

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

## **¿Los aprendizajes intermitentes o nuevas formas de aprender...?.**

López Vila y Verónica Andrea.

Cita:

López Vila y Verónica Andrea (2013). *¿Los aprendizajes intermitentes o nuevas formas de aprender...?. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1103>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

**XIV Jornadas**  
**Interescuelas/Departamentos de Historia**  
**2 al 5 de octubre de 2013**

**ORGANIZA:**

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 128

Título de la Mesa Temática: Visiones sobre la historia escolar y la cultura contemporánea

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as:

Silvia Finocchio, Marisa Massone, Ariel Denkberg

**¿LOS APRENDIZAJES INTERMITENTES O NUEVAS FORMAS DE  
APRENDER...?**

*Apellido y Nombre del/a autor/a*  
*Cosco, Karina Vivián*  
*Lopez Vila, Verónica*

*ISP Joaquín V. González (CABA)*

[karinacosco@gmail.com](mailto:karinacosco@gmail.com)

[verylopezvila@hotmail.com](mailto:verylopezvila@hotmail.com)

<http://interescuelashistoria.org/>

Aprendí a ser formal y cortés  
(...) Y tuve muchos maestros de que aprender,  
Solo conocían su ciencia y el deber,  
Nadie se animó a decir una verdad,  
Siempre el miedo fue tonto. (...)  
Sui Generis, Confesiones de Invierno (1973)

Nuestra propuesta de trabajo y reflexión surge de la experiencia de formación en el marco de la Cátedra de Enseñanza de la Historia II y Residencia de la carrera de Historia del Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este espacio curricular tiene el propósito de acercar a los estudiantes, como futuros profesores a las aulas de enseñanza media de las cátedras de Historia, actuando como mediadora al trabajar durante esa etapa transicional de formación. Al mismo tiempo nos desempeñamos como docentes de nivel medio en escuelas públicas en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Transitar las aulas de escuelas de contextos diferentes desde este doble rol de formadoras en institutos de formación docente y profesoras del nivel medio nos brinda la posibilidad de ser espectadoras y protagonistas privilegiadas de los posibles encuentros y desencuentros entre la historia y los estudiantes.

Si lo nuestro es pensar la historia y su enseñanza desde la práctica reflexiva<sup>1</sup> nos preguntamos: ¿cómo lograr que los estudiantes se apropien críticamente de los procesos históricos? ¿Por qué habitan las aulas estudiantes fascinados por la historia “del afuera” y se muestran desconectados con la historia “en la escuela”? ¿Cómo romper con los mitos de “dar cátedra” y del “auditorio pasivo-cautivo”? ¿Qué dificultades emergen entre la transmisión y la construcción de procesos históricos? ¿Qué intermitencias se generan en el acto pedagógico? ¿Son elementos disruptivos o se pueden capitalizar para los aprendizajes históricos?

---

<sup>1</sup> Siguiendo a SCHÖN: “La práctica profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar.” SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Conocer implica comprender, entender en su contexto, saber transferir, integrar los saberes previos para generar un conocimiento más complejo y relativo; ya que el conocimiento se desarrolla en constante cambio, es provisional y posee relaciones múltiples.

En el contexto escolar, ese conocimiento se vincula a los procesos de enseñanza y aprendizaje, al respecto nos sugiere Estela Cols:

(...) en lo que se refiere a las ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje, se ha afianzado la hegemonía del paradigma- constructivista. Como es sabido, el desarrollo de estudios psicológicos de orientación cognitiva, constructivista y socio constructivista fue importante desde mediados de siglo XX (...) Las líneas de investigación son múltiples (...)

(...)No es el propósito de este comentario exponer una clasificación de las orientaciones ni los postulados teóricos que las caracterizan, sino más bien considerar , por un momento, el constructivismo como una amplia perspectiva acerca del aprendizaje y la enseñanza –y sus relaciones que contribuyó a ubicar un conjunto de preocupaciones en el centro del debate didáctico: el papel de las representaciones de los estudiantes en el aprendizaje de contenidos escolares específicos; la búsqueda de estrategias y formas de intervención docente que promuevan la construcción de significados y el aprendizaje significativo; la relación entre interacción social y construcción de conocimiento en el aula; las formas de intervención docente capaces de propiciar el desajuste o desequilibrio cognitivo, el estudio del tema del error (...) (COLS, E. 2007:110-112)

Desde este encuadre, pensamos que el profesor debe proporcionarles a los estudiantes las oportunidades para aprender, y guiarlos en su propia búsqueda del conocimiento. Por eso se piensan procesos de enseñanza y de aprendizaje en consonancia con las teorías de construcción del conocimiento. El conocimiento se construye basándose en las experiencias propias de los estudiantes, en las estructuras mentales y en aquellas creencias que usan para interpretar el mundo que los rodea.

Entre sus exponentes, la teoría de Ausubel:

(...) tiene por objeto explicar teóricamente el proceso de aprendizaje según la óptica del cognitivismo. La psicología de la cognición procura describir, en líneas generales, lo que sucede cuando el ser humano se sitúa y organiza su mundo. Se preocupa de los procesos de comprensión, transformación, almacenamiento y uso de la información envueltos en la cognición (...) (GONZALEZ y NOVAK, 1993: 33)

Asevera David Ausubel “...El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese eso y enséñese consecuentemente...” (AUSUBEL, 1978) El autor propone que el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva<sup>2</sup> previa que se relaciona con la nueva información. Conocer la cantidad de información que los estudiantes poseen, cuales son los conceptos y proposiciones así como su grado de estabilidad, permite concebir la labor educativa no como un trabajo que comienza de cero sino que los estudiantes tienen una serie de experiencias y conocimientos que impactan su aprendizaje y que pueden ser aprovechados para su beneficio.

Retomando los aportes de David Ausubel, consideramos que el aprendizaje resulta significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el estudiante ya sabe. Es decir que las nuevas ideas que se trabajan con los estudiantes deben relacionarse con algún aspecto ya existente específicamente relevante de su estructura cognoscitiva, como puede ser una imagen, un símbolo ya significativo, o un concepto. El proceso educativo debe tener en cuenta lo que los estudiantes ya saben para que se establezca una relación con aquello que deben aprender, generándose una interacción entre la nueva información y las ideas y los conceptos previos que los jóvenes traen.

A diferencia del aprendizaje por recepción, donde el docente “transmite” el contenido o aprendizaje al “alumno” en su forma final y donde sólo se le exige al joven que internalice o memorice; en el aprendizaje por descubrimiento el contenido es reconstruido por el estudiante antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva. Ausubel afirma que en este aprendizaje el joven debe reordenar

---

<sup>2</sup> Ausubel define a la “estructura cognitiva” como al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado.

El planteo de Ausubel empieza a dar respuesta a los siguientes interrogantes ¿Cómo romper con los mitos de “dar cátedra” y del “auditorio pasivo-cautivo”? ¿Qué dificultades emergen entre la transmisión y la construcción de procesos históricos? Consideramos que debemos promover un aprendizaje activo colocando a los jóvenes en el centro del proceso de enseñanza y de aprendizaje estimulándolos para que construyan activamente nuevas ideas o conceptos basadas en sus conocimientos previos, presentes y pasados; reconociendo y utilizando los obstáculos que esto genera apostando a lograr el conflicto cognitivo que desestabilice, desestructure y genere resistencia en los estudiantes. El cambio de rol por parte de los estudiantes también incomoda ya que implica compromiso, presencia, estar dispuestos a confrontar marcos teóricos propios dejando de manifiesto su deseo de saber, de aprender...

Resulta valioso el planteo de Jacky Beillerot acerca de qué sabemos sobre el deseo de conocer:

Las sustancias químicas del orgasmo o del éxtasis artificial son conocidas, al igual que lo que causa su inhibición; se emplean medicamentos para influir sobre el placer, el humor, la agitación, la depresión. Pero nada sabemos de los mecanismos íntimos del deseo de conocer, del condicionamiento psicológico o cultural que nos hace experimentar, con el descubrimiento o la elaboración de un concepto, un placer tan grande que todas las demás amenidades de la vida pueden ser temporariamente descuidadas. Son, pues, conocidos los mecanismos del placer, pero no los del deseo, en especial los del deseo de conocer, que lleva (como todo deseo) a un placer tan extraño e intenso que nos hace renunciar, por un tiempo a todos los demás. Ya P. Aulagnier, en un texto de 1966, evocaba el enigma del deseo, que, transformado en deseo de saber, se convierte en guía de las respuestas que proporcionan el conocimiento, para dejar aun más en el misterio a otro desconocido, el amor. (BEILLEROT, 1998: 151-152)

Quizás el dispositivo o tal vez la excusa para aproximarnos al deseo de saber sea la clase. Resulta entonces elemental, al momento de preparar una clase, que el docente conozca la estructura cognitiva del grupo y que se promueva la construcción de un

aprendizaje que respete los intereses del estudiante teniendo en cuenta sus preguntas, inquietudes, dudas y preocupaciones.

Este abordaje facilita la reflexión sobre las distintas situaciones que se presentan en el aula para enseñar y para aprender. La disposición y habilidad del docente puede estar en aprovechar los saberes previos de los estudiantes, una frase pronunciada u otros disparadores que pueden generarse en el espacio áulico y que puede servir como recurso didáctico.

Desde este marco teórico, nos preguntamos ¿cómo lograr que los estudiantes construyan y se apropien críticamente de los procesos históricos?

Consideramos que las estrategias que el profesor utiliza deben facilitar la construcción de conocimientos socialmente válidos y significativos. En este sentido Juan Delval, plantea que la comprensión clara y puntual de los fenómenos sociales es uno de los objetivos primordiales de la educación y, si queremos generar individuos libres, autónomos y críticos, según el autor hay que construir la representación del mundo social de los estudiantes. Para Delval las ciencias sociales hay que enseñarlas tratando de sumergir al estudiante en el ambiente social y ayudándole a entenderlo y sólo podemos comprender nuestras formas actuales de vida y nuestras instituciones viéndolas como el resultado de un proceso que no ha terminado. (DELVAL, 1991: 317)

Resulta imprescindible interpelarnos acerca de ¿qué historia enseñar?, ¿para qué enseñar historia?, ¿qué enseñar de la historia? ¿cómo diseñar la clase de historia? Por esta razón, pensamos cuáles debieran ser las categorías conceptuales imprescindibles en la construcción de un enfoque para la enseñanza de la historia. La escena contemporánea nos invita a indagar en la estructura de la disciplina para comprender la actual trama de los complejos procesos históricos, por lo cual se privilegiarán categorías que faciliten la enseñanza de dichos procesos:

- La aproximación a la vida histórica: el funcionamiento de la sociedad, las mentalidades, la economía, la cultura y sistemas políticos, privilegiando el conflicto, la multidimensionalidad, la multiperspectividad y la multicausalidad del hecho histórico.

Siguiendo a José Luis Romero entendemos por “*vida histórica*” todo lo que contiene el pasado; es el flujo continuo de la “*vida histórica*”, en el que está instalada la vida y la creación cultural de todos los individuos y grupos que han existido y existen. Para José Luis Romero este concepto representa el fluir, cubre tanto el pasado como el futuro y la instancia identificada subjetivamente como presente. (ROMERO, 1988: 15-19)

Por otro lado Le Goff agrega que junto a la historia política, la económica, la social y la cultural, nació una historia de las representaciones. Esta, según Le Goff, asumió diferentes formas: historia de las ideologías, historia de las mentalidades, historia de las conductas, las prácticas, los rituales o de lo simbólico. Para el autor, toda historia debe ser una historia social. (LE GOFF, 1991: 9-17)

- El espacio urbano es vital en tanto que facilita la reflexión sobre las distintas variables que condicionan su mirada: comprensión del espacio humanizado como construcción subjetiva, espacio como producción social resultante de complejas relaciones y decisiones de las distintas sociedades, espacio como construcción mental o como objeto de la historia del pensamiento.

- El accionar de los actores sociales, su multiplicidad, contradicciones y experiencias se plasman en la ciencia histórica, develando la heterogeneidad social, las relaciones de poder y la noción del conflicto, su grado de participación e intereses.

El historiador José Luis Romero, propone el concepto de *sujeto histórico* para identificar los protagonistas de la “*vida histórica*”. Según el autor, a cada proceso corresponde un sujeto histórico que puede ser individual o grupal. (ROMERO, 1988: 15-19)

Se favorece la reconstrucción de una historia que privilegie a “los de abajo” (HOBSBAWM, 2002: 205). Si bien durante mucho tiempo la historia tradicional consideró que sus protagonistas eran los personajes destacados, los grandes héroes, ahora se privilegia a los grupos o conjuntos sociales más amplios. Un enfoque más renovado propone que “el protagonista de la historia es el hombre en sociedad. Son los hombres agrupados en una colectividad que incluye a los estadistas, héroes y los genios, pero también a los obreros, los campesinos y los indigentes”. (FONTANA, 1992)

Eric Hobsbawm en su libro *“Sobre la historia”* asegura que después de la difusión de las ideas de la escuela de los Annales se les comenzó a dar lugar y “voz” a los que él llama “los de abajo”, los sectores populares, los grupos más postergados y humildes que son los que nunca tuvieron lugar en la historia tradicional- oficial; la historia desde el punto de vista de los oprimidos, centrada en la gente, no en los líderes y en las élites. (HOBSBAWM, 2002: 205- 219)

Consideramos que acercar a los jóvenes a la historia de gente común puede promover en el interés por el pasado al generarles situaciones de empatía con aquellos hombres y mujeres comunes. Al mismo tiempo se los estimula a pensar qué ellos también son sujetos históricos y, por lo tanto, protagonistas de su presente.

- La disciplina histórica requiere de un sistemas de ideas o principios estructurantes que permiten interpretar los procesos y sistemas de la realidad social impregnada por la temporalidad, considerando la relación dialéctica pasado - presente, las miradas sincrónica y diacrónica del devenir histórico, los cambios y las permanencias, las rupturas y las continuidades, los ritmos y las duraciones que dan cuenta de un entramado complejo.

- El abordaje de tensiones académicas en torno a si los cambios sucedidos son meras modificaciones inscriptas en una continuidad mayor o implican transformaciones sustanciales en el entramado social y cultural del devenir histórico, y en la lógica del “oficio del historiador” (Le Goff, 1991:104) Por esta razón, se pretenden analizar las diversas corrientes historiográficas que abordan la historia y cómo el suceder de su enseñanza reproduce diversos proyectos políticos y su intencionalidad.

Consideramos necesaria una selección de contenidos a enseñar que resulte significativa y relevante para adolescentes y jóvenes.

Ahora bien, de acuerdo a los registros etnográficos de observación de clases del nivel medio realizados por estudiantes del Profesorado, detectamos los siguientes elementos disruptivos e intermitencias en los procesos de aprendizaje:

- Uso del Celular: sms, facebook, música

- Problemas edilicios: puertas rotas que hacen ruido y provocan distracción
- Ingreso de preceptores
- Se duermen sobre los escritorios
- Llegadas tardes
- Sesiones de maquillaje y peinados
- Dibujos sobre el escritorio, graffitis
- Límite en los tiempos de atención y concentración
- Ostentación del aburrimiento
- Dificultad para relacionar conceptos
- Dificultades en la transposición: No todos dominan el lenguaje de la profesora. Ejemplo: un chico no sabe que es una isla.
- Desgano manifiesto del docente que se transmite a los estudiantes
- Omisión de vínculos con el presente
- Divorcio con los intereses de los chicos
- Exposición oral por parte del docente
- Domesticación de los saberes que impulsan los manuales, en tanto abstracciones metódicas que no producen intereses o emoción alguna sobre el tema.

Quizás estos obstáculos e intermitencias pueden capitalizarse para generar la enseñanza promoviendo el conflicto cognitivo, desde la visión amplia de la cognición, profundizando la construcción del conocimiento conceptual intentando reconocer el rol ocupado por los diversos actores sociales, sus intereses y seleccionar argumentos que permitan la comprensión y construcción de nuevas relaciones, siendo la enseñanza promotora de un pensamiento apasionado en donde se estimule el deseo del saber y la aproximación al conocimiento histórico.

Por esta razón, es central recuperar el concepto de transposición didáctica<sup>3</sup>, que actuará como nexo entre el enfoque histórico y la enseñanza del mismo reivindicando la vigilancia epistemológica y la expertise. La tarea del docente es buscar estrategias para

---

<sup>3</sup> Yves Chevallard (2000) en su libro *“Del saber científico al saber enseñado: la transposición didáctica”*, define a esta como ...” Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que lo harán apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica...” (CHEVALLARD, Y. (2000) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique)

la construcción de los aprendizajes; tratar de aprender a conocer, adaptar y transferir el conocimiento científico a los estudiantes. Esto implica poder articular el conocimiento histórico –propio de la disciplina histórica- y los contenidos de la enseñanza media sin que esto implique una pérdida de rigor académico, manteniendo siempre la rigurosidad epistemológica.

En este sentido, Eric Hobsbawm propone tres pasos que el investigador debe cumplir para diseñar su modelo de trabajo. Esos pasos son: “Conocimiento del tema” que se va a enseñar, que nos permite organizar una selección y jerarquización de contenidos que sólo la especialización en la disciplina histórica nos puede proporcionar; “imaginación” para trabajar con las fuentes disponibles; “construcción de una racionalidad coherente” que pueda ser transmitida a los estudiantes. (HOBSBAWM, 2002: 205- 219)

Estos tres pasos pueden trasladarse al aula a través del profesor apostando a generar la “buena enseñanza”<sup>4</sup>.

Los contenidos a trabajar con los estudiantes deberán estructurarse a través de un eje conceptual promoviendo la enseñanza espiralada mediante la utilización de andamiajes<sup>5</sup>. En este sentido, Edith Litwin, en su trabajo *“El oficio de enseñar”*, destaca la importancia del conocimiento relacional, que implica que todo lo nuevo que se aprende debe vincularse con otros temas ya sabidos e integrarse en la estructura de conocimientos que los estudiantes poseen. Esto implica según la autora, establecer relaciones, identificar temas y conceptos y relacionarlos entre sí. (LITWIN, 2009: 52)

Se propone diseñar materiales didácticos que permitan reconstruir no solamente los elementos conceptuales, sino también los aspectos didácticos y el modo de pensar y producir conocimientos propios de la disciplina histórica.

---

<sup>4</sup> La "buena enseñanza" puede definirse desde un punto de vista moral, es decir si las acciones empleadas para la transmisión son éticamente justificables y a la vez inspiradoras de buenas acciones o desde un punto de vista epistemológico, esto es, si el conocimiento a transmitir es racionalmente justificable. FENSTERMACHER, G.(1989), “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en: Wittrock, M., *La investigación en la enseñanza I*, Madrid: Paidós-M.E.C.

<sup>5</sup> El andamiaje es un concepto que se basa en la visión constructivista de Vygotsky con su concepto zona de desarrollo próximo que trata de la distancia de lo que el niño puede resolver por sí solo, y lo que podría realizar con ayuda o guía de un adulto o persona más capacitada, de esta manera se encontraría su nivel de desarrollo potencial.

Se promueve un enfoque para la enseñanza de la historia que privilegie el diseño de actividades alternativas y originales que nos estimulen en la búsqueda y en la selección de recursos didácticos para facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Siguiendo a Vygotsky:

¿Qué ocurre en la mente del [estudiante] con los conceptos científicos que se les enseña en la escuela? ¿Cuál es la relación entre la asimilación de la información y el desarrollo interno del concepto científico en la conciencia del [estudiante]?

Una escuela de pensamiento cree que los conceptos científicos no tienen una historia interna, es decir, no experimentan el desarrollo sino que son absorbidos como algo acabado mediante un proceso de comprensión y asimilación. La mayoría de las teorías y métodos educacionales se basan todavía en esta opinión. Sin embargo, es una opinión que no resiste al análisis ni en su dimensión teórica ni en sus aplicaciones prácticas. Como sabemos por las investigaciones del proceso, un concepto es más que la suma de ciertos vínculos, asociativos formados por la memoria, más que un mero hábito mental; es un auténtico acto de pensamiento que no se puede enseñar mediante la ejercitación y al que solo se puede llegar cuando el desarrollo mental del niño ha alcanzado el nivel requerido. A cualquier edad un concepto expresado en una palabra representa un acto de generalización pero el significado de las palabras evolucionan. Cuando un niño aprende una palabra nueva, el desarrollo verbal apenas acaba de empezar; al principio, la palabra es una generalización del tipo más primitivo; conforme se desarrolle el intelecto del niño, es reemplazado por generalizaciones de un tipo más elevado (un proceso que culmina con la formación de los verdaderos conceptos). El desarrollo de los conceptos, o significado de las palabras, presupone el desarrollo de muchas funciones intelectuales (atención deliberada, memoria lógica, abstracción, la capacidad para comparar y diferenciar), estos complejos procesos psicológicos, no pueden ser internalizados mediante el mero aprendizaje inicial. También la experiencia práctica demuestra que la enseñanza directa de los conceptos es imposible y estéril. Un maestro que intenta hacer esto normalmente no conseguirá del niño nada salvo verbalismo hueco, una repetición mecánica de palabras que simula un

conocimiento de los conceptos correspondientes pero que, en realidad, encubre un vacío. (VYGOTSKY, 1995: 155-156)

En las aulas de nivel medio nos encontramos adolescentes y jóvenes; algunos de ellos con una mirada retraída y desinteresada respecto de la historia, herederos de los noventa; otros ávidos de la historia y deseosos de la política. Esto nos habla en definitiva, de una heterogeneidad de modos de ser jóvenes que no encaja en un único oficio de estudiante.

En correspondencia con esto ¿Por qué habitan las aulas estudiantes fascinados por la historia “del afuera” y se muestran desconectados con la historia “en la escuela”? Dice Miriam Kriger:

Repentinamente esos jóvenes a quienes la sociedad adultocéntrica se imaginaba apáticos, desmotivados y prácticamente despojados de toda potencia transformadora. Esos jóvenes, hijos de un tiempo anunciado como el del fin de la historia y las ideologías, aparecen hoy como saliendo con vehemencia de su letargo. (KRIGER, M., 2010: p. 1)

El desafío del docente es estimular a los estudiantes para correrlos de su posición pasiva y acercarlos a la reconstrucción de la historia a partir de una propuesta pedagógica creativa y novedosa que permita hacer de la enseñanza de la historia, no sólo la promoción de conocimiento sino que les brinde la posibilidad de lograr una interpretación personal y crítica sobre los procesos históricos trabajados valorando su utilidad para la interpretación y el análisis crítico del presente.

Para lograr dicha construcción, es importante favorecer la capacidad de reconstruir la historia a partir del análisis y la comprensión de fuentes escritas – primarias, secundarias y terciarias-, imágenes, obras de arte, caricaturas, mapas, audiovisuales, grabaciones, aprendizaje ubicuo para que sean los mismos jóvenes los que reconstruyan los procesos históricos.

Si apostamos a resignificar la enseñanza de la historia priorizando lo dialéctico podríamos animarnos a pensar que realizamos un aporte significativo a la formación de los estudiantes pudiendo ellos mismos transferir la experiencia poniendo el cuerpo por

ejemplo en la lucha por sus derechos y por la institución a la que pertenecen, a la cual algunos adultos la piensan como un destituido. Reconociéndose como sujetos históricos, quizás estos jóvenes hacen historia.

Algunos analistas plantean que en las aulas del nivel medio se prioriza la enseñanza de una historia lineal a la dialéctica. En este sentido, Gonzalo De Amézola sostiene:

Una dificultad para promover cambios significativos en la materia (didáctica) proviene en la Argentina de las ciencias de la educación, ya que la mayoría de los especialistas locales afirman que los conocimientos deben subordinarse a las prescripciones de la didáctica general y suelen sugerir que, en definitiva, los saberes específicos no tienen importancia. Las más de las veces los didactas ignoran cuales son las preocupaciones actuales de la historia y la siguen identificando con el relato del pasado heroico que ellos estudiaron en la escuela. (DE AMÉZOLA, 2008: 127)

Al respecto y de acuerdo a los registros etnográficos abordados, consideramos que el colectivo docente tampoco conforma un grupo homogéneo por lo tanto en las aulas del nivel medio también conviven distintas tradiciones de enseñanza.

Con este trabajo intentamos iniciar la búsqueda de respuestas a los interrogantes en términos de hipótesis, continuar su investigación y seguir abriendo nuevas preguntas en relación a las rupturas y los encuentros posibles en la construcción de aprendizajes históricos de nuestros jóvenes y adolescentes.

Concluimos retomando al historiador Eric Hobsbawm:

La destrucción del pasado o, mejor dicho, de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia personal con la de generaciones anteriores es uno de los fenómenos más característicos e inquietantes de las postrimerías del siglo XX. La mayoría de las mujeres y hombres jóvenes creen en este fin de siglo en una especie de presente perpetuo, sin relaciones con el pasado público de los tiempos en que viven. Esto hace que los historiadores – cuyo trabajo es recordar lo que los otros olvidan- sean tan esenciales en este final del segundo milenio como nunca lo fueron. Por esa misma razón deben ser más que simples

cronistas, memoriosos y compiladores, aunque esa es también la función obligada de un historiador. (HOBSBAWM, 2003: 13).

### Referencias Bibliográficas:

- AUSUBEL, D.P (1976) *Psicología Educativa. Una perspectiva cognitiva*. México. Trillas.
- BEILLEROT, J y otros. (1998) *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- DE AMEZOLA, G. (2008) *Esquizohistoria*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- CAMILLONI, A. y otros (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CHEVALLARD, Y. (2000) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- DELVAL J. (1991) *Crecer y pensar*. Paidós, Barcelona.
- FEBVRE, L. (1993). *Combates por la Historia*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- GONZÁLEZ, F. Y NOVAK, J. (1993) *Aprendizaje significativo: Técnicas y aplicaciones*. Buenos Aires: Cincel.
- FENSTERMACHER, G.(1989), “*Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*” en: Wittrock, M., *La investigación en la enseñanza I* , Madrid: Paidós-M.E.C.
- FONTANA, J. (1992) *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica.
- GONZALEZ F. y NOVAK, J. (1993) *Aprendizaje significativo. Técnicas y aplicaciones*. Cincel.
- HOBSBAWM, E. (2002) *Sobre la historia*, Barcelona: Crítica.
- HOBSBAWM, E. (2003) *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- KRIGER, M. (2010) *Relaciones entre pasado reciente y proyecto político en las representaciones de los jóvenes*”. Clase del curso de posgrado: *Como enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*. En campus virtual CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar/course/view.php?id=87>) 13 de mayo de 2012.
- LE GOFF, J. (1991) *Pensar la Historia*. Barcelona: Paidós.
- LITWIN, E. (2009) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- ROMERO, José Luis. (1988) *La vida histórica*. Buenos Aires: Sudamericana.
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- VYGOTSKY, L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.