

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

Iniciarse en los estudios históricos en el primer año de la Facultad de Humanidades.

Hurtado, Liliana y Justiniano, María Fernanda (Universidad Nacional de Salta).

Cita:

Hurtado, Liliana y Justiniano, María Fernanda (Universidad Nacional de Salta). (2007). *Iniciarse en los estudios históricos en el primer año de la Facultad de Humanidades. 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/000-108/269>

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>.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA
INICIARSE EN LOS ESTUDIOS HISTÓRICOS EN EL PRIMER AÑO DE LA
FACULTAD DE HUMANIDADES

María Fernanda Justiniano¹

Liliana Hurtado²

El presente trabajo es una continuación del esfuerzo que las integrantes de la Cátedra de Introducción a la Historia de las Sociedades, materia que integra los planes de estudio de las carreras de Historia, Letras, Antropología y Filosofía, que se dictan en la Facultad de Humanidades de la UNSA., realizan año a año. Se busca profundizar el análisis de cuestiones vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia desde una mirada dual que integra a docentes y alumnos. El propósito es confrontar la propuesta pedagógica de la cátedra en sus múltiples instancias, con el alcance y la significación que tiene la misma para los alumnos, con la intención de saber si la misma es favorecedora del aprendizaje o no, y si lo es, en que grado. Con los resultados se aspira a favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, disminuir el desgranamiento y elevar el número de alumnos aprobados en las instancias de evaluación final.

En trabajos anteriores realizados por los integrantes de la cátedra, a partir del análisis de los resultados de un diagnóstico realizado a los alumnos ingresantes 2004 se logró establecer un conjunto de obstáculos que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia. Dicha investigación no solo permitió visibilizar ciertos obstáculos, sino que la constatación de los mismos favoreció y estimuló procesos de revisión y replanteamiento de estrategias superadoras que motivaron al equipo docente a seguir y tratar de desentrañar otras cuestiones vinculadas también al aprendizaje como es el análisis crítico de la bibliografía, el carácter de los textos en relación a las posibilidades de comprensión por parte de los estudiantes y de la capacidad explicativa de la temática por parte de los mismos, más el interés por la dimensión subjetiva de los estudiantes a la hora de aprender y dar cuenta de los aprendizajes.

¹ Profesora a cargo de la Cátedra de Introducción a la Historia de las Sociedades.

² Profesora auxiliar de la Cátedra de Introducción a la Historia de las Sociedades e integrante del Departamento de Apoyo Permanente al Ingresante.

Ahora reseñaremos algunas conclusiones presentadas en trabajos anteriores de las que partimos para desarrollar la presente investigación.

En relación a los obstáculos

A fin de indagar sobre los conocimientos y dificultades de los alumnos ingresantes, la cátedra realiza un diagnóstico inicial e individual. Se tomaron como muestras dos comisiones con un total de 206 alumnos. El objetivo fue avanzar sobre los conocimientos previos de los estudiantes al momento de su ingreso a fin de detectar las dificultades que obstaculicen el aprendizaje con el fin de saber con que llegaban y también producir una retroalimentación al interior de los procesos de enseñanza.

A partir del diagnóstico se detectaron obstáculos de tipo cognitivo y organizativo en el tratamiento de los siguientes aspectos:

a.- El Tiempo

Uno de los conocimientos más serios para la construcción del conocimiento disciplinar en las aulas de primer año es la imposibilidad que tienen la mayoría de los estudiantes de manipular la cronología. Estos fueron los valores obtenidos

TIEMPO		
	MANIPULAN CORRECTAMENTE LA CRONOLOGÍA	26,69%
	NO LO HACEN	73,30%

Esta dificultad viene siendo registrada desde el año 1996 en los ingresantes. Dicha carencia se transforma en alarmante si se considera que el uso de la cronología es necesario toda vez que se quiere situar los procesos en el tiempo. Es decir, es una herramienta de comprensión que excede a la Historia pero también constituye el “elemento de comunicabilidad” primario que ayuda a comprender y a iniciarse en las complejidades del tiempo histórico y su desconocimiento exige un tratamiento particular en las aulas universitarias. Esta dimensión fue trabajada en diversas oportunidades por Justiniano, Ma. Fernanda; Tejerina Ma. Elina; Manente, Alejandro; Quiñones Mercedes.

b.- El Espacio

Esta fue la primera experiencia en la que se recabó en el diagnóstico inicial información sobre el estado de conocimiento en relación al manejo y ubicación espacial. Los datos obtenidos se expresan así:

ESPACIO		
	SE UBICAN ESPACIALMENTE	42, 23%
	NO LO HACEN	57,76%

Los resultados fueron mejores que en el caso del tiempo, pero aquí también es importante detenerse porque la ubicación espacial es una herramienta de comprensión que excede a las necesidades cognitivas de la disciplina historia y su desconocimiento por parte de los estudiantes que ingresan, obliga al equipo de cátedra a dedicarle atención especial.

c.- Concepciones previas adquiridas y concepciones previas acerca de la historia

Dentro de este esquema reflexivo de los procesos de aprendizaje de los alumnos ingresantes puede afirmarse que las concepciones previas atentan contra la construcción del conocimiento histórico en las aulas de primer año. Se trata sobre todo de aquellas concepciones que forman parte del sentido común, es decir, que proveen de significados al entorno y a las acciones de los sujetos, a partir de visiones compartidas y consensuadas en el seno del conjunto social del cual es parte y por lo tanto son entendidas como naturales.

Para este caso, a pesar de la renovación disciplinar acaecida en el sistema educativo después de la última dictadura, pesan con fuerza todavía las concepciones decimonónicas sobre la historia. Al leer, los estudiantes no visibilizan procesos sino las fechas, los héroes y los acontecimientos brillantes.

Otras como las concepciones religiosas o inclinaciones ideológicas intervienen directamente en el proceso de aprendizaje. Algunos estudiantes manifiestan rechazo a los autores y a las lecturas que se les proponen desde las cátedras por considerarlos “ateos”. Otros en cambio se aferran a la vulgata marxista que les impide acercarse a las propuestas materialista histórica de los autores.

d.- Ausencia de representación en cuanto a la lógica de la disciplina y la lógica de los contenidos que se abordan

Las investigaciones didácticas realizadas por la cátedra permiten afirmar que las representaciones que los alumnos tienen sobre los contenidos de la materia inciden directamente en el éxito o en el fracaso, es decir, actúan como obstáculos para la construcción del conocimiento. En otras palabras “si no existe una toma de conciencia por parte del estudiante de qué estudio y por qué estudio tales temas, se hace difícil una

organización conceptual con los consecuentes cambios en las formas de comprensión. Los marcos de referencia elaborados sobre la asignatura, durante su estudio pueden obstaculizar o favorecer el proceso de aprendizaje.

Otro aspecto a tener en cuenta son los valores obtenidos en **Identificación de Fuentes**, un 56,31% de los alumnos no puede identificar la referencia bibliográfica de los textos, confundiendo a veces las citas a pie de página con la autoría del artículo y un 65% no puede identificar las fuentes que cada autor utiliza. Ambos resultados están marcando una seria dificultad de comprensión de cómo se construye el conocimiento y el discurso histórico y cuál es la lógica de trabajo de los historiadores. Es imprescindible que los alumnos conozcan quienes realizan los textos que leen a fin de poder ubicarlos en una perspectiva historiográfica determinada, en una época en particular y conocer en qué fundamenta el historiador su discurso escrito.

Las estrategias superadoras de los obstáculos fueron pensadas en relación a los temas del programa y a la bibliografía prevista. Así tenemos:

Para favorecer la manipulación del tiempo:

Se propuso la construcción de ejes temporales en los cuales los estudiantes pudieran volcar primeramente datos cronológicos a modo de referentes temporales y sobre esa estructura complejizar progresivamente el trabajo con dicha dimensión incorporando los procesos estudiados. Otra estrategia se basó en el estudio de un determinado período de la historia utilizando lecturas de autores de diferentes corrientes historiográficas quienes proponen segmentar el mismo período temporal, por ejemplo la Edad Media, de maneras diversas³. Esta experiencia abrió la posibilidad de que los estudiantes comprendan la dimensión temporal introducida por el autor, como un constructo muchas veces arbitrario y como una herramienta que trata de significar cambios y continuidades abaladas por el trabajo del científico social. Los objetivos de la propuesta era que los estudiantes comprendan que la utilización del tiempo es también una estrategia del historiador y responde a los marcos conceptuales e historiográficos que los sustentan. Se trabajaron las propuestas de periodización comparativamente buscando los fundamentos teórico

³ Un ejemplo es la Edad Media. Anderson propone en su estudio una periodización que se diferencia de la ofrecida por Marc Bloch. Otra es la periodización que presenta José Luis Romero.

conceptuales, la selección de fuentes, las hipótesis de las que parten los diferentes historiadores con la finalidad de fundamentar las diferencias existentes entre ellas.

Muchas veces una misma temporalidad abarca más de un espacio geográfico como es lo que acontece en temas como La Conquista de América⁴ lo que obliga a trabajar con el espacio en paralelo y el recurso es el mapa que acompaña permanentemente a la propuesta de la cátedra. Otra situación es la que se constituye cuando un mismo espacio, por ejemplo, el ocupado por el imperio romano, es organizado administrativa- política y jurisdiccionalmente de diferente manera según corren los siglos. Para que los estudiantes pudieran identificar las diferentes formaciones político jurídicas que se sucedieron en el espacio geográfico ocupado en el siglo III a.C. por el Imperio Romano y los posteriores Reinos e Imperio, hasta el S. XV se trabajó las dimensiones tiempo y espacio con una estrategia comparativa utilizando una técnica de superposición de mapas que favorecieron en los estudiantes procesos de comprensión, reconocimiento e identificación en los estudiantes, quedando más clara la idea de que siempre se está trabajando con el mismo espacio geográfico aunque los procesos, conforme se avanza en el tiempo, nombren y organicen diferente a ese mismo espacio y además se sucedan procesos históricos diferentes (antigüedad y medioevo).

Otras estrategias son la lectura asistida en horario de consulta que permite proponer la enseñanza con “parámetros no convencionales”, expresión que surge del imaginario de los estudiantes acerca de la clase y la consulta pues ellos visualizan a la clase como general, masiva y evaluativa y a la consulta como individual, personalizada y de apoyo.

Siguiendo con las propuestas superadoras, se incorporó en el año 2004, el taller denominado, “El cine como recurso didáctico”, que surge como una propuesta inter-cátedra⁵. Dicho taller pretende brindar a los alumnos herramientas para propiciar un mejor manejo temporal y la problemática de la construcción del conocimiento histórico y del discurso histórico, en relación a otras formas de relatos.⁶

⁴ O El surgimiento del Capitalismo o el imperialismo, entre otros.

⁵ Las cátedras que participan son Introducción a la Historia de las Sociedades y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de Historia.

⁶ María Fernanda Justiniano, Mercedes Quiñones, Liliana Hurtado y otros. (2005). La enseñanza de la historia y los estudiantes ingresantes, obstáculos y estrategias superadoras”, en: Revista Reseñas de la Enseñanza de la Historia. Pág. 194-214.

Este año se incorporó un espacio informático-“foro de discusión”- para mejorar e incrementar el diálogo entre docentes y estudiantes y de estos entre sí a partir del trabajo de temas puestos en la página web de la Cátedra, abiertos a todos los estudiantes. Esta propuesta no tuvo la respuesta esperada.

Como conclusión de esta primera parte, queda la idea de que las problemáticas con que se enfrentan año a año las cátedras de primer año exceden el tópico de la comprensión lectora y es por eso que se continúa con la labor investigativa en relación al aprendizaje porque al haber agendado a los ingresantes-desertores, como una cuestión sustantiva a resolver en la cátedra el trabajo continua.

Con algunas certezas acerca de los obstáculos, ahora la investigación tendrá por objeto el programa y sus temas, la bibliografía y aspectos subjetivos que acompañan los procesos de aprendizaje de los alumnos.

El desarrollo de esta investigación parte de principios orientadores que sustentan ideológicamente la labor cotidiana de quienes integran el equipo de cátedra. Estos son, que existe un proceso de enseñanza y otro de aprendizaje que se materializan simultáneos y el otro es aquel que sostiene que siempre existe una mejor forma de enseñar un tema o programa de estudio.

La segunda parte de esta investigación que hoy se pone a consideración, se abre a la indagación desde un registro de exámenes finales, rendidos entre los años 1999 y 2004, recogido con el propósito de analizar cuales son los temas que ofrecen mayores dificultades para su resolución, en instancias de evaluación final, a los alumnos ingresantes. Un resumen de esa labor se ofrece a continuación.

CUADRO 1. Elaboración propia.⁷

Temas- Unidades *	Años **	Aprobad ***	Desapro ****	Total alumnos	%aprob. *****	%desap. *****
-------------------	------------	----------------	-----------------	------------------	------------------	------------------

⁷ Cuadro 1

*temas de exámenes finales

**cantidad de años ponderados

***total de aprobados por temas

****total de desaprobados por temas

*****porcentaje de aprobados por temas

*****porcentaje de desaprobados por temas

1.¿Qué es la historia? Corrientes historiográficas	1999-2004	20	23	43	48.51	53.49
2.Transición de la Soc. Esclavista a la Soc. Feudal	1999-2004	144	114	258	55.81	44.19
3.Transición de la Soc. Feudal a la Soc. Capitalista	1999-2004	45	87	132	34.09	65.91
4.Las Revoluciones Burguesas	1999-2004	48	46	94	51.06	48.94
5.Consolidación de la Burguesía. El imperialismo	1999-2004	16	48	64	25	75
6.De la Crisis de la Burguesía a la Globalización de la Economía ⁸	1999-2004	84	119	203	41.38	58.62

La unidad de estudio está compuesta por los exámenes orales rendidos entre 1999 y 2004. Para poder problematizar el análisis, se trabajará en profundidad las situaciones de enseñanza y aprendizaje de los temas correspondientes a las unidades 2 y 5. La elección obedece a que la primera arroja mayor porcentaje de aprobados y la segunda es la de menos aprobados. Por medio de la comparación, se pretenderá llegar a obtener algunas respuestas que permitan explicar la diferencia.

La investigación está periodizada en dos momentos, el primero tiene que ver con la labor docente y el segundo se ubica en el acontecer y las vivencias de los alumnos en relación a los aprendizajes.

⁸ la unidad 6 posteriormente se desdobló en dos. De este modo el programa hoy está integrado por siete unidades.

La metodología que se desarrolló hasta el momento fue la observación y análisis del programa (temas y bibliografía), de las guías de lectura, trabajos prácticos y películas. Además se procesaron los registros de alumnos examinados aprobados y desaprobados en los diferentes temas que fueron agrupados por unidades conforme al programa de estudio de la materia. También se trabajó con observación y registro de comentarios de los alumnos, vinculados al aprendizaje que nos han permitido proponer el análisis de la dimensión subjetiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La segunda parte estará centrada metodológicamente en la observación y análisis de la producción de los estudiantes más la realización de entrevistas abiertas y cerradas, encuestas e historias de vidas, a través de lo cual pensamos confrontar la propuesta pedagógica en sus múltiples instancias, con el alcance y la significación que tiene la misma para los alumnos, con la intención de saber si la misma es favorecedora del conocimiento o no, y si lo es, en que grado.

Los aspectos a analizar en la investigación son los temas, la bibliografía, los trabajos prácticos, los vídeos, la ubicación temporal en el calendario académico y la adecuación y respuesta de los alumnos que creemos de importancia a la hora de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. En el siguiente cuadro se pueden observar los contenidos y la bibliografía del tema 2, que resultó la unidad más aprobada y el tema 5 que fue la que menos aprobaron los estudiantes.

CUADRO 2⁹

<p>*TEMA.2: transición De la Soc. Esclavista a la Sociedad Feudal (S.III al XV)</p> <p>a.- Problemas de la transición de la antigüedad tardía al feudalismo.</p> <p>b.- La primera expansión de occidente: Las transformaciones sociales y económicas.</p> <p>c.- La crisis del S.XIV como crisis feudal.</p>	<p>**TEMA 5: Consolidación de la Burguesía.</p> <p>a.- Consolidación del Capitalismo.</p> <p>b.- El Imperialismo.</p> <p>c.- Transformaciones políticas y sociales.</p>
---	---

⁹ Extraído del programa de la cátedra de Introducción a la Historia de las Sociedades.

*Tema 2 (en este tema se alcanza el mayor porcentaje de aprobados)

**Tema 5 (en este tema se alcanza el mayor porcentaje de desaprobados)

<p>Bibliografía:</p> <p>Romero, José Luis (1986), <i>La Cultura Occidental</i>.</p> <p>Anderson, Perry (1989), <i>Transiciones de la Antigüedad al Feudalismo</i></p> <p>Momigliano, Arnaldo (1989) (Comp.), <i>El Conflicto entre el paganismo y el Cristianismo en el S.IV</i>.</p> <p>Bloch, Marc (1980), <i>La Sociedad Feudal</i>.</p> <p>Bois, Guy (2001), <i>La gran depresión medieval: siglos XIV-XV. El precedente de una crisis sistémica</i>.</p> <p>Duby, George (1974) y (1983), <i>Guerreros y Campesinos. Desarrollo inicial de la economía europea y Los tres órdenes y lo imaginario del feudalismo</i>.</p> <p>Hilton, Rodney (1988), “Una crisis en el feudalismo”, en Aston, T.H. y Phillpin, C.H. (Eds.) <i>El debate Brenner</i>.</p> <p>Ficha de Cátedra. “El surgimiento de las ciudades.</p>	<p>Bibliografía:</p> <p>Braillard, Philippe y Senarclens, Pierre (1981), <i>El Imperialismo</i>.</p> <p>Fieldhouse, David (1977), <i>Economía e imperio. La expansión de Europa, 1830-1914</i>.</p> <p>Said, Edward (1996), <i>Cultura e imperialismo</i>.</p> <p>Hobsbawm, Eric (1981)-(1982)-(2000), <i>La Era del Capital- Industria e Imperio- naciones y Nacionalismos</i>.</p> <p>Anderson, Benedict (1993), <i>Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del Nacionalismo</i>.</p> <p>Palmade, Guy (1978), <i>La época de la burguesía</i>.</p>
--	--

Un repaso a los temas que incluyen las unidades a comparar nos permite a los docentes decir que: la unidad 2 “transición De la Sociedad Esclavista a la Sociedad Feudal (S.III al XV)”, es la primera unidad histórica que analiza los últimos siglos del mundo antiguo y el medioevo a partir de la categoría de transición que actúa como bisagra entre ambos modos de producción. En el proceso se visualizan una multiplicidad de quiebres que permiten caracterizar nítidamente a cada uno de los subperíodos pudiéndose identificar los procesos de transformación en esa larga temporalidad que abarca la transición.

La bibliografía está integrada por las propuestas de autores paradigmáticos enrolados en la vertiente marxista y de los Annales, tanto por sus planteos como por el lugar que ocuparon

en el desarrollo historiográfico del siglo XX. Ambas proveen de elementos conceptuales y lógicas explicativas para el estudio y comprensión de los aspectos políticos, sociales y económicos. Corriéndonos hacia las opiniones de los estudiantes vertidas acerca de la bibliografía como por ejemplo ésta, donde ante la pregunta *¿Cómo organizó ud. la bibliografía para estudiar la unidad 2 del programa?*, el estudiante contestó *–Muy fácil, me centré en la lectura de Perry Anderson¹⁰ porque ella me permite integrar las demás lecturas que se convierten en complementarias de su propuesta¹¹* - Otro estudiante contestó *- comencé con la cartilla, con Anderson, si, y con periodizaciones, ahí era más costoso. Seguidamente se le preguntó ¿y para ver el tema de la transición, para estudiar, cómo hiciste, cómo hacías para explicar el tema? empecé a tomar los puntos mas salientes; por ejemplos lo político, lo social, lo económico y allí comencé a buscar y empecé a comparar en los diferentes períodos que nos daban . Esos 3 ó 4 puntos fundamentales.* El tercer estudiante consultado sobre la misma cuestión contesta *– el tema de la segunda unidad, la transición del sistema esclavista al feudalismo, veo los autores que hablan algo al respecto y de cabecera va Anderson, especialista en tema transición, digo bueno, después José Luis Romero, que aporta en el tema cronológico y los restantes Le Goff, y así todos los demás, voy tirando los autores y empiezo con uno y otro y otro y otro, si hago un alto es ya para buscar alguna relación, si existe o no, o sino para buscar algo concreto y sintético.* Lo expresado por los estudiantes nos hizo notar 1) la capacidad que poseen algunos textos del programa, que ayudan a los estudiantes a organizar la información y el estudio de los temas, constituyéndose los mismos en “relatos articuladores” de todas las problemáticas propuestas en la Unidad del programa. Completa la bibliografía del tema 2 la obra de Arnaldo Momigliano que permite comprender el proceso protagonizado por el cristianismo en sus fases de génesis y expansión, tema que también es enunciado en la propuesta de Anderson. Uno de los estudiantes entrevistado rescata justamente aspectos de cómo estudiaron el tema del cristianismo, dice: *-O sea, hay chicos que me preguntaban a mi el tema del cristianismo, yo les decía el cristianismo, como introducción está bien para mi, esos textos van, esos textos tienen que ir, pero el campo es amplio, entonces en una tarde tiran lo básico, no se vayan muy abiertamente porque no van a entender nada, y me decían, no pero Anderson habla del cristianismo, el otro habla de cristianismo, el otro habla de cristianismo, tienen relación pero no específica. Entonces*

¹⁰ Anderson, Perry. (1989). *Transiciones de la Antigüedad al Feudalismo*. México. Siglo XXI.

¹¹ Entrevista a un estudiante.

yo a veces digo no, todos hablan de cristianismo, lo que pasa es que unos toman ese tema , los otros son los que lo van a completar y los otros son los que a veces lo van a refutar.

Además del señalamiento de la existencia de un texto ordenador y facilitador de los andamiajes entre los sub-temas- problemas que integran la unidad 2, que podrían explicar que más del 50% de los estudiantes hayan conseguido aprobar la materia con el proceso “ Transición De la Soc. Esclavista a la Sociedad Feudal (S.III al XV), en instancias finales, repasando los aprendizajes previos de los alumnos, podemos afirmar que la citada unidad 2 también es mejor comprendida por los estudiantes porque la unidad N° 1 proveyó a éstos de conocimientos historiográficos que les permiten identificar a los autores, enlazarlos en las tendencias historiográficas a las que pertenecen y, además, están en condiciones de anticiparse al contenido de las lecturas con saberes acerca de sus temas de interés, las contribuciones que estos han realizado al análisis historiográfico de los procesos históricos y el conocimiento de las categorías teóricas analíticas que utilizan mas los referentes empíricos a los que aluden. Todos, conocimientos construidos en la primera unidad. Todo lo dicho en este párrafo encuentra cierta correspondencia con lo que los estudiantes expresan para contestar la siguiente pregunta *¿de dónde conoces vos el marxismo? -de la primera Unidad , de allí recién comencé a conocer; en sí no conocía nada de Ha.* Otro es consultado acerca de la importancia de la primera unidad y contesta lo siguiente: *y como introducción, las corrientes historiográficas, eso es lo máximo, al menos digamos dentro de la primera unidad. Ahora si ya vamos a la segunda y a la tercera, el tema de los conceptos teóricos sobre el estado absoluto, burguesía, depende de los autores, pero yo creo que está todo centrado en las corrientes historiográficas, en las personas que exponen sus tesis,* continuando con otra pregunta *¿te parece que atraviesa las otras unidades?* Contesta, *si.* Un tercer estudiante, ante la misma pregunta responde: *la verdad, yo creo que fue la que más me sirvió de todas, porque si nosotros empezamos a leer los textos sin esa primera unidad, la verdad iba a estar muy suelto, mis ideas en el aire, quien era Perry Anderson, quien era Hobsbawm, E. P. Thompson y todos esos. Porque por ejemplo lo que en el colegio me enseñaron fueron todos los hechos históricos que fuimos viendo y cómo se dieron, pero lo que el colegio no me enseñó es quienes son los historiadores, qué debaten estos historiadores y porque hasta el día de hoy se sigue estudiando sobre esos temas. Entonces lo que me ayudó es que cada vez que voy a leer un autor, ya se por qué lado va a abordar ese tema, la idea, entonces se puede comprender mejor ese texto*

Otro aspecto importante a tener en cuenta es el momento de desarrollo de la unidad 2. En el calendario académico, ésta se estudia entre los meses de Mayo y Junio. La ubicación del tema en relación al calendario académico cobra relevancia en esta investigación porque nos estamos refiriendo al primer año de alumnos ingresantes de humanidades donde el primer día de clases la matrícula es numerosa para ir decreciendo paulatinamente, por distintos motivos, llegando a un punto en el que el desgranamiento a veces supera el 35%, que generalmente coincide con el período posterior al primer parcial y que en esta materia corresponde al mes de Mayo, momento en que se comienza a trabajar con la segunda unidad en “condiciones más óptimas de enseñanza y aprendizaje”.

Con respecto a la Unidad 5 “Consolidación de la Burguesía” podemos decir que dicha unidad está estructurada de diferente manera en el sentido que los procesos que desarrolla están organizados más que nada en perspectiva sincrónica abarcando un tiempo relativamente corto de un poco más de un siglo (desde 1848 hasta 1914) y donde los grandes procesos del capitalismo industrial y financiero, el imperialismo y el nacionalismo más las ideas y creencias que sustentaron dicho orden, conviven y se consolidan.

La bibliografía de la unidad 5 está integrada por: El texto de Guy Palmade, obra clásica para analizar el apogeo burgués. El libro de Braillard y de Senarclens ilustra sobre las distintas formas de concebir al imperialismo desde diversas posturas historiográficas como el liberalismo y el marxismo y la sugerente propuesta de Edward Said, muestra un análisis cultural del imperialismo. La formación y evolución del movimiento obrero son tratados a través de la lectura de Eric Hobsbawm. Esta unidad no ofrece una lectura que cumpla con los requerimientos de “relato articulador” del proceso y posibilitador de la integración e interrelación de los sub temas y la bibliografía, aunque éstas, tomadas en su individualidad, permiten identificar los diferentes procesos, las tipologías y las dimensiones de análisis propiciadores del aprendizaje de dicha unidad. De todos los autores propuestos para la unidad 5, los alumnos reconocen, a partir de sus saberes construidos en el aprendizaje de la unidad 1 claramente solo a Eric Hobsbawm, historiador contemporáneo y referente indiscutible del grupo de los Marxistas Británicos y además autor de la bibliografía de la unidad cuatro. Esta unidad es dictada en Septiembre, mes en el que el calendario tanto a nivel nacional como provincial ofrece días feriados como la semana del estudiante y las festividades en honor a los santos patronos de Salta “El Señor y

la Virgen del Milagro”. Además, sostenemos que los temas cronológicamente y temáticamente más próximos a los estudiantes como son aquellos paradigmáticos de la historia del Siglo XX y recordando que la unidad menos aprobada corresponde a “El Imperialismo”, cuestión que moviliza profundamente a los estudiantes, nos lleva a ofrecer la capacidad interpeladora del “imperialismo” y sus consecuencias al nivel de las subjetividades de los estudiantes como otra causa más para explicar el fracaso a la hora de la evaluación del tema.

Con respecto al análisis de la dimensión subjetiva del aprendizaje, como primera medida sostenemos que subjetividad, es aquella trama de percepciones, aspiraciones, memorias, saberes y sentimientos que nos impulsa y nos da una orientación para actuar en el mundo. Como parte inseparable de las personas concretas, es cambiante y frágil. Para algunos pensadores como Pedro E. Güell, la subjetividad de las personas está en estrecha relación con lo que el llama “sustentabilidad social”. Güell explica esto diciendo que la sustentabilidad de una estrategia, de una institución o de un proceso social depende en primer lugar de que la subjetividad lo defina como viable y con sentido para sus fines o sea del grado de seguridad, certidumbre y sentido que las personas obtengan de ellos para sus proyectos de vidas.¹²

En un esfuerzo por acercar la propuesta de Güell a los objetivos que se persiguen en esta investigación que se centra en la reflexión continua de los alumnos,(en el doble sentido de reflejar-reflexionar), como lo expresa Giddens, sobre sus condiciones concretas de existencia y revisión de los fundamentos de sus prácticas a la luz de los nuevos conocimientos que los constriñen a enfrentarse con las consecuencias, efectos no previstos y riesgos que las formas nuevas de producción material y cognitiva les producen y que a la vez movilizan sus identidades¹³. Proceso que nos llevó a tratar de pensar una propuesta que contemple aspectos en relación al aprendizaje y a la apropiación de la propuesta académica de la materia Introducción a la Historia de las Sociedades por parte de los estudiantes.

Al respecto, partimos de la idea, aunque difusa, que estos procesos movilizados de la identidad demoran los aprendizajes en el corto plazo, situación que se pudo constatar a la hora del análisis y estudio de temas que los alumnos relacionaron con sus propias vivencias e historias de

¹² Güell, Pedro E. (1998). Subjetividad social y desarrollo humano: Desafíos para el nuevo siglo. En: Jornadas de desarrollo y reconstrucción global, SID/PNUD. Barcelona.

¹³ Giddens, A. 1998.

vida. Se observó que los estudiantes se incorporaban a los procesos que estaban estudiando como actores activos de los mismos y en sus explicaciones aparecía la referencia a sus experiencias de vida, por ejemplo ellos expresan los siguientes comentarios: a) *a mi me pasó-* b) *cuando yo quise elegir-* c) *¿A dónde llegaremos si esto sigue así?-*d) *me pagan cuatro pesos por mi trabajo y creo que es injusto-* e) *estamos viendo ahora en otra materia y ver la visión del europeo, en los textos de historia de América, pero no para adoptar esa postura sino para criticarla, para darte cuenta de que lo que ellos dicen no es así. Para ver diferentes perspectivas, claro, me ayuda para la carrera. Y por ejemplo eso de la religión, yo ya tenía algunas cosas que no me simpatizaban sobre la iglesia católica, a pesar de que soy católica, por ejemplo esas cosas yo no las sabía, las de la reforma, lo de matar a la reina de Inglaterra, lo de las bulas papales, lo que el que mate al infiel va a ir al cielo, eso no sabía. Sabía algo de la inquisición porque había leído algunos libros, algunas novelas, el Auto de fe, no me acuerdo el autor, cosas que... bastante buenas...para la vida.- claro, todo el mundo va a la iglesia y ama al cura, y esas cosas no, no es así. Ellos no pueden decir solamente perdón por todo lo que pasó, no, tienen que decir mirá todo esto lo hicieron, mucha gente se murió y bueno...*¹⁴- y en la búsqueda de dar mayor sentido a los ejemplos, en este momento es pertinente recordar aquello que afirmaba Verón sobre la distinción entre las ciencias: “Eliseo Verón hacía referencia, por la menor o mayor participación de los sujetos investigadores- **en esta situación, los estudiantes-**, a ciencias de baja pertinencia (las naturales) y de alta pertinencia (las sociales o humanas)¹⁵.”

La cita de la voz de los estudiantes en instancias de participación en clases teóricas, prácticas, de consulta y evaluativos pone de relieve el trabajo reflexivo de los alumnos posibilitado por el diálogo de éstos con la información académica y las demás instancias de interacción con otros saberes y prácticas propias de la vida universitaria, y es lo que en este trabajo se denomina “procesos movilizadores de la identidad”, que producen la desnaturalización de situaciones antes toleradas -naturalizadas y aceptadas, introduciendo el conflicto en quienes aprenden en su relación con el saber. Conflicto que genera procesos de aprendizajes diferidos en el tiempo y que impactan negativamente en los resultados alcanzados por los estudiantes medidos en el corto plazo. Decimos que los resultados adversos son solo “en el corto plazo”, porque la hipótesis que sustenta la investigación es

¹⁴ Comentario de los alumnos.

¹⁵ Schuster, Félix Gustavo. (2004). *El Método y las Ciencias Sociales*. Cap. I: Las Ciencias Sociales: Facticidad y Confrontación. Pág. 5

que la interacción de los estudiantes ingresantes con saberes académicos y otros saberes y prácticas propios de la vida universitaria, movilizan en los mismos procesos de revisión, transformación, construcción y reconstrucción de sus identidades generando conflictos que demoran los aprendizajes y producen resultados adversos en el corto plazo, no así en el largo tiempo porque estos mismos procesos movilizados favorecen la apropiación real de los conocimientos y la constitución de estudiantes críticos, reflexivos y convencidos de que son y serán actores activos en los procesos históricos y capaces de transformar la realidad.

El trabajo de investigación nos permitió observar debilidades de la propuesta de cátedra pero también rescatamos fortalezas como la existencia de relatos articuladores en tres unidades del programa y la necesidad de empezar la búsqueda de textos que cumplan dicha función en las restantes. Es importante destacar que fueron los estudiantes los que nos ayudaron a visualizar estos relatos. Así tenemos que ellos consideran que en la primera unidad, el relato articulador es la lectura de Paolo Macry- Capítulo I “El pasado y los Historiadores”¹⁶. ¿Cómo nos lo hicieron saber? Les preguntamos sobre el contenido de la primera unidad y nos contestaron: a) *annales*, b) *las diferentes corrientes historiográficas... historia hoy*, seguidamente les preguntamos ¿Cuál creen que es la función o el sentido de la unidad 1 dentro del programa? Y ellos contestaron a) *el sentido sería para introducción, para dar las diferentes posturas que nosotros podemos tomar*, inmediatamente introducimos otra pregunta ¿y se acuerdan de algún texto organizador? A lo que contestan: *Macry, Paolo*. Otro tanto acontece con respecto a la unidad 3 “Transición de la Sociedad Feudal a la Sociedad Capitalista”. Les formulamos preguntas similares a lo que contestaron: a) *yo me quedo con Anderson*¹⁷, b) *va a la posta*.

Para favorecer el trabajo de preparación de exámenes parciales se introdujo la modalidad de poner a disposición de los estudiantes un listado de temas, construidos previamente y en base a los objetivos de la materia. Así mismo se incorporó una clase práctica previa a cada examen para trabajar la selección bibliográfica, la construcción de sub temas, la decisión acerca de las estrategias de exposición y la asignación de partes a los integrantes de grupo siguiendo la siguiente matriz ordenadora:

¹⁶ Macry, Paolo. (1997). *La sociedad contemporánea. Una introducción histórica*. Edit. Ariel. Barcelona. Pp.12-44

¹⁷ Anderson, Perry. (1987). *El Estado Absolutista*. México. Edit. Siglo XXI.

Tema	Autores	Sub temas	Asignación a los integrantes	Estrategias
1.- El problema de la Objetividad en la construcción del conocimiento histórico				
2.- El problema del Tiempo en la construcción del conocimiento histórico				
3.- Formas de hacer historia en el siglo XIX				
4.- Formas de hacer historia en el siglo XX				
Tendencias actuales de la historiografía				
La propuesta de Annales: Cambios, permanencias y transformaciones				
El materialismo histórico y la propuesta de los historiadores marxistas británicos: los conceptos de estructura, clase y superestructura				
M. Bloch: Su propuesta, permanencias e innovaciones				
L. Febvre: Su propuesta. Permanencias e innovaciones				
F. Braudel: Su propuesta.				

Permanencia e innovaciones				
----------------------------	--	--	--	--

Con los resultados de la investigación se aspira a construir una propuesta pedagógica más democrática que integre la mirada de docentes y alumnos en beneficio de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes tendiente a contrarrestar el desgranamiento y elevar el número de aprobados en las instancias evaluativas parciales y finales. Creemos necesario introducir en todas las unidades del programa alguna propuesta bibliográfica que pueda articular a todos los temas del programa ya que, de acuerdo a las opiniones de los estudiantes, estas lecturas les ayudan a organizar, andamiar los problemas y sus conocimientos y lograr una comprensión más acabada de los temas. También creemos necesario introducir en la unidad 1 referencias a la sociología histórica ya que quienes se ocupan de dar cuenta de los procesos históricos actuales, muchos son sociólogos. Nos queda la convicción de que debemos seguir trabajando con investigaciones cuyo objeto de estudio sean los ingresantes y las cátedras de primer año.

Bibliografía

- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1997), “La evaluación de la enseñanza”. En: *Comprender y transformar la enseñanza*. Edit. Morata.
- Güell, P. E. y Lechner N. (2000). La globalización y los desafíos culturales de la gobernanza. En: Claudio Maggi/Dirk Messner Editores. *Gobernanza global. Una mirada sobre América Latina. El rol de la región frente a la globalización y a los nuevos desafíos de la política global*. Ed. Nueva Sociedad.
- Güell, Pedro E. (1998). Subjetividad social y desarrollo humano. Desafíos para el nuevo Siglo. En: Jornadas de desarrollo y reconstrucción global, SID/PNUD. Barcelona.
- Svampa, maristella. (2000). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires. Edit. Biblos; Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Schuster, Félix Gustavo. (2004). *El Método y las Ciencias Sociales*. Cap. I: Las Ciencias Sociales: Facticidad y Confrontación. Pág. 5

¹ Macry, Paolo. (1997). *La sociedad contemporánea. Una introducción histórica*. Edit. Ariel. Barcelona. Pp.12-44

Referencia: Deseo que mi trabajo sea incorporado al CD.