

XVII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca, 2019.

LA REPRESENTACIÓN DE LA HISTORIA LATINOAMERICANA - LEJANA Y RECIENTE A LA VEZ- A TRAVÉS DEL CINE. EL CASO DE TAMBIÉN LA LLUVIA (ICÍAR BOLLAÍN, 2010).

Mariana Piccinelli.

Cita:

Mariana Piccinelli (2019). *LA REPRESENTACIÓN DE LA HISTORIA LATINOAMERICANA - LEJANA Y RECIENTE A LA VEZ- A TRAVÉS DEL CINE. EL CASO DE TAMBIÉN LA LLUVIA (ICÍAR BOLLAÍN, 2010)*. XVII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-040/341>

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>.

XVII Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia

Universidad Nacional de Catamarca

2, 3, 4 y 5 de octubre de 2019

Mesa N° 109: *La enseñanza de la historia. Perspectivas y enfoques teóricos y metodológicos.* **Formar en la construcción del Pensamiento Histórico: orientaciones didácticas para la elaboración de propuestas de enseñanza.**

Autoras: Monetto, Florencia. DNI: 36186773. fmonetto92@gmail.com– Tortosa, Victoria – DNI: 34988148. viki06tortosa@gmail.com

Pertenencia Institucional. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N. Córdoba

Palabras clave: Pensamiento Histórico – Enseñanza de la Historia- Secuencia Didáctica.

Abstract:

La problemática de la formación docente atraviesa nuestras preocupaciones como equipo de investigación y de cátedra de enseñanza de la Historia. En tal sentido nos hemos preguntado en proyectos anteriores acerca de los procesos de configuración y reconstrucción de saberes (disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales) considerados necesarios para la enseñanza de la historia tanto en los procesos de formación inicial como en las prácticas cotidianas de docentes noveles y expertos. En este momento, nuestra búsqueda se encuentra orientada a reconocer en qué medida esos saberes analizados contribuyen a configurar prácticas docentes cuyo sentido tienda a la construcción en los alumnos de una conciencia histórica crítica o lo que otros autores llaman un “pensar históricamente”.

Al analizar la bibliografía sobre la temática pueden reconocerse referentes teóricos en común, algunos consensos básicos sobre el significado de las categorías, pero también zonas grises, fronteras difusas y usos indistintos entre las nociones de pensamiento histórico, conciencia histórica, educación histórica, entre los más utilizados por las investigaciones y documentos curriculares.

Para la categoría analítica por la que optamos en nuestra investigación - “pensamiento histórico” -existe cierto consenso básico en afirmar que constituye un meta-concepto formado por competencias intelectuales “copiadas” del trabajo del historiador y por las que el alumno podrá construir, como éste último, sus saberes

históricos de manera autónoma y no solamente “consumir” relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por el profesor (Santisteban, A., 2010).

Inscritos en estos debates, en la presente ponencia nos proponemos definir algunas características que están presentes en propuestas de enseñanza cuya finalidad es formar en la construcción del Pensamiento Histórico. Entendemos que las habilidades del pensar históricamente adquieren relevancia en la medida en que deben no sólo generar procesos de transmisión de interpretaciones del pasado, sino que, por el contrario lo problematicen para posibilitar la apropiación de los modos de construcción de ese pasado como orientador de futuros también socialmente contruidos.

1. Acerca de las finalidades de la enseñanza de la historia

Entendemos que las propuestas de enseñanza siempre son situadas, por esto es imprescindible analizar y entender el contexto en el que se inscriben. Desde finales del siglo XX hasta los inicios del siglo XXI, a nivel mundial, la fuerza centrípeta del mercado se ha profundizado, agravando el proceso de desincorporación de distintos grupos sociales a las instituciones (como la escuela), que afecta los mecanismos de integración social, económicos, políticos o culturales de diversos sectores sociales. Hobsbawm decía: “La globalización en la forma actualmente dominante del capitalismo de libre mercado, ha traído también un aumento espectacular y potencialmente explosivo de las desigualdades sociales y económicas dentro de cada país e internacionalmente” (Hobsbawm, 2006: 67). Es en el potencial explosivo que auguraba Hobsbawm en donde estará la clave para pensar el presente y el futuro de las actuales generaciones, influenciadas por la inmediatez de los acontecimientos y a la vez por las problemáticas y movilizaciones mundiales, con sentidos en común en distintos puntos del planeta, como son los nuevos movimientos sociales de mujeres a nivel mundial, por el acceso a la tierra de comunidades campesinas o las problemáticas cada vez más urgentes, como la migración de grandes cantidades de población de zonas periféricas a centrales.

En este sentido Córdoba, en ciertos ámbitos culturales o intelectuales, se piensa como reformista o rebelde, por los grandes acontecimientos que sacudieron la historia provincial y nacional, como son la Reforma Universitaria de 1918 o el Cordobazo de 1969. Ciertamente estos hechos no deben ocultar que la historia cultural de esta ciudad aloja un conjunto de singularidades atravesadas por “un conservadurismo vuelto naturaleza que impide lo que nace y sobrevive finalmente a todo lo que se rebela”

(Tatián, 2016:13). Es este conservadurismo el que hoy, a luz de un contexto social cargado de desigualdad, pone en tensión aquella máxima de la ciudadanía crítica que se repite en los campos académicos, culturales y estatales.

Desde esta perspectiva global y local de la cuestión social y política, nos preguntamos sobre la importancia de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria actual. La intención será orientar en la construcción de propuestas que se insertarán en este contexto, para lo cual deberán proponerse como una alternativa para la interacción de los grupos de jóvenes a los cuales vaya dirigida. Es decir, deben plantear “una historia abierta a la diversidad, a todos los grupos y personas que conviven en un mismo territorio y que habitan el planeta tierra” (Pagés 2009:7). El desafío más grande es entender que la Historia que enseñamos no es total, ni está acabada o cerrada, sino que está viva, que se construye día a día y que los y las agentes que están en juego son toda la humanidad. Según Carretero, Pozo y Asensio (1989) el estudio de la Historia debería servirles a nuestros estudiantes, en primer lugar, para que puedan situarse conscientemente en el mundo y, en segundo lugar, para conocer de manera crítica su herencia personal y colectiva, así como para comprender las actitudes, los valores y las memorias propias de su comunidad. Por eso, afirma Pagés “la principal competencia histórica que el alumnado debe desarrollar es la de saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico” (Pagés, 2009:1-2)

En este trabajo nos proponemos definir algunas características que están presentes en propuestas de enseñanza cuya finalidad es formar en la construcción del Pensamiento Histórico. Para ello, en primer lugar especificaremos qué entendemos por pensamiento histórico y su relación con la conciencia histórica, para luego brindar algunas orientaciones para la construcción de propuestas adscriptas en esta línea teórica de la didáctica crítica.

2. El pensamiento histórico y su relación con la conciencia histórica

Luego de entender que la finalidad de la enseñanza de la Historia es que los y las jóvenes puedan sentirse parte de la historia y que para lograrlo será necesario formar en el pensamiento histórico, es necesario entonces establecer qué entendemos por pensamiento histórico y en qué medida favorece la construcción de una conciencia histórica crítica como una finalidad específica de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela secundaria. En este sentido, Santisteban sostiene:

La formación del pensamiento histórico tiene como objetivo principal el desarrollo de la conciencia histórico-temporal, para la comprensión de los cambios y continuidades en la historia, y para comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro. Expresado de otra forma, podemos afirmar que en la formación de la conciencia histórica-temporal se sintetizan todas las competencias del pensamiento histórico (Santisteban, 2017: 94).

Si bien esta discusión sobre pensamiento histórico y conciencia histórica dista mucho de estar acabada y en muchos casos se usan ambas categorías indistintamente o como sinónimos, retomaremos algunos de los principales aportes teóricos para explicitar por qué sostenemos que desde la enseñanza de la historia podremos aportar a la formación del pensamiento histórico de los y las estudiantes.

Para esto retomamos los aportes de Rüsen “la conciencia histórica funciona como un modo específico de orientación en situaciones reales de la vida presente: tiene como función ayudarnos a comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente.” (Rüsen 1992: 28). Es decir que es un proceso cognitivo que permite representar el pasado desde el presente para orientar hacia el futuro. Desde esta perspectiva la forma en que la conciencia histórica realiza su función orientadora es con la narración, la competencia específica y esencial de la conciencia histórica y su función como medio de orientación temporal es posible gracias a la competencia narrativa.

Sin embargo, para Sebastián Plá en la enseñanza de la Historia la teoría narrativa de Rüsen no satisface las características de pensar históricamente, es decir el conjunto de operaciones cognitivas propias de los historiadores. “El problema de los modos narrativos es que al ser genérica no considera las particularidades del conocimiento histórico, en especial el uso de los conceptos metahistóricos que se requieren para pensar históricamente, como cambio, evidencia y explicación” (Plá, 2017:7). Es decir, no basta con narrar, se requieren de marcos cognitivos que desarrollen habilidades específicas para pensar históricamente. Las investigaciones en la enseñanza de la Historia tienden a romper con la circularidad de Rüsen, ya que “el pasado en el presente se encuentra en todas partes y por tanto hay infinidad de usos posibles, la escuela no puede convertirse en un uso más y debe enseñar la historia ciencia para pensar históricamente.” (Plá, 2017:7). Es decir, que estos diferentes usos del pasado que están presentes y en cierta forma compiten con la Historia escolar -como los medios de comunicación, el cine, los discursos políticos, los espacios de memoria- deben ser tensionados o problematizados desde la escuela. Y es en este sentido donde

consideramos fundamental la formación del pensamiento histórico de nuestros estudiantes como aporte a la formación de una conciencia histórica crítica.

Por todo esto se entiende que el pensamiento histórico tiene por finalidad formar a los y las alumnas para juzgar los hechos históricos para interpretar el mundo actual y gestionar mejor el porvenir:

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica” (Santisteban 2010, 39)

En este último sentido, entendemos que pensamiento histórico es una de las formas de alcanzar el desarrollo de una conciencia histórica, ya que esta permite situar y comprender el cambio temporal y las perspectivas de futuro. El resto de las competencias del pensamiento histórico habilitan la interpretación del pasado desde los aportes de la disciplina histórica, para lograr una historia conceptual que permita un análisis complejo, basado en la multicausalidad, la empatía, el pensamiento crítico-creativo, etc. alcanzando la autonomía de los y las estudiantes para crear sus propias representaciones, contextualizar el pasado e interpretarlo de manera distanciada del presente, es decir el volver “extraño” aquello que debe ser comprendido.

Por todo lo dicho hasta aquí nos parece fundamental el lugar y rol que el/la docente de Historia ocupa en el aula. Gladys Cañueto plantea que:

para impulsar el aprendizaje del pensamiento histórico es indiscutible la necesidad por parte del profesor del conocimiento del contenido pero entendemos que es el conocimiento didáctico del contenido lo que le proveerá al docente de las herramientas necesarias para acercar lo más posible el trabajo del historiador al aula, desarrollando estrategias y actividades que promuevan en los alumnos el trabajo con fuentes, la utilización de textos historiográficos que muestren posturas divergentes, que tensionen los relatos hegemónicos de la historia, que puedan entender las acciones de los sujetos históricos en su tiempo y reflexionar sobre el pasado de forma crítica para poder también, reflexiva y críticamente, comprender su presente” (Cañueto, 2014:8)

Para esto consideramos que las propuestas didácticas pensadas para el aula deben partir del planteamiento de un problema, trabajar con fuentes y promover la elaboración de narrativas históricas complejas en los/las estudiantes que permitan la construcción de

sus propias representaciones de la historia. Entendemos que estos tres elementos son indispensables para la formación del pensamiento histórico, pero no los únicos. Se podrán profundizar otras competencias del pensamiento histórico dependiendo la naturaleza del contenido, los propósitos de la enseñanza y las características e intereses de cada grupo de estudiantes.

3. El desafío de la selección de contenidos para la enseñanza de la Historia: partir de un problema.

La educación secundaria orientada en Córdoba constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de educación primaria. Se organiza en dos ciclos: uno básico y otro orientado. En ambos ciclos, se recuperan los saberes, conocimientos y experiencias de los diversos campos de formación existentes en los diseños curriculares vigentes. Asimismo, en ambos ciclos se prevé una organización en espacios curriculares cuya enseñanza está a cargo de un docente con formación específica. Se presentan con una carga horaria semanal regular, tienen una extensión anual y pueden adoptar diferentes formatos curriculares y pedagógicos.

Para tener una aproximación a este mapa curricular en la provincia de Córdoba, si observamos la organización del Ciclo Básico (por ser común a todas las orientaciones y modalidades) observaremos un total de 10 espacios curriculares para primer y segundo año con una carga horaria semanal de 37 horas cátedras; y 11 espacios curriculares para tercer año con una carga horaria semanal de 41 horas cátedra. Esto nos está mostrando que nuestros estudiantes se enfrentan diariamente con una amplia variedad de saberes que provienen de diferentes campos de conocimientos.

Si miramos concretamente el lugar de la Historia en esta propuesta curricular, nos encontramos con una carga horaria de 5 horas cátedra en segundo año, 4 horas cátedra en tercer año y 3 horas cátedra en cuarto y quinto año. Asimismo, sólo por mencionar en líneas generales la selección de aprendizajes y contenidos presentes en este diseño, observaremos un período temporal que inicia en los comienzos de la humanidad y finaliza en la actualidad, incluyendo los principales procesos políticos, sociales y económicos de Occidente, América y Argentina, sumado a la intención de reconocer y valorar diferentes sistemas de valores, creencias y costumbres en todo el mundo.

A esto debemos sumar los problemas que implican las ciencias sociales como objeto de enseñanza. El objeto de estudio, “la realidad social”, es inabarcable en el marco de los tiempos y espacios escolares; es compleja y multidimensional; supone un abordaje multidisciplinar y para su análisis se han propuesto múltiples perspectivas. Esto supone un verdadero desafío para la enseñanza: es prácticamente imposible tratar con alguna profundidad todos los contenidos propuestos para el espacio curricular de Historia en el diseño curricular. Ante esto asumimos un enfoque problematizador de la selección de contenidos: ¿cómo seleccionamos sin que se pierda la complejidad de lo social? ¿Cómo acotamos los aprendizajes y contenidos sin empobrecerlos? ¿Cómo encaramos la enseñanza de manera que despierte nuevas preguntas antes que ofrecer respuestas únicas y cerradas? ¿Cómo llevamos al aula la divergencia de perspectivas sin caer en el relativismo de que toda opinión es válida, pero tampoco en el dogmatismo de imponer la propia perspectiva?

El enfoque del recorte de contenidos propuesto por Gojman y Segal supone entender la operación de separar, de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia, y a la que uno podría acercarse como si lo hiciera con una lente de aumento. Focalizar la mirada en una parcela de la realidad, reconocer los elementos que la conforman, analizar las relaciones que los vinculan entre sí, encontrar las lógicas explicativas de la misma, puede resultar de utilidad para explicar la sociedad en una escala más amplia (Gojman y Segal, 2007:83).

En esta misma línea, Santisteban propone que el estudio de la historia en la escuela sustituya la historia-discurso por la historia-problema, que se establezcan interacciones espaciales y temporales. El punto de partida debe de ser siempre una situación problemática del presente. La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales deben partir de problemas sociales relevantes que nos preocupan, analizar su evolución histórica, hasta llegar a construir una proyección hacia el futuro (Santisteban, 2017).

Siguiendo esta idea, Pagés afirma:

El pensamiento histórico se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a un reto o a un problema...el profesorado ha de renunciar a pretensiones holísticas y ha de seleccionar el contenido según las potencialidades educativas que pueda tener para su alumnado...el profesorado de historia ha de ser, además, un buen conocedor del presente y de sus problemas y presentar el contenido histórico a su alumnado en estrecha relación con problemas del presente” (Pagés, 2009:10).

Por todo esto creemos oportuno recuperar los lineamientos que la política educativa actual nos ofrece para orientar nuestras acciones hacia la formación del pensamiento histórico del alumnado. En las últimas décadas los sistemas educativos de los países occidentales han incorporado en sus diseños curriculares el aprendizaje a partir de un enfoque por competencias. En ellos, la capacidad de leer, comprender, analizar e interpretar la información de manera crítica, se repite como una habilidad que los estudiantes debieran adquirir para desenvolverse en la sociedad del siglo XXI (Godoy Vera; 2018). Así, en la misma línea que los autores antes mencionados, desde el Ministerio de Educación de nuestra provincia se sostiene que

El abordaje y resolución de situaciones problemáticas constituye una alternativa posible para lograr una aproximación a las múltiples dimensiones de lo social, reconocer la singularidad en el marco de lo general así como también visualizar las relaciones tiempo-espacio en su complejidad, puesto que permite una aproximación a las formas en que se construye el conocimiento en las Ciencias Sociales. (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, documento de acompañamiento n°13 D: Abordaje y resolución de situaciones problemáticas en Ciencias Sociales, 2017:2)

Pero ¿qué especificidad tiene en las Ciencias Sociales el planteo de situaciones problemáticas? “Desde la perspectiva de la enseñanza de las Ciencias Sociales abordar y resolver situaciones problemáticas se refiere a la formulación de hipótesis, al análisis y la explicación de diversas situaciones, procesos y fenómenos problemáticos de la vida en sociedad”. (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, documento de acompañamiento n°13 D: Abordaje y resolución de situaciones problemáticas en Ciencias Sociales, 2017:2). Por ejemplo, en tercer año del ciclo básico, trabajando el proceso de construcción de los Estados Nacionales en América Latina, se puede plantear una situación problemática que se aborde desde el contexto local a modo de análisis de caso que luego podría analizarse en una escala más amplia. Por ejemplo¹:

En nuestro país, las ideas predominantes en torno a cómo se conforma la nación Argentina en el período 1862-1880 se asimilan al “blanco-europeo-ilustrado”. La “historia oficial” que se construye supone que los inmigrantes que poblaron el país descendieron de barcos que vinieron de España, Italia y Francia, y no de Angola o de otros países latinoamericanos.

Esta idea, asimismo, se construyó a la par de “mitos” que hablan de una desaparición de la población afro en la Argentina. Los argumentos giran en torno a los siguientes ejes:

- Uno de los mitos nos habla del envío de los negros a las guerras y su consecuente exterminio.
- Otra idea es la de las grandes epidemias, que azotó a la población afro descendiente hasta su desaparición.
- El mito de la desaparición también es sostenido por la idea de que el mestizaje hizo desaparecer a la población afroargentina, porque se supone que cuando un afro se mezcla con un no afro, gana el no afro, y la descendencia deja de ser afro.

- Finalmente, hubo un proceso de auto invisibilización por parte de la población afro en el sentido de negar su identidad étnica y sí asimilar otros términos como argentino, por una cuestión de estigma.

A partir de esta idea, se abordará con los estudiantes la siguiente situación problemática que retomamos del autor Marcos Carrizo: “Si los afroargentinos eran tan numerosos en la época colonial, si estaban presentes en muchas ciudades e incluso en Córdoba, ¿qué fue de ellos? ¿Adónde fueron? ¿Cómo es que desaparecieron, si es que realmente desaparecieron?”ⁱⁱ

El abordaje de esta propuesta podría trabajarse desde el planteamiento de hipótesis, pasando por el trabajo con fuentes, comparación de perspectiva de autores, entrevistas, etc. hasta alcanzar posibles respuestas que podrán ser representadas por los y las estudiantes a partir del trabajo de construcción de narrativas complejas.

En síntesis, didácticamente estamos pensando en un recorte de contenidos que nos permita profundizar en pocos temas, que puedan problematizar el conocimiento y tratarlo críticamente a partir del análisis de casos basados en problemas. Consiste en presentar el pasado como una realidad a investigar, formulando interrogantes o preguntas con perspectiva de indagación que organicen y guíen el aprendizaje. Así se simula el contexto de la investigación histórica. Se pueden presentar unos mínimos o básicos conocimientos sustantivos¹ y a continuación interactuar con los estudiantes ayudándoles a que formulen interrogantes o problemas sobre lo que se conoce construyendo conceptos de segundo orden o metaconceptos históricos (Saiz, 2016).

4. El trabajo con fuentes

Siguiendo la argumentación anterior, los problemas históricos desde esta teoría de la didáctica, se abordan en el aula a partir del trabajo con fuentes, para que los y las estudiantes aprendan a interpretar, contrastar, comparar, clasificar y dar respuesta a esa pregunta o problema.

Si sostenemos que formar en la construcción del pensamiento histórico implica entender a la historia como un discurso en constante construcción, es necesario acercar a nuestros estudiantes al conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica. En primer lugar, se debe partir de la lectura y tratamiento de las fuentes que va desde la simple descripción del contenido o de lo que se observa, hasta inferencias cada vez más complejas y, si es necesario, a la comparación con otras fuentes. Saiz sostiene que “convendría habituar a los estudiantes a una aproximación analítica a las mismas, yendo más allá de la información directa o explícita que éstas ofrecen, aunque aprender a

¹ Entendemos por conocimiento sustantivo o de primer orden los que hacen referencia tanto a conceptos o principios como a fechas y acontecimientos históricos concretos.

obtener esa misma información explícita sea el paso primero y básico”. (Saiz, 2014: 86-87)

Este trabajo inicial con fuentes históricas debe dar paso a que los estudiantes interactúen con los textos históricos que pueden presentar interpretaciones diversas sobre esas mismas fuentes. Contrastar y confrontar las interpretaciones es otro de los elementos indispensables en la formación del pensamiento histórico de los estudiantes; siempre con la mediación del docente que guía el proceso, explicando y ejemplificando sus complejidades para extraer y seleccionar información.

El trabajo interpretativo de fuentes y textos históricos que acerca a los estudiantes al proceso de construcción del conocimiento histórico, más tarde les permitirá interpretar y escribir sus propias narraciones; es decir que el tratamiento de las fuentes no sólo favorecería el desarrollo de la interpretación histórica sino que también permitiría fortalecer la autonomía de los estudiantes para elaborar sus propias representaciones de la historia. Sobre este punto profundizaremos en el siguiente apartado.

Finalmente, otra de las ventajas del trabajo con fuentes es la posibilidad de fortalecer el desarrollo de la imaginación histórica, ya que presentan aspectos de la vida de las personas (favoreciendo la empatía), permite establecer relaciones con otras realidades, otros sistemas de creencias y normas (contextualización) y finalmente establecer juicios críticos sobre los procesos y personajes históricos. “El uso de la imaginación histórica pretende dotar de sentido a los acontecimientos históricos a través de la empatía y la contextualización pero siendo conscientes que lo hacemos desde nuestro contexto cultural y usando el aparato conceptual de la actualidad.” (Santisteban, 2010:46) Asimismo, el desarrollo de la imaginación histórica permite pensar en procesos históricos que pudieron ser y que no fueron, siendo esto relevante para que los estudiantes reconozcan la capacidad de agencia que tuvieron los actores sociales del pasado, es decir comprender sus actitudes, motivaciones y expectativas que pueden generar cambios o continuidades.

5. La construcción de narrativas históricas complejas

Hasta aquí se plantearon formas de abordaje de las propuestas –la enseñanza desde problemas y el trabajo con fuentes. Lo que se presenta a continuación es el modo en que estas propuestas van a reflejar el pensamiento histórico en cada estudiante. Consideramos que la importancia de la capacidad narrativa radica en ser la forma en la

que la conciencia histórica se materializa. Es decir, es el medio para la orientación temporal y para darle sentido al pasado. La narración histórica se define por tres elementos: forma, contenido y función. La experiencia –contenido-, la interpretación –forma- y la orientación –función- enmarcarían las competencias del pensamiento histórico (Rüsen; 1992), pero estos deben ser procesos progresivos en los y las estudiantes que les permitan organizar y estructurar los procesos históricos. Santisteban retoma la idea de que

La historia es esencialmente narración y su enseñanza debe comenzar por las formas más elementales de representación, como pueden ser el cuento o la leyenda. Luego, y a medida que el alumnado progresa en su escolaridad, se debe introducir un pensamiento más reflexivo, la comparación de interpretaciones históricas presentes en los manuales, el análisis de los juicios de los personajes históricos o sobre sus actitudes. (Santisteban, 2010:44)

La narración es un punto de partida para introducir luego formas más complejas de representación histórica, como lo es la explicación histórica. Los y las estudiantes deben adquirir a través de su escolaridad las competencias que les permitan ir más allá de la descripción, deberían ser capaces de identificar, comparar o proporcionar explicaciones causales-intencionales de manera coherente respecto a los hechos, procesos históricos y acciones desencadenadas por ciertos actores en un contexto de tiempo y espacio determinado para alcanzar la comprensión y explicación del pasado histórico. El resultado del trabajo de cada estudiante dará cuenta de una construcción basada en las capacidades del pensamiento histórico, en donde se pongan en evidencia ciertos procesos mentales que no sólo tengan que ver con la memorización de hechos concretos, personajes o fechas.

Para construir narrativas históricas complejas se pueden adoptar diversas estrategias didácticas. Tomando los aportes de Grau Verge (2015) una opción metodológica podría ser orientar a los estudiantes con una estructura narrativa a modo de organizador previo. Este autor construye un modelo con una serie de pasos que los estudiantes no necesariamente deberían seguir de manera rigurosa pero que aportaría en la organización del relato. Analizando el modelo, consideramos que cada docente lo podría ir adecuando según los contenidos que se estén trabajando, los propósitos de enseñanza y los objetivos del aprendizaje.

Estas pautas son: escribir un título que permitiría situar en el tiempo y el espacio el problema con el cual estamos trabajando; describir una situación inicial, que presente a los protagonistas y el contexto histórico; indicar el punto en que se complica la

situación inicial, describiendo las múltiples causas que pueden hacer o no cambiar esta situación; analizar el impacto de las complicaciones o circunstancias que se consideran problemáticas para los protagonistas y las posibles vías de acción que se presentan en ese contexto, delimitando las decisiones o definiciones adoptadas; describir la situación final donde se puede comparar la situación inicial con la final; realizar una interpretación personal en donde se explicita la importancia del proceso relatado o donde se evidencien las consecuencias a largo plazo.

Al momento de evaluar dichas narrativas se deberían tener en cuenta la presencia y el nivel de apropiación de los metaconceptos históricos como cambio-continuidad, causa-consecuencia, personajes-cuasipersonajes, temporalidad, etc.; en línea con las finalidades de la enseñanza de la historia que nos proponemos.

Otra opción metodológica podría ser la propuesta del equipo de Beatriz Aisenberg (2008), que plantea el trabajo de co-construcción de la consigna de escritura con los propios estudiantes. Es decir, tender un puente entre lo que los estudiantes construyeron sobre el tema o problema en términos generales, sin los límites que puede suponer una consigna dirigida o cerrada, pero donde se comparte la construcción que avanza en base a la interacción docente/estudiante. La autora sostiene:

La co-construcción de la consigna parece generar una diferencia esencial con las situaciones habituales de escritura en historia: cuando se da desde el comienzo una consigna cerrada, son los alumnos los que tienen que hacer el esfuerzo de entender qué quiere la maestra, de acercarse a su perspectiva; en cambio, con una consigna inicial abierta, aún con el riesgo de resultar demasiado vaga, los alumnos empiezan a escribir desde donde pueden y logran dar cuenta de lo aprendido. Es la docente quien tiene que acercarse para entender en qué están pensando los chicos y, a partir de esto, ayudarlos a avanzar (Aisenberg y Lerner; 2008: 27).

En síntesis, esta opción metodológica tiene por finalidad que los y las estudiantes se posicionen como autores/autoras desde su perspectiva personal. De esta manera, se podría evaluar lo que revisaron y reconstruyeron de sus representaciones previas.

Ambas opciones no son excluyentes u opuestas, podrán tenerse en cuenta de acuerdo al grupo de estudiantes, las estrategias y objetivos presentes en cada propuesta de enseñanza.

6. Consideraciones finales

Para finalizar queremos presentar algunas consideraciones que se nos plantearon al momento de aproximarnos al análisis y desarrollo de los temas aquí abordados. El

trabajo realizado fue una sistematización de distintos aportes teóricos y metodológicos del campo de la didáctica crítica. Entendemos que las orientaciones presentadas son las mínimas e indispensables si lo que se propone es formar en el pensamiento histórico desde, fundamentalmente, la perspectiva del Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS) de la Universidad Autónoma de Barcelona dirigidos por Pagés y Santisteban y los aportes de Sebastián Plá. Las orientaciones aquí propuestas favorecen la enseñanza de una Historia que no es reproductiva, memorística, lineal o cerrada sino que entiende que el conocimiento social es una construcción de la cual nuestros estudiantes también forman parte para poder interpretar, comprender y transformar la realidad en que viven.

Por todo esto creemos que pueden servir para cualquier docente, de cualquier modalidad o nivel. Aquí se consideró el contexto local -de Córdoba- y global, sabiendo que los problemas de la práctica son semejantes en todo el mundo occidental, particularmente en América Latina por compartir problemáticas políticas, sociales, económicas o culturales comunes. Estas podrán ser profundizadas o recontextualizadas de acuerdo a las capacidades y problemas que se quieran construir y desarrollar en cada aula.

Entendemos que los debates y análisis teóricos aquí presentados debieran reflejarse en nuevas propuestas curriculares que superen la linealidad temporal y un currículum cargado de contenidos, como tradicionalmente está pensada la Historia escolar. Desde el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, comenzaron los trabajos por incorporar estos debates reflejados en publicaciones como la separata para diversos espacios curriculares, documentos de acompañamiento que favorecen la apropiación curricular y una serie de capacitaciones destinadas al acercamiento y puesta en práctica de estas capacidades. Si tenemos en cuenta que las políticas educativas actuales en general se proponen incorporar todas estas perspectivas teóricas que siguen en debate, los y las docentes debemos asumir el compromiso de transformar la práctica dentro de las aulas, entendiendo a los y las estudiantes a quienes están destinados las propuestas como agentes participantes de su realidad. La escuela, en este sentido, se vuelve el lugar por excelencia para volver crítica la conciencia histórica. La enseñanza de la Historia se propone entonces establecer el análisis consiente del presente a través del estudio del pasado, para que cada sujeto puedan comprender el contexto en el que viven e intervenir en él.

Para finalizar, ponemos en claro que los autores analizados y retomados en este trabajo no agotan la bibliografía ni la complejidad de las categorías aquí presentadas. Por esto las discusiones en torno a la definición de las mismas no están cerradas ni acabadas. Lo presentado aquí es una posible lectura pensada para la puesta en práctica de las categorías del pensamiento histórico.

Referencias:

ⁱ El ejemplo es una elaboración nuestra

ⁱⁱ Carrizo, M. “Afrodescendientes ¿dónde están los negros?” 11 de noviembre 2016. Recuperado de: <http://www.revistamatices.com.ar/afrodecendientes-donde-estan-los-negros/>

Bibliografía:

- AISENBERG, B. y LERNER, D. (2008): “Escribir para aprender historia” (Enlace web: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29_03_Aisenberg.pdf)
- CARRETERO, M.; POZO, J. y ASENSIO, M. (1989) “La enseñanza de las Ciencias Sociales”. Visor. Madrid.
- CAÑUETO, G. (2014) “La enseñanza de la historia en las aulas de la escuela secundaria. Un estado de la cuestión” (Enlace web: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/2jie/schedConf/presentations>)

- GADAMER, H. (1993): "El problema de la Conciencia Histórica" Impreso en español por editorial TECNOS, Madrid.
- GODOY VERA, F. (2018): "Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria", Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- GOJMAN, S. Y SEGAL, A. (2007) "Selección de Contenidos y Estrategias Didácticas en Ciencias Sociales: La trastienda de una propuesta" En AISEMBERG Y ALDEROQUI (Comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Teorías con Prácticas*, PAIDOS, Bs. As.
- GRAU VERGE, F. (2015): "Los relatos históricos en las aulas de secundaria. Un estudio desde la investigación-acción" (Enlace web: <http://www.redalyc.org/pdf/3241/324148872007.pdf>)
- HOBSBAWM, E. (2007): "Guerra y paz en el siglo XXI", Crítica, Barcelona.
- PAGÈS BLANCH, J. (1997): "Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto Remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994)". BENEJAM, Pilar / PAGÈS, Joan (coord.): Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO. Praxis. Barcelona.
- ----- (1998) "La formación del pensamiento social" En BENEJAM, Pilar / PAGÈS, Joan, Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria, Barcelona, ICE/Horsori, 152-164.
- ----- (2007) "La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado". AVILA, R. M. /LOPEZ, R. /FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (eds.): Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización. Bilbao. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 205-215.
- ----- (2009) "Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década". Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.

-
- PAGÈS BLANCH, J. Y SANTIESTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2011): “Conciencia y tiempo histórico” y “Tiempo al tiempo en la escuela: una mirada transversal” respectivamente en “La enseñanza de las ciencias sociales en perspectiva escolar”. Ediciones Rosa Sensat, Barcelona.
 - PLÁ, S. (2017): “Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia” Educación en campos disciplinares, XIV Congreso de investigación educativa: COMIE, San Luis Potosí.
 - RÜSEN, J. (1992): “El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”, en Propuesta Educativa, N° 7, FLACSO, Buenos Aires.
 - SÁIZ SERRANO, J. (2014): “Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico”, en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 29-1. (Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>)
 - SÁIZ, J. & GÓMEZ, C.J. (2016). “Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos”, en Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(1), 175--- 190.
 - SANTIESTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2010): “La formación en competencias de pensamiento histórico”, Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada / número 14. Buenos Aires/Santa Fe. Edit. de la UNL.
 - ----- (2017) “Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años”, Diálogo Andino N° 53, pp.87-99. (Enlace web: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>)
 - TATIÁN, Diego (2016) : “Contra Córdoba” Córdoba, Caballo Negro Editora.
 - TIRAMONTI, Guillermina (2010): “La escuela, de la modernidad a la globalización” ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, , Universidad Nacional de La Plata.

Webgrafías:

- <http://www.revistamatices.com.ar/afrodecendientes-donde-estan-los-negros/>

- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, documento de acompañamiento n°13 D: Abordaje y resolución de situaciones problemáticas en Ciencias Sociales, 2017:2.
- Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, Separata de Historia, 2018.