

XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009.

Los contenidos en los libros de texto de historia. Su uso en el aula.

Carrizo, Paula Karina.

Cita:

Carrizo, Paula Karina (2009). *Los contenidos en los libros de texto de historia. Su uso en el aula. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-008/848>

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>.

Los contenidos en los libros de texto de historia. Su uso en el aula

Paula Karina Carrizo

Introducción

El presente trabajo muestra un primer avance en el análisis de los contenidos correspondientes al peronismo como proceso histórico, en los libros de texto de historia e interesa indagar cómo utiliza el docente los libros de texto, para la enseñanza de contenido delimitado.

Partimos de pensar que es el docente quien decide, crea y/o articula estrategias de enseñanza del contenido histórico y por ello valoramos sus voces como fuente que nos permitirá indagar cómo utilizan los libros de texto.

En cuanto al contenido histórico a analizar, se selecciona el peronismo contenido relevante y significativo de ser enseñado en la escuela, por cuanto permite comprender cambios y transformaciones políticas, sociales y económicas sucedidas en la Argentina contemporánea. Es necesario entonces, dar cuenta de las diferentes interpretaciones y perspectivas desde las cuáles pueden ser abordados los contenidos en la propuesta editorial y en el aula.

1.- Sobre el libro de texto

En este trabajo el libro de texto se trabaja como fuente privilegiada para analizar la relación ciencia-disciplina escolar y se constituye como forma visible del “código disciplinar”. Cuesta Fernandez¹, sostiene que el libro de texto se constituye en un objeto privilegiado para analizar las tensiones en la relación entre los conocimientos históricos e historiográficos y los contenidos a enseñar. Así, el libro de texto es otra expresión del código disciplinar. Este autor define al código disciplinar como una tradición configurada históricamente y compuesta de “un conjunto de ideas, valores suposiciones

¹ Cuesta Fernandez (1997) Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia”. Madrid, Pomares.

y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y lenguajes públicos sobre el valor educativo de la historia y que orienta la práctica profesional de los docentes. En suma, el conjunto de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la historia dentro del marco legal”².

Al respecto, en la década del ‘90, si bien se evidencia la reedición de varios libros de historia que mantienen los “recortes” de contenidos presentes los libros editados en los ‘80, también se “revisan” los contenidos y se produce un profundo cambio en los textos escolares a partir de la reforma del sistema educativo y como consecuencia de la transformación curricular.

Es a partir de la reforma del sistema educativo, que se produce un profundo cambio en los textos escolares. Mientras en las décadas anteriores la mirada se dirigió hacia una historia nacional que se centraba más en el estudio del período 1810-1853, originándose una rica producción al respecto. En los ‘90 el interés estuvo centrado en otros temas, otras perspectivas y con nuevos autores.

Surgirán nuevas editoriales nacionales y extranjeras y se “revisan” los contenidos. Con ello, se abre la puerta a la renovación historiográfica y se comienzan a conformar “equipos de trabajo integrados por profesionales de las diferentes áreas y con ello “la pluma” vuelve al hacer de historiadores e investigadores: Luciano Privitello, Gustavo Paz (Santillana), Gonzalo Amézola (Kapelúz), María Ernestina Alonso, Roberto Elizalde, Enrique Vazquez (Aique), Cristina Rins y M.F. Winter (Kapelúz).

Respecto del abordaje del peronismo como proceso histórico y en estrecha relación con la “propuesta oficial”, se constata que los libros de textos dirigidos a polimodal, editados a partir de las década del 90, incorporan el estudio de los contenidos planteados desde perspectivas historiográficas diferentes.

2.- El peronismo: diferentes líneas interpretativas

El peronismo como proceso histórico fue y es objeto de investigación y es uno de los temas más estudiados de la historia argentina. La historiografía supo abordarlo desde múltiples perspectivas: como fenómeno político, como gobierno, como populismo, como imaginario, entre otros.

² Cuesta Fernandez. Ob.cit. pp. 19

Siendo, el peronismo uno de los temas más estudiados de la historia argentina, su investigación nos lleva a diferentes interpretaciones³ y ha abierto el abanico a nuevas preguntas acerca de su naturaleza, de su capacidad de adaptarse a la cambiante realidad política argentina, de sus transformaciones y de su lugar en el sistema político del país.

Las diferentes interpretaciones y aportes historiográficos son valiosos para la comprensión más acabada de este proceso histórico. Por otra parte, las propuestas

³ Es necesario analizar el "peronismo original" de las dos primeras presidencias de Juan Domingo Perón desde nuevas perspectivas. Las diferentes interpretaciones del (primer) peronismo que se han ido acuñando, nos lleva a identificar tres vertientes interpretativas.

A- La "interpretación ortodoxa del peronismo", es la ofrecida por el sociólogo italiano Gino Germani. Su *Política y sociedad en una época de transición*, es una colección de ensayos sobre diversos temas de sociología latinoamericana, dentro del marco teórico de la llamada "teoría de la modernización", y escritos entre la caída de Perón y el principio de la década del '60. Aunque Germani no esconde su aversión al régimen caído, su libro contiene lo que probablemente fue el primer intento de llegar a una explicación "científica" del fenómeno peronista.

Germani se pregunta por qué las masas eligieron un camino no-democrático y totalitario (tales las características que él le adscribe al peronismo) para su incorporación en el sistema político, en vez de un camino más democrático o aún más tradicionalmente de izquierda. La respuesta que Germani ofrece para su pregunta está ligada a dos factores: las características y el "timing" del proceso de modernización de la Argentina; y el papel esencial desempeñado por los migrantes internos recientes. Durante las décadas de los '30 y los '40, y como resultado del proceso de rápida industrialización desencadenado por la Crisis y acentuado por la Segunda Guerra Mundial, una marea de gente, de origen rural y sin experiencia política o sindical previa, migró a las ciudades (especialmente a Buenos Aires) para incorporarse al mercado del trabajo industrial.

Para este autor había una dualidad en la clase trabajadora argentina en el momento en que Perón se hace cargo del poder. Por un lado los "trabajadores viejos", fogueados con experiencia política y sindical y fuertes tradiciones izquierdistas, que no fueron captados por el peronismo y permanecieron en la oposición (al menos en un principio); por el otro lado, estaban los "trabajadores nuevos", migrantes internos recientes y sin experiencia, que fueron atraídos fácilmente por el discurso y la política demagógica de Perón. Perón obtuvo su apoyo fundamental de la clase obrera y ello derivaba del tardío (comparado con Europa) proceso de modernización que había experimentado la Argentina, siendo el peronismo un resultado de esta transición a la modernidad.

Un importante estudio, que en parte sigue las líneas de Germani, es el de Torcuato Di Tella. Según Di Tella, el fenómeno del populismo en América Latina (del cual el peronismo es un ejemplo) es el resultado de la existencia de grupos campesinos y trabajadores urbanos ansiosos por obtener una participación mayor en la distribución del ingreso y en la toma de decisiones políticas, careciendo, al mismo tiempo, del marco organizativo adecuado para canalizar sus intereses de clase. La verdadera novedad en el análisis de Di Tella, sin embargo, es su énfasis en la necesidad de la existencia de lo que él llama "élite anti status-quo" que dirija la movilización de las masas populares para que el fenómeno populista pueda emerger.

B- Un verdadero punto de ruptura en la interpretación de los orígenes del peronismo fue el libro publicado a principios de los '70, *Estudios sobre los orígenes del peronismo*, de Miguel Murmis y Juan Carlos Portantiero. Estos autores enfatizan la continuidad existente entre las políticas de Perón y los objetivos de los líderes sindicales tradicionales. Ven al peronismo como el resultado de una alianza policlasista compuesta por trabajadores, sectores de las Fuerzas Armadas y pequeños industriales que se establecieron como consecuencia del proceso de sustitución de importaciones iniciado en la década del '30. Esta alianza, por lo tanto, fue el resultado de la manera en que la economía y la sociedad se desarrollaron en la década del 30.

C- Para una tercera línea de análisis, vertida en los últimos años, analiza el peronismo en las provincias del interior de la Argentina, y advierte que no pueden ser utilizadas las mismas categorías de análisis que para la Argentina industrializada. En esta línea de análisis se inscriben distintos trabajos, entre los que podemos citar a Darío Macor, Eduardo Iglesias y César Tcach. La reciente publicación del libro "La invención del peronismo en el interior del país", compilado por Darío Macor y César Tcach, se centra en el análisis del peronismo desde una mirada centrada en las provincias del interior del país.

editoriales –sobre todo las publicaciones más recientes- incluyen parcialmente algunas de estas interpretaciones.

El contenido peronismo, se constituye en una tema importante para comprender los cambios y transformaciones políticas, sociales y económicas de la Argetnina del S. XX. El mismo no puede explicarse sin contemplar la década anterior a 1943 y marca una impronta en todos los ámbitos de la vida social argentina posteriores a 1955.

Presentado así, el peronismo como contenido de la asignatura historia en el polimodal, cobra relevancia en el proceso de enseñanza, por cuanto el alumno debe poder comprender la complejidad de estos contenidos, que han sido objeto de diferentes interpretaciones y que pueden ser abordados desde múltiples perspectivas.

3.- El Peronismo en los libros de texto:

Para este trabajo nos centramos en el análisis de dos textos, por cuanto son los utilizados por los docentes:

- Rins, Cristina y Winter, María Felisa: *La Argentina. Una historia para pensar (1776-1996)*. Bs.As., Kapelusz, 1997.

- Alonso, María E., Elisalde, Roberto y Vázquez, Enrique C.: *Historia: La Argentina del siglo XX*. Bs.As., Aique, 1997.

3. A.- Aspectos generales a partir de los cuáles se pueden analizar estos libros:

- en ambas producciones, se ha incluido un aparato bibliográfico de referencia y de consulta, extenso y actualizado. Habría que señalar, sin embargo, una notoria disminución de material historiográfico en los capítulos referidos al pasado reciente. Abundan los textos de ensayistas, sociólogos, politólogos y economistas, que si bien abordan aspectos históricos, no son propiamente producciones de historiadores. Esta situación pone en evidencia un aspecto ya mencionado.

- se ha formalizado y sistematizado la participación de investigadores e historiadores en la organización de los textos: formando parte de los equipos editoriales, de grupos consultivos o colaborando con escritos que son incluidos como lecturas alternativas. De este modo se ha generado un espacio interesante en el que quienes son “productores” del conocimiento histórico pueden enfrentarse a los problemas pedagógicodidácticos y adecuar los resultados de sus trabajos profesionales, para convertirlos en contenidos de la enseñanza de la historia.

- el desarrollo de los contenidos está organizado teniendo en cuenta distintas alternativas. El discurso central aparece acompañado por testimonios y reportajes, fragmentos de documentos y de textos de distintas corrientes historiográficas, gráficos estadísticos de distinta índole (económicos, demográficos, resultados electorales, etc.), reproducciones facsimilares de portadas de revistas y diarios de la época. A partir de estas estrategias los textos incorporan la integración de perspectivas analíticas diversas: el análisis documental tradicional se complementa con el análisis demográfico y económico, y con las conclusiones aportadas por analistas políticos, sociólogos e historiadores.

- las dos editoriales incluyen el examen de la filmografía como fuente histórica, y se proponen guías de análisis o comentarios referidos al film y a la época. Kapelusz hace extensiva la propuesta al examen a la literatura -novela y poesía- las artes plásticas, el humor, la televisión y la música. Aique, por su parte, ha incluido análisis de la vida cotidiana, y ha incorporado polémicas y debates historiográficos para clarificar los contenidos trabajados.

- se ha dado realce a conceptos o temas que consideran sobresalientes para el desarrollo de los contenidos. Kapelusz encabeza cada capítulo enumerando lo que se considera “temas fundamentales” y “conceptos claves” que luego son desarrollados en su interior.

- han incorporado en distintos tramos de los capítulos preguntas-problema y fragmentos de textos que inducen a la reflexión crítica, a relacionar los contenidos abordados y a establecer vínculos entre las distintas dimensiones de la realidad, por ejemplo las acciones políticas y los objetivos económico sociales.

- respecto al espacio destinado al período 1976-1983 y al tratamiento de los contenidos, la propuesta de editorial Aique supera ampliamente al otro texto, porque dedica un espacio de 81 páginas al análisis de la última dictadura militar. En tanto que “La Argentina: una historia para pensar” (Edit. Kapelusz) alrededor de 14 páginas.

Desde esta perspectiva se advierte que la propuesta realizada por Editorial Aique brinda la posibilidad de un análisis más pormenorizado y profundo. Y más adecuado a los destinatarios, si tenemos en cuenta que las propuestas están dirigidas a alumnos del nivel polimodal es decir adolescentes de 16 y 17 años, que pronto comenzarán a ejercer sus derechos políticos y participarán en la vida pública.

El espacio dedicado al análisis de la última dictadura se relaciona por otra parte con el lugar que ocupa el pasado reciente en la historia argentina en su conjunto. En efecto, la propuesta de la editorial Kapelusz está dedicada al análisis de acontecimientos ocurridos

desde la crisis del orden colonial y en ese marco el pasado reciente se diluye frente a “pasados más remotos” de nuestra historia. La propuesta de Aique, en cambio, toma como marco temporal el siglo XX, a partir de 1916. En este sentido aunque en los dos libros el pasado reciente aparece como una etapa más de la historia contemporánea, el último texto mencionado se acerca más a la intención de distinguir el pasado reciente de la periodización tradicional. Es notorio, por lo tanto, el peso relativo que se le otorga al pasado reciente en cada texto.

3. B.- *El contenido Peronismo en los libros*

La Editorial Aique⁴, inicia con un agradecimiento al Profesor Waldo Ansaldi y en las últimas páginas del texto cita la bibliografía para cada unidad, donde puede observarse obras representativas de las 2 primeras vertientes de investigación del peronismo⁵.

En este texto la periodización, descansa en aspectos de tipo social y económico de la historia argentina. Evidencia un marcado interés por rescatar los distintos abordajes historiográficos del tema.

Cada Unidad se inicia con un título referido a “Debates y polémicas” (pp.42-43). En él, para el caso del peronismo, señala cuáles fueron los temas que provocaron controversias y discusiones y consigna los siguientes: “El problema de la democracia (...) la base social del peronismo (...) el 17 de octubre (...) los orígenes del peronismo

⁴ Puede describirse de la siguiente forma: De la página 41 a la 82, el Capítulo 2 de destina a “El Peronismo: la democracia de masas (1943-1955)”

Debates y polémicas.

A.- Los orígenes del peronismo. Dentro de este apartado se puede leer:

El golpe militar de 1943.

El proyecto perón: desarrollo de la industria nacional y armonía de clases.

La formación de alianzas sociales y enfrentadas.

La movilización de los trabajadores.

B.- La sociedad y el régimen político durante los gobiernos peronistas (1945-1955). Dentro de este apartado se puede leer:

La relación entre el estado y los actores sociales.

La democracia de masas.

La cultura de los sectores populares.

Como ítems especiales se puede ver: *La vida cotidiana y La historia del cine.*

La crisis del modelo económico y de la alianza social peronista.

Documentos y Testimonios. Ambos bajo el Título “*La historia y sus protagonistas*”. En este apartado se pueden encontrar fuentes que permiten analizar “El 17 de Octubre de 1945” y “Las características del peronismo”.

⁵ Ver cita al pie N° 3. Gino Germani. Murmis-Portantiero.

(...) políticas económicas y sociales”, entre otros que dan cuenta de las discusiones montadas en el seno de la academia historiográfica.

En el apartado *Los orígenes del peronismo*, el texto devela “Un debate historiográfico (pp.45), donde presenta la posición de Gino Germani y la impronta de Murmis y Portantiero.

Se trabaja el desarrollo industrial nacional en la Argentina en el marco de la armonía de clases (pp.50-51).

Los contenidos referidos al tema, están pensados para ser enseñados y atienden al contenido disciplinar planteado desde la multiperspectividad, como también al interés de los alumnos. Esto último se constata con la incorporación de ítem vinculado a *La vida cotidiana* y *La historia del cine*, donde si bien, no se sugiere el trabajo con el Film *Gatica*, se la refiere como film que permite ver una “metáfora del gobierno peronista” y su relación al éxito y el ocaso de la carrera del púgil.

Por otro lado, en esta edición se puede observar, la introducción de fuentes contrastantes que pretendían promover el debate así como la orientación para la realización de actividades que promovieran la pluralidad de perspectivas entre los alumnos.

Sin embargo, este texto, se centra en procesos históricos nacionales y no permite establecer líneas de simultaneidad con otros procesos históricos universales; demandándole al docente toda una tarea de reposición del contenido ausente.

El libro “La Argentina (1997). Una Historia para pensar. 1976-1996”. Editorial Kapelusz⁶

⁶ Su índice puede describirse de la siguiente forma:

Unidad I: la revolución y el surgimiento de la patria criolla (1776-1820).

Unidad II: Las autonomías provinciales y las luchas por la organización nacional.

UNIDAD III: LA ORGANIZACIÓN NACIONAL

UNIDAD IV: LA GENERACIÓN DEL '80: EL PROYECTO LIBERAL.

UNIDAD V: EL PROYECTO RADICAL: LA AMPLIACIÓN DE LA BASE DEL PODER POLÍTICO.

UNIDAD VI: UN CAMINO EN ZIGZAG: LA ALTERNATIVA DEL PROYECTO AUTORITARIO (1930-1983)

UNIDAD VII: EL PROYECTO PERONISTA: LIDERAZGO CARISMÁTICO Y REIVINDICACIONES SOCIALES.

UNIDAD VIII: UN CAMINO EN ZIGZAG: EL PROYECTO AUTORITARIO COMO ALTERNATIVA RECURRENTE (1955-1983).

UNIDAD IX: UNA NACIÓN EN LA BÚSQUEDA DE UN PROYECTO COMÚN.

El título del libro denota una clara intencionalidad con respecto al aprendizaje del alumno: “aprender a pensar”. En continuidad con este propósito, la obra facilita el conocimiento de los procesos de la Historia Argentina y de sus actores a partir de la información y de actividades que invitan a la reflexión.

Desde el punto de vista temporal, los contenidos abarcan desde 1776 (Virreinato del Río de la Plata) hasta 1996. También está presente el interés para que los alumnos perciban los cambios y permanencia de los períodos histórico. Asimismo, reseñan en cada unidad los principales sucesos de la historia mundial, permitiendo establecer relaciones con el contexto internacional y **posibilitando atender a la categoría temporal de simultaneidad.**

El libro presenta la siguiente estructura: un Eje Temático, el se que desarrolla atendiendo a aspectos políticos (política interna y política externa), económicos, sociales y culturales. Con ello se pretende –así lo enuncia el prólogo-, un “estudio integral o focalizado” de los procesos históricos de nuestro país. Esta estructura posibilita el trabajo del pensamiento en red y la elaboración de mapas conceptuales.

El desarrollo de los contenidos temáticos se sostiene en fuentes primarias y secundarias; además toma en cuenta la producción historiográfica de autores argentinos y extranjeros para la elaboración de actividades –individuales y grupales- en las que incluyen selección de fragmentos de diferentes obras.

La última unidad es un único Proyecto de Trabajo referido al período 1983 a 1996, y cuyo objetivo es “reconstruir críticamente el pasado reciente”, instando al alumno a ser “hacedor e investigador de su época”.

Si analizamos los títulos de cada unidad, se puede inferir una periodización, basada en procesos de tipo políticos. No obstante, para el desarrollo de los contenidos se incorpora otros niveles de análisis que dan cuenta de abordaje integral.

Cada unidad está precedida de una línea cronológica y de una hoja que contextualiza sintéticamente el contexto mundial. A su vez cada capítulo enuncia temas, conceptos claves y una introducción.

La Unidad de peronismo se titula “El proyecto peronista: liderazgo carismático y reivindicaciones sociales”. Dentro de ella puede leerse:

Capítulo 1: “El movimiento obrero: columna vertebral”.

En esta primera parte, se caracteriza a Perón como “carismático líder” y en la introducción se afirma que “el carismático líder, su esposa y el proyecto político que ambos impulsaron permanecieron como debate central en la vida política nacional”, destacándose a la pareja gobernante por sobre la fórmula presidencial.

Capítulo 2: “La tercera posición”. Permite establecer relación con el contexto internacional.

Capítulo 3: “Una patria socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana”. Este eje posibilita el análisis de los contenidos referidos al nivel económico en vinculación con lo social. Así, aborda el surgimiento del modelo de estado benefactor, los efectos sociales que produce y al papel del estado.

Capítulo 4: “Perón cumple” “Evita dignifica”. Con este eslogan peronista se abre una unidad que estudia conceptos tales como distribución de rentas, dispersión de los ingresos, compensación social –redistribución de bienes-.

Capítulo 5: “Propaganda y cultura de masa”. En la introducción de este apartado se hace alusión al largo debate entre peronistas y antiperonistas. Además, toma en cuenta lo que sucedía, en aquel momento, con el cine, el arte, la música, la historia, mostrando como en la larga tradición de una historia nacional surgen autores que revisan los procesos históricos.

En cuanto a las fuentes y recursos didácticos que propone, sugiere actividades y deja abierta la puerta para que el docente proponga nuevas actividades –como lo enuncia en el prólogo- que muestren al alumno las distintas formas de entender al peronismo.

Por último, se advierte que si bien, los libros de la década del '90 demuestran un esfuerzo por destacar la multiperspectividad de la disciplina, plantean una visión centralista; todo es planteado desde Buenos Aires.

3. C.- Resumiendo:

Es innegable el cambio que se produce en la propuesta que las editoriales lanzan al mercado en la década del 90. Al respecto podemos sintetizar las siguientes características:

a) Del acontecimiento al proceso.

Esta concepción es la que inspira la elaboración de los libros de texto para la enseñanza de la Historia de edición más reciente. Al incorporar la perspectiva procesual los libros editados desde la década del '90 producen una ruptura con la tendencia anterior a presentar los acontecimientos de manera enumerativa, cronológica y desligada entre sí.

b) De la descripción a la explicación.

La presentación procesual invita a la explicación al presentar los acontecimientos vinculados entre sí en un flujo temporal en el que unos anteceden a los otros habilitando la observación y el análisis de procesos.

En el caso de Aique es la publicación elegida, la primera que introduce los debates historiográficos que se producían en el seno de la academia.

Sólo en este caso es pensable la regularidad y, por lo tanto, la conceptualización.

c) La pregunta por el presente.

Desde la década pasada en adelante, la pregunta acerca del “por qué” está históricamente situada en el hoy. Como primera consecuencia este cambio trae consigo la incorporación de décadas, antes omitidas. Se abre la puerta a planteos conceptuales que van más allá de los contextos específicos (por ejemplo, el clientelismo político, la proletarización de ciertos sectores sociales, etc.), a la formulación de categorías acerca del orden y el cambio social que habilitan la generalización explicativa. Los libros actuales reivindican esta postura. Cabe resaltar que los textos de edición reciente suelen explicitar sus concepciones de la Historia en introducciones en las que queda en claro que la misma constituye una arena de combates tanto en su desarrollo como en su explicación.

d) Protagonismo social

Se da protagonismo a las masas obreras y se da relevancia a los debates entre perspectivas historiográficas que permite dimensionar diferentes interpretaciones del peronismo. Así el alumno puede establecer opiniones propias.

4.- El docente y el libro de texto

Nos parece importante mostrar previamente las respuestas de los docentes respecto de dos cuestiones: ¿Qué tipo de ayuda buscan en los textos que utilizan? ¿Qué características exigen a un libro de texto para utilizarlo en sus clases?

Se seleccionan dos entrevistas:

Entrevista Docente A.- Profesora en Historia. Cursa una especialidad en Historia Argentina. Se desempeña como docente en dos Colegios Públicos –uno céntrico y otro periférico-, en los que enseña en primer año de polimodal y en el EGB 3 de un Colegio Privado. Tiene 30 años de experiencia docente.

Entrevista Docente B.- Profesor en Historia. Jefe del Área de Ciencias Sociales. Se reempeña como docente en dos Colegios Públicos Periféricos, enseña en primer año de polimodal. Tiene 32 años de experiencia docente.

4. A.- *Respecto a: ¿Qué características exiges a un libro de texto para utilizarlo en tus clases?*

Por un lado aparece la búsqueda de libros cuyo abordaje de contenidos esté centrado en el desarrollo claro de conceptos. La idea de concepto aparece asociada a la definición. Los libros de texto son valorados como más positivos cuánto más se acercan a esta concepción de enseñanza práctica que entiende el conocimiento como algo concreto, objetivo y aplicable.

"Busco que un libro trabaje los temas de forma clara y eso pasa por los conceptos. Hay libros que trabajan los temas como si fueran enunciados y si trabajan un concepto dan vueltas y no aclaran, no hay nada concreto. Entonces los chicos no entienden, por qué el libro habla por ejemplo de subdesarrollo. Sin la explicación del docente para trabajar un concepto, saber de donde sale, como se debe utilizar, el libro no lo da porque divaga en ejemplos y no concreta. En ese sentido para mí dictar una buena definición que les sirva, vale más que muchos ejemplos vacíos" (Docente A).

Por otro lado, el libro de texto se presenta como una guía porque contiene una programación que sirve como estructuración, como referente porque garantiza o una mínima de contenidos claros o porque su abordajes una guía para el docente y no tanto para el alumno. El texto marca una secuencia y un ritmo en el desarrollo de las clases.

"Yo trabajo con Aique, pero lo uso yo porque me permite organizarme a mí. Me sirve para estructurar mi programa. En uno de los colegios hay otros libros, los chicos no tienen libro específico (...) ahí trabajo con una guía de estudio y a partir de allí yo trabajo algunas preguntas y ellos buscan en los libros otras. Trato que lo mínimo quede dado (...) En el otro cole les pedí Aique, pero aunque casi todos tienen libro igual tengo que trabajar mucho porque la forma de expresarse de los autores, en general, se torna difíciles de entender por parte de los alumnos, en función de su complejidad y de la carencia de hábito de lectura (Docente A).

En este testimonio aparece la guía de lectura como una actividad importante porque organiza un tema y regula el ritmo de la clase.

El docente B me afirma: *“Elijo al libro que puede mostrarles a los alumnos que no hay una sola forma de interpretar la historia. Que no te da una sola línea de análisis sino que trata de mostrarte objetivamente el contenido. Creo que esto es fundamental cuando enseñas historia argentina contemporánea, temas como el peronismo o los gobiernos militares (...) que es lo que se te pide en el poli, complejizar el abordaje.”*

Se puede inferir el interés de responder a las exigencias de los diseños curriculares y que la enseñanza desea ser planteada desde un enfoque cercano a la multiperspectividad.

No obstante, cuando les preguntamos ¿Qué tipo de ayuda buscas en los libros de texto que utilizas? este docente –B- señala: *“trato que el libro responda a mi recorte de contenidos y planteé actividades coherentes con esto, para poder trabajarlas con los alumnos (...) hay algo que tengo claro a los adolescentes hay que tenerlos trabajando.”*

En este sentido, los libros de texto proporcionan actividades y es decisión del docente aplicarlas tal cual o generar otras. La aplicación de las actividades de un libro de texto implica alejarse de una enseñanza contextualizada, porque opta por actividades predeterminadas que le sirven para “tener trabajando” a cualquier grupo de alumnos.

Al respecto, nuestro docente B utiliza el mismo libro en todos los dos colegios donde enseña en polimodal.

Los libros de texto no contemplan una relación con el entorno porque plantean una enseñanza descontextualizada que va dirigida a sujetos uniformes. Es el docente el que recorta el contenido en función de grupo de alumnos que tiene, teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso individual. Los textos no permiten establecer relaciones con la realidad, ni potencian conectar la información con problemas prácticos y actuales de la vida cotidiana, personal y social, de los alumnos.

Por otro lado, se puede inferir una ambigüedad, los profesores piensan que el texto debe adecuarse a los instrumentos de planificación de la enseñanza: proyecto

curricular, programaciones, etc., pero posteriormente reconocen que, en la mayor parte de los casos, es el libro de texto el que orienta las actividades y el ritmo de la clase.

La docente A reflexiona que libro de texto debería adaptarse a la programación, pero luego admite que eso, en la práctica, no es así:

"... ¿eliges primero el libro de texto y luego elaboras el programa, o haces el programa y luego seleccionas el libro de texto? Generalmente los docentes hacemos primero el programa y luego buscamos el libro"

"Lo cierto es que muchas veces cuando el año avanza y se te cortan los tiempos, optás por seguir el libro, el programa que puede tener muchas flores, queda en el bolso y te ceñís al libro porque no llegás".

En la docente, el tiempo y la premura por terminar el programa aparece como un motivo del uso total del libro y del recorte que el mismo plantea. Entonces exigen condiciones ideales en un libro que debe adecuarse al recorte del docente, pero manifiestan que por cuestiones que los superan deben utilizarlos de forma imprescindible.

4. B.- En síntesis:

El libro de texto es utilizado en algunos casos como estructurador de contenidos, en otras situaciones el libro es elegido si se adapta al recorte de contenidos del docente, apareciendo una delicada frontera entre la autonomía del docente y la dependencia respecto del recorte que el libro presenta. Aspectos como el tiempo, aparecen como motivo para reemplazar la planificación original por el abordaje que presenta el libro.

En otro plano aparece la "fascinación" por un determinado libro que se adopta para ser utilizado en todas situaciones utilizando las actividades que propone el mismo.

Todo ello nos lleva a plantearnos una serie de preguntas: ¿Qué papel juegan actualmente los libros de texto en el desarrollo de la enseñanza? ¿De qué forma el libro de texto se utiliza en el aula y se relaciona al recorte de contenidos del docente? Muchos de estos interrogantes de una investigación que debe continuarse porque conduce a una reflexión sobre la enseñanza de la historia que circula en las aulas y, posiblemente, a una mejora de la misma.

4. C.- Respecto de la enseñanza del peronismo y el uso del libro de texto

Para este trabajo tomaremos tres líneas de análisis en las respuestas de los entrevistados solamente:

- ◆ Aspectos centrales de la historia argentina contemporánea que se debe enseñar en polimodal.
- ◆ Qué concepto/os te parece/n fundamental/les cuando enseñas peronismo.
- ◆ Qué actividad realizada con los alumnos recuerda en particular, con el tema peronismo.

En ambos testimonios existe una preocupación por enseñar de forma que el alumno dimensione los procesos históricos desde una determinada periodización. Las voces así lo expresan:

“Pongo atención en los procesos económicos y políticos, que el alumno comprenda cómo los distintos modelos económicos desde el viejo modelo agro-exportador, la sustitución de importaciones, el desarrollismo, la recesión de la industria nacional, en fin que todo modelo va de la mano con un determinado modelo de estado y que ello no es fortuito, que tiene una relación con la maquinaria económica internacional”.
(Docente A)

“Me interesa formar en ellos un sentido crítico, que comprendan que la participación política de la población argentina no fue la misma a través del tiempo, desde las clases medias del viejo radicalismo, a la apertura de la política a las masas obreras con el peronismo, como los derechos de los trabajadores fueron cambiando. Por otro lado hago hincapié en los gobiernos militares, la censura y la proscripción de la mayoría de la población argentina –los peronistas-, para que valoren los derechos de participación política de la vida en democracia”. (Docente B)

Definir un recorte de contenidos, supone tomar una serie de decisiones en función de su enseñanza. Por ello, cuando el docente define su recorte, pone en interacción los siguientes aspectos: “la adopción de un marco conceptual explicativo, la definición de espacios y tiempos particulares sobre los cuales enfocar la mirada, la profundización en el trabajo escolar sobre ciertos conceptos, la definición de puertas de entrada al período”⁷. La forma en que el docente recorta el contenido está en relación con el libro de texto que elige, con las estrategias de enseñanza que planifica, con los alumnos y el contexto institucional en el que enseña, con la utilización de la propuesta editorial y finalmente, con enseñanza el contenido.

Al respecto, los docentes entrevistados, muestran claramente desde dónde se posicionan para recortar el contenido que enseñan y la línea de análisis que sostienen se relaciona con la del libro de texto que eligen. Así mismo, cuando hablan de los conceptos que enfatizan para la enseñanza del peronismo señala:

“sustitución de importaciones, nacionalización, industrialización, estado benefactor, redistribución de la riqueza” (Docente A)

“apertura democrática, participación ciudadana, estado de bienestar, liderazgo político, justicia social” (Docente B)

⁷ Silvia Gojman y Analía Segal “Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la trastienda de una propuesta”, en Didáctica de la Ciencias Sociales II. Editorial Paidós, Bs. As.

Los conceptos que nombran son coherentes con los el recorte que plantean. Sin embargo, cuando se indaga en las actividades que plantean a los alumnos puede inferirse que existe una delicada línea de división entre la coherencia y la contradicción:

“Una actividad que me gusta presentar, con cambios que uno le hace año a año, es discutir sobre el 17 de octubre. Les traigo noticias de actos actuales del día de la Lealtad y dos o tres recortes que tengo sobre noticias de la época. Entonces tomo los testimonios de sindicalistas que te da Aique y otro de Leopoldo Marechal que lo cita Felix Luna y opiniones del diario La Vanguardia –socialista-. Todo esto divididos en grupo, cada cual con una información y luego cruzamos. De ahí surge la necesidad de conocer el porque de la marcha, qué le debían los obreros a Perón y bueno entramos en la discusión sobre lo orígenes del peronismo (...) esta actividad arranca de los chicos lo mejor, hasta como piensan sus padres puedo ver. Mi problema de todos los años es ver como sigo. Ya estoy en Octubre, con suerte Setiembre y yo parada el '45. Entonces armo una guía con preguntas, bien conductista y tradicional y termino leyendo en clase con ellos, contestando una a una las preguntas” (Docente A).

La primera actividad que realiza resulta “positiva” para los alumnos y se desarrolla a modo de debate por medio de un juego de un juego de simulación, donde los alumnos toman posiciones. En cuanto a la Guía, se desarrolla como un seminario de lectura asistida, donde la docente manifiesta que va “Explicando todo lo que no entienden o no explica el libro, armamos las respuestas juntos y completamos carpeta”.

En la guía las preguntas son:

1. Sintéticamente explique el siguiente párrafo: Desde antes de 1943 y hasta 1946, se habían producido cambios, tendientes a establecer una relación más fluida con el movimiento obrero. Por ello se fueron acentuando las diferencias ideológicas y los enfrentamientos entre Perón, las Fuerzas Armadas y otros sectores de la población. (de qué cambios y diferencias o enfrentamientos se habla)
2. Como fue la relación entre el estado y los otros sectores de la población: sector industrial, los trabajadores, los sectores medios, la iglesia.

3. El libro explica porque se dice que el gobierno peronista fue una democracia de masas, sin embargo muestra que como contrapartida “en ocasiones el estado subordinó a las organizaciones sindicales”. Desarrolle ambos conceptos.
4. Explique la política económica sostenida por el peronismo, teniendo en cuenta, el primer plan quinquenal, el subsidio a la industria nacional, la nacionalización de la economía, la creación del IAPI.
5. Con que mecanismos intervino el estado en la economía para posibilitar la sustitución de importaciones. Señale que debilidades presenta este modelo.
6. Definir se concebía desde el Gobierno Peronista la distribución de la riqueza.

La docente realiza una actividad que ella caracteriza como “atrapante y positiva” para los alumnos y otra actividad puede a priori caracterizarse como tradicional. Sin embargo, ambas le permiten enseñar los conceptos que ella señala como importantes para el período. Por otro lado la preguntas 2 y 3 son de fácil ubicación en el libro, mientras el resto requiere de una lectura más profunda y de elaboración de las respuestas. En su forma, las preguntas no son convencionales, incluyen afirmaciones, argumentos, textuales o contruidos a propósito por el docente. Esta guía, presentaría dificultades al alumno de ser trabajada en soledad.

También cabe señalar que esta presentación de Aique no le sugiere actividades al alumno, aunque si una variada cantidad de recursos para generarlas desde el docente.

El docente B, nos manifiesta: “Tomo tres actividades que me parecen organizadas, dos de ellas son trabajo práctico y la otra es como una guía del tema y ahí está todo. En el libro el TP N° 1 te plantea analizar la personalidad política de Perón y te presenta la posición de diferentes autores a partir de ahí les pido que charlen con mayores y pregunten que opinan de Perón (...) es la primera actividad, es el disparador. Después hacemos el TP N° 12 porque ahí podés ver al sector obrero como una de las bases del poder del peronismo (...) Por último una vez que leemos todo hacemos por parte el Trabajo Práctico Integrador que te propone el libro” (Docente B)

En la primera actividad el libro se propone analizar la ideología y la personalidad de Perón. Para ello, presenta fragmentos de 4 autores, Joseph Page⁸, Ferns⁹, Felix Luna y Ezequiel Martínez Estrada. En la actividad propuesta a los alumnos, les pide que extraigan ideas centrales, fundamentos que presenta cada autor y que elaboren un perfil de Perón. El docente manifiesta que es la primera actividad que realizan los alumnos en grupo, con este tema. En los fragmentos puede leerse:

“no está claro cuando se decidió a conquistar el apoyo de la clase trabajadora (...) el liderazgo como un fin en sí mismo, fenómeno que fascinaba su mentalidad militar (...) él estaba convencido que había nacido para conducir” (Page);

“Perón hizo funcionar su sistema sumamente mal. Como un chico malcriado quiso tenerlo todo y todo al mismo tiempo (...) además le enseñó al país a creer en la

⁸ Joseph Page (1984) Perón. Javier Vergara editor Bs As. Tomo I: 347pp. Título del original en inglés: Perón, a biography. Traducción de Martha Gil Montero. La absorbente biografía de Joseph Page es un profundo estudio de la enigmática figura del líder argentino. El análisis incluyó entrevistas en tres continentes, el examen de una vastísima documentación tanto en Argentina como en el extranjero, elementos que forman parte de una investigación exhaustiva. Este tomo se inicia con los años de la formación, su arresto y su dramática liberación en ese memorable 17 de octubre, su relación con la figura mítica de Evita. Este volumen concluye en 1952, al término de la primera presidencia. Page nació en 1934 y se graduó magna cum laude en la Universidad de Harvard en 1964. Es autor de cinco libros y de numerosas monografías. Es también activo colaborador en diversas publicaciones tales como New York Times, Washington Post, Boston Globe y muchas otras. En la actualidad reside en Washington, como catedrático en la Universidad de Georgetown, donde tiene su oficina en el cuarto piso, atestada de libros y diplomas y decorada con posters de la Argentina, incluyendo uno de Carlos Gardel.

⁹ Ferns, H.S. (1983) "Argentina". Editorial Sudamericana, Bs. As. Traducción de Fernando Lida García. 363pp. Profesor de Ciencias Políticas de la Universidad de Birmingham, en este libro analiza el fondo histórico que concluye con la grave depresión de 1930, y que obliga luego al país a edificar una nueva vida económica, con el peronismo en el poder. Los años que siguen a 1955, opina Ferns, pueden definirse como la historia de una sucesión de gobiernos que buscan alcanzar algún tipo de estabilidad administrativa, a la vez tratando de sofocar el peronismo, o intentando las posibilidades de un acuerdo. Falta saber -concluye Ferns— de qué modo el pueblo argentino continuará sobreviviendo como hasta ahora a la ausencia de un gobierno eficiente y estable.

recompensa instantánea y total, de modo que nadie se atenía a un orden de expectativas (...) la argentina está hoy peor que hace 25 años” (Ferns);

“Muchísima gente se enfervorizaba con el joven candidato porque veían en él una alternativa totalmente diferente a la vieja política” (Luna);

“Su oratoria era pedestre, pobre, opaca, pero con un don que no encuentro como calificar (...) Se colocaba tan en el mismo plano que el auditorio, que parecía que estaba conversando con cada uno de ellos” (Martínez Estrada)

Se puede observar que los autores presentan posturas diferentes: extranjeros admiradores y opositores, autores militantes y conservadores; desde los fragmentos se pueden extraer opiniones acerca de Perón y su perfil político. Sin embargo, sin la labor de reposición de información que realiza el docente creemos dificultosa la actividad de “caracterizar su ideología”.

Es una actividad que requiere del alumno, un manejo de vocabulario general y específico y un nivel de información actual que lo ayude a comprender la afirmación de Ferns.

Respecto de la segunda actividad para los alumnos. Con esta actividad el libro cita autores como Samuel Bayli, en *Movimiento obrero, nacionalismo y política en la Argentina*, que utiliza el "modelo dual de la clase obrera", aunque desde una perspectiva distinta que ve en el peronismo el triunfo del nacionalismo criollo de la "nueva clase obrera-de origen migrante interno-", al que opone el "nacionalismo liberal" de los sectores más tradicionales de la clase obrera –inmigrante europeos- vinculados al partido socialista. Así el fragmento del libro afirma que “*Perón no tuvo muchas dificultades para atraerse a los migrantes internos. Los ayudó a organizar sindicatos para proteger sus intereses económicos, criticó los que estos consideraban ideologías foráneas del socialismo y el comunismo*”.

En esta actividad, también se cita un fragmento de y Murmis y Portantiero en *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. Desde allí busca acercarse a la visión que muestra al peronismo como el resultado de una alianza policlasista compuesta por trabajadores –tanto del sector de obreros viejos y nuevos-, sectores de las Fuerzas

Armadas y pequeños industriales que se establecieron como consecuencia del proceso de sustitución de importaciones iniciado en la década del '30.

En la actividad sugerida a los alumnos, ellos deben extraer ideas principales, establecer porque la distinción entre nuevos y viejos obreros, identificar con que sector se identifica cada autor.

En cuanto a la Guía de integración, el docente aclara que trabaja solo el punto uno y dos que sugiere el texto. Cada punto tiene ítems a desarrollar: seleccionar hechos importantes, elaborar un cuadro de doble entrada con fechas y niveles de análisis – política interna, política exterior, economía, sociedad y cultura-, elaborar un cuadro de relaciones entre hechos sucedidos en Argentina y hechos sucedidos en el mundo.

Se puede inferir a partir de las actividades sugeridas al alumno:

- El libro trabaja desde una visión de enseñanza de la historia que tiende a la multiperspectividad.
- Por lo que el docente manifiesta el trabajo de aula es de lectura, realización de consignas y puesta en común.
- Si recuperamos los conceptos que el docente enuncia como importantes para el período, las actividades no trabajan la totalidad de los mismos.
- Las actividades de la guía pueden encontrarse fácilmente en el texto, no requieren de elaboración conceptual, ni reflexiva alguna por parte de los alumnos.

Concluyendo:

Cuando los docentes preparan sus clases de historia, la mayoría recurre a los textos escolares en la medida que proporcionan un recorte de los contenidos a enseñar. Cuando el docente piensa y planifica la enseñanza, decide cómo enseñar el contenido, qué actividades proponer a sus alumnos y qué libro de texto utilizará. Si bien, cada propuesta editorial presenta los contenidos de historia desde un determinado recorte, la forma en que se utilizan los libros de texto en el proceso de enseñanza, se entiende a partir del recorte de contenidos que realiza el docente.

En este sentido, los textos escolares son el producto de una tarea previa de selección y recorte de contenidos que realizan los equipos de profesores e investigadores de cada editorial. Sin embargo, cuando el libro de texto circula en las aulas y es trabajado por los alumnos, ya ha pasado por un nuevo proceso de selección y recorte de contenidos mediado por el docente.

Al respecto, el docente crea y articula estrategias para posibilitar la enseñanza del contenido histórico y lograr aprendizaje por parte de los alumnos. Desde este punto de vista, la selección del libro de texto que realiza y su posterior uso en el aula, permite realizar una rica tarea de indagación sobre la relación que se establece entre los contenidos planteados en la propuesta editorial y la enseñanza de los contenidos en el aula.

Por otro lado, el uso de las actividades que proponen los libros de textos, aliviana el trabajo del docente por cuanto no debe elaborarlas, ni planificarlas, pero le quitan autonomía al docente por cuanto no siempre coinciden con el recorte y conceptos definidos como importantes. Tampoco consideran las particularidades, problemáticas o intereses que pudiera tener el grupo de alumnos. Así mismo, se puede advertir que las actividades llamadas “tradicionales”, pueden ser coherentes con el recorte de contenidos que se plantea y forman parte de una decisión que toma el docente.

Este trabajo es el inicio de una investigación que se propone incorporar el registro de observación de clases para que –sumado al análisis del libro de texto y a la voz de los docentes- pueda contribuir a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de los contenidos de historia en relación a la propuesta editorial y al uso que los docentes hacen de los libros de texto.

6.

Titulo de la Ponencia: El clima emocional del aula y el aprendizaje de la Historia.

Nombre: Mabel Cercós de Martin; DNI. N 16.859.035

Universidad Nacional de San Juan; Instituto de Historia Regional y Argentina “Hector D Arias”; Departamento de Historia. Cátedra Historia Americana II

Prof. Lic. Investigadora y Docente de ambas Unidades Académicas

Directora de la Esc. de Comercio Alfonsina Storni. Nivel Secundario.

Dirección: Av. Argentina 64 Norte Capital Provincia San Juan

TE. 0264 4272528; @: mgcercos@yahoo.com.ar

Autorizo a publicar

Comencemos con algunas ideas.

Ante la multiplicidad de cambios que se han dado en la civilización occidental, se plantea la necesidad de desarrollar en las personas las competencias individuales y sociales necesarias para afrontar las demandas propias de una realidad que se encuentra en permanente cambio. Ello sugiere que la escuela, además de alfabetizar con letras y números, debe propiciar también la alfabetización de las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones y el manejo de las relaciones interpersonales.¹⁰

No obstante, no es el currículo explícito o formal, el que determina el desarrollo personal y social del educando, esto depende más del sistema de relaciones profesor-alumno y alumno-alumno que conforman la educación incidental o informal o “currículum oculto”, a través del cual el profesor actúa como agente de socialización y como formador de sus alumnos de manera no explícita, relacionada con la metodología, los estilos educativos y el clima socio-emocional que se genera en el aula.

Nos preguntamos todos, docentes, formadores de formadores, etc., que pasa hoy, con los jóvenes, a los cuales “debemos llegar” con contenidos que sobre nuestra especialidad, se deben dictar de acuerdo a la Ley Nacional de Educación.

También nos planteamos, que pasa con nosotros, docentes, que no podemos acceder a ese joven, que se encuentra junto a nosotros, en muchas ocasiones, inmerso en otras realidades o con otros intereses.

Creemos que como docentes, preocupados en este tema, lo primero que nos planteamos es, que a los alumnos, de los distintos niveles de enseñanza, debemos

¹⁰ TERUEL, M. La Inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros, citado en “Molina de Colmenares, Nora, Pérez de Maldonado, Isabel ; El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio”, Venezuela, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, 2006.

trasmitirles, lo que es la Historia, lo que significa, la importancia de saberla, comprenderla e internalizarla.

Sin embargo, no está establecido en ninguna normativa, con que sujeto de aprendizaje nos encontramos y cómo podemos llegar a él para poder “trasmitir” la cuestión de Historia.

Si bien en algunos articulados de la Ley Nacional de Educación (art.92, art.,54) nos intentan mostrar algún paradigma de los jóvenes, utilizando el término de multiculturalidad, poniendo énfasis en los objetivos que lleva adelante esta Ley, por ejemplo, fortalecer a los jóvenes para definir su proyecto de vida, dotarlos de los instrumentos básicos para que se conozcan ellos mismos y para que conozcan el entorno en el cuál actúan y construyan su identidad, no está claro, cuál es nuestro sujeto de aprendizaje, eso lo tenemos que inferir nosotros mismos, como docentes.¹¹

La Ley antes mencionada tiene como fin, enfrentar una falla conocida por todos, como es, la falta de pertenencia a la institución escolar y la exclusión del sistema.

Para esto, todos estamos abocados al estudio de “Teorías de aprendizaje”, “Estilos de aprendizaje”, contenidos priorizados, NAP y todas otras siglas imaginables e inimaginables que aparecen en los distintos documentos que intentan ayudarnos a “llegar a los alumnos”. Tampoco sabemos si está bien usado el concepto de “alumnos”, lo que si sabemos, aquellos que llevamos años perteneciendo de una u otra manera al “sistema de la educación” es que salimos desgastados de las aulas, presentando las quejas de “somos cuidadores”, perdemos tiempo en lograr un ambiente de trabajo, captamos la violencia en los alumnos y muchas otras cuestiones o planteos parecidos a estos. Todo esto desde el punto de vista del docente y desde el punto de vista de los alumnos, la indiferencia, el estar por no perder la asistencia o por no desaprobado el Espacio Curricular, los términos aburrimento, que pesado ese profe y otros, son una constante.

En definitiva, el problema planteado, es el poco o nulo interés por aprender que tienen los alumnos, desde el punto de vista del docente, no sólo sobre Historia sino de todas las ramas del conocimiento en general.

El desafío es, para aquellos que somos docente de los distintos niveles de la enseñanza y sobre todo para los que somos “formadores de formadores”, internalizar

¹¹ LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACION. 2008. Argentina.

que las personas son el eje central de las relaciones, por tanto los comportamientos que éstas adopten en situaciones particulares de interacción pueden en algunos casos obstaculizar las relaciones interpersonales y en otros favorecerlas.

Así, si las relaciones se establecen sobre la base de actitudes positivas, como la cooperación, la acogida, la participación y la autonomía entre otras y sobre la base del diálogo, de la valoración positiva de los demás y de sí mismo, así como de la confianza, el clima del aula será positivo y gratificante, pero si las relaciones en el aula están sentadas sobre la base de actitudes negativas, como la competitividad, la intolerancia y la frustración, el individualismo, la falta de tacto, las reacciones aireadas y sin control, el aplazamiento de decisiones y la dificultad para asumir los propios errores, entonces el clima del aula será negativo.¹²

Inferimos por tanto que el entramado de relaciones que se presentan en el aula, resulta complejo e imprevisible, por lo cual, citando a Medina Rivilla, es necesario seleccionar algunas categorías conceptualmente opuestas, que pueden situarse a lo largo de un continuo dicotómico, para caracterizar las actuaciones relacionales de los docentes y alumnos. En este sentido menciona las siguientes: cooperación-competitividad, empatía-rechazo, autonomía-dependencia, actividad-pasividad, igualdad-desigualdad. Además enfatiza el mismo autor que el análisis conjunto de estas relaciones, constituye una fase previa para la identificación del clima social que se configura en el aula.¹³

En este trabajo, se trata de inferir las percepciones de los docentes y alumnos sobre las relaciones interpersonales que se establecen en tres aulas de clases y se interpreta su relación con el clima de convivencia que en ellas se desarrolla y con la actuación de los docentes como conductores y organizadores de dicho clima. Todo esto con el propósito de reflexionar sobre la propuesta del Dr. Juan Casassus sobre la internalización de los distintos saberes en los alumnos y la relación de este, con el clima emocional que se vive en el aula de clases.

El sujeto antológico de la educación

¹² MOLINA DE COLMENARES, Nora, PÉREZ DE MALDONADO, Isabel; El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio, Venezuela, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, 2006.

¹³ MEDINA RIVILLA, A Didáctica e Interacción en el aula. Bogotá, Cincel, 1989

De acuerdo a la afirmación del Dr. Juan Cassasus, en el Congreso Internacional de Filosofía, realizado en la provincia de San Juan, en julio 2007: "...el pensar la educación para el siglo XXI, trae consigo un cambio en las teorías del aprendizaje, presentes en las instituciones..."¹⁴

Hasta hoy, se encuentran presentes en las Instituciones dos teorías del aprendizaje fundamentales, llamadas teorías de acción: a) La teoría de la acción por el determinismo estructural: se actúa de acuerdo a las estructuras que están instaladas en la institución. Estas pueden ser internas y a su vez derivadas de Instrumentos Legales de orden provincial.

b) La teoría de la interacción: en esta las personas actúan de acuerdo a las relaciones existentes entre ellas y esto determina las estructuras, es al revés de la anterior y genera la estructura informal.¹⁵

Dentro de las estructuras, a su vez, están presentes los modos de enseñar, de allí se parte con las teorías como la conductista, la constructivista, etc., sin embargo, hoy, fuera de las teorías, esta lo que se ve en el aula y es allí donde apuntamos, para conocer que está presente en la institución y por ende en las aulas.

Diversas investigaciones dan cuenta de la importancia de una gestión institucional satisfactoria de los sujetos, en la construcción de climas favorables de los aprendizajes, derivados de cambios en las instituciones, estos cambios deben estar presentes en la gestión desde el punto de vista de un trabajo cooperativo, un buen trato, una comunicación efectiva y sobre todo, en una gestión organizacional capaz de "realizar cambios".¹⁶

El mejoramiento del clima institucional escolar juega un rol importante, crea las condiciones para una motivación e involucramiento en la tarea a realizar, creando relaciones pedagógicas de confianza y respeto mutuo.

La calidad de las interacciones entre adultos y entre estos y los jóvenes, es el espacio emocional que domina el clima del aula y la institución.

¹⁴ CASSASUS, Juan. *Pensar la Educación para el siglo XXI. Mesa Redonda en Congreso Internacional de Filosofía. San Juan, Julio 2007.*

¹⁵ *Idém.*

¹⁶ ANSON, J. V. *Para comprender la escuela pública.* Peru. Pontificia Universidad Católica del Perú.

La construcción de un ambiente de tranquilidad, de sentidos compartidos, permite concentrarse en la tarea de enseñar-aprender y la perseverancia está relacionada con factores como la autoestima y la confianza.¹⁷

Otro elemento que se menciona como factor relevante en el mejoramiento de los aprendizajes es el hecho de que los alumnos se hagan responsables de los procesos de aprendizaje, para ello una convivencia centrada en la confianza, en el reconocimiento del otro, hace que el alumno realice procesos de autonomía y de apropiación de los conocimientos.¹⁸

Las investigaciones realizadas desde diversos campos, nos demuestran que en educación, la influencia de las emociones es muy fuerte. Estas afectan en forma determinante a los procesos y al ámbito escolar. Plantean la necesidad de preparar a los docentes para tener conciencia de ellos en sí mismos y en los otros, así cuando puedan conocer las emociones involucradas en los distintos procesos, podrán regularlas y transformarlas, en la medida de lo posible, en aquello que permita la construcción de buenos climas y facilite los procesos de aprendizaje.¹⁹

Si los aprendizajes dependen de las emociones, entonces hay que entender cómo funcionan las emociones en aprendizaje. Pero no solo cómo funcionan en términos generales, sino cómo funciona en cada alumno, y aún mas, como está funcionando “en este momento”, pues las emociones cambian. Si en este momento, el alumno está cerrado al aprendizaje, en tanto que profesor, como si le hablara al vacío. Así, hay que entender a las emociones como mecanismos de acción (aprendizaje) y de interacción (pedagogía) y a cómo estas ocurren en un contexto o clima (aula) de trabajo.

A la hora de comprender cuales son los factores que intervienen en el aprendizaje, la variable “clima de aula” es la variable que aparece como la más importante, ya que es el factor que más explica las variaciones en aprendizajes.

Cuando se habla de clima de aula, no se está haciendo referencia a las usuales caracterizaciones del clima producto de indicadores materiales tales como los textos, mobiliario, edificios o número de profesores por alumno, sino que se trata de algo más sutil e inmaterial, se trata del clima emocional del aula.²⁰

¹⁷ Ibidem

¹⁸ Ibidem

¹⁹ **Ibidem**

²⁰ **CASASSUS, Juan Aprendizajes, emociones y clima de aula. I Seminario Internacional en Gestión Educativa. Lima, Centro de Formación Indigo, 2007.**

Se entiende por clima emocional en el aula un ambiente emocional que prioriza las interrelaciones, consideración de las personas en sus dimensiones cognitivas y emocionales, percepción de los docentes en cuanto a las causas de desempeño de sus alumnos. Seguimiento y evaluación sistemática como actividades de apoyo al aprendizaje y sin un carácter único de sumativa, normativa y controladora, planificación sobre lo comportamental y social fortaleciendo principios de equidad y pluralismo de raza y género, tipo de alianza de trabajo participativo con los estudiantes desde la planificación curricular.²¹

Es un concepto que está compuesto por tres variables: el tipo de vínculo entre docente y alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de esta doble vinculación. El aspecto crucial de este concepto radica en la noción de vínculo. Al hablar de vínculo hacemos referencia a una relación recurrente con un cierto nivel de profundidad, para que ocurra esa profundidad se necesita conexión y por conexión se entiende una competencia (del docente) por la cual el otro (el alumno) siente que es visto, escuchado y aceptado, sin juicio ni crítica, por lo que ese otro es. En la conexión hay confianza y seguridad y el buen clima se basa en la existencia de estos dos pilares. Ambos son emociones que hacen posible el aprendizaje, por ello este depende del grado de la conexión.

Se pueden identificar, por lo menos cinco tipos de relaciones que nos conducen a un clima emocional propicio para el aprendizaje: la relación del profesor con la materia, la relación del alumno con la materia, la relación del profesor consigo mismo, la relación del docente con el alumno y la relación que se da entre los alumnos.

El clima emocional del aula por sí mismo explica más las variaciones de rendimiento, que el conjunto de otros factores externos-internos de la institución.

El buen clima emocional en el aula, permite la creación de espacios de respeto, de relaciones de confianza mutua, de confirmación de roles, lo que produce vínculos que permiten a los que aprenden, abrirse al proceso de aprendizaje y entregar autoridad a quien enseña.²²

²¹ CASASSUS, Juan La escuela y la (des) igualdad. Santiago de Chile, LOM, 2003

²² CASSASUS, Juan El Primer Estudio de Factores Asociados al Rendimiento Escolar- Informe de la UNESCO.

Experiencias en el campo.

En este trabajo, se presenta un estudio sobre la realidad presente, en tres aulas de clases de una institución educativa de nivel medio, de la Provincia de San Juan.

Si bien nuestro interés va al Espacio Curricular: Historia, para que la muestra sea más representativa se realizó la observación en todos los Espacios Curriculares.

Son aulas de cuarto, quinto y sexto año, cuya modalidad u orientación es Humanidades y Ciencias Sociales, los informantes son los docentes de las diferentes especialidades y los estudiantes. También contamos con información de directivos y personal de apoyo.

Los fundamentos onto-epistemológicos se ubicaron en la perspectiva interpretativa, fenomenológica y humanista, la metodología fue etnográfica.

El estudio se asume desde una vía inductiva, por lo tanto se ubica en el paradigma cualitativo- El objeto de estudio es el clima emocional del aula, sobre todo en la clases de Historia, lo que lleva implícito las relaciones interpersonales en el aula.

Como técnica de recolección de datos se emplearon, la observación participante, la entrevista en profundidad y grupal, el análisis de documentación de la institución con respecto al seguimiento sobre el rendimiento de los alumnos y el análisis de contenido.

Durante un año (2008) estuve observando clases en el ciclo orientado de la Institución, en los Espacios Curriculares de Matemática, Lengua y Literatura, Historia, Ciencias Políticas, Química y Comunicación, de la especialidad Humanidades y Ciencias Sociales. La finalidad de esta entrada y permanencia en tres aulas de clases, fue observar lo que allí acontece cotidianamente para así revelar las doctrinas implícitas que sustentan la praxis de los educadores, la actuación de los estudiantes y las interacciones entre ambos, dentro del ambiente físico del aula. También participé en los recreos en la sala de profesores y en las reuniones de la Mesa de Gestión de la Institución.

Las cargas horarias de cada espacio, difieren de acuerdo a los años: en primer año, la mayor carga horaria se reparte entre Matemática y Lengua y Literatura, siendo inferior la carga de Historia y no tienen Ciencias Políticas ni Comunicación.

En segundo año, las cargas de Matemática y Lengua, siguen siendo las mismas, cinco horas semanales de cada una y se incorpora Comunicación con tres horas semanales e Historia con cuatro horas semanales.

En tercer año, disminuye la carga de Matemática a sólo tres horas, no hay Lengua y se incorpora Química, con tres horas y Ciencias Políticas con cuatro horas.²³

Los profesores, con diferentes perfiles, ya que no todos son docentes, se ven desde la sala de profesores, patio, secretaría, etc. Se encuentra presente la teoría de lo instituido en lo que se refiere a la organización externa o estructural de la escuela, no se ve algún aspecto que parta o haya partido de la conformación de interacciones por parte de los docentes.

Sí, en lo referente a lo interno, el número reducido de alumnos por divisiones y no existen repitentes. Esto fue solicitado por los docentes y allí, vemos la interacción y como se produce un cambio desde ellos.

Reina en pasillos, salas comunes, etc., gran camaradería y buen clima de trabajo. No se respeta el horario de entrada, cuando es la vuelta del recreo, hay una demora de hasta diez minutos, a pesar de los llamados reiterados de los preceptores. Ahora, esto también puede estar unido a la interacción de las personas, ya que en las actas de reuniones, el equipo de conducción siempre hace referencia a la calidad de tiempo y no a la cantidad del mismo.

Comenzando con las observaciones de las clases, en primer año, los alumnos se resisten a entrar cuando es la clase de matemática, al docente le cuesta mucho lograr un clima de trabajo. Se encuentran presentes en el aula los recursos básicos, como borrador, tizas, pizarrón, guías de trabajo (cuadernillo) preparadas por el departamento de matemática de la escuela.

Los alumnos trabajan en forma grupal y el profesor explica el tema o controla grupo por grupo el avance en el trabajo de la guía. No presentan los trabajos que el profesor solicita extraclase, eso es una constante.

No existe durante esta clase, ningún tipo de charla, intercambio, comentario que sea fuera de la materia. La clase es ordenada, no hay problemas de disciplina. El clima que emerge es de frialdad, incluso entre los mismos alumnos.

Esta característica se repite en segundo año, no así en el tercero, donde el profesor no es el mismo que en primero y segundo, la matemática es aplicada a las ciencias sociales y esto hace que haya comentarios, relaciones entre el tema y la

²³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SAN JUAN. RESOLUCIÓN N° 122. Caja Curricular Polimodal. Humanidades y Ciencias Sociales. Año 2001.

realidad que viven los alumnos. Pero el clima que emerge es sólo de trabajo. No hay lugar para compartir otros intereses de los alumnos. Si hay intercambio entre los chicos.

Con respecto al espacio curricular Lengua y Literatura, la situación en primer, segundo y tercer año es similar. El clima que emerge de la clase es cordial, cooperativo y colaborativo. Es importante aclarar que es el mismo docente en los tres años, igual que en Comunicación. Existe participación de los alumnos, hasta en la elección de la estrategia a poner en práctica durante la clase. En primer y segundo año, cuentan con lecturas obligatorias de acuerdo a lo planificado por el profesor, pero existe mucha relación que va haciendo el mismo docente de lo que leen los alumnos con la vida cotidiana de cada chico. Comentan situación familiares, personales, etc. Existe muy buen clima. En ninguna de las clases observadas la profesora interfiere para lograr disciplina. Se respeta la decisión del grupo de alumnos en la estrategia de la clase, igual si se proponen salidas, excursiones, etc.

En la clase de Comunicación, es clima emocional es muy bueno, la postura de la docente es más abierta todavía a la propuesta de los alumnos. Trabajan mucho fuera del aula, en biblioteca, gabinete de computación, sala de video, etc. Van mucho al cine.

En segundo año la clase de Historia, es tradicional, conductista, explica tema, llama a lección, dicta algunos temas. No se observó que llevara al curso ningún recurso para la clase. El clima que emerge del aula es muy frío, no existe ninguna conexión entre profesor –alumno. De las clases observadas, el docente faltó la mayoría.

En química, el clima del aula es muy frío, distante. El profesor utiliza como recurso sólo el pizarrón, para explicar los temas y para evaluar a los chicos. Es parecido a lo observado en matemática. Las tres horas son el mismo día y seguidas, por pedido del docente, primeras horas. En la mayoría de las clases cuenta con menos de la mitad de los alumnos, recién comienzan a entrar a los 40 minutos de comenzada la clase, según escuché, tienen permiso por el horario de educación física. En varias ocasiones, al final de la clase los chicos intentaron hacer participar a la profesora en sus inquietudes, sin embargo la respuesta fue la misma, “estos temas se tratan en el recreo”. Es importante aclarar, que el perfil del profesor es Bioquímico.

En Ciencias Políticas, el profesor desde que entra al aula, se nota un clima especial, generalmente trae material nuevo y lo pone a consideración de los alumnos, estos trabajan en grupo o como ellos propusieron a comienzo de año, existe como un acuerdo de convivencia o trabajo, que no está escrito en ningún lado, pero me dio la sensación que se respeta.

Hay discusiones, cambios de opiniones entre alumnos, entre profesor y alumnos. Hay permanente relación de lo que se está viendo con las inquietudes de los chicos, generalmente, el profesor relaciona los temas con el viaje de egresados, el baile, el acto de fin de año. Se comenta todo, no hay repararos ni en el profesor ni en los alumnos, ni siquiera por mi presencia.

El tiempo se pasa muy rápido, durante estas clases, los alumnos siguen con el profesor en el aula a pesar del toque de timbre. El perfil del profesor, es docente en Historia.

En general la relación alumno-alumno en estos cursos es muy buena.

Con respecto a las entrevistas realizadas a los docentes de los distintos Espacios Curriculares, en forma constante se refieren a los alumnos, como distraídos, no interesados en los temas, violentos, agresivos y sobre todo “sin interés por estudiar o presentar las tareas propuestas”.

No existe, sin embargo, ningún comentario con respecto a problemas de disciplina de los alumnos. Esto ha sido corroborado durante la observación participante.

Hay un cambio de comportamiento de los docentes de cuarto año, con respecto a los alumnos de sexto año. En el primero, en general, en las clases observadas hay un mecanismo de acción y reacción, presente, pero las relaciones sociales no son armoniosas, entre los estudiantes y los docentes, por lo que las relaciones entre los actores educativos, son tensas. Los estudiantes participan poco en las clases (Excepto Lengua y Literatura). En un comienzo, pensé que se debía al inicio del año escolar, a la heterogeneidad de los alumnos, al desconocimiento de los docentes, etc., pero esta situación se dio durante todo el año.

La situación es completamente diferente en sexto año, donde en general el clima emocional del aula, es muy propicio para el aprendizaje, excepto en química. Si bien ninguno de los actores educativos está consciente de esta situación (basados en la teoría), emerge solo. Si es conveniente aclarar que muchos de los docentes de sexto año, son los mismos que en cuarto año.

Para poder apreciar y comparar si el clima que surge del aula en las diferentes observaciones realizadas, tiene relación con el rendimiento de los alumnos,

solicitó a las autoridades de la escuela los registros anuales de calificaciones²⁴ de estas divisiones obteniendo los siguientes porcentajes:

| CURSO | Nº DE ALUMNOS | ESPACIO CURRICULAR | APROBADOS | OBSERVACIONES |
|--------|---------------|---------------------|-----------|---------------|
| 1º AÑO | 30 | MATEMATICAS | 20% | |
| | | LENGUA Y LITERATURA | 70% | |
| 2º AÑO | 26 | MATEMATICA | 10% | |
| | | LENGUA Y LIT | 80% | |
| | | COMUNICACION | 90% | |
| | | HISTORIA | 30% | |
| 3º AÑO | 20 | MATEMATICA | 30% | |
| | | COMUNICACION | 80% | |
| | | CIENCIAS POLITICAS | 90% | |
| | | QUIMICA | 15% | |

De la práctica a la teoría

Me parece importante resaltar la siguiente cita que resumirá lo que hemos visto anteriormente en el cuadro:

“La gente aprende mas cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo”²⁵

Esta afirmación se encuentra enmarcada dentro de lo que el autor denomina teoría uno, la cual debe incorporar en la práctica de enseñar y aprender, información clara, práctica reflexiva, realimentación informativa y fuerte motivación intrínseca y extrínseca.

²⁴ REGISTRO ANUAL DE CALIFICACIONES. 1º, 2º 3º AÑO HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES. Año 2008

²⁵ PERKINS, David. La Escuela Inteligente. Gedisa, 2002. p.68

La última parte de esta afirmación es la que está ligada a la teoría expuesta por el profesor chileno, antes citado.

Este investigador, en el último Congreso Internacional de Filosofía, expuso en la mesa redonda “Pensar la Educación para el Siglo XXI”, que: estamos frente a un sujeto antológico de la educación con cuerpo- razón y emociones y que si bien esto hace más de diecisiete años se está trabajando en centros de investigación recién ahora se habla de una nueva teoría de aprendizaje, la cual afirma que el aprendizaje cognitivo depende de lo emocional.²⁶

Por tanto dentro del aspecto intrínseco de la clase, debemos tener en cuenta que hoy los alumnos no muestran interés en aquellas clases, sea cual fuere el contenido del espacio curricular. Sobre todo y teniendo en cuenta los registros observados, en aquellas en las cuales no existe un clima emocional adecuado.

Así es que el aprendizaje e internalización de los alumnos de los diferentes campos del saber, está muy ligado a este aspecto.

Todos aprendemos de la emoción, hay unas que están latentes, otras que sirven de obstáculos y otras que son neutrales.²⁷

El clima emocional del aula se encuentra presente si tenemos en cuenta en las observaciones realizadas, aspectos básicos que lo conforman: el tipo de vínculo entre profesor- alumno, entre alumno-alumno y el clima que emerge entre los dos anteriores.

Todos los aprendizajes dependen de las emociones, al modo conductista lo domina la emoción del miedo y por esto el alumno aprende rápido pero se olvida rápido.

Así, todo lo que hacemos está predispuesto por el mundo emocional, todo lo que hacemos es propio de una emoción.

En el mundo emocional hay un lugar para los docentes, para los alumnos y para todos, pero la sociedad está perdiendo gente más integrada, menos tensa, etc.

Estamos frente al cambio del sujeto: de cognitivo- racional a racional-emocional y esto es lo que debemos tener en cuenta tanto docentes como los gestores de una institución y más aún los referentes políticos que en muchos ámbitos son los que determinan los ejes a seguir.²⁸

²⁶ CASSASUS, Juan, *op. cit.* p. 32

²⁷ *Idem.* p.34

²⁸ *Idem.* p35

A modo de propuestas

Partiendo de lo escuchado y observado en las reuniones de consejo, las conversaciones con directivos del establecimiento, con docentes, las observaciones de clases, el escuchar a los alumnos de los distintos cursos y haber podido acceder a documentación, quisiera terminar este trabajo, con un conjunto de propuestas, llevadas desde la teoría, para ponerlas en práctica.

Si bien, en un primer momento y desconociendo, el interior de la problemática, pensé que sería importante, como un posible aporte, a mejorar el interés de alumnos y profesores en el aprender y enseñar, grupos reducidos de alumnos por divisiones y no aulas multitudinarias. Pude comprobar que esto sólo no mejoraría la situación, porque a partir del presente año, el consejo departamental y la mesa de gestión de la Institución, ya había tomado la decisión de no contar con más de treinta alumnos por división y no recibir repitentes.

A medida que realizaba las observaciones y leía la teoría, comprendía que no es poner en práctica una teoría por considerarla como una solución a un problema, sino que la situación va más allá que eso.

Hay que trabajar, algo más profundo. El tema del clima emocional del aula, no es tenido en cuenta hasta hoy en ninguna teoría presente en la Institución.

Es por ello importante tener en cuenta que: "...para que el cerebro comprenda, el corazón tiene que escuchar primero".²⁹

Existe una negligencia general en lo que se refiere al lado humano de las escuelas, llenar a directivos y docentes de capacitaciones sobre cómo conducir el aprendizaje, para lograr que los alumnos "retengan" contenidos o hablar de estrategias reflexivas, cooperativas, etc. sin tener en cuenta las emociones, que son el fondo y base de todo, es como ya se ha comprobado hacer perder tiempos y fondos.

Hasta la fecha el desinterés de los estudiantes y la actitud de las escuelas, que agrava ese interés, han recibido escasa atención, dentro del movimiento en pro de la excelencia en educación.

En su impaciencia por mejorar la calidad de la enseñanza, el movimiento ha descuidado el elemento humano de la crisis de la educación pública.³⁰

²⁹ COSTA, Arthur, *Ensayo sobre el papel de la estética en la educación en Perkins*, op. cit. p.78

Sin embargo Israel Scheffler, expresaba en su obra, que aunque las emociones suelen considerarse las enemigas naturales del pensamiento, algunas de ellas, como el amor a la verdad, la necesidad de ser ecuánime, el placer por la investigación, etc. es primordial para el buen pensar.

Los docentes que expresan sus ideas en un lenguaje apasionado y que manifiestan a través de su conducta un compromiso permanente con el pensar, transmiten a sus alumnos la cultura compartida del pensamiento.

Es el compromiso de mantener la mente abierta a todas las perspectivas, por distintas que sean de la propia.

Un docente puede dominar cualquier técnica, pero no tener la disposición interna para desarrollarla con convicción. Esto es fundamental y captado por los alumnos dentro del aula.

Por tanto es conveniente que los docentes tengan disposición para ser intelectualmente amplios y arriesgados, para tener curiosidad intelectual y constante, para la búsqueda de comprensión y esclarecimiento, para la planificación y estrategia, para ser intelectualmente cuidadoso, para buscar y evaluar razones y para la investigación.³¹

Sería un comienzo, ponerse todos a trabajar, docentes y alumnos desde el desconocimiento e ir transitando el camino juntos. Compartiendo errores y desacuerdos, como así también, avances en el conocimiento y manejo de esta propuesta técnica. Se llega así a que docentes y alumnos, partan de sus inquietudes y transiten el camino de la investigación en algo nuevo para ambos. Los equipos de gestión de las escuelas deben estar abiertos a estas propuestas y considerar un cambio en las estructuras de las clases tradicionales, logrando participar en las propuestas y llegando a una amplitud y madurez intelectual.

Se logra entonces, la permanente reflexión de los docentes sobre su práctica: las concepciones del aprendizaje que subyacen, las metas establecidas, las formas de razonar, el papel de los conocimientos previos, la motivación y la atención. Estos aspectos que se desarrollan en el curso, permitirán desarrollar estrategias que promuevan un aprendizaje significativo, pero sobre la base del clima emocional que

³⁰ TOCH, Robert, Un examen sobre la reforma escolar en Perkins, David. La Escuela Inteligente. Gedisa, 2002. p.84

³¹ PERKINS, David. La Escuela Inteligente. Gedisa, 2002. p.88

exista en las clases. Los responsables de que este clima sea propicio para el aprendizaje son en gran parte el docente y su vínculo con el alumno, para así lograr el vínculo entre los mismos alumnos, teniendo como eje de ello, sus preocupaciones y de allí derivar los contenidos conceptuales, para que sean significativos para todos.

Todo lo expuesto esta en directa influencia con el Espacio Curricular: Historia, donde vemos que el porcentaje de alumnos aprobados es poco, siendo que en este Espacio es donde mayor interacción docente-alumno debería existir, partiendo de los múltiples recursos con que se cuenta y de la flexibilidad que permiten los diversos ejes a trabajar.

Ahora, nada de esto se logrará, si no existe una orientación a capacitar a docentes y directivos para la comprensión y manejo emocional de las prácticas educativas, potenciando sus capacidades para que diseñen climas educativos favorables al tratar de formar a los participantes en el desarrollo de la conciencia y dimensión emocional.

Esto debe partir de las instituciones responsables de la formación de “formadores”, con egresados que sean “actores sociales” y no sólo “expertos en una disciplina”. Debemos plantearnos, como responsables e integrantes de estas instituciones, un cambio de perspectiva en el “aprendizaje-enseñanza” y esto parte desde la reflexión “del mundo privado”, “puertas adentro”, poner así en el tapete las debilidades y fortalezas en conjunto y proponerse la tarea de modificar esas realidades.³²

Juan Casassus reflexiona sobre los cambios paradigmáticos en los modelos de aprendizaje. En donde queda claro el desafío educativo y de formación para las Universidades de hoy que pretendan responder a la competitividad, a las demandas sociales y al mercado laboral: “y eso se hace cuando se reconoce en el aula un mundo emocional, cuando en esta actúan e interactúan personas emocionalmente educadas, que encuentran respuestas emocionalmente adecuadas, en donde se estimulan emociones constructivas y se disipan las perturbadoras”³³

³² RIVAS PALMA, Gloria, *Clima emocional en el aula, un nuevo concepto como indicador de desempeño académico. Unidad de Estudio Sobre jóvenes y Ciudadanía Universitaria. Universidad de Bio-Bío.*

³³ CASASSUS, Juan *Interacciones al interior del aula o condiciones estructurales de la escuela: su impacto en la desigualdad educativa. Fondecyt, Chile, 2005.*

Algo que como docentes, no debemos olvidar, es que todos aprendemos de todos y si estamos abiertos a recibir nuevas propuestas, inventivas, opiniones etc., ya sea de directivos, alumnos y otros integrantes de la comunidad educativa, estaríamos poniendo en práctica, una parte importante para lograr un clima emocional adecuado y el interés mutuo de la clase, esto es la amplitud emocional.

Se pretende que el docente se ponga en contacto con las distintas emociones con las que se encuentra, con las propias y ajenas, en los diferentes roles que va asumiendo como educador.

Se enfatiza el contacto reflexivo, primordialmente en el mundo emocional para enfrentar los diferentes trabajos del quehacer pedagógico y las múltiples tareas de la escuela.

Se propone la relación con el alumno desde sus emociones y no desde el deber ser, así se posibilitan vínculos significativos entre profesores y alumnos en las escuelas. El docente debe contactarse con los recursos básicos (reflexivo, desde las emociones) para lograr crear un ambiente emocional favorable al aprendizaje. Deben partir de un autoconocimiento personal, traducido en la autoafirmación de sí. Tienen que observarse a sí mismos, su mundo y exponerse cuando lo consideren pertinente, logrando una mayor apertura en escuchar y acoger las necesidades del otro. En la relación con los alumnos significa intentar comprenderlos, entender sus actitudes y así se logrará una mejor comunicación con ellos.

Comentarios Finales

A pesar de que el estudio presentado en este trabajo se haya desarrollado solo en tres aulas, los continuos comentarios de los estudiantes, referidos a otros docentes, conducen a esperar que la situación encontrada sea semejante a lo que ocurre en otras aulas. Esto hace que nos preguntemos si los docentes que trabajan en el nivel medio, terciario y universitario y que son los encargados de dar los contenidos sobre Historia, poseen las habilidades necesarias para gestionar adecuadamente el clima de relaciones interpersonales en el aula y contribuir a lograr un clima emocional propicio para el aprendizaje.

Este interrogante nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de los docentes de recibir capacitación para desarrollar habilidades personales y profesionales que les permitan convertirse en un individuo crítico y reflexivo acerca de su praxis pedagógica,

así como también, para desarrollar habilidades para introducir y evaluar, de manera continua los cambios que fuesen necesarios, especialmente en lo relativo a la gestión del clima social y emocional.

No existe, en la formación profesional de los docentes en Historia el desarrollo de competencias sociales y emocionales (dimensión personal), tampoco se plantea, el estudio del clima social y emocional en el aula y su relación con el aprendizaje.

Para finalizar, cito un párrafo del Dr. Juan Casassus, que nos permitirá tener una comprensión global de lo trabajado en esta ponencia: “De la misma manera que las recetas no garantizan que la comida quede bien, no hay recetas para enseñar bien. Las clases se preparan de antemano, pero la enseñanza misma, no es una comida pre envasada. Las clases no son para alumnos abstractos; son para alumnos concretos y específicos. Por ello insistimos que la enseñanza no es una técnica sino una relación. El aprendizaje ocurre en una relación”

BIBLIOGRAFIA Y FUENTES

- LIBRO DE ACTAS DE REUNIONES. Folio 28 Año 2004. Mes Mayo.
- LIBRO DE ACTAS DE REUNIONES. Folio 4 Año 2005
- LIBRO DE ACTAS DE REUNIONES. Folio 18 Año 2007.
- LIBRO DE ACTAS DE REUNIONES. Folio 10 Año 2008.
- CASASSUS, Juan. Pensar la Educación para el siglo XXI. Mesa Redonda en Congreso Internacional de Filosofía. San Juan, Julio 2007.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SAN JUAN. RESOLUCIÓN N° 122. Caja Curricular Polimodal. Humanidades y Ciencias Sociales. Año 2001.
- REGISTRO ANUAL DE CALIFICACIONES. 1º, 2º 3º AÑO POLIMODAL HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES. Año 2007
- PERKINS, David. La Escuela Inteligente. Gedisa, 2002. p.68
- COSTA, Arthur, Ensayo sobre el papel de la estética en la educación en Perkins, op. cit. p.78
- TERUEL, M. La Inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros, citado en “Molina de Colmenares, Nora, Pérez de Maldonado, Isabel; El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio”, Venezuela, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, 2006.
- MOLINA DE COLMENARES, Nora, PÉREZ DE MALDONADO, Isabel; El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio, Venezuela, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, 2006.
- MEDINA RIVILLA, A Didáctica e Interacción en el aula. Bogotá, Cíncel, 1989
- ANSON, J. V. *Para comprender la escuela pública*. Peru. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- CASASSUS, Juan Aprendizajes, emociones y clima de aula. I Seminario Internacional en Gestión Educativa. Lima, Centro de Formación Indigo, 2007.

CASASSUS, Juan La escuela y la (des) igualdad. Santiago de Chile, LOM, 2003

CASSASUS, Juan El Primer Estudio de Factores Asociados al Rendimiento Escolar- Informe de la UNESCO.

COSTA, Arthur, Ensayo sobre el papel de la estética en la educación en Perkins, op. cit. p.78

TOCH, Robert, Un examen sobre la reforma escolar en Perkins, David. La Escuela Inteligente. Gedisa, 2002. p.84

RIVAS PALMA, Gloria, Clima emocional en el aula, un nuevo concepto como indicador de desempeño académico. Unidad de Estudio Sobre Jóvenes y Ciudadanía Universitaria. Universidad de Bio-Bío.

CASASSUS, Juan Interacciones al interior del aula o condiciones estructurales de la escuela: su impacto en la desigualdad educativa. Fondecyt, Chile, 2005.

