

**Prácticas alternativas de enseñanza y aprendizaje en la universidad. La terminalidad
de los estudios de grado de estudiantes de Educación Física**

Talia Meschiany, IdIHCS-FAHCE-UNLP, taliameschiany@gmail.com

Resumen

Esta presentación tiene como propósito dar a conocer dos modalidades de cursada que se desarrollan en el marco de la cátedra de Historia de la Educación General (PUEF-Otras carreras). El propósito de las mismas es garantizar la terminalidad de los estudios a través de experiencias alternativas de enseñanza y aprendizaje. Nos referimos a la Descarga Parcial de Contenidos y el taller de recursantes.

Palabras clave

Alternativas de enseñanza, historia de la educación general, estudiantes de educación física.

Desde el año 2000, la asignatura Historia de la Educación General es obligatoria en el plan de estudios de la carrera de Educación Física pero pertenece al Departamento de Ciencias de la Educación. Asimismo, la materia es optativa en el tramo pedagógico y didáctico de la currícula de otros profesorados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE), como Historia, Sociología y Letras. Consecuentemente, la cursada adquiere características específicas: a) es una cátedra masiva: se dicta en los dos cuatrimestres con alrededor de 500 estudiantes en cada uno de ellos; b) tiene una población estudiantil con trayectorias académicas diversas pero predominan las provenientes de la carrera de Educación Física.

Al ser una materia que se construye en los pliegues del campo histórico y el campo educativo, ésta es una asignatura que interpela a los estudiantes desde diversos lugares: desde la comprensión de cómo se entrecruzan esos campos y dan por resultado un ámbito específico de conocimiento; los modos de estudiar, los modos de leer y, principalmente, los modos de construir pensamiento histórico, una forma de desarrollar el conocimiento del pasado desde el presente y que, en general, resulta bastante diferente a su experiencia escolar y al sentido común que circula, por ejemplo, en los medios de comunicación y otros sitios multimediales. En síntesis, para el estudiantado, esta materia presenta determinadas

dificultades y/o desafíos que, en algunos casos, excede a la materia misma¹. Ello genera un índice elevado de alumnos/as recursantes y la búsqueda de alternativas de enseñanza capaces de promover el aprendizaje, así como favorecer la terminalidad y el egreso de lxs jóvenes que en su plan de estudios tienen una materia de carácter histórico, pero que su futuro profesional no estará directamente relacionado con la enseñanza de la historia².

En este aspecto, esta presentación tiene como propósito dar a conocer dos modalidades de cursada que se desarrollan en el marco de esta cátedra. Como se mencionó, el propósito de las mismas es garantizar la terminalidad de los estudios a través de experiencias alternativas de enseñanza y aprendizaje. Vale aclarar que cuando pensamos en alternativas de enseñanza nos referimos a formatos educativos que sobrepasan los límites de una forma educativa considerada tradicional según los cánones del régimen de esta Facultad³. Con estas modalidades nos referimos a un taller para recursantes y a la modalidad que según el Régimen Académico de esta Facultad (REP), se denomina Descarga Parcial de Contenidos (DPC).

Diversas investigaciones se han ocupado de analizar la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes universitarios; estos reconocen un campo de saberes específicos vinculados con la alfabetización académica en el terreno de la educación superior. Sobre la base de una reflexión que se interroga por las formas de construir conocimiento histórico, esta presentación dialoga con este conjunto de trabajos y pretende brindar algunas reflexiones que se encuentran, por el momento, en una etapa preliminar.

Asimismo, como señala Oscar Jara (2018), cada vez resulta más evidente y valorada la necesidad de rescatar los aprendizajes de las experiencias prácticas que se desenvuelven en el campo de la acción cotidiana. Es así que este trabajo se incluye dentro de aquellos estudios que se basan en la sistematización de experiencias en el campo educativo.

En último término, esta ponencia presenta casos de investigaciones realizadas por alumnos y alumnas que cursaron la materia en 2024 y 2025 como una muestra de estudiantes de educación física que investigan historia del pasado educativo en el aula. Creemos que estas experiencias resultan muy significativas para los estudiantes como para continuar con reflexiones profundas en el terreno de la didáctica específica en el nivel superior.

¹ Los estudiantes dicen que cursan hasta 14 materias, incluyendo ejes.

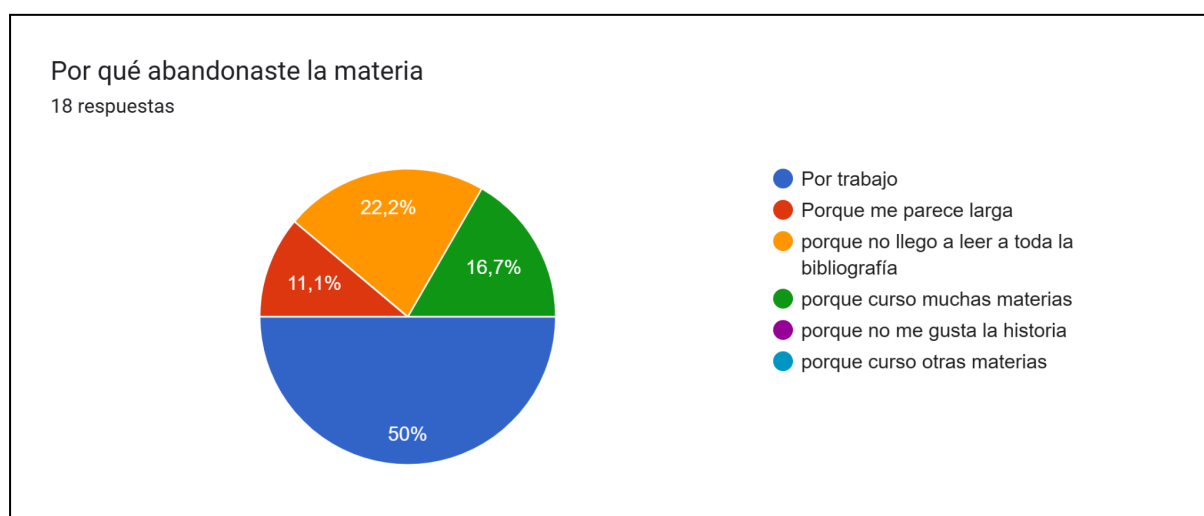
² Suelen dejar esta materia para el final de su trayectoria académica.

³ Una cursada de trabajos prácticos con dos parciales, dos recuperatorios y el artículo 14 y las clases teóricas que, en general no son obligatorias.

La asignatura Historia de la Educación General en el Plan de Estudios de la materia y condiciones de cursada

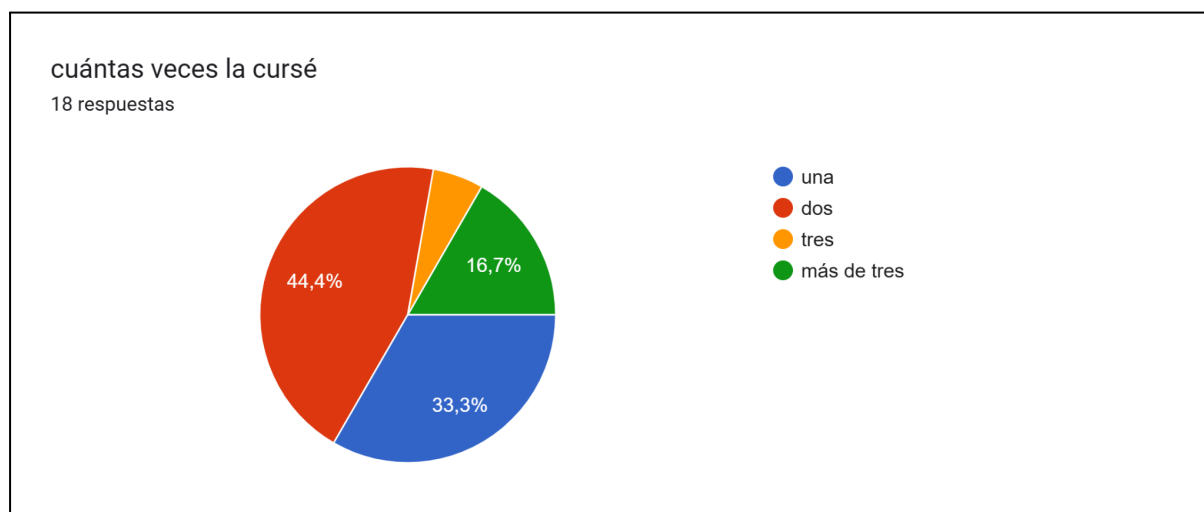
El último plan de estudios del profesorado es del año 2000. Dicho plan especifica que en primer año, los ingresantes deben optar por una materia relacionada con la Historia, que puede ser Historia argentina general (dependiente del Departamento de Historia) o Historia de la Educación argentina y latinoamericana (dependientemente del Departamento de Ciencias de la Educación). En segundo año, tienen sociología general, que corresponde a la carrera de Sociología y, cuando llegan a tercer año cursan: Pedagogía; Política y Legislación de la Educación Argentina y la materia de la cual trata este trabajo, Historia de la Educación General. Es decir, con una carga muy densa de contenidos teóricos. Cuando llegan a la cursada, damos por sentado que llegan con un recorrido de materias afines pero que, a la hora de poner en relación esos saberes para pensar históricamente el pasado educativo o de resolver las consignas de los exámenes, demuestran dificultades que van, según sus comentarios, desde la extensión de la bibliografía, la cantidad de lecturas, que no tienen tiempo para estudiar y que no alcanzan a comprender los contenidos. Estos factores coadyuvan en el abandono de la materia así como las razones laborales, que no son menores, en términos estadísticos, a la hora de abandonar la cursada. A título de ejemplo, de una encuesta realizada en el primer cuatrimestre de 2025, sobre 18 estudiantes que se anotaron para hacer el taller de recursantes, hemos obtenido la siguiente información.

Cuadro 1 razones de abandono de la materia. Fuente de elaboración propia.



El abandono de la materia trae como consecuencia que recurran varias veces la asignatura, incluso, en más de tres oportunidades. Sobre la misma muestra presentamos los siguientes datos que arrojan luz sobre el elevado índice que estudiantes que cursan dos veces la materia.

Cuadro 2 cantidad de veces que cursaron la asignatura. Fuente de elaboración propia.



Sobre otra muestra aproximada de 30 estudiantes realizada en el primer cuatrimestre del año 2025, que hicieron la Descarga Parcial de Contenidos (DPC), ante la pregunta con qué materias de plan de estudios considerás que dialoga Historia de la educación general, han encontrado puntos de contacto con: Pedagogía, Metodología de la Investigación, Sociología, Teoría de la Educación Física y Filosofía. Han sido sólo dos casos los que nombraron la asignatura Historia de la Educación latinoamericana o Historia Argentina general, ambas de primer año. Un dato que nos llama la atención es la escasez de relaciones que pueden establecer con estas asignaturas al momento de resolver consignas o elaborar reflexiones históricas. Incluso, si relacionan algunos contenidos de Pedagogía, pueden identificarlos pero no por eso situar su pensamiento en contexto o, aún más, distinguir los modos de abordaje, pensando que se enseña lo mismo en una y otra materia.

El programa de la materia y las alternativas pedagógicas

Distintos fenómenos, además de los que se mostraron previamente, fueron señeros en la selección y jerarquización de los contenidos así como el enfoque teórico y epistemológico de la materia. Desde el año 2016 y con algunas modificaciones realizadas a partir del 2022, el equipo docente comenzó a pensar un programa de estudios a partir de ejes estructurantes, claves de lectura que operan como matrices de análisis e interpretación transversales, capaces

de articular un conjunto de problemas respecto a la historia de los procesos educativos a lo largo del tiempo. Claves, en todo caso, que permiten una lectura de la historia “a contrapelo” que, desde el presente, contribuye a explorar los sentidos de la educación contemporánea en el pasado. Alejada de una mirada teleológica, muy por el contrario, se propone vislumbrar con mayor claridad las rupturas y las continuidades en los hechos que atañen a la configuración histórica de la cultura escolar. A partir de esta categoría de análisis, se desprenden los ejes que se construyeron como claves de lectura transversales: a) *saberes escolares* (modos de producción, circulación y distribución de conocimientos en diferentes épocas), *sujetos de la educación* (quién enseña y quién aprende en diferentes coyunturas) y *(auto) regulación y disciplinamiento de los cuerpos*. Estos ejes favorecen procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la base de una didáctica de la historia orientada a promover el pensamiento crítico y analítico de las situaciones escolares del pasado y el presente. Cronológicamente la materia hace foco en los procesos de escolarización de masas y el triunfo de la escuela moderna.

Tal como señala Susana Mallo Gambetta (2009), Historia de la Educación General “Se trata ante todo de un campo disciplinar de naturaleza compleja, dinámica y en permanente construcción. Integra el terreno de las Ciencias de la Educación e integra, también, el campo de la Historia” (p.83). En este sentido, la asignatura está atravesada por diversos campos disciplinares que comprenden reflexiones de la didáctica general y específica así como por las preguntas sobre el saber histórico, en términos de tradiciones historiográficas y en términos de sus métodos y herramientas para transmitir sus contenidos (Prats, 2002; Meléndez Montero, 2021).

Las preguntas por “las buenas prácticas” de enseñanza (Litwin, 2008) reposan la mirada sobre todo en las aulas del nivel primario y secundario del sistema educativo en detrimento, quizás, de las preguntas sobre cómo enseñar y aprender en la universidad o, más precisamente “¿a qué se enseña en la universidad?” (Carlino, 2012) El flaco desarrollo de investigaciones sobre el procesamiento didáctico de los contenidos en el nivel superior tiene fuerte arraigo en una concepción teleológica del proceso de enseñanza y aprendizaje en la cual “la alfabetización académica” se concibe como el resultado de un proceso natural: “la fuerza del concepto alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre” (Carlino, 2012)

Entonces, ¿Qué aprenden los estudiantes? ¿Cómo lo aprenden? y ¿Para qué lo aprenden? constituyen preguntas estructurantes de toda planificación de la enseñanza y el aprendizaje. En este caso, partimos del supuesto que pensar históricamente en principio, y en particular en el ámbito universitario, implica construir criterios de análisis y comprensión con el objeto de asumir una actitud crítica y reflexiva frente a la sociedad, de modo tal que ese conocimiento nos permita desnaturalizar los hechos históricos y los múltiples modos de “contarnos” esos acontecimientos. Actualmente los medios de comunicación, la TV, la prensa, la radio, Internet, las redes sociales, gravitan en la composición que nos podemos llegar a hacer del mundo pretérito y contemporáneo. Pues bien, la historia –en tanto ciencia social– favorece el análisis crítico de estos múltiples discursos sobre la realidad y una reflexión sobre de qué modo las sociedades que habitamos llegaron a “ser” como “son” (Meschiany, 2016).

Sin embargo, en el transcurso de los años, hemos podido recabar información a partir de encuestas y conversaciones con estudiantes (las mesas de exámenes son un buen espacio para ello) sobre los obstáculos que se les presentan a la hora de estudiar y aprobar la materia. Las mismas apuntan a dificultades con la lectura de la bibliografía, la cantidad de autores del Programa y la extensión de la materia. Pesa, además, cierta incertidumbre sobre el sentido de esta asignatura histórica en un plan de estudios destinado a futuros profesores de Educación Física.

A partir de aquí, hemos buscado diversas alternativas de enseñanza con el propósito de favorecer no sólo el aprendizaje sino , además, la terminalidad de los estudios y el egreso, tal como mencionamos previamente.

Un aspecto crucial de estas modalidades de cursada es la posición activa que asumen los estudiantes frente al conocimiento al desarrollar prácticas de investigación. Se construye la figura del estudiante-investigador que busca, selecciona, y organiza información y la pone en relación con otros saberes y con el mundo que habita. Por otra parte, la materia adquiere sentido para ellos y logra despertar una curiosidad e, incluso, una sensibilidad, que no tienen al principio y logran descubrir hacia el final de la cursada.

a) La “Descarga parcial de contenidos”

Según el Régimen de Enseñanza y Promoción (REP) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE-UNLP), la DPC es una modalidad de cursada que ofrece la posibilidad de aprobar la materia sin examen final. Es decir, los contenidos de las unidades

se van “descargando”, por decirlo de algún modo, rindiendo y acreditando en el transcurso de la misma. Según se desprende del Artículo 19 del REP:

“De acuerdo a lo establecido en el programa de la materia, la cátedra ofrecerá la posibilidad de acreditar parcialmente contenidos del examen final a través de la realización de actividades, trabajos y/o evaluaciones especiales, y fijará las exigencias y modalidad del examen final reducido.”

Las condiciones que tienen que cumplir los estudiantes para acceder a la DPC, es asistir a los prácticos y a los teóricos de manera obligatoria. Además de los parciales de la clase de los trabajos prácticos, rinden una primera instancia con la bibliografía de teóricos de las primeras unidades (1,2, 3) , que suele resolverse en forma dialogada , en parejas, y realizan un trabajo final integrador, en grupo de las unidades 4,5 y 6. Así , acrediten la materia a través de diferentes instancias eliminatorias. Es en esta última instancia donde los estudiantes realizan unas producciones muy interesantes, profundizando los aprendizajes e incorporando bibliografía que no está en el programa, recursos audiovisuales, y dispositivos multimediales.

b) el taller de recursantes

El taller de recursantes puede inscribirse dentro de los considerandos que se establecen en el Régimen de enseñanza (REP) de la FAHCE pero con algunas variaciones.

Desde el año 2016. con algunas interrupciones, el taller de recursantes es una oportunidad de cursada en paralelo (a la cursada regular pero vinculada a la misma), que consiste en, una vez que se anotaron en la materia, buscar y seleccionar a estudiantes que hayan cursado más de una vez por haberla desaprobado y ofrecerles un camino alternativo. Sólo cursan los teóricos de manera obligatoria (dos horas) y cada 15 días, el taller (dos horas), con la misma profesora, la Adjunta de la cátedra. Es decir, no cursan los Trabajos Prácticos a cargo de los Ayudantes. En el transcurso del taller van entregando trabajos parciales relacionados con la bibliografía del Programa pero a través del análisis de películas, de documentales, salidas educativas, recorridos por museos, etc. En estas entregas sucesivas, que pueden asemejarse a la práctica del portafolio, no tiene tanto valor la nota numérica sino el compromiso con el trabajo realizado y el estudio, mayormente en forma grupal, y el compromiso con las entregas de trabajos parciales que implican distintas actividades.

Esta modalidad, dentro del aula y más allá de la misma, los coloca frente al desafío de

desarrollar distintos modos de conocer, tales como la investigación, la búsqueda de información, el trabajo con archivos, que dan por resultado la elaboración de escritos, exposiciones orales y construcción de recursos multimediales con distintas herramientas digitales. Una de los aspectos a destacar es la posición del estudiante en un rol de investigador/a, a través del cual no sólo aprenden historia de los fenómenos educativos, sino, también aprenden a pensar históricamente el mundo contemporáneo y a desarrollar prácticas ligadas al “oficio del historiador”. En este sentido, se logra el despliegue de prácticas que favorecen el desarrollo de una conciencia histórica de carácter crítico, ya que la historia de los fenómenos educativos está enraizada con la historia social, política y cultural de la que jóvenes y adultos formamos parte. La conciencia histórica ofrece una forma compleja y elaborada de crear significado para la experiencia del tiempo, mediante la interpretación del pasado, con el fin de entender el presente y sentar expectativas para el futuro (Rüsen, 2001). La investigación ofrece oportunidades de aprender más sobre el tema que están estudiando y permite obtener una comprensión más profunda del mundo que los rodea. Pueden descubrir y profundizar nuevas áreas de interés y seguir aprendiendo en la universidad y fuera de ella.

Como señala Paula Carlino (2005): “aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva” (P. 4). La construcción del pensamiento histórico requiere del despliegue de diversos modos de conocer pero, siguiendo a Antonio Novoa, “no se trata de la reconstrucción del pasado, sino precisamente de lo contrario, de comprender la forma en que el pasado llega hasta el presente, influyendo sobre nuestra forma de pensar y de hablar”. (Novoa, 2003, p. 80).

Conclusiones

La presentación forma parte de una investigación que ha comenzado recientemente en la FAHCE, motivo por el cual, este trabajo resulta de un conjunto de ideas que se hallan en su etapa preliminar. Falta todavía encarar una tarea de recolección y sistematización de datos que nos provea de una información más global de los modos de aprender y enseñar. Pero hemos querido dar cuenta de las dos experiencias alternativas que se realizan en la cursada desde hace muchos años porque, en primer lugar, logran construir la figura del estudiante-investigador en el aula universitaria y porque se rozan con otros temas aledaños

como es el caso del egreso y la terminalidad de los estudios en el nivel superior.

Bibliografía

Carlino, Paula (2005) Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica.

Jara, Oscar, (2018) La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles. Primera edición, Colombia, 2018. ISBN: 978-958-8045-48-1 (PDF)

Mallo, Susana (2009) Aportes desde la Historia de la Educación. ¿Por qué y para qué la Historia de la Educación? en Revista *Quehacer Educativo*, Federación uruguaya de magisterio, Uruguay.

Meschiany, Talia (2016) “Pensar históricamente la Historia de los procesos educativos. Perspectivas metodológicas y enfoques de enseñanza y aprendizaje” en Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (comp) *Historia de la Educación. Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*. La Plata, Edulp. Link de acceso:
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52231>

Rüsen, J.(2001). What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks (Conferencia). Vancouver, Canadá: University of British Columbia.