

Los profesores y su relación con los cambios curriculares en Historia, en las aulas de las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires.

CAÑUETO GLADYS NOEMI.

Cita:

CAÑUETO GLADYS NOEMI (2013). *Los profesores y su relación con los cambios curriculares en Historia, en las aulas de las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. 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/000-010/1173>

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

ORGANIZA:

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 133

Título de la Mesa Temática: "La enseñanza de la Historia: propuestas, recursos y estrategias"

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: Elvira Scalona (UNR) y Susana Ferreyra (UNC)

Los profesores y su relación con los cambios curriculares en Historia, en las aulas de las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires

*Gabriela C. Cadaveira / Gladys N. Cañueto
Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades
Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia-GIEDHIS
E- mail: gcadaveira@gmail.com
E-mail: gladyscanueto@gmail.com*

Este trabajo es parte de una investigación más amplia que llevamos adelante en el grupo de Cátedra de Didáctica Específica y Práctica de la Historia, y que retoma algunas líneas de acción que planteamos como interrogantes ¿Es suficiente la existencia de los documentos curriculares prescriptivos para que se produzcan innovaciones y cambios en la enseñanza de la Historia en el aula? ¿Cuál es la participación del docente como responsable de la implementación del Diseño Curricular (desde ahora DC) de Historia dentro de la Provincia de Buenos Aires? Y en relación a esto ¿Cuáles son los enfoques y estilos de enseñanza que demuestran tener los profesores de historia entrevistados?

A partir de los análisis realizados, es nuestro interés centrarnos en las voces de los profesores de Historia que se desempeñan laboralmente en el ámbito de la Escuela Secundaria obligatoria y común de la Provincia de Buenos Aires, en los distritos de la Región XIX.

El objetivo central es detectar los acercamientos, tensiones, resistencias, conflictos, reconocimientos o alejamientos entre el currículo prescripto y el currículo real.

Desde la perspectiva de los estudios realizados por Lee Shulman se registran como datos a ser analizados, una muestra de encuestas, propuestas didácticas y entrevistas a los docentes que participaban de las capacitaciones de servicio que se realizaron en el Centros de Investigaciones Educativa de la región con el propósito es visibilizar el modo de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a otros.

Lo que motivó la elección, está relacionado con varios aspectos que para nosotros son relevantes por diversas razones, una de ellas era el carácter voluntario de los encuentros, otra, la posibilidad de que cada uno de los cursos otorgan puntaje dentro del sistema, y finalmente, el hecho que en estos talleres se trabaja la implementación de los diseños curriculares de Historia en el aula a través de distintas propuestas.

En este caso tomamos el curso sobre el uso didáctico de la imagen fija para la enseñanza de la Historia, que partía de grupos heterogéneos en edad, así como en antigüedad docente en el sistema, y en el ejercicio de la profesión.

El lugar de la voz del docente: sus narraciones

El trabajo que nos proponemos realizar recupera la voz del docente y su práctica en el aula, es por ello que destacamos los aportes de Ferraroti (1993) quien trabaja sobre los enfoques biográficos narrativos como técnicas de escuchar en las que, tanto el narrador como el que dialoga con él en profundidad, experimentan procesos de comunicación, de indagación y conquista de sentido y de profundización en una verdad dialécticamente

validada, en los que se requiere en ambos un trabajo reflexivo (para la producción o comprensión del relato) que implica autoconocimiento, identidad y reapropiación crítica de la práctica y de su proyecto futuro. En este sentido el conocimiento de sí mismo y de la propia experiencia es el resultado de una vida examinada, contada y retomada por la reflexión crítica.

Coincidimos con el hecho de que las propuestas de formación para el desarrollo profesional serán aquellas que posibiliten la capacitación para dar cuenta de las actuaciones, sucesos, e interacciones que ocurren en la práctica con una visión crítica, contextual, holística y reflexiva y desde una perspectiva afectiva y cognitiva de maduración, asunción crítica y superación de la propia realidad.

Autores como Gudmundsdottir, Grossman, Wilson y Shulman describen los elementos que componen el saber sobre los contenidos y que lo hacen más pedagógico. Identifican básicamente dos componentes que facilitan este proceso: a) las dimensiones pedagógicas de los temas, b) las creencias acerca de la materia:

(...) Se han identificado dos tipos de creencias. Uno se refiere a la materia misma y a las prioridades que los profesores asignan a los asuntos. El segundo tipo de creencia se vincula con la orientación de los profesores hacia la materia. Estas creencias, llamadas también valores (...), modelan el tipo de historia, (...) que los profesores consideran importante que los estudiantes sepan. También legitiman o excluyen toda una gama de estrategias pedagógicas que los profesores estiman adecuadas o inadecuadas para enseñar su materia a determinado grupo de alumnos. (Gudmundsdottir, 1998:8,9)

Estos dos elementos y su vinculación proporcionan la importancia de la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos ya que en ambos casos el común denominador es la relevancia de las narrativas para ayudarnos a interpretar el mundo.

A partir de la lectura del texto de Fenstermacher, G. *“Enfoques de la enseñanza”* analizamos desde las categorías propuestas ¿cuál es el enfoque que se presenta con mayor predominio en los relatos de los profesores al hacer explícitas sus prácticas docentes?. Esta pregunta nos conduce a develar cuál es la concepción de la enseñanza que aparecen más fuertemente en las aulas, y que el autor denominó como tres enfoques diferentes¹. Una de las cuestiones a tener en claro, al decir de Fenstermacher

¹ Fenstermacher describe tres enfoques ideales de docente: “El enfoque del ejecutivo; (...) persona encargada de producir ciertos aprendizajes y que utiliza para ello las mejores habilidades y técnicas disponibles; en esta perspectiva son de gran importancia los materiales curriculares cuidadosamente

es que “Se debe recordar que estos enfoques son concepciones de la enseñanza, son ideas de lo que es y debería ser enseñar” (Fenstermacher, G. 1998:20). El autor invita al docente a preguntarse sobre los enfoques de la enseñanza que describe: “¿Qué los hace diferentes? ¿Cuál es para cada uno de ellos el objetivo principal de la docencia y el propósito más importante de la educación?” (Fenstermacher, G. 1998:15)

Podríamos complementar esta mirada sobre los enfoques con el planteo realizado por Achilli E. quien indaga sobre el modo relacional del conocimiento:

(...) implica un corte a modo de profunda disociación, entre el/los conocimientos generados en el campo de la investigación y aquellos conocimientos que circulan en el aula (...). Es decir, una práctica docente alienada en la medida que se trabaja con un conocimiento que ni se ha generado ni se lo ha apropiado significándolo y resinificándolo en el proceso pedagógico. (Achilli,E. en Andelique C. 2011:258)

Indagando las biografías profesionales

El saber pedagógico sobre los contenidos es una manera práctica de conocer la materia. Se aprende ante todo observando, conversando y trabajando con los colegas. La tradición provee los modelos narrativos en los que es posible apoyarse para comprender y construir el presente; y se mantiene por el sentido de práctica acumulativa que es también compartida por los otros. Las narrativas contadas dentro de una tradición son paquetes de conocimiento situado. Los docentes experimentados en esta tradición saben muy bien qué historias contar, cuándo, a quién y con qué propósito contarlas.

Como señala Gonzalo de Amézola, “saber Historia para enseñarla e innovar en las prácticas docentes de manera significativa, aunque no es condición suficiente, si es una condición necesaria.” (De Amézola, 2008:130).La enseñanza de la Historia requiere del manejo crítico de conceptos específicos y epistemológicos, de información histórica y de los procesos metodológicos que posibilitan la construcción del conocimiento histórico..

elaborados y la investigación sobre los efectos de la enseñanza”, [en segundo lugar], “el enfoque terapeuta (...) persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal y a alcanzar un elevado nivel de autoafirmación , comprensión y aceptación de sí (...).se concentra en el objetivo de que los estudiantes desarrollen su propio ser como personas auténticas mediante experiencias educativas que tengan una importante significación personal (...). y por último el enfoque del liberador, que ve al docente como un libertador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales, entendidos e íntegros(...)” (Fenstermacher G. 1998: 20-21)

Ese acercamiento crítico de los contenidos presupone que la innovación de los mismos debería ser fruto de una renovación en la concepción teórica y epistemológica de la historia como señala Maestro González P. :

No se trata sólo de modernizar los contenidos, se trata de modernizar la concepción misma, los fundamentos de la Historia enseñada. Esa deconstrucción es preciso realizarla en el pensamiento del profesor y también en el imaginario social de que se nutre, en planes y programas oficiales, en libros de texto, en enseñanzas universitarias, en un imaginario docente que implica, (...) a muy diferentes grupos sociales. Pero lo fundamental es sin duda considerar el pensamiento del profesor y su práctica, donde todo lo demás acaba confluyendo. (Maestro González P. 1997:21)

Los contenidos históricos incorporados en los diferentes espacios curriculares de su formación disciplinar son los insumos que posibilitan al futuro docente contar con los elementos necesarios para poder seleccionar conceptos e información histórica con criterios fundados científicamente. Una tarea nada sencilla, ya que lo enfrenta al dilema de las opciones teórico-epistemológicas e historiográficas, antesala de definiciones centrales, que van a expresar la concepción que sobre la disciplina se posea, aunque esta no sea necesariamente pensada.

En relación a esta encrucijada Robert Bain destaca el objetivo de aprender a pensar históricamente:

Los maestros de historia deben ir más allá de hacer Historia o pensar históricamente para sí: deben poder ayudar a otros a aprender Historia y a aprender a pensar históricamente. Por consiguiente, los maestros de Historia tienen que emplear una lógica tanto pedagógica como histórica cuando diseñan problemas de Historia, e ir más allá de los temas historiográficos problemáticos y tomar en cuenta a sus estudiantes y el contexto en el que estos aprenden Historia. (Bain, R. 2005:5)

Coincidimos con Joaquim Prats cuando plantea la posibilidad de generar conocimiento histórico a partir de tomar en cuenta “que la selección de contenidos parte, por un lado, de la imposibilidad de plantear en la Educación Secundaria los saberes históricos acabados y por otro la necesidad de ir acercando los conocimientos, los métodos y las técnicas de trabajo en clase hacia lo que podríamos denominar “lo histórico””: Este autor brinda algunos elementos para guiar al docente en la selección de los contenidos, por ejemplo: elegir temas que incorporen elementos para el estudio de la cronología y el

tiempo histórico; ponderar los estudios de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la Historia; trabajar los temas que planteen las ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico; proponer estudios que versen sobre la explicación multicausal de los hechos del pasado; y trabajos que dejen visible la complejidad que tiene cualquier fenómeno o acontecimiento social; y tomar estudios de los lugares paralelos entre los que menciona de mayor importancia. El autor complementa su propuesta afirmando que:

Se trata de un cambio de perspectiva que, sin duda incluirá elementos relacionados con la Historia nacional, o local, combinado con enfoques en los que la Historia sea considerada como una ciencia que explique el pasado, dotada de herramientas para comprender el presente de forma crítica y, por último, favorezca el desarrollo personal de los estudiantes, tanto en los aspectos intelectuales, como actitudinales. (Prats Joaquim, 1997:5)

Profe: ¿Para qué sirve estudiar historia?

Seguramente, muchos profesores de Historia han tenido que contestar esta pregunta que por parte de los alumnos es lanzada como un boomerang...

Las respuestas que damos a la misma están impregnadas de distintos elementos que se relacionan con lo que siente y piensa el docente respecto a la Historia. Seguramente, las respuestas están atravesadas por la utilidad tal vez más clara que tiene la Historia: enseñar a pensar y es en esta acción donde radica la importancia de los profesores Historia y por ende la forma en la que llevan adelante su práctica profesional en el aula. Sin embargo, Ana Zavala aporta una reflexión que invita al docente a repensar la disciplina y su enseñanza: “los que enseñamos Historia nos dedicamos a esto porque compartimos una certidumbre básica: nos gusta la Historia, nos agrada enseñarla y pensamos que hacerlo es algo útil. Pero como no creemos que estos motivos sean suficientemente respetables, no aparecen en nuestras planificaciones (...)” (Zavala Ana en De Amezola 2008:72)

Estamos convencidos que la enseñanza de la Historia debe promover en lo estudiantes los esquemas de conocimiento necesarios para la construcción y comprensión de la misma, como por ejemplo: la metodología que se utiliza; el uso de las fuentes; la explicación causal, la comprensión e interpretación; la objetividad, además de disparar la curiosidad, la duda, la indagación, la búsqueda de evidencia que tensione posturas, la creatividad, la crítica y la reflexión.

A partir de estos presupuestos, es que intentamos indagar lo que dicen los docentes de Historia que hacen en las aulas, a la hora de enseñarla, a través de las actividades que proponen para sus estudiantes secundarios en el marco de la escolaridad obligatoria.

Las imágenes como fuente

En este caso tomamos el curso sobre el uso didáctico de la imagen fija para la enseñanza de la Historia, partiendo del uso que sobre esta herramienta se hace por parte de los profesores. Este género de fuentes ha sido tradicionalmente sometido a cumplir un rol de reparto, tanto en el trabajo cotidiano de los historiadores como en el campo de su aplicación didáctica. El ejemplo más típico y categórico; es el indiscutible incremento del espacio editorial dedicado a las imágenes en los libros de texto escolar sin un abordaje didáctico equivalente. Los manuales de Historia actuales sin embargo, cumplen, a pesar de ciertos avances en su uso documental, un papel principalmente decorativo o, en el mejor de los casos, ampliatorio y solidario con el texto escrito; constituyéndose en recursos fundamentalmente paratextuales.

Ante la necesidad de utilizar una vastedad de recursos por parte de los profesores de Historia para propiciar la comprensión de la disciplina, entendemos que, como dice Pilar Maestro

Los métodos de construcción del conocimiento enfatizan en la necesidad de que los alumnos practiquen y ejerciten los mecanismos de pensamiento que cada campo disciplinar comprende. En ese sentido, la estructura epistemológica de la Historia se constituye en el eje y fundamento de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje atendiendo a la necesidad de que los alumnos comprendan las categorías básicas de la estructura teórico-metodológica de la Historia. (Maestro González, P. 1993:152)

Creemos importante señalar algunas orientaciones para el trabajo con imágenes en el aula de Historia:

- 1- Podemos considerar a las imágenes como documentos históricos relativamente autónomos, con un estatuto equivalente al de otras fuentes más “clásicas”.
- 2- Las imágenes deben ser debidamente contextualizadas.
- 3- Al mismo tiempo, la imagen nos provee de una riquísima información sobre el contexto (cultural, social, político, material).
- 4- Las imágenes tienen una naturaleza polisémica.
- 5- Las imágenes son, en su mayoría, figuraciones.

6- Las imágenes también aportan información (que daremos en denominar) espontánea o involuntaria.

Estas sugerencias se realizan tomando en cuenta el lugar que tradicionalmente han tomado en la práctica de la enseñanza específica, generalmente desde un tratamiento aislado, literal, meramente ilustrativo y desarticulado.

Lo que dicen los docentes: narraciones sobre las prácticas....

Nuestro análisis sobre los profesores que participaron del curso fue dividido en tres momentos para una mejor comprensión de las distintas instancias de producción y reflexión en las que los mismos manifestaban sus propuestas: las planificaciones de clase, las evaluaciones del curso y por último las entrevistas.

Sobre una muestra de veintidós asistentes, luego de acceder a cada una de las propuestas seleccionamos cinco que nos parecieron las más innovadoras desde el punto de vista de los objetivos planteados para el curso.

A modo de ejemplo en este trabajo tomamos una de estas, que permite ver la distancia, tensión y acercamiento entre el curriculum prescripto, fundamento de dicho curso, los diseños de clase que este profesor llevó al aula y la reflexión del mismo sobre dicha práctica.

Dado que trabajaremos con las narrativas de docentes, nuestra opción metodológica es transcribir los relatos en letra cursiva y encomillada para identificar sus voces de las nuestras que intentan sólo interpretarlas.

Diseño de la clase Profesor

El docente es Profesor en Historia graduado de la Universidad Nacional de Mar del Plata, tiene 45 años y once de antigüedad en la docencia. Se desempeña laboralmente en escuelas secundarias estatales en contexto periférico y en colegios privados, su carga horaria es de 22 módulos (22 horas reloj).

La propuesta didáctica presentada se enfocó en el diseño curricular de 2º año E.S., el cual se centró en los contenidos del período histórico de fines de la Edad Media, hasta el S.XVIII. La temática se circunscribe en las diferentes formas de sujeción en la economía colonial americana: Mita, Plantación y Vaquería.

En el primer momento de la clase, el profesor realiza una introducción acerca del tema, utilizando un powerpoint, cuyo detalle se describe a continuación.

En la primera diapositiva mostró un mapa histórico acerca de los sistemas de producción colonial; en la siguiente un esquema de flujos acerca del ciclo productivo y de consumo (mercado). Posteriormente un mapa conceptual explicativo de cómo el sistema de explotación de recursos y actividades económicas se implementó desde la metrópoli.

En un segundo momento, el profesor le da a los alumnos las actividades para trabajar en forma individual con las imágenes de las tres formas de sujeción económica donde muestran a la mano de obra en sus diferentes aspectos sean su forma de explotación, hasta el final de hora.

Por último propone las actividades integradoras que permiten evaluar la comprensión de los contenidos y el cierre del tema para una próxima clase.

Hemos tomado la actividad individual con la intención de que esta nos permita observar: el uso de la imagen como fuente histórica, la tensión entre el currículum prescripto y oculto y el análisis de las estrategias pensadas por el docente puestas en juego en las actividades programadas.

A continuación extraemos dos de las imágenes tal cual fueron presentadas a los alumnos:



Actividades (en papel, en forma individual)

- 1) Teniendo en cuenta los diferentes tipos de fuentes históricas, identifique cada una de las imágenes.
- 2) Observando las imágenes, ¿qué tipo de actividad económica están realizando: *ganadería, minería o plantaciones*.
- 3) Los sujetos que aparecen en las imágenes, ¿qué tipo de mano de obra representan?
- 4) Puedes distinguir el lugar donde se realizan los trabajos y el mercado al cual está destinada su producción? Desarrolla.
- 5) Identifica semejanzas y diferencias e acuerdo a: **CONDICIONES DE TRABAJO, GRUPO ÉTNICO, LUGAR DONDE SE REALIZA EL TRABAJO Y MERCADO AL QUE ESTARA DESTINADO LA PRODUCCIÓN, ACTIVIDAD ECONÓMICA INVOLUCRADA.**

A partir del análisis de las actividades dadas por el profesor podemos explicitar en principio que el mismo se encuentra cercano a las recomendaciones curriculares del diseño prescriptivo, dado que una de las sugerencias es mostrar a los alumnos registros que promuevan un nuevo modo de preguntarse sobre los hechos históricos, es decir, la intencionalidad didáctica del docente estaría puesta en crear las condiciones para que lo ya conocido sea interrogado desde nuevas perspectivas, el uso de la imagen estaría en línea con esta idea.

El docente seleccionó para esta actividad fuentes de información que considera relevantes para conocer el contexto histórico, esto se acompaña de una fuerte tarea de reconstrucción histórica colocando a sus estudiantes en condiciones de comprender una situación histórica determinada o explicar el contexto. Si bien en este caso en particular el docente lleva fuentes diversas, en relación al uso de la imagen vemos que las sigue utilizando de manera tradicional a modo de soporte, y no como un elemento perturbador o problematizador que permita al alumno lograr entrar en conflicto con sus concepciones previas y sus representaciones. Un elemento importante a destacar es la falta de información sobre las imágenes (origen, época, fecha, autor, etc.), dato que resulta relevante ya que podría rescatar, a partir de su contextualización, las intenciones con las que fueron creadas, tomando en cuenta que las imágenes presentadas son pinturas, dibujos y grabados.

Si bien esta actividad en sí, el cuestionario, es acorde al nivel de complejidad de los grupos de segundo año, la propuesta podría enriquecerse tomando en cuenta lo mencionado.

Al reducirlas a elementos de comprobación y validación mecánica, se desvirtúa su carácter de registros del pasado susceptibles de análisis crítico, generando falsas impresiones acerca de su valor y lugar en las ciencias sociales. A la par, una

utilización inadecuada de las fuentes desaprovecha la oportunidad que ofrecen para la puesta en práctica de procedimientos que apunten al desarrollo de múltiples habilidades intelectuales, fundamentalmente las vinculadas a la construcción formal de conceptos básicos de la disciplina. (Devoto Eduardo en prensa)

Evaluación del curso

En este apartado se transcriben las consignas que la profesora a cargo del dictado del curso de capacitación remite a los docentes en el último encuentro como instancia evaluatoria complementaria a la propuesta, y a continuación las respuestas.

Las consignas fueron las siguientes:

- 1- Justifique y fundamente teóricamente, la propuesta didáctica presentada en este curso
- 2-Según los nuevos enfoques, contenidos y propuestas de enseñanza del diseño actual: ¿cuáles han podido llevar adelante? Describa un ejemplo. ¿Cuáles no ha podido y por qué?
- 3- A partir del proceso de reforma curricular encuentra en él un espacio de desarrollo profesional o lo siente desde la perspectiva de la obligatoriedad.

1- Luego de explicitar el tema el docente fundamenta su propuesta y dice: *“En 2° año, se quiere materializar en el proceso de conocimiento del alumno, el surgimiento de la “economía mundo” a través de la conquista, colonización y aprovechamiento de Europa sobre el espacio americano y las consecuencias que trajo a nivel social de este sistema económico”*. Aquí vemos un correlato entre la propuesta didáctica y los contenidos sugeridos del diseño curricular, ya que la misma se encuentra enmarcada dentro de la *“Unidad de contenidos II: La formación del mundo americano colonial cuyo objeto de estudio son las relaciones coloniales: poder y autoridad, formaciones sociales y económicas coloniales entre 1570 y 1750”* (Diseño Curricular 2007:141-143). A continuación, el docente reflexiona sobre el uso de las imágenes como una herramienta *“esclarecedora y disparadora de conocimientos de contenidos de Historia”* sin embargo, a pesar de que en teoría acuerda con la propuesta del curso que orienta sobre el uso de las imágenes y también con la potencialidad de las imágenes a partir de su posibilidad de lectura polisémicas como disparador de ideas que promuevan el conocimiento de la disciplina, parecería que a la hora de la práctica existe una dificultad en poder plasmarlo en el aula.

2- En esta respuesta el docente define lo logrado a partir de la aplicación de propuestas innovadoras tomando en cuenta por ejemplo el uso de casos, o el manejo de diferentes fuentes o de medios audiovisuales que le han permitido a los estudiantes comprender los contenidos de Historia desde la multiperspectividad y la contrastación de posturas historiográficas: *“he logrado que los alumnos piensen históricamente a partir de estudios de casos, de la multiperspectividad en la Historia, del manejo de diferentes fuentes (primarias o secundarias), el uso de medios audiovisuales, la contrastación de posturas historiográficas”*.

Se destaca una fuerte vinculación entre lo narrado por el docente y lo prescrito en el diseño de la disciplina:

La enseñanza de la Historia ha respondido con variedad de respuestas al para qué enseñar Historia, pero también se plantea como fin el “desarrollar el pensamiento histórico” que permita al estudiantado la idea de construcción historiográfica que los lleve a identificar: los cambios y continuidades, los tipos de cambio, el análisis de los procesos de sociedades determinadas, las duraciones de los distintos procesos, la interrelación entre escalas temporales y espaciales, es decir lograr una concepción plural del tiempo. (D.C. 2007:134)

3- El docente manifiesta la necesidad de las capacitaciones como espacios de reflexión y actualización de la disciplina y de la didáctica de la misma cuando dice: *“En general siento que si puedo desarrollarme profesionalmente, capacitarse y estar al tanto del desarrollo disciplinar, las nuevas investigaciones historiográficas, hacen que me inmiscuya y genere la necesidad de una educación permanente, para que mi trabajo áulico sea dinámico, participativo”*. Esta necesidad que se plantea a partir de la práctica tiene relación con el concepto de Lee Shulman sobre el “conocimiento didáctico del contenido” que se refiere a cómo el profesor transforma la comprensión de su disciplina en representaciones y propuestas de enseñanza, siempre en conexión con los contenidos específicos a enseñar.

Entrevista al docente

La entrevista fue abierta y diseñada en cuatro partes: a) Formación / trayectoria docente; b) Planificación; c) Propuesta didáctica sobre el uso de las imágenes; d) Justificación del marco historiográfico. Con este instrumento profundizamos el relato de los docentes y analizamos con mayor detalle algunas cuestiones planteadas en la propuesta didáctica y en la evaluación.

Presentaremos a continuación algunos recortes de la entrevista que dan luz sobre el trabajo del docente en cuanto a sus elecciones, predilección sobre el tema, su posicionamiento historiográfico y el concepto: “pensar históricamente”.

Al profundizar sobre el porqué de la elección de 2º año, el docente respondió: *“me gusta la idea de transmitir conocimientos con imágenes y mucho más si es del período histórico colonial, donde muchas veces conceptos muy abstractos como Mita, Hacienda, Mercado, explotación de mano de obra, no terminan de cerrar si el alumno al observar una imagen no puede vislumbrar el impacto de los Sistemas de producción en Hispanoamérica colonial”*. En esta respuesta el docente vuelve sobre el impacto que generan las imágenes en las representaciones sobre conceptos abstractos ligados a los sistemas de producción del mundo colonial, esto se encuadra en los lineamientos prescriptos en el D.C. sobre las previsiones que debe tener en cuenta el docente:

El docente debe tener en cuenta la situación de conquista desde una perspectiva tempo-espacial y cultural que tiene un desarrollo propio al elaborar las distintas alternativas de estudio propiciando que los estudiantes indaguen en la diversidad cultural, encuentren el trasfondo complejo de conformación de la estructura social, analicen los distintos modos en que ha plasmado la organización colonial, orientado siempre por el propósito de relativizar el enfoque eurocéntrico presente en el discurso que ha atravesado la enseñanza de la historia de América por largas décadas. (D.C. 2007:142)

Al indagar sobre su marco historiográfico el docente afirma: *“Mi enfoque o mejor dicho mi acervo historiográfico se enmarca en la escuela del Materialismo histórico”*, esto se vuelve a reafirmar sobre el marco de su propuesta didáctica: *“Se utilizó el materialismo histórico y el desarrollo del capitalismo, con permanencia de explotación propios de modelos anteriores a este sistema”*. Se evidencia en el relato la importancia de la formación disciplinar, y las elecciones que sobre contenidos, metodología y perspectivas historiográficas realiza el docente, pero también con cuestiones de agrado o

desagrado en relación a ciertos temas, o a su cercanía ideológica, que parten de su subjetividad en donde confluyen su biografía personal y profesional.

De hecho, las diferentes posiciones historiográficas de cada profesor de Primaria o Secundaria se decide de forma aleatoria, por intuiciones, posiciones personales sobre aspectos sociales o políticos, o cuestiones puntuales en relación con el tipo de profesorado de la Universidad, frecuentada, pero no por una reflexión profunda en el ámbito académico sobre las diferencias entre unas y otras. (Maestro P., 2001: 4)

A continuación nos interesó profundizar su propuesta de hacer pensar históricamente a los alumnos por lo que pedimos que amplíe su respuesta y explicita las estrategias para llegar al mismo: *“Quise demostrar que la actualidad o el desarrollo social, pasado, siempre tiene una lógica procesual, esto quiere decir, que las múltiples variables que se desarrollan en un período determinado, tienen que ver con un período anterior, y que los actores sociales intervinientes, no pueden ser vistos como meros espectadores de acontecimientos generados por unos pocos, sino que la sociedad en su conjunto vivió y participó en esas experiencias”*. El docente desplegó en esta respuesta casi todas las categorías necesarias, para pensar históricamente: la lógica de proceso, las múltiples variables que intervienen en un hecho histórico, el tiempo, los actores sociales involucrados.

Luego destaca el carácter político de la historia como elemento necesario para pensar la realidad social anclada en un pasado contextualizado, reflexionado críticamente desde la complejidad de la misma y entendiendo fundamentalmente que la historia escolar debe tomar en cuenta el papel social del aprendizaje histórico, que se brinda en las aulas de manera obligatoria a los estudiantes, que ya portan sus propias ideas sobre la disciplina: *“poniendo énfasis que los estudiantes son sujetos históricos que modifican e intervienen en su realidad, que a su vez serán observados en el futuro como actores sociales de su tiempo”*.

Reflexiones finales para seguir pensando...

El análisis muestra un ejemplo sobre una propuesta didáctica de Historia presentada para un curso de 2^a año de la escuela secundaria obligatoria, en la que indagamos sobre las preocupaciones que motivaron nuestro trabajo que no se agotan en esta ponencia.

En principio podemos observar que en general hay una posición de cercanía entre el DC prescripto, y las prácticas docentes, en los ámbitos referidos a: selección de recursos

didácticos, contenidos, estrategias docentes desplegadas, enfoques epistemológicos y metodológicos, que básicamente podemos identificar en la propuesta diseñada por el docente y en la evaluación del curso.

De todas maneras creemos que las actividades sugeridas no logran romper con la mirada eurocéntrica sobre los sujetos sometidos, en relación a las condiciones de trabajo y a los sistemas de sujeción que se pretende enseñar. A manera de aporte, entendemos que una mirada desde la perspectiva decolonial generaría una situación más problematizadora sobre el proceso que llevó a la imposición de esas condiciones sociales en relación a los grupos étnicos que se muestran en las imágenes. Es evidente el esfuerzo del docente por proponer actividades innovadoras, siendo el uso de imágenes una estrategia atinada para poner en tensión con las ideas previas que sobre el tema en cuestión tienen los estudiantes, lo que aportaría un mayor acercamiento a la propuesta de pensar históricamente.

En relación con el enfoque del docente siguiendo con lo planteado por Fenstermacher, creemos que el denominado enfoque del ejecutivo es el que más se identifica con nuestro entrevistado, en la medida en que lo define como el encargado de producir aprendizajes históricos utilizando para ello las mejores habilidades y técnicas disponibles; y en esta perspectiva son de gran importancia los materiales curriculares cuidadosamente pensados y elaborados para la clase. Sin embargo, de acuerdo a lo vimos en la primera parte del trabajo, y a pesar de que en su relato y propuesta, el docente intenta romper con el uso de la imagen como soporte, no logra plenamente este objetivo ya que se desaprovecha la potencialidad del recurso en su carácter polisémico, la contextualización de las mismas (¿quién la realiza?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿con qué finalidad?, etc.) como ya describimos anteriormente.

Al analizar la propuesta didáctica del docente y siguiendo las recomendaciones que plantea Prats a manera de guía, vemos coincidencias en las siguientes cuestiones: la elección de hechos y acontecimientos relevantes que permiten observar ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico. Se logra también promover explicaciones desde la multicausalidad, que dan cuenta de la complejidad del acontecimiento y de los sujetos históricos que participan en él y de la sociedad que da contexto; y por último la incorporación de elementos que ayuden a entender todo lo anterior a partir del estudio de la cronología y el tiempo histórico. Sin embargo, la cuestión del tiempo se presenta en la enseñanza de la Historia como un problema de gran complejidad, que el docente entrevistado no pudo resolver más allá de hacer referencia al tiempo cronológico en el

título de la presentación de su propuesta a los alumnos: Edad Media hasta Siglo XVIII. En relación al diseño, este prescribe las siguientes orientaciones:

Es común que la datación que se trabaja en clase sea dada por los profesores sin explicarles a los alumnos, de dónde, por qué, desde qué visión, o idea, la ha elaborado. Estas dataciones tienen una marcada visión eurocéntrica, generalmente no cuestionada ¿por qué no comenzar con los alumnos a trabajar, desde los procesos o acontecimientos americanos una nueva datación? (...) un acontecimiento puede ser entendido de diferentes maneras, es un hecho multicausal que se debe trabajar desde la simultaneidad cronológica (sincronía) y contemporaneidad histórica, por lo tanto no quedarán hechos o procesos europeos relacionados con los hechos o procesos americanos afuera, “los acontecimientos” tienen un peso en la historiografía actual. (DC 2007:134)

El análisis sobre la concepción del tiempo histórico es un elemento central para la enseñanza de la historia a la vez se percibe en general como de difícil tratamiento en el aula. Pilar Maestro hace foco en esta cuestión e intenta diferenciar “(...) el tiempo de la vida, de las cosas que hacemos, las duraciones de los hechos que nos afectan como seres humanos sociales, y la medida cronométrica de este tiempo vivido, (...) que de alguna manera organiza nuestras vidas, y que hay que saber separar adecuadamente”(2001:7). La autora intenta desentrañar estas dificultades que se presentan en la comprensión y uso del tiempo en la Historia, y continúa afirmando que la “(...) identificación confusa entre el tiempo histórico y el cronológico (...) tiene su origen básicamente en la concepción positivista de la historia fraguada en el siglo XIX y heredada por otras corrientes (...) (2001:7)”

Creemos importante y rescatamos como valioso la preocupación de los docentes por mejorar su práctica, que pudimos evidenciar a través del análisis de las propuestas presentadas por los participantes al curso. Independiente de sus logros, la posibilidad de reflexionar sobre la enseñanza de la disciplina, así como también sobre la actualización metodológica y epistemológica de la misma y los desafíos que presupone enseñar historia escolar en nuestro país, para pensar a la historia como “herramienta cultural” al decir de Miriam Kriger en entrevista realizada por la revista Reseñas de la Universidad de Río Cuarto cuando plantea

(...) en todos los casos, no tengo duda de que es preciso reformular objetivos para pensar la enseñanza de la Historia en tanto “herramienta cultural”. Los desafíos que yo veo principalmente en torno a cómo mantener su carácter disciplinar

historiográfico, más allá de la cuestión de la transposición didáctica en un escenario mundial epocal donde la escuela recupera -sólo como en sus orígenes dónde era claro el carácter pedagógico de los proyectos políticos y el carácter político de los pedagógicos- su rol político. Sobre esta gran cuestión, que afecta al sentido más profundo de la escolaridad, se imprimen luego los desafíos de cada contexto y situación. (Aguiar L., 2012:252)

A partir de estos presupuestos, intentamos indagar lo que dicen los docentes de Historia que hacen en las aulas, a la hora de enseñarla, a través de las actividades que proponen para sus estudiantes secundarios en el marco de la escolaridad obligatoria. Entendemos que queda abierta una nueva línea de investigación que complementa a esta y es la de la observación de clase y la recuperación de la voz de los alumnos.

Bibliografía

Andelique, Carlos M (2011) “La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Que profesor de historia necesitan las escuelas?”.(en línea) Clío & Asociados, (15): 256-269. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf (Fecha de consulta: 30 de marzo 2013)

Aisenberg, B. (1998) “Didáctica de las Ciencias Sociales ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza” Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/gitdes/> (Fecha de consulta: 3 de abril 2013)

Bain Robert (2005) “¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria”.Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/ComoAprendenLosEstudiantes.pdf> (Fecha de consulta: 22 de marzo 2013)

De Amézola, Gonzalo A (2004) “Una segunda fase para la reforma: Problemas de la enseñanza de la historia contemporánea en la educación polimodal”. (En línea). Serie Pedagógica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.393/pr.393.pdf (Fecha de consulta: 8 de abril 2013)

De Amézola, Gonzalo A. (2008) *Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Dirección General de Cultura y Educación (2007) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2º año*, La Plata

Fenstermacher G, y Soltis J (1998) *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires Amorrortu Editores.

Ferrarotti, Franco (1993): “Las biografías como instrumento analítico e interpretativo”, en Marinas, José M. y Santamarina, Cristina (edit.) *La Historia Oral: métodos y experiencias*. Madrid. Debate

Gudmundsdottir Sigrun (1998) “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos” Hunter McEwan y Kieran Egan (comps) en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Argentina Amorrortu. pp.5-32.

Aguiar Liliana, (2012) “Sección entrevistas. Liliana Aguiar entrevista a Miriam Kriger” en *Reseñas de enseñanza de la Historia*, Número 10, Córdoba. APEHUM, pp.252-253-254.

Maestro González, Pilar, (1993) “Epistemología histórica y enseñanza”, en la. Rev. Ayer, Ed. Asociación de Historia Contemporánea, n.º 12, Madrid, (pp. 135-181). Disponible en:

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/41408122?uid=3737512&uid=2134&uid=4581867047&uid=2&uid=4581867037&uid=70&uid=3&uid=60&purchasetype=none&accessType=none&sid=21102342312027&showMyJstorPss=false&seq=2&showAccess=false> (Fecha de consulta: 27 de febrero 2013)

Maestro González, Pilar, (1997) “Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia. (La concepción de la Historia enseñada). Clío y Asociados. La historia enseñada, nº 2, UNL, Santa Fe. Disponible en:

http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2426/1/CLIO_2_1997_pag_9_21.pdf (Fecha de consulta: 12 de marzo 2013)

Maestro González, Pilar. (2001) “Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado”. <http://es.scribd.com/doc/35723032/Maestro-P-Conocimiento-historico-ensenanza-y-formacion-del-profesorado> (Fecha de consulta: 15 de marzo 2013)

Prats Joaquim, (1997) “La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica” en IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia N° 12. Barcelona Disponible en: www.histodidactica.es/articulos/CONTENID.htm (Fecha consulta 9 de abril 2013)

Shulman, L. (2001) “Conocimiento y enseñanza”. Harvard Educational Review, vol 57 N°1. 1987. Trad. en Estudios públicos. Disponible en: www.cepchile.cl/dms/archivo_1573_554/rev83_shulman.pdf (Fecha de consulta: 23 de abril 2012)

<http://interesculashistoria.org/>