

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

Práctica docente y pensamiento del profesor de historia en el nivel medio.

Angelini, Beatriz Rosa y Bertorello, Susana Emma (Universidad Nacional de Río Cuarto).

Cita:

Angelini, Beatriz Rosa y Bertorello, Susana Emma (Universidad Nacional de Río Cuarto). (2007). *Práctica docente y pensamiento del profesor de historia en el nivel medio. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/254>

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>.

XI° JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA
Tucumán, 19 al 22 de Septiembre de 2007

Título: **Práctica docente y pensamiento del profesor de historia en el nivel medio**

Mesa Temática Abierta 33: La historia enseñada: debates y desafíos en diferentes contextos

Universidad, Facultad y Dependencia: Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas Departamento de Historia

Autoras: Beatriz Rosa Angelini, Susana Emma Bertorello¹

Correo electrónico: beatrizangelini@arnet.com.ar, sbertorello@hum.unrc.edu.ar

Introducción

Los profesores que elegimos enseñar historia pocas veces tenemos el tiempo y los marcos interpretativos para analizar en profundidad las propias prácticas. Las difíciles condiciones de trabajo que existen en las escuelas argentinas obligan, muchas veces, a que los docentes centren su atención en aspectos que poco tienen que ver con enseñar y aprender historia.

Los modelos de enseñanza son una actividad generalizada pues todos los días, los docentes de todos los niveles educativos abordan sus procesos de enseñanza y aprendizaje desde distintas propuestas. Dichos modelos están más o menos articulados y se fundamentan en teorizaciones que permiten a los profesores, con mayor o menor éxito, ejercer su profesión. Al año impartimos gran cantidad de clase y, sin lugar a dudas, detrás de ellas se pretende estimular a los alumnos, resolver los problemas que se plantean, proponer actividades y evaluar los resultados.²

Durante los años 50 en Europa sobre todo, se proponen en las prácticas docentes pasos altamente formalizados en los que se destacan la recepción, el procesamiento y la evaluación. La concepción técnica de los 50, se ve criticada en

¹ En colaboración María Cristina Angelini, a cargo del equipo de investigación de la cátedra Práctica Profesional Docente, Departamento de Historia, UNRC.

² Rodríguez Neira, T, (1999: 89)

los años 60-70 censurándose los procesos tan formalizados pues, se estima, que son un obstáculo para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se proponen situaciones más intuitivas en las que se cuiden los ámbitos de la percepción, la memoria, la cognición y la pluralidad de resultados . En este mismo periodo se abre con fuerza el ámbito constructivo que preconiza el aprendizaje situado, el afianzamiento de la instrucción, y el aprendizaje compartido, teniendo en cuenta la singularidad que cada situación tiene. Como síntesis de estos procesos se precisa que cualquier modelo debería de disponer de un marco referencial general y de la posibilidad de adaptarse a diferentes contextos, niveles, formas de aprendizaje, contenidos y control de los mismos.³

Igualmente, hemos de considerar que no existe un único camino para el éxito pedagógico, ni la solución sin esfuerzo de los complejos problemas docentes, ni la descripción del “modo mejor de enseñar”. No podemos entender los principios de la enseñanza como dogmas estáticos, sino como interacciones dinámicas con las metas cognitivas y sociales, con los procedimientos que subyacen a las teorías del aprendizaje y con las características personales e individuales del binomio profesor-alumno.

La fuerza de la educación reside en la utilización de una variedad de enfoques, adaptándolos a los diferentes objetivos y a las características de los alumnos. La competencia docente surge de la capacidad de acercarse a adolescentes diferentes creando un medio multidimensional y rico.

Mucha gente cree que la buena enseñanza es algo que se puede reconocer a primera vista aunque sea difícil de explicar y razonar, propiciando la idea de que una enseñanza es mejor que otra sin más matices. La cuestión no es tan sencilla, existen trabajos de investigación que han abordado el estudio de algunos métodos hallando divergencia precisamente en los objetivos pretendidos. Aunque los resultados de estos trabajos no sean excluyentes, no podemos afirmar la existencia de un enfoque único óptimo, seguro y de objetivos múltiples. Nuestra tarea consistirá en analizar

³ Joyce, B y otros (2002: 79)

las diferentes formas de enseñar la historia, a través del pensamiento de los docentes de enseñanza media a partir de análisis de entrevistas realizadas por alumnos del profesorado en Historia

La práctica del profesor en el aula a cada instante, con mayor o menor grado de explicitación, está basada en sus concepciones sobre la enseñanza, los alumnos, las posibilidades de obtener resultados, la importancia de los contenidos, sus propias convicciones personales, el valor de los proyectos curriculares o de la institución, el papel de los padres, las funciones de la administración, e incluso de hechos del contexto social que afecta la práctica docente.

Visualizamos que detrás de cada actuación docente hay referentes de determinados modelos de enseñanza a partir del cual se diseña el currículum teniendo como marco los lineamientos planteados por las propuestas oficiales.

Es por ello que pretendemos realizar nuestro análisis tomando en cuenta algunas dimensiones constitutivas del proceso de enseñanza y aprendizaje que llevan adelante profesores de historia del nivel medio de nuestra comunidad. Las dimensiones a tener en cuenta son:

- concepción del hombre
- concepción del aprendizaje
- enseñanza de la Historia
- estrategias para alcanzar sus intenciones
- interpretación de contextos, la enseñanza de la historia, los alumnos, la institución y el profesor.

Este trabajo se estructura en torno a las entrevistas realizadas por alumnos del profesorado en Historia, en el marco de un trabajo de integración entre los saberes disciplinares y pedagógicos. Representaciones epistemológicas y didácticas que

poseen los docentes del área de Historia del nivel medio del Sistema Educativo en establecimientos de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba

La elaboración implicó adoptar una postura en relación a docente y práctica docente y a representaciones como marcos referenciales que orientaron el análisis de la información provista por entrevistas. Para luego inferir los supuestos subyacentes y valorar la importancia de su visión sobre el sistema educativo y su práctica docente en historia.

Concepción del hombre

Sin lugar a dudas, todas y cada una de las acciones que se llevan a cabo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, están inspiradas en determinadas concepciones de la cultura, del hombre y del tipo de cualidades que el aprendiz ha de alcanzar. En este sentido, nuestras prácticas educativas dirigen explícita, o implícitamente, sus intenciones, sus metas o sus objetivos, hacia el desarrollo de alumnos a los que se los hace progresar en: el desarrollo de la condición humana, la necesidad de enseñarle a vivir, saber enfrentarse y convivir con la incertidumbre, el aprendizaje ciudadano y en el conocimiento de su cultura.

Entre los docentes entrevistados ellos sostienen:

“...como toda persona que cree en los valores democráticos, mi ideal de sociedad es una sociedad más justa y equitativa, donde exista igualdad de oportunidades para todos en materia educativa. Por supuesto también en el ámbito de la salud, vivienda y todos los aspectos que hacen a la calidad de vida de las personas. Una sociedad que incluya en vez de excluir.”⁴

“Formar un hombre comprometido con los problemas sociales”⁵

⁴ Informante A

⁵ Informante H

El desarrollo de la condición humana aprendiendo a conocer.⁶ El ser humano es complejo, es un ser a la vez biológico y totalmente cultural. El hombre tiene una doble entrada, la biofísica y la psico-socio-cultural.

También, entre los entrevistados, consideran que el compromiso social es una dimensión importante cuando expresan:

“Para lograr este cambio en la sociedad, la educación es imprescindible. Tiene la misión social e histórica de conducir, guiar a los actores sociales en este sentido, pero también a procurar que estos encuentren un proyecto propio de vida que empalme con el de la sociedad que buscamos. Para ello es necesario establecer metas que puedan alcanzarse a corto y mediano plazo, como así también la proyección en el tiempo largo. La educación debe ser también contenedora, posibilitar la comunicación, proponer a los alumnos nuevas formas de aprender y de construir conocimiento, crear y recrear el conocimiento”⁷.

“Formar personas autónomas que con algunas herramientas puedan administrar su aprendizaje”⁸

La necesidad de enseñar a vivir aprendiendo a ser.⁹ Hemos de considerar que el objeto de la educación no es dar al alumno cada vez conocimientos más numerosos, sino crear en él un estado interior y profundo, que le oriente en un sentido definido no sólo durante la infancia y juventud, sino para la vida entera. Así pues supone, en gran medida, que aprender a vivir necesita no sólo conocimientos, sino la transformación, en su propio ser mental, del conocimiento adquirido y la incorporación la vida. Se trata, en la educación, de transformar las informaciones en conocimiento, de transformar el conocimiento en sabiduría, y ésta debe estar orientada por las finalidades definidas.

Los docentes entrevistados coinciden también en formar un ciudadano democrático cuando expresan:

⁶ Delors (1996), Morin (2000),

⁷ Informante C

⁸ Informante K

⁹ Delors (1996), Morin (2000),

*“En una sociedad justa y democrática la educación debe apuntar a la formación integral de ciudadanos, capaces de insertarse en la sociedad de manera crítica y activa. Un hombre reflexivo, comprometido con la realidad de su tiempo, que sea capaz de protagonizar los cambios necesarios en la sociedad para hacerla más democrática. Ciudadanos que adopten una actitud positiva respecto de las posibilidades de desarrollo y capacitación permanente”.*¹⁰

*Formar un ciudadano responsable, justo y libre, libertad que se logra sólo con la adquisición de conocimiento”*¹¹

*“Formación de ciudadanos responsable, libre y con valores” Alumnos solidarios que permitan construir una sociedad justa, libre participativa y que integre al diferente*¹²

Aprender a ser ciudadano (aprendiendo a vivir juntos).¹³ La educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y aprender a convertirse en un ciudadano. Un ciudadano, en una democracia, se define por su solidaridad y su responsabilidad, reconocimiento de la diversidad. La conciencia y el sentimiento de nuestra pertenencia y de nuestra identidad terrena, son vitales hoy en día. La progresión y el anclaje de esta conciencia de pertenencia a nuestra patria nos permitirán el desarrollo, por múltiples canales, en las diversas regiones del globo, de un sentimiento de ligazón e solidaridad necesaria para las relaciones humanas, lo únicos que nos permitirá humanizar esta mundialización.

Concepción del aprendizaje

La investigación sobre la enseñanza no puede ser ajena a los procesos de razonamiento y aprendizaje de los alumnos. En este sentido, como no podía ser menos, las tendencias y concepciones de la misma han configurado el marco de los trabajos y, por lo tanto, de los esfuerzos por clarificar dicho ámbito. El estudio llevado a cabo por Nuthall pretende una visión actualizada de los mismos y, como es habitual, la siempre polémica y discutida clasificación de los distintos estudios que

¹⁰ Informante B

¹¹ Informante E

¹² Informante F

¹³ Delors (1996), Morin (2000),

se están realizando. Partiendo de la base de que los procesos que se generan en las aulas¹⁴ no pueden ser entendidos hoy como de meras transferencias de unos textos a las cabezas del alumnado, sino como construcciones de las mismas, distinguiré tres grandes concepciones, con todo lo provisional y discutible que pueda serlo, que son la de orientación psicológica, las sociológica y la lingüística o sociolingüística.

A partir de la opinión de las docentes entrevistadas observamos que se establecen análisis acerca de la naturaleza del conocimiento que cada una de estos planteamientos aporta algo acerca del conocimiento de cómo se enseña y lo que se persigue en el aprendizaje de los alumnos pero es lógico también señalar que dichas concepciones se diferencian y compiten en torno a los temas y formulaciones de ese conocimiento.

Así pues daremos cuenta resumidamente de estos planteos. Sería pertinente considerar la necesidad de construir un cuerpo de contenidos de Historia con posibilidades de una adecuada transposición didáctica, para ser enseñados y aprendidos por todos los estudiantes de manera apropiada.

Entre los docentes entrevistados sostienen en su mayoría que la educación y el aprendizaje debe ser:

“...buscamos aquello que permite a los alumnos apropiarse del conocimiento de manera significativa, relacionar lo nuevo con los conocimientos previos, el planteamiento de problemas o hipótesis sobre problemas, que luego puedan comprobar o refutar. Creemos que de este modo se realiza un estímulo importante a la actitud crítica de los adolescentes acerca de la Historia de su propia historia, formando su propia opinión sobre los hechos con una argumentación sostenible”¹⁵.

“...necesidad de practicar un aprendizaje significativo; que es aquel que se relaciona con el contenido de los conocimientos previos, donde el alumno debe manifestar a su vez una actitud favorable hacia el aprendizaje que es también un aprendizaje subordinado ya que los

¹⁴ Nuthall, (200: 19-65) Hemos de entender este término en un sentido amplio y no restrictivo reducido a un espacio físico determinado.

¹⁵ Informante A

nuevos conocimientos son relacionados con las ideas relevantes yendo de lo básico a lo periférico, donde los alumnos tienen la posibilidad de formular con sus propias palabras temas que quizás les parezcan complejo...”¹⁶

“Cuestión interactiva entre docente y alumnos”¹⁷

“Proceso enseñanza-aprendizaje a través del cual se tiende a la formación y superación personal y social del que participan docentes alumnos y un contenido cultural significativo que favorece la formación del alumno”¹⁸

“Proceso de enseñanza-aprendizaje muy complejo por una serie de variables, familia, tiempo, escaso interés, pérdida de valores, falta de recursos económicos que lleva al abandono de los alumnos”¹⁹

“No hay una modalidad pedagógica definida. Digamos que uno está en una perspectiva muy constructivista...a veces recorro a lo tradicional: leer un texto y evaluar, a veces recorro a actividades variadas que le asigno a los diferentes grupos”²⁰

“Clases teóricas breves analizado problemas de la realidad y proponiendo lectura para el hogar”²¹

“Trato de adaptar contenidos y actividades de acuerdo a las necesidades de los alumnos y priorizando los contenidos ya que por ser extensos deben ser seleccionados. Hay que hacer significativo de acuerdo a los conocimientos previos de los alumnos”²²

Se puede observar que los docentes consideran el aprendizaje como construcción del conocimiento a partir de saberes previos de proponer aprendizajes significativos, aunque pocos puedan dar cuenta de referentes teóricos.

Enseñanza de la Historia

El contenido es una dimensión trascendente en la formación del alumno desde ellos se configuran formas de ser y de comprender el mundo cultural donde se

¹⁶ Informante C y D

¹⁷ informante k

¹⁸ Informante J

¹⁹ Informante E

²⁰ Informante K

²¹ Informante I

²² Informante E

encuentra. Desde los planteamientos que se siguen en la selección de la cultura (más centrados en nuestro cuerpo disciplinar o en las situaciones globales y cotidianas), abordados en su momento, creo que es pertinente en la construcción de modelos de enseñanza, que partiendo de esas decisiones consideremos por una lado la naturaleza de los mismos, y por otro la concepción que como docentes tenemos a la hora de configurar el diseño de aula.

Uno de los profesores entrevistados opina que la enseñanza de nuestra disciplina debe configurarse a partir de:

*“En relación con los criterios para la selección de contenidos, básicamente buscamos que contemplen las necesidades e intereses de los alumnos o se adecuen al modo de percepción del mundo que ellos sostienen y desde allí lograr interrogar esa forma; que posibiliten la relación con conocimientos previos, pero que actualicen o resignifiquen estos conocimientos y los enriquezcan; que estos nuevos conocimientos permitan realizar una comprensión de los procesos sociales actuales y su conflictividad”.*²³

*“tratamos de vincular permanentemente las situaciones de la vida diaria y de la realidad social en la que estamos inmersos (nacional y local) como la exclusión, el desempleo, la pobreza, la corrupción, la integración regional, globalización, etc con los contenidos propuestos desde la planificación”.*²⁴

*“En el trabajo en clase trato de mostrar a los alumnos el sentido de abordar la historia, sus contenidos específicos, el alcance de su estudio, su necesidad actual, enfocando el proceso histórico no como pieza de museo sino como historia viva, que afecta nuestro presente y lo ilumina, dando la posibilidad a los alumnos para que propongan modos de abordaje de la temática propuesta, o la elección de temas que les resulten mas interesante”.*²⁵

Otro de los docentes ante la consulta sobre qué criterios tiene en cuenta para la selección de contenidos responde:

“Y bueno en general, que no sean demasiados porque no puedes cargar a los chicos con conocimiento en ochenta minutos a la semana. Que sea central y que tengan en sí algún eje y entonces permanentemente lo vas retomando a medida

²³ Informante B

²⁴ Informante C

²⁵ Informante D

que pasas los temas...tratar de buscar que sean donativos, que den algún punto con el alumno.”²⁶

El mismo informante, en relación al contenido al cual se le da mayor importancia, contesta:

“Bueno...eso según los temas. Según los temas, hay algunas fuentes que son como más interesantes, que te muestran más lo central del tema.”²⁷

Continuando con las afirmaciones respecto a la selección de contenidos y en este caso en relación con los Contenidos Básicos Comunes, la profesora nos dice:

“En primer lugar el Estado te envía contenidos obligatorios y desde un primer momento debes achicar contenidos y hacer un recorte. Pero a medida que vas a la práctica se te presentan oportunidades para mejorar la selección dependiendo de las características de los grupos. Las relaciones con los alumnos son flexibles y presentan cambios a medida que vas conociendo a los grupos en los diferentes años. Estos cambios de los grupos mismos de alguna manera producen cambios en los contenidos” (...) “A nivel institucional tengo libertad, no existen controles de los materiales, es más, en muy escasas ocasiones se utilizan libros de texto escolares, sino que elaboramos un manual con la bibliografía que creemos más adecuada.”²⁸

“...el hilo conductor de los contenidos debe estar constituido por los conceptos de: causalidad, actores sociales, espacio y tiempo nociones de proceso, desde lo temporal con las distintas duraciones según Braudel, estructura, coyuntura y acontecimiento”²⁹

Desde la naturaleza de los contenidos históricos o la situación de la vida cotidiana que se desea diseñar, encontramos en gran medida definidas las epistemologías annales y críticas entre otras. Desde cada una de ellas, sin duda, se articula tanto el discurso de la materia como su propia estructuración de cultura y la función que pueda tener en los procesos de formación de los alumnos.

Además, como todo aprendizaje implica un cambio, hemos de señalar que todos los cambios no son de la misma naturaleza, ni de la misma intensidad o duración. Otra característica, tal vez no enfatizada de los aprendizajes y de los

²⁶ Informante K

²⁷ Informante K

²⁸ Informante I

²⁹ Informante H

contenidos, es la de desafío, la de interrogante, la de narrativa que deben tener. Ese placer por ese mundo a explorar, conocer y completar. Ese placer por el esfuerzo que se realiza es, sin duda, una de las características que deben tener los contenidos. Sin ella esa interacción con el alumno, con el contenido, con la situación que se crea de tensión entre esos elementos, deja y pasa a ser algo completamente muerto que, indudablemente se transmite en las aulas. Creerse lo que se hace y disfrutar de ello es, algo que se transmite y se siente y que difícilmente se puede ocultar. Por último destacaría en los contenidos su capacidad de apertura a los otros y apertura a aprender. Apertura a que los alumnos trabajen entre sí, apertura a la independencia de los alumnos y apertura al aprendizaje del profesor. Es importante, en algunos docentes, apreciar estos valores en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Estrategias de enseñanza

El termino estrategia, actualmente es de uso común y así se habla de estrategias políticas, financieras, comerciales, etc. Si hiciéramos una pequeña encuesta para saber qué es una estrategia, encontraríamos, seguro, una cierta coincidencia en considerar dos componentes claves en la definición:

- Las acciones que deben emprenderse
- El intento de alcanzar una meta o objetivo mediante estas acciones

Sería sencillo añadirle el término enseñanza y tendríamos una primera definición: conjunto de acciones que se llevan a cabo para alcanzar un objetivo educativo. Pero queda claro que una estrategia no se pregunta por los fines, por la bondad o no de lo que se desea alcanzar. Una estrategia es eso... el camino para llegar a.

En este mismo sentido la define Mallart³⁰, cuando las caracteriza como un medio para alcanzar una finalidad, un método para emprender una tarea o una secuencia de decisiones tomadas para alcanzar un objetivo. Igualmente, cuando la concreta en el ámbito didáctico recurre a la definición de Rodríguez “la estrategia didáctica como el proceso reflexivo, discursivo y meditado que pretende determinar el conjunto de normas y prescripciones necesarias para optimizar un proceso de enseñanza y aprendizaje.³¹ Por último, con la finalidad de clarificar conceptos próximos señala que podemos considerar sinónimas expresiones como: métodos y estrategias puesto que si el método no es más que un camino, en griego, estrategia acabamos de ver que también supone un significado de medio a través del cual se llega a un objetivo.

De allí que nuestros colegas entrevistados proponen diversos caminos en las propuestas de enseñanza y aprendizaje cuando expresan lo siguiente:

*“El diálogo entre los alumnos, y entre los alumnos y el docente, es una estrategia de integración y comunicación que puede potenciar los resultados del trabajo áulico y de grupo, actitud que es favorecida desde la docente, de apertura y reconocimiento a las opiniones personales, ayudando a que puedan fundamentarlas adecuadamente. También considero que muchas veces puntualizamos sobre aspectos teóricos sin darles espacio a la práctica, siendo ambas parte del proceso de praxis, es decir de la experiencia que es iluminada por un marco teórico de referencia, aunque éste no sea muchas veces evidente. Para lograr todo esto hay herramientas que el docente provee estrategias de abordaje de un texto, como leer un mapa histórico, como comprender el paratexto, etc. lineamientos orientadores a partir de guías de trabajo, a veces son preguntas que invitan a encontrar más preguntas o respuestas a partir de la interacción entre el texto y la propia experiencia”.*³²

*“...se pueden usar estos organizadores ya que los alumnos por su parte se pueden valer de muchas estrategias para aprender como llevar registros, repasar, comparar, realizar cuadros sinópticos, redes conceptuales, memorizar...que son estrategias muy necesarias en materias teóricas como lo es Historia donde los alumnos necesitan tomar notas de explicaciones de procesos...”*³³

³⁰ Mallart, (2000):425

³¹ Rodríguez Diéguez, 1993, 69

³² Informante A

³³ Informante C

“Los recursos didácticos que se ponen en práctica obedecen a cada objetivo que se plantea. En general el abordaje de textos históricos, documentos u otro tipo de fuentes se hace a partir de consignas orientadoras, actividades específicas de identificación del problema, búsqueda de información y elaboración de las primeras conclusiones. Estas ideas son puestas en debate al interior de pequeños grupos y en el grupo mayor del aula. Recién allí intentamos construir una síntesis con las ideas de todos. Es importante permitir que los alumnos expresen sus ideas y ayudarlos a encontrar fundamentos para sus opiniones que superen el sentido común y que puedan respetar opiniones diferentes”³⁴.

“...yo trabajo mucho con clases teóricas breves y utilizando analogías con la realidad y proponiendo lecturas a los chicos en sus hogares. Además utilizo mucho la idea de proceso. Por ejemplo en las explicaciones acerca de la línea histórica la analizo desde la idea de tiempo | proceso, sobre todo en los primeros años intensificando los conceptos vistos en el primer año” (...) “Otra estrategia que utilizo es poner énfasis en la vida cotidiana para explicar las problemáticas de la antigüedad, las consecuencias del accionar de los hombres que influyen en el presente. Siempre como docente intento poner énfasis en la práctica, en la realidad histórica misma que está implícita en la teoría.”³⁵

“...por ahí uno utiliza metodología en general de las ciencias sociales, ¿no? Por ejemplo, que se yo...analizar mapas, imágenes que a veces son de la historia o son utilizadas y vienen de otras disciplinas.”³⁶

“...A principio de año me gusta tomar una especie de diagnóstico para saber cuales son los conocimientos que manejan los alumnos y de esa forma avanzar en el proceso de enseñanza – aprendizaje, sin dar conceptos por sentados y sin yuxtaponer conocimientos. Los temas nacionales son relacionados con la realidad local. Los alumnos trabajan con fuentes lo que implica la visita al Archivo, ponerse en contacto con diarios y documentos y desarrollar alguna actividad creativa a partir de los temas planteados y estudiados en el aula. Para ello siempre los guío siguiendo pautas para los trabajos. La proyección de películas ya sea como disparadores o integradores de tema da resultados positivos.”³⁷

“Trato de reformular los contenidos según los grupos y los intereses, profundizando o no algunos temas. Además suelo tocar algunos temas que no están en el programa cuando sucede algo importante en la actualidad” (...) “guía cuestionarios, guías lecturas y análisis de textos, debates, confección de líneas de tiempo, síntesis, documentos, audiovisuales”³⁸

³⁴ Informante D

³⁵ Informante I

³⁶ Informante I

³⁷ Informante J

³⁸ Informante H

Como hemos documentado los colegas, con preocupación, ensayan distintas experiencias con el objeto de facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

Contexto enseñanza de la historia, los alumnos, la institución y el profesor.

Una referencia que podría tenerse en cuenta está localizada en el Sistema Educativo en el que se van a situar las formas de enseñanza de la historia. Sin lugar a dudas cualquier concreción de la educación es criticable y mejorable, por supuesto, pero cuando nos referimos a contextos democráticos en los que se han debatido y aprobado estructuras de formación para el conjunto de la sociedad y, además, existen los cauces pertinentes para revisarlas, hemos de pensar razonablemente que los docentes debemos de asumir ese marco y, dentro de los márgenes de libertad que existen, colaborar en su puesta en práctica.

Las prácticas de aula no pueden seguir viviendo ajenas a lo que ocurre fuera de ellas. No se defiende que los procesos que se generen en las aulas tengan como meta, como horizonte, solamente esa realidad inmediata en la que viven los alumnos. Ahora bien, de una total identificación a una total distancia existe un amplio espacio de “adecuación”. Muchas enseñanzas de las que habitualmente hacemos son estériles para comprender eso que ocurre diariamente y tienen como finalidad cumplirse exclusivamente dentro de los espacios que denominamos aulas. Sin embargo, muchas de ellas tienen como referente un quehacer diario en el que podrían aportar criterios de comprensión de esa realidad. Esa vinculación, esa adecuación, entre el conocimiento práctico y el conocimiento científico tiene un enorme espacio de realidad en las aulas y en sus curricula y es perfectamente posible de realizar. En algunos escritos se ha llamado a las instituciones educativas y a los profesores a luchar contra la “ignorancia impertinente”³⁹ y centrarse en mejorar esas carencias pertinentes a las que debe estar comprometidas las instituciones educativas y los profesores.

³⁹ Carretero, (1997: 45)

Tendríamos que señalar la necesidad de que esa cultura cuando se represente en el aula tenga una dimensión de desafío de reto al alumno, de conquista y, otras veces, de búsqueda de nuevas formas par alcanzar el aprendizaje. Muchas veces, demasiadas veces, se presentan los contenidos como algo hecho, algo que surgió tal y como hoy lo estamos conociendo. Cada uno de los contenidos representa, debe representar en su concepción para ser la caudal de trabajo en las aulas, un desafío hacia él, un reto a conquistar, no puede perder la incertidumbre de su construcción, descubrimiento o rechazo pues, son precisamente estas. Se critica en nuestras instituciones educativas el poder tediosos de los contenidos frente a la atractiva sugerencias de la vida cotidiana, pues bien estas dimensiones de la curricula cuando se piensan para que construyan las relaciones en las aulas, estas dimensiones: adecuación, intuición y reto son, a la luz de los contextos, niveles, materias y alumnos, también indicadores de los que es y significa la adaptabilidad de los modelos de enseñanza,

“La Escuela además de ser un ámbito de trabajo, es un lugar de crecimiento, de desarrollo personal con proyección comunitaria, donde se ponen en juego situaciones que hacen a la vida institucional y social. Es un espacio de encuentro entre culturas y modos de vida diversos. La escuela donde trabajo refleja esta idea, en cuanto al sentido de pertenencia que permanentemente intenta recrear en la comunidad educativa, la apertura a la participación de la comunidad educativa en los proyectos y decisiones institucionales”⁴⁰

“Mi participación en la elaboración del curriculum institucional es a través de los equipos docentes de evaluación y revisión del PEI, donde se analizan sus logros y se evalúa la factibilidad y necesidad de sus modificaciones. A nivel del aula, las características del proceso de enseñanza aprendizaje como proceso activo y cambiante, hacen necesaria muchas veces la elección de estrategias no planificadas, la modificación en el abordaje de los contenidos, modificaciones del currículo, que de tal modo no es una prescripción rígida sino una guía para la acción”.⁴¹

Con respecto al currículum prescripto los docentes entienden que este sólo proporciona “la trama a partir de la cual los maestros elaboran un tejido

⁴⁰ Informante B

⁴¹ Informante C

compacto de nociones, esquemas, informaciones, métodos, códigos, reglas que tratan de inculcar”⁴²

“Se trabaja poco sobre el currículum prescripto (...) se lo tiene en cuenta para planificar pero para las actividades no tanto, ya que trabajamos de acuerdo a las necesidades de la institución y los alumnos”⁴³

Del análisis del pensar y sentir de los docentes podemos inferir provisoriamente:

A partir de las entrevistas y algunos registros de clases y el análisis de las diferentes dimensiones que atraviesan el aula podemos inferir que subyacen dos propuestas de enseñanza y aprendizaje. una de concepción tradicional y de influencia psicológica más dominante y otra de mayor compromiso social y renovadora que es todavía emergente.

- ***La enseñanza entre lo tradicional y los enfoques sicologistas de la historia***, con fuerte predominio de la disciplina, quizás el más extendido hoy, en donde la concepción historiográfica orientadora, casi nunca explicitada, es positivista y erudita. Con supuestos pedagógicos plantados desde el Conductismo o la Tecnología Educativa. Se trata de una *La enseñanza de la historia que pone énfasis en los procesos psicológicos*, parte de un modelo didáctico distinto en que el aprendizaje del alumno se concibe en una forma más activa y la historia sólo será el instrumento que le permitirá la comprensión del momento que están viviendo. El denominador común de esto fue un “activismo” a veces guiado o por descubrimiento autónomo. No interesaba el conocimiento histórico en sí, sino el desarrollo de capacidades para comprender el presente. Considera que el saber es un proceso de construcción interna e individual. Los conceptos disciplinares pasan a dar lugar a los de aprendizaje de habilidades generales de investigación. Aquí lo que interesa es la metodología para hacer historia. El

⁴² Perrenoud, 2001: p

⁴³ Informante E, F, J, H

docente y los textos son reemplazados por una serie de recursos en donde los alumnos deberán investigar. Se modifican también los espacios aúlicos con el objetivo de trabajar en pequeños grupos para la consulta de fuentes historias. La Historia pasa a ser “descubierta” o investigada”. Si bien fue importante esta renovación a nivel educativo, este modelo significó la pérdida de identidad de la disciplina histórica. El rol de ese “docente facilitador” pasó a ser secundario y se perdió la noción de historicidad de las sociedades.

- ***Una propuesta emergente, una enseñanza de la historia reconciliadora entre el aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento con fuerte compromiso social.*** Son modelos en donde se explicitan los supuestos teóricos del conocimiento histórico y pedagógico. Se plantea la importancia de conjugar la naturaleza conceptual y metodológica de la historia. No sólo se aprende por descubrimiento sino que se puede llegar a un conjunto de conocimientos explicativos que son básicos para entender los procesos históricos y de sus avances epistemológicos. Con actividades interactivas docente-alumno y alumno-alumno, abordando nuevas temáticas históricas, que lo llevan al alumno a la reelaboración de diferentes momentos históricos en función a esas nuevas posiciones teóricas. También propendemos a la formación de valores como: la tolerancia, respeto por la idea de los demás, convivencia democrática. Un alumno constructor del conocimiento histórico con la guía del docente hasta que pueda lograr su autonomía en el trabajo. En un modelo aúlico fuertemente atravesado por la dimensión socio cultural, lo que crea en ellos un fuerte compromiso social. Un docente que genera espacios para el debate y la creación. El papel del alumno y del profesor se vuelve complementarios en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las prácticas difieren, en algunos casos de sus representaciones y marcos de referencias explicitadas en las entrevistas y terminan reproduciendo viejos modelos de enseñanza y aprendizaje. Debemos aclarar que los entrevistados son egresados de

nuestra Universidad y que en su plan de estudios adolece de falta de formación docente.

Ese problema desemboca en una fragmentación en la construcción del saber educativo que se opera sobre todo a partir de los paradigmas positivistas, las dificultades de integración de un corpus y la coexistencia de teorías a veces contrarias, reflejan la crisis de marcos teóricos referenciales para explicar o comprender la complejidad y naturaleza histórico-ideológico del fenómeno educativo.

Visión a veces simplificada acerca de la enseñanza y del aprendizaje, por lo menos a partir de lo que pudimos analizar a través de las entrevistas y algunos registros de clases, está lejos de ser un modelo asumido plenamente, más bien convive con otros discursos que reconocen, por ejemplo, el papel central del alumno como constructor de los conocimientos. Sin embargo, lo que opera generalmente como fuente real de expectativas frente a lo que la teoría debe o puede aportar a la práctica es esta concepción tecnicista y pragmática que no pierde hegemonía en el hacer y el pensar de la mayoría de los profesores a pesar de que puedan circular otras visiones mejor fundadas. La problemática de incertidumbre, ambigüedades y contradicciones que atraviesa la docencia ha sido objeto de muchos estudios y análisis. Simplemente queremos subrayar aquí, que el lugar desde donde el docente interroga a la teoría se configura a partir de sus creencias personales, de las rutinas generadas por la planificación y de las urgencias que advierte.

En el proceso de búsqueda de respuestas y alternativas para mejorar el desempeño docente y favorecer el aprendizaje de los alumnos, los profesores se enfrentan con diferentes instancias que operan como mediadores entre la teoría y la práctica. Estos mediadores transportan significados y sentidos a través del uso determinado del lenguaje, de cómo plantean la comunicación y del margen de negociación que permiten. Generalmente, esa búsqueda de respuestas en la teoría, en la investigación educativa, está signada por la premisa de hallar soluciones prácticas a problemas prácticos.

BIBLIOGRAFÍA

- BIDDLE, B; GOOD, T. y GOODSON, I. *La enseñanza y los profesores II*, Paidós.
- CARRETERO, M. (1997). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Santillana-Unesco, Madrid
- Entrevistas y Registros de Clases a docentes de nivel medio de la ciudad de Río Cuarto
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1981): *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- JOYCE, B.; WEIL, M. y CALHOUM, E. (2002): *Modelos de Enseñanza*. Gedisa. Barcelona
- MALLART, J. (2000): *Didáctica: del currículum a las estrategias*. Revista española de Pedagogía nº 217.
- MORIN, E. (2000): *La mente bien ordenada*. Seix Barral. Barcelona.
- NUTHALL, G. (2000): *El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula*, en BIDDLE, GOOD y GOODSON, *La enseñanza y los profesores II*, Paidós
- PERRENOUD, (2001), *Construcción del éxito y el fracaso escolar*, ed. Morata, Madrid
- RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1993): *Estrategias de Enseñanza y aprendizaje*, en SEVILLANO, M.L. y MARTÍN, F. *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid, UNED.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1999): *Teorías y modelos de enseñanza: posibilidades y límites*. Milenio Lleida.
- RUS, J. (1999): *Léxico de Filosofía. Los conceptos y los Filósofos en sus citas*. Akal, Madrid.