de la docente.

Analizamos una secuencia de trabajo referida a los procesos revolucionarios de principios del siglo XIX en el Virreinato del Río de la Plata. A partir de los episodios seleccionados en el material fílmico de las clases, propusimos a la docente una reflexión guiada por las preguntas de la investigación que pretendían, en primer lugar, analizar su estructura conceptual de la situación, para luego interpretar sus acciones, a través de indicadores que visibilizaran su modelo operativo.

El trabajo de campo releva una secuencia de seis horas cátedra dictadas en un instituto público de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), durante el mes de mayo de 2019, y se centra en el desarrollo de su planificación, implementación y posterior análisis, a través de una entrevista de autoconfrontación.<sup>1</sup> Las preguntas que guían nuestro trabajo articulan el enfoque curricular y la práctica docente, y buscan com-

1. Llamamos así a uno de los dispositivos distintivos de la DP, a través del cual el o la docente entrevistada observa la filmación de un episodio de su práctica y responde a las preguntas que el o la investigadora formula, buscando activar sus procesos reflexivos.

prender cuestiones tales como: qué relaciones establece una docente de nivel superior del profesorado de educación primaria entre la construcción de ciudadanía y la enseñanza de las Ciencias Sociales; qué tratamiento tiene la construcción de ciudadanía en los documentos curriculares vigentes y cómo los interpreta la docente; cómo se expresan estas interpretaciones en sus prácticas de enseñanza.

A través de los dispositivos de la investigación, la docente reflexionó sobre tres problemáticas de enseñanza que identificó en su práctica: la desmitificación del relato escolar, la interpretación de las lecturas propuestas y las reproducciones de las prácticas influenciadas por las biografías escolares de los estudiantes. La investigación suma al análisis rastros discursivos que traen a la superficie la incidencia del dispositivo-clase en el modelo operativo de la docente.

Hemos organizado el análisis en cuatro partes. La primera refiere a la estructura conceptual de la situación, es decir, la descripción de los conceptos pragmáticos y pragmatizados<sup>2</sup> (Pastré, 2011) que sirven para orientar la acción. La segunda analiza, a través de determinados indicadores, el modelo operativo de la docente. En la tercera parte, se presenta un análisis sobre los episodios seleccionados por la investigación. Por último, y como resultado del proceso, se presentan las conclusiones.

## **Primera parte. La estructura conceptual de la situación**

### *Coser el esqueleto. La enseñanza, entre mitos y discursos*

En la entrevista inicial, frente a la pregunta sobre el sentido y espacio que daba a la construcción de la ciudadanía en la enseñanza de su materia, la profesora manifestó:

2. Se denomina *pragmáticos* a los conceptos movilizados en la acción por cada sujeto para resolver los problemas de su trabajo. Estos conceptos orientan las acciones después de un diagnóstico sobre la situación; no están totalmente implícitos, pero tampoco están definidos o prescriptos. Pragmatizados son aquellos conceptos originados en los saberes disciplinares, no en la misma acción. Por lo general, se encuentran en diferentes tipos de documentos y prescripciones. Por ejemplo, los diseños curriculares jurisdiccionales.

Bueno, mirá, en principio, te hago un poquito el desarrollo de la materia para que se entienda o para tratar de pensar juntas dónde se inserta [la ciudadanía], porque no estoy pensando todo el tiempo en eso. Bien... Eh..., primero, trabajamos el sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela, para lo cual recuperamos su propia biografía escolar, la de los alumnos, para poder pensarla, ponerla sobre la mesa, eh..., y ver ciertas continuidades con formas de enseñar... Ciertas continuidades, ciertas rupturas, obviamente, que tienen que ver con los contextos; sí, ciertas continuidades... [...] Entonces, a partir de ahí, empezamos a pensar cómo son enseñadas las Ciencias Sociales, eh..., y todo el camino nos lleva a las efemérides, ¿no? Entonces, ahí, trabajamos el concepto de efemérides. Qué representan las efemérides o qué fueron representando las efemérides para la escolaridad en todo el siglo..., finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Y ahí vemos que las efemérides tenían un claro como anclaje en ciertos intereses de construir un determinado tipo de ciudadano homogéneo, civilizado entre comillas, donde la diversidad y las diferentes culturas y diferentes historias van a quedar de lado: “eso en tu casa, en la escuela sos argentino, argentinito”. [...]

Sí, y después de eso, se traslada a las familias... Eh, entonces, ahí empezamos a pensar que lo que se enseña en la escuela, sobre todo pensando las Ciencias Sociales, puede tener que ver con cierto proyecto político de país, cierta intencionalidad de tener cierto tipo de ciudadanos para lograr ciertas cosas. Y entonces eso queda muy claro cuando, bueno, tomamos fines del siglo XIX, comienzos del siglo XX, todo el orden conservador. Entonces, va quedando claro cuál es el proyecto político del país y por qué se necesitaba determinado tipo de ciudadano. Entonces, acá la ciudadanía está atravesando, porque lo que vamos a hacer después es romper todo eso.

En esta enunciación, la docente, por un lado, organiza en forma competente los conceptos pragmatizados que se desprenden de los lineamientos curriculares: sentido de las enseñanzas de las Ciencias Sociales, continuidades y rupturas, relato escolar hegemónico, proyecto político de país, características del ciudadano deseado en ese tipo de proyecto, concepto de efemérides, biografías escolares. Por otro lado,

hacia el final, agrega una intencionalidad didáctica de “romper” elementos del discurso historiográfico. A partir de esta enunciación, se entiende el sentido del recorte pedagógico.

Me parece que, además, el recorte que seleccioné para la materia es significativo. [...] La Revolución de Mayo es algo con lo que se van a encontrar todo el tiempo, entonces, me interesaba deconstruir ese discurso escolar, escolarizado de la Revolución de Mayo, eh... Es decir, romper con ese mito de que la revolución dio origen a la Nación Argentina y restituir ese hecho a un proceso histórico y... enmarcarlo dentro de un proceso.

¿A qué se refiere la docente cuando habla de “romper con el mito” de la revolución que dio origen a la Nación Argentina? ¿Por qué pretende desmitificar? Sobre esta idea, volverá una y otra vez indagando sus sentidos, a medida que la reflexión discursiva se activa. Sin duda, el mito de origen de la Nación es una construcción que acompañó el proyecto político del Estado moderno surgido luego de la sanción de la Constitución Nacional y forjado en las últimas décadas del siglo XIX y primeras tres décadas del siglo XX. Supone, como dice la docente, “cierta intencionalidad de tener cierto tipo de ciudadanos para lograr ciertas cosas”. Esa intencionalidad está instrumentada, en parte, en el relato escolar con el que la profesora discute y quiere romper. La ruptura del mito sostenido por el relato escolar debe dar paso al discurso histórico que trae aparejado otras intencionalidades. La posibilidad de incidir en la formación de un tipo de ciudadano a través de la enseñanza no está cuestionada, sino que se pretende ofrecer un conocimiento del discurso histórico para comprender y posibilitar una puesta en cuestión de un tipo de relato aún vigente en el sistema escolar. Es necesario identificar que el sentido de la deconstrucción está orientado específicamente a la desmitificación. Lo que ella pretende “romper”, “desarmar” es el relato escolar que sostiene el mito que habilitó muchos de los rituales y discursos escolares que buscaron un sentido de pertenencia nacional, una ciudadanía homogénea y hegemónica. La desmitificación cobra un sentido preciso en la estructura conceptual de la docente, según el cual, el conocimiento del proceso histórico posibilita al ciudadano un posicionamiento crítico y alternativas de intervención. Este posicionamiento evidencia dos aspectos sustantivos de su estructura conceptual. En primer lugar, un acuerdo con las

prescripciones curriculares vigentes que distinguen la enseñanza de las Ciencias Sociales como un espacio específico donde es posible incidir en una construcción de ciudadanía que hoy implica autonomía y criticidad. Segundo, el reconocimiento de una problemática recurrente en su enseñanza: la persistencia de un mito de origen al tratar los procesos revolucionarios del Virreinato del Río de la Plata. Su experiencia la alerta sobre la necesidad de reconocer el discurso escolar para discutirlo desde el discurso histórico. En sus interpretaciones, el primer tipo de discurso está asociado a la formación de un ciudadano homogéneo ligado al orden conservador y a un enfoque de enseñanza tradicional:

Estamos..., estoy pensando en ese... [mito], porque la construcción de la ciudadanía a fines del siglo XIX, comienzos del siglo XX, se va a amparar bastante en el relato histórico escolar. Entonces, bueno, me parece que impugnando el relato histórico escolar también impugnamos ese sentido de ciudadanía único que quería dar la élite o la oligarquía dominante en su momento.

La docente presenta una contraposición entre mito e historia que ella nombra como “relato escolar” y “proceso histórico”, respectivamente. Funciona como un juego de oposición que no solo organiza la tarea de enseñanza, sino que permite rastrear un juicio pragmático que orienta fuertemente su modelo operativo y la “pone en alerta” al momento de realizar sus intervenciones de clase y corregir secuencias didácticas de sus estudiantes.

En los lineamientos curriculares de nivel superior para la formación de profesores de enseñanza primaria en la CABA (2015), se reconoce una tensión entre la tradicional formación de ciudadanos por adhesión y las propuestas de formación con espíritu crítico.

En este sentido, se apunta a la formación de un ciudadano-docente que se asuma como protagonista y pueda apreciar las potencialidades del conocimiento social rigurosamente construido.

Por otro lado, el Diseño Curricular para la Escuela Primaria de CABA (2004) afirma que la ciudadanía como práctica de lo público debe incluir a todos los miembros de la sociedad, brindándoles herramientas para el uso responsable de la libertad, la conquista del disfrute pleno de los derechos humanos y la participación autónoma en la vida social.

Al momento de ser consultada en la entrevista inicial sobre su manera de interpretar estas prescripciones, la docente comentó:

Bien..., el diseño curricular, cuando yo armé esta materia fue en 2010, lo armé, lo anclé en el diseño..., después fui desarmando un poquito. [...] Me parecía que algo me faltaba... [...] Me parecía que ellos necesitan poder entender el discurso histórico.

Y fue dejando en claro, desde su rol de profesional experimentada, cómo había enriquecido su registro epistémico con su registro pragmático:

Algo como que los discursos escolares no estaban del todo cuestionados o no del todo analizados o puestos sobre la mesa, entonces, ahí, es que incorporó corrientes historiográficas. Entonces, decido que después de efemérides, y para pensar por qué estos proyectos y por qué esta enseñanza de la historia que tiene estas continuidades y que persiste en esta mirada...

La diferenciación de las corrientes historiográficas, en la visión de la docente, puede ser interpretada como un juicio pragmático: ciertos saberes son necesarios para construir ciudadanía, porque permiten posicionarse y discutir el discurso hegemónico. Dentro del sistema dinámico de sus prácticas, la docente reorienta sus decisiones dando singularidad a su propuesta, porque entiende que es por allí donde se juega uno de los problemas de su enseñanza. Durante el trabajo de campo, la investigación recuperó una expresión de la docente, quien habló de “coser” conocimientos. Se le preguntó por qué elegía esa imagen:

Bien, en parte, es porque es eso para mí. Para proveer algún relato que tenga sentido. No dejar nada suelto. Eh..., reunir diferentes campos, si se quiere: lo pedagógico, lo metodológico, lo disciplinar. O sea, reunirlos de alguna manera y, sí, coserlos, darles forma, unirlos, entrelazarlos, no sé cómo [...] Pero para mí es un concepto que lo uso... es una idea que la uso mucho.

Aparece un giro expresivo que asocia los conocimientos que “cose” con los fundamentos de su enseñanza: “proveer algún relato que tenga sentido”, “No dejar nada suelto”. La enseñanza es entendida como una transmisión de conocimientos con un sentido determinado. Se “cose” de una manera y en búsqueda de un resultado, para “no dejar nada suelto”.

Durante la clase en la que se realizó el registro filmado, una alumna pregunta a la docente si ella enviará por algún medio digital ciertos carteles con información que está utilizando para apoyar la explicación. En la respuesta, la profesora le dice que si desea puede tomar apuntes, porque ella está “cosiendo cosas”. Cuando la investigadora indaga sobre esa intervención, la profesora continúa ampliando el sentido de su concepto:

...lo que estaba ofreciendo ahí en realidad es una estructura. O sea, vos tenés que leer. Si vos no leíste lo que tenías que leer, en tal caso, es completar esa estructura. O sea, yo te estoy ofreciendo un esqueleto. La cronología es un esqueleto, ¿sí? Bueno, con tu lectura vos vas complejizando, complementando, completando ese esqueleto que es como una base. Es con la lectura de ellos. En clase, ¿qué hago? Es coser ese esqueleto, en definitiva.

Queda claro que la “costura” que ella realiza organiza contenidos de diferente tipo: pedagógico, metodológico, disciplinar. Esta preocupación está relacionada con el objetivo pedagógico de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los estudiantes aprenden para enseñar, y su profesora, dentro de su competencia profesional, conoce esta especificidad.

La docente plantea la segunda problemática detectada en su tarea profesional: la falta de lectura y las dificultades de los estudiantes para la comprensión del discurso histórico. Esta circunstancia implica un inconveniente al momento de la transmisión de conocimientos. Distinguimos un nuevo elemento de su estructura conceptual: la enseñanza de ciertas herramientas didácticas para promover la autonomía, tanto en el aprendizaje actual como en la futura tarea de enseñanza de los estudiantes. Volveremos enseguida sobre este punto.

El esqueleto es otra figura relevante en su discurso. Lo ofrece como sostén, como

una estructura para la lectura que el alumno irá “completando, complejizando y complementando”. La lectura pretendida en la bibliografía de cátedra presenta a la autora Marcela Ternavasio.<sup>3</sup> Esta selección muestra indicios de la fundamentación docente para enseñar cómo se construye el contenido histórico:

Entonces, me parece que eso es positivo metodológicamente para que ellos también vayan viendo que los historiadores construyen hipótesis; que en ese sentido van a hacer todo un desarrollo, una investigación; y... ¡les cuesta ese texto!

La profesora deja en claro, nuevamente, la importancia de comprender el trabajo de los historiadores al construir hipótesis para sus investigaciones. Un trabajo científico, alejado de los mitos y de la reproducción acrítica.

En el acceso a esta lectura detecta las dificultades de comprensión y ofrece la costura del esqueleto. Quiere acompañar a sus estudiantes en la lectura de un nuevo tipo de discurso que trae aparejada la complejidad y quiebra el pensamiento lineal tradicional entre causa y consecuencia.

La tarea prescripta es clara, organizada, requiere de la lectura de los estudiantes y tiene como objetivo desmitificar el relato escolar. La profesora, en sus planificaciones y explicaciones, “cose un esqueleto” que estructura y da sentido a sus acciones y reflexiones en torno a la construcción de ciudadanía.

### ***La puesta en escena. Autonomía y herramientas didácticas***

Durante la entrevista inicial, la docente presentó la organización de su cátedra como una gran secuencia espiralada que a su vez desplegaba en su interior microsecuencias relacionadas. Se le preguntó, entonces, cuál consideraba que era el eje que atravesaba toda la secuencia.

3. Historiadora rosarina, autora del libro *Historia Argentina 1810-1853*, editado por Siglo Veintiuno.

Bueno..., poder entender que la enseñanza, en general, y de las Ciencias Sociales, en particular, responde a un proyecto político del país, un modelo del país, y me parece que como docentes tienen que empezar a posicionarse.

Eso, por un lado, por el lado formativo, pero también, desde cuestiones más metodológicas, que puedan ser cada vez más autónomos para resolver cuestiones que tienen que ver con la enseñanza... Siempre hay como la puesta en escena de algún instrumento metodológico, como para que ellos también, en la misma puesta en escena..., eh... vayan aprendiendo el uso de ciertos recursos o de ciertas herramientas, también con su correspondiente fundamentación. [...] Yo creo que lo metodológico es lo que más se va construyendo, ¿sí?, a lo largo de la carrera docente.

Continúa, completando sus sentidos con respecto a las herramientas y recursos, ligándolos con uno de sus problemas de enseñanza: deconstruir el relato escolar.

Estoy buscando que ellos también deconstruyan formas de dar Ciencias Sociales. Porque también ellos piensan que dar Ciencias Sociales, por lo que vienen viendo y por sus propias experiencias, y por lo que recabamos en las primeras clases, es “el manual, de acá hasta acá”. [...] Entonces, la idea mía es no solo una deconstrucción desde el “para qué”, sino también pensar en el “cómo”, ¿no?, que me parece súper interesante, donde los estudiantes tengan posibilidad de producción.

En esa posibilidad de producción se puede rastrear un indicador de su concepción de autonomía. Considera que los estudiantes deben tensionar sus vivencias biográficas escolares reconociendo no solo un tipo de relato, sino una forma acrítica de transmitirlo. Frente a este problema-situación la docente propone “la puesta en escena” de ciertas herramientas.

Yo fui afianzando esta materia con el tiempo, como todos, ¿no? Primero..., mis primeras, a lo mejor, trabajos con Ternavasio eran más expositivos. Después dije: “No, así no va esto”, y empecé a pensar otras estrategias más interactivas. [...] Vas

aceitando un montón de cosas. Yo, por ejemplo, me anoto las clases que me gusta cómo me salieron, no sé, termino, tengo un rato, y me anoto como la secuencia. Me la planifico, ¿viste? Entonces eso me queda. Si después la quiero volver a hacer, puedo leerlo, puedo retomarlo, puedo mejorarlo...

Estos registros escritos quedan como una dimensión formativa de sus competencias profesionales, le dan singularidad a su tarea y enriquecen su registro epistémico desde su género profesional. Es interesante pensar cómo se subvierte el orden que le da a la planificación. No es previa a la clase, sino posterior. Eso nos indica la continuidad de un proceso (la gran secuencia que constituye su cursada) que, como ella explica, presenta una forma espiralada y le permite pensar a partir de lo hecho para reajustar sus próximas intervenciones en un interesante proceso de alternancia formación-trabajo.

Hemos descripto hasta aquí, dentro de su situación profesional, el conjunto de conceptos pragmáticos y pragmatizados que orientan la acción de la docente. En el siguiente apartado, intentaremos analizar cómo estos conceptos son apropiados y puestos en acto en la singularidad de su modelo operativo.

## Segunda parte. El modelo operativo

### *Poner el cuerpo. Estrategias de intervención*

Como anticipamos, durante la entrevista inicial, la docente reconoció que la lectura y comprensión del material bibliográfico seleccionado por la cátedra presenta un segundo problema identificado en su enseñanza. La investigación pregunta, entonces, por sus estrategias de intervención frente a esta problemática. La primera que surge es la lectura compartida en clase, es decir, una lectura mediada por explicaciones de la docente. Luego agrega:

Y después otras intervenciones, que tienen que ver con la participación en grupos, por ejemplo, trabajamos..., leemos las actas, del 22, 24 y 25 de mayo. Ahí,

trabajan en grupos, también con alguna consigna, después las compartimos. O sea, hay mucho de poner el cuerpo mío en las clases de Sociales.

Se interviene preguntando el sentido de la expresión “poner el cuerpo”.

Bien, eh..., mucho trabajo de interacción, mucho trabajo de pizarrón con interacción, con ideas que ellos tienen, con... con conclusiones que vamos sacando... completar afiches. [...] O sea, es mucho pizarrón, para que visualmente sea ordenado el proceso que uno les presenta, y con esas estrategias de línea de tiempo, mmm..., a veces me disfrazo.

En su modelo operativo, estas formas de intervención son respuestas que fue intentando frente al problema que plantea sobre la dificultad en la lectura y la interpretación de textos históricos

...lo mío fue tan autodidacta, y tan a pulmón, toda esa construcción que hice de esta materia. [...] Sí, es mucho ponerle el cuerpo. Llevar mucho material, ponerle mucha onda...

Vuelve reflexivamente sobre su actividad y revaloriza sus estrategias, porque la acercan a su objetivo. Tanto las herramientas como los recursos forman parte de su modelo operativo, porque singularizan su actividad. La construcción autodidacta que hizo de la materia es algo propio que refiere como “su cuerpo”. “Pone” los recursos para que sus alumnos puedan entender mejor el proceso histórico. Es decir, en un primer momento, habló sobre un esqueleto, una estructura que aporte sentido, que no deje nada suelto, y ahora completa esta idea marcando sus intervenciones docentes para lograr la mejor comprensión posible de la transmisión de conocimientos que “ha cosido”.

Sin embargo, muchos estudiantes, al momento de planificar repiten los métodos más tradicionales relacionados con sus biografías escolares.

...Bueno, hagan una secuencia, para primer o segundo ciclo, como quieran. “Festejamos el cumpleaños de la Patria”. Listo, entonces, no entendimos nada.

Otra vez. Dije “bueno, a ver qué está pasando”. [...] Todo un cuatrimestre de-  
construyendo que la Nación no nace el 25 de mayo [...] y, sin embargo, me ponés  
“El cumpleaños de la Patria”. O sea, algo está pasando acá. Entonces esa fue una  
advertencia para mí.

La advertencia se activa en la docente cuando reconoce las persistencias de las  
propuestas tradicionales. Ante este problema, en sus clases, introduce la idea de  
“producción”.

Entonces, eh... A mí no me sirve de nada dar clases expositivas. [...] Porque me  
parece que tiene que haber producción de parte de ellos. [...] Y, entonces, trabajo  
con un texto de Pigna muy sencillo, que es: “Revolución, independencia, y ¿des-  
pués? [...] les doy una consigna: “bueno, ahora son los cocheros de Belgrano”.  
“Ustedes son los...” [...], eh, “las sirvientas que atendían en la casa de Doña  
Bazán de Laguna”, “Ustedes son los congresales que asisten a las sesiones secre-  
tas”, “Ustedes...”, y así se van dividiendo en diferentes actores sociales y lo que  
les pido es que organicen un diálogo, carta, comentario, lo que quieran..., que  
haya una producción sobre lo que está pasando en Tucumán con esos actores  
sociales.

La interactividad buscada a través de las estrategias vuelve a asociarse a la produc-  
ción por parte de los estudiantes. La profesora está “poniendo en escena” un recurso  
metodológico que luego podría recrearse con alumnos de primaria. Desde esta pers-  
pectiva metodológica, discute la reproducción basada en las biografías y busca su-  
mar un arco de herramientas didácticas que impliquen la producción de estudiantes  
mediante juegos de roles.

En el discurso de la docente, las buenas prácticas de enseñanza, aquellas que po-  
sibilitan la autonomía, presentan la interactividad y la producción, asociadas a una  
eficaz utilización de las herramientas didácticas.

## **Tercera parte. Análisis a partir de la reflexividad de la docente sobre los episodios seleccionados**

En el trabajo de investigación, se recortaron dos episodios para observar y analizar junto a la docente. El criterio de selección priorizó, por una parte, las interacciones surgidas a través de preguntas y participaciones de los alumnos en la clase. Esas interacciones permitieron reconocer indicadores que orientaron las decisiones tomadas por la profesora y también nos ayudaron a rastrear las huellas de su actividad previa. Por otro lado, la investigación tuvo en cuenta los problemas reconocidos por la docente y el formato particular del dispositivo clase, porque entendemos que se relacionan estrechamente con el sentido que la docente da a sus prácticas de enseñanza asociadas con la construcción de ciudadanía.

### ***Primer episodio. Relativo a los levantamientos aborígenes***

La docente comenzó la clase proponiendo completar tres líneas temporales simultáneas que identificó en el pizarrón con tres colores diferentes, distinguiendo entre territorio del Virreinato del Río de la Plata, España y resto del mundo. El primer episodio seleccionado se abre con la pregunta de una alumna que intenta asociar los levantamientos indígenas americanos a los hechos nombrados y registrados en la línea temporal como antecedentes o causas de los procesos revolucionarios.

El episodio completo tiene una extensión temporal de aproximadamente nueve minutos. A los fines de esta presentación, hemos decidido seleccionar solo determinados fragmentos que evidencian un momento de la clase donde los estudiantes participan de manera fluida y espontánea, no solo en interacciones con su docente, sino también manteniendo diálogos entre pares. La palabra circula entre varios actores de la clase. Se evidencia un interés particular en la interpretación de estas rebeliones aborígenes contra la dominación española y sus continuidades en la actualidad. Se generan interesantes relaciones conceptuales que marcan continuidades con el presente.

ALUMNO: ¿Y la... el levantamiento de Túpac Amaru, también o nada que ver?

DOCENTE: Sí, ya vamos. Quería avanzar un poquito, pero me fueron quedando cosas. Entonces, vamos a recapitular. Mmm..., sí. Esas Reformas Borbónicas, que habían creado una serie de impuestos y obligaciones de los súbditos hacia la Corona van a generar en zona de Perú, y después también en Alto Perú, una serie de rebeliones, porque los pueblos originarios, las comunidades, eran quienes más estaban afectadas.

ALUMNO: Ah, claro, y ahí aparece Túpac Amaru.

ALUMNO: Mil siete ochenta.

ALUMNO: ¿Las rebeliones indígenas, vos decías que eran consecuencias, también de las...?

DOCENTE: De las Reformas Borbónicas. ALUMNO: ¿Pasan a ser qué?

DOCENTE: O sea, los campesinos pobres de América. O sea, la clase campesina. [...] Pero pasan a ser los campesinos pobres de América. Ya no comunidades originarias, que había cierto estatus, cierta jerarquía, que el derecho español algunas... algunos derechos [...], ¿sí? Algunos tenían título de tierra. Ya eso no, se terminó. ¿Está? Es como castigo, si se quiere, termina siendo eso. [...]

[Murmullo de varias voces de estudiantes participando].

ALUMNO: Pero cuando decís que pasan a ser los campesinos, ¿te referís a que se borra la identidad...?

DOCENTE: No. Se borra... lo primero que dijiste. ¿Sí? Se los interpreta de otra manera.

ALUMNO: Se borra como el registro de... histórico, de...

DOCENTE: Sí, se les... se les saca, como... Se les saca identidad, se les saca posibilidades de ser reconocidos, en el sentido de que el que es reconocido, a lo mejor, puede interpelar a ciertos poderes. Se los homogeneiza, de alguna manera. La conquista no es solo material, también es simbólica. ¿Avanzamos un poquito?

¿Qué se pone en juego en este episodio? ¿Qué indicadores que visibilicen el modelo operativo de la docente puede aportar al análisis de la práctica? ¿Qué relaciones pueden establecerse en torno a la construcción de ciudadanía?

No es posible avanzar sobre estos interrogantes sin describir la clase como un formato comunicativo situado. Entendemos que esta categoría funciona como la

primera organizadora de su práctica. Es necesario reconocer su funcionamiento, porque se relaciona con las invariantes y juicios pragmáticos de la docente. Dentro del dispositivo clase, la profesora opera con un tiempo-control. Esta idea constituye una clave fundamental para entender el esquema-situación donde se desenvuelve la actividad analizada.

Durante la entrevista inicial, la profesora había manifestado que la falta de tiempo era una preocupación en su práctica.

El tiempo es un componente duro. Es una materia cuatrimestral, una materia que requiere cierta continuidad y llevarle el hilo, y bueno. [...] Después, por otro lado, sí, hay algunas cuestiones que me quedan por... que me quedan afuera. Esos son obstáculos. [...] Pero nada, no tenemos tiempo.

Estas consideraciones se visibilizaron en su clase. Al inicio del episodio, una estudiante pregunta si el levantamiento aborígen liderado por Túpac Amaru puede relacionarse con las Reformas Borbónicas. La profesora comienza a contestar esa inquietud y se generan una serie de intercambios, no solo entre docente y estudiantes, sino que también la palabra circuló entre estos y la ayudante de cátedra. Durante este diálogo, la docente cambia momentáneamente su posición. Escucha y participa de los intercambios cediendo la palabra. Opina sobre el aporte de un estudiante que describe el trabajo que se realiza en una tecnicatura, y vuelve finalmente la atención hacia la línea temporal del pizarrón proponiendo al grupo: “¿Avanzamos un poquito?”. Esa intervención nos hace suponer que interpretó el diálogo precedente como una detención de la clase. En la entrevista de autoconfrontación, reconocerá: “Quería avanzar un poquito, pero me fueron quedando cosas”.

¿Cuál es el avance que pretende? ¿Hacia dónde se dirige? ¿Qué cosas “fueron quedando”? Recordemos su preocupación por “cuestiones que quedan afuera”. Habla sobre un tiempo que no maneja y que delimita un adentro y un afuera de la clase. Insistimos, un tiempo que funciona como control del avance de contenidos.

La docente manifiesta su interés por avanzar en uno de los objetivos de esa clase: utilizar la línea temporal, la herramienta didáctica que ha seleccionado para

representar y analizar el proceso revolucionario. Los estudiantes, durante el episodio, suspenden esa actividad y abren un espacio de preguntas y debates.

Cuando el episodio es revisado en la entrevista, la profesora enuncia en primer término: “Ellos mismos insistieron con lo de Túpac Amaru, que yo me lo estaba pasando, así que estuvo bueno”. Puede reconocer el interés de los estudiantes sobre el tema, pero el tiempo disponible se presenta como un condicionante. Cuando dice: “yo me lo estaba pasando”, interpretamos que alude a una responsabilidad profesional, a algo que le correspondía ofrecer desde su rol como profesora.

En su programación, en la estructura y secuenciación de su clase, en la línea temporal que estaba exponiendo, había previsto hablar de estos levantamientos indígenas, pero, en la premura por avanzar, no se había detenido a explicarlo.

Sostenemos, desde la investigación, que este tipo de indicadores traen a la superficie el funcionamiento del dispositivo clase como organizador de su actividad. En esa organización comunicacional específica, la profesora manifiesta que es su responsabilidad la transmisión del conocimiento, y para eso dispone de un tiempo escaso.

Volvamos a pensar en el dispositivo. La palabra *clase*, en sentido estricto, nombra las subdivisiones en el seno de las escuelas, asociándose, según Hamilton (1993), desde su inicio, a promover una mayor eficiencia. Comenzó a utilizarse en las escuelas francesas del siglo XVI para controlar a los profesores y alumnos, de manera que pudiesen enseñar y aprender materias difíciles en el mínimo de tiempo (Huppert, 1984, p. 40). Cuando la docente da clase, toma cierto control y se responsabiliza por la transmisión, pero a la vez está siendo controlada por el dispositivo que le exige la mejor relación posible entre tiempo y conocimientos ofrecidos. De alguna manera, se juega su competencia como buena profesora. Recordemos ahora su interés por “coser un esqueleto”, armar una estructura que relacione diferentes tipos de conocimientos para dar un sentido determinado al proceso histórico. Entendemos que esta búsqueda inicial de eficiencia en la transmisión de contenidos permanece implícita en la actividad de la docente. Luego de escuchar y participar de estas intervenciones de los estudiantes, propone el avance en la clase. Lo anterior ha insumido un tiempo que ella necesita para llegar a término con las explicaciones de los contenidos que ha programado. Dentro de

las clases, el tiempo funciona como control y condiciona el espacio. Un espacio que hubiera podido habilitar la docente, si no estuviera también sujeta al dispositivo que queda invisibilizado por su naturalización dentro del formato escolar. Opera una perspectiva instrumental de eficiencia. A partir de la decisión político-económica de alfabetizar a la población, la instrumentación de recursos para este objetivo se convirtió en un punto crucial de la planificación del sistema educativo. Determinados contenidos deben darse a la mayor cantidad de personas, en el menor tiempo posible y con la mejor economía de recursos. Enseñanza en serie, adhesión, homogeneización. Las diferencias, la criticidad, la autonomía requieren otro tiempo, un tiempo que puede abrir espacios de intercambio ¿Qué relación tiene todo esto con la construcción de ciudadanía que proponen las mismas prescripciones curriculares hoy? ¿Una docente, dentro del dispositivo tradicional de la clase, puede contribuir a la formación de un ciudadano crítico, autónomo, con capacidad de intervención? ¿Es suficiente asegurar la transmisión eficiente de determinados contenidos? Mientras intenta una deconstrucción del discurso escolar para construir un discurso histórico, ¿cómo el dispositivo de la clase incide en el modelo operativo de esta docente?

Durante la entrevista de autoconfrontación, se pregunta a la docente si haría modificaciones o cambios en su propuesta a partir de las intervenciones de sus estudiantes y del interés demostrado por los levantamientos aborígenes. En su respuesta, reaparecen variables del funcionamiento del dispositivo clase:

...hay una clase que doy sobre levantamientos aborígenes, en realidad. Que no la... no la incluí en ese cuatrimestre porque no sé..., nos perseguían los tiempos. Pero hay una clase donde trabajo todas las rebeliones. Con..., también, líneas de tiempo pensando en antes de mil siete ochenta, que ya había rebeliones. [...] Eso haría. Tal vez, digo: “bueno, a ver, paréntesis, vamos a dar una clase específica sobre eso”, y... Y nada. Tal vez, continuar la clase y, sí, retomar otra clase que ya está pensada y preparada, y que tiene que ver más..., meternos más en el mundo andino y en lo que son las... los impuestos. También poner las Reformas Borbónicas.

Es pertinente resaltar el uso del singular y el plural en ciertas conjugaciones verbales. Los tiempos (escolares, asociados a la cantidad de clases, asignados por la caja curricular oficial) resultan un factor limitante tanto para los estudiantes como para ella: “no la incluí en ese cuatrimestre porque no sé... nos perseguían los tiempos”. Sin embargo, el trabajo de dar la clase sobre las rebeliones aborígenes es singular y lo enuncia como una decisión desde su rol. La clase a la que alude, que ya está pensada y preparada, está lista para que vean, para que se den cuenta. La transmisión de esos contenidos incluye las conclusiones a arribar, no hay espacio/tiempo para una construcción conjunta, para una reflexión más autónoma, porque el dispositivo clase está operando. Cuando se observa el episodio en la última entrevista, ante la indagación sobre otra posible forma de intervención, la docente reitera lo que considera que son sus obligaciones profesionales, nuevamente, desde la falencia, sobre lo que ella tenía y le faltó dar por no contar con el tiempo suficiente. Podríamos pensar que enuncia una justificación, porque el control del dispositivo sigue operando sobre todos los sujetos que lo habitan.

Por último, en esta revisión reflexiva durante la segunda entrevista, vuelven a mencionarse las herramientas metodológicas como una alternativa de intervención, siempre en la búsqueda de una mejor y más eficiente transmisión de determinados contenidos: “las herramientas, los recursos usados serían esos: líneas de tiempo, imágenes, fuentes y una cronología que yo armé con todas las rebeliones”.

La conjugación verbal vuelve al singular y se insiste en la responsabilidad docente en la organización de los contenidos. Retomando una de nuestras preguntas iniciales sobre qué indicadores en el análisis de la práctica pueden visibilizar el modelo operativo de la docente, reconocemos una valoración destacada de las herramientas metodológicas en la tarea de transmisión de contenidos disciplinares.

Dentro de este modelo, la enseñanza está fuertemente asociada a la transmisión de saberes que permitirían generar criticidad en los estudiantes, mientras que la utilización de las herramientas metodológicas adecuadas permitiría autonomía y capacidad de intervención. Siguiendo esta línea de análisis, la distancia entre las prescripciones curriculares y las prácticas de enseñanza, según las comprende y asume esta docente, sería muy próxima.

## **Segundo episodio. Relativo al relato escolar y la construcción de ciudadanía**

El segundo episodio se produce casi al final de la clase que se desarrolla el miércoles previo a la efeméride del 25 de Mayo.

Recordemos que, en el inicio, la profesora había presentado tres líneas temporales sincrónicas (utilizó tres colores distintos para representar sucesos en el Virreinato del Río de la Plata, en España y en el resto del continente europeo y Estados Unidos) para explicar, en un contexto ampliado, las causas de los sucesos revolucionarios de mayo en el Río de la Plata. Luego, propuso la utilización de una cronología (representada por carteles que ella tenía escritos y secuenciados) para profundizar los sucesos de la semana previa a la constitución de la Primera Junta. En una tercera instancia de la clase, luego del breve corte del recreo, se leyeron en grupo y se analizaron bajo determinadas consignas fuentes documentales correspondientes a las actas del 22, 24 y 25 de mayo, que la profesora entregó reproducidas en fotocopias. Recortamos un episodio que tuvo lugar al finalizar una serie de intercambios en los que se habían puesto en común los análisis sobre la firma de esos documentos:

DOCENTE: Vamos a qué ver qué pasa el 25 de mayo, finalmente. Vamos a ver qué termina ocurriendo el 25 de mayo, y nos vamos a ir haciendo nuevas preguntas acerca del proceso revolucionario. Va a llevar bastante más tiempo. 25 de mayo, ver qué pasa y analizar este... este documento... Así que..., cortamos acá...

ALUMNO: Pero el sábado, ¿qué hacemos?... ¿Festejamos el 25 de Mayo o no festejamos?

La docente sabía que esta pregunta final iba a ser formulada, no la sorprendió. Quien la formuló quiso visibilizar en este cuestionamiento una tensión que la profesora conscientemente había hecho crecer. El estudiante utilizó un tono humorístico. La docente y el grupo de pares comprendieron esa broma que vinculó las vivencias escolares biográficas a la “desmitificación” que la docente se ha propuesto abordar durante el transcurso de las clases, a través del conocimiento disciplinar y epistemológico.

Cuando en la entrevista se revisa el episodio, la docente comenta:

DOCENTE: Brillante. Porque era algo... La... la pregunta era esa, ¿no?, qué había que hacer. Estuvo bueno. Yo intenté dar una respuesta y después me arrepentí. Porque la idea era no dar ninguna. O sea, no es la primera vez que me hacen esta pregunta, después de todo eso. Por lo general, la clase cierra con alguien preguntando eso. Es como casi fija.

La docente califica esta intervención como “brillante”. ¿Por qué? Después de “poner el cuerpo” en cada una de las explicaciones durante todo el transcurso de la cursada, después de desplegar una serie de herramientas pedagógicas para comprender los antecedentes de los procesos revolucionarios y de haber propuesto un trabajo de lectura de actas documentales en grupos, la profesora encuentra en esta intervención un indicador claro sobre el cuestionamiento del discurso escolar.

La propuesta que ella ha intentado llevar adelante muestra resultados. Por otra parte, comenta que se arrepiente de haber apurado una respuesta. ¿Por qué hubiera preferido no contestar? Sigue ampliando su reflexión sobre esta intervención: “Que lo piensen, porque ahí se juegan otras cosas. [...] Se juega algo de la construcción histórica, del sentido de la revolución, del impacto de ese hecho en el presente”.

Las “otras cosas” que se están jugando se relacionan con la construcción de ciudadanía. El sentido con el que se interpreta la Revolución de Mayo se asocia al modelo tradicional o al modelo crítico de ciudadano. La forma en que la docente asocia y reflexiona en torno a los conceptos de festejo y revolución nos remite a su interés por desmitificar y restituir un discurso histórico.

La revisión de este episodio durante la entrevista de autoconfrontación permite a la investigación preguntar a la docente si sus prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales están orientadas a formar ciudadanos críticos, tal como lo prescriben los lineamientos curriculares.

Eh... Sí, no sé si me va tan lejos. Pero sí que puedan pensarse protagonistas de su propio trayecto docente. Porque cuando estamos trabajando corrientes historiográficas, que es un tema que se sorprenden porque desconocen, el sentido de eso

es que tengan criterio de selección de material. O sea, que sean autónomos, por un lado; por otro lado, que sean críticos, que puedan reflexionar, o sea... Y que eso lo incorporen como práctica cotidiana. O sea, “bueno, voy a dar esto. ¿Qué voy a buscar? Voy a buscar esto. Bueno, esto, ¿de dónde viene? ¿De...? ¿Qué ideología tiene? ¿Qué hay detrás de este relato? ¿De quién es?”

La docente manifiesta una coherencia sólida entre sus sentidos y sus prácticas de enseñanza. Como analizamos anteriormente, la autonomía y la criticidad que les permitirían pensarse como protagonistas está intencionalmente buscada y diseñada en la enseñanza a través de la trasmisión de contenidos disciplinares y metodológicos.

Es interesante observar cómo –si bien la relación entre la enseñanza de ciertos contenidos de Ciencias Sociales y la construcción de ciudadanía se encuentra explicitada en el Diseño Curricular y, a la vez, resulta asumida por la docente– la pregunta directa por el vínculo entre las prácticas de enseñanza y la construcción de ciudadanía se responde mencionando que es algo que se va “demasiado lejos”, que excede a sus prácticas de enseñanza. Explorar estas relaciones requeriría la incorporación de otros niveles de análisis (institucional, social) que dialoguen con el abordaje de las prácticas de enseñanza en el contexto del aula, lo que podría abrir una línea de indagación a futuro.

## Conclusiones

Dentro del corpus conceptual de la DP, hemos indagado las relaciones existentes entre las prescripciones curriculares y las prácticas de enseñanza de una docente de Ciencias Sociales en el nivel superior, centrándonos en la construcción de ciudadanía. El análisis de las entrevistas nos permitió caracterizar la estructura conceptual de la situación y el modelo operativo de la profesora. En una segunda instancia, reflexionamos junto a ella sobre dos episodios de su práctica de aula que nos parecieron significativos, porque permitieron traer a la superficie indicadores y huellas de su actividad para ponerlos en relación con su modelo operativo.

Al momento de presentar nuestras conclusiones, las ordenamos en dos niveles estrechamente entrelazados. En el primero, desplegamos el análisis que vincula las prescripciones curriculares respecto a la construcción de ciudadanía con las prácticas de enseñanza y en el segundo abordamos el proceso de reflexividad que la docente activó a partir de esta investigación.

En el primer nivel, encontramos una coherencia conceptual que se prolonga en las prácticas de enseñanza de la docente. Sus sentidos sobre cómo se construye ciudadanía desde las aulas del profesorado es seguido por las acciones y actividades que propone a los estudiantes. Desde un posicionamiento político explícito, plantea como el principal problema de su enseñanza deconstruir el mito de la creación de la Nación, a través del conocimiento del discurso histórico. Considera que el conocimiento de diferentes corrientes historiográficas puede aportar a una mirada crítica y a la capacidad de intervención de los estudiantes al momento de realizar sus propias propuestas de enseñanza. Al registro de esta primera problemática de enseñanza, suma otras dos: las dificultades para una correcta comprensión lectora del discurso histórico y la fuerza con la que operan en las biografías escolares los vestigios de una enseñanza sostenida en el enfoque tradicional, ligada principalmente a los modelos de adhesión. Reflexiona y busca respuestas a estos problemas profesionales, a través de las explicaciones, el tipo de intervenciones, los recursos metodológicos y las puestas en escena. Relaciona las posibilidades de autonomía de los estudiantes con el conocimiento y manejo de herramientas y recursos didácticos. En la revisión de los episodios presentados, manifiesta como su responsabilidad profesional la transmisión de conocimientos estructurados (“cosidos”) de una determinada manera.

Evalúa sus clases, considerando las interacciones de los estudiantes y las producciones logradas a partir de sus propuestas. Como docente experimentada, ha sumado –en palabras de Ochanine– a su registro epistémico su registro pragmático, en una alternancia continua entre formación y trabajo (Mayen, 2012).

De estas reflexiones, han surgido replanteos para mejorar sus clases, ha “puesto el cuerpo” en las explicaciones, la selección de herramientas y recursos didácticos que sus estudiantes podrían, a su vez, utilizar en sus propias prácticas de enseñanza.

Conoce en profundidad las prescripciones curriculares vigentes y las reinterpretar

desde su práctica, manteniendo una distancia estrecha entre las orientaciones de enseñanza generales y su propuesta didáctica.

Esta coherencia entre sentido y práctica y la estrecha distancia entre las prescripciones curriculares y la actividad de enseñanza parecen ser condiciones necesarias para sumar a la construcción de una ciudadanía crítica. Sin embargo, desde la investigación nos preguntamos si estas condiciones habilitan la acción y reflexión de los estudiantes en la singularidad del proceso.

Analizando tanto la tarea de la docente, como sus enunciados reflexivos en torno a la esta, entendemos que el sentido de enseñanza que ha construido se apoya fuertemente sobre la transmisión de determinados conocimientos desde determinada estructura.

¿Es suficiente asegurar una adecuada transmisión de esos conocimientos para sumar autonomía y criticidad a la formación del ciudadano? ¿Es posible, desde este sentido, interpelar las biografías escolares construidas en el marco de un relato escolar que responde al paradigma tradicional? ¿Alcanza con el compromiso de la docente, con este “poner el cuerpo”, “coser el esqueleto”, ofrecer buenas clases?

No contamos con elementos suficientes para dar respuestas a estos interrogantes, pero podemos acercarnos a partir del trabajo de investigación algunas ideas. Una de las cuestiones que intentamos poner en debate es el peso del dispositivo de la clase en el modelo operativo de la docente. Este modelo presenta un formato de tiempo duro que ordena la transmisión eficiente dentro del paradigma tradicional, que supone un colectivo de aula homogéneo y receptivo. Distingue con claridad las responsabilidades docentes de las responsabilidades de los alumnos y, fundamentalmente, no considera la construcción de conocimiento nuevo, sino que asegura la transmisión de conocimientos validados con anterioridad. Resulta interesante porque, aunque contempla la interactividad del conocimiento, que puede moverse de docentes a alumnos o viceversa, no reconoce la posibilidad de conocimiento nuevo, de una construcción singular e inédita que podría darse en el “entre”, pensado desde el espacio, y el “mientras”, pensado desde el tiempo. Nos preguntamos si la autonomía y la criticidad que las prescripciones curriculares reclaman para el ciudadano pueden ser enseñadas desde un sentido único de transmisión, sin apertura a la construcción. Podríamos ir más lejos en nuestros interrogantes y preguntarnos

si para la enseñanza dentro del sistema (o situación profesional) existen las condiciones suficientes o debemos conformarnos con reconocer, en cada oportunidad, las necesarias. ¿Puede una docente en su práctica profesional reflejar los cambios de enfoque de las prescripciones curriculares en sistemas de enseñanza que no han prácticamente variado sus formatos tradicionales? ¿Cómo puede una docente, en un contexto áulico, con tiempo, espacio, contenidos y roles sistematizados, en lugar de cerrar una buena clase, abrirla? ¿Cuáles de las características de la situación profesional deben ser revisadas para alojar actividades de enseñanza y de aprendizaje que contribuyan a una ciudadanía crítica?

La experiencia y el compromiso de la docente le han permitido pensar, ajustar y mejorar sus prácticas profesionales, buscando alternativas a los problemas de enseñanza que su práctica presenta. Sin embargo, estas condiciones del sujeto capaz, susceptible de transformar un hacer en un saber, encuentran un límite en la situación profesional donde los formatos escolares (como la clase), al quedar invisibilizados por la costumbre, no son suficientemente cuestionados y operan en los modelos singulares del trabajo de los docentes con la misma fuerza que operan en las biografías escolares de los estudiantes los enfoques tradicionales de enseñanza.

En nuestro segundo nivel de análisis, abordamos el proceso de reflexividad que la docente activó a partir de esta investigación.

Las diferentes instancias del trabajo de campo propusieron a la profesora pensar y hablar sobre sus interpretaciones, sobre la construcción de ciudadanía y las formas singulares de traducirlas a sus prácticas de enseñanza.

Durante la entrevista de autoconfrontación se generó el siguiente intercambio:

DOCENTE: Yo estoy pensando más en el rol [refiere al futuro rol docente de los estudiantes], pero también estoy pensando en ciudadanos, porque de hecho hay como una... [Silencio] No sé cómo decirlo. Este..., hay como una atención puesta..., eh..., en su... en la... Sí, en su construcción de ciudadanía.

INVESTIGADORA: Hay una atención tuya puesta...

DOCENTE: Una atención puesta en que ellos sean... A ver, esperá. Porque yo también lo estoy pensando, cuando te lo estoy diciendo. Que, a lo mejor, no... Uno lo tiene como más, eh..., como más solapado, porque, bueno, son prácticas

que uno viene haciendo de hace mucho y, a lo mejor, al pensarlas se... Al explicitarlas, está bueno, eh... [Silencio] Bien. ¿Qué es lo que prete... pretendo yo? No sé... Con todo esto, un poco, eh... [Silencio de seis segundos] Sí, que sean críticos. [...] Ser crítico es criticar la realidad social porque es injusta y desigual. Entonces, desde ese lugar, me interesa que se posicionen. Si trabajan sociedad colonial, tienen que trabajar la desigualdad; no la vestimenta, por ejemplo. Eh... [Silencio] Y eso es todo un posicionamiento. No solo pedagógico, sino tal vez un posicionamiento político. [...] Por eso, no me da lo mismo que sepan corrientes historiográficas que que no las sepan.

Resaltamos los momentos de silencio durante la enunciación de la docente, porque entendemos que allí se visibiliza un proceso de reflexividad sobre los sentidos de su práctica. Siguiendo a Pastré (2011), podríamos decir que la docente trajo a la superficie conceptos organizadores que ella utiliza para orientar sus acciones. Aparece un intento de conceptualizar qué relación se establece entre su práctica y su sentido de la ciudadanía crítica. Ella enuncia que esos conceptos los está pensando a medida que los dice y entiende que estaban implícitos en la práctica.

Terminan siendo esos espacios de silencio los que dan sentido a nuestra tarea de investigación. Si consideramos que la DP tiene como objeto el desarrollo profesional del adulto en su ambiente de trabajo, si sostenemos que la actividad desarrollada arrastra consecuencias reflexivas cuando se la somete a análisis, podemos conjeturar que la docente que protagonizó nuestra investigación tuvo una oportunidad diferente de revisar su tarea y pensar sus prácticas en torno a la relación entre enseñanza y construcción de ciudadanía.

Recapitulando, en la primera pregunta de la entrevista inicial, la profesora contestó:

...te hago un poquito el desarrollo de la materia para que se entienda o para tratar de pensar juntas dónde se inserta [la ciudadanía], porque no estoy pensando todo el tiempo en eso...

Hacia el final de la entrevista de autoconfrontación dijo:

Yo estoy pensando más en el rol, pero también estoy pensando en ciudadanos, porque de hecho hay como una... [Silencio] No sé cómo decirlo. Este..., hay como una atención puesta..., eh..., en su..., en la... Sí, en su construcción de ciudadanía.

Entre estas dos reflexiones, se despliega nuestro trabajo.

## Referencias

- Clot, Y. (2010). La psicología del trabajo en Francia y la perspectiva de la clínica de la actividad (traducción de Elisabeth Muñoz de Corrales). *Fractal: Revista de Psicología*, 22(1), 207-243.
- Clot, Y. y Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42  
<https://psychanalyse.cnam.fr/revue-travailler/presentation-et-sommaire/numero-4/theorie-genres-et-styles-en-analyse-du-travail-concepts-et-m-thodes—467242.kjsp>
- Diseño Curricular para la escuela primaria (2004) Segundo ciclo de la escuela primaria. Educación General Básica. Tomo 1. Buenos Aires.  
<https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/dep1.pdf>
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (1).  
<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>
- Huppert, G. (1984). Public Schools in Renaissance France, *Urbana*, University of Illinois Press, XVII-159.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles: un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67. DOI: <https://doi.org/10.7202/1006484ar>  
 <<https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2012-v1-n1-phro1825121/1006484ar/>>  
 [Las situaciones profesionales: un punto de vista de la didáctica profesional, traducción de E. Muñoz de Corrales. En A. Pereyra y L. Calderón, (comps.) (2021), *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación* (pp. 105-118). UNIPE: Editorial Universitaria]
- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso*

- Internacional*. Libro 2 (pp. 140-154). Universidad Pedagógica Nacional-Universidad de Antioquia-Corporación Interuniversitaria de Servicios.
- Pastré P. (2011). La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education sciences & society*, 2(1), 83-95.
- Pereyra, A., Moscato, P., Calderón L. y Oviedo, M. (2016). *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional*. Unipe: Editorial Universitaria.
- Piaget, J. y Gréco, P. (1974). *Aprendizagem e conhecimento*. Freitas Bastos.
- Profesorado de Educación Primaria (noviembre de 2009). Resolución N° 6635/12.  
<https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/pep6635.pdf>
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. En G. Sensevy y A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-50). Presses Universitaires de Rennes.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(23), 133-170
- Vergnaud, G. (1996a). Au fond de l'action, la conceptualisation. En J-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). PUF.
- Vergnaud, G. (1996b). Some of Piaget's Fundamental Ideas Concerning Didactics. *Prospects*, 26(1), 183-194.

Recepción: 23/03/2023

Aceptación: 17/08/2023

