

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

La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Las concepciones docentes.

Rosso y Irma Esther.

Cita:

Rosso y Irma Esther (2013). *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Las concepciones docentes. 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/000-010/1147>

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>.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

Esp. Irma E. Rosso
Facultad de Humanidades UNNE
rossocuqui@gmail.com

La descripción de la realidad que viven docentes y alumnos en las clases de Historia, es compleja, por lo que merece diferentes marcos análisis. El presente trabajo, corresponde a la parte II del proyecto de investigación denominado “Conocimiento y Formación docente (CyFoD) dirigido por la Mgtr. María Teresa Alcalá, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNNE. Esta parte del proyecto, consiste en una investigación de nivel descriptivo de la realidad que viven los profesores de Historia, de la escuela media, en la cotidianeidad de las aulas de las provincias de Chaco y Corrientes (por lo extenso del trabajo, para esta ponencia se ha tomado sólo la provincia de Chaco).

Se implementó el método histórico-crítico y hermenéutico por medio de los cuales se analizó la realidad en el salón de clases, focalizando en el conocimiento de los profesores sobre su propia disciplina y la enseñanza que proporcionan a los alumnos. Con la aplicación de las técnicas etnográficas –entrevistas y observaciones de campo-, se indagó sobre el conocimiento y la intención de los actores (docentes), con respecto a la disciplina de su especialidad y su enseñanza.

El análisis se focaliza en el docente y sus prácticas; a partir del conocimiento de la de la materia, las decisiones didácticas (conocimiento pedagógico) desde la fase preactiva, (prescriptiva-planificaciones-) y activas; la práctica(conocimiento curricular).

La vida cotidiana del aula se caracteriza por el conocimiento que se transmite, conocimiento constituido por los programas, libros, prácticas del docente (Rockwell,2000:145)

Para describir la cotidianeidad del aula, el anclaje de la investigación, fue el análisis del conocimiento profesional. Porque entendemos que, al decir de la autora antes citada

el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido...La secuencia y el orden de los contenidos, el rito del dato, el control de la

transmisión... no son sólo formas varias, sino que son en sí mismo un mensaje que altera y resignifica los contenidos(Rockwell, 2000:145)

El conocimiento del profesor puede ser abordado desde diferentes modelos o dimensiones de análisis. Para el presente trabajo se han asumido los lineamientos de Schulman (1989:65)¹quien propone básicamente tres categorías:

1.- El conocimiento del contenido (o de la materia) es el conocimiento de la disciplina, que se deriva de la ciencia, lo que comprende el especialista (profesor de Historia) sobre su especialidad, pero también hace referencia al conocimiento actualizado, de las diferentes posturas o escuelas históricas en relación directa con las normas usadas en la construcción del saber científico. (López Ruis, 1999:80)

2.- Conocimiento pedagógico(o práctico profesional) es la comprensión de los problemas y/o dificultades que presentan ciertos temas para su análisis y aprendizaje, este conocimiento incluye las conceptualizaciones y la terminología; los marcos conceptuales de los diferentes paradigmas y los conceptos puentes (en relación con otras disciplinas)². Según el dominio, que el docente, tenga de estos conocimientos, decidirá el uso de documentos y fuentes históricas, libros de textos, entre otros materiales.

3.- Conocimiento curricular (experiencia o saber hacer en la práctica) es el conocimiento sobre la selección y organización del conocimiento a enseñar que se refiere, específicamente a qué y cómo enseña la disciplina el profesor.

A partir del resultado de los datos se realizó una triangulación para describir la realidad, es decir, que desde el punto de vista metodológico, se aplicaron técnicas respetuosas con las situaciones de enseñanza, consideradas como un todo que se deben respetar, por ello nos propusimos –además del uso de entrevistas-, las de la observación de clases y la lectura de las planificaciones. De esta manera se caracterizó la situación escolar para comprenderla tal cual la perciben los sujetos de acuerdo con sus experiencias y sentimientos (Carr y Kemmis, 1998:116) y cotejarla con las propuestas teóricas

Las observaciones de clases, se realizaron en los cursos de aquellos docentes que lo han permitido, como así también del intercambio de opiniones en charlas informales entre colegas.

¹ Schulman, E.citado En Witrock.Merlin. (1989) *.La investigación de la enseñanza. Enfoques teorías y métodos T.I.pág.65*

El análisis de las clases en el nivel medio, permitió establecer la relación entre las prácticas de enseñanza (los diferentes estilos didácticos) con las corrientes historiográficas en vigencias.

Para una presentación ordenada y sistemática se ha dividido la temática, de acuerdo con las categorías de análisis antes mencionadas, con respecto al conocimiento, en las entrevistas, las observaciones y planificaciones:

1.- Conocimiento de la materia: en este caso, en la entrevista, se realizó una pregunta estructurada pero sin ninguna alternativa de respuesta, en que se solicitó definir el concepto de Historia, en las observaciones de clases se analizaron las explicaciones de los docentes y cómo se enunciaban los contenidos en las planificaciones

2.- Conocimiento pedagógico: cómo define el concepto Historia para sus alumnos, como explica el tiempo histórico y como lo divide

3.- Conocimiento curricular: criterios que usa para organizar los contenidos, cómo los relaciona con otras ciencias humanas, establece conceptos puentes, cómo los enseña, cuál es su rol docente y que espera de los alumnos

En el análisis de las respuestas, se ofrece primero la presentación cuantitativa, para abordar luego, el análisis cualitativo.

Es interesante el análisis detenido de las respuestas, porque a través de ellas, a pesar de ser preguntas estructuradas con categorías genéricas que solicitan respuestas precisas, se observa disparidad de respuestas, de lo que se deduce la influencia de las representaciones y experiencias personales, como así también, en algunos casos, una interpretación errónea de las consignas.

El cuestionario cuenta, además, con preguntas abiertas en las que se solicita la fundamentación de las respuestas.

ENTREVISTAS

1.- *Conocimiento de la materia:* Concepto de la disciplina Historia y la concepción del tiempo

II.- *Conocimiento pedagógico:* organización de los contenidos, su relación con otras disciplinas y enseñanza.

La primera pregunta, todos los docentes la pasaron por alto porque, manifestaron, que la misma concepción que manejaban de Historia era la que enseñaban a sus alumnos. Motivo por el cual, analizamos conocimiento de la materia y pedagógico en forma conjunta. Aclarada esta situación, pasemos al análisis.

Las primeras preguntas de la encuesta, hacen referencia a dos conceptos que los profesores de Historia deberían manejar, si no uniformemente, tendría que existir una aproximación certera en su uso y concepción porque, solicitan la definición del campo categorial de estudio de la disciplina(Moradiellos, 2001:60) de la cual son especialistas, en un caso y en el segundo caso debían responder sobre la organización de la secuenciación del tiempo, para observar el grado de actualización al respecto y la coincidencia (o no) con el conjunto de las respuestas dadas.

Pregunta.- Cómo define, para sus alumnos, el concepto de Historia.(no se dieron opciones para marcar)

EL 30 % de los docentes respondió que la define como ciencias social, el 20% es una ciencia; el 15% Estudia hechos del pasado; 10 % Estudia el pasado del hombre/pasado humano; 8.7 % Estudia los hechos trascendentes o destacados; las respuestas continúan en un porcentaje que oscila entre el 4, el 2 y el 1% estableciendo: Conocimiento sistemático del pasado, Estudia los hechos significantes e importantes, Ciencia que posee objeto y método de estudio, Estudia pasado, presente y futuro, Es para comprender la realidad, Enseña a pensar y a criticar, Sirve para formar el sentimiento de patria, Ciencia activa en construcción según las causas y efectos que producen los hechos históricos relevantes, Es el conjunto de acciones del hombre, Tiene utilidad para comprender el presente, Estudio del hombre y sus acciones pasadas, Conoce el pasado con ayuda de las ciencias auxiliares.

A partir de la lectura y análisis de las respuestas se observa la disparidad de opiniones, incluso de interpretación de la consigna, en que confunden el concepto de Historia como Ciencia (rerum gestarum) y la Historia como acontecer de la vida humana(res gestae).

Entre los siglos XIX y XX se comienza a hablar de dos acepciones –distintas- del término Historia.

Para algunos estudiosos Historia: son los procesos reales pretéritos en los cuales el hombre fue el sujeto activo, participó de ellos y actuó de acuerdo con las circunstancias,

de diversas maneras, tomó decisiones(en forma individual o colectiva) y hasta influyó en la naturaleza y en la realidad que lo rodeaba, provocando cambios en las estructuras establecidas. Es lo que los historiadores denominan *res gestae*, los ingleses lo designan con el término history, en nuestro caso –lengua castellana- serían los acontecimientos de la humanidad y se diría es la historia (con minúscula) del acontecer de los hombres.

La segunda acepción de Historia implica el estudio de los acontecimientos del pasado, es decir, lo que se denomina *de rerum gestarum*, para los ingleses Story y para nosotros Historia.

En este último caso, el término, se aplicaría cuando hablamos de la Historia como ciencia, lugar al que llega, siguiendo los postulados del pensamiento positivista, a partir del cual se realizan diferentes aportes a través del tiempo determinándose su metodología y precisando su objeto de estudio.

La mayoría de los docentes establecen que la Historia estudia “el pasado” humano, del hombre, o bien, destacan, que sólo estudian los hechos relevantes, trascendentes e importantes; definición desactualizada, incluso fue dejada de lado, porque se cuestiona cuáles pueden ser los fundamentos válidos y genéricos para determinar la mayor, media o menor importancia de un acontecimiento sobre otro, en que juega un papel crucial la interpretación del historiador. Desde el historicismo de Dilthey, se puede establecer que la interpretación del dato histórico no es una operación cognitiva neutral, sino culturalmente determinada, a lo que los antropólogos y lingüistas, reconocen que todo conocimiento y representación de lo real, se organizan través de la lengua; la lingüística marca una estructura intelectual y afectiva que determina cada cultura. A estos elementos que influyen en la interpretación del dato histórico, se debe sumar la perspectiva ideológica, de formación o la documentación seleccionada por el investigador en Historia. Estos planteos, no se hallan en las respuestas dadas por los docentes, por lo que se deduce su desconocimiento y la necesidad de actualización sobre temáticas de corrientes historiográficas y metodología de investigación histórica.

Ciertos docentes endilgan a la materia una “utilidad” sirve para comprender el presente y proyectar el futuro, pero no aportan una definición del concepto

A pesar de que la pregunta era precisa, se debía brindar una definición del concepto de Historia como ciencia, algunos establecen sus objetivos: Enseñar a pensar y a criticar o bien, “sirve para formar el sentimiento de patria” ; en este punto observamos “la falta

de interpretación de la consigna”; o bien la confusión de los docentes al tratar de responder un concepto tan bien estudiado y aprendidos por ellos.

Con respecto a la segunda pregunta, referida a la organización y secuenciación del tiempo, se solicitaba lo siguiente:

Pregunta.- Como estructura la secuencia temporal (Se ofrecieron tres opciones y una cuarta libre, pero se solicitó la fundamentación de las mismas)

El 59% de los profesores respondieron “según la periodización tradicional”, el 52% según procesos; algunos docentes aclararon que usan una “Secuencia temporal hecológica”; otros se inclinan por “La que traen los libros de texto”; en tanto que algunos docentes reconocieron que trabajan con la “Tradicional para la historia universal en procesos para historia Argentina”

No hay precisión en las cifras debido a que, algunos docentes eligieron más de una opción, estableciendo que varían la organización del tiempo, de acuerdo con los temas o si enseñan historia “universal” o argentina.

A partir del análisis cuantitativo de las respuestas observamos que aproximadamente un 60% de los docentes continúan aplicando la periodización tradicional para explicar la Historia; en tanto que un 52% establece que usa la perspectiva de procesos, es decir que aplican los lineamientos de F.Braudel, con respecto a la duración de los procesos que se los puede ubicar en momentos de larga, media y corta duración.

En la fundamentación algunas respuestas hacen referencia al uso de la periodización tradicional porque:

- a.- “es la única que conocemos, porque así lo aprendimos en la carrera de formación de profesores de historia”
- b.- “es la que manejan los alumnos y más conocida”
- c.- “es la más conocida y usada en el nivel medio”
- d.- “es la que mejor ubica a los alumnos”
- e.- “la usamos para estudiar Historia universal o eurocentrista”(sic)
- f.- “es la única que ofrece conocimientos precisos”
- g.- “es la que habitualmente traen los libros”

En tanto que el uso de una organización diacrónica que demanda el enfoque por procesos, reconocen que se:

- a.- “se comprende mejor”
- b.- “la usamos para enseñar Historia Argentina, en tanto la periodización tradicional la aplico para explicar historia universal”
- c.- “se observa mejor cuáles fueron los cambios y permanencias”

Es decir, que no existe uniformidad de criterios sobre organización de la secuenciación temporal. Se observa una situación engorrosa cuando utilizan, dos categorías diferentes una periodización, la tradicional para enseñar historia universal y una procesual para desarrollar historia argentina, no queda explícito por qué este cambio, como así tampoco si los alumnos comprenden las maneras diferentes de organizar el tiempo y las relaciones que deben existir de la política argentina en el marco internacional.

No se observa un cuestionamiento ni proposiciones nuevas para abordar el análisis del tiempo histórico; de lo que se deduce un desconocimiento del pensamiento de Koselleck,(2001:11) autor que realiza propuestas de análisis desde una relación entre la historia conceptual, historia social y semántica histórica, acorde con el constructivismo (estilo didáctico a la que la mayoría de los docentes se adhieren, como veremos más adelante)

De acuerdo con las preguntas anteriores se formuló una pregunta, encaminada a observar el uso de las actuales corrientes historiográficas, si desarrollan los contenidos desde una sola perspectiva histórica o, usando diferentes autores, permiten a los alumnos conocer el análisis desde distintas escuelas históricas o ideologías. Los resultados fueron:

Pregunta.- Ofrece a sus alumnos, la posibilidad de analizar los temas desde:... (se ofrecieron cuatro opciones, que debían fundamentar la elección)

La mayoría de los profesores, un 84%, respondieron que se manejan con “diferentes autores”, en tanto que el 12 % trabaja con “diferentes corrientes historiográficas”, el 7.1%, usa “ un solo autor” y el 1.7 % estableció “sólo lo que el docente interpreta”. En esta pregunta se ha solicitado la correspondiente fundamentación.

Se observa que el 84% de los profesores permite el trabajo con diferentes autores, es decir que enseñarían desde una didáctica hermenéutica, permitirían a los estudiantes indagar en las diferentes corrientes historiográficas, sin embargo, al relacionar esta respuesta con la pregunta sobre la periodización la mayoría respondió que trabaja con la tradicional que admite solo un desarrollo lineal y preciso de los hechos a través de mención de causas-consecuencia, es decir, no hay correlación entre la lectura de varios autores y un punto de vista positivista. Esta apreciación se corresponde con la fundamentación que aportan los profesores, cuando aclaran que son diversos los autores, porque utilizan los textos que posee la biblioteca escolar, con libros antiguos desde Ibáñez y Astolfi hasta los más recientes enviados por el Ministerio Nacional, que readaptaron sus índices a lo requerido en el diseño curricular, sin que exista realmente un cambio en la perspectiva de análisis de los acontecimientos históricos, de acuerdo con las nuevas corrientes de Annales, es más, la mayoría de los textos actuales se inician con una línea de tiempo según la periodización tradicional.

Otras fundamentaciones, afirman “rechazo trabajar con las diferentes corrientes historiográficas, porque opino que es muy difícil para alumnos del nivel medio”, en otros casos el problema gira en torno a la formación que tuvieron “no estamos preparados porque en mi formación como profesora de Historia no vi (sic) las distintas escuelas historiográficas, solo memorizamos los contenidos”, en tanto que 7.1.% fundamenta que trabajan con un solo autor porque es “más cómodo y evita tener que trabajar con fotocopias”.

III.- Conocimiento curricular: criterios que usa para organizar los contenidos, cómo los relaciona con otras ciencias humanas y cómo los enseña, cuál es su rol docente y que espera de los alumnos

En este bloque de preguntas, referidas a la confección de la planificación, se solicitaba en primera instancia la explicitación sobre la selección y organización de los contenidos, aplicación de los principios de interdisciplinariedad en el desarrollo de las clases, al relacionar conceptos o temas históricos con conocimientos de otras disciplinas y en segunda instancia se requería sobre las competencias que consideraban necesarias que deben desarrollar (o poseer) los alumnos en el proceso de aprendizaje de Historia, situaciones de las que se deduce el rol docente

La pregunta sobre la organización de los contenidos temáticos, arrojaron los siguientes resultados:

Pregunta.- Qué criterios utiliza para organizar los contenidos de la planificación anual (se ofrecieron seis opciones, con la debida fundamentación)

El 55 % de los profesores respondieron que organiza "por ejes temáticos", el 41% establecieron "respeto el Diseño curricular", un 32% Lo organizo por unidades", un 25 %contestó "los organizo teniendo en cuenta las características psicológicas de los alumnos" 12.5 % "los organizo en función de los textos que recomienda a sus alumnos" y un 8.9% "organizo alrededor de un concepto"

Los porcentajes demuestran que la mayoría de los docentes respetan el Diseño curricular, organizando la planificación por ejes temáticos. En la fundamentación establecen la necesidad de respetar la legislación vigente, en virtud de que "algún alumno puede solicitar pase a otro establecimiento" o, por las visitas de autoridades (supervisores) que "controlan el desarrollo de las planificaciones."

Otros docentes responden que unen temas y unidades, reconociendo que no saben la diferencia entre dividir por temas y por unidades.

Es considerable el número de docentes que opta por respetar las características psicológicas de los alumnos. En la fundamentación explican que respetan "los intereses de los alumnos al momento de desarrollar la clase", es decir, observamos una confusión entre características psicológicas de los alumnos para realizar la trasposición didáctica y los intereses de los alumnos.

Lo llamativo es que sólo de 8.9% de profesores organiza la planificación, según conceptos.

La *pregunta* referida específicamente a la didáctica de la Historia, requería:

Cómo enseña Historia (se ofrecieron cuatro opciones, con la debida fundamentación y una quinta que se podía agregar libremente)

a.- exponiendo(explicitando)los temas	42 %
b.- expositivo con participación de los alumnos	75 %
c.- Los alumnos exponen y Ud. realiza las aclaraciones pertinentes	35 %

d.- Los alumnos preparan clases especiales en grupos	35 %
e.- Otros. Indique	12.5 %

La mayoría de los docentes desarrollan sus clases, de manera “magistral” porque respondieron que exponen los temas, pero permiten la participación de los alumnos.

La opción e. la han elegido un 12.5% de docente pero, ninguno explicitó en que consistía su estilo didáctico

Es llamativo la cantidad de docentes que defienden la “preparación de clases especiales” y la exposición de lecciones, como la mejor forma de evaluar a los estudiantes y consideran que de esa manera “los entrenan” para hablar en público y califican la expresión oral.

A través de las respuestas se observa la práctica de clases magistrales; con referencia a este tema, la autora Ruth Beard,(1974:115) establece que existen diferentes estilos de clases magistrales, las cuales dependen más de la personalidad de cada profesor que de una teoría didáctica que la sustenta:

a.- En Londres está la categoría de exposiciones bien organizadas y claramente expresadas. Una buena demostración del tema, en su enfoque de situaciones; donde a veces el docente cuando expone habla como si pensara en voz alta. Por ejemplo un docente observado, aplicando este estilo, demostró la manera de ponderar evidencias y formular preguntas. En las observaciones realizadas a docentes de nuestra provincia, hallamos a este tipo de profesor, en pocas situaciones

b.- Otro estilo es el profesor exhibicionista o estilo teatral, el docente se preocupa más por lo brillante para que no lo critiquen, olvidando pensar por su propia cuenta y transmitir literalmente los contenidos de los textos. En nuestra realidad provincial no lo hallamos, con tal precisión, sí se pudo advertir el desarrollo mecánico de contenidos temáticos que al día siguiente el alumno debía “repetir”.

c.- Docentes que tratan de ampliar la experiencia, o permitir a los alumnos que expresen sus propias experiencias, tienden a evocar un sentimiento y transportar al auditorio a una situación. Esto encierra el peligro de un éxito parcial; porque puede ser pasajero. Es el estilo de docentes que caracteriza a nuestra realidad, incluso es la que nos refieren en la encuesta.

d.- Otro método es el llevado a cabo por el investigador o profesor comprometido en problemas actuales, que pronuncia un discurso informal sobre su labor. En estos casos los alumnos perciben nuevas aplicaciones en experiencias de sus conocimientos y se benefician de una profundización en experiencias profesionales. El alumno acá formula preguntas y puede verse más involucrado en el asunto, “Tal vez el estilo más eficaz de clase magistral sea el basado en una consideración comprensiva de la materia objeto de estudio junto con los intereses y diferencias existentes en el seno del auditorio”(Breard, 1974:122). (Por ejemplo tener en cuenta lo visual y lo auditivo de los oyentes, presentar cuadros , mapas conceptuales. etc.) Es otro estilo de docente en nuestras aulas, pero en un porcentaje menor, con respecto al que dicta clases magistrales tradicionales.

Sobre las respuestas a esta pregunta continuaremos el análisis al momento de relacionarlas con las observaciones

Con respecto al rol docente las respuestas fueron:

Pregunta.- Cómo definiría su rol como docente de Historia (se ofrecieron cinco opciones, con la debida fundamentación y una libre “otra” en la que se solicitaba la explicitación de una opción que no se consideraba)

a.- orienta en el análisis de fuentes y textos	46%
b.- guía el estudio con preguntas precisas	30%
c.- guía el estudio con preguntas abiertas y exige fundamentación	55%
d.- Verifica el estudio de la Historia, a través de la memorización	10.7%
e.- Permite la libre opinión de los alumnos y genera debates	57%
f.- Otras formas (explicitar) (NO EXPLICITAN)	3.5%

De acuerdo con los porcentajes observamos que más de la mitad de los profesores de Historia propician una enseñanza liberadora, en la que permiten la libre opinión de los alumnos, con la exigencia de fundamentar sus posturas, por lo tanto nos hallamos ante docentes, cuyo rol se lo definiría como de “liberador” (Fenstermacher, 1998:96)

Las respuestas de las dos últimas preguntas observamos que en cierta medida se corresponden, sin embargo hay docentes que persisten en la memorización de los hechos históricos.

El tema más conflictivo fue sobre interdisciplinariedad, además ningún docente respondió lo que requería la pregunta. Analicemos:

Pregunta .- Los conocimientos históricos, los integra con conceptos de otras disciplinas, cómo (no se ofrecieron opciones, fue una pregunta abierta); las respuestas fueron: Geografía 53%; Formación Cívica 14%; Economía 21%; Valores 1.7%; Psicología 3.5%; Sociología 16% Lengua y Literatura 14%; Artística 12%; Filosofía 3.7%; Ciencias Políticas 10%; Matemática con las fechas históricas 1,7%; Con Geografía, como ciencia natural 1.7%; Música 3.7%; Con principios de multicausalidad 1.7%.

Las respuestas de esta pregunta generó y genera muchas dudas, sobre la “interpretación de la consigna” no se solicitaba con qué otras disciplinas integraba los conceptos, sino específicamente cómo los integraba, lamentablemente ningún docente respondió al cómo.

Además, se han presentado todos los porcentajes, a pesar de que muchos no son representativos, porque sólo respondieron algunos docentes pero, es significativo, para un trabajo de estas características observar y analizar las respuestas de los docentes.

Como se logra la interdisciplinariedad es un tema que queda sin respuesta y realmente necesita un nuevo estudio.

La pregunta se realizó por las características del diseño curricular –de los dos ámbitos provincial y nacional- con su pretendido enfoque en las Ciencias sociales, tratando de borrar los límites de las ciencias independientes que la componen, nos referimos específicamente a Historia y Geografía.

De las respuestas de los docentes queda la gran duda del cómo utilizan los métodos de las otras ciencias para implementar al análisis de los acontecimientos, en su integridad total o bien si utilizan los conceptos puente para generar interdisciplinariedad

Finalmente se preguntaba cuáles son las competencias que deben adquirir o con las que debe contar un alumno para “aprender” Historia

Pregunta.- Qué competencias considera necesarias que se debe desarrollar, en los alumnos, para el aprendizaje de la Historia(no se ofrecieron opciones, fue una pregunta abierta)

1. Leer y comprender	44.6%
2. Analizar y comparar	14.9%
3. Interpretar	19.6%

A partir de estas repuestas se continúan otras que todas obtienen un porcentaje del 1,7% y hacen referencia a: Actitud crítico-reflexivo; Resolución de guías, síntesis y resúmenes; Pensamiento abstracto; Recopilación de datos; Lectura fluida; Objetividad crítica; Buena redacción; Interés; Conceptualización; Sin errores ortográficos; De acuerdo con el diseño curricular; Vocabulario técnico; Comprobar hipótesis; Describir y explicar; Interpretar consignas; Responsabilidad; Ubicación temporo-espacial; Elaborar cuadros sinópticos, comparativos y conceptuales; Interpretar mapas

Del análisis de estos porcentajes, reiteramos lo establecido al iniciar esta presentación: “disparidad de respuestas”, como así también la confusión del significado de competencias específicas a desarrollar en los alumnos cuando se enseña Historia. Este es otro caso en que las preguntas deberían obtener un alto índice de coincidencia.

Antes de continuar con el análisis de las respuestas, aclaremos qué se entiende por competencias. De acuerdo con las disposiciones emanadas del Ministerio de Educación a escala nacional(1995) establece que “COMPETENCIAS: Son capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se ponen en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social” Coincidente con esta concepción es la de Tuffanelli (2010:14)cundo se refiere a la idea de aprendizaje como ciertas acciones de pensamiento que deben ser esenciales para todo el mundo, por lo tanto la escuela debe “... acrecentar la producción de metodologías adecuadas para el desarrollo de capacidades específicas de aprendizaje o lo que actualmente denominamos competencias básicas”(Tuffanelli,2010:15)

Retomando la legislación nacional vigente, se determina como competencias las siguientes acciones:

RECONOCER: hace referencia a la identificación de un dato dentro de un conjunto dado de información y al establecimiento de una relación de similitud o igualdad con datos pertenecientes a conocimientos previos.

CONCEPTUALIZAR: hace referencia a los procesos de agrupar diferentes objetos o hechos particulares más amplios o generales. También remite al establecimiento de relaciones entre diferentes conceptos.

COMPRENDER: hace referencia a un proceso complejo que implica diversas operaciones simultáneas, incluye los procesos de reconocer y conceptualizar; además el recuerdo y utilización de conocimientos previos, así como el manejo del contenido en el que aparecen los datos.

PRODUCIR: hace referencia a la aplicación de reglas, estrategias y conocimientos para la elaboración de un texto oral o escrito.

RESOLVER PROBLEMAS: hace referencia a la aplicación de diferentes estrategias, recursos o métodos para intentar soluciones a diferentes situaciones problemáticas.

OPERAR CON ALGORITMO: hace referencia a la aplicación de pasos secuenciales fijos y rutinarios previamente establecidos.

INTERPRETAR INFORMACIÓN: hace referencia a la operación de obtener y cruzar información proveniente de diferentes fuentes (textos, mapas, gráficos, etc.)

Es evidente que muchas de las respuestas no entran en la categoría de competencias, sino que son más bien, aspiraciones de los docentes con respecto a conductas que deben adquirir los alumnos para luego, evaluar.

Finalmente es necesario aclarar que las competencias a desarrollar -según el ministerio público-, deben respetarse las dispuestas en el Diseño curricular, pero también deben surgir de los acuerdos en el ámbito institucional cuando se confecciona el PEC y del consenso entre los docentes de cada área, para implementar el grado de complejidad de las mismas. Motivo por el cual llama la atención la variedad de respuestas

En la fundamentación a esta pregunta ningún docente menciona estos acuerdos, salvo un caso que se respeta el diseño curricular.

Observamos que un alto porcentaje de docentes hacen hincapié en “lectura”; en la fundamentación a esta pregunta aclaran que insisten en ella porque los alumnos, incluso

de los últimos cursos, “no saben leer”, por ende no comprenden lo que leen, explayándose en hallar la culpabilidad en la enseñanza primaria (que no incentivan la lectura), en el mal uso del tiempo de ocio –hacia la T.V. o redes sociales-, en lugar de lectura, entre otras causas.

Más allá de estos escasos argumentos, no existe una aproximación –unánime- con respecto a las competencias que desde el área de Historia deben desarrollar los alumnos.

APRECIACIONES GENERALES

Del análisis de las entrevistas realizadas a treinta docentes, deducimos que, desde el punto de vista del conocimiento de la materia y del conocimiento pedagógico:

- no existe una concepción de la disciplina que se pueda decir que se aproximan en el uso del concepto del término Historia,
- manifiestan concepciones erróneas y/o desactualizadas
- confusión entre definir un concepto y su utilidad
- se continua con una historia encaminada a la memorización antes que a la comprensión de realidad histórico social
- se continua con la aplicación de la organización temporal tradicional, es decir una historia hecológica, en que se priorizan las fechas (preceptiva metodológica)

Desde el punto de vista del conocimiento curricular, se ha detectado que:

- no existe como marco de referencia de las corrientes historiográficas en vigencia, que sean el sustento de criterios selección y organización de contenidos
- los docentes manifiestan en su mayoría que exponen los temas, permiten preguntas a los alumnos para aclarar temas, no para generar debates, se evidencia que los profesores son mediadores en los significados concretos que obtienen los alumnos³
- los docentes se consideran “guías” del aprendizaje de sus alumnos, pero realizando preguntas cerradas, con opciones a una sola respuesta

³ MARRERO, Javier (1993). Las concepciones implícitas de los profesores en relación con sus prácticas y la cultura escolar del docente y de los alumnos, influyen en las formas de enseñanza

PLANIFICACIONES Y OBSERVACIONES DE CLASES

De los docentes entrevistados, cinco manifestaron una predisposición inmediata para que se pudieran realizar las observaciones. En primer lugar se les solicitó las planificaciones y en una segunda entrevista, realizaron las aclaraciones pertinentes sobre la confección de las mismas.

El análisis de las planificaciones, se corresponde con los criterios utilizados para las entrevistas, porque al buscarse la correspondencia entre el conocimiento del docente y su aplicación se continuó con las mismas categorías de análisis.

Docente 1: manifestó que su planificación se corresponde con el currículo vigente, es más es una copia del mismo

Docente 2: Es docente del mismo establecimiento que el anterior, sin embargo la planificación, cuenta con expectativas de logros, los contenidos son temáticos/ conceptuales, si bien enuncia contenidos procedimentales, están redactados en términos de actividades y evaluación, no presenta bibliografía ni cronograma. La docente comenta que fue la manera en que aprendió a confeccionar la planificación

Docente 3: la planificación responde a un “programa” en el que establecen los temas a desarrollar divididos en unidades, carecen de enunciados de fundamentación, objetivos o propósitos, criterios de evaluación, en la entrevista personal la docente alega que son directivas de la institución que la establecen al inicio del año escolar.

Docente 4: la confeccionó el docente de acuerdo con su criterio, manifestó que no tiene directivas específicas de las autoridades de la institución, por lo tanto “respeté la planificación “dejada por (apellido del docente) que se jubiló y yo seguí aplicando la misma”

Docente 5: En este caso la docente aclaró que se respeta las directivas de la rectora del establecimiento, quien determina qué ítems deben figurar en las planificaciones, es decir deben constar los objetivos generales, objetivos específicos, contenidos temáticos, actividades de los alumnos, actividades del docente, evaluación (se enuncian instrumentos de evaluación no criterios), bibliografía del alumno, bibliografía del docente y cronograma. En la entrevista la docente aclaró que las planificaciones son “controladas” por la jefa del departamento correspondiente y celosamente archivadas

En líneas generales observamos la disparidad de “modelos” de planificaciones que hallamos, a través de ellas resulta un verdadero problema determinar sobre qué criterios seleccionan y organizan los conocimientos de la materia y los conocimientos pedagógicos. Es necesario aclarar que en la jurisdicción, existen diferentes diseños curriculares, porque aún subsisten currículos para escuelas de orientaciones polimodales, escuelas de enseñanza media, escuelas rurales, de jornadas completa; además en el espacio de la institución, en algunos establecimientos se ofrecen las horas a los profesores de historia para enseñar historia regional o provincial, en tanto que en otros, estos temas no se desarrollan e incrementan las horas de matemáticas o lengua.

Motivos que llevaron a direccionar la investigación hacia las observaciones de clases, para establecer la triangulación con las entrevistas.

Qué es la observación? se pregunta Wittrock (1989:303) y responde, depende del propósito que mueve a la persona que la formula. Afirma que cuando “la observación se usa para responder a una pregunta formulada, debe ser deliberada y sistemática” y llevarla a cabo como un proceso consciente que logre explicarse de modo que otras personas puedan apreciar su adecuación y comprender el trabajo de investigación. De acuerdo con esta concepción, el mismo autor propone la tabla de criterios a aplicar para la adecuación de la observación de Genishi y Hymes, (Wittrock, 1989:364) que se tomaron como modelo en el presente trabajo

Los autores indican que un tipo de criterios a tener en cuenta es la concordancia entre el foco de la observación, las preguntas para la investigación, la recolección de datos, teniendo en cuenta el nivel de análisis.

Utilizando la tabla que proponen los autores se diseñó el plan de la siguiente manera:

Las preguntas de la investigación: Observar la concordancia entre las concepciones de los profesores, las planificaciones y la forma de enseñar esas concepciones

Nivel de análisis: descriptivo

Determinar la transcripción: se tratará de establecer las orientaciones historiográficas que transmiten los docentes en sus clases de historia, a través del desarrollo de diferentes temas.

Docente 1:

La docente aclara que la planificación es un trámite que se cumple, por lo tanto prepara las clases de acuerdo con el nivel de los alumnos de quinto año (es una escuela céntrica, el nivel socio económico de los alumnos que asisten es medio-alto, la mayoría son hijos de profesionales, la escuela está en buenas condiciones edilicias)

El tema es *La revolución libertadora*, la docente realiza un esquema en el pizarrón, a medida que lo confeccionaba explicaba, respetando las fechas y acontecimiento, después de 20 minutos de exposición, aproximadamente, entrega fotocopias para que los alumnos realicen actividades que consisten en la lectura y análisis de un texto de Ernesto Sábato, respondiendo dos preguntas que fácilmente se encuentran en el párrafo seleccionado por la profesora. La docente recorre los grupos aclara dudas y explica algunos términos desconocidos por los alumnos, al finalizar la hora entregan una síntesis.

En esta clase la docente se limita “enunciar” los acontecimientos ocurridos, no explica la realidad histórico social desde ninguna corriente historiográfica ni ideológica. Las clases siguientes son un continuo de los “hechos” ocurridos en la década del 50 en nuestro país, centralizado en el acontecer político. Es la docente que en la entrevista explicó que enseñar desde diferentes corrientes historiográficas es difícil para los alumnos, porque no es tan preparados; por lo tanto “no interesa donde estoy parada”

Docente 2:

Es un quinto año, las mismas condiciones que el anterior. El tema a desarrollar es *Caída de Frondizi*, la docente enuncia el tema y entrega un texto de Abelardo Ramos, los alumnos debían leer y extraer las causas de la caída del presidente. Tardaron bastante tiempo, pero lograron realizar en forma conjunta con la profesora un cuadro en el pizarrón. Es decir, que se desarrolló el tema desde la perspectiva de un solo autor.

Los estudiantes a pesar que entraron en contacto directo con el conocimiento, realizaron una síntesis, no hubo intercambio de opiniones, ni se les solicitó emitir un juicio crítico. Es decir que se limitaron a realizar la actividad prevista leer y confeccionar una síntesis, en este sentido hay concordancia entre las actividades de la planificación y desarrollo de la clase, no así con los conceptos enunciados, porque fue una síntesis de la opinión de autor del texto.

Docente 3:

En todas las clases observadas persistió el mismo estilo didáctico, la docente cumple con un ritual que consiste en el saludo, designa dos alumnos que van a la biblioteca a traer libros de Historia, comienza explicar la primera etapa de la *Revolución francesa*, finalizado el tema, formula preguntas a la clase, que las deben buscar en los textos, después realiza el control de las mismas en forma oral, para que estudian para el día siguiente, en que antes de finalizar la hora “toma lección”

Realmente la concordancia es perfecta, en este caso, la planificación limitada a presentar temas y el desarrollo de la clase de la misma manera: enunciar temas de índole político, el enciclopedismo en vigencia.

La docente aclara que es única manera que los alumnos estudien Historia

Docente 4:

Se han observado tres clases, en que se desarrolló el tema Historia, concepto, alcances y ciencias auxiliares (como constaba en la planificación, para un primer año de una ENS). (Es una escuela periférica de un barrio carenciado, con alumnos con problemas de droga, carencias familiares y la infraestructura del establecimiento tiene falencias, específicamente por los robos que sufre).

El profesor escribe el título en el pizarrón *Historia*, va preguntando a los alumnos, la mayoría no responde. El profesor dicta una definición “Es una ciencia que estudia el pasado del hombre” luego escribe en el pizarrón *Ciencias Auxiliares*, realiza una explicación. Luego dicta una definición, que son las ciencias que le ayudan a la Historia a estudiar el pasado, e inmediatamente les indica que este cuerpo de conocimientos forma parte de la evaluación, da como tarea buscar para la próxima clase que “significan cada una de las ciencias”.

Las próximas clases se limita a llamar a los alumnos requiriéndoles qué respuestas tenían en las carpetas y colocar nota.

De acuerdo con las entrevistas, la planificación y la clase existe concordancia en las concepciones del docente, al decir de Marrero “es un mediador entre el alumno y el conocimiento” de su propio nivel

Docente 5

La profesora, explicó que la planificación sólo la tiene en cuenta para orientarse en los temas que desarrolla, porque trata de explicar todos los temas que establece el

diseño curricular. A pesar de ello, la docente a medida que explica el tema *Gobierno de Juan M. de Rosas*, se explaya en los diferentes enfoques que existen sobre el tema, aporta bibliografía personal y la que traen los alumnos (había solicitado búsqueda de material el día anterior), el nivel sociocultural y económico de los estudiantes le permite este tipo de actividades.

No podemos establecer la concordancia, porque si bien la docente no manifiesta una posición frente a las escuelas históricas trata de presentar, a los alumnos, las diferentes perspectiva que distintos que los autores analizan el tema.

La concordancia con la planificación se corresponde porque en los objetivos enunciados por la docente expresa que los alumnos emitan juicio crítico sobre los temas históricos que generan diferentes posturas ideológicas o políticas.

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA:

Un camino por construir desde la Epistemología de la Disciplina y la Pedagogía

Con qué realidad contamos? Diversa. Desde el pensamiento de los profesores, los criterios de selección y organización de los temas hasta las “formas” de enseñar.

La cotidianeidad de las aulas está marcada por el contexto de cada comunidad escolar, pero también por la particularidad que cada docente imprime a sus clases, a pesar de la supuesta “unificación” de un diseño curricular único a nivel nacional, no se perfila de esa manera en la realidad de las escuelas.

En líneas generales se ha observado que persiste un enfoque positivista de la disciplina, en que el manejo del tiempo responde a la periodización tradicional (fechas/hechos), se exige a los alumnos la memorización mecánica, porque los docentes consideran que es la única “manera de aprender historia”. Sin embargo por las respuestas se puede apreciar que los docentes están en conocimiento del significado de enseñar procesos históricos, afianzar conceptos de la disciplina más que hechos pero, desconocen las propuestas de las últimas corrientes historiográficas y, en la práctica, lo tradicional se impone.

En cuanto a la didáctica, presenciamos algo similar, tienen conocimiento de los pasos y exigencias del constructivismo, pero que el alumno “repita” los hechos, es lo que prevalece antes que tratar de preguntar qué comprendieron y que establezcan relaciones, en que el multicausalismo desplace a la tradicional causa-efecto.

No basta sólo con el conocimiento recibido durante la formación docente, es necesario actualizarse, perfeccionarse pero, por sobre todo autorreflexionar la práctica en relación con las propuestas de las nuevas teorías referentes a la disciplina y a la didáctica, teniendo presente la idiosincrasia de la comunidad escolar en la que ejercemos. Un camino por construir.

Las tareas de investigación se reencaminan hacia la formación docente en la universidad.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1999) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- BEARD, Ruth(1974) *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*. Barcelona. Oikos-Tau. Cap. 4
- CARR y KEMMIS, (1988) *Teoría crítica de la enseñanza* .Madrid. Martínez Roca
- EGGEN, Paul y KAUCHAK, Donald. (1999) *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Brasil. F.C.E.
- FENSTERMACHER, Gary y SOLTI, Jonas (1999) *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.
- JOYCE, Bruce y WEIL, Marsha. (2000) *Modelos de enseñanza*. España. Gedisa
- KOSELLECK, Reinhart (2001). *Los estratos del tiempo: estudio sobre la historia*. Barcelona. Paidós
- LOPEZ RUIZ, Juan Ignacio (1999) *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje* Málaga. Aljibe
- MARRERO, Javier(1993). “*Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*”. En RODRIGO, María José(autor) (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*.. Madrid. Visor. p. 243
- MORADIELLOS, Enrique(2001),. *Las caras de Clío. Siglo XXI*
- PORLAN, Rafael y RIVERO, Ana.(1998) *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. España Díada
- POZO , J.I. y PEREZ ECHEVERRIA, M. del P. (ccord) (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid. Morata
- RODRIGO, María José, RODRIGUEZ, Armando y MARRERO, Javier.(1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. España. Visor
- ROCKWELL, Elsie. (2000) *La escuela cotidiana*. México. F.C.E.
- TUFFANLLI, Luigi. (2010) *Comprender ¿qué es?¿Cómo funciona?.* Madrid, Narcea
- WITROCK, Merlin (1989) *.La investigación de la enseñanza. Enfoques teorías y métodos T I y T II*