

Seminario de Problemáticas Socio-educativas de la educación secundaria

Una experiencia de trabajo interdisciplinar en la Formación Inicial del profesorado en geografía.

Seminar on socio-educational Problems in Secondary Education. An interdisciplinary work experience in the initial teacher training in geography.

Martín Ignacio Lamas¹, María Giselle Vivier² y Silvina Fernanda Huircán³

¹ Instituto de Formación Docente Continua Luis Beltrán.
 <https://orcid.org/0000-0002-6725-7041>
Correo electrónico: martinlamas31@yahoo.com.ar

² Instituto de Formación Docente Continua Luis Beltrán.
 <https://orcid.org/0000-0002-3499-86791>
Correo electrónico: giselle-181@hotmail.com

³ Instituto de Formación Docente Continua Luis Beltrán.
Correo electrónico: silhuircan@gmail.com

Recibido:
15 de diciembre de 2022
Aceptado:
10 de marzo de 2023

Resumen

El presente relato intenta socializar la experiencia de trabajo colaborativo en el marco del Seminario Problemáticas Socioeducativas en la Educación Secundaria del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía del IFDC de Luis Beltrán. Este seminario se ubica en el primer cuatrimestre de cuarto año del profesorado bajo un régimen de cursada cuatrimestral.

La escritura de este ensayo tendrá por finalidad reflexionar acerca de las dificultades que se presentan al equipo docente responsable en el desarrollo del seminario a partir de que el mismo se presenta en el Diseño Curricular bajo la denominación de Unidad Curricular, para ser trabajado interdisciplinariamente, a partir de los aportes de docentes de diferentes espacios curriculares

Se plantean algunos detalles de la propuesta y del desarrollo de la cursada, para analizar la relevancia de la misma e identificar algunos desafíos que surgen con miras a reelaboraciones posteriores del seminario

Abstract

This report tries to socialize the experience of collaborative work within the framework of the Seminar on Socio-educational Problems in Secondary Education of

Palabras clave:

Formación Docente; Seminario;
Trabajo colaborativo.

Key words

Teacher training; Seminar;
Collaborative work.



the Teachers of Secondary Education in Geography of the IFDC of Luis Beltrán. This seminar is located in the first quarter of the fourth year of the teaching staff under a four-monthly course regimen.

The purpose of the writing will be to reflect on the difficulties that arise for the teaching team responsible for the development of the seminar since it is presented in the Curriculum Design under the name of Curriculum Unit to be worked on in an interdisciplinary manner, from the contributions of teachers from different curricular spaces.

Some details of the proposal and the development of the course are raised, to then identify some challenges that arise for subsequent re-elaborations of the seminar.

I. Introducción

El presente relato intenta socializar la experiencia de trabajo colaborativo en el marco del Seminario de Problemáticas Socioeducativas en la Educación Secundaria del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía del IFDC de Luis Beltrán. Este seminario se ubica en el primer cuatrimestre de cuarto año de dicho profesorado bajo un régimen de cursada cuatrimestral. La escritura tendrá por finalidad reflexionar acerca de las dificultades que se presentan al equipo docente responsable en el desarrollo del seminario a partir de que el mismo aparece en el Diseño Curricular bajo la denominación de Unidad Curricular, pero que no cuenta con la designación de un/a docente que se ocupe específicamente de ese espacio, sino que el mismo está conformado por un grupo de docentes de diferentes espacios. Además, reflexionaremos sobre la experiencia del trabajo colaborativo y sobre las posibilidades de la evaluación y acreditación en una propuesta de este tipo.

En primer lugar, explicitaremos algunos puntos de partida: las características del seminario y su ubicación en el Diseño Curricular. Seguidamente explicaremos la propuesta elaborada por las/os profesores/as, los contenidos trabajados, propósitos y la metodología contenida en el proyecto del seminario. Después comentaremos las alternativas de desarrollo de la propuesta, los cambios introducidos en el proyecto, la recepción y el desempeño de los/as estudiantes, y las posibilidades reales de una propuesta didáctica innovadora en este contexto. También, desde un enfoque problematizador, reflexionaremos acerca del trabajo interdisciplinar.

El objetivo del trabajo es hacer, a partir de la narración, una reconstrucción crítica de nuestra práctica (Edelstein, 2011), identificando nudos problemáticos, situaciones dignas de revisión, momentos críticos en la construcción y el desarrollo de la propuesta, para imaginar caminos alternativos, otras formas de encarar un seminario como este.

Partimos del concepto de construcción metodológica (Edelstein, 1996), como “una construcción de carácter singular, que se genera a partir de un objeto de estudio particular y con sujetos singulares” (Op. cit., p.82); apartándonos de una visión tecnocrática de la metodología y apuntando a apreciar la particular construcción que hacemos los/as profesores/as.

Puntos de partida

Según el Diseño Curricular (en adelante DC) del profesorado de Geografía (2015), un seminario es uno de los varios formatos curriculares que integran la propuesta de formación. Se diferencia de otros formatos como asignaturas, talleres y EDI. Los seminarios:

“son unidades que se organizan en torno a casos, problemas, temas o corrientes de pensamientos para cuyo análisis se requiere de una producción específica, la contrastación de enfoques, posiciones y debate. Implican instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional, a través de la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten el cuestionamiento del “pensamiento práctico” y ejercitan en el trabajo reflexivo y el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento. Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas” (p. 29)

El seminario *Problemáticas Socioeducativas en la Educación Secundaria*, tiene como objetivo introducir a los/as estudiantes en las principales problemáticas de las instituciones de educación secundaria, con la perspectiva de profundizar las competencias docentes para la intervención y el acompañamiento (DC Prof. En geografía, 2015). El mismo diseño sugiere como contenidos dos posibles ejes: la cuestión de la inclusión (centrándose en la construcción de alteridades en escuelas secundarias y el concepto de trayectoria) y la escuela secundaria como dispositivo escolar, lo cual integraría conceptos como la institución y su contexto, la convivencia, la diversidad y la práctica docente en nuevos formatos. El seminario está ubicado en el primer cuatrimestre de cuarto año de la carrera, es cuatrimestral y tiene una carga horaria de 48 hs cátedra — la mitad que la mayoría de las asignaturas —, y prescribe una carga horaria semanal de tres horas. Por su ubicación en el mapa curricular en cuarto año, en el seminario cursan estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado en Geografía, que han cursado varios espacios de la formación general y que han hecho sus primeras experiencias de práctica en escuelas, al haber cursado *Práctica Docente III*.

Este espacio tiene una característica particular, al igual que otros seminarios: no tiene un/a docente designado específicamente, sino que debe ser dictado por un equipo interdisciplinario, cuya conformación no se encuentra especificada en el Diseño Curricular. En función de esta necesidad, a principios de 2021 armamos un equipo conformado por tres docentes de la carrera de Profesorado en Geografía – dos del área de práctica y uno de la formación general (Política Educativa) y comenzamos a diseñar una propuesta para cumplimentar las finalidades de este espacio. Teniendo en cuenta estas consideraciones, el proyecto fue construido pensando en trabajar a partir de problemáticas de la realidad educativa concreta, para hacer interactuar en la enseñanza esos conflictos de la realidad con la teoría sistematizada y los saberes de la experiencia, apostando a la construcción del conocimiento, y no a su mera “recepción” (Arbesú García, 2004). En ese marco, la interdisciplinariedad aquí está planteada como una metodología de enseñanza que

permite un abordaje integral, abarcando toda la complejidad de los fenómenos educativos y sociales. La propuesta del año 2021 se desarrolló en condiciones de virtualidad por la continuación del aislamiento decretado en 2020, con clases virtuales sincrónicas (a través de la plataforma meet) y asincrónicas, a través de la plataforma virtual del IFDC de Luis Beltrán, en donde se habilitó un aula virtual. Una vez desarrollada la cursada del 2021, en el segundo cuatrimestre de ese año, construimos una evaluación en donde reflexionamos acerca de esa experiencia, en la que identificamos algunos puntos problemáticos y planteamos líneas de acción para el año siguiente. Estos intercambios se constituyeron en desafíos y reformulaciones para pensar la propuesta de enseñanza del 2022.

Fundamentación y organización de la propuesta

La propuesta se construye a partir de dos propósitos:

- Identificar problemáticas socioeducativas de la enseñanza en el contexto actual, a partir de la lectura de diversos marcos teóricos, para construir propuestas y proyectos que promuevan una ciudadanía crítica e intercultural.
- Promover el abordaje y análisis de estrategias que permitan construir hipótesis de trabajo como así también, pensar posibles propuestas de enseñanza vinculadas a la intervención en relación a las problemáticas que atraviesa hoy la Escuela Secundaria de manera que favorezca la visibilización de discursos y prácticas que siguen siendo hegemónicas y aun persisten.

A partir de allí, construimos una secuenciación de contenidos basándonos en seis ejes: comenzamos por una breve introducción a las características históricas de la escuela secundaria desde finales del siglo XIX y los cambios en las últimas décadas, de manera de identificar las particularidades de este formato escolar y su ubicación en el devenir histórico. En el segundo eje trabajamos la idea de inclusión y exclusión en la escuela secundaria como cambio fundamental de los últimos años con las normativas que se derivan de la Ley de Educación Nacional del año 2006. Este eje lo pensamos desde una perspectiva problematizadora, partiendo de la premisa que la idea de inclusión no tiene un significado unívoco tanto en los marcos teóricos educativos como en la práctica cotidiana de las escuelas. En continuidad con eso pasamos al tercer eje, que tiene que ver con la noción de trayectorias escolares y sus implicancias para el análisis de la institución educativa y el formato de la escuela secundaria. En el cuarto eje planteamos la idea de diversidad en la escuela secundaria, dado que estimamos que se vincula con una de las principales características que pone de relieve la escuela en el presente, y su atención engloba las principales problemáticas de la enseñanza y la intervención pedagógica en la actualidad. En el quinto eje pandemia y virtualidad analizamos las implicancias de la virtualidad en el vínculo entre docentes, estudiantes y conocimiento, partiendo de la idea de que la pandemia nos puso en un nuevo escenario pedagógico y didáctico que necesita ser abordado reflexiva y críticamente, para no caer en una práctica burocrática y rutinaria. Finalmente abordamos el eje escuela y comunidad y las problemáticas asociadas a la convivencia en la escuela.

En cuanto a la metodología, partiendo de la idea del formato curricular del seminario y las nuevas condiciones que planteó la salida de la virtualidad y el

Régimen Académico Marco de la Formación Docente Inicial, pretendimos trabajar con una metodología que implique la utilización de algunas estrategias que aborden la reconstrucción crítica de los conocimientos, la mirada histórica y teórica de las problemáticas, pero a la vez una mirada basada en una práctica reflexiva que tenga en cuenta lo que realmente está ocurriendo en el vínculo pedagógico y en las escuelas (Arbesú García, 2004). También planteamos estrategias que apunten a la integración (Litwin, 2009) de los conocimientos y de las diferentes miradas. Esta estrategia de integración también es fundamental en el formato seminario para comprender la relación entre los seis ejes de la cursada. Por eso, desarrollamos propuestas de actividades que incluyeron la lectura crítica de los textos (tanto teóricos como de la normativa vigente), la confrontación de enfoques, el trabajo con entrevistas a estudiantes, la elaboración de contenidos para divulgación en la radio del IFDC y la elaboración de proyectos de intervención.

La evaluación se organizó, en general, a través de actividades al final de cada clase, que implicaban lectura crítica y reflexión. Simultáneamente, esto se va articulando, a través de la cursada, con otras actividades, que tienen que ver con la perspectiva problematizadora de la que hablábamos en el apartado anterior. Sostenemos una idea de evaluación formativa, como inherente al proceso de enseñar y aprender (Palou de Maté, 2003) y además, articulamos esta modalidad de evaluación con la perspectiva constructivista del conocimiento, tal como plantea Edith Litwin (1998):

“las propuestas de construcción del conocimiento en las situaciones que lo posibilitan, dan cuenta de las situaciones de transferencia, permiten pensar bien los problemas del campo, tratan de resolver problemas reales y se constituyen, en la medida de lo posible, en procesos de resolución de problemas genuinos y consistentes con el campo de conocimientos de que se trata” (p. 62).

Esta forma de evaluación se articuló con los instrumentos de acreditación, y se desarrolló en dos partes: . En un primer corte, al final de la clase 4, que cierra el eje problemático inclusión-trayectorias, se elaboró un trabajo práctico en donde los/as estudiantes tenían que escribir un texto individual haciendo una revisión de su trayectoria escolar, poniendo en juego las dimensiones asociadas a ese concepto (lo individual, lo familiar, institucional y económico-social). Ese mismo trabajo práctico instaba a los/as estudiantes a hacer entrevistas a estudiantes que actualmente estén cursando la educación secundaria, en donde se indagara acerca de las visiones y las experiencias que ellos/as tienen acerca de su propia trayectoria y pusieran en juego sus representaciones, dando otras herramientas para la reflexión de los/as cursantes del seminario. Este momento de la acreditación se completaba con la elaboración de audios acerca de las trayectorias escolares por parte de los/as estudiantes. Esos audios debían tener como condición, dos partes, una de divulgación de conceptos académicos asociados a las trayectorias y otro de reflexión acerca de ellas. Con esos audios, se construirían micro-programas radiales para reproducir en la radio socio-educativa del IFDC.

La segunda acreditación fue la final, que tuvo que ver con la construcción de una propuesta de intervención institucional abordando alguna problemática vinculada con alguno de los conceptos trabajados en los últimos tres ejes del proyecto del seminario, utilizando una selección de contenidos del espacio curricular, cuyo cierre sería la defensa de ese trabajo en el examen final. En esta forma de acreditación se

pondrían en juego estrategias de integración, en el sentido indicado por Litwin (2009).

Desarrollo de la propuesta

El seminario estuvo pensado con clases presenciales cada dos semanas y clases virtuales asincrónicas mediante el aula virtual en la plataforma del IFDC, en las que se carga la bibliografía (documentos teóricos y legislación), actividades para la reflexión sobre esos textos e intercambio mediante foros. Esto se completa con clases sincrónicas en grupos pequeños que tuvieron el carácter de clases de consulta, en donde se trabajaron problemáticas, dudas puntuales o se daban orientaciones para la resolución de los trabajos. En cuanto al trabajo colaborativo de los/as docentes, tuvimos algunas de las dificultades que surgen frecuentemente para llevar adelante una propuesta de este tipo: limitaciones de tiempo y falta de coordinación. Sin embargo, logramos un buen entendimiento entre nosotros/as a la hora de la revisión de las instancias de acreditación y la evaluación.

Al comienzo del cuatrimestre decidimos que, si bien las clases y trabajos prácticos se armarían colectivamente, habría un responsable de cada clase, que sería el/la encargado/a de armar (con los aportes de los/as otros/as dos integrantes) los materiales, actividades y las propuestas de evaluación. Esta forma de organización nos permitió llevar adelante la propuesta a partir de reuniones periódicas pensadas de manera ejecutiva, en las que fuimos avanzando en la organización de la cursada. Lo mismo para la corrección de los trabajos prácticos. En cuanto a la recepción de la propuesta por parte de los estudiantes, podemos decir que fue bastante satisfactoria. Los/as estudiantes que llegaron al final del cursado fueron un porcentaje alto de la matrícula inicial. Se notó compromiso con el trabajo por parte de ellos/as y entusiasmo con respecto a las actividades ofrecidas.

Un problema importante que detectamos en la cursada de 2021 —que se desarrolló casi íntegramente de manera virtual— tuvo que ver con la comunicación y la escasez de participación en las clases sincrónicas. El problema general de la comunicación tuvo que ver con las dificultades de conectividad de los/as estudiantes. Para abordar este problema, organizábamos clases de consulta virtuales en pequeños grupos. Costó generar esos espacios, y percibimos que no fueron lo suficientemente aprovechados por los/as estudiantes al principio. Sin embargo, con el correr de la cursada, sentimos que logramos una mayor confianza de los estudiantes para solicitar y acudir a estos espacios. En la cursada de 2022 la comunicación fue más dinámica, la habilitación de los espacios presenciales movilizó la comunicación y los problemas en este sentido fueron menores.

En cuanto a las propuestas de evaluación, nos permitieron, al principio de la cursada, comprobar las dificultades en la lectura y la apropiación del contenido de los textos y desarrollar un diagnóstico que nos exigió un acompañamiento más de cerca en esas lecturas. En cuanto a la recepción de las propuestas de acreditación, apreciamos que las producciones dieron cuenta de una profundización en los conceptos trabajados en la materia, una problematización de los mismos y —en general— una apropiación crítica. En cuanto a la primera propuesta de acreditación, la que estaba vinculada a los conceptos de inclusión y trayectorias, las dificultades tuvieron que ver principalmente con apreciar todas las dimensiones del concepto. Una mirada impresionista puede hacer confundir la idea de trayectoria con la de

biografía escolar (Terigi y Brisicoli, 2020), por eso en la lectura y en las reescrituras, pusimos el acento en la variedad de dimensiones que se articulan en ese concepto. En cuanto a las entrevistas, nos sirvieron para poner en evidencia la importancia de la dimensión institucional en el progreso de las trayectorias de los/as estudiantes. En esta instancia, los/as estudiantes tuvieron que grabar audios con desarrollo conceptual y reflexiones acerca de las trayectorias. Con esos audios construimos un micro radial llamado "Pasos, charlando sobre trayectorias", en donde insertamos esos audios musicalizados con canciones de la cantautora uruguaya Malena Muyala, jugando con las asociaciones posibles entre lo expresado en su canción "Pasos" (del disco Viajera, 2006) y la idea de trayectorias. La recepción de los/as estudiantes de esta propuesta en particular fue muy interesante y motivadora, ya que encontraron una nueva forma de trabajo con el conocimiento y una forma diferente de retroalimentación, al escucharse en la programación de la radio. En lo que respecta a la acreditación final, vemos que los trabajos recibidos muestran un interés por el conocimiento de la institución secundaria y principalmente, por desarrollar intervenciones asociadas a las problemáticas que derivan de la dificultad para valorar la diversidad en la secundaria, tanto a nivel áulico como institucional y evidencian una comprensión profunda acerca de las implicancias de trabajar en base a trayectorias escolares.

Algunos elementos para el análisis de la propuesta

Para analizar estos desarrollos que venimos planteando nos preguntamos en primer lugar si puede hablarse de interdisciplina en una propuesta de estas características. Diremos que es claro que en esta propuesta existe algún tipo de integración disciplinar, y que no estamos hablando, de la manera en que lo trabajamos en la cursada, de un abordaje a partir de disciplinas separadas. Para precisar más esta definición, tomamos el planteo de Paula Pogr  (2005), quien establece una diferencia entre enfoques multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares. En cada uno de ellos existe un nivel mayor de integración y cooperación entre los diferentes campos de conocimiento, pero también aclara que hay una continuidad entre ellos, y que muchas veces es difícil marcar una línea divisoria entre cada etapa de la integración disciplinar. Basándose en una clasificación de Jurjo Torres (1998), la autora plantea la multidisciplina como un primer nivel de integración, en donde hay búsqueda de información e interacción de diferentes disciplinas, pero no hay una transformación o un enriquecimiento de cada una de ellas a partir de esa integración. En la interdisciplina sí hay un enriquecimiento de las disciplinas a partir de la interacción; y en la transdisciplina, caracterizada como nivel superior de interacción, se habla de un sistema sin fronteras sólidas entre disciplinas, que estaría planteado a través de grandes teorías o macrodisciplinas. La diferencia fundamental que nos interesa destacar es que cuando hacemos multidisciplina, las disciplinas que participan no pierden su identidad, mientras que esto sí ocurre en los abordajes interdisciplinares. En ese punto, podemos decir que la propuesta del seminario que desarrollamos, avanza desde las disciplinas a la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad, moviéndose en ese continuum que marca Pogr  (2005), pero con un planteo decidido hacia la interdisciplinariedad plena. Debemos articular esto también con la perspectiva de la enseñanza a partir de problemas de la realidad. Como explicamos al comentar la

fundamentación de la propuesta y la selección de contenidos, los problemas que tomamos se refieren a cuestiones candentes y relevantes que afectan al sistema, a la institución educativa y a los sujetos en la actualidad: los cambios en la escuela secundaria en las últimas décadas, cuestiones asociadas a la inclusión y las trayectorias, las problemáticas en el vínculo pedagógico a partir de la irrupción de la pandemia y la virtualidad, y la convivencia escolar.

En este sentido, se pensaron líneas de trabajo que orientaran el trabajo con estudiantes a partir de estrategias que permitan problematizar dichos saberes y contenidos desde la complejidad de las problemáticas socioeducativas que se analizan en el seminario y que son transversales a la formación docente inicial. Hablamos de temas, problemáticas o unidades de interés y que son relevantes en la educación secundaria lo cual habilita al trabajo interdisciplinar. Mónica Insaurrealde (2016) menciona:

"Esto constituye una circunstancia favorable para desarrollar la forma de trabajo propuesta, que ayuda a desarrollar una mirada crítica sobre el conocimiento [...] La mirada problematizadora propuesta no elude señalar las tensiones y conflictos, mostrar contradicciones, acercar a otras lógicas posibles para la comprensión de los recortes de la realidad que se presentan" (p. 21).

Las propuestas de acreditación implicaron trabajar con estas problemáticas a partir de casos concretos, tratando de elaborar proyectos y operar sobre ellas a partir de la legislación, los testimonios de la experiencia o los textos teóricos trabajados en el seminario. Las actividades de clases estuvieron estructuradas a partir de manifestaciones de estas problemáticas. Un documento de la Universidad Autónoma Metropolitana, sede Xochimilco, de México (2019), al plantear esta metodología de enseñanza para un proyecto de educación universitaria modular, plantea la diferenciación entre Objeto de Transformación y Problema Eje. Nos pareció interesante retomar esta diferenciación analítica, porque nos ayudó a ordenar la formulación de las problemáticas que planteamos junto a los/as estudiantes. El Objeto de Transformación tiene que ver con un problema planteado en términos generales, teóricos, o un concepto; y el Problema Eje es una manifestación más concreta, situada en tiempo y espacio de esa problemática (UAM-X, 2019). De esa manera, tenemos una forma de ir de lo general a lo particular —y viceversa— en el planteamiento y proyectos de abordaje de las problemáticas. Esto lleva implicado, como decíamos en la fundamentación, una concepción del conocimiento y de la manera en que se construye ese conocimiento en la escuela o en la formación docente, que sostiene que este no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace el/la estudiante a partir del proceso pedagógico. Entendiendo al conocimiento, en los términos del documento de la UAM-Xochimilco (2019), diremos que: *"conocer un objeto es actuar sobre él. Conocer es modificar, transformar el objeto y entender el proceso de su transformación y, como una consecuencia, entender la forma en que el objeto es construido"* (p. 30). Por esa razón, la enseñanza a partir de proyectos se nos presentó muy pertinente para el cierre del seminario, en la construcción del trabajo final de acreditación.

Desafíos

El análisis de la experiencia que estamos relatando nos impone varios desafíos para los próximos años. El primero, a nivel del trabajo cooperativo, tiene que ver con la

necesidad de seguir consolidando un grupo estable. Este espacio curricular se dictó por primera vez en 2019 y recién en 2021 logramos armar un grupo con cierta organicidad y coordinación. Si bien los/as tres integrantes del grupo nos conocíamos de antes, no habíamos trabajado en conjunto y a partir de estas temáticas. En 2022 el mayor conocimiento de las modalidades de trabajo de cada uno/a y la posibilidad de encuentros presenciales nos permitió hacer avances en este sentido. El desafío es que este equipo se siga consolidando y logremos –a través del conocimiento mutuo– un mayor nivel de coordinación en el trabajo y unidad de criterios. Otro desafío tiene que ver con la manera de favorecer la participación y la interacción entre los/as estudiantes: se lograron resultados interesantes en cuanto a las producciones, pero como profesores/as, sentimos que nos queda pendiente la tarea de poner en diálogo los diferentes trabajos, de manera que el conocimiento sea construido en el diálogo de ellos/as con los profesores/as, pero también entre estudiantes. En esto hemos avanzado parcialmente durante la cursada 2022 del seminario, la presencialidad nos permitió la habilitación de otros espacios, pero todavía queda un trecho para consolidarlos. Un tercer desafío es tratar de abordar todas las problemáticas que nos propusimos para el seminario. El mismo no deriva de una intención arbitraria de “cumplir con el programa”, sino con la posibilidad de dar cuenta de la variedad de problemas que presenta la institución de educación secundaria en la actualidad y sus diferentes modalidades. Pensamos que este desarrollo de todas las problemáticas nos orientará a producir respuestas más integrales, que las abarquen en toda su complejidad. En línea con esto último, el cuarto desafío tiene que ver con lograr una mayor integración de los conocimientos y de otras áreas en el seminario, es decir, seguir avanzando en el carácter interdisciplinar del seminario, sumando miradas y cuestionando las fronteras entre disciplinas.

Reflexión final

Esta experiencia nos lleva a plantear algunas reflexiones acerca de la interdisciplinariedad y la formación docente. Abogamos por una formación docente interdisciplinar, donde el saber se construya a partir del abordaje de problemáticas relevantes de la educación partiendo de una concepción constructivista del conocimiento. Además, llevar adelante una enseñanza interdisciplinar y reflexionar permanentemente acerca de ella y de sus implicancias, lo cual es una necesidad teniendo en cuenta que muchos/as de nuestros/as estudiantes van a ser profesores/as en el Escuela Secundaria rionegrina, modalidad de educación secundaria que plantea desde su Diseño Curricular (2017) el trabajo a partir de la problematización y la interdisciplina, y teniendo en cuenta que esta forma de trabajo también está recomendada en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos por los lineamientos nacionales (CFE, 2010 y 2015). Un texto del psicólogo Roberto Follari (2007) nos aporta algunos elementos interesantes para profundizar y hacer aclaraciones en estas reflexiones acerca de formación docente, problematización e interdisciplina. En primer lugar, aclaramos algo que tiene que ver con el carácter problemático de la interdisciplinariedad: acordamos con Follari (2007) en que muchas veces se parte de una visión demasiado simplista de la interdisciplinariedad, y se piensa que basta con reunir especialistas en diferentes campos para tener resuelto el problema de la enseñanza. La realidad es que “cuando se juntan las disciplinas encontramos un

problema y no una solución, entonces, se debiera empezar por la cabal comprensión de esta situación" (p. 8), es decir, las diferencias de lenguajes y teorías en las ciencias, nos plantean el primer desafío que es cómo empezar a enseñar a partir de esos puntos de partida. Muchas veces, "las autoridades educativas (...) desproblematizan esto y plantean como solución lo que en realidad es un problema" (Op. cit., p. 8). De esa manera, tenemos que aclarar que la interdisciplinariedad no se da natural ni automáticamente, se construye, y esta construcción es compleja y problemática. Lleva un trabajo específico de producción, y depende de ciertas condiciones políticas e institucionales. Por otro lado, también coincidimos con Follari (2007), en que no se puede plantear un Currículum únicamente en términos interdisciplinarios. Solo puede haber interdisciplina si hay disciplinas. Es decir que "la interdisciplina no reemplaza a las disciplinas, sino que, por el contrario, las supone" (Op. cit, p.10). Consecuentemente, pensamos que, en un diseño curricular de Formación Docente, debería haber momentos analíticos y sintéticos. Y en ese sentido, resaltamos las características del Diseño Curricular del profesorado en Educación Secundaria en Geografía de Río Negro (2015) donde esto está bien reflejado.

En este recorrido hemos intentado dar cuenta de una propuesta singular, y que para algunos/as de nosotros/as no se parece en nada a nuestras anteriores experiencias como docentes: trabajo colaborativo, con problemas reales, actuales, candentes y controversiales del formato del secundario de hoy, haciendo interactuar experiencias propias, experiencias de "una pedagogía narrativa supone una comunidad que cuida la conversación, y en esta conversación hay múltiples voces, entre ellas las del conocimiento disponible. O quizás mejor, las de las aportaciones que nos traen ideas, experiencias, pensamientos, construcciones teóricas, datos empíricos, propuestas [...] todas estas fuentes de conversación nos llegan como voces, es decir, como textos con autoría que exponen, argumentan, defienden, cuestionan, sugieren" (2019: 71) otros, bibliografía teórica y normativas de diferentes niveles del Estado, con estrategias muy variadas. Como dice Contreras Domingo:

"una pedagogía narrativa supone una comunidad que cuida la conversación, y en esta conversación hay múltiples voces, entre ellas las del conocimiento disponible. O quizás mejor, las de las aportaciones que nos traen ideas, experiencias, pensamientos, construcciones teóricas, datos empíricos, propuestas [...] todas estas fuentes de conversación nos llegan como voces, es decir, como textos con autoría que exponen, argumentan, defienden, cuestionan, sugieren" (2019, p. 71).

Destacar esta idea de la enseñanza como conversación nos pareció fundamental y pensamos que esto se expresó en el desarrollo de nuestra propuesta. La construcción de esta escritura nos sirvió para avanzar en una revisión de nuestra práctica que, al ser crítica, nos permita mirarnos como extraños, para encontrar en ella cuestiones a cambiar o a repensar, encontrar recorridos alternativos, de manera que intentamos que esto contribuya a una mejor enseñanza, una enseñanza emancipadora en donde los sujetos tomen el papel de protagonistas de su propia formación y su liberación. Con esto intentamos dar cuenta de la enseñanza como una praxis, como actividad que vincula necesariamente acción y pensamiento sobre la acción, de manera de no caer en una práctica rutinaria. Se trata, al fin y al cabo, de convocar a las ideas de Paulo Freire (1970): el diálogo real, el diálogo como una

forma de constitución de los sujetos y como base de la educación liberadora. Una educación que sirva para adquirir niveles mayores de consciencia y como praxis: no como pura especulación intelectual, pero tampoco como mero activismo. La praxis como el camino para —articulando ideas y acción— orientar nuestra práctica en un sentido emancipador. Este texto forma parte de ese proceso de constitución de nosotros/as mismas/os como sujetos/as, por eso no es un informe o una escritura cerrada, sino que es una herramienta siempre en construcción para repensarnos como docentes.

Bibliografía

- Arbesu García, M. I. (2004). *El sistema modular Xochimilco*. En UAM-Xochimilco. Lecturas básicas I. El sistema modular, la UAM-X y la Universidad Pública. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.
- Contreras Domingo, J., Quiles-Fernández, E., & Paredes Santin, A. (2019). *Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado*. En Márgenes. Revista de educación de la Universidad de Málaga, 0, 2019.
- Edelstein, G. (1996). *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*. En AAVV, Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Follari, R. (2007). La interdisciplina en la docencia. En Polis. Revista Latinoamericana, nro. 16.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Insaurralde, M. (2016). *Ciencias Sociales: líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. (Coord.). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Litwin, E. (1998). *La evaluación. ¿Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza?* En AAVV. La evaluación en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Palou de Mate, C. (2003). *Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar*. En La enseñanza y la evaluación. Una propuesta para matemática y lengua. Cipolletti: Centro de Estudios Didácticos del Comahue. FCE-UNCo.
- Terigi, F., & Briscioli, B. (2020). *Investigaciones producidas sobre trayectorias escolares en educación secundaria en Argentina (2003-2016)*. En Montes, A. & Pincasz, J. (Comps.). Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos quince años en torno a tópicos relevantes. Los Polvorines: UNGS-FLACSO.
- UAM-Xochimilco. (2019). *Hacia la revitalización del sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco*. Una propuesta para integrar, actualizar y enriquecer sus bases conceptuales.

Normativa

Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución 118*. (Anexo I y II).

Consejo Federal de Educación. (2015). *Resolución 254*. (Anexo I).

Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Río Negro. (2015). *Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Secundaria en Geografía*. Viedma: Ministerio de Educación y Derechos Humanos.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Río Negro. (2017). *Diseño Curricular de la Escuela Secundaria*. Viedma: Ministerio de Educación y Derechos Humanos.

Martín Ignacio Lamas es Profesor y licenciado en Historia (Universidad Nacional del Sur). Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad Nacional del Comahue). Profesor en instituciones de educación Secundaria y Superior de Río Negro.

María Giselle Vivier es Profesora de Educación Secundaria en Geografía (Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán), Profesora de práctica docente I, III y IV del profesorado en Geografía del IFDC de Luis Beltrán, Río Negro.

Silvina Fernanda Huircán es Profesora de Educación Secundaria en Historia (Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán), Profesora de Educación Secundaria en Geografía. Profesora de Práctica Docente II del Profesorado en Historia y el Profesorado en Geografía, del IFDC de Luis Beltrán, Río Negro.