



# ¿Cómo enseñar a todos?

## La importancia de la implementación de estrategias didácticas en la enseñanza universitaria



SOFÍA GASTELLU Y MARIANA PAULA LESCANO<sup>1</sup>

### Resumen

Desde los últimos años la educación universitaria en Argentina está pasando por una etapa de ampliación sostenida cambiando el perfil de dichas instituciones, debido a la masificación de la enseñanza universitaria, acompañada a su vez por el aumento de los requerimientos de perfiles formativos.

Una de las particularidades que encontramos los docentes del Ciclo Inicial en nuestra práctica áulica es la heterogeneidad de nuestros alumnos: etaria, condiciones económico-sociales, experiencias educativas previas, expectativas de la vida universitaria, etc. Tomando esta diversidad como premisa, consideramos que las cátedras y los docentes tenemos que reflexionar sobre nuestro trabajo áulico, valorizando el lugar de profesor como productor de teoría sobre su práctica. Las preguntas que estructuran nuestra preocupación son: ¿Cómo enseñar a todos? ¿Cómo vincular los conocimientos producidos por técnicos y expertos con las prácticas que realizamos cotidianamente en la Universidad? ¿Cómo potenciar un aprendizaje significativo que se constituya en herramienta clave para el trayecto del nuevo estudiantado?

Es la didáctica quien se ocupa de la enseñanza; siendo el rasgo central en ésta última el compromiso entre dos personas que –en una situación inicial asimétrica con respecto al conocimiento– establecen una relación que permita un cambio en esa situación mediante la obtención, por parte de quien no lo tiene, de aquello que no

---

1. Las autoras son docentes investigadoras del Instituto de Estudios Iniciales de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. E-mails: [sofiagastellu@gmail.com](mailto:sofiagastellu@gmail.com); [marianapaula83@hotmail.com](mailto:marianapaula83@hotmail.com).



poseía inicialmente (Feldman: 1999). En el marco de la enseñanza universitaria se ha recurrido poco al conocimiento pedagógico (Feldman, Palamidessi: 2001). Actualmente, los cambios en la idea de Universidad hacen esencial el enfoque pedagógico; ya que las universidades de reciente creación incluyen un nuevo estudiantado que, en la mayoría de los casos, no tiene tradición universitaria previa. De allí la necesidad de un tratamiento pedagógico de las temáticas, especializado en una enseñanza que trascienda la mera transmisión de un contenido, hacia su aprehensión y comprensión.

Proponemos, a partir del relato de nuestra experiencia como docentes del Ciclo Inicial, pensar nuestras actividades en el aula con el fin de lograr un aprendizaje significativo. En ese aspecto fueron primordiales aquellas estrategias diseñadas en conjunto para ayudar a enseñar en contextos de masificación de la educación; partiendo de la premisa en la cual 'estudiante' era una categoría cognitiva que debía ser puesta en valor al momento en que se inicia la vida universitaria.

**Palabras clave:** inclusión, enseñanza, didáctica, estudiante, universidad.

## **Enseñanza universitaria y pedagogía: una relación creciente**

*Diremos que la didáctica se ocupa de la enseñanza.*

DANIEL FELDMAN.

Feldman y Palamidessi señalan que “la enseñanza universitaria es una actividad que ha recurrido poco al conocimiento pedagógico” (Feldman, Palamidessi: 2001, 13). Las variables por lo que esto sucedía cubrían un amplio espectro, entre ellos: la cercanía de la Universidad con los campos de producción del conocimiento y las habilidades cognitivas del estudiantado eran factores por los que los dispositivos de transmisión de conocimientos no formaban parte de la agenda. Coincidimos con el planteo de los autores según el cual, si bien estas variables se encuentran aún en vigencia, es la propia idea que se tiene de la Universidad la que ha cambiado. Los factores para dicho cambio son múltiples: desde el aumento constante de un conocimiento que plantea problemáticas relativas a la selección y organización de una secuencia en niveles, hasta la especialización y sus implicancias en la ruptura de patrones tradicionales sobre las profesiones.

Para el presente trabajo haremos hincapié en la masificación de la enseñanza universitaria, que conlleva un aumento en los requerimientos de perfiles formativos y la diversificación de las instituciones universitarias en sí mismas. Así, los distintos centros de formación contienen en sí mismos diferentes ideas sobre el “ser univer-



sidad” que traspasan el centro de investigación o de producción. En el caso que nos compete, la instalación de la Universidad Nacional Arturo Jauretche en el municipio de Florencio Varela, respondió a estas características. Desde la propuesta institucional, la Universidad busca trascender el perfil meramente académico para “ejercer, desde y mediante el conocimiento, la acción política transformadora del entorno local, transformándose, a su vez, a sí misma”<sup>2</sup>.

Como señalan los autores, son éstos últimos puntos los que atañen a las universidades de reciente creación, ya que es aquí en dónde se comienza a plantear la inclusión de un estudiantado sin tradición universitaria. Esto implica la necesidad de “promover otros estilos de ligazón con el entorno y la comunidad” (Feldman, Palamidessi: 2001, 13). Estos factores han aumentado las necesidades de un tratamiento pedagógico especializado de los problemas del currículum y de la enseñanza universitaria, siendo evidente que el profesor universitario trasciende la figura académica en contextos de democratización de la enseñanza universitaria. Debe hacerlo, si se pretende que esa democratización sea efectiva. Se revela como inherente a la práctica de la enseñanza en la Universidad una pedagogía capacitada en resolver problemas relacionados con diversas cuestiones, tales como “la diversidad, la definición del contenido, el acortamiento de las carreras tradicionales, la modificación de los perfiles de entrada, la superposición de tradiciones de formación universitaria, la sofisticación del currículum, la distancia con los campos prácticos” (Feldman, Palamidessi: 2001,14).

## **Visión sobre la Universidad Nacional Arturo Jauretche y los estudiantes a los que va dirigida la propuesta**

Partimos de una perspectiva teórica en la cual, para que las estrategias concretas de aprendizaje resulten efectivas, la didáctica ha de atender de manera específica a las situaciones sociales y concretas de los estudiantes y su diseño ha de alimentarse contemplando las situaciones escolares particulares. (Trepert: 1995, 17-18) Como indica su propuesta institucional, la Universidad Nacional Arturo Jauretche (en adelante, UNAJ) es una institución educativa de singulares y marcadas características. Los ejes que dinamizan su creación hacen a la inclusión social y educativa de futuros estudiantes, la implementación de medidas económicas competitivas que favorezcan el desarrollo local y nacional y la conformación de un espacio de reflexión crítica y de profundización del conocimiento social y cultural.

---

2. <<http://www.unaj.edu.ar/index.php/institucional>>.



Este triple desafío social planteado desde la Universidad, implica formar egresados con alta calificación, capaces de interpretar e intervenir en contextos que requieren múltiples desarrollos gestados sobre la base de conocimientos legitimados en el plano local, nacional e internacional. Para ello, la formación estará inmersa en un espacio de producción científica relevante y de promoción y resguardo de la cultura significativa en términos tanto de su adecuación al estado del arte de los conocimientos como de su impacto social. Por otra parte, la formación se asentará sobre un diseño cuidadoso que permita mejorar la equidad en el acceso a los estudios avanzados, consolidar la prosecución de procesos de enseñanza y aprendizaje que subsanen las deficiencias educativas y sociales y, a su vez, favorecer el avance de los estudiantes en su formación universitaria. He aquí el lugar desde el cual nos posicionamos en nuestra labor como docentes del Ciclo Inicial.

Desde el Instituto tenemos dos tareas principales. En primer lugar, durante el Curso de Preparación Universitaria (CPU), dictado en los meses de febrero y marzo, en el que recibimos a los alumnos en el Taller de Vida Universitaria. El ejercicio de aprendizaje y cooperación que se genera en los estudiantes durante la experiencia compartida del CPU puede ser de invalorable utilidad, ya que les otorga una primera y necesaria aproximación al compromiso educativo y la participación en los contenidos. Debido a que la mayoría del estudiantado está compuesta de sujetos que son los primeros de su familia en asistir a la Universidad, se apunta a involucrar a todo el grupo familiar en el camino a recorrer. No debemos olvidar que cada estudiante es un mundo con su propia historia, con su identidad y sus especificidades. Ello conlleva opiniones y representaciones con su particular visión del mundo, con su manera de participar activamente en esa construcción y su mirada a la hora de acceder a los problemas o de identificarlos.

Entonces, en nuestra tarea docente, rápidamente entramos en contacto con los ingresantes a la universidad, sus necesidades, sus dificultades y sus logros. Una de las particularidades que visualizamos los docentes del Ciclo Inicial en nuestra práctica áulica es la heterogeneidad de nuestros alumnos: etaria, condiciones económico-sociales, formación de base y experiencias educativas previas, expectativas de la vida universitaria, etc. Esta heterogeneidad del estudiantado hace que su trayecto durante Ciclo Inicial implique proporcionar un bagaje de conocimientos –tanto teóricos como prácticos– que permita una nivelación entre trayectorias escolares específicas, que se evidencian, por ejemplo–, en las distintas escuelas secundarias de procedencia y que representan un amplio espectro de la sociedad argentina actual. El valor del Ciclo Inicial debe ser acrecentado al momento del ingreso a la Institución, apoyándose en él pero, a la vez, completando el proceso a lo



largo de las diferentes etapas que el estudiante atraviesa durante su permanencia en la Universidad.

En segundo término, a largo del ciclo lectivo (abril-diciembre), formamos parte de la materia Problemas de Historia Argentina, materia común y obligatoria a todos los estudiantes de la universidad. La Historia Argentina es presentada desde la cátedra como un lugar de privilegio de las problemáticas diversas y de los enfoques que sobre ellas se han realizado, priorizando el lugar de la experiencia de los actores sociales. Desde la presentación del texto base de la materia se explicita:

*“Se trata de echar luz sobre algunos de los acontecimientos más relevantes del siglo XX para conocerlos pero, fundamentalmente, para desarrollar un análisis crítico sobre ellos que enriquezca y complejice la mirada sobre el presente. Cada capítulo focaliza en un período particular, desarrolla un relato general sobre la etapa en cuestión y analiza algunos de los problemas más relevantes. A su vez, busca plantear el proceso histórico en relación con las experiencias de los diversos actores sociales, resaltando los conflictos y las tensiones que marcan la dinámica del cambio” (González Velazco, C.: 2013, 9).*

Dicho esto, la UNAJ no se encuentra aislada de los problemas y desafíos que se presentan en los diferentes niveles educativos en este particular momento de la educación; tanto en la Argentina como también a nivel mundial. Se intenta construir desde un presupuesto que no es ajeno a las vicisitudes y las realidades económicas, políticas y sociales de la sociedad Argentina actual. El capital cultural de los estudiantes es acompañado por el carácter inclusivo, que por definición tiene la Universidad, y es compartido por el cuerpo docente en desde el proyecto educativo. El perfil del estudiante universitario actual supera la visión de la categoría alumno (a luminis: sin luz) y tiende a la construcción de un sujeto pleno en el ejercicio de sus capacidades cognitivas y de su espíritu crítico: se trata de formar estudiantes que participen activamente en el proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje.

Entonces, nuestra tarea durante el Ciclo Inicial dedica especial atención dos saberes esenciales para posibilitar la inclusión efectiva de los sujetos en la educación universitaria. Todo estudiante debería, al finalizar el Ciclo Inicial, leer interpretando los significados primeros y últimos de un texto escrito. Complementariamente, es esencial que puedan escribir, entendiendo este verbo en como una legítima expresión clara y concisa de una idea, ya sea ésta propia o ajena. Así, leer comprendiendo y escribir expresando serán puntos nodales de las clases teórico-prácticas y de las modalidades evaluativas.



Sin embargo, queremos señalar una dificultad inherente las variadas trayectorias escolares y sociales que encontramos a la hora de realizar el diagnóstico con los estudiantes de la materia: es usual que los exámenes a los que se encuentran habituados los estudiantes prioricen la memorización de datos puntuales por sobre la comprensión de un proceso; ya sea éste histórico o de otra índole. Estos conflictos no necesariamente se encuentran planteados en todos los casos. No obstante lo cual, se debe estar preparado para poder accionar en consecuencia, proporcionando al estudiante herramientas conceptuales con las que manejar la nueva visión sobre la disciplina que la materia –desde su mismo nombre– intenta brindarle.

## **La Historia y su lugar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje**

Respecto al caso específico de la práctica en Historia, coincidimos con Pierre Vilar cuando explicita que el pensar históricamente “significa situar, medir y datar continuamente y en la medida de lo posible” (Vilar: 2007, 20). Siempre apuntando al conocimiento crítico, ya que se hace la salvedad de que “(...) comprender no es condenar ni justificar: comprender es criticar” (Vilar: 1983, 43). La Historia Argentina es presentada desde la materia como un lugar de privilegio de las problemáticas diversas y de los enfoques que sobre ellas se han realizado, priorizando el lugar de la experiencia de los actores sociales. Dicho esto, la didáctica de la Historia no siempre ha sabido vencer de manera convincente los riesgos del enciclopedismo. A ese respecto, Pierre Vilar sostiene que pensar históricamente la sociedad exige una referencia obligada al problema de las dimensiones temporales. El pensamiento históricamente construido exige la referencia a la temporalidad. Un planteo estratégico es referirnos a las dimensiones temporales desde un eje conductor.

Al reflexionar sobre el problema de la dimensión en la disciplina histórica, Giovanni Levi define como objeto de estudio un área que sea capaz de asumir como relevante “el problema de la escala de los fenómenos” (Levi: 2003, 280). La dificultad inherente al oficio de historiador está en, sin perder de vista la dimensión concreta de la gente real y su vida, aportar al estudio de sistemas de grandes dimensiones. El énfasis no es en la relevancia que tienen los objetos que se estudian, sino el modo en que son insertados en su contexto.

Se manifiesta así un enfoque de la enseñanza de la Historia en la educación: una manera de *hacer historia* en el marco del aula –conjuntamente con los estudiantes– actores principales del proceso de creación de una interpretación histórica. Ciertamente, no se adecua a programas planteados desde la perspectiva enciclo-



pedista, pero puede resultar provechoso para una propuesta integradora como la que se explicita desde el texto base de la materia:

*“El relato de la historia argentina del siglo XX que aquí se presenta no pretende ser ni total ni totalizante, no busca dar cuenta ni de todos los procesos ni de todos los acontecimientos. Tampoco aspira a que las explicaciones ofrecidas funcionen como respuestas únicas o absolutas a las preguntas planteadas. Por el contrario, y aun reconociendo omisiones y simplificaciones, se ha optado por organizar un texto que, focalizando en algunas cuestiones, permita luego discutirlos y revisarlos para formular nuevas preguntas y nuevos análisis. En ese sentido, el relato propuesto y la selección de temas y problemas considerados pretenden ser estímulos para la reflexión, la discusión y la crítica”* (González Velazco, C.: 2013, 9).

## **Enseñanza y didáctica: su significación en el nuevo contexto universitario**

Respecto a la enseñanza y la didáctica nos remitimos a Feldman cuando usa la definición genérica de enseñanza de Passmore (1983) y Fenstermacher (1989), quienes proponen un concepto de enseñanza que incluye como rasgo central el compromiso de dos personas; una que posee algún conocimiento o habilidad y otra que carece de ella, en algún tipo de relación para que el primer sujeto traspase lo que sabe –sin especificar los medios– a la persona que no lo sabe. La enseñanza supone, entonces, una situación inicial asimétrica con respecto al conocimiento y el establecimiento de una relación que permita un cambio en esa situación mediante la obtención, por parte de quien no lo tiene, de aquello que no poseía inicialmente. (Feldman: 1999, 17). En términos de Fenstermacher (1989), la enseñanza debe permitir que los alumnos se conviertan en estudiantes. Este rol de la enseñanza no omite que se pueda presentar de manera directa el material de instrucción, pero se sostiene que este será aprendido si la tarea instructiva promueve la actividad de los estudiantes y su esfuerzo por procesar, organizar, relacionar y retener el material. (Feldman, Palamidessi: 2001, 21).

Feldman postula que la enseñanza no se define por el éxito de su intento sino por el tipo de actividad en que ambos sujetos se ven comprometidos. La enseñanza expresa un propósito, no un logro –promover el aprendizaje– y los propósitos no siempre se concretan. Nuestros instrumentos quizás sean buenos pero no son infalibles y nuestras acciones están condicionadas por factores previos y por las



acciones de otras personas que están vinculadas con la relación educativa de manera directa (familia, comunidad, grupos personales de referencia, directivos, colegas) o indirecta (políticos, capacitadores, comunicadores sociales). La definición genérica de enseñanza que utiliza Feldman acepta límites. Admite que el logro del aprendizaje es un intento pero no una certeza y pone en manos de la actividad del estudiante una parte importante de la responsabilidad. El problema es asegurar que se realicen todos los esfuerzos posibles. Y no le parece mal saber de antemano que existen posibilidades de que nuestros esfuerzos fracasen, ya que no en todas las situaciones se puede intervenir mediante la enseñanza. Hay factores en los que debemos intervenir por otros medios y otros en los que no es posible hacerlo, como fenómenos de creciente marginación social. El interés está en poder observar las razones por las cuales no se logra el propósito de la enseñanza, problematizando ésta situación.

¿Es pertinente el debate sobre si debemos orientar o instruir a los estudiantes y en qué temáticas? La preocupación del autor se centra en cómo pueden funcionar ambas posturas en situaciones prácticas. Su propósito central es enfatizar otra serie de problemas que derivan de considerar los aspectos de la enseñanza ligados con la escala en la que se trabaja actualmente.

*“En la realidad, A no enseña a B. Cientos de miles de maestros y de profesores enseñan a millones de alumnos en una red institucional de grandes proporciones. Y ningún problema de la enseñanza puede entenderse cabalmente si no se consideran las dimensiones y las características del sistema en el cual se enseña” (Feldman: 1999, 22).*

Nuestra reflexión se centra en el siguiente interrogante: ¿Cómo enseñarles a todos los estudiantes aquellos contenidos de manera significativa y luego evaluar su aprendizaje? Feldman plantea que normalmente aceptamos “productos teóricos” y “prácticas”, consideradas estas últimas en tanto la realización de actividades educativas en las escuelas. Actualmente aumentaron notablemente el número de mediaciones personales e institucionales, lo cual modifica la relación entre la didáctica y el campo sobre el que se pretende actuar. “La didáctica nace con la pregunta *¿Cómo enseñar todo a todos?* y sus cultores dedicaron sus afanes, con éxito variable, a tratar de responder dicha pregunta. Pero muchas cosas sucedieron desde que Comenio la formulara y la respondiera por primera vez” (Feldman: 1999, 23). Según el autor, el tema a considerar es la relación que se produce entre enseñanza y didáctica, no los significados de ambos términos. Por ello se parte del artificio de enseñar “todo a todos”, si bien ha cambiado esa imagen de la enseñanza.



¿Qué se dice entonces respecto a “didáctica”? En palabras de Feldman:

*“Utilizar ciertas etiquetas es un modo económico de hablar, aunque es cierto que diluye el contenido de lo enunciado. En la didáctica hablan todo tipo de voces y el resultado probablemente se parezca más al ruido de una asamblea universitaria que a un coro. Por todo esto, utilizar el término “didáctica” es singular y anteponiéndole un artículo definido es un recurso casi literario para simplificar la exposición”*(Feldman: 1999, 23).

Se inclina por desarrollar enfoques menos preocupados por la búsqueda de estrategias para la promoción del aprendizaje y más dirigidos hacia la creación de estrategias que resuelvan el problema de ayudar a enseñar en contextos de masificación de la educación. Así, podemos tomar el planteo problematizador de Feldman y Palamidessi cuando postulan: “Porque no es lo mismo el contenido desde lo que se debe enseñar, lo que se declara enseñar, lo que se intenta enseñar de manera intencional o consciente, de lo que efectivamente se enseña o transmite” (Feldman, Palamidessi: 2001, 29). Una imagen a evitar podría ejemplificarse con la mano alzada de Miguelito, amigo entrañable de Mafalda, cuando ante la pregunta de la maestra sobre qué habían entendido, la respuesta cruda, honesta y totalizante es: “Desde marzo hasta ahora, nada”. Siguiendo a Feldman:

*“Actualmente los organismos nacionales de gestión educativa de nuestro paso han tratado de promover una política basada en la transmisión de contenidos. Pero esta política repuso el problema en las mismas polaridades. Repitió el movimiento del péndulo –lo que significa volver a la pedagogía del vertido– sin alterar su trayectoria. El hecho es que las preocupaciones pedagógicas son muy secundarias con relación al papel que juega la ‘transformación educativa’ en marcha como política pública de redefinición del rol del Estado y de la configuración de los puestos de trabajo”* (Feldman: 1999, 17).

Nuestro planteo, deudor de la problemática enunciada en el párrafo precedente, posiciona la pedagogía como preocupación permanente e inherente a procesos significativos de enseñanza y de aprendizaje que incluyan –entendido este concepto en su máxima expresión– al nuevo estudiantado en la educación de tipo universitario. Continuando con el planteo de los autores: “Aquello que se aprende en una institución educativa tiene una capacidad de uso en contextos productivos que dependen, en alguna medida, del modo de adquisición” (Feldman, Palamidessi: 2001, 31). Este supuesto no siempre se cumple, ya que el conocimiento aprendido



en la universidad sirve a veces como base para aprendizajes prácticos, pero no genera las disposiciones y las capacidades que los planes de estudio declaran. La propuesta en tanto docentes es hacerse eco de las reflexiones enunciadas, pensando el conocimiento como una dimensión que incluya sus condiciones de utilización. Por ello, debemos preguntarnos además de ¿Que deberían saber? ¿Cómo deberían usarlo? Nos concentraremos en la idea de aportarles tres tipos de conocimiento: como Biblioteca –datos, conceptos y teorías que hagan las veces de “archivo” personal–, como Herramienta –teorías, metodologías y técnicas para la producción propia que implique la capacidad de uso de cierto conocimiento y su posibilidad de convertirlo en una herramienta productiva– y como Práctica –cuando se pone en relieve la capacidad de hacer, proceder o modificar la realidad (Feldman, Palamidessi: 2001, 32).

#### **Experiencias educativas: las clases reales para un conocimiento posible**

Haremos referencia a estrategias didácticas que intentan pensar dichos tipos de conocimiento en el contexto del Ciclo Inicial. Todas las experiencias educativas refieren a la modalidad de conducción de Trabajo Práctico. El planteo implica trabajar las temáticas de manera tal que los estudiantes contemplen diferentes posibilidades de acceso a un contenido, ya sea mediante la interpretación de textos o en la elaboración escrita de una explicación que consideren propia sobre el mismo.

La Historia no sólo tiene una didáctica que le es propia, sino que cada grupo de estudiantes permea las propuestas didácticas de formas diversas. La experiencia se enmarca con estudiantes de comisiones de la materia durante los ciclos lectivos 2012 y 2013. Se han logrado diversas aproximaciones a las temáticas en relación a las actividades –grupales o individuales– que implicaron alto nivel de creatividad e interés.

Consideramos esencial la lectura en alta voz en conjunto de los textos, proporcionando claves para desentrañar términos desconocidos y mostrando de qué manera se pueden compartimentar párrafos que pueden parecer incomprensibles en una primera aproximación.

En cada clase, es infaltable un uso claro y preciso del pizarrón sin apresuramientos y proporcionando diversos ejemplos de traslaciones posibles entre un texto –por ejemplo cuando el manual introduce un capítulo– y una reorganización de dicha información que la haga aprehensible. La mayoría de los estudiantes de



### 3. SISTEMA EDUCATIVO: ARTICULACIÓN Y SUJETO UNIVERSITARIO

los cursos con los que trabajamos tiene una experiencia de educación secundaria lejana en el tiempo, por lo que técnicas de estudio sencillas pueden estar en desuso. Por ello, se motiva el uso de Guías de Lectura que posibilitan la interpretación de un texto, orientando en la búsqueda de ideas principales, datos que las avalan, conclusiones, permitiendo al estudiante trasladar el texto a un material propio. Vale decir, un resumen. Pero resumir no significa necesariamente reducir información, sino jerarquizarla y ordenarla de manera tal que se privilegie la comprensión por sobre la memorización. Con adecuadas consignas problematizadoras, el estudiante puede luego construir explicaciones que le son propias sobre los procesos históricos trabajados.

Una metodología de trabajo que implementamos en las aulas son talleres de análisis de fuentes. Estos consisten en trabajar una problema específico –por ejemplos los conflictos sociales durante la primera presidencia de Hipólito Yrigoyen– y proponer que los estudiantes trabajen en pequeños grupos (2 o 3 miembros) a partir de una selección de fuentes realizada previamente por las docentes. La intencionalidad pedagógica es que puedan analizar un acontecimiento histórico desde distintos puntos de vista, poder reconstruirlo y redactar una crónica del mismo a partir de la información analizada. Para el trabajo en grupos cuentan con una consigna que los orienta en su análisis, para la organización del texto a elaborar.

Otra propuesta de clase privilegia el enfoque desde los actores sociales, utilizando a modo de prisma documentación referida a sectores populares en la estructura social argentina durante el período de entreguerras. Se utiliza como disparador fuentes de prensa de la publicación “Caras y Caretas”, digitalizadas y expuestas mediante el uso del cañón. Se utilizan publicidades que apuntan tanto al rol de consumidores como de productores. Por ejemplo; aparatos de radios, casas prefabricadas (que recorren todo el período), vestidos, zapatos, elementos de higiene, etc. El núcleo de la clase se concentra en el trabajo con fuentes literarias pertenecientes a la obra de Roberto Arlt, *Aguafuertes porteñas* y las crónicas de Werner Hegemann, teórico del urbanismo quien recorre Buenos Aires en 1931. Una serie de documentos se distribuyen entre diferentes grupos de estudiantes. Cada uno de los párrafos elegidos refiere descripciones sobre las condiciones materiales de vida durante la década de 1930 en Buenos Aires.

La actividad sugerida se divide en dos tiempos. En un primer momento se trabaja en el pizarrón, con la información aportada por los estudiantes luego de la lectura de los documentos. Se les pedirá caracterizar brevemente los grupos sociales y sus condiciones de vida. Luego, sus impresiones serán trasladadas a la pizarra. Por último, se propone escribir un relato en primera persona según la perspectiva



de uno de los actores sociales caracterizados. El objetivo del ejercicio es apelar a la empatía con los protagonistas de la historia, desde una perspectiva plural que privilegie a los hombres y las mujeres del pasado conjuntamente con los procesos sociales y políticos en que se encontraban inmersos.

La estrategia didáctica recurre a la imagen para contextualizar procesos que se encuentran conceptualizados en los textos. Buscamos una comprensión del proceso desde situaciones que conecten el presente, apuntando a proporcionar otra puerta de entrada al texto universitario. Como estrategia tendiente a remarcar luego las diferencias con el pasado se privilegia el uso de documentos, apuntando a la materialización de los contextos. El manejo de la fuente privilegia y permite una percepción de la temporalidad (texturas, pátinas de colores, posibilidad de observar las imágenes digitalizadas en un formato lo más cercano posible al original). Las fuentes seleccionadas se entregan para su manipulación, apuntando a una apropiación de ese pasado a interpretar como proceso social a construir.

Otra de las metodologías didácticas que hemos implementado es a través del estudio de casos. Iniciamos con un relato, que incluye datos e información, y presenta una situación problemática o compleja que estimula a los estudiantes a renovar su manera de pensar. Partimos de preguntas críticas que funcionan como disparadoras para procesar información, promover la comprensión, diferenciar datos de conceptos, elaborar hipótesis. Específicamente, hemos trabajado movilización social y sindical obrera en la década de 1970, y la represión durante la última dictadura militar. Buscábamos que los estudiantes distingan los distintos actores sociales participantes del conflicto; así como sus demandas y sus acciones. De esa manera, desarrollan un análisis crítico de las fuentes históricas –primarias y secundarias; y elaboran con claridad y coherencia sus conclusiones en un escrito final.

### **Uso de las TICs como estrategia didáctica: la tecnología como clave inclusiva**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dinamizan cambios que involucran al conjunto de la vida social a escala planetaria. La tecnología es uno de los recursos más completos para presentar contenidos disciplinares. Pero es necesaria la interacción entre las decisiones curriculares, pedagógicas y tecnológicas para que los profesores reconfiguren, de manera reflexiva y creativa, sus propósitos de enseñanza. Además, es necesario tener presente los diferentes contextos y los conocimientos previos de nuestros alumnos a la hora de diseñar, planificar y ense-



ñar eficazmente con tecnología. En palabras de Mariana Maggio: “la propuesta con tecnología complejiza la enseñanza y no la simplifica y para atender la complejidad se necesita un docente experto”. Se configura el rol desde la práctica docente entendiendo “que el buen docente configura una práctica ejemplar que puede ser una inspiración y una constatación de lo que es posible hacer” (Maggio: 2012, 124). En el contexto de una universidad inclusiva: ¿las TICs colaboran o reemplazan? Sin pensar en detrimento de las TICs, muchos de los marcos teóricos que avalan su uso, las posicionan en un sitio de privilegio. Se comparte, en principio y en condicional tal posicionamiento: en tanto y en cuanto ese sitio de privilegio no traslade el tiempo real al tiempo virtual, el contacto real al virtual, y diversas etcéteras. Contemplamos para el presente marco teórico las tres sugerencias de Buckingham respecto a “qué deben hacer los educadores ante esta situación” (Buckingham: 2006, 1, 2).

En primer lugar, queremos argumentar que el uso de la tecnología en las instituciones educativas está muchas veces desfasado con el uso de la tecnología por los estudiantes y profesores fuera de la universidad. Un número creciente de jóvenes encuentra el uso de la tecnología en las aulas limitado, aburrido e irrelevante –particularmente cuando se compara con las maneras en que pueden usar la tecnología en su tiempo libre–. De modo complementario, muchos estudiantes de la universidad no cuentan con acceso a internet desde su hogar, o con una PC o netbook. Nos son familiares las frases “yono uso mail”, o “no puedo entregar el trabajo en computadora”. Entonces, un error común es también sobreestimar su acceso, uso y conocimientos previos. Los cursos son numerosos –entre 30 y 40 estudiantes– por los que cada uno de ellos tiene un entorno familiar y social particular, en el cual el acceso a la tecnología y sus efectivos procedimientos de uso se revelan heterogéneos.

El segundo argumento de Buckingham es que:

*“los educadores para los medios tienen que cuestionar el uso meramente instrumental de la tecnología –la idea de que la tecnología es simplemente una herramienta neutral para llevar “información–. Por el contrario, tenemos que definir y promover nuevas formas de “alfabetización digital”, extendiendo y quizás reconsiderando nuestros conocidos enfoques críticos en relación con los nuevos medios como los juegos de computadora e Internet”* (Buckingham: 2006, 1, 2).

Así, la tecnología no es ya pensada como un “instrumento para” sino que se posiciona en tanto que formato y contenido a la vez. La tercer argumentación refiere que:



*“la alfabetización digital no se trata sólo de la lectura crítica de los nuevos medios: también se trata de escribir en los nuevos medios. Algunas de las posibilidades más positivas y excitantes de estas tecnologías tienen que ver con la manera en que los jóvenes puedan usarlas para producir y distribuir sus propios medios” (Buckingham: 2006, 1, 2).*

Las herramientas digitales se consolidan en formatos ineludibles para construir y propiciar entornos de aprendizaje significativos, pero a la hora de incorporar TICs en el proceso de enseñanza y de aprendizaje lo primero que hay que tener en cuenta son los recursos con los que la institución cuenta. Antes de comenzar a trabajar en la Universidad realizamos un recorrido por los diferentes edificios que la conforman, allí conocimos las instalaciones de la sede del Hospital y de los laboratorios de YPF. Una de las cosas que nos maravillaron fue que las aulas contaban con un cañón instalado para la proyección de diferentes elementos audiovisuales: como videos o powerpoint, etc. El acceso a estos recursos nos incentivó a armar y producir nuestras clases utilizando herramientas tecnológicas. Uno de los primeros pasos para preparar las clases de la materia consistió en un proyecto de trabajo en equipo de parejas pedagógicas, que compile documentos digitales del período, organizando y jerarquizando la información contenida en las diferentes asignaturas. Ya sea en formato PDF o PPT, se creó un corpus de fuentes y de consignas de trabajo en clase que permitió el trabajo colaborativo y amplió las posibilidades de interpretación de los documentos. El uso de material audiovisual del período potencia el interés y la comprensión de los diferentes temas, otorgando desde diferentes ángulos la posibilidad de acceder a la textura de una época: publicidades gráficas o audiovisuales, música del período, documentos escritos o fuentes de prensa; la multiplicidad de herramientas mencionadas hacen a un planteo didáctico que no es posible implementar sin un uso consciente y reiterado de las TICs, ya sea para llevar las herramientas al aula de clase como para compartirlas con los estudiantes en tanto material de trabajo.

El segundo paso fue una decisión curricular. En nuestro trabajo, el armado de las clases comenzaba desde los objetivos que nos proponemos para cada clase. ¿Qué queríamos enseñar en cada una de ellas? Esto derivó en el armado de un “guión”, que señalaba el diseño de las diapositivas que se sucedían con la intención de contar un relato. A partir de allí, preparábamos las diferentes pantallas combinado información en forma de texto, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.; e imágenes que podían ser fotos, caricaturas, publicidades, obras de artes, mapas, etc.

Por último, –pero no por ello menos importante– la decisión pedagógica: Los documentos iconográficos o escritos eran los protagonistas centrales de las ex-



posiciones, permitiendo que un trabajo de análisis sobre los mismos supere la función “ilustrativa”, generando un conocimiento situado históricamente desde la materialidad de las fuentes en sí mismas. En la utilización de estos recursos una de nuestras principales metas era que los estudiantes no entiendan el uso de las diapositivas como reemplazo del pizarrón (y copien en sus cuadernos todo lo que allí aparecía), ni como elementos de “cotillón” para hacer más amena las clases expositivas. Con el correr de las clases comenzamos a incorporar diapositivas con documentación digitalizada. Las actividades que las guiaban tenían la intención de escapar de la lógica expositiva de las clases, acercando a los estudiantes a pensar y trabajar críticamente las distintas fuentes.

El uso de material audiovisual del período potencia el interés y la comprensión de los diferentes temas, otorgando desde diferentes ángulos la posibilidad de acceder a la textura de una época: publicidades gráficas o audiovisuales, música del período, documentos escritos o fuentes de prensa; esta multiplicidad de herramientas hacen a un planteo didáctico que no es posible implementar sin un uso consciente y reiterado de las TICs, ya sea para llevar las herramientas al aula de clase como para compartirlas con los estudiantes en tanto material de trabajo. Por ejemplo, para trabajar en clases materiales audiovisuales, ya sean material de época o documentales, consideramos necesarios *orientar* a los alumnos en el análisis de dichos materiales. Para ello, organizamos, por ejemplo, guías de video donde además de presentar la ficha técnica, orientamos hacia donde enfocar su atención. Por lo general, la actividad continuaba con el trabajo en pequeños grupos donde analizan e intercambian sus miradas, dudas y opiniones surgidas de la propuesta presentada en el video. Finalizamos con la puesta en común entre todo el curso. Aunque esta estrategia puede pecar de “conductivista”, está enfocada en que la decisión de trabajar con recursos audiovisuales no implica una “recreo” sino que es una estrategia didáctica para estimular el aprendizaje de nuestros estudiantes, por lo que el material trabajado en clase será evaluado al igual que los expuestos por el docente o el contenido del material bibliográfico.

Como ya dijimos anteriormente, para que las estrategias concretas de aprendizaje resulten efectivas han de atender a situaciones concretas y su diseño debe contemplar las situaciones áulicas particulares. Esto nos obligó a reformular nuestras clases cuatrimestre a cuatrimestre. Resulta una obviedad, pero queremos remarcar que no es lo mismo trabajar con los cursos del turno mañana que con los del turno noche, al igual que no contamos con los mismos recursos en todas las sedes, para trabajar con videos, ppt, prezi o PDF. Por ello, el corpus de trabajo que armamos en una primera ocasión están en permanente reformulación, y de esta



manera responden a las metas trazadas a medidas que nos asentamos en nuestra tarea docente de la universidad.

Ciertamente, las TICs nos desafían como docentes pero no solo en el nivel del dominio de su operatoria; sino en el valor de recuperarlas desde un plus que enriquezca el trabajo en el aula, permitiendo el trabajo con niveles de complejidad para el abordaje de la diversidad y la inclusión real de todos los estudiantes en el sistema educativo. La inclusión genuina refiere –en la enseñanza– a estrategias didácticas que dan cuenta de modos originales, creativos y pertinentes en relación con las disciplinas y su enseñanza. No podemos pensar linealmente que, porque el docente incorpora genuinamente las tecnologías, se generan nuevas capacidades de pensamiento en los estudiantes.

### **Consideraciones respecto a la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje**

La materia “Problemas de Historia Argentina” contempla dos parciales presenciales y la elaboración de dos trabajos prácticos –previos a dichos parciales– que posicionan los temas primordiales y los enfoques privilegiados. Camilloni postula que “la evaluación de los aprendizajes se realiza sobre la base de un programa que, al servicio de la enseñanza y del aprendizaje, está constituido por un conjunto de instrumentos de evaluación” (Camilloni: 1998, 67). La condición fundamental del mismo es su consistencia con los proyectos de enseñanza y de aprendizaje de la institución, cumpliendo así su propósito de “juicios de autoevaluación” para alumnos, docentes y autoridades, perfeccionando los resultados de la educación. A cada tipo de instrumento remite la evaluación de aspectos diferentes de los aprendizajes, por lo que los programas deben garantizar la pertinencia y calidad técnica a nivel estructural y en cada uno de sus componentes. La evaluación no es un proceso *a margen de*, sino que es parte integral de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que la generan. Los docentes deben, según la autora, tomar las decisiones adecuadas para lograr una buena configuración de los procesos de enseñanza. Decisiones fundadas en sus concepciones teóricas acerca de qué es enseñar, qué es aprender, qué tipo de conocimientos los alumnos deben adquirir y qué funciones debe cumplir la universidad. Pero sobre todo, las características individuales y grupales de los estudiantes.

La evaluación debería permitir, en primer término “conocer”, aunque sea un poco, a ese abigarrado conjunto heterogéneo de estudiantes. Conocer su letra, su estructura de formulación, su interés o desinterés, su enfoque y su disfrute. ¿Cómo



obtener la información necesaria? Ya sea en situaciones naturales o generando situaciones específicas, la evaluación tiene un “estado inicial” que se constituye partiendo de dos operaciones: –recoger datos a través de observaciones sistemáticas o no– o mediante medios que no se diferencien del proceso de enseñanza y; por otro lado, –obtener datos en situaciones diseñadas especialmente.

En tanto la evaluación tiene una función didáctica que implica una relación entre la evaluación y el juicio de valor; es indispensable, al decir de Camilloni, explicitar los criterios que permiten construir juicios de valor sobre lo que la información que se ha recogido expresa, en relación al aprendizaje de los estudiantes. Aquí, estamos ante la segunda operación que es la interpretación y análisis de la información recogida, lo cual implica una valoración. Los juicios de valor son construidos de dos maneras: sentimientos, emociones, actitudes; o en tanto producto de una elaboración seria y rigurosa de la información recogida sistemáticamente, en base a conocimientos objetivados y fundamentados. Entonces, se puede plantear que el papel docente contempla una adecuada articulación entre ambas operaciones ya que la relación educativa es una relación entre personas. Así, una evaluación, según la teoría normativa de la enseñanza que expresa lo que debe ser y no solo lo que es, puede leerse como: dar lugar a la voz del estudiante, a su manifiesta capacidad de pensamiento y construcción de significados.

La enseñanza y el aprendizaje; entendidos como procesos, deben ser un diálogo entre estudiantes y docentes tanto como entre los estudiantes entre sí. Las formas de evaluación no deben confundir a los estudiantes, sino ayudarlos a expresar aquello que conocen. No deben aburrirlos, así evitamos evaluar el “ser alumno” y no al estudiante que participa activamente. Y no deben asustarlos. Sin embargo, muchas veces lo hacen. Un problema a evitar es el desgranamiento del estudiantado luego del primer parcial, ya que éste, al ser muchas veces el primer examen escrito que los estudiantes realizan en la universidad, suele dar lugar a bajas calificaciones. La adecuada formulación del primer trabajo práctico y su seguimiento en clases de apoyo con el docente a cargo de la comisión en caso de que éste se encuentre desaprobado, posibilita un mejor desempeño en el parcial presencial. Así, la postura pedagógica es evaluar priorizando la comprensión de un problema –entendido a éste en clave histórica– por sobre la puntualización del dato aislado:

*“El poder dirigir la atención hacia las informaciones relevantes es un proceso complejo y difícil: un aprendizaje de la observación es, pues, necesario. Como animador del proceso educativo, el educador es, fundamentalmente, una persona que debe saber hacer elecciones: elegir cómo se debe observar, elegir las informaciones pertinentes, elegir cómo se debe evaluar,*



*elegir los criterios de evaluación, elegir una entre todas las decisiones que se podrán tomar, elegir las intervenciones, elegir los objetivos” (De Ketele: 1984, 45).*

El desarrollo de las actividades evaluativas devienen en parte del proceso didáctico, como cierre de la reflexión sobre un contenido. En oposición a una evaluación que implique la mera repetición de un contenido memorizado, que el docente puede cuantificar en aras de calificar, se apeló a la posibilidad de construcción de una interpretación.

### **Criterios e instrumentos de evaluación tendientes a un aprendizaje significativo**

La tarea evaluativa es una herramienta imprescindible en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, se alienta a la consecución de los siguientes objetivos:

- ◆ Alentar el posicionamiento del sujeto en el tiempo.
- ◆ Rescatar el proceso de interacción entre construcción del conocimiento y teoría crítica, construyendo cada instancia en base a la interpelación de un documento histórico. La reflexión e interpretación de una fuente como parte inherente a la evaluación formativa implica alejarse de posturas de carácter “declarativas” que activan procedimientos de carácter general, tales como el resumen, la esquematización y la definición.

De esta forma, se pretende que la evaluación sea reconocida por los estudiantes como una instancia de enseñanza y de aprendizaje: permitiendo al docente consignar tanto los avances en los temas como las posturas que los grupos toman al respecto de éstos. La idea conductora es que puedan asociar las interpretaciones del manual de la asignatura con fuentes escritas e iconográficas que permitan a los estudiantes para interpretar y llenar de contenido los conceptos propios del período.

Por eso, en la cátedra Problemas de Historia Argentina, se trabaja clase a clase con iconografía del período, apuntando a la interpretación del estudiante en clave histórica del contenido mediante fuentes primarias. En el transcurso de las clases de repaso previas a los exámenes parciales, este último aspecto se hace explícito; proporcionando “claves” de interpretación de documentos históricos y haciendo énfasis en su carácter de fuentes al momento en que el análisis es realizado.



Dicho esto, postulamos que un momento de extrema importancia que cierra el ciclo evaluativo es aquel en el que se produce la devolución del docente. En nuestra experiencia, una estrategia didáctica que tienen resultados satisfactorios para los estudiantes es realizar una exhaustiva devolución, oral y escrita, consignando aciertos, especificidades y cuestiones que deben ser revisadas. Este ejercicio permite trabajar con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a la vez que valora el esfuerzo personal elevando el ánimo y la autoestima al posicionar la instancia evaluativa en un momento de cierre del ciclo de enseñanza y aprendizaje.

*“Una calificación numérica que no especificara en qué consisten los logros y los yerros no tendría utilidad para el alumno más que como pauta simbólica de su éxito o fracaso. No es de extrañar que con este tipo de calificaciones, la evaluación suele quedar al margen de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y pierde, en consecuencia, sus funciones educativas. La calificación debe enriquecerse mediante la localización de los errores y el señalamiento aprobatorio de los resultados apropiados en el trabajo evaluado” (Camilloni: 1998, 143,144).*

En este tipo de evaluaciones, el tiempo de corrección es extenso y se encuentra contemplado ya que se considera como parte inherente al proceso enseñanza y de aprendizaje. Es en este sentido que planteamos la *utilidad de una prueba*: si ha de satisfacer necesidades específicas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje es esencial que permita a los estudiantes una expresión acabada de sus valoraciones y enfoques, que debe ser puesta en valor mediante la atenta lectura de las mismas.

## Consideraciones finales

Con estas líneas quisimos llevar la reflexión sobre la práctica docente específica del profesor universitario fuera de los espacios comunes, invitando a analizarnos en nuestra tarea cotidiana. Por esa razón partimos desde el relato de nuestras experiencias como docentes del Ciclo inicial, considerando dificultades encontradas y estrategias implementadas en pos de proporcionar a los estudiantes una enseñanza que implique aprendizajes significativos. Luego de lo cual, nos concentramos en enumerar los pasos concretos llevados a cabo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En primer término, un adecuado diagnóstico sobre las características del estudiantado que conforma centralmente el proyecto de la Universidad. Luego, las reflexiones de tipo teórico que sobre la práctica docente consideramos válidas



para aplicar una pedagogía de tipo inclusivo, que se manifieste en una didáctica de la Historia aplicada en contextos de masificación de la educación. Nuestra postura, deudora de aquel “enseñar todo a todos”, se concentra en la postura política e ideológica que hace al “enseñar a todos”.

No creemos que nuestras experiencias áulicas sean suficientes para sacar conclusiones rotundas sobre la docencia universitaria, pero sí un puntapié inicial para que nos propongamos superar aquella asimetría inicial que plantea la definición misma de enseñanza, para conformar un proceso de aprendizaje verdaderamente inclusivo; entendiendo el conocimiento producido en las tres tipologías previamente mencionadas.

Intentamos sobrepasar el diagnóstico según el cual el nuevo estudiantado ve obstaculizada su transformación en estudiante porque no acceden a la Universidad con una plena capacidad de lecto-escritura, por poner un ejemplo de carencias de base. Se trata fundamentalmente de invertir los términos: si acaso el principal problema de los estudiantes es leer y escribir, nuestro propósito es que el estudio de las problemáticas de la Historia Argentina les ayude a hacerlo –de manera tal– que permita su comprensión plena. Así, el conocimiento de tipo Biblioteca les permitirá continuar sus respectivas carreras universitarias con un bagaje teórico adquirido universitariamente. El conocimiento en tanto que Herramienta presupone que aquellos contenidos que se les presenten en su vida universitaria puedan ser transformados productivamente por los mismos estudiantes, que adquirieron durante el Ciclo Inicial la capacidad de uso. Por último, el conocimiento en tanto Práctica pondrá en relieve la capacidad que su transformación plena en estudiantes universitarios les proporciona posibilidades de creación y transformación de sus realidades en el marco de sus experiencias de vida.



## Anexo: Propuesta didáctica

Unidad N° 4: Golpes militares y salidas democráticas: movilización y resistencia frente al autoritarismo. 1955-1976.

Unidad N° 5: Dictadura y terrorismo de Estado. 1976-1983.

Cátedra: Problema de Historia Argentina. Ciclo Inicial. UNAJ.

**Título de la actividad:** *"Me matan si no trabajo y si trabajo me matan"*

### Objetivos

1. Que los estudiantes conozcan el nivel de movilización social y sindical de la primera mitad de la década de 1970 y la represión sufrida durante la última dictadura militar.
2. Que los estudiantes distingan los distintos actores sociales participantes del conflicto; así como sus demandas y sus acciones.
3. Que los estudiantes desarrollen un análisis crítico las fuentes históricas—primarias y secundarias. Y elaboren con claridad y coherencia sus conclusiones en un escrito final.

### Modalidad de aplicación

La actividad tendrá una duración de 4 clases (2 semanas). Algunas actividades serán desarrolladas en clases y otras fuera del horario de la misma, los alumnos trabajaran en grupos de 2 o 3 integrantes.

### Consignas e indicaciones generales

El Trabajo Práctico consiste en que los alumnos puedan elaborar un texto explicativo sobre un aspecto particular y concreto de la historia Argentina: Movilización obrera y represión militar en las fábricas durante la década del '70. Para ello deben apropiarse, analizar y comunicar la información contenida en diferentes fuentes propuestas.

- 1) Las consignas que siguen a continuación son una guía para realizar el Trabajo Práctico. No respondan ítem por ítem, elaboren una única respuesta que articule las distintas consignas siempre y cuando los temas indagados estén incorporados.
- 2) Construya el texto de manera personal, con sus propias palabras y a partir de su propio análisis del documental, la bibliografía y sus apuntes.



#### Clase 1

El docente presenta el caso de la huelga de los obreros de la fábrica metalúrgica INSUD, durante el año 1974. Luego se pasará el video Documental “Me matan si no trabajo y si trabajo me matan” de Raymundo Gleyzer, del Grupo Cine La Base de 1974. (20 minutos)

Relato: En 1974 en el partido de La Matanza existían 3.791 establecimientos industriales que reunían a 57.185 obreros y empleados. En los primeros días de marzo de ese año los obreros de la fábrica metalúrgica INSUD, iniciaron una huelga contra las condiciones insalubres de trabajo en la fábrica. Los obreros estaban enfermos de saturnismo, intoxicación de plomo en la sangre, de 81 obreros empleados por la firma, estaban intoxicados y 2 habían muerto recientemente. Los síntomas de la enfermedad que sentían los trabajadores eran: mareos, dolor en los huesos, impotencia sexual, debilidad general; y cómo el plomo contaminaba la ropa de los obreros terminaba intoxicando también a sus familias. Los obreros fueron revisados por los médicos de la fábrica, pero no reconocían la enfermedad que los afectaba.

1974 era un año propicio para la movilización obrera, el retorno a la democracia después de ocho años de dictadura y represión, la esperanza de la sociedad argentina de un futuro mejor que solo podría alcanzarse a través de la lucha. Los obreros se organizaron y declararon la huelga, recibieron el apoyo de los compañeros de las otras fábricas de La Matanza, quienes consideraban el conflicto como un problema de todos los trabajadores. Los obreros de INSUD pudieron mantener la huelga de veintidós días gracias a la olla popular sostenida con la gente del barrio, que les alcanzaba para comer.

A los obreros se les escuchaba cantar: “Me matan si no Trabajo, y si trabajo me matan eso es tener mala pata, de cualquier forma te matan (...) Me matan si no Trabajo, y si trabajo me matan / de hambre, de plomo o de balas, de alguna forma te matan”. Por otro lado, el sindicato que los nucleaba la Unión Obrera Metalúrgica –UOM– tuvo una actitud ambivalente hacia los obreros de INSUD. A pesar que sus médicos reconocieron la intoxicación con plomo; sus dirigentes no iniciaron reclamos frente a los dueños de la fábrica ni acompañaron a los obreros en la huelga y sus movilizaciones. Finalmente el 2 de marzo de 1974, los obreros de INSUD y La Matanza se movilizan hacia el Congreso, cantando: “De la olla popular/ de la olla popular/ después fuimos a la UOM / después fuimos a la UOM / y hoy venimos al Congreso/ a exigir la solución”. Los obreros fueron atendidos por el diputado peronista Rodolfo Ortega Peña, quien recibió su petitorio, pero les recordó que la lucha no se libraba en el Congreso, sino que los propios trabajadores. Los obreros



### 3. SISTEMA EDUCATIVO: ARTICULACIÓN Y SUJETO UNIVERSITARIO

se retiraron cantando “Movilización hace a la solución”. Ese mismo día la empresa, reconoció las 6 quincenas adeudadas y se comprometió a su pago; así como la presencia de saturnismo, tanta veces negada.

#### *Consignas*

- A. ¿Cuáles son los motivos que iniciaron la huelga obrera?
- B. ¿Cómo se organizaron los obreros para realizarla? ¿Qué rol jugaba la olla popular?
- C. ¿Por qué marzo de 1974 era una fecha propicia para que los obreros exigiesen que se escuchen y soluciones sus problemas?
- D. ¿Cómo respondió el sindicato ante la situación sufrida por los obreros?
- E. A su criterio, ¿cuáles fueron sus motivaciones?
- F. ¿Qué quiso transmitir el diputado Ortega Peña a los obreros?

#### **Clase 2**

Trabajaremos en clase sobre los objetivos de la dictadura cívico-militar que tomó el poder el 24 de marzo de 1976, que dieron inicio al llamado Proceso de Reorganización Nacional (PRN). La dictadura aliada con los sectores liberales, buscaron asegurar la puesta en práctica de las medidas necesarias para llevar a cabo su proyecto económico sin trabas. Para ello era eliminar las conflictivas fuerzas sociales que se habían desarrollado durante las últimas décadas. Había que disciplinar a la sociedad.

#### *Consignas*

- A. Analizar los objetivos económicos de la dictadura cívico-militar.
- B. Explique cómo se vincula el caso de INSUD con los datos ofrecidos por la CONADEP en el siguiente cuadro con la política económica establecida durante el PRN. (Fuente CONADEP)

#### **Clase 3**

Los alumnos trabajaran en grupos sobre el artículo Victoria Basualdo, Complicidad patronal-militar en la última dictadura Argentina: Los Casos de Ascindar, Astarsa, Dálmine Siderca, Ford, Ledesma y Mercedes Benz; en la Revista Engranajes de la Federación de Trabajadores de la Industria y Afines (FETIA), Número 5 (edición especial), marzo 2006.



### Consignas

- A. Según los casos analizados por la autora ¿Cómo se caracteriza la relación entre las empresas y las fuerzas militares?
- B. ¿En qué consistió la complicidad entre los empresarios y las FF. AA?
- C. ¿De qué manera se efectuó la represión en los lugares de trabajo?
- D. ¿Quiénes fueron las principales víctimas?
- E. ¿Cuáles fueron las consecuencias que se vivieron en las fábricas?
- F. En perspectiva, ¿Cuáles fueron las consecuencias de esta 'alianza' empresarios y militares?

### Clase 4

Se recibirán los trabajos escritos por los estudiantes, luego de la exposición de aspectos centrales de los mismos en el marco de un debate llevado a cabo por el conjunto de los equipos de trabajo.

Forman parte de este Dossier los siguientes textos:

González Velazco, Carolina (2013) *Historia Argentina, 1912-2003*. Florencio Varela: UNAJ, 2013. En: <[http://www.unaj.edu.ar/bibliounaj/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=9:bibliografia-ciclo-inicial&Itemid=158](http://www.unaj.edu.ar/bibliounaj/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=9:bibliografia-ciclo-inicial&Itemid=158)>.

Informe sobre la Comisión Nacional Sobre la Desaparición de Personas, Nunca Más. Edudeba. Varias ediciones. Ver Capítulo II Víctimas. H Gremialistas. En: <<http://www.desaparecidos.org/arg/conadep/nuncamas/nuncamas.html>>.

Raymundo Gleyzer, "Me matan si no trabajo y si trabajo me matan" del Grupo Cine La Base, (1974). En: <<http://www.elortiba.org/gleizer.html>>.

Basualdo, Victoria "Complicidad patronal-militar en la última dictadura Argentina: Los Casos de Ascindar, Astarsa, Dálmine Siderca, Ford, Ledesma y Mercedes Benz;" en la Revista Engranajes de la Federación de Trabajadores de la Industria y Afines (FETIA), Número 5 (edición especial), marzo 2006. En: <[http://www.so000260.ferozo.com/pdf/Basualdo\\_comlicidad\\_patronal.pdf](http://www.so000260.ferozo.com/pdf/Basualdo_comlicidad_patronal.pdf)>.

### Bibliografía

Camilloni, Alicia (2007). "Sistemas de calificación y regímenes de promoción", en: Autores Varios: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós. 2007.



### 3. SISTEMA EDUCATIVO: ARTICULACIÓN Y SUJETO UNIVERSITARIO

- y Levinas, Marcelo Leonardo (2001). *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Aique. 2001.
- y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós. 1998.
- Cols, Estela; Amantea, Alejandra y Guervitz, Mirta. “Las prácticas de evaluación en el nivel medio: problemáticas y enfoques”. Material perteneciente al CEPA a distancia. Módulos II y III. 2007.
- “Las prácticas de evaluación en el nivel medio: problemáticas y enfoques”. Material perteneciente al CEPA a distancia. Módulos IV. 2007.
- De Ketele, Jean-Marie (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid, Visor. 1984.
- Egan, Kieran (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona, Paidós. 1997.
- Feldman, Daniel (2010) “Los objetivos: un viejo tema actual”. En Feldman, Daniel. *Enseñanza y Escuela*. Buenos Aires, Paidós. 2010.
- (1999). *Ayudar a Enseñar*. Buenos Aires, Aique. 1999.
- y Palamidessi, Mariano (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. San Miguel-Provincia de Buenos Aires*, Universidad Nacional de General Sarmiento. 2001.
- Fenstermacher, Gary y Soltis, Jonas (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu. 1999.
- González Velazco, Carolina (2013). *Historia Argentina, 1912-2003*. Florencio Varela: UNAJ. 2013.
- Jackson, Philip (2002). *Práctica de Enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu. 1991.
- (1996). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata. 1991.
- Levi, Giovanni (2003) “Un problema de escala”. Revista Relaciones, verano, año/ vol. 24, número 095 Colegio de Michoacán, Zamora, México. 2003.
- Perrenoud, Philippe (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos Lógicas*. Buenos Aires, Colihue, 2008.
- Prats, Joaquín (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, Ed., Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y tecnología. Dirección General de Ordenación, renovación y Centros. 2001.



### 3. SISTEMA EDUCATIVO: ARTICULACIÓN Y SUJETO UNIVERSITARIO

Cristòfol-A. Trepacarbonell (1995) *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Materiales para la Innovación Educativa. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona, Barcelona, Editorial Graó. 1995.

Vilar, Pierre(1987). “Penserhistoriquement”, conferencia de clausura de los cursos de verano de la Fundación Sánchez-Albornoz, Ávila, 30 de julio de 1987.

————— (2007) *Pensar la historia*, México, Ed. Instituto Mora. 1992.

————— (1983) “Historia del Derecho, Historia Total” En: *Economía, Derecho, Historia*. Barcelona, Ariel, 1983.