

# PRÁCTICAS DOCENTES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: NARRATIVAS DE EXPERIENCIAS

**Prácticas docentes en la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias**, es una producción conjunta entre estudiantes del profesorado en historia (ahora profesores/as en historia) y el equipo formador de la cátedra Prácticas Docentes del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue.

**Prácticas docentes en la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias**, recupera experiencias y narrativas diversas con la finalidad de compartir un trayecto recorrido en el marco de la formación inicial del profesorado en historia. Son paquetes de conocimiento situado que procuran socializarse para pensarnos en el oficio docente.

**Prácticas docentes en la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias**, como toda producción colectiva, recupera voces, perspectivas, representaciones...en las que el diálogo reflexivo se constituyó como orientador de un camino que se inicia. Por ello, los/as autores/as de esta obra nos invitan a continuar el recorrido, pero ahora, junto al lector/a.



**Fa.Hu.**

ISBN 978-987-42-6061-1



9 789874 260611

Serie formación - 1era Edición 2017

Jornadas de Prácticas Docentes  
*La Enseñanza de la Historia*

# PRÁCTICAS DOCENTES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: NARRATIVAS DE EXPERIENCIAS

VÍCTOR A. SALTO (COMP.)

Miguel A. Jara - Fabiana M. Ertola - Erwin Parra - Gerardo Anahual - Miriam Griffa -  
Julia Tosello - Valeria Benavidez - Alicia Platino - Paula Guinder - Danise Rivas Saez - Maria E.  
Lopez Aguiló - Marcelo J. Corengia - Joel E. Melgarejo - Emilia A. Salinas - Leandro Escorza -  
Letizia P. Salvucci Prislei - Lautaro Losino Demarchi - Karina Collinao - Guillermo Robert -  
Matias F. Lell - Franco Gutierrez - Carolina Villar Laz - Pablo A. Forquera.





# Prácticas docentes en la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias

**Víctor A. Salto (comp.)**

*Miguel A. JARA - Fabiana M. ERTOLA - Erwin PARRA - Gerardo AÑAHUAL -  
Miriam GRIFFA - Julia TOSELLO - Valeria BENAVIDEZ - Alicia PLATINO - Paula  
GUINDER - Danise RIVAS SAEZ - María E. LOPEZ AGUILÓ - Marcelo J.  
CORENGIA - Joel E. MELGAREJO - Emilia A. SALINAS - Leandro ESCORZA -  
Letizia P. SALVUCCI PRISLEI - Lautaro LOSINO DEMARCHI - Karina COLLINAO -  
Guillermo ROBERT - Matías F. LELL - Franco GUTIERREZ - Carolina VILLAR LAZ -  
Pablo A. FORQUERA.*



Universidad Nacional del Comahue  
Facultad de Ciencias de la Educación



*Prácticas Docentes*  *Enseñanza de la Historia*

Prácticas docentes en la enseñanza de la historia : narrativas de experiencias / Miguel Angel Jara ... [et al.] ; compilado por Victor A. Salto. - 1a edición para el profesor - Cipolletti : Miguel Angel Jara, 2017.  
200 p. ; 23 x 17 cm.

ISBN 978-987-42-6061-1

1. Formación de Docentes de Secundaria. 2. Didáctica. 3. Ciencias Sociales y Humanidades. I. Jara, Miguel Angel II. Salto, Víctor A., comp.  
CDD 371.1

Para comunicarse con los/as autores/as:

Área Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional del Comahue  
Irigoyen 2000 - Cipolletti (8324) Río Negro - Argentina  
Tel. (0299) 4781429 / 4783850 / 478/3849  
Email. [jornadasdehistoriaunco@gmail.com](mailto:jornadasdehistoriaunco@gmail.com)

Diagramación, corrección y estilo: Miguel A. Jara  
Diseño de Tapa: Melanie Sandoval

*1° edición, 2017*

© 2017: Salto, Víctor A.

Impreso en Argentina

Hecho el depósito que establece la ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total de este libro, por cualquier medio o forma, sin la autorización de los/as autores/a

## Presentación

**PRIMERA PARTE:**

*Pensar la formación inicial del profesorado en historia desde las prácticas de la enseñanza.*

**CAPITULO 1:** Dispositivos para la formación del profesorado en historia. *Miguel A. JARA; Fabiana ERTOLA; Víctor SALTO; Erwin PARRA; Gerardo AÑAHUAL.....Pág. 03*

**CAPITULO 2:** Espacios, tiempos y ejes para un dispositivo de reflexión de las prácticas docentes en la Formación Inicial de Profesores de Historia. *Fabiana ERTOLA.....Pág. 19*

**CAPITULO 3:** Tensiones y desafíos en la práctica docente del profesorado en historia. *Víctor SALTO.....Pág. 27*

**CAPITULO 4:** Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia. *Miguel A. JARA.....Pág. 43*

**SEGUNDA PARTE:**

*Reflexiones y perspectivas de enseñanza en la formación inicial y continuada del profesorado.*

**CAPITULO 5:** El manifiesto comunista junto a la caldera de la escuela. *Miriam GRIFFA.....Pág. 61*

**CAPITULO 6:** La importancia de las representaciones sociales en la construcción del conocimiento sociohistórico escolar. *Julia TOSELLO.....Pág. 67*

**CAPITULO 7:** Las imágenes como fuente histórica y recurso didáctico para la enseñanza de la historia. *Valeria BENAVIDEZ.....Pág. 77*

**TERCERA PARTE:**

*De practicantes a profesoras/es en los actuales contextos de la formación inicial del profesorado.*

**CAPITULO 8:** Reduciendo tensiones: la necesidad de una inserción paulatina a la realidad áulica durante el período de formación inicial. *Alicia PLATINO.....Pág. 89*

**CAPITULO 9:** Trabajar a partir de la pregunta y el diálogo en la problematización de la enseñanza de la historia.

*Paula GUINDER.....Pág. 99*

**CAPITULO 10:** El problema y la problematización como orientadores de una secuencia didáctica. *Danise RIVAS SAEZ.....Pág. 113*

**CAPÍTULO 11:** Entre las finalidades de la enseñanza y las reflexiones de los estudiantes” *María Elena LOPEZ AGUILÓ.....Pág. 123*

#### **CUARTA PARTE:**

*La cultura digital en la enseñanza de la de la historia.*

**CAPITULO 12:** Mi mundo, tu mundo, nuestro mundo... tecnológico. La creación de materiales multimediales una nueva posibilidad para las aulas de historia. *Marcelo Jorge CORENGIA y Joel Eduardo MELGAREJO.....Pág. 135*

**CAPITULO 13:** Enseñar educación cívica desde la resistencia a la tradición en la formación de ciudadanías. *Emilia Ayelén SALINAS.....Pág. 145*

**CAPITULO 14:** Retos para enseñar historia a partir de las TICs. *Leandro ESCORZA.....Pág. 151*

#### **QUINTA PARTE:**

*Pensar históricamente, un desafío de la enseñanza de la historia.  
Perspectivas didácticas para la innovación.*

**CAPITULO 15:** Pensar la práctica docente para resignificar y transformar la enseñanza de la historia. *Letizia Paula SALVUCCI PRISLEI.....Pág. 161*

**CAPITULO 16:** La pregunta problematizadora en la construcción reflexiva y crítica del conocimiento histórico escolar. *Lautaro LOSINO DEMARCHI.....Pág. 169*

**CAPITULO 17:** Los recursos digitales en la enseñanza de la Historia: el Power Point. *Karina COLLINAO.....Pág. 179*

**CAPITULO 18:** De la Segunda Guerra Mundial a la paz en la clase de historia. *Guillermo ROBERT.....Pág. 189*

## **SEXTA PARTE:**

*La evaluación en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.  
Criterios didácticos.*

**CAPITULO 19:** Repensar la práctica iniciada o algo así como de profesor a practicante. *Matías Federico LELL.....Pág. 203*

**CAPITULO 20:** Sentidos que se diluyen. Desmontar las representaciones iniciales en la práctica de la enseñanza de la historia. *Franco GUTIERREZ y Carolina VILLAR LAZ.....Pág. 213*

**CAPITULO 21:** El libro de texto como organizador de la clase de historia. Límites y posibilidades. *Pablo Andrés FORQUERA....Pág. 221*



## PRESENTACIÓN

El libro que presentamos es el resultado de una producción conjunta y colaborativa entre docentes formadores y practicantes (hoy profesores y profesoras) en historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue.

La iniciativa de la cátedra de práctica docente del profesorado en historia se funda en la oportunidad de dar a conocer una experiencia formativa situada, que desde hace más de una década viene promoviendo diversas acciones con la finalidad de contribuir a más y mejor formación del profesorado desde una perspectiva de prácticas reflexivas y crítica.

Concebimos, como equipo de cátedra, que las prácticas docentes son un espacio de formación inaugural del oficio. En esta instancia es cuando los/as practicantes aprenden a tomar decisiones, accionan a partir de ellas, aprenden a pensar en nuevas relaciones entre la teoría y la práctica, construyen conocimiento histórico escolar y elaboran propuestas creativas; todo ello no exento de tensiones y contradicciones que se producen entre sus perspectivas prácticas y representaciones con las orientaciones propias de una didáctica crítica.

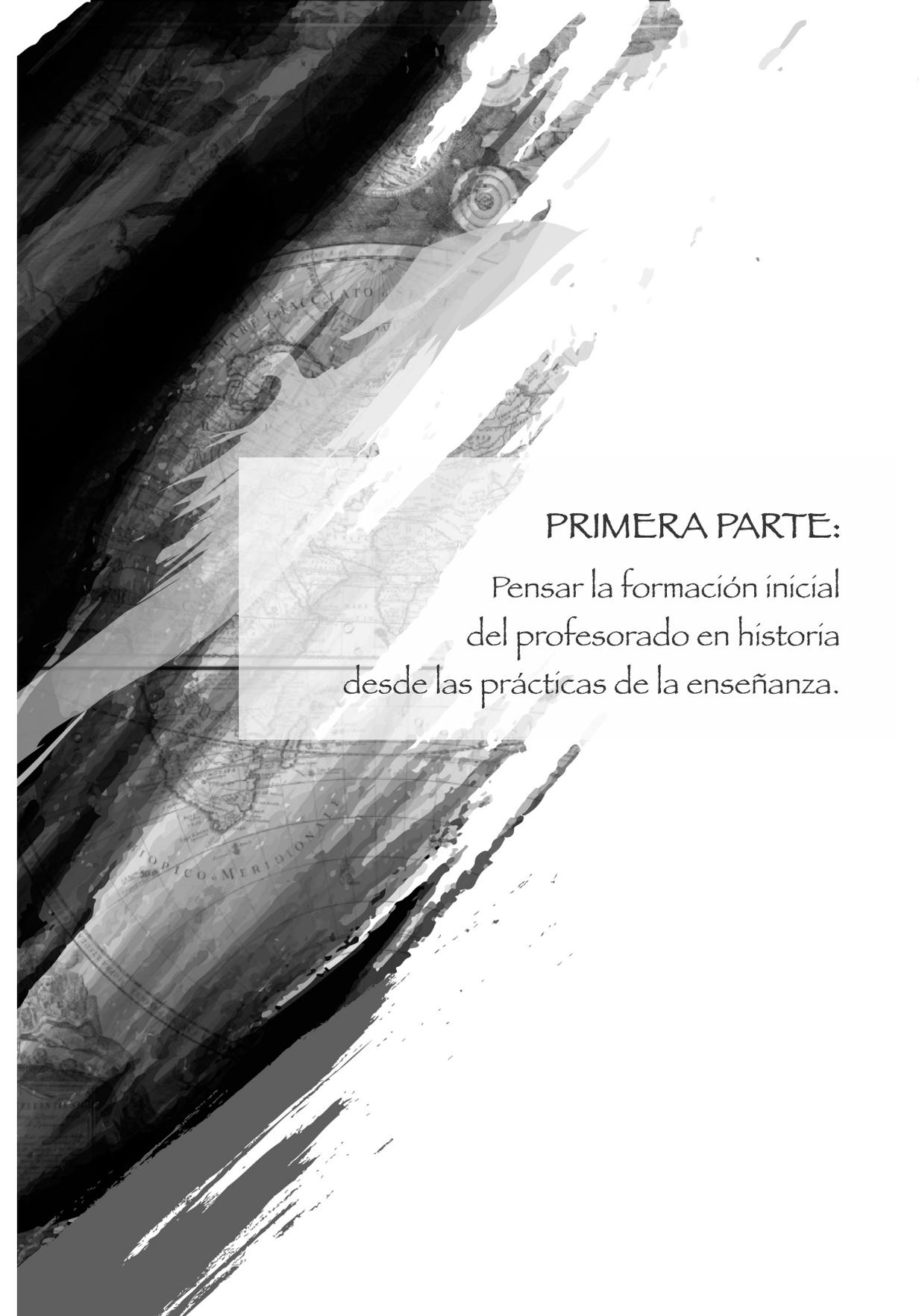
La formación inicial del profesorado en historia, desde nuestro dispositivo, procura visibilizar los límites de una formación situada, no en el sentido de dificultades que se materializan en los modos de accionar, sino como posibilidades que abren nuevos horizontes. Sostenemos que los límites impuestos por una determinada formación deben constituirse en un problema de conocimiento, en tanto es una buena oportunidad para la creatividad.

Hemos decidido organizar esta producción en seis partes y cada una de ellas agrupa a diversos capítulos. La primera parte recupera algunas perspectivas teóricas y metodológicas que son orientadoras del dispositivo de formación. En las cinco partes restantes se presentan, en formato de capítulos, algunas de las experiencias narradas por los propios protagonistas correspondientes a cada una de las ediciones de las Jornadas de Prácticas Docentes de la Enseñanza de la Historia.

Los capítulos recuperan algunos de los semblantes que los/as practicantes han decidido contar de sus complejas e intensas experiencias. En sus escritos reflexionan analíticamente sobre lo actuado. Son narrativas que condensan conocimiento situado, en el que se pone el cuerpo, las tensiones, contradicciones y temores que fueron configurando el oficio y dejan huellas.

En el marco del desarrollo de las sextas Jornadas es gratificante compartir esta obra colectiva, situada y abierta a revisiones que contribuyan a ofrecer mejores dispositivos para la formación inicial del profesorado en historia.

Neuquén, noviembre de 2017



## PRIMERA PARTE:

Pensar la formación inicial  
del profesorado en historia  
desde las prácticas de la enseñanza.



# CAPÍTULO 1:

## Dispositivos para la formación del profesorado en historia.

*Miguel Jara; Fabiana Ertola;  
Víctor Salto; Erwin Parra; Gerardo Añahual*

### **Introducción**

Las prácticas docentes, inicial y continua, de la enseñanza de la historia se ha convertido en un campo fértil para la investigación en diversos lugares del mundo. Los resultados de estas indagaciones, aunque no como se esperaría, han sido tomados en cuenta y, en algunos casos, han contribuido a la mejora de la formación del profesorado y a la búsqueda de posibles acciones y alternativas para introducir en las prácticas de la enseñanza.

En nuestro país existe una importante comunidad de profesores/as que se dedican a la formación del profesorado en historia<sup>1</sup> y que, desde los procesos investigativos y reflexivos, se preocupan y ocupan de los límites y posibilidades que presentan el curriculum, las representaciones y perspectivas prácticas, las construcciones metodológicas, la construcción del contenido escolar, entre otras, que realizan tanto los “expertos” como los “novatos” en sus prácticas docentes. Sin dudas son insumo valioso para pensar en los nuevos problemas y desafíos que se presentan para la didáctica de la historia.

En este capítulo compartimos una experiencia de formación de estudiantes a profesores/as en historia en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue. Presentamos los

---

<sup>1</sup> Un ejemplo de ello es APEHUN (Asociación de profesores/as de enseñanza de la historia de Universidades Nacionales). Puede encontrarse publicaciones al respecto en el sitio web de la asociación: [apehun.uncoma.edu.ar](http://apehun.uncoma.edu.ar)

dispositivos que hemos construido para organizar e implementar una propuesta formativa en el espacio de la Práctica Docente. Propuesta que se nutre de otras experiencias que, como equipo de cátedra, hemos compartido en diversas pasantías realizadas en Facultades del país que forman profesores/as en historia, en el marco de las acciones que promueve APEHUN; como así también de investigaciones nacionales y extranjeras.

### **Contextos de la formación del profesorado en historia**

La experiencia de acompañar a estudiantes en su proceso de formación como profesoras y profesores, en el ámbito Universitario y de los Institutos de Formación Docente, como así también la de compartir espacios en actividades de extensión con el profesorado en ejercicio nos indican que no hay una forma de pensarlos en la formación, no hay un “modelo” formativo exitoso que debamos copiar sino formas a construir. La formación situada en escenarios complejos nos desafían, como formadores/as, a estar atentos/as para decodificar los contextos de formación y la formación en contextos. Esto es, por un lado, pensar en los proyectos educativos, los planes o programas y las instituciones en la que estudiantes y profesores/as desarrollan su formación y su trabajo docente y, por otro, las decisiones sociopolíticas y educativas que orientan o tensionan con esas prácticas.

La formación de profesores/as en historia en nuestra Facultad tiene una trayectoria relativamente importante. Por más de cuatro décadas la Facultad de Humanidades (FH) forma a profesores/as en historia, entre otros profesados del campo de las ciencias sociales y humanidades. Abierto el proceso de democratización en nuestro país la FH, como tantas otras, renovaron sus planes de estudios. El actual plan de estudios fue creado en 1985 y ha sufrido, en estos últimos años, algunas modificaciones. Desde hace tres años está en proceso de discusión y debate la posibilidad de su reforma o cambio. Diversidad de aspectos pueden constituirse en objeto de análisis del plan de estudios, sin embargo y a los efectos de este trabajo, solo diremos que la formación pedagógica-didáctica es escasa en la estructura que ofrece el plan: 29 asignaturas, de las cuales sólo 4 se ocupan de lo

didáctico-pedagógico. Sostenemos que esta propuesta formativa presenta una serie de límites, pero también, muchas posibilidades<sup>2</sup> que deberían considerarse para pensar en una formación que contemple a las configuraciones socioculturales que esta época demanda.

Ante este nuevo siglo XXI, ¿cuál es la valoración que se tiene de la enseñanza y del aprendizaje de la historia?, ¿qué curriculum para la formación del profesorado?, ¿qué debemos saber para enseñar en las aulas de historia?, ¿cuáles deben ser los aportes de la didáctica de la historia en este sentido?, ¿qué vínculos profundizar o construir con las escuelas y el profesorado en ejercicio? entre otros, son algunas de las consideraciones que se deben tener en cuenta a la hora de pensar no sólo en la construcción de un diseño curricular para la formación del profesorado de historia con vistas al futuro; sino, fundamentalmente, en la construcción de estrategias y dispositivos en el espacio de la Práctica Docente.

Nuestra propuesta, que deviene del diagnóstico antes planteado y también de investigaciones concretas<sup>3</sup>, parte de la perspectiva de que es posible reconfigurar la formación inicial del profesorado atendiendo a, por lo menos, los siguientes aspectos:

1. Un curriculum o plan de estudios que centre su mirada en la formación del profesorado en historia y diferencie los trayectos formativos con la investigación en el campo historiográfico. Lo que no implica la supremacía de uno sobre otro, sino la profundización específica para resolver cualquiera de las dos formaciones: la enseñanza y la investigación.
2. Una organización de contenidos disciplinares, atento a las nuevas configuraciones sociales y culturales del país y su entorno, que focalice en nuevas formas de construir periodizaciones de acuerdo

---

<sup>2</sup> Estos aspectos lo hemos trabajado Jara, Miguel A. – Salto, Víctor (2009). La Formación del Profesorado en Historia, en el marco de las nuevas configuraciones sociales. El caso de la Universidad Nacional del Comahue en la norpatagonia Argentina”. En: “La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”, de Ávila, R. M; Borghi, B; Mattozzi, I. (Comp.). Ed. Patron. Bologna, Italia. (pág. 539 a 546).

<sup>3</sup> Jara, Miguel A. (2012). “Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia”, en: Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. N° 11, Año 2012. Ed. Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona. España. Funes, Graciela (2013). Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas. Neuquén: Educo.

a los problemas que caracterizan la complejidad del presente y del futuro, sin perder de vista el pasado que le dio origen.

3. Una formación que priorice finalidades ético-políticas claras en relación a la formación de ciudadanías plenas. Ofrecer posibilidades de diversas respuestas al para qué enseñar más que a sólo enfatizar en el qué o cómo hacerlo.
4. Una formación didáctica que promueva nuevas relaciones entre teoría y práctica que supere los límites y las miradas cristalizadas impuestas por una práctica tradicional de pensar la enseñanza de un objeto que es dinámico y cambiante.
5. Una formación inicial que dialogue con las experiencias, saberes y conocimientos construidos por el profesorado en ejercicio, en los diversos contextos en los que, el estudiantado del profesorado, realizará su trabajo y configurará su identidad profesoral.

Considerar el contexto de la formación es relevante en la medida que habilita a desandar la trama compleja de relaciones que lo constituyen. Si se forma atentos a esta complejidad, el profesorado dispondrá de un conocimiento que le permita tomar decisiones e intervenir no solo para la mejora de la educación, sino, fundamentalmente, para ampliar los límites estrechos de la democracia y la ciudadanía.

En otro lugar, Jara y García (2009), planteaban que se puede concebir la formación al menos desde dos perspectivas: como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o a perfeccionar capacidades o bien reducirla a una acción ejercida por un formador/a sobre un “formado/a” maleable. Esta bipolaridad es mistificadora, sostienen los autores, nos encierra en una formación de tipo transmisiva con orientación normativa. Por el contrario, si pensamos la formación desde la perspectiva de la indeterminación, como es su propuesta, nos habilita a preguntarnos: ¿Cómo formar sin conformar? ¿Cómo enriquecer sin adoctrinar? ¿Cómo formar sin esperar la similitud? ¿Dónde está el eje: en enseñar, que privilegia el eje profesor/a-saber; en formar, que privilegia el eje profesor/a-estudiante o en aprender, que privilegia el eje estudiante-saber?

Redefinir, entonces, el objeto didáctico en la formación inicial, presupone partir de la consideración de estos aspectos. No alcanza

sólo con los saberes de las disciplinas. Debemos pensar que formar para la enseñanza de un objeto inacabado y en permanente construcción como lo es la realidad social y su dinámica, exige educar en y para una racionalidad que no ponga límites y un fortalecimiento de la capacidad de apertura crítica que traspase la perspectiva cosificada del saber-información. En síntesis, de lo que se trata es de rescatar el carácter inacabado del conocimiento y de la formación, privilegiando la forma de razonamiento sobre las reglas del conocer. Sólo así, la formación inicial contribuirá a que el/la sujeto pueda apropiarse del saber acumulado en una perspectiva de construcción de futuro y que no confunda los horizontes posibles con una sola realidad viable (Jara, M. y García N., 2009).

### **Una propuesta de formación en la práctica docente del profesorado en historia**

En el cursado de la cátedra se plantea una propuesta que permita una apertura al debate, a la reflexión, a la explicación y a la crítica de algunos problemas relacionados con la enseñanza de la historia y con la formación docente. En este sentido, el desarrollo de las prácticas docentes se orienta por el trabajo constructivo y reflexivo en tres instancias de trabajo consideradas centrales: *pre práctica*, *práctica intensiva* y *pos práctica*. Organización que analíticamente ubicamos en los momentos de inicio y desarrollo de la propuesta formativa, pero que acontecen simultáneamente a lo largo de todo el escaso tiempo asignado a este trayecto formativo en el plan de estudios.

En el desarrollo de estas instancias, los/las practicantes del profesorado deben avanzar en la resolución de diferente situaciones que se les propone durante el cursado de la asignatura<sup>4</sup>. Entre ellos: la asistencia a encuentros semanales con el equipo de cátedra para organizar, planificar y evaluar los procesos de las prácticas, la presentación de informes sobre su acercamiento a la institución e ingreso al aula donde realizarán sus prácticas, la concreción de las experiencias y los momentos de reflexión sobre la misma y la elaboración de producciones sobre la reflexión y análisis pos práctica.

---

<sup>4</sup>El espacio curricular de las Prácticas Docentes, según el plan de estudios, es cuatrimestral. Ello implica un trabajo intensivo y demanda de una activa participación en todas las instancias de trabajo.

Cada uno de estos aspectos los organizamos en las tres instancias mencionadas, cada una con sus propias especificidades pero articuladas en un sólo proceso de construcción reflexiva sobre las propias experiencias en las que transitan los/las estudiantes del profesorado.

La experiencia que comienza a configurarse en la práctica y residencia, se nutre del complejo oficio de enseñar historia. Una historia escolar que se construye y se piensa situadamente, distinta a la que han aprendido en la formación disciplinar, una historia que posibilite la construcción de un pensamiento histórico y crítico y, fundamentalmente, una historia que problematice el pasado desde los problemas del presente con perspectivas de futuros posibles.

Esta experiencia que se transita también recupera esas otras experiencias escolares o formativas ya conocidas y tensionan con esos otros modos de pensar el objeto disciplinar y el contenido escolar. En este punto, la memoria se disputa espacios políticos contra el olvido, porque no todo se puede enseñar y al tomar decisiones sobre lo “importante” o lo “significativo” se define que se recuerda; impronta ética del oficio. La selección, organización y secuenciación de los procesos históricos a enseñar surcan un nuevo territorio de temporalidades múltiples, habilitan a construir esos nuevos discursos profesoriales, desafían a la creatividad e invitan al indisciplina.

El dispositivo de formación, construido desde una experiencia situada, comprende la diversidad de elementos que lo constituyen, es decir, la complejidad de la práctica de la enseñanza de la historia y las acciones que de ella se puedan recuperar a partir de diversos instrumentos implementados. Sostiene Foucault que un dispositivo es *“un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos”*. (Foucault. M: 1991, 128 – Citado en Davini, M.C. (coord.) 2002: 187)

La primera instancia, la *pre práctica*, la definimos como un momento de preparación donde comienza a configurarse la propia experiencia de la práctica docente, un momento de iniciación con ciertos rituales (Edelstein, 1995) que se proponen transitar y re-descubrir. Dice Marta Souto (1996) que una clase comienza cuando comenzamos a pensar en su organización. De la misma manera, pensamos que la experiencia de la práctica docente comienza a configurarse cuando se inicia la instancia de *pre práctica*. Instancia en la que afloran y construyen diversidad de experiencias, perspectivas, representaciones que si no son abordadas, reflexivamente, se corre el riesgo de que se cristalicen como un modo acrítico de la acción. Este momento es considerado determinante en la medida que posibilita y condiciona, al mismo tiempo, lo que será la *práctica intensiva* en sus clases de historia (segundo momento de la propuesta).

En esta primera instancia los/las practicantes avanzan, principalmente, en el trabajo sobre dos aspectos. Por un lado, en la observación participante del grupo de estudiantes destinatarios de sus propuestas. Por otro, en la construcción de una secuencia didáctica sobre un recorte temático o de contenidos, ofrecido por el profesor/a a cargo del grupo clase. Ambos aspectos incluyen actividades específicas como:

- Encuentros semanales con el equipo de cátedra;
- Acercamiento a la institución escolar donde realizarán sus prácticas a los efectos de conocer el terreno y organizar y planificar propuestas situadas;
- Ingreso al aula, en la que permanecerán por el transcurso que demande el desarrollo de las secuencias didácticas planificadas sobre el recorte de contenidos asignado. Registro del proceso de enseñanza y de aprendizaje para prever, analizar y elaborar sus propuestas de enseñanza;
- Presentación de la planificación y las secuencias didácticas. Esta instancia es discutida y compartida entre el grupo de practicantes, los/as formadores/as y co-formadores/as con la intención de mejorar la propuesta y realizar un análisis didáctico de la misma.

La segunda instancia, la de *práctica intensiva* (residencia), la definimos como el momento en el cual los/las practicantes desarrollan la propuesta elaborada. Momento en el que accionan aquello que ha

sido pensado en la instancia de *pre práctica*. Es decir, ponen en acto en un escenario particular el desarrollo de la secuencia didáctica con el acompañamiento de los docentes de la cátedra y los aportes y consideraciones de los profesores/as co-formadores/as.

Esta instancia se considera como un momento de trabajo colectivo en la medida en que involucra a profesores/as formadores/as y co-formadores/as y que no culmina en el tiempo de la clase escolar desarrollada por la dupla pedagógica. También avanzan sobre un trabajo reflexivo, de carácter permanente y colectivo, a partir de las experiencias concretas, que involucra centralmente la complejidad de lo actuado y desarrollado en las clases. Es decir, un trabajo de devolución sobre lo observado por los profesores/as formadores/as al finalizar cada clase y de reflexión compartida sobre cada momento de la experiencia. Reflexión compartida que se recupera en el encuentro semanal con el equipo de cátedra y el conjunto de los/las practicantes. En estos encuentros semanales (de 4 horas reloj), en el marco de la metodología de seminario taller, se promueve un espacio de intercambio reflexivo de las experiencias y su vinculación con el material bibliográfico de referencia que permite alentar el análisis didáctico sobre la diversidad de las prácticas docentes concretadas.

En esta segunda instancia se incluye la realización de las siguientes actividades específicas:

- Realización de la práctica docente (desarrollo de una secuencia didáctica de clases).
- Momentos de reflexión y análisis sobre lo actuado junto al docente formador/a de la cátedra y al docente co-formador/a.
- Narrativas de las experiencias, en las que se propone la reconstrucción de cada clase desarrollada.

Las narrativas como acto social compartido en la práctica de enseñar historia, son paquetes de conocimiento situado, en las que se evidencian conflictos, tensiones, identidades, representaciones, subjetividades, sueños, teorías, discursos, incertidumbres, etc. y se constituyen como un dispositivo de suma importancia en nuestra propuesta, por diversas razones:

- Es un dispositivo importante para la construcción del conocimiento y la mejora de la práctica.
- Permite un dialogo entre lo individual y lo social, en tanto experiencias que están siendo, se dan en un contexto de complejas relaciones.
- Recupera el recuerdo y la memoria de lo actuado, desde un presente que siempre es historizado.
- Es un modo de pensamiento, de significaciones, puestas en palabras que permiten organizar y comunicar el conocimiento.
- Permite mirar, en la práctica, las perspectivas e intencionalidades que subyacen sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Finalmente en la instancia de *pos práctica*, junto con los/las practicantes abordamos la sistematización de las experiencias realizadas. Se les sugiere, dada la complejidad de las experiencias transitadas, que puedan identificar un aspecto que consideren significativo o relevante de las mismas. Un aspecto que haya sido recurrente y/o permanente en el desarrollo de sus clases y que sea susceptible de ser abordado desde un análisis didáctico. Entre ellos, se ponen en consideración dos ejes específicos y amplios a la vez, desde donde pueden reconstruir y ubicar esos semblantes de sus experiencias:

- 1) Las secuencias didácticas en la enseñanza de la historia.
- 2) De practicantes a profesores: relatos de experiencias.

En el marco de estos ejes, los/las practicantes elaboran una ponencia, con orientación de los/as profesores/as de la cátedra, en la que dan cuenta analíticamente de un aspecto significativo de sus experiencias narradas. Se trata de un ejercicio de “objetivación” de las experiencias de intervención en el proceso de formación en las prácticas de la enseñanza de la historia. Ejercicio en el que comparten experiencias y saberes en el marco de unas jornadas organizadas como extensión de cátedra y que convoca a estudiantes, profesores/as y comunidad educativa en general.

En el abordaje de esta instancia de trabajo se incluye la realización de las siguientes actividades específicas:

- Organización de las actividades de extensión de cátedra: Jornadas.
- Encuentros de reflexión y análisis post-práctica sobre las experiencias de prácticas concretadas.
- Elaboración de ponencia que serán expuestas en las “Jornadas de prácticas docentes de la enseñanza de la historia” que cada año tiene un eje específico que convoca para pensarse en la experiencia.

La finalidad de esta actividad pública, en la que se pone una vez más el cuerpo, se propone:

- Recuperar de la experiencia de la enseñanza de la historia, lo actuado, lo vivido y lo significativo, de manera que nos permita reflexionar sobre nuestras prácticas docentes en la formación inicial del profesorado.
- Promover la práctica de la escritura como dispositivo didáctico, en tanto contribuye a mirarnos en la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar.
- Posibilitar la comunicación de las experiencias, como una herramienta de construcción de conocimiento y como un espacio para compartir saberes contextualizados.

En suma, en este trayecto formativo se fueron construyendo experiencias diversas, en las que se fue entretejiendo perspectivas prácticas, representaciones, teorías implícitas, pensamiento histórico y didáctico<sup>5</sup>, entre otros aspectos. Se configura, lo que Larrosa (2006) bien define como “eso que me pasa” mientras se está siendo y surca subjetividades, identidades, aprendizajes del oficio de enseñar historia.

### **Un dispositivo innovador en las prácticas: Las jornadas de prácticas como espacio de síntesis y reflexión compartidas**

El proceso de acreditación de las prácticas docentes, durante años, se nos presentó -al equipo de cátedra- como una instancia de producción muy interesante. Los/as estudiantes que finalizan el cursado de este espacio de formación, deben cumplimentar con la elaboración de un

---

<sup>5</sup> Estos aspectos se abordan en el capítulo 4 de este libro

informe en el que dan cuenta de la experiencia transitada. En muchas ocasiones esas producciones, para el grupo de estudiantes, se presentaba como un mero “trámite” de carácter administrativo-académico, de formalización, que requería la tradición formativa en nuestra Facultad. Producciones que se compartían, puertas adentro, en una instancia de coloquio de acreditación final.

En el marco de esta experiencia, hace cinco años, comenzamos a plantearnos la posibilidad de cambiar las lógicas de esta instancia, por dos razones fundamentales. En primer lugar porque el trabajo realizado en las instancias de *pre-prácticas* y de *prácticas intensivas*, quedaba invisibilizado en el marco de las experiencias concretas de las duplas pedagógicas que durante gran parte del cuatrimestre compartieron la densidad de sus experiencias de enseñar historia y, por otra parte, porque las producciones realizadas resultaban muy interesantes para compartir en un espacio más amplio. Surgieron así, las *Jornadas de Práctica Docentes de la Enseñanza de la Historia*, un espacio que se pensó para hacer públicas esas experiencias, consideradas por nosotros/as como potentes.

Así, las jornadas, como acciones de extensión de las Cátedras Didáctica General y Especial de la Historia y de Práctica Docente del Profesorado en Historia con sedes en las ciudades de Neuquén y de San Carlos de Bariloche, nos habilitaron a nuevos desafíos como formadores/as. Profundizar en el trabajo de acompañamiento a los/as estudiantes, alentarlos en un ejercicio sistematizado y permanente de reflexión y escritura de las propias experiencias áulicas y avanzar en un análisis didáctico sobre ellas, a partir de aquellos semblantes significativos de sus experiencias.

Por otro lado, las Jornadas, fueron pensadas desde una perspectiva que busca generar un espacio diferente de cierre/acreditación de las prácticas docentes en la formación inicial del profesorado. Esta posibilidad la consideramos superadora al coloquio ya que el mismo quedaba circunscripto a un encuentro entre las duplas de practicantes y el equipo de cátedra en el marco de la formalidad de un examen final. Con las jornadas pretendimos que se transforme en un espacio

de intercambio abierto, en donde se enriquece cualitativamente la experiencia, por sobre los espacios tradicionales de evaluación.

Con este propósito, las jornadas fueron pensadas y destinadas a estudiantes del profesorado que han realizado sus prácticas docentes y a profesores/as en historia de escuelas secundarias de la región que han abierto sus aulas para que los/las practicantes realicen sus prácticas intensivas (residencia). Pero también, para el resto de los/as estudiantes y docentes del profesorado. De esta manera, nos planteamos como propósito la construcción de un ámbito de información, reflexión e interpretación sobre la práctica de la enseñanza situada histórica y socialmente, recuperar la posibilidad de hacer explícitas las prácticas reflexivas y permanentes que orientan y se concretan en la enseñanza de la historia y la Educación Ciudadana y constituir e institucionalizar un espacio de intercambio y trabajo colaborativo entre profesores/as en historia en ejercicio y practicantes del profesorado, a fin de profundizar el campo específico de la enseñanza de la historia y de la Educación Ciudadana a partir de compartir las experiencias áulicas.

Queremos decir, entonces, que las jornadas surgen como una forma distinta de concluir una etapa inicial de las prácticas del profesorado en historia, con la intención de generar un espacio de reflexión sobre los recorridos que realizan los/as futuros/as profesores/as durante el cuatrimestre en el cual estuvieron frente a los grupos clase de nivel medio. Estos espacios se plantean como síntesis de reflexiones, intercambios y difusión de prácticas de enseñanza de la historia y prácticas habituales en el profesorado.

Las jornadas se organizan con la siguiente estructura:

1. conferencia inaugural, en la que se convoca a especialistas, según el eje de cada encuentro;
2. mesas temáticas organizadas por ejes: a) La construcción de dispositivos didácticos en la enseñanza de la historia, b) De practicantes a profesores/as. Relatos de experiencias y c) La formación en la formación inicial del profesorado.

3. panel sobre temáticas de cada convocatoria, integrado por profesores/as de nivel medio y de las disciplinas históricas de la Facultad.

El eje que convocó a las primeras jornadas versó sobre: “*Reflexiones y perspectivas de enseñanza en la formación inicial y continuada del profesorado*”. La conferencia de apertura estuvo a cargo del Dr. Joan Pagès (Universidad Autónoma de Barcelona), con el título “La formación inicial y continuada del profesorado en historia. Perspectivas y desafíos en el S XXI”.

En las segundas jornadas abordamos como eje de trabajo: “*De Practicantes a Profesoras/es en los actuales contextos de la Formación Inicial del profesorado*” y se inauguraron con una conversación entre dos reconocidas especialistas de amplia trayectoria en el campo, la Lic. Susana Barco (Universidad Nacional del Comahue) y la Dra. Gloria Edelstein (Universidad Nacional de Córdoba). Las mismas reflexionaron sobre el tránsito “De practicantes a profesores/as. Experiencias en la formación inicial del profesorado”.

A las terceras jornadas se convocó sobre el eje: “*La Cultura Digital en la Enseñanza de las Disciplinas Escolares. Experiencias y desafíos*”, cuya conferencia inaugural estuvo a cargo de la Dra. Graciela Funes (Universidad Nacional del Comahue) y desarrollada sobre el tema de la “La Cultura Digital en la Enseñanza”.

En estas terceras jornadas ampliamos la convocatoria a estudiantes que finalizaron sus prácticas en otros profesorados que ofrece la Universidad Nacional del Comahue y también a estudiantes del profesorado en historia, que también habían finalizado sus prácticas, de otras Universidades públicas del país. En esta ocasión nos acompañaron estudiantes de las Universidades de Mar del Plata y de la Universidad del Litoral.

Incorporamos, en este caso, un nuevo eje y panel: “*Experiencias escolares en la enseñanza de la disciplina escolares*”. De esta manera buscamos habilitar un espacio de intercambio de experiencias formativas con otros profesorados con la finalidad de reflexionar

sobre los temas/problemas comunes y diversos que nos plantea la enseñanza en la escuela media en los actuales contextos. A su vez, se promovió el intercambio de experiencias y preocupaciones que hacen a la labor cotidiana de la tarea profesoral y se reflexionó sobre la formación inicial a partir de soportes teóricos que permitieron enriquecer los intercambios que se dan en ellas.

El desarrollo de las cuartas jornadas se planteó el eje: *“Pensar Históricamente, un desafío de la Enseñanza de la Historia. Perspectivas didácticas para la innovación”* y contamos con la participación de la Dra. Sonia Miranda (UFJF - Brasil); la Dra. Mariela Coudannes (UNLitoral) y la Esp. Celeste Cerdá (UNCórdoba). Fue un intercambio que enriqueció el debate y amplió horizontes de experiencias sobre otros lugares que forman a profesores/as en historia.

Las quintas convocó al debate sobre: *“La evaluación en la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Criterios didácticos”* y el panel central estuvo a cargo del Esp. Mariano Campilia (UNCórdoba); la Esp. Fabiana Ertola (UNCo-CRUB) y el Esp. Víctor Salto (UNCo).

Para las sextas jornadas, espacio en el que se presenta esta producción, se inaugurará con el eje: *“La Formación de Ciudadanías como Finalidad en la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales”* y para ello se ha convocado a profesoras con amplia trayectoria en el campo de la didáctica y práctica del profesorado en historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Prof. Silvia Zuppa y la Dra. Sonia Bazán y al Esp. Mariano Campilia de la Universidad Nacional de Córdoba.

En cada una de las jornadas, el intercambio se continuo con la exposición de las ponencias de todos/as los/as practicantes y los paneles en el que contamos con la participación de profesores/as que forman en la disciplinas históricas de la FH y profesores/as co-formadores/as de diversas escuelas secundarias de las ciudades de Cipolletti, Bariloche (R.N) y de Neuquén.

En este marco, rescatamos como valiosas las experiencias compartidas en cada jornada. Hemos logrado, en poco tiempo, instalar la preocupación por una formación que habilite a posibles alternativas e innovaciones en la Práctica Docente de la enseñanza de la historia y recuperar este espacio como clave para el cambio en la enseñanza en contextos. Y -en este horizonte- concretar espacios de formación inicial que habilite a dar mayor visibilidad a los condicionantes y posibilidades de superación en los que se asume la práctica cotidiana del enseñar historia.

### **Bibliografía:**

**Davini, M. C** (Coord.) (2002). De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Bs. As. Papers editores.

**Edelstein, G – Coria, A.** (1995). “Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia”. Bs. As. Ed. Kapelusz

**Jara, M. y García, N.** (2009). “Formar para enseñar Ciencias Sociales: ¿Un nuevo objeto didáctico para una nueva formación?” publicado en: Revista Clio & Asociados. La Historia Enseñada, N° 13, UNL. Santa Fe.

**Larrosa, J.** (2006). Sobre la experiencia. En Separata Revista Educación y Pedagogía. ¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje. Vol. 18. Facultad de Educación, Universidad de de Antioquia, Colombia.

Disponible en:  
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065>

**Larrosa, J. y otros** (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Laertes. Barcelona.

**Souto, M.** (1996) “La clase escolar una mirada desde los grupal” en: en AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As.: Paidós. págs. 118-155.



## CAPÍTULO 2:

# Espacios, tiempos y ejes para un dispositivo de reflexión de las prácticas docentes en la Formación Inicial de Profesores de Historia

*Fabiana M. Ertola*

### **Anudar teoría y práctica para pensar la enseñanza y el aprendizaje de la historia**

Una formación didáctica que promueva diálogos interesantes entre teoría y práctica requiere pensar la enseñanza de la historia desde una construcción metodológica que, desde una racionalidad de fines sustantivos orientados hacia la búsqueda de la construcción de democracias plenas y ciudadanías activas, promueva la elaboración de contenidos históricos escolares creativos, problematizadores, dinámicos y cambiantes sin descuidar relaciones temporales entre pasado-presente-futuro también situadas y en movimiento.

Hacer consciente tal complejidad como desafío en la formación inicial de profesores de Historia requiere de múltiples dispositivos coherentes con nuestros planteos teóricos y metodológicos con capacidad de focalizar los problemas de la práctica de la enseñanza, generar reflexividad y promover la propia interpelación en espacios colectivos y democráticos de producción de *buena* teoría (Edelstein, G. y Coria, A. 1995).

Como se plantea en el capítulo de inicio, el proceso de acreditación de las prácticas docentes, y desde hace cinco años, se programa desde nuestro equipo formador en el marco de *Las Jornadas Didácticas*. Concebidas como espacios de deliberación públicos en las que se exponen y comparten las experiencias de enseñanza pensadas como prácticas re-escritas y sistematizadas que permiten analizar situaciones contextualizadas, las *Jornadas* dan forma a espacios potentes que

favorecen la comprensión de aciertos y de recurrencias a significar junto al planteo de alternativas de acción. Siempre únicas y singulares, pero a su vez convergiendo en un tiempo-espacio común en el marco de un trayecto de formación compartido, nos ofrecen permanentemente múltiples e interesantes problemas para analizar por sus imprevisibles dinámicas de inmensa riqueza.

Gloria Edelstein (2000) plantea con meridiana claridad el esfuerzo de des-centramiento y de inmersión consciente que un sujeto, movido por el interés de indagar su acción, debe hacer en el mundo de su experiencia para intentar comprenderla y construir aprendizajes profundos que re-orienten su acciones. Un mundo subjetivo que ha de intentar objetivarse cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, afectividades e intereses sociales y políticos, entre otras cuestiones y dimensiones. De tal forma la reconstrucción crítica de las prácticas de la enseñanza, no sólo interpela las perspectivas epistemológicas de los saberes de referencia, sino también los esquemas y las pre-disposiciones de percepción, de análisis y de decisión que orientan a esos y a otros saberes internalizados en juego. No suelen ponernos en situaciones de comodidad. Preguntar y preguntarse, intentar comprender la pertinencia de las enseñanzas que, estudiantes, formadores/as, co-formadores/as y profesores/as de nivel medio pretendemos desplegar *con otros/as* conformando comunidades de aprendizaje, exige generar un espacio de confianza cuya tensión esté puesta en la promoción de una relación sustantiva con el conocimiento. Una construcción de conocimiento que evidencie interioridad y autoría propia pero que deje apertura a su problematización. La discusión y el intercambio que se produce a partir del análisis de cada uno de “*esos paquetes de conocimiento situados*”(McEwan y Egan, 1998) movilizan y desafían límites, certezas y gran parte de los modos de haber habitado biográficamente la escuela. Nos ofrecen posibilidades de quebrar y trabajar en los nudos de sentidos y significaciones recurrentes en torno a escisiones, disociaciones y fragmentaciones en las prácticas de la enseñanza (Edelstein y Coria, 1995)

En este sentido la mirada *desde* y *sobre* las experiencias cobra para nosotros, como equipo formador, un lugar especial, pues éstas son

entendidas, dentro de las dimensiones que distingue Larrosa (2006), como pasaje, como espacio interior donde se inscriben huellas y como potencial de transformación personal en la particular construcción del oficio de enseñar historia.

Asimismo, para que la comunicación de una experiencia de enseñanza, su reflexión y el debate que permiten sus derivaciones didácticas encuentre canales de significación interesantes, es necesario ofrecer ejes y temas que logren concentrar y focalizar esos esfuerzos. En ese sentido, en nuestras Jornadas, cinco han sido los ejes temáticos propuestos:

- *Reflexiones y perspectivas de enseñanza en la formación inicial y continuada del profesorado*
- *De practicantes a profesoras/es en los actuales contextos de la formación inicial del profesorado*
- *La Cultura Digital en la Enseñanza de las Disciplinas Escolares. Experiencias y desafíos*
- *Pensar históricamente, un desafío de la Enseñanza de la Historia. Perspectivas didácticas para la innovación*
- *La evaluación en la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Criterios didácticos*

### **Ejes de trabajo: centrar, abrir y problematizar**

Cuando propusimos pensar en las *perspectivas de enseñanza en la formación inicial y continuada del profesorado* pretendíamos como equipo formador poner en diálogo las relaciones entre “noveles” y “experimentados”, incluso para re-pensarlas como categorías en discusión. En primer lugar, de modo no dicotómico y, en segundo lugar, desde lugares menos distantes. ¿Qué perspectivas de enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía circulaban en las aulas? ¿Qué innovaciones intentaban llevar adelante tanto practicantes como profesores y profesoras en ejercicio desde múltiples dimensiones actualizadas de la didáctica específica en las perspectivas de enseñanza? ¿Qué diálogos potentes podíamos generar para encontrar problemas comunes y compartidos aún en el marco de la diferenciación de trayectos formativos? ¿Cómo contribuir a articular cierta dicotomía instalada entre el saber de la experiencia y el saber

académico, entre formadores/as, practicantes y profesores/as en ejercicio? Diálogos posibles que desde el respeto mutuo, la confianza y la escucha atenta -sin dejar de reconocer las diferencias entre roles y trayectos de formación- podían enriquecerse en un espacio de producción común. Estas fueron, entre otras, algunas de las intencionalidades y problemas a trabajar que orientaron aquella primera Jornada de prácticas docentes de enseñanza de la Historia en 2012.

La segunda propuesta, al año siguiente, nos encontró iniciando el camino de la institucionalización de esa primera experiencia con la certeza de que estábamos generando un espacio desde las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, que esperaba realizar un aporte valioso desde y para la región en búsqueda de contribuir a la mejora en las prácticas de la enseñanza de la historia en las escuelas públicas. Haciendo eje no sólo en el diálogo inicial y reflexivo construido entre aquellos que daban vida a los dispositivos imbricados entre ambos niveles de formación a partir de las Jornadas del año anterior pensamos en la posibilidad de dar espesura también a la reflexión sobre el tránsito *de practicantes a profesoras/es en los actuales contextos de la formación inicial del profesorado*. Era nuestro interés dejar huellas para una formación docente continua que *disponga* a los estudiantes a constantes revisiones y a análisis críticos y para que los identifique con un proceso de construcción de conocimientos capaz de interpelarlos permanentemente. Dar espacio a esa conceptualización implicaba, por un lado, fortalecer la idea de conocimiento y formación siempre inacabados y, por el otro, trabajar sobre aspectos de la construcción de la identidad profesional para poner en tensión -y hasta en suspenso- la imagen de “tránsito” y de “carencia” propia del practicante para poder pensarla en los términos positivos de fortalezas y de posibilidades desde su propia constitución (Edelstein y Coria, 1995)

En las terceras Jornadas, abiertas a la participación de otras disciplinas, hicimos la apuesta a pensar la enseñanza de la historia y la educación ciudadana -en articulación al proyecto de investigación que iniciábamos en 2013- en el marco de lo que, adhiriendo al planteo de

Inés Dussel, conceptualizamos como cultura digital. Entendimos que resultaba más que pertinente favorecer un espacio de reflexión de las prácticas de la enseñanza de la Historia en relación a los profundos cambios que en el mundo de la cultura, del conocimiento y de la sociedad se estaban dando a partir de las tecnologías masificadas del presente siglo y la necesidad de promover su utilización de manera crítica para la formación del pensamiento histórico y social. Reconociendo el impacto político que Internet tiene sobre los mundos de vida de una sociedad global sobre-informada e hiper-conectada quisimos acercarnos a las interacciones que particularmente realizan los jóvenes para pensarlas desde las aulas situadas. ¿Cómo deberían las prácticas de la enseñanza de la historia incorporar los medios digitales? ¿Qué modos y articulaciones de una nueva y compleja alfabetización estarían denotando usos críticos y creativos para enseñar a pensar social e históricamente? Sin caer en posiciones celebratorias de pensamientos neo-tecnicistas, ni en aquellos que no encuentran alternativa posible, consideramos como equipo formador, la necesidad vital de favorecer reflexiones capaces de sostenerse en la dialéctica teoría-práctica. Estas terceras Jornadas ofrecían un espacio para revisar con selectividad, prudencia y cuidado los modos de traspaso de “historias” dentro de los bienes patrimoniales de la cultura, cada vez más problematizados en el marco de una crisis de transmisión a su vez que en la búsqueda de un diálogo posible entre lógicas o “*modos diferentes de operación con el saber*” (Dussel, 2010) que los nuevos medios proponen a la escuela y, en nuestro caso, a las aulas de historia en particular.

*Pensar históricamente como un desafío de la Enseñanza de la Historia* fue el eje de la cuarta jornada, temática que nos colocó en una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la disciplina. Pensando como sostiene Pagés y Santisteban (2011), que una enseñanza orientada hacia ese propósito requiere de una educación hacia la comprensión de la estructura epistémica del saber histórico y su construcción, es que nos propusimos una reflexión hacia las prácticas efectivamente accionadas que pudieran estar orientadas, a preguntas tales como: *¿qué estrategias de enseñanza favorecen el desarrollo de competencias cognitivas propias del pensamiento histórico?; ¿promovemos la enseñanza de relaciones*

*temporales no convencionales? ¿enseñamos a pensar el futuro tanto más que el pasado? ¿problematizamos la dinámica de la realidad social para intentar explicarla históricamente?* (Jara y Cerdá, 2016)

Por último y en las quintas Jornadas, la evaluación pensada desde nuestra disciplina específica, fue el eje propuesto del encuentro. Mucho y renovado hay escrito sobre la evaluación desde la didáctica general como modo de promover oportunidades de aprendizaje más profundos, con orientaciones más claras y horizontes compartidos que generen otro compromiso por parte del estudiantado y otro orden de responsabilidad por parte del profesorado, pero poco tal vez -o no lo suficiente- para pensar criterios, modalidades y tiempos más acordes y necesarios para mirar el aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales. Un modo de evaluar que no se contente con el debate de opiniones, la reproducción de fragmentos de una narrativa histórica o la repetición literal de una fuente de información a partir de preguntas que indican la dirección directa y exacta de una búsqueda sin sentido. Intentar encontrar huellas e indicios de la complejización de las representaciones sociales de los/as estudiantes luego de completar una secuencia de clases que efectivamente promueva la comprensión de los procesos históricos enseñados y de su sostén conceptual, así como el desarrollo de habilidades de indagación, de contextualización y de ubicación temporal, es mucho más complejo. Requiere de un marco diferente y reflexivo que apueste a la retroalimentación en los procesos de producción y a una mirada sobre las significaciones que van construyendo y reconstruyendo los estudiantes muy atentos a observar, en nuestro caso, los cambios en sus modos de comprender las relaciones temporales del mundo social y los modos de aprender con ajustes, idas y vueltas a controlar el registro del pensamiento representativo en relación con el registro del pensamiento informativo (Lautier, 2006). La necesidad del reconocimiento de una pluralidad de registros de saber y su interacción es lo que se intentó promover.

Sin embargo, no fue sólo esa la apuesta de esa quinta jornada sino que propuso también pensarla evaluación en el marco de nuestros propios dispositivos de formación recorriendo nuestra experiencia evaluativa en la propuesta de cátedra. En este último sentido quisimos compartir con los/as estudiantes del profesorado los cambios en las modalidades

que ésta fue tomando a lo largo de las sucesivas cohortes de formación compartiendo reflexivamente las razones teóricas, metodológicas y aquellas devenidas de la propia práctica que promovieron esas modificaciones.

### **Considerar la potencia de un dispositivo**

Cinco Jornadas, cinco ejes, cinco espacios de producción para avanzar en el conocimiento didáctico específico a partir de las prácticas de la enseñanza de la historia en la Formación inicial del Profesorado. La producción compartida y debatida con todos los sujetos intervinientes del proceso, los análisis que se realizan a partir del esfuerzo por describir con densidad los episodios que despiertan reflexiones didácticas y la búsqueda de conceptualizar a partir de lo que efectivamente deviene del campo y de la experiencia de enseñanza sin forzar categorías teóricas ya existentes, resumen, a nuestro modo de ver, la potencialidad que observamos de un espacio -con algunas dosis de funcionamiento de taller- que hemos puesto en funcionamiento desde la Cátedra de Prácticas Docentes de la Universidad del Comahue.

Su continuidad, permanencia, profundización y sistematización hoy nos permiten en este libro poner a disposición una parte de la fertilidad y riqueza de esa producción compartida.

### **Bibliografía:**

**Dussel, I.** (2010). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En AA.VV. *La Educación Alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI*. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba. Salidas al mar ediciones, Eduvim.

**Edelstein, G. y Coria, A.** (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Bs. As: Ed. Kapelusz.

**Edelstein, G.** (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

**Jara, M. A. y Cerda, M. C.** (comp.) (2016). *La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la independencia*. Córdoba: Pueblo de la Toma editorial.

**Larrosa, J.** (2006) Sobre la experiencia. En: Revista Aloma, N° 19, Barcelona.

**Lautier, N.** (2006): L'histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir. En: Valérie Haas (dir.) (2006): *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Presses Universitaires de Rennes. Rennes.

**Pagés, J y Santisteban, A.** (2011) Enseñar y aprender el tiempo histórico. En: AAVV *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

# CAPÍTULO 3:

## Tensiones y desafíos en la práctica docente del profesorado en historia.

*Victor A. Salto*

*“El enfoque es muy bueno, pero ¿cómo lo hago?”*

Practicante del profesorado en historia,  
Facultad de humanidades, UNCo, 2014.

*“Amar la trama más que el desenlace”*

La trama y el desenlace. Jorge Drexler (2010).

### **Introducción**

Aun cuando el saber histórico es indispensable para orientar y comenzar a *construir metodológicamente* su enseñanza, no es posible considerarlo un saber suficiente. La práctica docente moviliza a los/las estudiantes del profesorado en “una intervención social compleja” que comporta otras búsquedas, que los/las ubica en lugares incómodos en relación con la formación profesoral transitada hasta entonces.

En este sentido, haré referencia a algunos de los aspectos que se presentan en la práctica docente del profesorado en historia de la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional del Comahue). Sostengo que, en esta instancia de su formación inicial, los/las practicantes transitan por *tensiones y desafíos* en el marco de unos condicionamientos formativos que contribuyen a la construcción de su propia *huella* profesoral. Para ello, tres preguntas orientan lo que se desarrolla en este escrito: ¿qué tensiones plantea la práctica docente a estudiantes del profesorado? ¿qué desafíos se visibilizan a partir de esas tensiones? ¿en qué consiste asumir la construcción de la propia huella como futuro/a profesor/a en historia?

### **Tensiones en la práctica docente del profesorado en historia**

En el marco de sus prácticas docentes, los/las estudiantes del profesorado deben asumir un rol protagónico en la toma de decisiones

en torno a *qué, para qué, cómo y a quiénes* enseñar historia escolar. Decisiones en las que ponen en evidencia los límites de la creencia de que *basta con saber historia para saber enseñarla* (Pagés J., 2004; Jara M. y Salto V., 2014), pero también las distintas relaciones y diálogos *epistemológicos* que deben comenzar a asumir para orientar y construir metodológicamente sus prácticas de enseñanza de la historia. En este sentido, estas iniciales experiencias, los/las convocan a transitar por *el problema epistemológico* de construir saberes históricos escolares y enseñanzas posibles en escuelas y para estudiantes de otro nivel educativo que dejaron de *ser en abstracto*<sup>1</sup>.

Indudablemente, en ese recorrido se ven acompañados por múltiples diálogos formativos. Algunos de ellos se vinculan con la intuición y con la pasión por la docencia, con las experiencias de enseñanza y de aprendizaje de la historia por las que han transitado como estudiantes, con los gustos y motivaciones que los/las han inclinado por la docencia en historia, con las certezas y las incertidumbres ante el hecho casi *inédito* de tener que practicarla y, entre otros tantos más, con lo aprendido -y cómo lo han aprendido- de la propia disciplina en el profesorado en historia. Diálogos que son puestos sobre el tapete y que en los espacios de formación docente inicial constituyen puntos de referencia inevitable para la construcción de una práctica reflexiva.

De todos ellos, que hacen en parte a la complejidad de aspectos e interacciones con las que han de involucrarse en esta instancia, me interesa detenerme en aquellos diálogos y relaciones *epistemológicas* que deben asumir con la propia formación disciplinar<sup>2</sup>. Los cuales permiten observar algunas de las *tensiones*, que considero son de

---

<sup>1</sup>Entiendo que toda práctica de enseñanza de la historia involucra un acto, singularmente creativo, de construcción metodológica de un saber escolar destinado a sujetos de aprendizajes en situaciones y contextos educativos específicos. Esta noción se inscribe, entonces, en los planteos realizados por G. Edelstein y A. Coria (1995) y Edelstein G. (2011), los cuales ponderan el trabajo intelectual y de construcción epistemológica implicado en toda práctica de enseñanza en general y, en este caso, de la historia en particular.

<sup>2</sup>Es decir, aquella que refiere a la formación por la que han transitado en la carrera del profesorado, en diferentes etapas y generaciones, hasta el momento de realizar sus prácticas. Formación a través de la cual han asimilado saberes de distintas áreas específicas del campo historiográfico (de la prehistoria y de las historias europea, americana, argentina y universal) y que los/las habilita a pensar en el objeto de la disciplina. Además, de contar con un trayecto vinculado al área de las disciplinas consideradas como “pedagógicas” (entre ellas, las que los/las vinculan a los problemas de la educación, a la psicología general y evolutiva, y a la didáctica general y especial).

carácter epistemológico, en el devenir de sus propios *condicionamientos formativos*<sup>3</sup>. Dichas tensiones, inscriptas en situaciones escolares casuísticas y singulares, “los/las invitan” -a modo de metáfora- a un permanente *darse vuelta y mirar/se* en su propia formación inicial en búsqueda de pistas que les permitan pensar y construir metodológicamente su práctica.

¿Cuáles son algunas de esas tensiones epistemológicas? Sin pretender agotar el abanico de posibles, se pueden reconocer algunas de ellas en relación con:

- *La elaboración de recortes y selección de contenidos;*
- *La delimitación de las intencionalidades que han de orientar su práctica docente de enseñanza de la historia.*
- *La construcción estratégica de su práctica de enseñanza de la historia;*
- *La reconstrucción de la enseñanza de la historia en contextos singulares.*

¿Qué se encuentra implicado en cada una de estas tensiones? Indudablemente, los caminos que en gran parte han de recorrer junto al profesorado formador, pero también las contradicciones y revisiones *de orden epistémico* devenidas de dichos recorridos<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup>Me refiero a *condicionamientos formativos* no solo en términos de limitantes específicos en su formación disciplinar sino en referencia a las condiciones de posibilidad que esos limitantes permiten identificar como punto de partida para su superación. El común carácter *formativo* de estos condicionamientos me indica que en cada experiencia inicial de práctica docente se encuentra involucrado un conjunto polifacético de saberes disciplinares que emergen como orientadores de las mismas. Por otro lado, esta noción no desconoce el planteo más amplio de pensar las prácticas en el marco de condicionamientos más amplios como los sociales y culturales; objeto al cual se ha abocado una amplia literatura del campo de la sociología de la educación, la pedagogía y la didáctica general. En tal caso, pueden consultarse al respecto algunos textos ya clásicos como el de Bourdieu P. y Passeron J. C. (1977), Dewey J. (1989), Edelstein G. y Coria A. (1995), y Rodríguez A. (2005; 2016), entre otros.

<sup>4</sup>Frente a las *tensiones epistémicas* a las que haré referencia los/las practicantes han de contar con el acompañamiento del profesorado formador. Sujeto que entiendo ha de intervenir activa y colaborativamente no solo en el reconocimiento de dichas tensiones sino en el acompañamiento de aquellas construcciones didácticas que han de orientar posibles modos de resolución frente a las diversas situaciones planteadas por las mismas. Así, en su práctica docente, los/las practicantes no actúan en solitario sino en un marco de trabajo colaborativo y de toma de decisiones donde se entrecruzan experiencias formativas que vinculan a ambos con la epistemología implicada en cada una de las tensiones planteadas.

Con respecto a las primeras, las vinculadas a *la elaboración de recortes y selección de contenidos*, los/las practicantes del profesorado han de realizar un pasaje para el que solo cuentan con escasas o nulas experiencias en su formación disciplinar. Esto es, el pasaje de un lugar de aprehensión de saberes históricos hacia otro de construcción de saberes históricos escolares. Y que los/las implica con la tensionante tarea de tener que definir qué recortes y selección de contenidos han de formar parte del saber histórico a enseñar ante un curso y establecimiento escolar específico. Lugar de elaboración y de definición de un conocimiento escolar que es el que -inicialmente- los/las habilitaría a incurrir en esa doble inscripción de actuar como profesor/a aun siendo estudiante en formación<sup>5</sup>.

Advertir la relevancia de este pasaje y sus tensiones no es menor en la medida en que permite dar cuenta que no es lo mismo el saber histórico que el saber histórico escolar. Que ambos obedecen a construcciones epistémicas vinculadas, pero con cualidades que las distinguen significativamente. Y que, por lo tanto, han de saber *algo más* que un saber histórico específico para saber enseñarlo. En este aspecto, las tensiones epistémicas afloran entonces a partir de la necesidad de poner en práctica criterios que les permitan definir un recorte y una selección de contenidos posibles (es decir, qué incluir y qué excluir) según los temas que se les han asignado para desarrollar sus clases<sup>6</sup>. Y que demandan de un ejercicio de articulación entre su formación histórica y la acotada formación didáctica que poseen sobre la disciplina. Ejercicio que comienza -pero no se agota- con la realización de una selección de eventos y procesos históricos vinculados al establecimiento de unos conceptos explicativos que han de permitir su comprensión y su comunicación a estudiantes de otro nivel educativo. Vínculo que han de ejercitar para dar cuenta de la relevancia de toda una experiencia temporal (Salto V., 2015), y en el

---

<sup>5</sup> En Argentina, Gloria Edelstein y Adela Coria (1995) han sido pioneras en el reconocimiento de este *lugar de tránsito* que han de asumir los/las practicantes docentes. *Lugar de doble inscripción* en la medida en que implica asumir el rol de profesor/a aun siendo estudiante en formación.

<sup>6</sup> La noción de recorte temático, para la enseñanza en el área de ciencias sociales, ha sido elaborada por Silvia Gojman y Analía Segal (2012). En relación con la enseñanza de la historia, la categoría permite pensar en la imposibilidad de pretender enseñarlo todo en historia y por ende en la posibilidad de potenciar su enseñanza desde la definición de recortes temáticos sobre diferentes procesos y eventos históricos.

que su disposición con respecto al saber disciplinar asimilado hasta entonces juega un papel fundamental.

Las tensiones devenidas en este aspecto han de orientarse hacia la construcción de respuestas posibles sobre algunos de los siguientes interrogantes: ¿qué enseñar de todo lo que sé sobre el tema? ¿cómo organizar y seleccionar los procesos y eventos históricos que he de enseñar? ¿Qué conceptos explicativos han de ser los más adecuados en la organización de dichos procesos y eventos históricos? Respuestas que, asimismo, deben comenzar a ser recreadas, según nuestra propuesta de formación, en relación con unas intencionalidades posibles; es decir, en relación con *un/os para qué* resultaría significativa su enseñanza a estudiantes de nivel medio en los actuales contextos educativos.

De este modo, se desprende en esta instancia un segundo conjunto de tensiones, en relación con las cuales los/las practicantes han de avanzar en la recreación de un saber histórico específico. En este caso, a partir de *la delimitación de las intencionalidades que han de orientar su práctica docente de enseñanza de la historia*. Aspecto determinante si consideramos que el hecho de delimitar dichas intencionalidades permite influir, en cualquier quehacer docente,

*“(...) en todos los aspectos del currículo: en la selección de los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los materiales curriculares, las actividades o la evaluación. De una u otra forma están presentes en todas las acciones educativas, ya sea de manera explícita o como currículo oculto”* (Santisteban A., 2011, p. 64).

En esta línea, las tensiones se vinculan a un aprender a delimitar y articular su práctica docente de enseñanza de unos saberes históricos escolares con unas intencionalidades expresadas, al menos, en una doble dimensión: por un lado, intencionalidades vinculadas a la relevancia de la enseñanza de la historia a estudiantes de secundario, y, por otro, intencionalidades vinculadas a la relevancia de unos saberes históricos específicos. En este marco, los/las practicantes del profesorado han de tensionar sus pretensiones relacionadas con el enseñar historia para contribuir a la formación de un pensamiento histórico entre sus estudiantes de secundario (Pagés J., 2009) con

aquellas pretensiones que deben pensar y practicar en relación con un conocimiento histórico escolar específico. Es decir, aquel que se relaciona estricta y estrechamente con un recorte temático de contenidos a enseñar en el transcurso de su práctica intensiva.

Las tensiones devenidas en este aspecto han de orientarse hacia la construcción de respuestas posibles sobre algunos de los siguientes interrogantes: ¿para qué enseñar historia en los actuales escenarios y contextos educativos? Y, con relación a lo anterior, ¿para qué enseñar unos contenidos históricos específicos a estudiantes de secundarios en su contexto?

Sortear respuestas posibles en esta dirección tensiona y favorece la posibilidad de recrear el sentido del conocimiento histórico escolar. Pero también poder identificar -en las intencionalidades docentes- una clave potencial no solo para la construcción de cierta autonomía intelectual en torno a la enseñanza de la disciplina sino también para la búsqueda de articulaciones entre la historia que se pretende enseñar y la que realmente pueden enseñar. Clave que además contribuye significativamente, según sea el caso, a la construcción de historias *alternativas* o bien a consolidar el vínculo con aquellas historias enseñadas que -vigentes o no- se consideren en esa línea.

En la búsqueda de dichas articulaciones, entre las historias pretendidas y las historias posibles, considero que aflora un tercer conjunto de tensiones. Aquellas que los/las involucran de manera aún más directa con la instancia de sus prácticas intensivas, es decir, con *la construcción estratégica de la enseñanza de la historia*. Instancia que los/las relaciona con los modos posibles de pensar y de hacer *la comunicación* de ese saber que se pretende enseñar en la clase de historia<sup>7</sup>. Y cuyas tensiones devienen del involucramiento que han de asumir en el proceso de construcción de dichas *formas* a partir de las cuales comunicar un saber histórico específico.

---

<sup>7</sup>Como sostiene Joan Pagés, *enseñar es comunicar*. Lo cual implica tener en cuenta las características del contexto en el que se comunica, de los medios a través de los cuales se comunica, el aprendizaje -y los intereses para aprender- de las personas a las que pretendemos comunicar un saber, y el saber histórico que queremos comunicar (Pagés J., 2004, p. 178).

En este marco, se trata de tensiones que devienen de la imposibilidad de pretender la existencia de maneras únicas de comunicar un saber histórico. Y ante lo cual, los/las practicantes, deben iniciar otras búsquedas que han de ser estratégicas para enseñar historia. Las cuales no se reducen a la selección de un mero recurso, sino que dependen estrechamente del *qué y para qué quiero enseñar* un saber histórico a unos/as estudiantes de secundario en situaciones casuísticas y contextos específicos. Y que demandan decisiones en torno a la/s estrategia/s de enseñanza, los recursos didácticos y las actividades - que de manera articulada- se consideren más apropiados para comunicar ese saber *qué* en relación con un *para qué* y en función de los grupos clase a los que se destinan.

Dichas tensiones comienzan a transitarse, entonces, desde un aprender a diferenciar lo que es una estrategia respecto de un recurso y de una actividad en historia, hasta el propio acto de practicar su articulación en la clase escolar. Aun cuando, en términos generales, partan de *no pretender enseñar a través de prácticas centradas en el predominio la explicación profesoral*, contamos con numerosas experiencias de practicantes en las que el lugar que ocupa el predominio de esa estrategia resulta difícil de soslayar en su práctica<sup>8</sup>. Y quizás sea uno de los condicionamientos que más se hacen explícitos en su tránsito por la práctica docente. Sin embargo, también es preciso reconocer la diversidad de iniciativas que se emprenden en la búsqueda de otras construcciones estratégicas y que se hacen posibles incluso en el marco de esos condicionamientos. Es decir, aun cuando en algunos casos esas búsquedas solo permitan identificar los límites experimentados en sus prácticas docentes en relación con el uso de un/os recursos para enseñar historia, a partir de estas tensiones logran orientarse y plasmarse prácticas estratégicas para su enseñanza<sup>9</sup>.

En este marco, las tensiones devenidas en este aspecto han de orientarse hacia la construcción de respuestas posibles sobre algunos de los siguientes interrogantes: ¿Qué estrategias son potentes para la

---

<sup>8</sup>Algunos de los aspectos implicados en relación con la explicación en la clase de historia por parte de los/las practicantes del profesorado los hemos desarrollado en Jara Miguel A. y Salto Victor (2014).

<sup>9</sup>Pueden consultarse en los capítulos 9, 10, 12, 14, 16, 17 y 21 de este mismo libro algunos relatos de practicantes sobre sus experiencias en este sentido.

enseñanza de la historia? ¿De qué manera puedo vincular dichas estrategias con el uso de unos recursos? ¿Qué son y qué tipo de actividades pueden elaborarse en el marco de esas estrategias y recursos para la enseñanza de unos saberes históricos específicos y orientados por unas intencionalidades en concreto?

Así, la posibilidad de construir prácticas docentes de enseñanza de la historia orientadas estratégicamente (a partir de la consideración de la cultura digital y las nuevas tecnologías, la problematización y la comparación históricas, los juegos de roles y de simulación, entre otros tantos) los/las involucra con tensiones que devienen sin embargo y en más de un caso en significativas elaboraciones en esta instancia. No solo en lo concerniente a la creación estratégica de recursos y actividades específicas inicialmente no concebidos para su práctica en la clase de historia, sino también en relación con las características que imponen los contextos y grupos clase para quienes se destinan. Aspecto que nos involucra con el último conjunto de tensiones de las inicialmente señaladas.

Considerar la singularidad y el carácter casuístico de los escenarios educativos en los que se inscriben las prácticas docentes implica asimilar que, en términos generales, ninguna práctica se da en el vacío. Pero también, que entre lo pensado y lo accionado siempre existe un margen de imprevisibilidad de acuerdo con los intereses y aspiraciones de los/las estudiantes destinatarios de nuestras prácticas de enseñanza. En este sentido, los/las practicantes del profesorado han de asumir las tensiones generadas al calor de dichas condiciones en su tránsito por las prácticas docentes. Las cuales, en este aspecto, los/las involucran con las rutinas propias de los ámbitos escolares en los que se enseña y cómo se enseña historia, del currículo que organiza la enseñanza de la disciplina historia en la escuela, de los ritmos en los procesos de aprendizaje en estudiantes de secundario, entre otros. Esto es, que la práctica docente convoca a asumir de manera permanente una tarea de *reconstrucción de la enseñanza de la historia en contextos singulares*. Y que en más de una ocasión demandan la elaboración de respuestas *sobre la marcha* de la propia práctica y sobre la vertiginosidad de los cambios y las continuidades del cotidiano escolar.

En este aspecto, las tensiones devenidas han de orientarse hacia la construcción de respuestas posibles sobre algunos de los siguientes interrogantes: ¿organizo mi práctica docente de la misma manera que lo hace rutinariamente el profesorado en ejercicio en su escuela? ¿Cuáles son los motivos? ¿de qué me distancio y que he de asimilar sobre las formas aun prevalecientes en las que se enseña y aprende historia en la escuela? ¿puedo pensar alternativas y llevarlas a la práctica? ¿Qué tanto me encorseto y que tanto me indisciplino en función de las singularidades de los grupos clase y los establecimientos escolares en las que desempeño mi práctica?

De esta manera, deben tensionar con la imposibilidad de aceptar la idea de la enseñanza de la historia como una práctica esencialmente *inmutable*. Y que, desde otras lógicas, han de orientar sus propias prácticas docentes a modo de *reconstrucciones sucesivas* a partir de lo que les permite leer la propia experiencia; entendiendo que las prácticas se hacen en su devenir, en las mediaciones que se han de asumir desde el momento mismo en que se comienza a pensar una clase en historia, pasando por la práctica intensiva de dicha clase, hasta el momento de reflexionar sobre sus desenlaces y alcances. Pero siempre en el marco de las tensiones sujetas a los tiempos de una organización escolar que puede provocar cambios u alteraciones bruscas frente a lo planificado en la organización previa de la propia práctica. Y que se hace visible en la medida en que se van incorporando “*a una especie de comunidad de hablantes que comparten un mismo lenguaje en tanto exploradores de un territorio en común. Ese territorio no es otra cosa que el espacio escolar y su polifonía de sentidos y saberes*” (González Calderón F., 2012, p. 94). Escenario en el que han de moverse entre lo real y lo imaginario, entre expectativas y proyecciones concretables. Tránsito en el que se involucran con un sin número de particularidades y situaciones de los establecimientos escolares.

## **Algunos desafíos devenidos de las tensiones en la práctica docente del profesorado**

Transitar un recorrido a través de estas tensiones no les resulta sencillo. La complejidad de las prácticas docentes deviene a priori como *desorientadora* en la medida en que los/las invita a *desarmar e indisciplinarse* de la propia formación antes que -como si fuera una especie de trámite- *consolidarla*. Lo cual los/las enfrenta con un escenario más abierto a la incertidumbre que a las certezas, donde sus escasas seguridades las van armando a la par de su organización previa, de la propia experiencia de *practicar la docencia en historia* y, en el mejor de los casos, de la escucha atenta de la experiencia del otro/a compañero/a practicante que permite asimilar/leer/mirar desde otro lugar la propia práctica del enseñar historia en la escuela.

Las tensiones mencionadas, entre otras tantas y posibles, las identifico como insumos potentes en la formación inicial no solo porque los/las ubica en un lugar protagónico y constructivo de la propia práctica del enseñar historia. Sino también porque dichas tensiones permiten identificar aquello que queda inconcluso o que al menos comienza a marcar una huella sobre la cual seguir pisando. Es decir, porque permiten identificar algunos de los *desafíos* que los/las invitan a seguir pensando y reflexionando en futuras y posibles prácticas docentes.

En esta dirección me interesa destacar algunos de esos desafíos, cuyo reconocimiento parte de considerar la práctica docente, no cómo un lugar de *carencias*, sino como *una instancia de formación de posibilidades epistemológicas* para la enseñanza de la historia. Las cuales permiten potenciar, en el marco de una relación intersubjetiva entre sujetos en formación y sujetos formadores, la propia formación docente inicial y la futura formación continua. Visibilizar algunos de los desafíos devenidos de estas tensiones puede colaborar entonces en potenciar su abordaje en términos de condiciones de posibilidad.

Ello involucra, en primer lugar, aspirar a desafiar la propia formación inicial. Es decir, no un *re-negarse* ante lo aprendido sino orientarse hacia la revisión y reflexión crítica sobre lo aprendido para elaborar respuestas posibles ante aquellas tensiones y ante el hecho de tener

que definir si ¿quiero enseñar cómo me han enseñado historia? ¿quiero que se aprenda cómo he aprendido historia? ¿qué alternativas pensar y proyectar como posibles? Aspectos que nos implican con la posibilidad de comenzar a asumir un protagonismo directo en la construcción permanente de un pensamiento didáctico de la historia como futuro/a profesor/a<sup>10</sup>.

En esta línea, en segundo lugar, las tensiones por las que han de transitar en su práctica docente permiten, entonces, comenzar a allanar el camino. Algunas en relación con la construcción del saber histórico escolar, otras con relación a las intencionalidades que pueden permitir la introducción de cambios en escenarios educativos singulares y complejos, otras con relación a la construcción estratégica de la enseñanza de la historia, y finalmente también con relación a los cambios y rupturas que imponen las rutinas laborales y la organización escolar de la enseñanza de la historia en las aulas y escuelas de nuestra región. Aspectos que, presentes a modo de tensiones, invitan a la construcción de posibilidades tendientes a *lograr una autonomía intelectual en torno a la enseñanza de la disciplina escolar*; a una *mayor articulación entre la formación histórica y la formación didáctica sobre la disciplina*; al *reconocimiento de la necesidad de un replanteamiento de las prácticas habituales de enseñanzas de la historia* apostando por un involucramiento más activo de las jóvenes generaciones a quienes pretendemos educar en el pensamiento histórico; y a *la deconstrucción de la propia subjetividad formativa* que ha de orientar los razonamientos prácticos por los que he de embarcarme en mi futuro profesoral.

Desde esta óptica, las prácticas docentes se constituyen entonces en *algo más* que el hecho de prepararse ocasionalmente para la puesta en acto de un enseñar historia en el marco de las obligaciones a cumplir ante el cursado de una cátedra de nivel superior. Implican transitar un camino en el cual dimensionar algunas de las tensiones que acompañan de manera permanente la práctica docente cotidiana del enseñar historia. E invitan, en tercer lugar, a realizar *una apertura*

---

<sup>10</sup>Sobre la formación de un pensamiento didáctico de la historia, véase el capítulo 4 en este mismo libro.

*epistemológica hacia y sobre la enseñanza de la historia*. Es decir, abrirse a un aprendizaje sobre la enseñanza de la historia que hasta entonces se les ha presentado exiguo en su formación como futuros/as profesores/as. Apertura a partir de la cual se pueden construir mejores condiciones frente a la exigencia de ¿que más he de saber sino alcanza solamente con saber historia para saber enseñarla?

Finalmente, en cuarto lugar, otro de los desafíos se vincula a *la construcción de una práctica reflexiva crítica* sobre lo que se enseña, cómo se enseña, y para qué se enseña en historia. Aspecto fundamental que implica revalorar el lugar de la reflexión como dispositivo potencial para la formación del profesorado, pero también considerar algunos de sus limitantes; dentro de los cuales, en particular, me interesa reparar en aquel referido a la reflexión por sí misma, la cual resulta estéril si no focaliza sobre el contenido de lo que se enseña y el razonamiento práctico que lo orienta. Sobre todo, porque las y “*los docentes construyen de forma permanente su propio conocimiento, cuando se posicionan en esta suerte de conversación tanto con la situación como con los presupuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en cada escenario en concreto*” (Edelstein G., 2011).

Así, la instancia de la práctica docente encuentra en la práctica reflexiva crítica un insumo formativo potente para la transformación de aquellas tensiones epistemológicas en posibilidades de actuación concretas en la medida en que dicha reflexión no se detenga acríticamente en la experiencia *per se*. Sino que avance sobre la comprensión de *eso que me pasa* (Larrosa J., 2006) a partir de un diálogo insistente, que permita evadir obstáculos epistemológicos generados por un conocimiento tácito anclado fuertemente en la mera intuición, la rutina y, en fin, la opinión (Funes G., 2004).

Por lo tanto, una práctica docente reflexiva que no focalice en las tensiones epistemológicas que se les plantean en su devenir difícilmente logre captar el alcance de la experiencia. Es decir, reflexionar en este caso sobre el contenido de la racionalidad formativa que (en lo disciplinar y en lo didáctico disciplinar) orienta una diversidad de situaciones en la práctica de enseñanza de la

historia; sobre las rutinas y las intencionalidades (según ha sugerido Peters, 1987, citado en Edelstein G., 2011) que prevalecen en las mismas; y sobre su procedencia sea en forma de *habitus* o ensayos de prueba y error.

De manera que las tensiones epistemológicas identificadas encuentran en la reflexión crítica un buen medio para la resolución de las situaciones inesperadas que se les presentan en su práctica. Sea conceptualizando dichas situaciones inesperadas (a priori carentes de significado) o reconceptualizando las ideas cristalizadas que pueden provocarlas, y que son habitualmente poco cuestionadas, en sus propios trayectos formativos. En definitiva, evitar los *autoentendimientos distorsionados* (Carr W. y Kemmis S., 1986) sobre la enseñanza de la historia apostando a la reflexión crítica entendida como práctica intelectual sobre la práctica del enseñar historia.

### **Asumir la construcción de la propia huella como futuro/a profesor/a en historia**

De modo similar a la situación de un/a intelectual que debe superar el sesgo *de concebir el mundo como un simple espectáculo a ser interpretado* para pasar a *reconocer los problemas concretos que demandan soluciones prácticas*, los/las practicantes en historia transitan por un mar de experiencias. Gran parte de ellas, ponen en situación en el marco de su práctica docente las tensiones y desafíos que se les presentan, entre otras, en la relación con su propia formación disciplinar. Situaciones que, por otro lado, han dejado de ser novedosas para quienes acompañamos en el espacio de la práctica docente.

En la práctica docente en historia, considero que estas *tensiones y desafíos* contribuyen significativamente a la construcción de su propia *huella* como futuros/as profesores/as en historia. Ante lo cual vale esbozar algunas líneas al respecto. ¿En qué consiste asumir la construcción de la propia huella como tales?

Al respecto, entiendo que consiste en reconocer el potencial de esta instancia para su formación inicial. Esto es, reconocer las tensiones y desafíos que se hacen visibles, que se hacen explícitas y que nos permiten abrirnos a la posibilidad de otras construcciones epistemológicas sobre la enseñanza de la historia. Es decir, a lo que puede ser posible y que hasta entonces se mantenía solo en lo *previsible*. Y donde el potencial de lo que es posible se encuentra más en la trama que en el desenlace. En el hecho de que cada practicante pueda reconocerse protagonista de sus propios condicionamientos formativos y reflexionar críticamente sobre las construcciones epistemológicas a partir de las cuales puede comenzar a transitar experiencias docentes en historia. En el hecho, entonces, de poder comenzar a *amar más la trama que el desenlace*.

Planteado en estos términos, asumir la construcción de la propia huella -en sus tensiones y desafíos- consistiría en reconocer y recrear de manera explícita la enseñanza de la historia escolar como un *problema epistemológico*. Pero también -y para quién lo asuma como tal- la posibilidad de avanzar sobre su progresiva resolución. Es decir, -sobre la base de los condicionamientos formativos propios y colectivos- asumir la posibilidad de aprender, en los términos que Rodríguez A. (2016) recupera de los aportes de Pierre Bourdieu, a construir cotidianamente una *reflexividad epistémica* sobre lo que se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña historia a estudiantes de secundario. A esbozar una manera de mirar(*se*) y analizar(*se*) (*en*) la propia experiencia; en sus dificultades y en sus potencialidades para el devenir de un -más tangible- futuro profesoral en historia. Y que pueda ser orientada permanentemente hacia búsquedas de una práctica docente a partir de reflexión como herramienta que permita dialogar *explícitamente*, entre sus múltiples surcos, con la historia aprendida y la historia deseada. Pero también, y fundamentalmente, con la posibilidad de favorecer futuras construcciones y elaboraciones didácticas de la disciplina destinadas a provocar desajustes e impugnaciones sobre lo determinado.

Finalmente, en el caso particular de la práctica docente de enseñanza en historia, considero que se trata de construir *la huella posible*. Aquella que se encuentra con mejores configuraciones cuando se

permite orientar hacia la construcción de prácticas de enseñanza a partir de la reflexión crítica. Disposición para una formación inicial y continua que podría contribuir mejor a pensar en respuestas posibles, por ejemplo, ante la tensión que plantea la pregunta de la practicante del profesorado en historia citada en el epígrafe inicial de este escrito: “*El enfoque es muy bueno, pero ¿cómo lo hago?*”.

### **Bibliografía:**

**Bourdieu, P. y Passeron, J. C.** (1977). *LA REPRODUCCIÓN. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia/Barcelona. Barcelona.

**Carr, W. y Kemmis, S.** (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona. Cap. 5.

**Dewey, J.** (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós. Barcelona. Cap. 4.

**Edelstein, G.** (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Ed. Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos aires.

**Edelstein, G. y Coria, A.** (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.

**Funes, A. G.** (2004). “El oficio de enseñar a enseñar historia”. *Revista Reseñas de enseñanza de la historia*. N° 2. Apehun. Universitat. Córdoba.

**Gojman, S. y Segal A.** (2012). “Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la ‘trastienda’ de una propuesta”. En Aisenberg B. y S. Alderoqui (comp.) *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Ed. Paidós Educador. Buenos Aires.

**González, Calderón F.** (2012). “Del campus universitario al territorio escolar. Perspectivas y reflexiones sobre la formación de profesores de historia, más allá del *Curriculum académico oficial*”. *Revista Reseñas de la Enseñanza de la historia*. N° 10. Apehun. Ed. Constantinopla. Córdoba.

**Jara, M. y Salto, V.** (2014). “La explicación en la clase de historia. Una aproximación desde las experiencias de los y las practicantes en la formación inicial. En: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. N°19. Santa fe-La plata. Argentina.

**Larrosa, J.** (2006). “Sobre la experiencia”. Revista *Educación y Pedagogía*.

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065>

**Pagès, J.** (2004). “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores”. Revista *Reseñas de enseñanza de la historia*. Nº 2. Apehun. Universitas. Córdoba.

**Pagés, J.** (2009). “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. Revista *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, Nº 7, Apehun. Alejandría. Córdoba.

**Rodríguez, A.** (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a pierre bourdieu*. Ferreyra editor. Córdoba.

**Rodríguez, A.** (2016). “Investigar las prácticas y practicar la investigación. Algunos aportes desde la sociología de Bourdieu.” En *Kairós. Revista de temas sociales*. Nº 1.

**Salto, V.** (2015). La enseñanza de la historia política en la formación del profesorado. En: Funes, G. y Jara, M.A. (Comp.). *Historia y Geografía. Propuestas de Enseñanza*. Ed. UNCo, Cipolletti.

**Santisteban, A.** (2011). “Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales” en AAVV *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Editorial Síntesis. Madrid.

# CAPÍTULO 4:

## Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia.

*Miguel A. Jara*

### **Introducción**

En este escrito recupero ideas, pensamientos, perspectivas y voces que me han permitido ir configurando una idea, inconclusa, de pensar didácticamente la historia. Son diálogos epistemológicos y metodológicos que recupero de una larga trayectoria en la formación didáctica del profesorado en historia y de la práctica docente de estudiantes en formación, en un contexto concreto. También son cuestiones de las que, año tras año, procuro ocuparme para ofrecer pistas que posibiliten al estudiantado ir configurando un pensamiento didáctico de la historia; que articule finalidades, historias y modos de enseñar. Soy de la idea de que no hay un modelo que resuelva la formación, la enseñanza, el aprendizaje, el pensamiento, sino formas a construir con claras finalidades y, fundamentalmente, con una práctica reflexiva y analítica, sostenida y compartida con el/la otro/a desde una mirada atenta y una escucha abierta.

En este marco esbozaré algunos aspectos que podrían considerarse como una contribución a una formación que se proponga desarrollar el pensamiento didáctico de la historia y que articule teoría y práctica con la intención de producir conocimiento de la disciplina escolar historia o contenidos escolares de la asignatura historia. Esta trama compleja, se compone de diversos campos de conocimientos: historiográficos, didácticos, pedagógicos, psicológicos, sociocultural e institucionales que a modo de síntesis se presentan en la formación del profesorado con perspectivas de que genere buenas prácticas de enseñanza.

## La historia escolar como producción sociocultural e histórica

La formación del profesorado en historia<sup>1</sup> se caracteriza por tener una fuerte impronta disciplinar que ofrece información y conocimiento necesario para el desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado a profesor/a. Esta formación, ineludible para enseñar historia, sin embargo, no alcanza para la resolución de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje del contenido histórico escolar y encuentra ciertos límites cuando hay que pensarla para ser enseñada. La historia investigada<sup>2</sup>, no se traduce linealmente en la historia enseñada, ésta resulta de un nuevo producto cultural: la disciplina escolar historia. Sostiene Susana Barco que las disciplinas escolares:

*“son construcciones histórico sociales, productos sui generis del ámbito educativo, en el que se entran conocimientos provenientes de uno o más campos disciplinares, seleccionados en consonancia con una práctica de distribución del conocimiento, organizados y secuenciados de acuerdo con consideraciones referidas al sujeto que aprende y sus modos de aprender -pautando tiempos para ello y disponiendo recortes, fragmentaciones o agrupamientos de los mismos- que “producen” una manera de enseñarlos, convocan a unas actividades del docente y otras de los estudiantes y una evaluación de ambos. Entre las producciones científicas de un campo del conocimiento (historia, por ejemplo) y lo que se enseña en “historia de tercer año”, aunque la temática sea la misma, existe algo más que una distancia apreciable, existe una “conversión” en otro producto cultural, la disciplina escolar historia” (Barco, 2001, p.7)*

La idea de pensar a la disciplina escolar historia como una construcción histórica social también es compartida por Raimundo Cuesta Fernández (1997) quien crea y acuña el concepto de *Código Disciplinar* para referirse a esas tradiciones inventadas en un proceso de larga duración que encuentra sus inicios en las sedimentaciones, incluso, anterior a la conformación de los estados modernos y los sistemas educativos nacionales. Para Cuesta Fernández, el código

---

<sup>1</sup> Nos referimos a la formación que ofrece la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue. Algunos aspectos de la formación histórica del estudiantado las he desarrollado en Jara (2012), un artículo que presenta los aspectos generales de una investigación que he realizado en el marco del doctorado.

<sup>2</sup> Pilar Maestro González (1997) distingue la historia investigada (historiografía) de la historia enseñada (disciplina escolar) y analiza las relaciones entre ambas.

disciplinar, en tanto tradición, se compone de una serie de elementos que denotan prácticas, discursos, rutinas, ideas, reglamentaciones, pensamiento y acciones que pesan fuertemente sobre el profesorado. Es un artefacto cultural de larga duración, que no cambia tan fácilmente y se reproducen no solo en los contextos institucionales y áulico, sino, fundamentalmente, desde las políticas públicas relacionadas a la educación y la cultura que promueve. Por ello, sostiene el autor, que identificar como se enseña historia hoy cobra sentido en la medida que la historia escolar es pensada y abordada históricamente.

André Chervel (1991) también se ubica en la línea de mirar a las disciplinas escolares como construcciones históricas y culturales. La historia de las disciplinas escolares está en estrecha relación con el desarrollo y las transformaciones de la sociedad y de la escuela. La idea de pensar las disciplinas como campos específicos de saber recobran significado<sup>3</sup> entrado el S.XX. Hoy existe un consenso generalizado que sostiene que las disciplinas escolares se relacionan directamente con las ciencias de referencia, con los saberes y conocimientos pedagógicos y didácticos. También que los contenidos escolares -productos culturales de la escuela- reproducen los modos dominantes de pensar la sociedad, la cultura y los valores de cada época. Por ello, reconocer la historicidad de la disciplina escolar contribuye a develar la enseñanza de la historia hoy.

Esta tradición de larga duración, con los cambios epocales y las nuevas racionalidades que le imprime a la historia enseñada, puede ser comprendida desde los campos planteado por Bernstein recuperados

---

<sup>3</sup> El autor sostiene que la noción de disciplina durante el S. XIX estuvo asociada a lo represivo, al mantenimiento del orden establecido y no al contenido de la enseñanza. La renovación pedagógica de finales de S. XIX, introduce una nueva acepción al término; ahora refiere a un ejercicio intelectual, a un modo de formar las mentes. *“Fue inmediatamente después de la Primera Guerra Mundial cuando el término «disciplina» perdió, por fin, la fuerza que le caracterizaba hasta entonces, convirtiéndose en lo sucesivo en una simple rúbrica que clasificaba las materias de enseñanza, al margen de cualquier referencia a las exigencias de la formación intelectual. El término que utilizamos hoy es, por tanto, muy reciente, ya que tiene una antigüedad de como mucho unos sesenta años. (...) Con este término, los contenidos de la enseñanza se conciben como entidades «sui generis», propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que sólo parecen deber a sí mismas, es decir, a su propia historia”.* (Chervel, 1991, p. 63).

en el estudio que hace Javier Merchán Iglesias (2002) sobre la clase de historia como campo de producción del currículo. Dice el autor que:

*“Bernstein (1998) establece la existencia de varios campos: así el campo de producción en el que se construye el nuevo saber, el campo de reproducción en el que se desarrolla la práctica de las escuelas y un campo intermedio, al que denomina campo recontextualizador, cuya actividad consiste en apropiarse de los discursos del campo de producción, transformándolos en discurso pedagógico”* (Bernstein, 1998, citado en Merchán, 2002, p. 44)

Interesa, en este marco, enfatizar en la complejidad de la historia escolar. La historiografía, y su actualización, contribuyen a repensar el contenido histórico escolar y éste no resulta, como algunos creen, de una traducción simplificada de la disciplina de referencia, sino de decisiones profesoras y de los aportes fructíferos de las investigaciones e innovaciones de la didáctica de la historia y, también, del desarrollo y cultura de las instituciones escolares y de las políticas públicas materializadas en los diseños curriculares y producciones de divulgación del conocimiento histórico escolar, en diversos formatos.

En este sentido, Pilar Maestro González (1997) sostiene que un problema de larga data refiere a la separación entre teoría y práctica. Por mucho tiempo que se ha creído que:

*“la Historiografía tiene como función fundamental proveer de “contenidos científicos” al curriculum, pero que ni la Historiografía ni sus desarrollos en tendencias diferentes, ni la teoría de la Historia que subyace en cada una de ellas, más o menos formalizada, tiene que ver con el método o las estrategias didácticas utilizadas en el aula. De forma que, en general, se establece una falsa “división del trabajo”, esperando de la Historiografía, -de la Historia investigada-, que provea de contenidos actualizados a la disciplina escolar, -a la Historia enseñada-, reservando para la investigación psicopedagógica o didáctica la tarea de proveerla de estrategias y metodologías de enseñanza, desde sus propias concepciones sobre el proceso de aprendizaje y sobre la misma práctica. Esta separación es fatal en muchos aspectos”* (Maestro González, p.10)

Reconocer a la historia escolar como un producto sociohistórico y cultural, desde los aportes de los/as autores/as aquí mencionados,

anticipan la idea de convergencia de campos que contribuyen a la propuesta de una formación que promueva otras relaciones entre la teoría y la práctica.

Entonces, ¿cómo formar a un profesor o a una profesora que pueda descifrar los códigos epocales? ¿qué pueda construir el conocimiento histórico escolar, atento a los cambios y continuidades en la historia investigada y la historia enseñada? ¿Qué decisiones tomar para promover un pensamiento histórico y crítico en el aprendizaje? ¿Cómo abordar lo epistemológico, lo didáctico-pedagógico, lo contextual y lo axiológico, como un acto de síntesis de opciones?, entre otras cuestiones, estas preocupaciones nos ubican en el lugar de crear y producir construcciones metodológicas situadas y de habilitar el diálogo, allí donde no exista, para pensar una propuesta formativa que se nutra de pensamiento histórico para pensar didácticamente la historia.

### **Pensamiento histórico y pasamiento didáctico de la historia en la formación del profesorado**

El pensamiento como actividad intelectual, tanto racional como abstracta, constituye un proceso mediante el cual, las personas, se configuran, significan y representan la realidad, el entorno y el mundo en el que viven. El pensamiento se desarrolla y complejiza en la medida que se promueven actividades específicas tendientes a tal consecución. Por ello, enseñar para generar un aprendizaje que contribuya al desarrollo de un pensamiento histórico crítico y creativo debería ser la principal finalidad de la enseñanza de la historia; es decir, enseñar a pensar históricamente.

El pensamiento histórico es un tema/problema que ha sido abordado en diversidad de investigaciones históricas, filosóficas y, especialmente, desde la didáctica de la historia, que es el campo que nos interesa en este trabajo.

En la literatura producida por estas investigaciones encontramos diversidad de caracterizaciones/conceptualizaciones construidas sobre referencias teóricas y metodológicas igualmente diversas. Desde las

perspectivas historiográficas críticas podríamos aseverar que existe un consenso generalizado -sin desconocer algunos matices epistemológicos diferenciables- que el pensamiento histórico es una construcción social contextualizada e intencional en la que él o la historiador/ va dando forma, reconstruyendo el pasado. No todo el pasado, sino aquello que, desde su presente, le interesa interpretar. Trabajo sistemático y riguroso que no está exento de perspectivas teóricas y metodológicas, ni de posicionamientos políticos e ideológicos que configuran representaciones y narrativas significadas de ese pasado. En definitiva, sin intenciones de simplificar la complejidad del trabajo del historiador/a, diré que se trata de un oficio que se nutre de temporalidades múltiples, de un dialogo interpretativo sin fin entre el historiador/a y sus fuentes.

Si bien el conocimiento histórico producido en las investigaciones, como venimos sosteniendo, es referencia de la historia escolar; el profesorado que la enseña marca que su preocupación es el aprendizaje de la historia y desandar su complejidad de manera que contribuya al desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado. En este sentido, Joan Pagés dice que:

*“El pensamiento histórico se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a un reto o a un problema. El aprendizaje de procedimientos tales como saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar información, comprender los mecanismos del cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los demás, respetar la diversidad cultural o saber comprender los puntos de vista de los demás es fundamental para formar jóvenes ciudadanos que sepan vivir y actuar en una sociedad democrática y puedan aplicar sus competencias a todo tipo de situaciones y problemas y a su propia vida”. (Pagès, 2009, p.80)*

Otras conceptualizaciones que se han esbozado desde la didáctica de la historia en tanto nos posibilita dialogar entre la historia investigada y la historia enseñada, sostienen que:

*"pensar históricamente [es] la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular. Esta acción de pensar el pasado se ha construido histórica*

*y culturalmente en Occidente desde principios del siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado.*

*“pensar históricamente no es [un] proceso estructurado en el que se requiere ir estableciendo estadios de desarrollo para avanzar progresivamente hacia una forma de pensamiento profesional sino que se desarrolla desorganizadamente, determinado por el uso de las estrategias en prácticas específicas, (...) “de escrituras escolares”. (Plá, 2005, p. 16)*

El pensamiento histórico se entrelaza con la idea de por qué y para qué enseñar historia y respuestas a estas preguntas organizan esquemas de acción orientados por posicionamiento ético-político que no siempre, necesariamente, interpelan nuestras prácticas o tensionan la pervivencia de una tradición dominante y hegemónica. Desde una didáctica crítica se concibe que la formación de ciudadanías tenga como horizonte construir sociedades con más y mejor democracia. Una historia que ofrezca a los y las jóvenes, argumentos contra hegemónicos para construir un pensamiento crítico de las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.

En este sentido descifrar el código disciplinar, construir otras temporalidades, identificar problemas controversiales, entre otros aspectos, son un buen punto de partida para construir contenidos escolares que posibiliten al estudiantado comprender e interpretar los problemas sociales, culturales, políticos, económicos del mundo que les toca vivir y afrontar. Sin dudas un buen ejercicio para desmontar la cultura universalizada de la historia tradicional -aun presente en las aulas de las instituciones formadoras- sea el de indisciplinarse.

En otra parte (Jara, M. A. y Cerdá, M. C., 2016) enunciamos unos principios que entendíamos eran potentes para promover el desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado desde una perspectiva y enfoque crítico de la enseñanza de la historia y que resultan importante, desde mi punto de vista, recuperarlo, como síntesis de lo que hasta aquí he planteado:

*1. “Pensar históricamente es la finalidad última de la enseñanza de la historia.*

2. *Pensar históricamente implica desarrollar modos diversos de razonabilidad y de competencias cognitivas.*
3. *Pensar históricamente es un proceso dinámico y contextualizado.*
4. *Pensar históricamente presupone considerar los modos contingentes de su constitución.*
5. *Pensar históricamente admite relaciones temporales no convencionales.*
6. *Pensar históricamente pone el acento en el futuro más que en el pasado.*
7. *Pensar históricamente es promover un pensamiento crítico y creativo.*
8. *Pensar históricamente contribuye a la construcción de ciudadanías democráticas.*
9. *Pensar históricamente implica identificar las intencionalidades que subyacen en los modos de producción y comunicación del conocimiento histórico.*
10. *Pensar históricamente es problematizar la dinámica de la realidad social”.* (Jara, M. A. y Cerdá, M. C., 2016, p. 26-27)

El pensamiento histórico y el pensamiento didáctico son dinámicos, son construcciones sociohistórica y culturales que no se aprenden de una vez y para siempre, sino que se van *reconstituyendo*, en el marco de las investigaciones y producciones historiográficas, didácticas, curriculares y, también, desde las decisiones que cotidianamente debe ir definiendo el profesorado.

Superar viejas divisiones entre teoría y práctica presupone una nueva racionalidad que comprenda que el pensamiento histórico no se da antes que el pensamiento didáctico, como condición necesaria para...sino que se complementan en el ejercicio de ir andamiándolos como política de formación. Ello presupone un programa de formación que articule los modos convergentes y constitutivos del desarrollo de un pensamiento del estudiante a profesor/a. Atento a ello, la formación inicial del profesorado tiene el reto de, no solo entretener sino de promover la formación del pensamiento didáctico de la historia.

¿Qué implicaría pensar didácticamente la historia? Respuesta a esta pregunta inicié, también, en otros escritos colectivos, que recupero para seguir entretendiendo la idea.

Con Salto (2015) hemos planteado tres aspectos constitutivos del pensamiento didáctico de la historia. Estos aspectos se nutren, fundamentalmente, de los aportes de Gloria Edelstein (1996), Antoni Santisteban (2011), Joan Pagés (2004) y de aquellos que colaborativamente fuimos esbozando con otros y otras que compartimos las preocupaciones de la formación del profesorado y el oficio de la investigación en didáctica de la historia: Graciela Funes (2015), Norma García (2015), Celeste Cerdá (2016) y Fabiana Ertola (2017).

En ese escrito planteamos que:

- 1.- *Pensar didácticamente presupone una síntesis de opciones de orden: epistemológico y metodológico.*
- 2.- *Pensar didácticamente presupone identificar claramente las finalidades de la enseñanza.*
- 3.- *Pensar didácticamente presupone identificar los contextos de las prácticas y las prácticas en contextos*". (Jara, M. A. y Salto, V. A, 2015, p. 58)

Estos tres aspectos no presuponen un orden y menos aun una jerarquía, sino que acontecen al mismo tiempo en las prácticas de enseñanza. Esta síntesis de opciones se traduce en las respuestas a para qué, qué, cómo y a quiénes enseñar historia. Es una síntesis compleja porque implica establecer puentes, diálogos y confianza (epistemológica) entre diversas disciplinas, los contextos y finalidades de la enseñanza.

Pensar didácticamente la historia, desde mi experiencia formativa situada, se presenta como una dificultad para el estudiantado y, entre otros factores, ello se debe a la escasa formación en didáctica de la historia que le ofrece el plan de estudios y, a la ubicación de la misma en el trayecto formativo (quinto año, segundo cuatrimestre). Tiempos de formación inicial de profesorado insuficientes para conocer e interpretar un campo complejo y fructífero en producciones, al igual que el historiográfico. De allí que tensionar con las representaciones y perspectivas prácticas que el estudiantado ha ido configurando en su trayecto formativo resulte una tarea inconclusa que, lamentablemente, no cambia con el ejercicio de la profesión, si no se les ofrece la

posibilidad de una formación continuada y distinta del modo de aprender y de enseñar que hoy tenemos/ofrecemos (Jara, 2012).

El pensamiento didáctico de la historia se desarrolla en la medida en que se enseña. La formación inicial debería ofrecer la oportunidad para que el estudiantado se vincule y establezca otras relaciones entre teoría y práctica, en tanto compartamos la idea de que no hay un conocimiento didáctico universal del contenido histórico escolar, sino construcciones metodológicas casuísticas, contextualizadas y siempre orientadas por las decisiones (síntesis de opciones) que el profesorado toma a la hora de pensar y accionar en la enseñanza de unos determinados contenidos históricos.

Formar para la enseñanza de un conocimiento particular como lo es la historia, requiere pensar profundamente no sólo en los aspectos referidos a un objeto que en sí mismo es inacabado, sino también en cómo ese objeto se aprende a enseñar en contextos y situaciones singulares. Es aquí donde la didáctica cumple un rol central y Joan Pagés es claro en este sentido:

*“La didáctica de la historia pretende dar respuesta a esta formación. Se ocupa de enseñar el oficio de enseñar historia, de formar como profesores a los estudiantes de historia. Pero, ¿en qué consiste preparar para ser profesor o profesora de historia?, ¿qué significa formar las competencias en didáctica de la historia de los futuros profesores? En mi opinión, preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico”.* (Pagés, 2004, p.158)

La formación del profesorado debe ser orientada desde los problemas que se originan en las preocupaciones de la historia investigada y la historia enseñada. En este sentido sostengo que el énfasis debería estar puesto en los problemas sociales, la historia reciente, o aquello que sea relevante y significativo para la gente que habita el S XXI, solo así

se procurará una formación que habilite a pensar histórica y didácticamente el contenido escolar. Desde esta perspectiva se promueve un pensamiento de convergencias de temporalidades, representaciones, finalidades, estrategias, discursos, experiencias, trayectorias, entre otras dimensiones. El dialogo entre ellas, a mí entender, ayuda a caminar por territorios conocidos para algunos/as y no tanto para otros/as -pero nunca desconocidos- de la enseñanza y del aprendizaje de la historia escolar.

Frente a lo que hasta aquí he planteado, a modo de sistematizar las ideas, podríamos decir que pensar didácticamente la historia presupondría considerar -sumado a la base inicial que hemos esbozado con Salto (2015)- al menos estos diez principios constitutivos de la acción que se entrelazan con los esbozados para referir al pensamiento histórico:

- 1. Pensar didácticamente la historia implica conocer los modos de producción, comunicación y uso del conocimiento histórico escolar.*
- 2. Pensar didácticamente la historia presupone enfatizar más en el para qué que en el cómo enseñar el conocimiento histórico escolar*
- 3. Pensar didácticamente la historia desafía la construcción de temporalidades múltiples, con el acento puesto en el futuro.*
- 4. Pensar didácticamente la historia se imbrica fuertemente en las finalidades democráticas del conocimiento histórico escolar.*
- 5. Pensar didácticamente la historia desafía a la creatividad en la construcción de estrategias y materiales de enseñanza.*
- 6. Pensar didácticamente la historia invita a plantearse más preguntas que buscar respuestas ya construidas.*
- 7. Pensar didácticamente la historia implica promover un pensamiento crítico e histórico en el estudiantado.*
- 8. Pensar didácticamente la historia presupone identificar el contexto de la práctica y la práctica en contextos.*
- 9. Pensar didácticamente la historia interpela los criterios de la evaluación del conocimiento histórico escolar.*
- 10. Pensar didácticamente la historia es problematizar la dinámica de la realidad social pasada y presente.*

La enumeración de estas consideraciones, ni prescriptivas ni jerárquicas, pueden pensarse como un programa de formación con la

idea de que sean orientadoras de las decisiones del profesor/a formador/a y del estudiante en formación. Promovemos una didáctica creadora de contenido histórico escolar en el que el profesorado tiene las condiciones necesarias para realizarlo, en la medida en que comprenda la importancia que tiene comunicar historias que sean útiles para la vida. En este caso, el vínculo epistemológico y metodológico que se construye casuísticamente es con y en el conocimiento histórico, con y en los contextos de enseñanza y con los/as otros/as.

Una didáctica crítica asume, ante todo, que el contenido histórico escolar se trata de una construcción específica, compleja y no exenta de tensiones. Sostiene Funes (2004) que hay que reconocer que los conocimientos sociales enseñados tiene una especificidad que le es propia y que se construyen en un proceso intrincado, de marchas y contramarchas donde se ponen en juego lo epistémico objetivo (las disciplinas de referencia), lo epistémico subjetivo (el sujeto que aprende), las intencionalidades (docentes), lo axiológico y las diferentes capas y texturas de lo contextual. El proceso de “construcción metodológica” no puede pensarse por pasos, ni con una lógica analítica de desagregación, sino como avances y retrocesos entre los complejos componentes. (Edelstein, 1996) (Citado en Jara, M. A. y Cerdá, M. C., 2016, p.23)

### **Algunas consideraciones para continuar completando las ideas**

Por lo que se ha expuesto, cuando hablamos de formación del profesorado los contextos en los que se lleva a cabo son fundamentales. Es importante analizar los cambios sociopolíticos y culturales que inciden o no en los programas de formación. La relación teoría-práctica debe dar coherencia a la formación para aprender a enseñar en cada contexto.

Por otro lado, desde la formación, se deben generar espacios de intercambios de experiencias, saberes y conocimientos entre “noveles” y “expertos”, espacios de diálogos que a nuestro entender contribuyen, entre otras cuestiones, a un encuentro entre las instituciones formadoras (en este caso la universidad y las escuelas medias) y a

renovar el pensamiento histórico y el pensamiento didáctico de la historia. Sostenemos que el profesorado en ejercicio es una “pieza” clave para producir innovación en la formación, conoce los problemas de la enseñanza y el aprendizaje del contenido histórico y, fundamentalmente, es, parafraseando a Richard Sennett (2009), como el/la artesano/a que manosea la realidad para accionar sobre ella; no separa teoría y práctica (“cabeza y manos”), sino que las mezcla, imprime un carácter personal a sus trabajos, es decir, no hace “productos” sino proyectos flexibles y ligeros con un alto grado de personalización. Experimenta con los materiales y formatos conocidos para inventar nuevas artesanías.

En este recorrido, no quiero dejar de mencionar que el problema de la formación es un problema epistemológico que debe ser abordado por la comunidad de profesores y profesoras formadores/as, y el estudiantado implicado. La principal característica de un problema es que, para su resolución, no existen procedimientos preestablecidos, cuyos pasos se aprende y se aplica mecánicamente, sino que se trata de una situación cuya respuesta debe ser explorada creativamente por los/as implicados/as en contextos específicos. El abordaje de un problema implica reconocer la existencia de respuestas que pueden ser objetadas por otros/as, pues implica decisiones en las que el sujeto pone en juego la información de la que dispone, sus propias representaciones, perspectivas prácticas, expectativas, y los contenidos teóricos conceptuales de su específica formación disciplinar.

Finalmente, y siguiendo lo planteado por Edelstein (1995) sostenemos que la docencia como práctica social e histórica se genera en un tiempo y en un espacio concreto, expresa conflictos y contradicciones que devienen de representaciones generadas en los propios docentes, fruto de pautas social y culturales internalizadas. Por ello, como planteamos anteriormente, generar la posibilidad de profundizar en la reflexión y análisis, en torno a los procesos que generan las prácticas mismas, contribuirán a pensar y construir propuestas alternativas. El esfuerzo no es menor, requiere de interpelarnos y bucear en las múltiples dimensiones que establecen sus límites y sus posibilidades y, especialmente, elaborar nuevas relaciones conceptuales que den

cuenta del entramado social-pedagógico-cultural-político-etc., en el que se desarrolla la experiencia de la práctica de la enseñanza de la historia.

**Bibliografía:**

**Barco, S.** (2001). Prólogo. En Funes, A.G. (comp.). *Ciencias Sociales, Entre debates y propuestas*. Ed. Manuscrito, Neuquén.

**Chervel, A.** (1991). *Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación*: En: Revista de Educación, n° 295, España

**Cuesta Fernández, R.** (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Ed. Pomares Corredor, Barcelona.

**Edelstein, G y Coria, A.** (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Ed. Kapelusz, Bs. As.

**Edelstein, G.** (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” en AA.VV, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

**Funes, A. G.** (comp.) (2004). “Los contenidos de la enseñanza”. En *Ciencias Sociales el gran desafío*, Neuquén, Educo, UNCo

**Funes, A. G. y Jara, M. A.** (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y los problemas sociales. En Funes, A. G. y Jara, M. A. (comp.). *Historia y Geografía. Propuestas de Enseñanza*. Ed. FACE, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti.

**García, N. B. y Jara, M. A.** (2015). Reflexiones en torno al profesorado. El desafío de formar para pensar históricamente. En Revista de Historia, N° 16 FH, Neuquén. Se puede consultar en: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/historia/index>

**Jara, M. A.** (2012). “Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia”, en: Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. N° 11, Año 2012. Ed. Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona. España

**Jara, M. A. y Cerdá, M. C.** (2016). Historia, conmemoración/efeméride y enseñanza: aportes del enfoque didáctico crítico para visitar el bicentenario de la independencia argentina. En: Jara, M. A. y Cerda, M. C. (comp.). *La enseñanza de la historia, ante*

*los desafíos del bicentenario de la independencia*. APEHUN, Pueblo de la Toma, Córdoba.

**Jara, M. A. y García, N.** (2009). “Formar para enseñar Ciencias Sociales: ¿Un nuevo objeto didáctico para una nueva formación?”. Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada, n° 13, UNL, Santa Fe.

**Jara, M. A. y Salto, V. A.** (2015). “Los dispositivos multidigitales en la clase de historia”. En: Revista Novedades Educativa. Año 27, N° 297. Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.

**Maestro González, P.** (1997). “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. La concepción de la historia enseñada”. Revista Clío & Asociados. La historia enseñada, n° 2, UNL, Santa Fe.

**Merchán, F. J.** (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. Revista: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Barcelona.

**Pagès, J.** (2004). “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores”. Córdoba, Revista Reseñas de enseñanza de la historia N° 2. Universitat Apehunj.

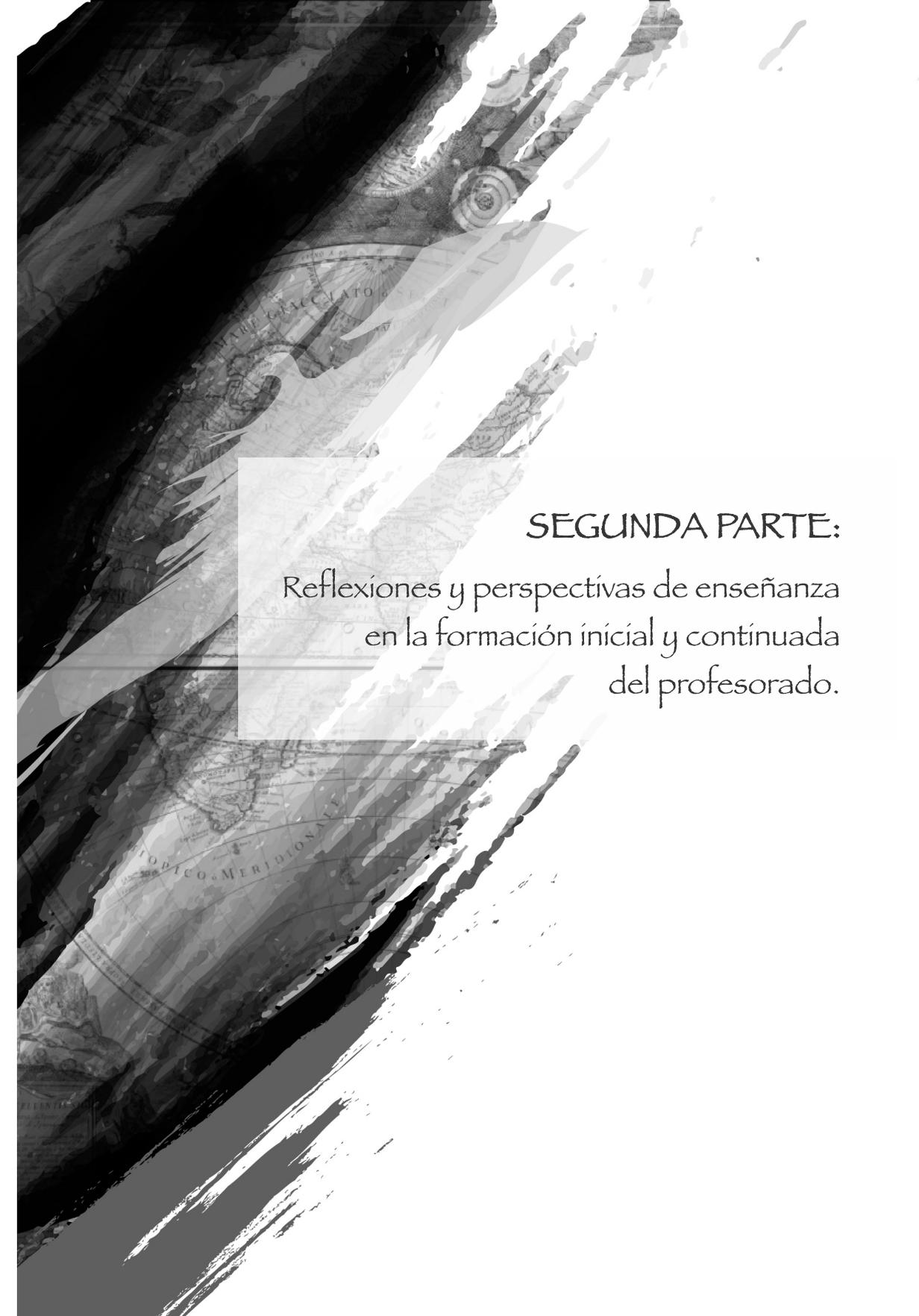
**Pagés, J.** (2009). “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. Reseñas de la Enseñanza de la historia, Apehunj, Octubre, N° 7 Ed. Alejandría, Córdoba.

**Pla, S.** (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México D.F. Colegio Madrid/Plaza y Valdés

**Santisteban, A.** (2011). “Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales” en AAVV. *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Editorial Síntesis, Madrid.

**Sennett, R.** (2009). *El artesano*. Editorial Anagrama, Barcelona





## SEGUNDA PARTE:

Reflexiones y perspectivas de enseñanza  
en la formación inicial y continuada  
del profesorado.



# CAPÍTULO 5:

## El manifiesto comunista junto a la caldera de la escuela.

Miriam Griffa

### Introducción

Este escrito tiene como objeto compartir con otros estudiantes y docentes, mi experiencia en el aula como estudiante/practicante del profesorado de Historia del C.R.U.B. para colaborar al debate y la reflexión acerca de la formación inicial en la enseñanza de la Historia. Realizo mi práctica en el CEM 105 de la ciudad de San Carlos de Bariloche. La materia Historia tiene destinados 80' semanales los días miércoles con un grupo de 4° año del turno mañana.

La escuela tiene un edificio nuevo y está situada en el casco urbano de la ciudad de Bariloche, en un barrio donde confluyen, en dos manzanas, dos escuelas medias, dos primarias y un jardín de infantes; todos públicos. En el turno tarde funciona el CEM 132, en la noche el CEMN 104, cuenta con una biblioteca y sala de video y gimnasio. El grupo con el que trabajo está conformado por 24 alumnos/as de entre 16 y 17 años, uno tiene 19 años; entre ellos una alumna está en proceso de inclusión.

*Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestra acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje.” Hunter McEwan y Kieran Egan (1998)*

### Mi primera clase...

Llego a la escuela a las 9hs. *-Ya pasó la ansiedad,-* entro a la escuela, *-ya está! , ya voy a empezar-*. Estoy tranquila, la noche anterior consumí la cuota de ansiedad, descansé poco pero no importa, *-todo va a salir bien-*. Los primeros momentos se desarrollan dentro de lo

previsto, los/as alumnos/as me reciben bien, durante la primera parte y, según lo planificado, estamos reconstruyendo en un mapa conceptual que vamos armando en la pizarra (la situación de Europa hacia mediados del XIX, los movimientos obreros, las Internacionales socialistas, algunas apreciaciones sobre la teoría marxista, la lucha de clases). *Todo en un clima de trabajo interesante.*

Algo empieza a enrarecer el ambiente, hay un malestar que no logro descubrir, no tiene que ver conmigo. Pasa un rato y los chicos me dicen que hace frío; (yo no me había percatado), que si puede ir la delegada del curso a hablar, a ver que pasa con la calefacción, y accedo. Vuelve, y al ratito otra me dice que quiere ir ella porque la delegada no consiguió nada; bueno- le digo-, y enseguida vuelve; Joaquín entonces me pide ir él ahora porque están cansados de que se rompa la caldera.

Me siento insegura, creo que estoy perdiendo el control,- *tranquila, es peor si te ponés inflexible-*, me digo: *¿qué hago?*-. Siento que con tantas interrupciones pierdo el hilo de lo que voy diciendo, pero aún así logro seguir con la clase.

Vuelve Joaquín exaltado diciendo que habló con los otros cursos, que van a quejarse, que van a hacer una sentada; comienza a arengar a sus compañeros a tomar las mochilas y salir. La mayoría está de pie, dispuestos a irse pero esperando mi respuesta.

-*¿Qué hago?*-*¿qué les digo?*....*Estos chicos están bajo mi responsabilidad. No me puedo oponer, es un hecho-*, la realidad me ubica, pero debo cerrar de alguna manera la clase. Accedo a que vayan, y les digo que por un lado está la urgencia de su reclamo, pero que quede el compromiso de copiar o fotocopiar en sus carpetas la red de contenidos que armamos. Acceden de buen grado mientras van saliendo. Me acerco a Fabiana (mi tutora) y le digo:- *no sé si está bien lo que hice-*, me recomienda acompañarlos. Ahí vamos todos hacia la “sentada” frente a la dirección. La vice directora sale de su oficina y les pide que se queden tranquilos, sin molestar a los demás cursos que están en clase, porque en ese piso sí hay calefacción. Se acomodan los

dos cuartos y los dos quintos, hablan muy bajo, hago lo que hacen los demás profesores; me quedo con ellos.

Quince minutos más tarde nos habían reubicado en la sala de profesores; más calentita pero apiñados. Faltaban 15' para la hora, lo chicos se quejaban de la falta de espacio, decidí dejar el tema para el tercer encuentro y dediqué esos minutos a hablar de la película que vamos a ver en la próxima clase. Es decir, indicar qué es lo que quiero que tengan en cuenta y focalicen, y también a algunas cuestiones de la evaluación.

Luego de este primer encuentro, en la segunda clase no pude dedicarle tiempo a la reflexión sobre lo acontecido por tener reservado el cañón para ver una película, única fecha para usarlo y tiempo acotado por la duración del filme. Mientras que en la tercera clase fue suspendida por el Consejo Provincial, por no estar solucionado todavía el inconveniente de la caldera. Hasta aquí el relato más o menos fiel de aquel episodio.

Podría hacer varios análisis de esta situación. Las reacciones, comentarios y actitudes de los/as alumnos/as, de los profesores/as, las preceptoras, los directivos, etc. etc. Pero he decidido hacer una reflexión introspectiva, ¿qué me pasó a mi, qué pude evaluar después, cómo me proyectó? , y con respecto al lugar de los aprendizajes ¿cómo encontrar un mínimo equilibrio entre lo previsible y lo emergente?

### **Sensaciones, pensamientos, reflexiones...**

De todos los emergentes que había pensado me podían ocurrir, este no figuraba; sin duda como bien lo refiere Lucía Garay "*las instituciones de existencia*<sup>1</sup> son lugares donde los procesos no pueden realizarse sin una dinámica que incluya el malestar y el conflicto (Garay L.,

---

<sup>1</sup> GARAY, Lucía (1996) utiliza el término "*instituciones de existencia*", citando a Eugéne Enríquez (1987), para referirse a instituciones en sentido estricto en la que la finalidad primordial es de "existencia", no de producción; se centran en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde éstas se inscriben, y no en las relaciones económicas.

1996) Pero, al mismo tiempo escribe la autora, parafraseando a Enríquez:

*“son instituciones centradas en procesos y no en productos (...) con proyectos educativos democráticos, es decir orientados por la búsqueda de la equidad, justicia, centralmente, la autonomía individual y social”* (Garay 1996).

Seguir la clase no era viable, aun cuando hubiesen sido otros los motivos de la disrupción. El ambiente de clase se había diluido, la atención del curso estaba en otro lado. Estaban diciéndome: -¡vamos a demandar por un derecho que nos asiste!-, estudiar en condiciones óptimas. ¿Que sentí? ¿Qué pensamientos se pusieron en juego dentro de mí ante una situación totalmente imprevista y que necesitó de una decisión rápida y adecuada?

Intenté que primara, en mi actitud, que lo que se enseña es lo que se dice y lo que se hace; mi autoridad frente los alumnos/as, no estaba en ese momento demandando continuar con los contenidos, sino escuchar sus requerimientos. Ellos/as pusieron en tensión el concepto de “alteridad”... *“la aceptación del otro tanto sujeto pensante y autónomo”*. Sin duda allí había un mensaje que debía ser escuchado, como dice Garay:

*“la dinámica del mensaje que la trama de relaciones y vínculos transmiten tiene tanta eficacia educativa (con frecuencia paradójica) como los contenidos programáticos”* (Garay L., 1996, 145).

Más tarde, al leer el informe de mí profesora de práctica docente, y reconstruir la clase en mi propio informe, me permito reflexionar más profundamente lo experiencial/emotivo para poder constatar que:

*“Aún en las ocasiones que la actividad escolar pretenda ser prescripta en forma exhaustiva y unívoca, el encuentro pedagógico entre docentes y alumnos/as siempre estará atravesado por la improvisación, la incertidumbre y la polisemia que acompaña todos los encuentros humanos y las interacciones sociales”* (Documentos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 1998)

Indudablemente fue una situación que no solo alteró mi secuencia didáctica, pensada, y repensada, modificada, y finalmente aprobada (de hecho, en mi fuero íntimo me decepcioné que mi primera clase tuviera que surcar estas circunstancias). Sino que puso en tensión la teoría y la práctica. Tantas lecturas, discusiones y argumentaciones sobre *“favorecer la conciencia histórica”, “saber escuchar a los alumnos”, “conocer el pasado para transformar”,* y ahora los alumnos/as me hacían un planteo que estaba muy ligado a los contenidos que se estaban trabajando. *-ergo los alumnos/as están en buen camino de construcción de su conciencia histórica-*, ya que parafraseando a Pagés: *“El pensamiento histórico se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a un reto o a un problema”* (Pagés J., 2009, 80), y eso era lo que los chicos/as estaban haciendo.

El referido episodio me hace reflexionar acerca de las competencias docentes, el rol que el docente debe asumir dentro del aula, y que no alcanza con un diagnóstico previo. Que no es suficiente una planificación muy pensada, o una formación sólida en la universidad. La realidad diaria nos enfrenta a desafíos que nos *“corren” de la tarea central: “el trabajo en torno al conocimiento”* (Edelstein G. y Coria A., 1995, 17) para poner en juego imaginarios, preconcepciones, representaciones, pero fundamentalmente nuestro sistema ideológico.

Al respecto dice Edelstein que estos emergentes *“demandan de los docentes, en tanto directos responsables, decisiones ético y políticas en las que inevitablemente se tensan condiciones subjetivas y objetivas”* (Edelstein G. y Coria A., 1995, 17). Y esto me lleva a comprender que no nos sirven o no siempre se adecuan los modelos. Que cada situación, que cada escuela, que cada aula nos va a demandar una construcción particular y única.

Como dice Edelstein, citando a Gimeno Sacristán: *“la necesidad de formar un profesional con competencia contextuales...capaz de analizar la realidad en que le cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que tiene que enfrentar”* (Edelstein G. y Coria A., 1995).

## Algunas palabras finales...

Las prácticas escolares son experiencias sociales complejas, atravesadas por múltiples problemáticas que deben ser escuchadas y significadas en su particular dimensión. Como futuros/as docentes debemos estar preparados para asumir los imprevistos que también son parte de la responsabilidad que nos competen. Nuestro compromiso debe estar no solo focalizado en los conocimientos disciplinares y su adecuación sino en estar dispuestos a afrontar aquellas cuestiones que nos desafían. Como bien dice Lucía Garay, intentar “*Transformar conflictos dilémicos y disruptivos en conflictos movilizadores del cambio*” (Garay L., 1996,157).

Quedan interrogantes y brechas para repensar respecto a lo sucedido. Entre ellos la posibilidad de haber tomado el episodio como emergente a trabajar con los alumnos/as, haber dejado de lado lo planificado para darle significación más profunda a la acción colectiva de los chicos/as. Como dice Pagés: “*Romper los corsés y presentar el contenido histórico en estrecha relación con los problemas del presente*” (Pagés J., 2009). Pero allí una de las limitaciones, otra vez impuesta por el contexto, mi situación de “practicante”, los tiempos de la escuela y los tiempos de la práctica, ese lugar como dice Edelstein de “*indeterminación y pasaje*” (Edelstein 1995).

### **Bibliografía:**

**Edelstein G. y Coria A.** (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Bs. AS. Kapeluz, cáp.1 y 2.

**Garay L.** (1996). “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones”. En Butelman I. (comp.) *Pensando las instituciones*, Paidós, Bs. As.

**Hunter Mc E. y Kiernan E.** (1998). *Documentos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*.

**Pagés J.** (2009). “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. En: *Reseñas de la enseñanza de la Historia*. Apehun, Ed. Alejandría Octubre N° 7.

# CAPÍTULO 6:

## La importancia de las representaciones sociales en la construcción del conocimiento sociohistórico escolar”

*Julia Tosello*

### **Una práctica situada**

El presente escrito se basa en mi experiencia, como practicante del profesorado en historia, llevada a cabo en el nivel superior. Mi práctica fue realizada en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (Historia y Geografía) de la carrera del profesorado en nivel inicial, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue durante el mes de octubre de 2012.

Buscando superar la escisión entre teoría y práctica, -es decir, entre pensamiento y acción- me propongo analizar una práctica real y concreta reconocida como social y reflexiva (Eldestein, 1995). Así, reconstruir una experiencia vivida dentro del aula mediante la narrativa (Caporossi, 2009), que como un instrumento de interpretación integrado a la práctica docente, conforma la materia prima para la construcción y reconstrucción reflexiva del conocimiento profesional. En esta oportunidad, para la reflexión, tomé como hilo conductor para el desarrollo de mi práctica la *construcción y reconstrucción de los conocimientos socio-históricos* a partir de las representaciones sociales (Moscovici, 1979) de las futuras docentes.

Para esto, se abordaron las dos últimas secuencias didácticas practicadas en dos clases de las concretadas correspondientes cada una a una clase completa de tres horas, tomando en cuenta las acciones realizadas y las estrategias de enseñanza previstas y planificadas en relación a los significados de los conocimientos que van construyendo las estudiantes. En particular para considerar -a modo de vigilancia epistemológica- si fueron consideradas las representaciones sociales o si su indagación resultó una mera formalidad correspondiente al

trabajo que realice dentro del aula. Y así poder vislumbrar si fue posible promover un aprendizaje significativo y relevante.

### **Dos vías para la construcción del conocimiento sociohistórico escolar**

Como ya anticipé, el punto de partida de mi práctica estuvo centrado en abordar las representaciones sociales<sup>1</sup> de estudiantes del profesorado de nivel inicial sobre los temas a enseñar. Por ello, las estrategias de enseñanza y las preguntas realizadas en ambas clases no solo estuvieron planteadas desde el contenido específicamente abordado sino también en relación a la posibilidad de ir retomando las representaciones sociales para intentar construir el conocimiento. Las preguntas planteadas a las estudiantes apelaron entonces explícitamente a una reconstrucción y resignificación de los temas abordados promoviendo siempre su aplicación en la futura realidad profesional, esto es, indagando respecto de la construcción del conocimiento sociohistórico desde la estrategia de la crítica de la vida cotidiana (Swarzman, 2000).

La vida cotidiana se pensó a modo de un hilo conductor para que las estudiantes puedan relacionar la teoría proporcionada en la asignatura y su futuro ejercicio docente. Es en este mismo sentido que aquí se habla de conocimiento sociohistórico -y no simplemente histórico. Si bien durante las clases se fueron construyendo narrativas de tipo históricas, el conocimiento comunicado y construido tuvo como objetivo primordial su posible aplicación crítica dentro del aula de nivel inicial tratando de identificar, ya sea mediante el relato histórico de la conformación del Estado o de la identidad nacional, el cómo afecta a la vida de los sujetos en la actualidad y en la vida cotidiana.

En la primera clase, donde abordé el Estado como un metaconcepto de las Ciencias Sociales (Benejam, 1997), su conceptualización e historización, se describieron tres modelos que fueron ejemplificados y contextualizados históricamente apelando al caso argentino. Dado el

---

<sup>1</sup> Según Moscovici las representaciones son el resultado de la experiencia y el conjunto de valores, ideas, prácticas, creencias y significados que comparte un grupo social (Moscovici, 1979).

nivel en el que se realizó la práctica y el contenido a enseñar, la primera clase se pensó y estructuró principalmente a través de una explicación oral, planteada como la construcción de un relato histórico en el aula a modo de una narración donde se puedan incluir críticas e interpretaciones (Funes y Salto, 2004). No obstante, en este primer caso la explicación resultó rígida quedando vinculada a una práctica dura y positivista en las ciencias sociales -y específicamente la historia- relacionada a las pedagogías tradicionales (Funes y Salto, 2004) en la que no se explicitaron las finalidades de la enseñanza del tema.

El relato que se complementó con una presentación de PowerPoint, tendiendo a la generalización y la universalización del contenido sin mucha preocupación por una interpelación real con las estudiantes. Aspecto que condicionó y no permitió fomentar su involucramiento con el tema, la comunicación, el intercambio, su participación, ni mucho menos la interacción como la vía para construir el conocimiento desde las representaciones sociales. La apatía que promovió en las estudiantes el tipo de explicación promovido también se vio reflejada tanto en la falta de preguntas, dudas y cuestionamientos, en la poca articulación de la teoría del Estado presentada con el ejemplo argentino, así como también en el escaso debate y la actividad posteriormente propuesta.

En una instancia posterior, la segunda secuencia refirió a la construcción de la identidad nacional entre 1900 y 1950. De modo de poder promover la interacción, se evitó en esta oportunidad asociar la exposición del contenido a las llamadas lecciones magistrales (Gargiulo, 1990 en: Funes y Salto, 2004) haciendo explícitas las finalidades de enseñar el contenido para intentar que las estudiantes pudieran establecer vínculos entre el abordaje de la construcción de la identidad nacional y la asignatura. Así, si bien la clase se continuó estructurando mediante una explicación conceptual, en esta oportunidad se apeló a establecer relaciones entre el contenido con la actividad de las futuras maestras, interpelando explícitamente a las estudiantes respecto de sus representaciones sociales sobre la identidad nacional y fomentando una construcción conjunta del conocimiento sociohistórico. Para esto, luego de la definición de algunos conceptos claves de la Didáctica de la Ciencias Sociales, se

procedió a explorar -respecto de aquellos- rasgos que ellas sostenían formaban parte de la identidad nacional para luego relacionarlo con el proceso histórico abordado.

Para una interacción más fluida, esta vez la explicación oral se combinó con algunas estrategias y recursos para poder retomar lo más fehacientemente las representaciones sociales de las estudiantes. En este sentido, se proyectó un documental referido al contenido específico, con la finalidad de que las estudiantes lo compararan con las representaciones anteriormente expuestas, compartidas y escritas en el pizarrón. La película -en este caso un documental- supuso un recurso que permitió vincular emociones y conceptualizaciones, y un impacto distinto debido a la incorporación de imágenes, sonidos, música, discursos (Dobaño Fernández y otros, 2000). Dado que los materiales audiovisuales comparten características con los demás productos culturales de un determinado contexto socio-histórico, la estrategia fue utilizar dicho material como una fuente histórica secundaria para promover interpretaciones y vinculaciones con la realidad social e histórica (Dobaño Fernández et. al., 2000).

Dado que los films condensan, concentran, resumen y simbolizan muchas ideas simultáneamente, pude observar que las estudiantes lograron contrastar y resignificar sus propias representaciones sociales sin demasiada dificultad. El trabajo con el documental habilitó a una explicación del contenido más interpretativa, comprensiva y relacional y contrariamente a lo ocurrido en la primera clase de las consideradas en este escrito, las estudiantes participaron más activamente durante todo el tiempo de la clase. Como postula Verniers *“se trata de que el -maestro- conozca el arte de contar de una manera animada, pintoresca teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, el nivel de sus conocimientos generales, y el conocimiento de la lengua”* (Verniers, 1962 en Funes y Salto, 2004).

A través de la concreción de estas dos secuencias -que para el análisis, podrían considerarse opuestas-, se aprecia además la importancia que tiene la comunicación y la interacción con los sujetos de aprendizaje para poner en movimiento las representaciones sociales (Huber, 2004). Aspecto que se destaca en la segunda secuencia, la cual resultó

más dinámica por haber interacción e intercambio y por poder habilitarse la pretendida construcción de un conocimiento social y de conceptos abstractos -como lo fue el tema la identidad nacional- a partir de las representaciones sociales (González y Henríquez: 2011). Alcance que no estuvo dado en el desarrollo de mi primera clase al estar marcada completamente por su carácter expositivo y discursivamente unidireccional.

Si bien como señalan González y Henríquez *'El dialogo al inicio permite al alumno tener conciencia de sus propios conocimientos y representaciones de la realidad, comunicar sus conocimientos a los demás, acceder a los significados de sus compañeros, contrastar sus propios significados con los significados de los demás y/o modificar las representaciones iniciales de todos los participantes'* (2011: 190), aquí se destaca la importancia de recuperar también lo que podrían llamarse representaciones intermedias -lo que Carretero refiere como *ideas* intermedias (1993)- a partir de la articulación con el contenido enseñado que se va construyendo durante toda una clase. Justamente, ésta fue la dinámica que se buscó desarrollar en la segunda clase ya que no solo se exploraron las representaciones al comienzo de clase, sino durante su desarrollo e inclusive durante el cierre. El cierre contó con la proyección de un corto animado crítico y satírico en cuanto a la construcción de la identidad nacional que interpelando a las estudiantes, incitó a la participación y a la significación de los contenidos y a algunas conclusiones compartidas.

Estas diferencias entre uno y otro encuentro, condicionaron además otras actividades en el desarrollo de mi práctica. Las actividades evaluativas, por ejemplo, fueron algunas de ellas. Así, el carácter primordialmente expositivo de la primera clase no logró conectar el contenido con la realidad social de las estudiantes y mucho menos su futuro ejercicio docente. Esto pudo constatarse en los testimonios propios de algunas estudiantes con las que se pudo intercambiar algunas palabras durante el corte y hacia el final de la clase. Una de las estudiantes comentó: *'si, fue como un repaso'*; otra dijo: *'estuvo bueno, pero no entiendo en que sentido voy a aplicar esto a mi trabajo'*. Fueron estos testimonios recibidos particularmente, los que llevaron a la necesidad de dejar claro en la clase siguiente la finalidad

de la secuencia, de modo de que las estudiantes pudieran establecer conexiones entre el contenido enseñado y su vida cotidiana (Svarzman, J. 2000).

En cuanto a las actividades planeadas para la segunda secuencia - situaciones hipotéticas pensadas para salas de nivel inicial-, si bien estas no fueron llevadas al papel mediante la construcción de un relato escrito por falta de tiempo, las preguntas se contestaron e intercambiaron oralmente existiendo una considerable participación. Resulta interesante considerar que algunas estudiantes no solo mostraron interés en relación a la propuesta durante la clase, sino también posteriormente. Estas se acercaron ya fuera del tiempo áulico, y comentaron lo interesante que les parecía el poder poner en cuestión ciertos rasgos que se imponen como característicos de la identidad nacional y que generalmente se aplican incuestionablemente en la sala de nivel inicial.

Así, a partir de los distintos resultados obtenidos en cuanto a las actividades evaluativas de cada una de las clases, se aprecia que, para que sea posible promover un aprendizaje que contribuya a la movilización del sujeto y la reconstrucción de esquemas experienciales de tipo colectivos en un espacio compartido de conocimiento y de comunicación, es preciso, conectar las actividades con la realidad retomando como una posibilidad potente las representaciones sociales de las estudiantes. Posibilidad que no solamente hace posible aportar a un aprendizaje significativo sino también relevante (Pérez Gómez, 1991) que pueda contribuir a su proyección como futuras docentes de nivel inicial.

De todo ello puedo observar entonces que mientras en la primera clase el trabajo a partir de las representaciones sociales resultó una mera formalidad, en la segunda clase éstas se retomaron más constructivamente alcanzándose un conocimiento sociohistórico de cierta complejidad como para poder llegar a algunas conclusiones y observaciones orales por parte de las estudiantes. En este caso el conocimiento del pasado y del relato histórico no consistió en simples piezas de información o modelos aislados (Barton, 2010), sino que se

podieron conectar con el presente y con las propias representaciones de las estudiantes.

### **Algunas reflexiones finales**

De las dos clases analizadas puedo constatar la importancia de trabajar partiendo las representaciones sociales de los sujetos de aprendizaje. Ello como posibilidad no únicamente considerable en el inicio sino a lo largo de todo el desarrollo de una secuencia. Lo cual favorece un acompañamiento distinto en la comprensión y construcción del conocimiento social. Detenernos en la vigilancia constante sobre estas nos permite, además, saber si hace falta volver atrás y retomar algún contenido o conceptos evitando que los sujetos de aprendizaje, -esto es, las estudiantes del profesorado en nivel inicial-, no se pierdan en la construcción del relato histórico y lo que en este caso se denominó conocimiento sociohistórico.

Por otra parte, dado que el trabajo a partir de las representaciones fue lo que en la segunda clase logró dar sentido al contenido a enseñar, fue viable involucrar a las estudiantes con el tema. Puede asumirse entonces el potencial que el movimiento de las representaciones sociales ha de conformar como concepto organizador de la actividad del profesor de historia (Huber, 2004). Y en mi caso en particular, que -para que el trabajo con las representaciones sociales sea favorable y llegue a resultados más o menos parecidos a los esperados- es crucial reconocer y explicitar las propias finalidades de enseñanza del contenido.

Explorar y retomar las representaciones sociales durante la segunda clase, supuso incluir a las estudiantes desde su futura experiencia docente incitando al diálogo, al intercambio y la comunicación. Fue a través de la interacción y la interpelación de las estudiantes que justamente pudo llegarse a algunos consensos y a la construcción conjunta de un conocimiento sociohistórico significativo y relevante. De esto se observa que si bien el trabajo desde y con las representaciones sociales no asegura que se aprendan si o si los contenidos en la forma esperada, si resulta un aspecto fundamental para la construcción y reconstrucción de los conocimientos.

Finalmente, del análisis de las clases consideradas, se deduce que una explicación meramente expositiva no habilita a la construcción del conocimiento a partir de las representaciones, sino que por el contrario, su exploración -como ya se anticipó- puede recaer en una mera formalidad. En cambio, a través de una explicación que suponga una narración en la que se puedan incluir críticas e interpretaciones, puede resultar más constructivo el conocimiento con los sujetos de aprendizaje. Definitivamente para esto también es de ayuda el desarrollo paralelo de estrategias con recursos de impacto, -en este caso del material audiovisual a modo de una fuente histórica secundaria- que interpele a los sujetos de aprendizaje de diferentes maneras.

### **Bibliografía:**

- Barton K. C.** (2010). ‘Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia’, en *Historia y epistemología de las ciencias*, f/d.
- Benejam P.** (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En Benejam, P. y Pagés Joan (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (pp. 63-84) Barcelona: Horsori.
- Caporossi A.** (2009). ‘La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes’, en: Sanjurjo L., (coor.), *Los dispositivos para la formación en las practicas profesionales*, Homo Sapiens, Rosario, cap. 4, pp 107-149.
- Carretero M.** (1993). *Constructivismo y educación*, Paidós, Buenos Aires.
- Dobaño Fernández P.** y otros (2000). *Enseñar historia Argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita*, Buenos Aires, Aique.
- Edelstein G.** (1999). ‘Le residencia en la formación inicial de docentes. Un estudio desde las representaciones de los propios residentes’, en: *Revista PRAXIS Educativa*, junio, año 4, n° 4, La colmena, Buenos Aires, pp. 44-51.
- Edelstein G. y Coria A.** (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación de la docencia*, Kapeluz, Buenos Aires, pp. 1-61.
- Funes A. G. y Salto V.** (2004) “La explicación en el aula de historia”. En *IV Jornadas de encuentro interdisciplinario Las ciencias sociales*

y humanas en Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 6, 5 y 6 de octubre.

González N. y Henríquez R., (2011). ‘La comunicación y la enseñanza de las Ciencias Sociales’, en Santisteban, A., y Pagés, J., *Didáctica del conocimiento del Medio Social u cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*, Síntesis, Madrid.

Huber M. (2004). “La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de historia”. En *Revista de enseñanza de las Ciencias Sociales* n°3, Barcelona.

**Moscovici S.** (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Bs. As., Ed. Huemal.

**Pérez Gómez Á.** (1991). “Cultura escolar y aprendizaje relevante”. En *Revista de educación sociedad*, Madrid, Fuhén Karia.

Svarzman José H. (2000). *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*, Brasil, Ediciones Novedades Educativas, cap. 2.



## CAPÍTULO 7:

### Las imágenes como fuente histórica y recurso didáctico para la enseñanza de la historia.

Valeria Benavidez

*“Las imágenes no deberían ser un recurso para enseñar lo mismo de siempre, sino que habría que considerarlas como un objeto y condición de nuestra existencia, artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos, y que atraviesan y configuran nuestras formas de saber. Son formas de representación de la experiencia, son formas de conocimiento, y no puertas y ventanas que nos conducen al verdadero conocimiento que proporciona la escritura”. (Dussel, 2006: 284)*

#### **Introducción**

En el presente artículo me propongo destacar la importancia de trabajar con imágenes en las clases de historia, ya que las mismas permiten potenciar la creatividad, la empatía, la problematización y, al mismo tiempo, reforzar el contenido. El análisis que sigue se hará en función de dos casos que surgieron de la dinámica de mis propias clases desarrolladas en la cátedra de la Práctica Docente; una orientada al trabajo con fotografías para Historia Argentina del siglo XX y la otra en la utilización del cine en el abordaje de Historia de Roma Antigua.

Cuando hablo de imágenes, recupero los aportes de Ines Dussel, para sostener que las mismas constituyen una práctica social material, es decir que son creadas por el hombre en un contexto histórico determinado. Tanto el cine, la fotografía, y todo aquello que se considere visual no sólo involucra otros sentidos, sino que también tienen una intencionalidad determinada. En tanto que las mismas involucran a creadores y receptores, productores y consumidores, podemos observar por tanto que las imágenes no son neutras, y plantean la intencionalidad de la mirada, ya que ver no es algo inocente sino que vemos a partir de nuestras experiencias, expectativas, de nuestros saberes.

La elaboración de mi propuesta de enseñanza partió de considerar a la misma como una *construcción metodológica*. Ello implica tener en cuenta una articulación coherente entre el conocimiento (episteme objetiva), el conocimiento como problema de aprendizaje (episteme subjetiva), el contexto y la dimensión axiológica; lo cual representa pensar en la triada didáctica constituida por docentes, estudiantes y contenidos. Teniendo en cuenta que la construcción supone una síntesis de opciones, en un contexto áulico e institucional determinado, hemos considerado que incorporar el trabajo con imágenes involucra la creatividad del docente, que a partir de cierta problemática opta por determinadas estrategias que tienden a potenciar la imaginación y la apropiación de contenidos por parte de los y las estudiantes.

Es por ello que me planteo por un lado, trabajar Historia Argentina del periodo de 1930 a 1955, desde la perspectiva de la Nueva Historia Política, y un recorte de la Historia de Roma Antigua a partir de imágenes, teniendo en cuenta el contexto del aula (la edad de los y las estudiantes, sus intereses, los recursos de la institución para trabajar con imágenes, etc.). Tanto las fotografías como el cine, me permitieron trabajar y profundizar conceptos centrales que seleccioné para problematizar los períodos abordados en clase, como por ejemplo en un caso el de Democracia y Golpe de Estado, y Esclavitud y Ciudadanía en el otro. Tal es así, que la experiencia me demostró que tanto la imagen como el contenido van de la mano, es decir, la utilización didáctica de las imágenes nos permitieron generar otras formas de lectura, otras formas de explicación, pero siempre en relación con el contenido.

Mis propuestas estuvieron pensadas para estudiantes de entre 13 y 16 años, de escuelas con modalidad técnica y bachiller, atravesados por una multiplicidad de imágenes, difundidas por un sinnúmero de medios masivos de comunicación. Consideré que como docente, no se puede obviar esta realidad, al contrario, debemos utilizar el trabajo con imágenes de las sociedades contemporáneas para potenciar la creatividad y la lectura crítica de la realidad expresada en ella. Dada mi experiencia, considero que no podemos subestimar la mirada de

los/las estudiantes a la hora de trabajarlas porque a través de ellas afloran sus expectativas, experiencias y saberes previos. Esto no quiere decir que un/a docente no debe brindar herramientas analíticas para comprender e interpretar esas imágenes, sino que se trata de una tarea guiada. En este sentido, se deben tomar esas representaciones y guiarlas en función del contenido y las finalidades de la enseñanza de la historia.

Un/a docente debe establecer, como sostiene Abramovsky (2007), una relación entre ver y saber, ya que por un lado los saberes que poseemos condicionan nuestra mirada; pero por otro lado, las imágenes nos permiten interrogar nuestros saberes y habilitar la construcción de nuevos saberes y conocimientos. Al mismo tiempo, este trabajo permite el estímulo permanente de la imaginación, lo que lleva por un lado, a ampliar la mirada sobre la realidad que permita entrecruzar el tiempo histórico, y por el otro, construir futuros posibles. Ya que, como sostiene Dussel, siguiendo a Malosetti, *“la imaginación es una de las armas más potentes que tenemos los seres humanos para dar forma e imprimir cambios a nuestras vidas, incluso para luchar y sobreponerse a las peores condiciones de existencia”* (Dussel, 2006: 280)

A su vez, la utilización de imágenes supone reconocer a las mismas (cine y fotografía) como documentos históricos que permiten reconstruir la realidad social y cultural del pasado, y al mismo tiempo, dar cuenta de las preocupaciones, aspiraciones, ideas y sentimientos de la sociedad que las produjo. De esta manera, se acerca a los estudiantes al trabajo con fuentes y el trabajo con imágenes debe acompañarse por el vínculo entre estas y las palabras. De no ser así, dejaríamos de lado un elemento central de la tarea pedagógica: la palabra. Esta permite problematizar y dar cuenta de esa mirada que es singular, dado que no todos vemos lo mismo cuando miramos. La puesta en común del cruce de palabras e imágenes permite renovar sentidos, generar otras formas de lectura y materializar la imaginación en algo concreto que es la palabra. El intercambio en común de las diversas miradas a través de las palabras evidencia que el conocimiento es una construcción colectiva, por lo tanto

enriquecedora y que permite, a su vez, que los y las estudiantes se sientan parte de ellas.

### **El trabajo con fotografías en mis clases de historia**

El trabajo con fotografías me pareció un buen medio para dar cuenta de las representaciones de los y las estudiantes, respecto a las conceptualizaciones que se pretenden trabajar en clase. Al mismo tiempo, la selección de las fotografías supuso una instancia de creatividad y debate, que destaca la dimensión axiológica como docentes, es decir el por qué de la elección y qué se pretende enseñar, interpretar y debatir a partir de ellas; pero también pensar en el sujeto que aprende, su relación con la cultura visual, su capacidad y forma de ver el mundo que lo rodea.

Por ejemplo, en la propuesta de enseñanza pensada para historia argentina del siglo XX, se trabajó a partir de cuatro imágenes que daban cuenta de distintos momentos históricos, relacionados con los diferentes golpes de estado que conoció nuestro país. Las finalidades de la actividad se orientaron ha indagar las representaciones que los y las estudiantes tenían sobre los golpes de estado, y así construir y problematizar el concepto de “golpe de estado”. Por otra parte la selección de imágenes de distintos periodos históricos, me permitió trabajar la temporalidad, no sólo con las características que de las mismas los estudiantes resaltaban



(como la vestimenta, los colores, tomas, calidad, etc.), sino con la información que se brindó previamente a la puesta en común, es decir la contextualización de cada una de ellas.

Entre las imágenes seleccionadas para la actividad, trabajamos con una fotografía de 1930, a partir de dos preguntas: ¿qué actores identifican?, y ¿qué papel creen que tuvieron en el golpe de 1930?

Luego de observar atentamente la imagen y de debatir en grupo, siempre contando con nuestro acompañamiento, en la puesta en

común surgieron cosas tales como: “el protagonismo de las militares en el golpe de estado de 1930; la participación de los ciudadanos de los sectores altos y los festejos por el golpe y la caída de Yrigoyen.

“La noche de los bastones largos”, fue otra de las imágenes seleccionadas, acompañada de las preguntas: ¿qué actores identifican? y ¿cuál es la situación retratada? Para los distintos grupos esta fotografía retrata la represión a los estudiantes, y la mayoría visualizó a “estudiantes universitarios”, por la edad y la vestimenta. Además sostuvieron que se trató de una “represión” así como muchos vieron que la misma estuvo a cargo de la policía, al prestar atención e identificar el uniforme.

La experiencia me demostró que las imágenes permiten provocar, despertar emociones, reacciones, y aportar información y conocimientos, a partir de la mirada. Es por ello que esta actividad debe ser enmarcada en consignas de trabajo guiadas y acompañadas para



enriquecer la experiencia y el trabajo con imágenes; al igual que el cruce de las mismas con las palabras.

Este entrecruzamiento permite comunicar los múltiples sentidos y miradas de aquello que se ve. Ello resulta más provechoso cuando la actividad finaliza con una puesta en común, materializando el cruce entre palabras e imágenes.

Por otra parte, utilizar a las imágenes de esta manera nos permite revalorizar a la fotografía como fuente histórica o como instrumento de investigación, frente a la primacía de la tradición escrita como forma de transmisión del saber y como medio de conocimiento científico. Se trata de reconocer a la fotografía como un intrigante documento visual, un medio de conocimiento del pasado que por su contenido, es al mismo tiempo revelador de información y detonador

de emociones; y por ello puede y debe ser utilizado como fuente histórica.

Como sostiene el fotógrafo brasileiro Boris Kossoy, las imágenes son un documento indiscutible para los estudiosos de la historia social, de la historia de las mentalidades, así como para los investigadores de otras ramas del conocimiento cuyo potencial debe ser aprovechado. Sin embargo sus contenidos no deberán ser tomados ni entendidos como meras “ilustraciones al texto”. Las fuentes fotográficas son una posibilidad de investigación y descubrimiento, que promete frutos en la medida en que se sistematicen sus usos e informaciones, estableciendo metodologías adecuadas de análisis para descifrar sus contenidos y la realidad, el contexto, que les dio origen.

En mi experiencia, evidenció la potencialidad de las imágenes en la clase de historia, ya que fue vivido como un momento lúdico, expresivo, novedoso y de disfrute por los y las estudiantes. Al mismo tiempo nos permitió lograr un importante nivel de atención y participación y problematizar, a su vez, los conceptos nodales, a partir de interrogarnos de por qué sucedió lo que sucedió, identificar actores y responsabilidades, entre otras cuestiones.

### **El uso del cine en mis clases de historia**

Siguiendo los aportes que realiza Dobaño Fernández (2000) sobre esta temática, consideramos que el cine es un recurso didáctico importante para trabajar en la clase de historia, siempre y cuando se elaboren propuestas de observación e interpretación adecuadas. El trabajo con el cine tiene en cuenta la cultura audiovisual de nuestros tiempos, ayudando a complementar el texto escrito que muchas veces es insuficiente para abordar ciertas problemáticas relacionadas con las ciencias sociales.

Entiendo al cine como un documento histórico, ya que nos permite reconstruir la realidad social y cultural del pasado. Los filmes muestran las preocupaciones, aspiraciones, ideas y sentimientos de la sociedad que los produjo; trabajar con ellos nos permite reconstruirlas. Además, la selección de un determinado film no es neutra, el docente

debe tener en cuenta la intencionalidad de quienes lo produjeron y qué es lo que se quiere mostrar. A su vez, se debe considerar la multiplicidad de interpretaciones posibles que pueden llegar a surgir por parte de los estudiantes.

En nuestra experiencia el cine, como recurso didáctico, nos permitió problematizar en torno al concepto de esclavitud en la antigüedad y la actualidad, es decir, a partir de una película de Sofía Vaccaro: “Nina”, pudimos establecer una comparación entre lo que implica este concepto en determinado contexto espacial y temporal; facilitando la comprensión de contenidos mas abstractos mediante la concreción de ideas en imágenes. “Nina” es una película basada en hechos reales que gira en torno a la problemática de la trata de niños con fines de explotación sexual en el norte de nuestro país (Misiones y la ciudad fronteriza de Encarnación, Paraguay) Su historia devela como Nina y su prima Lourdes son engañadas y llevadas a un lugar desconocido donde serán explotadas sexualmente.

El utilizar este tipo de estrategia para explicar el concepto de esclavitud, nos pareció de suma importancia, ya que toma en cuenta la cultura audiovisual en la que están inmersos los adolescentes. Pero entendemos, que el hecho de que los estudiantes estén expuestos constantemente al bombardeo de las imágenes audiovisuales, no implica necesariamente que estos puedan interpretar de forma crítica los mensajes que emiten los mismos. Por ello es fundamental el rol del docente a la hora de trabajar con el cine como una forma de educar la mirada, aportando elementos que permitan el análisis en profundidad de las imágenes audiovisuales. En este caso una parte del trabajo en torno a la proyección de “Nina” fue la siguiente:

1. Complete el siguiente cuadro comparativo, con “si” o “no” según corresponda; en base a lo analizado en clase:

<b>Características de cada espacio- temporal</b>	<b>Roma antigua</b>	<b>Argentina en la actualidad</b>
La esclavitud era cuestionada	no	si
La esclavitud implica una relación de explotación	si	si
El trabajo esclavo implica una violación de los derechos humanos	si	si
El trabajo esclavo es el que predomina	si	no
A pesar de que existe trabajo esclavo la forma de trabajo que predomina es el trabajo asalariado	no	si

El cuadro con los casilleros completos, muestra la forma en que la mayoría de los estudiantes de un primer año, resolvieron una de las principales consignas del trabajo que propusimos en torno a la película “Nina”, relacionada con la temática que gira en torno a la esclavitud en la antigüedad y la actualidad.

Así, la experiencia de utilizar el cine como recurso para explicar el concepto de esclavitud a partir de una problemática de la actualidad, como es el trabajo esclavo en nuestra sociedad actual, permitió que los estudiantes comprendieran el concepto de esclavitud en la Roma antigua, como así también establecer los cambios y continuidades de este concepto en la actualidad. De esta forma se estimuló la capacidad de análisis, debate, crítica de los estudiantes, aproximándolos al pasado mediante la realidad actual, contenida en la película. Este material audiovisual nos permitió utilizarlo como un instrumento que permite una forma de aprehensión de los contenidos en la que los estudiantes liberan tensiones y emociones. Estas deben servirnos para estimular el debate en torno a cómo debemos accionar respecto a lo que criticamos, cómo construimos una realidad diferente en la que todos debemos ser partícipes.

### **Algunas consideraciones finales**

A partir de mi experiencia y del análisis de la misma pude dar cuenta de la importancia que adquiere en nuestro tiempo la utilización de imágenes como estrategia didáctica y como instrumento pedagógico en la clase de historia. Las imágenes nos permiten otras formas de

enseñar historia, que ponen en juego la estimulación de otros sentidos y de otras formas de percepción diferentes a las tradicionales. A la vez nos plantea como docentes tener en cuenta otras formas de explicación y de abordaje de los contenidos, donde imágenes y palabras se entrecruzan. Como sostiene Marc Ferro, “partir de la imagen, de las imágenes. No buscar solamente en ellas que ilustren, confirmen o desmientan la sabiduría que nos viene de la tradición escrita; considerar las imágenes en sí mismas, pero sin que ello impida recurrir a otras disciplinas cuando necesitemos comprenderlas mejor”(Ferro M., 1995, 38). Entendiendo que las mismas son productos social e histórico que dan cuenta de las preocupaciones del momento.

Nuestro presente nos exige incorporar el trabajo con imágenes en el aula de historia, sobre todo en estos momentos donde la tecnología se inserta en las escuelas. Pero ello requiere además, “educar la mirada” mediante un trabajo crítico y responsable. El trabajo con imágenes requiere ser abordado en tres niveles, planteados por Sontag, el del conocimiento (entender por qué sucedió lo que sucedió, ponerle nombre, identificar responsabilidades), el de la emoción (poder sentirnos conmovidos e interpelados por lo que vemos), y el de la acción (la posibilidad de hacer algo y proyectar futuros posibles). Por ello considero que el utilizar las imágenes tiene un enorme potencialidad ya que no sólo nos permite construir conocimiento histórico sino que por medio del incentivo de la imaginación y la acción de los estudiantes, es posible que ellos/as se proyecten como partícipes de la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

### **Bibliografía:**

**Abramowsky A.** (2007). *El lenguaje de las imágenes y la escuela*, Revista El Monitor, N° 13, Noviembre.

**Dobaño Fernández P. y otros** (2000). *Enseñar historia argentina contemporánea*, Buenos Aires, Aique.

**Dussel I. y Gutiérrez, D.** (comps.) (2006). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial: FLACSO, OSDE.

**Edelstein G.** (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

**Ferro M.** (1995). *Historia contemporánea y cine*, Barcelona, Ariel.

**Schneider D., Abramowsky A. y Laguzzi G.** (2007). *Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación: alfabetización audiovisual*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.



## TERCERA PARTE:

De practicantes a profesoras/es  
en los actuales contextos  
de la formación inicial del profesorado.



# CAPÍTULO 8:

## Reduciendo tensiones: la necesidad de una inserción paulatina a la realidad áulica durante el período de formación inicial.

Alicia Platino

### **Introducción**

En términos generales, las prácticas de enseñanza son visualizadas durante el transcurso de la carrera como una instancia lejana en el tiempo a las que, suponemos llegaremos preparados para afrontar. Por ende no resultan demasiado preocupantes; son así consideradas un requisito más que nos permitirá finalmente obtener nuestro título de profesores. Sin embargo, en lo personal he podido tomar real dimensión sobre el alcance real de esta idea recién durante el transcurso de la cátedra Didáctica General y Específica de la Historia y de las prácticas propiamente dichas. De cómo ambas instancias se encuentran estrechamente vinculadas, y a las cuales he transitado bajo el influjo de cierta tensión que, por cierto se agudizó mucho más en ésta última.

Adhiero en consecuencia a lo manifestado por Gloria Edelstein cuando plantea lo siguiente:

*“Aun admitiendo por un momento que las prácticas de la enseñanza fueran el último eslabón del recorrido académico, entendemos que no constituyen un sencillo precipitado de aprendizajes anteriores. (...) tendrían un plus que les otorga especificidad. Y en este sentido, sea cual fuere la forma que adopten, serían estructurantes y permanecerían en el tiempo personal de los sujetos en formación como una de las marcas más potentes en lo que se refiere a la constitución de su identidad como docentes”.*(Edelstein G., 1995,10).

Ocurre que hasta llegar a estas instancias, como estudiantes del profesorado y de la licenciatura, estamos cómodos en el rol que nos toca transitar. Al menos conocemos las reglas del juego y las cumplimos para conseguir cierta continuidad y lograr nuestras metas.

Ahora, ¿qué sucede cuando va promediando la carrera y tenemos que arribar necesariamente a las instituciones escolares? Y, específicamente, ¿Cuándo debemos demostrar que podremos cumplir en un futuro el rol de docentes?

En este sentido resultaron interesantes las etapas propuestas desde la cátedra al momento de pensar en la práctica propiamente dicha, esto es reflexión-acción-reflexión; lo cual ha sido eficaz y beneficioso en tanto me ha permitido, en principio plantear una propuesta de enseñanza, ponerla en práctica y tras ello efectuar una crítica constructiva sobre cuestiones y aspectos que se deben mejorar. La realidad me ha demostrado que las prácticas no son un simple paso más, sino que están atravesadas por variadas dimensiones, cada una con problemas y situaciones particulares, imprevisibles, que se deben resolver sobre la marcha.

Es así que al momento de reflexionar sobre las recurrencias que surgieron de la práctica docente que realice en el CPEM 21 curso 1ro. B de Neuquén Capital, es posible desglosarlas entre la experiencia personal como futura docente y lo percibido respecto al grupo clase. Pondré el énfasis en la primera dado que es la que ha resultado más difícil de operar.

Poner en acción la construcción metodológica en sí, no fue dificultoso, ya que pude desarrollar a lo largo de las clases la secuencia metodológica programada con buena respuesta por parte de los alumnos respecto al contenido, su grado de comprensión y asimilación basada esta apreciación en la evaluación permanente que fui efectuando. Por otra parte pudimos establecer un muy buen contacto interpersonal, una situación de empatía absolutamente reconfortante entre ambos y un buen vínculo y apoyo por parte del titular de la cátedra. En base a ello es posible que lo volcado en la narrativa de las prácticas no permita traslucir lo que sentí interiormente cada vez que se acercaba el momento de ir a clases y de concretar las mismas.

Por ello, podría decir que comprendí literalmente aquella frase de Edelstein, que apunta al verdadero momento en que uno “pone el cuerpo” y confronta realmente el saber y experiencia adquirido en la

formación teórica recibida a lo largo de la carrera y la nula o escasa experiencia de poner “en práctica” su enseñanza. Es así que, en principio surgió la sensación de indefinición propia de la ambigüedad de tener que afrontar la tarea propia de un docente, lo cual aún “no se es”; de esta manera la forma de enfrentar la situación ya estuvo atravesada por cierto condicionamiento, a ello se sumó la absoluta falta de experiencia respecto del acto de “enseñar”.

Si bien contamos con una formación iniciada y un acompañamiento relativo a la preparación de una secuencia didáctica, nos involucramos con este trayecto desde el cursado de la Didáctica y que a nivel personal me ha posibilitado realizar una adecuada selección en relación a definir contenidos, fijar propósitos, diseñar estrategias, buscar recursos acordes. En definitiva, ir logrando una construcción metodológica que tenga en cuenta que enseñar, a quienes, cómo y para qué se lo enseñarlo.

Pero lo cierto es que, más allá de los resultados y aquella inicial orientación, no ha sido una experiencia fácil al momento de tener que efectivizarla. Más bien la he experimentado desde un primer momento con cierta carga de dramatismo, lo cual pudo haber frustrado mi propia experiencia en el caso de no haber podido superarla. Así, la primera aproximación a la tarea docente pudo incluso haber corrido el riesgo de ocasionar un malogrado acercamiento de los alumnos al contenido que se pretendía enseñar; sobre todo teniendo en cuenta lo indicado por Graciela Funes cuando indica que:

*“... los alumnos de la escuela secundaria “esperan que no los dejemos solos” y una forma de acompañamiento interesante es construir y accionar propuestas de enseñanza de la historia creativas y convocantes que posibiliten participaciones reales y aprendizajes significativos”.*(Funes G., 2004, 8)

Aquella apreciación posiblemente esté relacionada con el paso tan abrupto que implicó el hecho de pasar de ser alumno a ser docente. Esto es, pasar del acto de aprender propiamente dicho al acto de enseñar. En este sentido es que puedo enumerar ciertas recurrencias tales como: nervios, inseguridad, falta de habilidades básicas (uso del pizarrón por ejemplo), falta de organización temporal, temor a los imprevistos y la posibilidad o no de salvarlos o de readecuar y

replantear las acciones a llevar a cabo, una articulación teoría-práctica que no sólo refiere a espacios que se limitan en forma exclusiva al trabajo en el aula. Y es en este marco, me he surgido un interrogante: ¿Cuáles son las causas y cuáles serían las posibles soluciones que podrían plantearse, desde la formación inicial, para que este paso de estudiante a profesor no sea tan abrupto y resulte una experiencia gratificante y provechosa?

Puntualmente considero que son situaciones que podrían evitarse o al menos soslayarse si la inserción en los establecimientos de enseñanza se hiciera de manera paulatina durante el transcurso de la formación inicial. E incluso si se implementaran diferentes estrategias y rutinas de prácticas en el espacio universitario, que permitieran adquirir cierto tipo de habilidades propias del ejercicio docente y no haber tenido que acudir a aquellas adquiridas en ámbitos laborales ajenos a lo pedagógico. Al respecto, esto lo relaciono con lo que sostiene Joan Pagés cuando alude al perfil profesional del profesorado de secundaria: “...éste perfil viene dado por su formación histórica y dentro de ella por sus conocimientos epistemológicos e historiográficos”, al mismo tiempo que se pregunta de manera absolutamente pertinente para estos casos; “¿Son suficientes estos conocimientos?, ¿Qué otros conocimientos son necesarios para enseñar historia en secundaria”(Pagés J., 2004, 2).

Es extraño, porque probablemente nadie o casi nadie diría en el ámbito universitario, sobre todo a nivel de autoridades, que el sólo hecho de saber aquello que hay que enseñar resulta suficiente para poder hacerlo. Dudo que sea la primera vez que se advierten los temores y las falencias en materia pedagógica con la que están a punto de egresar los y las estudiantes; no obstante sigue siendo una situación recurrente y que sólo se ha intentado revertir gracias al voluntarismo de los docentes que dictan la didáctica y las prácticas.

Deduzco en consecuencia, que existe una evidente desvalorización de la formación de docente en el marco del programa de la carrera, en este caso de Historia y una obvia desarticulación de la formación disciplinar y la pedagógica-didáctica. Y que, para poder lograr un adecuado desempeño en las prácticas educativas, se requiere tomar en

cuenta su grado de complejidad y el hecho de que no alcanza sólo con la adquisición de un saber experto o disciplinar. Cuestión para lo cual es fundamental romper con el divorcio entre teoría y práctica y generar en definitiva mayores inquietudes respecto de la didáctica; es decir, se debería poner mayor énfasis en la formación como “futuros profesores” a los estudiantes de la carrera con todo lo que ello implica.

No puede dudarse que es prácticamente imposible enseñar aquello que no se sabe, pero sin duda es necesario saber muchas otras cosas; entre ellas el hecho de poder comunicar, de tener cierta claridad en lo que se quiere comunicar, de adquirir cierto tipo de habilidades que nos permitan por una parte detectar cual es el contenido pertinente y que se adecuó a la necesidad de un determinado grupo clase teniendo en cuenta la realidad institucional en la que está inserto y su mundo circundante. Poder desarrollar cierta creatividad y flexibilidad en la elaboración de estrategias y recursos, que articulen el contenido con la forma en que se lo presenta. Además de otras habilidades estratégicas como manejo de los recursos áulicos, de grupo, ubicación temporal y espacial que nos permitan encontrar la manera y los medios necesarios para que los alumnos adquieran esos aprendizajes en consonancia con nuestras finalidades y propósitos educativos.

Por otra parte y parafraseando a María C. Davini (2008,78), está presente en el imaginario tanto de los estudiantes como de los egresados que de cualquier tipo y calidad que sea la formación inicial, es muy frecuente que los propósitos declarados y que la inspiran, remitan a modelos diferentes respecto a los modelos de escuela en la que después se debe trabajar. Este es un dato no menor si tenemos en cuenta que si bien es en ése espacio institucional donde se aprenden las reglas del oficio, no obstante es en la universidad donde se adquiere lo que se denomina “un fondo de saber”, que va a orientar en el futuro ésa práctica.

Asimismo también intervienen aquellos modelos o representaciones previas que el estudiante trae consigo y que están directamente relacionadas con su experiencia como alumno de secundaria. Por lo tanto, en el supuesto caso de que se intentaran algunas formas de acciones reformistas en los planes de estudio, ello no alcanzaría si se

dejan intactas las formas de acercamiento y organización de la socialización laboral en las escuelas. Entonces, ¿cuáles son las posibles causas que impiden pensar desde el ámbito formativo posibles cambios y reformas en los programas de formación docente?

En primer lugar no se puede perder de vista que, como en cualquier otro ámbito existen conflictos de intereses y de poder entre los actores, ya sean autoridades, docentes, estudiantes. Luchas, estrategias de resistencia y supervivencia que los impiden. Davini (2008), menciona como los más frecuentes aquellos procesos de endogamia, isomorfismo y también los efectos del deterioro del prestigio y las condiciones laborales de la docencia, como las trabas más significativas para el cambio. Esto es certero si lo pensamos en relación a nuestra institución formadora e incluso podríamos agregar algunos otros.

Endogamia, refiere a la autosatisfacción y autorregulación, lo cual produce un mecanismo de relación circular e interna entre los miembros de la misma, que termina aislándola de la realidad de las demás instituciones y produciendo sólo para sí misma. Aquí podemos detectar desde ya un problema de comunicación que se traduce en la formación y personalidad del futuro egresado, como una carencia que lleva a una escasa o nula participación en el diagrama de proyectos alternativos o comprometidos con la transformación de las escuelas. Incluso esa endogamia llega a advertirse en el seno de la entidad formadora, donde se da una organización institucional y académica de facultades y departamentos aislados entre sí, donde los estudiantes cursamos disciplinas de su especialidad y por otra parte quedas las llamadas pedagógicas; de esta manera la posibilidad de tratar problemas escolares dentro del eje formativo docente es prácticamente nulo. No podemos ignorar a estas alturas de la carrera, que en la universidad resulta evidente cierta desvalorización de los estudios pedagógicos y que se pone más énfasis en el desarrollo del posgrado y la investigación, y que en todo caso en lo que respecta a los profesorado los planes de estudio reflejan un fuerte acento en la disciplina de la especialidad.

En cuanto al isomorfismo, sería una característica que define la escasa distancia y el progresivo acercamiento entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la de la escuela destinataria de la formación. Lo cual también dificulta la generación de cambios necesarios que repercutan en el futuro y por medio de la práctica en las escuelas y a un nivel más general en las políticas educativas.

Y respecto al deterioro del prestigio social y de las condiciones laborales de la docencia, ésta sería una realidad que incide en la preselección social de los futuros docentes y que operaría también en términos de autoestima profesional y de expectativas de desarrollo social, cultural y económico con su consecuente incidencia en los niveles de exigencia. Esto último se funda también en el hecho de que cada egresado sostenga su profesorado como una posible salida laboral, un medio, que le permita continuar ya sea con un posgrado o bien un doctorado, lo cual, según están dadas las condiciones, otorgaría mayor status académico y económico en el marco de su formación profesional.

Por otra parte, sabemos que existen luchas internas e intereses encontrados entre autoridades, docentes y centro de estudiante. Con la consecuente falta de evidencia por el momento de voluntad de las partes para dejar de lado las diferencias y desconfianzas mutuas. Lo cual constituye a su vez un serio obstáculo al momento de plantear la posibilidad de redefinición del plan de estudios de la carrera.

La fase de formación inicial, si bien no es decisiva, reviste una gran importancia; por ello sería adecuado que en la misma se introdujeran cambios que le permitan al futuro docente en su etapa de trabajo propiamente dicha, generarlos en su propio ámbito laboral y no pensarlo como una realidad ya hecha donde no hay nada por hacer. Por ello, sería mucho mejor incluso si se pudiera ir concretando un acercamiento paulatino durante el transcurso de su formación a las escuelas, lo que le permitiría por una parte ir socializando, conociendo el ámbito de trabajo, sus reglas, sus costumbres, recibir consejos de sus futuros colegas, aprender a resolver cuestiones relacionadas con los alumnos, sus padres, adquirir experiencia en la elaboración de secuencias didácticas, pautas de manejo de grupos, estrategias de

evaluación y control, interpretar causas de posibles fracaso personal y de los alumnos, manejo y concepción de la autoridad. En definitiva aprender cuestiones básicas que irán definiendo su futura acción profesional y que excederá por mucho a la sola tarea de enseñar. Por otra parte, el hecho de ir conociendo las problemáticas que atraviesan las escuelas medias, le permitirá pensar y socializar en el ámbito universitario posibles salidas y soluciones que pueden en un futuro incluso, aportar al conjunto de políticas educativas.

Si bien la capacitación docente requiere de una continuidad una vez transcurridos los años de formación inicial y de las prácticas, las mismas dejan una impronta muy particular en los docentes, por ello es muy relevante generar cambios positivos y necesarios. Al decir de Davini (2008), no son “cosas hechas”, tienen una historia pasada, un presente y están constituidas también por sujetos que en el juego de esas contradicciones renuevan la historia presente y futura; en este sentido la universidad no debería desvincularse de la formación de sus estudiantes y sus egresados, ello sería una forma de evitar que los mismos caigan en las practicas rutinarias de las nuevas instituciones que pasan a circular y que les permitan desarrollar hábitos de reflexión y análisis para formarse como un profesional comprometido con la realidad en la que le toca operar.

### **Bibliografía:**

- Aguiar L. (2004). “Una reflexión sobre la práctica docente en el marco de la formación de profesores en Historia”, Córdoba, Revista *Reseñas de enseñanza de la historia Nro. 2*. Universitas Apehun
- Davini M. C. (2008). “Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales”, en *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*, Bs. As., Paidós.
- Davini M. C. (2008). “Las instituciones de formación de los docentes: campo de tensiones pedagógica y políticas”, en *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*, Bs. As., Paidós.
- Edelstein G. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Bs. As. Ed. Kapelusz.
- Funes A. G. (2004). “El oficio de enseñar a enseñar historia”, Córdoba, Revista *Reseñas de enseñanza de la historia Nro. 2*. Universitas. Apehun.

Jara M. A. y Salto V. (2009). “La Formación del Profesorado en Historia, en el marco de las nuevas configuraciones sociales. El caso de la Universidad Nacional del Comahue en la norpatagonia argentina”. En *La Educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa*, de Avila, R. M, Borghi, B, Mattozzi, I. (comp.). Ed. Patrón. Bologna, Italia.

Martínez Bonafé Jaume (2010). “Aprender el oficio docente sistematizando la práctica”, en *Aprender a enseñar en la práctica. Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*, en Ángel Pérez Gómez (coord.), Barcelona, Grao.

Pagés Joan (2004). “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores”, Córdoba, Revista *Reseñas de enseñanza de la historia* Nro. 2. Universitas. Apehun.



## CAPÍTULO 9:

# Trabajar a partir de la pregunta y el diálogo en la problematización de la enseñanza de la historia.

Paula Guinder

### **Introducción**

La docencia es una práctica social e histórica que se genera en un tiempo y espacio específico, lleno de conflictos y contradicciones. Por ello es importante apuntar a la reflexión y análisis de nuestra práctica y acción en las aulas para proponer nuevas posibilidades o propuestas alternativas que se enfrentan a estos límites. Atendiendo a esta cuestión, en este trabajo voy a introducirme en la reflexión de las acciones llevadas a cabo durante mi primera práctica docente en nivel medio, establecida como materia en el Plan de estudios del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Comahue.

Para contextualizar este trabajo, debo hacer una breve referencia a la institución y al grupo clase en donde desarrolle mi práctica docente. Desde el mes de Agosto de 2013 concurro al CPEM N°41 para realizar un reconocimiento del grupo clase y realizar una observación previa, que por cuestiones de temores poco pude aprovechar con respecto el lugar que se nos daba para participar en la clase. En particular, de parte del profesor a cargo de un grupo de estudiantes del curso 1°B de dicho establecimiento. Allí, con mi compañera de práctica pudimos evidenciar un alto grado de participación e interés de los/as estudiantes por ciertas problemáticas que se planteaban en clase, y aprovechamos esta cuestión para desarrollar nuestra secuencia didáctica que tenía como tema a la Grecia “antigua”. Queriendo evitar convertirme en mera transmisora de datos sin anclaje en la realidad es que traté, más adelante con el inicio de mis prácticas, de seguir incentivando la participación de los estudiantes a partir de la pregunta constante, y por otro lado, poniendo énfasis en la conclusión del problema de la secuencia didáctica que hacía referencia a la comparación del pasado con la realidad actual.

Comparto la idea de que para enseñar no alcanza con saber “lo que se debe enseñar”, es decir, el saber “experto”. Hay que aprender a enseñar en cada contexto, es decir realizar una enseñanza contextualizada y singular. Entendiendo que la construcción de una propuesta de enseñanza implica una síntesis de opciones construida casuísticamente en donde se tiene en cuenta la interrelación entre el contenido, la problemática del sujeto que aprende, el contexto áulico e institucional, y las finalidades que se deseen perseguir, consideré fundamental seguir profundizando en los/as estudiantes el interés por la participación en clase a partir de la pregunta incesante para dejar entrever sus conocimientos previos y fomentar el diálogo. Asimismo me propuse promover la complejización de estos conocimientos, utilizándolos como disparador en la construcción de nuevos conocimientos, incentivando el diálogo estudiante-practicante/futura docente. Atendiendo a las características del grupo clase, en mis prácticas intenté en todo momento dejar a un lado la explicación monologada, reconociendo como principal temor el gran grado de imprevisibilidad ante las respuestas de los estudiantes a mi pregunta y a los cuestionamientos que ellos formulaban. Queda claro pues, que considero a los/as estudiantes como sujetos activos y participativos en la construcción del conocimiento, y a su vez sujetos críticos y agentes de cambios.

Cabe destacar, que en mi tarea como practicante se ha puesto en juego mi experiencia anterior como estudiante de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria. Sin duda he transitado por experiencias de diversos tipos en mi formación en cuanto al proceso de enseñanza y de aprendizaje que han configurado mi desempeño en el aula durante la práctica docente. Si bien considero que la mayoría de los docentes que participaron en mi educación no apuntaban a un aprendizaje memorístico, sino a ayudarnos a pensar, reflexionar, y comparar para generar un pensamiento crítico, la explicación tuvo un peso importante en mi desempeño. Asimismo, a partir de estas consideraciones y del material didáctico-pedagógico voy configurando, de manera constante y continua, determinadas concepciones sobre mi propio proceso de enseñanza y aprendizaje, del qué, cómo, por qué y para qué enseñar ciertos contenidos, que me

facilitarán el quehacer docente en un futuro próximo. Asimismo, mi formación en cuanto a estos aspectos deberá ser continua y ser aplicadas a la práctica para no caer en la incoherencia con mi discurso.

Es difícil dejar a un lado las formas de enseñanza y aprendizaje que muchas veces nos han acompañado a lo largo de nuestra formación en diferentes instituciones escolares. En este caso me refiero a la explicación monologada, y hago alusión a “la explicación-aplicación” según el planteo de Siede (2010). Muchas veces esta resistencia al cambio se relaciona con la falta de herramientas para desempeñarse en el aula y para/con el grupo clase de forma diferente a la explicación monologada, y no implica un rechazo inexorable a otras prácticas de enseñanza. Asimismo, es de fundamental importancia la implicación de todos los sujetos de la comunidad educativa en este proyecto de cambio en dichas prácticas.

Gracias a esta nueva y gratificante experiencia en las aulas de nivel medio, esta vez no como estudiante secundario, sino como observadora participante y practicante del profesorado en camino a la docencia, pude reafirmar mi oposición a la explicación monologada en mis prácticas recientes y futuras, y también al predominio de la “*pedagogía de la repuesta*”, que ofrece respuestas a quien nada se ha preguntado, frente a la “*pedagogía de la pregunta*” (Freire P., 2002). He aquí mi gran cuestionamiento y el eje principal de este trabajo.

### **La pregunta como orientadora y creadora de nuevas preguntas**

La explicación muchas veces ha predominado en nuestras experiencias tanto como estudiante, docentes o futuros docentes. Hago alusión aquí al concepto de Siede (2007) de “explicación-aplicación” que consiste en la “posesión” de una serie de saberes que luego se pondrán en práctica a partir de un conjunto de ejercicios. Esta explicación es meramente expositiva, en donde el/la docente “posee el control” de todos los temas a desarrollar y quedan los/las estudiantes en una posición de meros receptores y aplicadores de estos contenidos en los ejercicios. El problema más grave que deviene de la “explicación-aplicación”, como bien afirma Siede, es que “*desconoce*

*la relevancia de las preguntas y los problemas en el conocimiento”* (Siede I., 2007, 231).

Coincidiendo con Salto (2013), en los estudiantes del profesorado muchas veces prevalece la explicación como recurso imprescindible y garante de la transmisión de conocimientos producto, muchas veces, de las prácticas tradicionales de enseñanza de la cual fuimos parte y que han dejado marcas en los futuros profesores/as. Asimismo, en este problema también entran en juego imposibilidades para construir saberes escolares y también las dificultades para realizar construcciones metodológicas contextuadas. Por ello la importancia de la reflexión en nuestras prácticas para que estos límites que se nos presentan por diversas cuestiones, den paso a un abanico de posibilidades para repensar la acción de educar.

Estos problemas, como estudiantes del profesorado y futuros docentes, son cuestiones que hemos de revisar para evitar la explicación monologada. He aquí mi inquietud e insistencia en la importancia de las preguntas como herramienta didáctica que, alternadas con la explicación, tienen una importancia particular, ya que permiten reconfigurar la explicación y permitir un diálogo orientado hacia la conclusión del nudo problemático de una determinada secuencia didáctica. Si bien esta cuestión es difícil de llevar a cabo, es importante que pongamos énfasis para evitar una explicación monologada, y un aprendizaje memorístico y repetitivo, abonando un camino para la construcción un pensamiento crítico y reflexivo.

Dejar a un lado la explicación monologada ha sido uno de mis propósitos durante mi práctica docente. A lo largo de esta experiencia, consciente e inconscientemente, he puesto principal énfasis en la formulación de preguntas constantes para promover la participación de los/as estudiantes. Las mismas, en la mayoría de los casos, prestaban atención a los conocimientos previos de los estudiantes producto de sus experiencias particulares y sociales. A mi parecer, es fundamental indagar acerca de los conocimientos previos de los estudiantes a partir de la pregunta como punto de partida de los aprendizajes, conociendo los saberes cotidianos y previos para

complejizarlos al contrastarlo con los nuevos conocimientos durante el trabajo en el aula.

Desde mi concepción, es imprescindible estimular en los/las estudiantes el deseo por el saber, por aprender. Intenté despertar este interés a partir de la pregunta constante y la escucha atenta de los conocimientos previos de los estudiantes. Según Siede, el maestro, y en este caso como practicante y futura profesora, “*estimula, provee, alimenta, dirige y exige*” (Siede I., 2010; 273). Estos conocimientos previos hacen referencia obviamente a la experiencia personal, y a su vez, a los discursos, a las valoraciones ideológicas, a las representaciones, y elaboraciones subjetivas del pensamiento. A partir de los mismos, los/las estudiantes interpretan y dan sentidos “moldeando la nueva información” en constaste con el conocimiento anterior.

Por ejemplo, en mi primera clase debía abordar el concepto de democracia y ciudadanía para trabajar Atenas en el siglo V a.C. y realice una pregunta para conocer las ideas previas de los/as estudiantes que abrió el debate. Cito aquí este momento según mi narrativa de reconstrucción de la clase:

“La participación no era muy fluida y numerosa hasta que pregunté si vivíamos en democracia. A partir de allí la participación se hizo más dinámica. Muchos respondieron que sí, hubo uno o dos personas que respondieron que no vivíamos en democracia. Tendría que haber indagado un poco más en esa respuesta negativa para ver si realmente lo consideraban así, y porqué. También ayudó a la participación preguntar qué creen que es la democracia, quienes son ciudadanos, como se participa en política, en donde hay democracia. Las ideas que surgieron de los aportes fueron las siguientes: gobierno elegido por el pueblo, gobierno justo, gobierno, ciudadano, país, leyes, civilización, costumbres, personas libres, habitantes”.

Justamente me resulta interesante la pregunta para entrar en diálogo con la trama de representaciones, valores y de pensamiento de los/las estudiantes. Parafraseando a Siede, esta nueva información cobra sentido cuando participa en la relación que se establece entre las preguntas y los problemas. A partir del problema se resolverá como utilizar los saberes previos para afrontar lo nuevo.

Formular preguntas que resulten productivas me resultó complejo, ya que tienen una función orientadora de sentidos. A partir de la pregunta, tanto estudiantes como docente deben pensar un problema en común para desandar. La pregunta a su vez, a partir de su enunciado, otorga un espacio para construir la respuesta. Un interrogante entonces, es “¿*Cómo organizar los contenidos de enseñanza de modo tal que los alumnos sumen sus aportes pero, al mismo tiempo, no perdamos la posibilidad de orientar el proceso?*” (Siede I., 2010, 279). Plantearse una pregunta problematizadora a partir de la cual el contenido a enseñar puede ser una posible respuesta es fundamental, ya que los/las estudiantes también ponen en juego sus conocimientos previos, aunque muchas veces contradictorios. Es este el caso, entiendo la pregunta como “puerta de entrada” de la propuesta de enseñanza.

Considero tan importante la pregunta cotidiana en la clase de historia para generar un diálogo, como la pregunta problematizadora que intenta atravesar toda la secuencia didáctica para que al final de la misma se construya en conjunto, tanto estudiantes como practicante/futura docente, una posible respuesta. Esta gran pregunta abarcativa tiene el propósito de movilizar y organizar el curso de las clases y a su vez influye en la selección de contenidos, estrategias, recursos didácticos. Una pregunta es problematizadora cuando tiene en cuenta los saberes previos de los/las estudiantes e intenta, a partir de los mismos, generar una respuesta temporal que se enriquecerá con los nuevos conocimientos. Estas preguntas no pretenden pues, construir un conocimiento acabado, ya que se considera que el conocimiento es siempre inacabado y en constante construcción. Igualmente, se trata de avanzar hacia la formación de estudiantes críticos y reflexivos que sepan argumentar sus ideas.

En mi caso particular, si bien el problema de la secuencia estaba bien delimitado, no pude llevar a la práctica en todas las clases ni en su totalidad. Las preguntas que nos formulamos con mi compañera de práctica, solo se convirtieron en problema cuando los estudiantes lo asumieron como tal y tuvieron el entusiasmo de preocuparse por intentar resolverlo a partir de una actividad, si bien no fue constante

en todas las clases. Cito aquí el problema eje y orientador de nuestra secuencia:

“Teniendo en cuenta que estamos insertos en el modo de producción capitalista y que el mismo conlleva una división de clases, una relación socioeconómica de desigualdad y exclusión donde impera el individualismo, falencias en el sistema democrático y sus instituciones, problematizaremos acerca de las relaciones con el modo de producción esclavista que se daba en Grecia, en relación a diferentes ejes de análisis: Organización estatal; actores sociales dominantes y subalternos; forma de gobierno: democracia restringida, oligarquía, democracia actual; ciudadanía y formas de participación; esclavitud antigua y moderna; instituciones; actividades productivas. Para esto nos preguntamos ¿Existe en la actualidad algún rasgo de aquel modo de producción esclavista? Para responder esto podemos utilizar las categorías de análisis de la unidad temática y que a su vez estas puedan ser tomadas por nuestros estudiantes para analizar su realidad, formarse como sujetos críticos y planear un futuro mejor”

Creo que esta cuestión de no poder hacer referencia a nuestro problema en todas las clases deviene en parte de la inexperiencia en esta tarea y de la selección de los contenidos, que en algunos aspectos no se hizo acorde a dicho problema. Así, en algunos casos prioricé aspectos facticos sobre las categorías explicativas, y la formulación de mis preguntas tampoco se hicieron acorde a la resolución del problema. Aunque esta cuestión no siempre se pudo llevar a cabo, considero esencial que la pregunta problematizadora se ramifique y que surjan nuevas preguntas que ayudarían a desandar la “pregunta madre”. Esta advertencia no la considero como un dato menor ya que:

*“Preguntar tiene siempre un carácter político, que enlaza al sujeto que interroga con el mundo sobre el cual se cuestiona y con los demás sujetos involucrados en la cuestión. Por eso, las preguntas son herramientas del inquisidor y armas del revolucionario, cuando este objeta lo existente, y aquel brega por mantenerlo incólume. En consecuencia, eliminar las preguntas de la enseñanza o dejarles un espacio marginal es también un modo de despolitizar el abordaje de unas Ciencias Sociales que, sin la estructura argumental de los interrogantes, se vuelven cordero manso del orden preestablecido”* (Siede; 2010: 291).

Lo ideal sería que las preguntas provengan desde ambas partes, es decir, desde los/las estudiantes y la practicante/futura docente. Debo reconocer que las preguntas las realicé constantemente en la mayoría de las situaciones. Sin embargo, hubo momentos en que los/las estudiantes también manifestaban sus inquietudes y justamente este era uno de mis grandes propósitos: generar interés y cuestionamientos de los/las estudiantes en torno al contenido, mostrando así un mayor involucramiento con el mismo. Además, algunas de ellas hacían referencia a cuestiones que había dejado a un lado y ellos rescataban como importante y despertaban su curiosidad. Por ejemplo, aquí cito un fragmento de la narrativa de mi primera clase:

*“[...] pregunté ¿Quiénes eran los esclavos? ¿Por qué se podía llegar a ser esclavo? El debate fue fructífero, hubo muchos aportes, incluso intentando establecer una definición. Preguntaron si se castigaba y mataba a los esclavos. Algunos dijeron que era una mercancía que se podía vender, recordaron que la esclavitud era por nacimiento, por guerra y venta, pero no por deuda. Me interesaba que recordaron esta cuestión, pues Solón elimina la esclavitud por deuda y lo iba a retomar más adelante. Se nota que hubo aprendizaje ya que esos temas habían sido trabajados las clases anteriores. Muchos/as respondieron y se generó un lindo clima para la participación. Se me señaló que hubiese sido importante detenerse un poco más en esta situación ya que la participación fue muy fluida y se hubiese logrado un mayor involucramiento con el contenido. En ese momento no me di cuenta de seguir preguntando y escuchando aportes, cuestión que intentare tener en cuenta para la próxima clase”.*

En situaciones como en esta, por ejemplo, hubiera sido importante proseguir indagando para que surjan desde los/las estudiantes nuevos interrogantes producto de la confrontación con los nuevos conocimientos. Considero pues, que la pregunta moviliza, o mejor dicho, tiene un carácter movilizador del pensamiento que produce nuevos interrogantes. Siguiendo esta experiencia, considero que tengo que trabajar aún más en cómo tratar que ellos mismo se formulen mayor cantidad de preguntas para fomentar un debate.

Asimismo, también debo repensar sobre cómo formular las preguntas, el qué pregunto, para generar un debate y un pensamiento reflexivo de los estudiantes. Por ejemplo, cuando tuve que trabajar el concepto de

“Oligarquía” en mi segunda clase intenté hacer una aproximación al término a partir de las ideas previas de los/las estudiantes. Sin embargo mis preguntas sólo fueron las siguientes: “¿Qué es la Oligarquía? ¿Relacionan el término con alguna palabra? ¿Quiénes integran la oligarquía?”. Como no recibí respuesta alguna comencé con una pequeña definición del término. En este caso, podría haber ahondado más en sus conocimientos previos o formular otro tipo de preguntas, o tal vez dar dos definiciones, una acertada y otra errónea, para que ellos escojan una y fundamenten sus respuestas de porque consideran que esa es la definición del término. También hubiese sido interesante si ofrecía alguna imagen, datos, o descripción para desafiarlos a pensar un poco más.

Queda claro entonces que entiendo el proceso de enseñanza y de aprendizaje no como un acto unidireccional, sino que el aprender es un acto colectivo en el que es importante la interacción con los/las estudiantes a través del diálogo, partiendo de la pregunta y la construcción de problematizaciones. En cuanto al diálogo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje entiendo que no hay una “donación de conocimientos” sino más bien un intercambio de ideas en conjunto, es decir entre estudiantes como practicante/futura docente, orientado a construir un conocimiento que de por sí es inacabado. Considero a los/las estudiantes y docentes plenamente activos y críticos en este proceso de construcción del conocimiento y de la transformación de la realidad, que configuran de alguna manera diferentes situaciones didácticas en función del intercambio entre el enseñar y el aprender –en este caso, en el propósito de enseñar y de aprender historia en el aula de nivel medio-.

En todos los momentos de mi práctica intenté generar un diálogo a partir de la pregunta para incentivar la participación, para que haya un mayor involucramiento con el contenido, y para despertar la curiosidad de los/las estudiantes. Sin embargo no logre que todos participen. En esto entiendo que contribuyen diferentes factores pero entre ellas y en mi experiencia de práctica docente en particular seguramente esos factores se vincularon a las características del grupo clase y también a mi inexperiencia en el campo de la docencia para generar un mayor involucramiento. Podría haber utilizado recursos

más innovadores y atrapantes para promover un mayor interés en ese grupo que no participó en la mayoría de las clases. Así, intento responder a mis propósitos presentes en la propuesta de enseñanza de este curso, 1ºB:

*“En base a nuestra propuesta consideramos adecuado enseñar a partir de la didáctica crítica que permite problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo y aprender dialogando. Por lo tanto, con respecto a la enseñanza, no se piensa tanto en incorporar gran cantidad de conocimiento y bibliografía, sino que se apuntará a proporcionar a los/las estudiantes la posibilidad de enseñarles a pensar, a dudar, a no memorizar los hechos históricos, a ser críticos ante la realidad [...]”*

Considero que gran parte de estas problemáticas que experimente en mi práctica docente de enseñanza de la historia deben ser resueltas a partir de la toma de decisiones constantes y la reflexión sobre la práctica. Esto implica la necesidad de poner en juego como practicantes y futuros/as docentes nuestras concepciones, representaciones, expectativas, y contenido teóricos, reflexionando y accionando nuevamente para mejorar nuestro futuro trabajo en las clases de historia.

### **La pregunta y el diálogo como límite y posibilidad para la problematización**

Queda claro entonces que a partir de la reflexión de mi práctica docente reafirmo mi concepción de considerar el proceso de enseñanza y de aprendizaje no como un acto unidireccional, sino que el aprender es un acto colectivo en el que es importante la interacción con los/las estudiantes a través del diálogo, partiendo de la pregunta y la construcción de problematizaciones. Me opongo pues, a la explicación monologada en mis prácticas recientes y futuras, y también al predominio de la “pedagogía de la repuesta”, frente a la “pedagogía de la pregunta”.

En mi experiencia, en algunas circunstancias, vivencio una ruptura entre la teoría y la práctica, y también una ruptura entre mis propósitos como futura docente y la realidad escolar, que te enfrenta ante situaciones nuevas e inesperadas y que dejan a un lado nuestros

anhelos de cambio por diversas cuestiones. En mi caso, una de las que he considerado importantes de destacar se refiere a la necesidad de reubicar “la pregunta y el dialogo” como posibilitadoras de prácticas alternativas en diferentes contextos. Por ello, coincido con Siede cuando afirma que *“El pensamiento crítico siempre está basado en preguntas y en respuestas provisionarias: enseñar solo las conclusiones no es enseñar a pensar con criterio”* (Siede I., 2010, 285).

Para generar un pensamiento reflexivo que fomente la criticidad es fundamental la pregunta desde ambas partes, estableciendo un diálogo estudiante- practicante/futura docente. Es necesario formular preguntas que intenten desandar el problema eje de la secuencia didáctica para que los/as estudiantes se involucren con el mismo e intenten, a partir de sus conocimientos previos y los nuevos, dar una posible respuesta al interrogante sosteniendo argumentos, elaborando hipótesis y pensando nuevas preguntas en forma colectiva. Parafraseando a Siede, un sujeto que pregunta y se pregunta, que busca respuestas inacabadas, que comparte sus inquietudes puede construir un pensamiento crítico y emancipador. Para ello es fundamental crear este espacio y darle lugar a la pregunta, propiciando el intercambio de inquietudes para resolverlas en conjunto y así contribuir a incentivar un pensamiento reflexivo que nos ayude a comprender nuestra realidad. Considero pues, que la pregunta moviliza, o mejor dicho, tiene un carácter movilizador del pensamiento que produce nuevos interrogantes, y considero fundamental generar interés y cuestionamientos en los estudiantes en torno al contenido, mostrando así un mayor involucramiento con el mismo.

Por ello es necesaria la reflexión de nuestras prácticas para que los límites que se nos presentan por diversas cuestiones, den paso a un abanico de posibilidades para repensar la acción de educar. Mi inquietud y límite fue pues, dejar a un lado la explicación monologada para dar lugar a nuevos espacios de construcción del conocimiento en la clase. Si bien no lo logré en todo momento, mi inquietud e insistencia en la importancia del diálogo y de las preguntas como herramienta didáctica dieron una impronta particular a las clases, reconfigurando la explicación y permitiendo un diálogo orientado

hacia la construcción de problematizaciones para desandar el nudo problemático de nuestra secuencia.

Una de mis inquietudes gira en torno a que si es suficiente la formulación de preguntas y el diálogo para lograr la problematización en la enseñanza de la historia, para generar un pensamiento crítico, creativo, autónomo en los/as estudiantes. Si bien no pretendo abordarlo en este trabajo, creo que estas cuestiones no son suficientes, pero sin embargo implican un paso adelante para dejar a un lado el predominio de la explicación monologada en nuestra tarea como futuros docentes, incentivando la participación en clase y la formulación de interrogantes de los/las estudiantes. Esto contribuirá a lo que considero esencial: promover una conciencia histórica y un pensamiento crítico y reflexivo en los/las estudiantes, sujetos activos y principales agentes de cambio de la realidad y de futuros deseables.

### **Bibliografía:**

**Edelstein G.** (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En AAVV: *Corriente Didácticas contemporáneas*. Ed. Paidós. Bs. As., pp. 75- 89.

**Freire P.** (2002). *Pedagogía del oprimido*, Siglo veintiuno. Capítulo II. pp. 69-94.

**Pagés J.** (2009). “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. En: *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, Apehun, Ed. Alejandría, Octubre, N°7, pp. 67-91

**Salto V.** (2013). “La explicación del practicante como nudo problemático en la formación inicial del profesorado en historia”. En *Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: “Narrativa (s), Prácticas e Investigación (s)”* Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Mar del Plata.

**Santisteban A.** (2011). “Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales”. En AAVV *Didáctica del Conocimiento del medio social y Cultural en la Educación Primaria*. Editorial Síntesis. Madrid.

**Siede I.** (2007). “Hacia una didáctica de la formación ética y política”. En Schujman Gustavo e Isabelino Siede (comp.) *Ciudadanía para*

*armar. Aportes para la formación ética y política, Aique Educación, Ciudad de Buenos Aires. pp. 227-242.*

Siede Isabelino (2010). “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales”. En *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.



# CAPÍTULO 10:

## El problema y la problematización como orientadores de una secuencia didáctica.

*Danise Rivas Saez*

### **Introducción**

En este trabajo reflexiono sobre mi experiencia de práctica docente, en la cual rescato un aspecto, que si bien no es el único, me resulta muy importante. Se trata de la importancia de la delimitación de un problema y la problematización como orientadores de la selección específica de contenidos y de mi secuencia didáctica. La razón de centrarme sobre tal cuestión reside en que, durante mi práctica docente, consideraba que solo teniendo en cuenta la estrategia como punto de partida de nuestra organización curricular podríamos brindarles a las/los estudiantes las herramientas que ayudaría a que comprendan la realidad social en la que viven.

### **Entre el problema y la problematización en mi experiencia de Práctica Docente**

Mi experiencia de práctica docente la realicé en un tercer año del C.P.E.M N° 41, ubicado en el este neuquino. La misma considero que comenzó el primer día que entré al aula a realizar las observaciones, las cuales tenían un carácter participativo, y prosiguieron cuando comencé a dar las clases secuenciadas, comenzando allí la difícil tarea de la enseñanza de la Historia.

La reflexión fue una cuestión que mantuve presente durante mi experiencia de formación inicial, siendo ella la que me llevó a plantearme dos preguntas importantes a raíz de las cuales surge este trabajo: ¿qué hice durante mi experiencia de práctica docente? Y ¿Qué no hice? De aquí surge una inquietud que si bien no fue la única, es la que me resultó más relevante. Se trata pues de la importancia de un problema y de la problematización como orientadores durante mis

clases, los cuales fueron pensados intencionalmente. En ello, la reflexión fue un factor importante para pensar que es lo que logré con el problema y la problematización y que no, cómo trabajé y que consecuencias obtuve.

Vale mencionar que mi experiencia en la práctica docente se orientó a partir de la construcción de una secuencia didáctica donde no se pensó de forma separada el *cómo* (metodología) del *qué* (contenidos) y el *para qué* (finalidades) queremos enseñar historia. Marco en el que la problematización a través del trabajo con conceptos específicos resulto fundamental. En este sentido, el problema que nos planteamos fue considerado de la siguiente forma:

*“El objetivo que siguió la instauración del Régimen Oligárquico se evidenció a partir de una liberalización en lo económico y de un conservadurismo en lo político, que para la sociedad implicó marcadas diferencias sociales ya que no supuso un cambio en la integración y participación de la misma. Esto significó la oposición política y social al régimen, emergiendo como respuesta la llamada “cuestión social” y el surgimiento de nuevos partidos políticos, clara expresión de la complejización social.*

*La primera ampliación del sistema político dio como resultado el cambio de régimen, representado por el Radicalismo Yrigoyenista. Éste recogió las demandas que emergían pero utilizó distintos instrumentos, de negociación-represión, con los nuevos actores sociales. Sin duda en esta “ampliación” había sectores que quedaban excluidos.*

*Creemos relevante pensar a la Democracia como un sistema que no es acabado, sino como un proceso en construcción constante que responde a un determinado contexto histórico-social. En este sentido, leer el pasado en el presente y el presente en el pasado permite ver que la exclusión en todas sus expresiones, generó y sigue generando la respuesta y oposición al gobierno que la expresa. ¿Es suficiente vivir en democracia para una efectiva inclusión de todos/as los/as actores sociales y sus demandas?”*

Tener presente el problema planteado en mi secuencia didáctica implicó reconocer su diferenciación con la problematización como estrategia para trabajar en una determinada cantidad de clases o bien un tema específico. Para sortear su diferenciación recurrí a dos referencias conceptuales específicas. Por un lado, a los aportes de

Alain Dalongeville (2003) cuando manifiesta que: *“Una situación histórica es una situación problema...caracterizada por puntos de vista, opiniones, intereses contradictorios, divergentes, separados...en definitiva por testigos que pueden esclarecer la situación de un problema histórico (perteneciente al pasado) y alimentar la situación pedagógica de trabajo (perteneciente al presente) que se les propone a los alumnos”* (Dalongeville; 2003: 9). Por otro lado, a Isabelino Siede (2007) quien entiende a la problematización como el medio a través del cual se abre el abanico de lo que se habla en la clase ya que apela a las representaciones que tienen los/las estudiantes a fin de confrontarlas con los contenidos curriculares.

En este aspecto, en mi propia experiencia, a modo de ejemplo puedo decir que la primer clase partió planteándole a los/as estudiantes dos situaciones problemas, las cuales se resolverían en el pizarrón con la realización de una red conceptual a partir de los contenidos curriculares programados para dicha clase. El planteamiento de los mencionados problemas llevó a generar preguntas concretas en los/las estudiantes hacia mí como docente del curso, y permitió que yo también buscara formularles otros interrogantes con el fin de indagar más en ellos. Así, confrontar los distintos puntos de vista de las/los estudiantes, relacionando también ello con el punto de vista propio de la/el profesor/a que elabora la situación problema, representa sin duda una aproximación más fiable a la realidad y a su heterogeneidad en detrimento de un punto de vista único.

Al momento de reconstruir las narrativas de las clases que tuve a cargo, pude reflexionar que la problematización, como una de las estrategias adoptadas en las clases para la enseñanza del contenido específico, tuvo sus frutos por el clima de diálogo y preguntas, las cuales me resultaron interesantes. Ahora bien, lo que no sucedió, tal vez porque no se me ocurrió como plantearlo, fue apelar a las representaciones de las/los estudiantes para abrir aún más el abanico de la problematización. La orientación del contenido durante esa primera clase la realice con la intención de seguir profundizando en la problematización durante las siguientes clases, siendo esto lo que me resultó relevante destacar de lo que fue mi experiencia de práctica docente.

En las siguientes dos clases retomé cuestiones puntuales de la clase anterior para avanzar en los propósitos que me planteé. Al revisar la secuencia didáctica para realizar posibles modificaciones sobre lo que se pretendía trabajar en las clases, me resultó relevante volver al problema transversal que organizaba mi secuencia. Y, en este sentido, permitió que el problema y la problematización se retroalimentaran en el desarrollo de mis clases, puesto que el contenido, las estrategias y recursos utilizados fueron seleccionados en función de ellos, antes y durante el proceso de construcción de la secuencia y del propio proceso de enseñanza y de aprendizaje que me proponía construir.

Las tres clases mencionadas estuvieron centradas en el tratamiento del nudo problemático planteado en mi secuenciación: la oposición política y social al Régimen Oligárquico, es decir, la llamada *cuestión social* y *cuestión política* como parte de la fragmentación y exclusión que había generado el régimen político en todos los campos (social, político, cultural, geográfico) y también vinculado a las contradicciones entre el Capital y el Trabajo. El planteo del contenido en una primera instancia se dio entonces a partir de la explicación, la cual creo que permitió ir sentando ciertas cuestiones que servirían de apoyo para el trabajo grupal que se realizaría en las clases siguientes.

Así, en las clases en la que contaba con más tiempo, las de 80 minutos, tendí a presentar actividades diferentes al modo en que venían trabajando los/las estudiantes, la cual dio lugar a lo que buscaba, que era que se diera continuidad a la problematización. Algunas actividades consistieron entonces en proponerles a las/los estudiantes la conformación de grupos, entre 4 ó 5 integrantes, fragmentos extraídos de fuentes primarias determinadas, acompañada de imágenes y preguntas orientadoras, cuya selección consideré adecuado para el grupo-clase. Los recursos fueron seleccionados para que cada grupo realizara un análisis de ellos durante el tiempo correspondiente de cada clase, ante los cuales se trabajó en relación al mencionado contenido conceptual. Así, las preguntas que el problema planteado generaba pudieron encontrar respuestas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Los fragmentos utilizados y pensados para el trabajo áulico sobre la cuestión política, los extraje de los manifiestos de los partidos y movimientos políticos: Partido Socialista, Unión Cívica Radical y Anarquismo. Para el tratamiento específico de la cuestión social el fragmento fue extraído de un informe de Bialek Massé sobre el estado de la clase obrera argentina, en el cual se visibiliza una naturalización de la explotación de la mano de obra. Menciono esto porque fue uno de los puntos que generó tensiones cognitivas en el grupo que le tocó trabajar la aludida cuestión social, puesto que mientras un estudiante planteaba escribir en el relato que les solicite realizar algunas oraciones que leía en el fragmento, sus compañeras le manifestaban que lo que debían realizar es una interpretación del fragmento en relación al trabajo y las condiciones en que se encontraban los/las trabajadores/as. Situación que se observaba como muy natural y que, es más, se identificaba como una manera de sacar mejor provecho a la explotación de la mano de obra, estableciendo desde todos esos planteos algunos fundamentos sobre la cuestión social.

La problematización sobre la oposición política despertó también interés en los/as estudiantes, cuando en el trabajo grupal se charlaba que tipo de oposición generaban ante el régimen político, en cuanto al grado de cuestionamiento y en cuanto a los mecanismos que adoptaban para formular sus demandas. Esto último lo lograron plasmar en los relatos elaborados por cada grupo lo cual me permitió ver que la problematización estaba permitiendo canalizar las dudas y las respuestas. La identificación de los actores sociales y también, a grandes rasgos, la ideología que los movilizaba, cooperó para ello.

Favoreció en particular, a la construcción de un relato por cada grupo en el cual se buscaba que logran incorporar la conceptualización, es decir, lo que pensaban, a quienes representaban, que actores sociales visibilizaban. Aspecto que simultáneamente fue considerado como una instancia de evaluación. Esto último en relación a lo planteado por Siede (2007) cuando señala que: *“es útil prever instancias específicas de evaluación, intercaladas periódicamente (...) De esta manera podemos relevar si incorpora las categorías explicativas que se han ido presentando, si incluye los argumentos que estuvieron presentes en el recorrido, si se acerca a respuestas más complejas y*

*abarcadoras que las que el joven elaboraba al inicio*". (Siede; 2007: 238-239)

Lo que no logré con el desarrollo de este tipo de actividades didácticas es que todos los grupos se incorporaran por igual al trabajo áulico, ya que los integrantes de algunos de ellos no abordaron la propuesta que les presenté. La mirada en este caso esta puesta en cómo poder generar interés en un grupo específico que te presenta estos desafíos, por mí en este caso no superado, pero que si tengo muy en cuenta. Esto me lleva a plantearme que la estrategia de la problematización puede ser abordada desde muchos lugares. En este sentido, la dinámica y particularidades propias del grupo-clase te lleva a construir constantemente dentro del aula. Lo cual también me permite pensar que la secuencia didáctica no es una construcción acabada.

### **Sobre la selección de contenidos en mi experiencia de práctica docente**

En este apartado quiero poner en relevancia un aspecto relacionado a lo que vengo planteando. Destacar que la selección de los contenidos que realicé en mi experiencia de práctica docente contó con la libertad de poder optar por lo que me pareció relevante enseñar durante el período de tiempo que estuve en el aula. Lo cual se relacionó con el problema que he planteado. Y señalar que la propia definición de los contenidos de enseñanza resultó menos problemática.

La autora Sonia Araujo (2008) señala que: "*Los contenidos curriculares, es decir, aquellos que en un momento histórico dado y en un contexto particular se considera valioso y legítimo para su enseñanza, están sujetos a una serie de recortes, adecuaciones, traducciones u omisiones, producto del inevitable y necesario proceso de selección al que ha de someterse ante la presencia de universos más amplios y de intereses diversos y contradictorios*" (Araujo S, 2008, 146).

En este marco, la unidad didáctica que me designaron para su enseñanza fue la siguiente:

### UNIDAD DIDÁCTICA

*“Del Estado central liberal a los límites de la modernización agroexportadora (1880-1930)”*

*La organización de un Régimen Oligárquico: un orden liberal en lo económico y conservador en lo político. Características en el funcionamiento de una democracia restringida la organización del Modelo Agroexportador: características y límites. La expansión de la agricultura de cereales, la cuestión agraria y los cambios en la ganadería.*

*La “cuestión social” y la “cuestión política”: la oposición política y social al régimen. La Unión Cívica Radical, el Partido Socialista, el Anarquismo y la organización de los sectores populares. Los conflictos sociales, las reformas y la represión durante el Régimen conservador.*

*La apertura del Régimen: la Ley Sáenz Peña y los inicios de una democracia ampliada. Los gobiernos radicales y la problemática incorporación de los nuevos sectores sociales. El antagonismo entre radicales y la oligarquía. La crisis definitiva del modelo agroexportador: el impacto de la crisis mundial y el golpe militar de 1930.*

Frente a esto, la selección de contenidos fue orientada entonces por el problema y por la problematización, en donde el plano económico, específicamente el liberalismo económico característico del Régimen Oligárquico, fue trabajado solo en algunos puntos específicos para orientar la secuencia didáctica hacia otros propósitos. En este sentido, lo económico fue trabajado en función de lo político-social y los recortes y adecuaciones se dieron respondiendo a esto. Aspecto que me permitió advertir que en el hecho de seleccionar contenidos, problematizar otros, elegir estrategias y recursos determinados, se trata siempre de decisiones que afectan frente al grupo-clase con el cual íbamos a desandar estos contenidos y realizar el proceso esperado de enseñanza y de aprendizaje en contexto.

Así, el contenido seleccionado que trabajé durante las clases fue acompañado además por la construcción de redes y mapas conceptuales que tuvieron una función importante en el planteo de las situaciones problemas y en el trabajo áulico. En particular, en su función de, parafraseando a Sonia Araujo (2008), instrumentos útiles

para negociar, compartir, discutir y convenir significados. La utilización de los mapas conceptuales en mis clases ayudó entonces a la organización y comprensión de los contenidos curriculares de una forma coherente y significativa para mí y para los/las estudiantes a mi cargo.

### **Algunas reflexiones finales**

Algunas reflexiones finales a modo de conclusiones provisorias se vinculan, en primer lugar, a la posibilidad de la reflexión durante la experiencia inicial de práctica docente y durante la práctica docente intensiva. La misma, es necesaria ya que da lugar a colocarse una misma como uno de los sujetos del proceso educativo, en el marco de los problemas sociales, políticos y económicos que nos atraviesan, cuestión que puedo dar cuenta se puede proyectar y trabajar en la propia realidad educativa.

En segundo lugar, y en consonancia con lo anterior, la importancia de la formulación del problema transversal, en términos de contenido curricular, como organizador de una secuencia, el cual se diferenció pero a la vez complementó con la problematización como estrategia didáctica. En este sentido problema y problematización se retroalimentaron en el desarrollo de mis clases, puesto que el contenido, las estrategias y recursos utilizados fueron seleccionados en función de ellos, antes y durante el proceso de construcción de la secuencia y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tercer lugar, la problematización como estrategia didáctica, la considero desde mi experiencia de práctica docente como un componente fundamental debido a que garantiza una autonomía intelectual y brinda herramientas a fin de que nuestras/os estudiantes comprendan la realidad social en la que viven. Permite acercarse a la compleja realidad de una situación histórica y de la realidad que nos atraviesa. Detenerse en esta estrategia y formas de trabajo en el aula colabora a que se le vuelvan a dar sentidos a los contenidos conceptuales que queremos enseñar, desnaturalizar y resignificar hechos y procesos, de los cuales siempre se tiene la representación de

que sólo son construcciones de los historiadores, ocultando de esta forma su génesis y heterogeneidad.

En cuarto lugar, en mi experiencia personal considero que la conceptualización fue tan importante como la problematización, complementándose ambas durante mis clases. Esto se vio con la presentación y utilización de categorías y conceptos explicativos que decidí trabajar para resolver las preguntas o problemas que la problematización generaba. En este sentido, el contenido escolar resultó en aporte importante para la generación de posibles respuestas que los problemas planteados demandaban.

Por último, considero que la selección y adecuación de contenidos para la enseñanza no es una cuestión sencilla, sino problemática y responde a la perspectiva histórica y a la perspectiva cognitiva de la enseñanza y el aprendizaje que se adopte como docente. Sobre todo al momento de construir nuestra planificación. Se trata de decisiones que responden a los parámetros ideológicos y políticos (no partidarios) que como docentes podemos asumir y sostener.

### **Bibliografía:**

**Araujo S.** (2008). “¿Qué enseñar? La selección y la organización de los contenidos de enseñanza como problema”. En: *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Buenos Aires.

**Dalongeville A.** (2003). “Noción y práctica de la situación-problema en historia”. En <http://situationsproblemes.free.fr>

**Gomes Lima P.** (2002). “El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes”. *Educar* 30.

**Huber M.** (2004). “La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de historia”. En *Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 3, Barcelona.

**Siede I. A.** (2007). “Hacia una didáctica de la formación ética y política”. En Schujman Gustavo e Isabelino Siede (Comp.) *Ciudadanía para armar, Aportes para la formación ética y política*. Aique Educación, Ciudad de Buenos Aires.



# CAPÍTULO 11:

## Entre las finalidades de la enseñanza y las reflexiones de los estudiantes.

*María Elena López Aguiló*

### **Introducción**

Habiendo concluido mi período como practicante, luego de un corto pero intenso recorrido, en este escrito me propongo reflexionar sobre mi trayecto queriendo destacar que mi relato y reflexión se basan en una experiencia altamente positiva. Comencé a transitar este camino de convertirme en una practicante teniendo un primer acercamiento a la institución receptora: el CEM 132 en el aula de 4° 1° de San Carlos de Bariloche. Curso integrado por 15 estudiantes de nivel medio. Gradatamente y a partir de las observaciones descubrí que estaba frente a un grupo áulico bastante particular, que no solo participaban en las clases de historia sino que se mostraban interesados en las consecuencias de los procesos históricos en los diferentes grupos sociales.

Sabemos que no es común en nuestros días y en las aulas a las que concurrimos, encontrarnos con adolescentes entre 16-19 años interesados, en su conjunto, por la historia. Durante esta experiencia tuve todo el tiempo la sensación de estar, durante '80 minutos en un aula que está en "otro planeta". Pero aunque parezca exagerado no lo es; basta con detenernos a observar la sociedad en la que vivimos donde todo parece ser fugaz, fragmentado y listo para ser consumido instantáneamente, incluso el conocimiento. Rasgos característicos de tiempos de "modernidad líquida" (Bauman, 2005). Los cuales también tienen "nuevos jóvenes" que pertenecen a la denominada "generación multimedia". Aquella que está tecnológicamente a años de luz de los que nos formamos en mi generación.

La cultura del zapping recorre todos los aspectos culturales, miran, escuchan, leen, "aprenden" todo simultánea y rápidamente (Morduchowicz, 2008). La vida se asemeja a una pantalla de televi-

sión, el acceso a la información está al alcance de la mano tras presionar un botón. La vida transcurre “en línea”, todo el tiempo conectados, diluyéndose el límite de lo público y de lo privado. Tiempos en los que “las culturas jóvenes se consagran al presente, al instante: a la hiperrealidad de lo instantáneo, (...) a la velocidad de la información y de la comunicación, velocidad que propicia el olvido” (Morduchowicz, 2008).

Los alumnos de 4º 1º no escapan a estas características de los jóvenes de su tiempo, pero algo diferente pasa en las clases de historia que concita su interés y puedo inferir a partir de la observación previa a mi práctica que la clave está en cómo se relacionan a partir del profesor con el conocimiento histórico. Este aspecto, le agregaba un desafío más a esta experiencia de pasar de “serestudiante” a “ser practicante”. Finalmente, había llegado el momento de obtener, a través de la Universidad, legitimación para mi labor cotidiana en las escuelas. Daba comienzo a una etapa en mi formación que se caracteriza por ser una experiencia singular y compleja. “Complejidad que deviene, en este caso, del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto” (Edelstein G. y Coria A., 1995).

### **¿Y ahora cómo lo hago?**

*“Para ser profesor o profesora no basta con saber lo que debe enseñarse, es necesario saber muchas otras cosas. Sin duda, nadie puede enseñar lo que no sabe. En consecuencia, para enseñar es necesario saber pero no basta con solo saber para saber enseñar”*  
(Pagés J., 2004)

Había comenzado a transitar el camino de las prácticas cumpliendo cada uno de los pasos solicitados por la cátedra. Pasada la etapa de la observación participante y con el tema ya asignado (sobre la Segunda Guerra Mundial), debía comenzar a construir una secuencia didáctica a partir de la problematización. Debía pensar en un problema. Lo cual no resultaba sencillo ya que implicaba pensar de otra manera el diseño de una propuesta metodológica; y sobre todo teniendo en cuenta que en toda mi historia como alumna no había tenido algún docente que rompiera con el modelo tradicional de la clase expositiva, dónde los

alumnos quedábamos relegados a un papel pasivo de escuchar y tomar notas.

Pero volviendo a lo anterior, lo que más me inquietaba era encontrar respuestas a ¿por dónde comenzar en un tema tan vasto como el que debía abordar? Tal como lo plantean Gonnet y Gutiérrez (2009) esta es una primera dificultad con la que nos encontramos; por eso es necesario realizar una selección o un recorte temático<sup>1</sup>, el cual no debe ser arbitrario sino que debe responder a consideraciones de la disciplina. Cuando realizamos esta selección, la misma debe contar con una sólida estructura conceptual, tener en cuenta las características psicológicas del grupo áulico y en base a ello se seleccionan las estrategias más adecuadas para favorecer la comprensión de ese marco conceptual.

En este marco, me planteo dos interrogantes a resolver: ¿por qué no pudo evitarse y/o detenerse la 2ª Guerra Mundial? ¿Qué trágico saldo y legado memorial dejó a la ciudadanía mundial? A partir de ellos construí mi propuesta de enseñanza, es decir, ya tenía más claro cuál era el camino a seguir. Tenía el qué (contenidos), había delimitado el ¿cuándo? (temporalidad), estaba pensando el ¿cómo? (metodología), pero aún debía -para que todo lo anterior adquiriera sentido- determinar los ¿para qué? y ¿por qué? Es decir, explicitar mis finalidades, y sobre ellas me planteo hablar a continuación.

### **¿De qué hablamos cuando hablamos de finalidades?**

Cuando hablamos sobre las finalidades en la enseñanza de la historia nos estamos refiriendo a enunciados que responden a los ¿para qué y los por qué de enseñar y aprender? Estos enunciados, que buscan dar cuenta de situaciones ideales de aprendizaje, no deben ser tomados como resultados concretos a alcanzar. Más bien deben ser consideradas unas guías que orientan nuestra intervención educativa y que no nos garantiza que resulte tal cual lo hemos pensado (Santisteban A., 2011).

---

<sup>1</sup> Según Gojman y Segal el recorte es un instrumento didáctico para la selección de contenidos y estrategias, Consiste en seleccionar una parcela de la realidad y analizar sus lógicas explicativas. De esta forma se realiza una delimitación del tema que no implica en absoluto aislarlo, sino establecer conexiones con procesos sociales, analizados desde dimensiones espaciales y temporales más amplias". Ver Gojman y Segal (2006:83) y Gonnet M. y Gutiérrez O. (2009).

Determinar nuestras finalidades depende por un lado de nuestras perspectivas teóricas, y también de nuestra manera de concebir el mundo, nuestros valores y los propósitos sociales que tengamos sobre la enseñanza. Es claro que las finalidades formativas se ligan siempre a los valores dominantes de una sociedad en particular. Joan Pagés (1998) se pregunta “si la escuela y la enseñanza de las ciencias sociales, por ende si la historia tiene que ¿socializar o contra socializar? Entendiendo socializar como la transmisión de los valores hegemónicos, y contra socialización entendida como la educación en valores alternativos”(Funes, 2012).

Si bien hay diversas perspectivas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, mi propuesta está construida desde una concepción crítica. Por lo tanto, a través de ella busco que el alumnado pueda comprender la realidad social y a partir de un pensamiento reflexivo poder reconocerse como sujetos capaces de intervenir socialmente y comprometerse con otros para poder modificarla (Santisteban A., 2011).

Reflexionando sobre mis finalidades, están tienen como punto central la formación de una educación para la ciudadanía, entendiendo que esta debe ser construida en interacción con otros, basándonos en valores alternativos para no responder a modelos hegemónicos. En términos de Pagés, hablo de contra socializar(Pagés J., 1998).

### **Entre mis finalidades de la enseñanza y las reflexiones de los estudiantes**

*“...si el pasado no tiene nada que decir al presente, la historia puede quedarse dormida, sin molestar, en el ropero donde el sistema guarda sus viejos disfraces. El sistema nos vacía la memoria o nos llena la memoria de basura, y así nos enseña a repetir la historia en lugar de hacerla.”(Eduardo Galeano).*

Este bello fragmento de Eduardo Galeano guarda estrecha relación con el sentido que para mi tiene enseñar la 2º Guerra Mundial a jóvenes de la Ciudad de San Carlos de Bariloche. Pensar en ¿qué puentes podría tender que comunicaran aquel pasado con sus “presentes” y sirvieran para dar respuestas o explicaciones que permitan entender el mundo de hoy? Es decir, ¿qué nos viene a decir el pasado?

En esta línea, la clase n° 5 de mi secuencia didáctica trajo al presente las voces de aquellos protagonistas sobrevivientes del horror de los campos de concentración. Seleccione fragmentos de Primo Levi y de Viktor Frankl con la finalidad de:

*-Propiciar la reflexión y la toma de conciencia para valorar la importancia y vigencia de la lucha permanente por los Derechos Humanos.*

*-Favorecer la comprensión de los efectos de la guerra en la vida de las personas para que los alumnos valoren la paz como forma de vida y la resolución pacífica de los conflictos.*

Tras la lectura compartida en voz alta de las fuentes documentales les planteo dos preguntas para favorecer la reflexión: ¿por qué estos protagonistas nos cuentan sus experiencias? ¿qué mensaje quieren transmitir? Y tras un momento de silencio se escuchan las primeras respuestas: *Para que no vuelva a ocurrir*, comenta una de las alumnas. E intervino preguntándoles si creían que eso era posible, si hay en nuestra sociedad “Chivos expiatorios”, gente estigmatizada por otro sector de la sociedad. Las respuestas no tardaron en escucharse:

*- Si, se discrimina a los del Alto [se refiere a los barrios ubicados en el Alto en Bariloche]...les dicen negros cabezas.*

*- Sí, eso es cualquiera, no tiene nada que ver la ropa y la música*

*- Creen que los del Alto son todos chorros.*

*- También se discrimina al chileno, al boliviano*

*- ¿Somos una sociedad discriminadora? [Les pregunte]*

*- Sí [me respondieron todos y todas]*

En esa clase del 30 de octubre, nos quedamos reflexionando sobre los riesgos y consecuencias de la discriminación. Quedaban pocos minutos y entonces los invite a escuchar a través de un video a Jak Fucks, un sobreviviente de Auschwitz.

Nos quedamos con una reflexión final que dice el protagonista:

*“Todos nos preguntan por qué paso, y nosotros somos las víctimas. No sabemos por qué paso, la respuesta la tienen los victimarios no las víctimas.”*[En línea web: <http://youtu.be/1-jWWPbnsZW>- video de JakFucks].

Así, los alumnos pudieron reflexionar sobre el presente de nuestra sociedad, a través de un relato del pasado. Fue un espacio para encontrar repuestas pero también se generaron muchas preguntas, como venía sucediendo en las clases anteriores. Muchas preguntas, algunas respuestas, mucho para seguir pensándonos como sociedad. Por lo que, además de propiciar la reflexión, también me propuse como finalidad que los alumnos logren construir conciencia histórica<sup>2</sup>.

Entiendo que la toma de conciencia histórica es fundamental para educar para la ciudadanía ya que estando anclada en el presente entabla un dialogo con el pasado y desde allí permite imaginar futuros alternativos. Es decir, como señalan Pagés y Santisteban, “la conciencia histórica nos ayuda a afrontar la experiencia vital de las personas y de los pueblos, la evolución de las comunidades, se relaciona con nuestra capacidad para valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, los que están acaeciendo en el presente, los que podrían ser, los que deseáramos que fuesen.”(Pagés J. y Santisteban A., 2008).

En este punto considero pertinente entrelazar mis finalidades con algunas reflexiones que los alumnos/as de 4º 1º realizaron en la actividad evaluadora de cierre. La propuesta de trabajo consistió en que, de a dos estudiantes, construyeran un relato en off de un audiovisual (guión) a partir de fuentes fotográficas seleccionadas que diera cuenta del contexto de surgimiento, desarrollo y consecuencias del conflicto. Y a colación, solicitarles una reflexión final. A continuación transcribí algunas de ellas:

- 1- *“Luego de estudiar hechos donde se reflejan el sufrimiento de las personas, sin importar su color, religión o ideales, nos damos cuenta del mal que provocan las guerras y los conflictos sociales. Deberíamos tener en cuenta todos estos aspectos cuando pensamos en un futuro mejor”*
- 2- *“Luego de haber estudiado todos estos hechos nos hemos dado cuenta de que fueron hechos muy trágicos que no tendrían que haber sucedido ya que todos tenemos derecho a vivir con nuestras cul-*

---

<sup>2</sup> “Siguiendo la argumentación de Riisen (2007), el proceso mental de la conciencia histórica puede ser descripto como la construcción del sentido de la experiencia del tiempo para interpretar el pasado, en orden de comprender el presente y anticipar el futuro.” Ver Pagés, J. y Santisteban A. (2008).

*turas y religiones en tranquilidad sin que nadie nos moleste o intervenga en ellas”*

- 3- *“La 2º guerra mundial ha sido hasta el momento el conflicto armado más grande y sangriento. Las potencias aliadas y las potencias del Eje...Fue una etapa de mucha sangre, demasiadas muertes, se cambió mucho la forma de mirar a la humanidad. También mucha discriminación.”*
- 4- *“Fue un hecho muy devastador que hasta el día de hoy se sigue recordando”.*

Las reflexiones del 1º y 2º grupo tienen un punto en común. Ambos mencionan que se *“han dado cuenta”* y el primero relaciona este darse cuenta con la construcción de un futuro mejor. Los alumnos reflexionan en clave histórica (pasado- presente –futuro se entrelazan) mirando desde el presente el pasado para buscar pensar y mejorar un posible el futuro. Esta mirada utópica sobre el porvenir la podemos relacionar con el concepto de ciudadanía y la construcción democrática. Entendiendo que *“educamos para la ciudadanía porque queremos avanzar en valores democráticos, porque la democracia la entendemos no como una meta, sino como un camino que siempre se recorre hacia delante”* (Pagés J.,2003).

El futuro se presenta como un espacio promisorio y también como un tiempo de incertidumbre. Así, en la clase del día 23 de Octubre, mientras mirábamos la película *“El Pianista”*,[cuando aparece una de los personajes femeninos embarazada], una de las alumnas se pregunta: *“¿cómo se puede tener un hijo en medio de la guerra?”* Su pregunta queda resonando en el aula, mientras me preguntaba *¿qué más incierto que el futuro en un contexto de guerra?*

Santisteban y Joan Pagés (2008) coinciden en señalar la incertidumbre ante el tiempo futuro; para muchos de nuestros jóvenes el porvenir ya no es un horizonte de progreso y a nuestro alumnado en general se les dificulta pensar en lo que vendrá, en un futuro positivo, permaneciendo generalmente en el aquí y ahora. Ahora bien, siguiendo con las reflexiones de los estudiantes, podemos ver que también hay una valoración, entendidos como posibilidades de ejercer libremente una religión, la propia cultura, el respeto por la vida del otro.

Algunas de ellas, las entrelazo con algunos propósitos que también fueron incluidos y actuaron como orientadores en mi secuencia:

- *Propiciar la reflexión para poder evaluar las consecuencias de prácticas antidemocráticas sobre las personas*
- *Que valoren la paz como forma de vida y de resolución pacífica de los conflictos*
- *Propiciar la reflexión y la toma de conciencia por parte de los alumnos para valorar la importancia y la vigencia de la lucha permanente por los derechos humanos*

Entrelazamiento que me permite pensar en los alcances de mi práctica. Dar cuenta de aquella idea de que enseñar es siempre un acto intencional y político y que por eso nunca puede ser neutral. Y considerar la relevancia, desde un enfoque crítico la enseñanza de la historia, de analizar el sistema de valores vigente, propiciar la participación ciudadana para poder como ciudadanos comprometidos introducir cambios en la sociedad. Así, a modo de reflexión y síntesis, me es propicio hacer mías estas palabras de Josep Fontana:

*“Y al hablar de la importancia de la enseñanza, pienso mucho menos en la cantidad de conocimientos que se pueden proporcionar a los alumnos que en la posibilidad de enseñarles a pensar, enseñarles a dudar, a que no acepten los hechos que contienen los libros de historia como datos a memorizar- a la manera de certezas parecidas a las que enseñan en el estudio de las matemáticas-, sino como opiniones y juicios que se pueden analizar, para que se acostumbren a mantener una actitud parecida ante las certezas que les querrán vender cada día unos medios de comunicación domesticados. Vuelvo a las palabras de Marc Bloch: introducir un pellizco de conciencia en la mentalidad del estudiante. Esta me parece que es la gran tarea que puede hacer quien enseña historia” (Fontana J., 2003, 23).*

## **Consideraciones finales sobre las finalidades en mi práctica docente**

Quiero finalizar mencionando algo que dije en mi introducción: esta experiencia para mí fue altamente positiva en todas las etapas del proceso. Las dificultades con las que me encontré al principio estuvieron relacionadas con tomar como punto de partida para la construcción de la secuencia didáctica una pregunta o problema que sirviera de colum-

na vertebral de mi propuesta de enseñanza. En este sentido, es pertinente citar a Edelstein y Litwin cuando sostienen que:

*“(...) la justificada preocupación por los contenidos, marca definitiva de las propuestas curriculares, lleva en muchos casos a olvidar que la forma es también contenido y que las vías o modos propuestos para la circulación o construcción del conocimiento permiten ciertos desarrollos y no otros. Lo metodológico operando como uno de los factores decisivos en el pasaje del curriculum prescriptivo al curriculum real se constituye, en general, en “zonas de incertidumbre” que abren “intersticios” a las propuestas innovadoras (...)”* (Edelstein G. y Litwin E., 1993)

Claramente y haciendo un análisis post práctica, quizás sean esas “zonas de incertidumbre” las que muchas veces operan como traba para modificar nuestras formas habituales de trabajar. Romper con ellas implica estar dispuestos a navegar en aguas desconocidas, imprevisibles, que nos pueden llevar a transitar una aventura extraordinaria, no solo para nosotros sino también para estos alumnos de “la generación multimedia”. Menudo desafío: “zonas de incertidumbre” y “propuestas innovadoras”. Pero acaso ¿no es eso lo que deberíamos hacer los docentes? ¿No es ese el momento de ser nosotros protagonistas? “Indisciplinarse” tal vez sea la clave, entendiendo que debemos correr de la lógica exclusivamente disciplinar ya que ha quedado claro que no es suficiente “saber historia para saber enseñarla” (Jara M. y Salto V., 2009).

Gloria Edelstein plantea otra dificultad u obstáculo en el proceso de las prácticas y está relacionado con la desarticulación entre los abordajes propios de la disciplina y la práctica de la enseñanza. Tal como también lo plantean Miguel Jara y Víctor Salto (2009) cuando analizan la formación del profesorado en historia de la Universidad del Comahue. Al respecto, “La formación disciplinar lograda por los estudiantes del profesorado, como base académica, confronta en los últimos tramos de la propia carrera con aquellas asignaturas denominadas pedagógicas. Entre ellas, la didáctica de la historia confronta con la propia competencia disciplinar lograda por los estudiantes en tanto ámbito a partir del cual los estudiantes del profesorado deben plasmar la competencia adquirida de forma integral en relación a la enseñanza de la historia en términos escolares y ya no exclusivamente disciplina-

res” (Jara M. y Salto V., 2009). Lo cual me ayuda a advertir que el aprender a enseñar, formarnos como profesores, no es un proceso que concluya con la finalización de la práctica. Por el contrario este espacio se constituye como punto de partida. Debiendo cada uno de nosotros asumir las posibilidades que podemos abrir. En este escrito, una de ellas ha reparado en la importancia del entrelazamiento de las finalidades que nos orientan con las reflexiones que pueden realizar, en términos de conciencia histórica, los estudiantes de secundario.

### **Bibliografía:**

- Bauman Z.** (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Ed. Gedisa, España.
- Edelstein G. y Coria A.** (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Ed. Kapelusz, Bs. As. pp.1 a 61.
- Fontana J.** (2003). “¿Qué historia enseñar?” En *Revista Clío Y asociados*. N°7.
- Funes A. G.** (2012). *Historias enseñadas recientes: utopías y prácticas*. Neuquén Educo.
- Gonnet, M. y Gutiérrez O.** (2009). “El recorte temático en Ciencias Sociales: un camino posible”. En *Revista Quehacer Educativo*.
- Jara Miguel A. y Salto Víctor (2009). “La Formación del Profesorado en Historia, en el marco de las nuevas configuraciones sociales. El caso de la Universidad Nacional del Comahue en la norpatagonia”. En de Ávila, R. M; Borghi, B.; Mattozzi, I. (Comp.) *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”*. Ed. Patrón. Bologna, Italia. pp. 539 a 546.
- Morduchowicz R.** (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Paidós, Bs. As
- Pagés J. y Santisteban A.** (2008). “Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica”. En Jara Miguel (comp.), *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas*. EDUCO. Argentina. pp.
- Santisteban A.** (2011). “Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales” en AAVV *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Editorial Síntesis. Madrid.



## CUARTA PARTE:

La cultura digital  
en la enseñanza de la historia.



## CAPÍTULO 12:

“Mi mundo, tu mundo, nuestro mundo... tecnológico”.

La creación de materiales multimediales

para el aula de historia.

*Marcelo Jorge Corengia*

*Joel Eduardo Melgarejo*

### **Introducción**

Como futuros educadores, es importante advertir que la profesión nos pone permanentemente frente a nuevos desafíos. En la construcción de toda secuencia didáctica, un lugar relevante lo ocupa la selección del material que ha de utilizarse para tal fin. Hoy las nuevas tecnologías nos brindan la posibilidad de seleccionar, editar y crear materiales multimediales a partir del uso de medios y soportes (herramienta-maquina, proyector, redes de Internet, Power Point, videos, películas editadas). Permitiendo de esta manera un diseño “a medida” que puede contribuir con mayor eficacia al proceso de enseñanza y de aprendizaje y cumplir con las finalidades que nos orienten en la práctica concreta. En este sentido, en este trabajo intentamos reflexionar sobre el uso de las nuevas tecnologías en la clase de historia y la confección de materiales de enseñanza que permiten tanto ajustarlos a los tiempos de clase como a las finalidades más relevantes que dirigen nuestra acción.

### **Situando las experiencias**

Luego de haber transitado un largo camino por la universidad, en la carrera del Profesorado de Historia y cursando las prácticas docentes nos encontrábamos frente al momento tan esperado de ingresar al aula. Ese momento único e irrepetible en nuestras vidas, por ser un momento bisagra donde se cierra una etapa, la del alumno y comienza una nueva como profesor; por todo lo que ello significa y todo lo que está en juego, por haber llegado el momento del rito de iniciación, como señalan Gloria Edelstein y Adela Coria (1995). En nuestra

experiencia áulica, además de los criterios exigidos por la cátedra como instancia de aprobación de la materia, se sumaba como sugerencia potente a explorar, el uso de las nuevas tecnologías en la construcción de la secuencia didáctica.

Cabe mencionar que los autores del presente trabajo no formamos pareja pedagógica y no realizamos en un solo y mismo curso nuestra práctica docente. Pero sí, y a los fines de este escrito, hemos de aclarar que al momento de trabajar cada uno en su experiencia, elaborar sus secuencias didácticas y reflexionar sobre las mismas, hemos compartido de manera muy aceptada muchos de los aspectos que nos atravesaron. Y en particular, de aquí el propósito de este trabajo, lo referido a incorporar los dispositivos digitales y multimediales en nuestra clases. Por este motivo -y a los fines de una mejor comprensión de los relatos- hemos adoptado para referirnos a ambas prácticas como “*experiencia A*” y “*experiencia B*”.

La construcción de la propuesta didáctica de la “*experiencia A*” estaría dirigida al dictado de la asignatura Educación Cívica en un curso de 3° año Perito Mercantil con orientación en Computación del turno tarde del Colegio San Esteban, en San Carlos de Bariloche. El mismo estuvo conformado por un total de 17 (diecisiete) estudiantes, de los cuales 14 (catorce) son mujeres y 3 (tres) son varones. El curso tiene en el programa de la materia 80 (ochenta) minutos semanales de Educación Cívica distribuidos en un módulo. El eje temático de la secuencia elaborada para este curso fue “La vulneración y violación de los Derechos Humanos. El caso del conflicto palestino – israelí” y el problema planteado sería ¿Es posible llegar a un acuerdo en el conflicto palestino – israelí? ¿Cuáles son los motivos que llevan a violar los derechos humanos? Y los propósitos planteados para la secuencia fueron los siguientes:

- a) *Fomentar procesos de elaboración argumentativa para propiciar la valoración de las diferentes culturas;*
- b) *Promover una actitud crítica y reflexiva para que los alumnos puedan construir una idea propia y razonada sobre el conflicto palestino-israelí; y*
- c) *Desarrollar capacidades creativas para que los alumnos piensen futuros y críticas de participación para la intervención social.*

A partir del problema planteado y las finalidades orientadoras se trabajarían los siguientes conceptos claves: *Conflicto, Derechos humanos, Multicausalidad y Cambios y permanencias*; los conceptos específicos: *Estado, nación, religión y territorio*.

La “*experiencia B*”, se organizó para un grupo de alumnos de cuarto año, del establecimiento CEM 20, también de la ciudad de San Carlos de Bariloche, en la asignatura Historia. El grupo clase estuvo compuesto por 14 (catorce) alumnos/as, 6 (seis) mujeres y 8 (ocho) varones. El curso tiene asignado habitualmente un módulo semanal para el dictado de la materia Historia (75 minutos). El desarrollo de la secuencia estuvo pensado en función de entender a la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) como un enfrentamiento bélico, ideológico y total de impacto inédito a escala global que enmarcó además la consumación de un genocidio sin precedentes y cuyas consecuencias permiten comprender algunas de las configuraciones y conflictos más recientes del mundo que vivimos. En esta línea, los propósitos que orientaron la propuesta fueron:

- a) *Favorecer la comprensión de las causas, desarrollo y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, para que logren entender la dinámica internacional que llevó a la bipolaridad.*
- b) *Promover en los alumnos una actitud crítica y reflexiva sobre los terribles efectos de la “guerra total”, para que valoren el consenso y el diálogo como orientadores para las relaciones internacionales y la resolución de conflictos.*
- c) *Facilitar la incorporación progresiva de un lenguaje propio de la disciplina histórica que les permita a los/las estudiantes transferir conceptos históricos a situaciones y contextos nuevos.*

El problema planteado fue: ¿cómo reaccionaron las sociedades europeas ante al avance de los totalitarismos y el desencadenamiento de la segunda guerra mundial? ¿Por qué no pudo impedirse la perpetración del genocidio judío? A partir del problema se trabajaron los siguientes conceptos claves: *Interrelación, Racionalidad/ Irracionalidad, continuidad y cambio, y Multicausalidad*.

## **Un abanico de posibilidades que habilita a la creatividad**

El uso de las nuevas tecnologías, como hemos mencionado, fue una invitación de la cátedra a su exploración para la construcción de las secuencias didácticas. Al comenzar a bucear en este mundo fascinante, se abrió todo un abanico de posibilidades para nosotros, puesto que en la actualidad existe la posibilidad de utilizar una diversidad de medios tecnológicos sofisticados como equipos de audio, computadoras con una variada cantidad de programas de edición y proyectores, que habilitan a la creatividad para la producción de nuevos materiales.

En este sentido, una verdadera revolución en las nuevas tecnologías ha sido, sin duda, Internet, ya que nos posibilita el acceso a diferentes recursos y a las más variadas fuentes históricas; imágenes, documentales, películas históricas, discursos y música. Sin embargo, todos estos recursos que están al alcance de nuestras manos se nos presentan sin filtros, sin “guía para el usuario” poco alfabetizado a los nuevos lenguajes, como productos fragmentados a veces sin una autoridad intelectual reconocida que garanticen su contenido y, es por ello, que todas estas cuestiones pueden llegar a ocasionar algunos inconvenientes al momento de pensar la creación de materiales didácticos. Así, algunos de los problemas que enfrentamos en cada experiencia se dieron en torno a ¿qué criterios de selección utilizar? ¿qué elementos de confiabilidad tener en cuenta? ¿sería posible reorganizar los materiales en un nuevo producto ligado a finalidades de enseñanza?

Un aspecto a tener en cuenta en la selección, que inicialmente se nos presentó como un problema, es la validación académica del material. En este sentido, encontramos autores como Ignacio Muñoz Delaunoy (2013) y Antoni Santisteban (2011) que abordan este eje temático en distintas instancias. En la actualidad Internet ha hecho posible que se tenga acceso a todo tipo de conocimientos, verdaderos y falsos. La búsqueda de la información nos pone a docentes y alumnos frente a una diversidad de sitios, algunos de muy baja confiabilidad y otros reconocidos con cierto rigor académico. Tal como menciona, Santisteban, los cambios sociales del siglo XXI nos enfrentan a

nuevos desafíos en el campo tecnológico. Las nuevas tecnologías han invadido la vida cotidiana y estas se han tomado de manera mecánica, sin mediar una posición crítica sobre las mismas. Ante el bombardeo mediático de información, el acceso a las noticias, datos y conocimientos de diferente índole, nos encontramos frente a un gran dilema, ¿cuánto de todo lo que tenemos al alcance de nuestras manos sirve? Sin embargo, aún, mucho más preocupante es el no estar preparados para seleccionar y analizar críticamente.

Antes de este fenómeno tecnológico, la producción del conocimiento en general y el de las Ciencias Sociales en particular, pasaba por ciertas verificaciones o legitimidades académicas. En palabras de Muñoz Delaunoy, la historia era hija de la imprenta. La velocidad de los cambios tecnológicos ha producido una fractura en lo que a legitimidad y autoridad académica se refiere. Teniendo en cuenta estas observaciones, tuvimos en cuenta para el caso del material filmico criterios vinculados a la estética, la rigurosidad de la ambientación y lo entretenido de la trama, como sugiere Palmira Dobaño Fernández (2000).

Otro problema que se nos presentó fue el uso del recurso. Éste aspecto fue importante ya que como sucede con otras fuentes o documentos históricos, hay que considerar que estos no “hablan por sí mismos”. Aún cuando con los materiales audiovisuales pudiéramos trasladarnos virtualmente al pasado, el hecho de convertirnos en observadores no nos otorga privilegios para explicar lo sucedido. Son nuestras preguntas y nuestras concepciones los que le dan sentido, y en cómo interrogamos lo que nos va a poner en diálogo con el pasado. Tanto las películas históricas como los documentales que se encuentran en la red, presentan algunos inconvenientes que debemos tener presentes. Para el caso de las primeras, por ejemplo, si bien pueden reconstruir procesos históricos con una gran rigurosidad y a través de ellos podemos dar cuenta del pasado, como docentes estamos obligados alertar a nuestros estudiantes que se trata de una ficción (Di Privitello L., 2012). De la misma manera para el caso de los documentales o cine no ficcional, debemos advertir que más allá que estos parezcan que lo que se muestra es riguroso y científico; “siempre hay selección, organización, recorte, montaje, musicalización, voz en off, etc. Se

puede asimilar a la memoria selectiva que elige que cosas recordar y cómo hacerlo” (Dobaño Fernández P., 2000, 46).

Vale la pena aclarar que nos encontramos entonces frente a un nuevo fenómeno. De la misma manera que la navegación y la utilización de Internet nos permite desde hace unas décadas acceder a “libros abiertos” posibles de ser modificados, dándoles un nuevo sentido; con la utilización de los programas adecuados y los nuevos soportes técnicos podemos organizar nuevos materiales multimediales.

### **Creando y recreando materiales multimediales**

En la *experiencia A*, se seleccionó el material filmico documental cuyo título es “Promesas” (Título original, “Promises”) de los directores Carlos Bolado, Justine Shapiro y B. Z. Goldberg, con una duración de 106 minutos. La película es una declaración de principios y pensamientos de los realizadores sobre el conflicto palestino-israelí, así como una declaración de su esperanza por encontrar una vía para la solución del enfrentamiento, por débil que ésta pueda ser. Alrededor de las historias de siete niños israelíes y palestinos, los cineastas muestran la complejidad del conflicto, sus múltiples ramales y laberintos, sus profundas raíces religiosas de matiz fundamentalista. Pero lo más doloroso es que de todas estas historias, sólo hay un encuentro de las dos culturas con los niños como puentes que las enlazan.

La película era larga y si bien se seleccionó teniendo en cuenta tanto el protagonismo de los jóvenes en la misma como la idea de que eran efectivamente testigos civiles del presente conflicto palestino-israelí, los momentos más potentes de los diálogos y escenarios estaban dispersos. A los fines didácticos y en función de las perspectivas historiográficas que se deseaba trabajar –una historia del presente que incluya a los niños y jóvenes como actores sociales, usualmente excluidos de las historiografías clásicas- era necesario seleccionar fragmentos y secuenciar su observación.

La edición consistió en organizar el material en cinco núcleos temáticos de los cuales el inicial y el final contaban con una duración

de 20 minutos aproximadamente y los tres restantes de 15 minutos cada uno. Los núcleos a trabajar fueron la presentación de los protagonistas para exponer el conflicto, en la segunda proyección se editaron todas las escenas donde los protagonistas hablan del “otro cultural”, y la tercera parte fue editada en función de la ocupación territorial y la disputa por el territorio, argumentando unos y otros la pertenencia de la misma. Durante la cuarta clase se proyectó el material editado en torno a la religión, donde además se presentaron los lugares sagrados del Islam y del judaísmo; finalmente para la última proyección se expuso una edición del encuentro de algunos de los protagonistas y sus opiniones dos años después de ese encuentro.

En la *experiencia B*, se editó con varios materiales audiovisuales alternando e introduciendo preguntas orientadoras y reflexivas sobre el contenido a observar. Los audiovisuales estuvieron logrados sobre la base de fragmentos de los siguientes materiales Películas / Documentales / Fotos: “La ladrona de libros”, “Descubriendo la Historia: La Segunda Guerra Mundial.”, “El color de la Guerra – La Segunda Guerra Mundial” y “Armas de la Segunda Guerra Mundial”<sup>1</sup>

Los materiales seleccionados narran historias de la vida cotidiana y de civiles y militares en el contexto bélico. Los nudos y dimensiones que se quisieron mostrar en el armado de las ediciones intentaron construirse sobre los supuestos de una nueva historia política y de género; pues tomaron tanto aspectos que permitieron trabajar los regímenes políticos (el ascenso del nazismo en Alemania y del fascismo en Italia, el avance de los totalitarismos y la persecución a los opositores, homosexuales, gitanos, etnias diferentes y sobre todo a los judíos) y aquellos que permitían captar la reacción de la sociedad

---

<sup>1</sup> Película: “La Ladrona de libros”, Título Original: The Book Thieves, Año: 2013, Género: Drama, Duración: 131 minutos, Idioma original: Inglés. Doblaje y Subtítulos: Español, Compañía- Distribución: 20th Century Fox.

Documentales: Título Original: “Descubriendo la Historia: La Segunda Guerra Mundial”, Año: 2010, Género: Documental, Duración: 60 minutos, Idioma original: Español. Compañía- Distribución: The History Channel Latinoamérica.

Título Original: “El color de la Guerra - La Segunda Guerra Mundial”, Año: 2008, Género: Drama/Documental, Duración: 170 minutos, Idioma original: Inglés, Doblaje y Subtítulos: Español, Compañía- Distribución: Distribution Company S. A.

Título Original: “Armas de la Segunda Guerra Mundial”, Año: 2005, Género: Documental, Duración: 250 minutos, Idioma original: Castellano /Inglés, Doblaje y Subtítulos: Español, Compañía- Distribución: BBC.

civil (complicidades y resistencias) y dentro de ésta el rol de las mujeres en el desarrollo de la guerra. También se armaron powers points que articularon la observación socializada de diversidad de fuentes (cartografía y fotos) con momentos de explicación profesoral. Las fotografías fueron seleccionadas teniendo en cuenta también la perspectiva de género.

### **Un diseño “a medida” pensando en las dimensiones epistemológicas de la construcción metodológica**

Cuando seleccionamos y editamos nuevos materiales multimediales estamos re-creando y re-articulando elementos y dimensiones del contenido histórico a enseñar, de ahí la importancia de los mismos que se encuentran inscriptos en una perspectiva historiográfica. Asimismo, no podemos desconocer que en esta tarea creativa entra en juego también la dimensión axiológica, donde intervienen nuestros criterios selectivos e ideológicos, relacionados con nuestras finalidades. También podemos decir que la edición no es azarosa, ya que responde a una construcción singular, creativa y contextualizada, que esta pensada para un grupo de sujetos en particular, pertenecientes a una institución y a una realidad social y cultural determinada.

Sumado a lo antedicho, con la utilización de la computadora vista como una herramienta-máquina operando con los diferentes programas que se ofrecen en el mercado en su gran mayoría de libre acceso, nos ha permitido en ambos casos arribar a materiales multimediales confeccionados “a medida”, acorde a nuestros criterios, ajustado a los tiempos áulicos y conforme a las finalidades. Y es en este sentido que valoramos la posibilidad de contar con una herramienta que resuelva algo que va mucho más allá del interés de los estudiantes y el uso de la producción de otros, como menciona Edith Litwin (2014).

Una de las ventajas de crear el material multimedial es la optimización del tiempo áulico que es de suma importancia. La administración del mismo es clave para el desarrollo de la secuencia y poder llegar a cumplir nuestros propósitos. Habitualmente cuando contamos con una cantidad de tiempo determinado, somos conscientes que en la realidad

del aula los tiempos son más cortos, como si se tratara de tiempos que transcurren en diferentes dimensiones; es por este motivo que debemos optimizarlo y ajustarlo al máximo.

En general cuando seleccionamos el material para la propuesta didáctica y en particular cuando se trata de documentales o películas; los módulos de clase no alcanzan para la proyección total de los mismos. Sin embargo muchos docentes optan por proyectar el video en forma completa, lo que lleva a perder el tiempo, ya que gran parte de los minutos del audiovisual son minutos que no contribuyen a la finalidad. La edición nos permite zanjear estos espacios estériles, aprovechando muchos más el tiempo de clase y obteniendo como resultado un material multimedial que contenga solo los núcleos que nos interesa trabajar.

La otra ventaja de la edición y creación de este tipo de materiales es el ajuste de estos a las finalidades más relevantes de la clase de historia. Para ello los mismos deben estar orientados “a comprender la realidad social, formar el pensamiento crítico y creativo, e intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática” (Santisteban A., 2011, 66). Por ello, es una de nuestras responsabilidades como educadores, contribuir en el aprendizaje que le permita al sujeto elegir críticamente; por tal motivo creemos que la creación y utilización de nuevos materiales multimediales es una opción válida y útil que contribuye a afrontar los nuevos desafíos a los que nos somete este nuevo mundo digital.

### **Algunas conclusiones abiertas**

A partir de la utilización de nuevas tecnologías en la construcción de las secuencias didácticas diseñadas para los diferentes grupos de sujetos, creemos que pudimos acercarnos más a los propósitos planteados. Al uso de las herramientas-maquinas se suma el repositorio de material audiovisual disponible en Internet que, si bien se caracteriza por su fragmentación, nos brindó la posibilidad de ser creadores de nuevos materiales que incluyeran perspectivas historiográficas novedosas y actores sociales usualmente invisibilizados en otros recursos o materiales.

Este diseño de materiales multimediales pensado y recreado para el aula de historia en torno a las dimensiones axiológica, epistemológica y contextual; nos facilitó ajustar y optimizar los tiempos de la clase, como ajustar y contribuir a las finalidades planteadas en nuestra propuesta. En el balance de: ventajas-desventajas, posibilidades-recaudos y potencialidades-limitaciones valoramos el primer término de cada díada. Teniendo en cuenta la necesaria vigilancia epistemológica, somos conscientes que aumenta nuestro nivel de responsabilidad pedagógica. Pero pensarlo reflexivamente en esta etapa de nuestra formación inicial resulta fundamental de cara a la educación del siglo XXI.

### **Bibliografía:**

**Dobaño Fernández P.**, [et al] (2000). “El cine” en *Enseñar historia argentina contemporánea*, Buenos Aires, Aiqué. Cap. 2.

**Dussel I. y Gutiérrez D.** (Comp.) (2006). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial,

**Edelstein G. y Coria A.** (1995). “Los sujetos de las prácticas” en *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz. pp. 33-61.

**Litwin E.** (2014). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Ed. Paidós.

**Muñoz Delaunoy I.** (2013). “Enseñar en la era digital” en **I., Muñoz Delaunoy y L., Ossandón Millavil** (comp.), *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*, Chile, Dibam. pp. 387-431.

**Santisteban A.** (2011). “Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales” en *AAVV Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid, Editorial Síntesis. Cap. 3.

**Torriginó B.** (2006). “El lugar del cine documental en la enseñanza de la historia” en *Reseñas de enseñanza de la historia*, Córdoba, Apehún., Ed. Universitarias, N° 4. pp. 171-198.

### **Curso On Line**

**De Privitelio, L.** (2012). “You Tube, un libro sin índice”. Curso EDUCAR.

# CAPÍTULO 13:

## Enseñar Educación Cívica desde la resistencia a la tradición en la formación de ciudadanías.

*Ayelén Salinas Emilia*

### **Introducción**

En este artículo abordo mi experiencia como estudiante practicante en la asignatura Educación Cívica de nivel medio, las tensiones y dificultades que se me presentaron a la hora de enseñar contenidos ante los que sentí una inicial resistencia, y que se hizo patente de diferentes maneras: apatía, pasividad, extrañamiento. También pongo en consideración los debates internos personales sobre esta asignatura, la mirada negativa de la misma, sustentada en mi pasado escolar y mis representaciones sobre esta. También ahondo en las diferentes formas en que percibí esa resistencia, la cual fue mutando en un andar que a veces fue más racional, mientras que en otras puramente sentimental. Asimismo y como reflexión final expongo lo que implicó y sigue implicando el pasaje de la resistencia a enseñar Educación Cívica a enseñarla desde la resistencia.

### **Empezando a transitar la experiencia**

Mi práctica docente se desarrolló en el CPEM 41 de la ciudad de Neuquén Capital, en la asignatura Educación Cívica. Los contenidos asignados fueron: Constitución Nacional, forma de gobierno, división de poderes. Lo primero que pensé cuando leí los contenidos fue: “mmm democracia burguesa”. Si bien me entusiasmó tener finalmente un curso asignado, luego me fue empezando a quitar entusiasmo el contenido. Reconocí de inmediato la importancia que tiene para la vida de los/as estudiantes comprender el gobierno del Estado donde viven dado que es un aprendizaje útil para la cotidianidad, así como también ayuda a comprender una forma de dominación, desde el aparato estatal. Sin embargo, esto no impidió

que se exprese en mi cabeza y mi cuerpo la gran apatía que me generaban estos temas.

Respecto al grupo-clase, tuve la posibilidad de observar sólo dos clases previas a mi práctica intensiva. Las cuales, por diferentes razones que hacen a la dinámica de las instituciones, al menos pude compartir un rato de cada encuentro. Es decir, que fue en mi primer clase práctica como docente que conocí la dinámica grupal. El curso que me tocó fue un primer año, en las horas de los viernes (en la 6ª y 7ª hora). Esto fue otro elemento que me tensionó, y que consideré todo un desafío por ser la última profe de la semana.

El grupo-clase estuvo compuesto por adolescentes de entre 13 y 15 años. Lo primero que me impactó, en este sentido, fue la diversidad de adolescencias que había frente a mí. Me refiero, al hecho de que mientras algunas de las chicas ya se mostraban con gran extroversión, otros/as chicos/as expresaban una gran introversión, y me dio la impresión de que estaban en pleno pasaje de la pre a la adolescencia. Considero este como uno de los elementos que en mayor medida hacía a la dinámica del grupo, a las tensiones y a la forma de relacionarse existentes.

A medida que los días pasaban sentí un eco, una especie de pena: antes de acostarme, cuando me despertaba y sobre todo, los jueves, día que debía cursar la práctica docente en Facultad y también día previo a las clases en el CPEM. Pena que se entrecruzaba en mis pensamientos más o menos de la siguiente manera: *Constitución Nacional... para algunos/as la ley que guarda nuestros derechos, para mí la ley que nos impone otra clase para oprimirnos, para garantizarnos y garantizarse eso... opresión legal. República, división de poderes, pensadas como instrumentos que garantizan la democracia, democracia imposible en el marco de la explotación capitalista. ¿Cómo voy a hacer para enseñar esto?*

### **Fantasma, ideología, sentimientos y reflexiones**

Hasta hace muy poco, la Educación Cívica era para mí sinónimo de formar/formatear ciudadanos/as para que piensen que participan en las

decisiones del Estado, cuando la realidad –según mi lectura, que se sustenta en el análisis marxista de la misma- es que este tipo de Estado y de democracia responden al ordenamiento de la sociedad en clases, donde una, la burguesía, explota a otra, el proletariado. Un tipo de Estado que busca sostener este ordenamiento ya que está en manos de la clase poseedora.

Asimismo mi experiencia con esta asignatura –como estudiante de nivel medio- estuvo marcada por docentes que parecían estar muy de acuerdo con esta sociedad, y que además tenían prácticas que consideraba antipedagógicas. Por ejemplo, cuando el tema Constitución Nacional me fue “enseñado” a través de una lección oral en la que teníamos que predicar su preámbulo. Por entonces, de más está decir que no comprendí lo que era la Constitución.

Así, como plantea Gloria Edelstein, en la práctica cobra fuerza el pasado escolar. En este sentido el recuerdo adolescente y la representación de mi profesora de Cívica devinieron a mí como un fantasma. Ante esto, mi primera reacción fue bien natural: me espanté. Esa profesora, seguramente sin si quiera saberlo, dejó en mí una marca negativa de la asignatura. Esto, sumado a mi concepción ideológica de esos contenidos me llevaron inconsciente, y quizá hasta conscientemente, a construir una muralla de resistencia.

Esta resistencia a la asignatura se presentó de diferentes maneras. En primer lugar con una gran dificultad para encontrar materiales que me resultaran interesantes y que clarificaran para mí estos contenidos. Esto se manifestó en el aula a través de dificultades en las primeras clases para enseñar con claridad conceptual. Durante las primeras clases, el problema fue que intentaba resolver lo que debía resolver en la clase siguiente.

Por otro lado, cuando fui superando ese primer error, a través de reflexionar y presionarme para clarificar y comprender los conceptos centrales y secundarios, seguía acompañándome, ahora casi imperceptible para mí, la muralla, la apatía. Mientras estaba logrando comprometer mi cabeza, no lograba comprometer mi cuerpo, mi personalidad. Me sentía ajena a una parte de la experiencia.

En la experiencia áulica esto se traducía en clases pasivas -de hecho releendo las narrativas voy dimensionando que esto lo mencioné varias veces-. Incluso en algunas de ellas no pude coordinar el tiempo, sino que este fue manejado por los/as chicos/as. Además, mi actitud era muy diferente a lo que soy, la resistencia se traducía en extrañamiento.

Considero que la objetividad y la subjetividad son partes de una misma cosa, son indivisibles, y más aún en las ciencias sociales, son la unidad que hace a la ética. En este sentido, y en palabras de una grande del pensamiento y el arte latinoamericano (Violeta Parra) considero que: lo que puede el sentimiento no lo ha podido el saber. En este sentido pensar el contenido pero no poder sentirlo se me presentaba como una dificultad enorme. Se estaba convirtiendo en eso. Ahora bien, en una clase ¿el/los sentimiento/s sólo pueden ser hacia el contenido? No, pueden ser, y está bueno que lo sean, hacia la práctica de la enseñanza en sí misma.

Esto lo evidencí en la cuarta clase, para la que había estado reflexionando muchísimo y en la que puse todo mi esfuerzo y por primera vez me dejé interpelar por el contenido y por mis ganas de estar ahí, en el aula. Cambié la estrategia de la secuencia, presenté el tema y copiamos un cuadro del mismo, actividad que pensé que sería aburridísima por lo que me propuse poner el cuerpo, y por primera vez sentí que lo logré. Pude mínimamente dialogar el contenido y no cerrarme tanto, disfrutar de la clase.

Luego, cuando conté esta experiencia el profesor de la práctica me interpeló con la pregunta sobre si me había dado por vencida, si sentía una especie de disciplinamiento didáctico. Lejos de molestarme, su pregunta me invitó a reflexionar sobre otra cuestión, que hasta ahí no había podido pensar como dos opciones: *¿quiero resistirme a enseñar Educación Cívica o quiero enseñarla desde la resistencia?* Entendí que una respuesta ante una situación se hace más fácil si una pregunta es bien planteada. Y abre un desafío que ahora hace interesante para mí enseñar Educación Cívica. En fin, una pregunta que me hace reflexionar sobre mis prácticas actuales y a futuro.

## **La experiencia de la práctica como inicio de una reflexión no resuelta**

Por lo dicho hasta aquí, puedo identificar entonces algunos de los rasgos que en este momento me parecen significativos de mi experiencia de práctica docente. Y fueron varios los desafíos que encontré para el desarrollo de la misma. El principal de ellos, que se hizo patente de inmediato, fue que los contenidos a desarrollar me chocaron ideológicamente. Esto fue seguido por la dificultad para encontrar y comprender con total claridad los contenidos a desarrollar. Mientras que detrás o a la par de todo esto existía una gran resistencia de mi parte a enseñar estos temas.

Resistencia que en todos esos sentidos derivaba de un desapego sentimental respecto a lo que tenía que enseñar, alimentado, además, por mi propio pasado escolar. Me pregunto si pude resolver esto y por el momento me respondo que no. Lo que si pude, es ordenarlo, comprenderlo, y pensar que la resistencia se puede expresar en diversas formas. En este sentido la experiencia me deja un aprendizaje de lo que quiero hacer y estoy segura de que no es negarme a enseñar Educación Cívica, sino emprender el camino a enseñar aprendiendo y aprender enseñando la Cívica desde la resistencia.

### **Bibliografía:**

**Barila, M. I. y Fabri, S.** (1999) “Hacia la búsqueda de sentido en la escuela secundaria”. En Rev. PRAXIS Educativa, junio, año 4 N° 4. Ed. La Colmena, Bs. As.

**Caporossi, A.** (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En: Sanjurjo, Liliana (coord.). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Ed. HomoSapiens, Rosario, Santa Fe. Cap. IV. pp. 107 a 149.

**Edelstein G.** (1999). “La residencia en la formación inicial de docentes. Un estudio desde las representaciones de los propios residentes”. En Revista PRAXIS Educativa, junio, año 4 N° 4. Ed. La Colmena, Bs. As. pp. 44 a 51.

**Edelstein G. y Coria A.** (1995). *Imagen e imaginación. Iniciación a la docencia*. Ed. Kapeluz, Bs. As., pp. 1-61.

**Parra V.**, “Volver a los 17”. Versos.



# CAPÍTULO 14:

## Retos para enseñar historia a partir de las TICs.

*Leandro Escorza*

### **Introducción**

En este trabajo doy cuenta de las estrategias y recursos que seleccioné para el desarrollo de mi secuencia didáctica, y que ocuparon un rol central en mi práctica docente. En este sentido, y en tiempos donde lo visual juega un fuerte papel en nuestra percepción, la utilización de materiales audiovisuales en la clase de historia puedo considerarlo como un recurso provechoso para la enseñanza. El uso de las Tics en el aula desprende diferentes aristas de análisis. Por un lado nos ayuda para reforzar visualmente contenidos al mismo tiempo que los trabajamos; y por el otro, nos permite indagar sobre las representaciones que tienen los/las estudiantes sobre temas históricos, que por la lejanía en el tiempo y también en el espacio, parecen ser totalmente ajenos a nuestra realidad. Diferentes situaciones didácticas ponen de manifiesto algunos de estos aspectos. Como por ejemplo cuestiones cotidianas respecto a la vestimenta, las viviendas, la alimentación o la sexualidad.

Por estos motivos, el propósito de este trabajo es compartir mi experiencia sobre la utilización de las nuevas tecnologías, como recurso y estrategia en el proceso de enseñanza de la asignatura historia. Es en este sentido que me interesa indagar cuestiones que surgieron en el trayecto de mi práctica, tales como ¿qué límites y posibilidades hay en el uso de las TICs cuando enseñamos historia antigua? ¿cómo pensar este recurso en la enseñanza de estos contenidos? ¿qué lugar tuvieron las imágenes en la enseñanza de la Grecia clásica? Es decir, ¿qué me aportaron las imágenes para la enseñanza de historia? Y ¿cómo abordé la historia a partir de estas?

## Las TICs en contexto de cultura digital

Estamos en un momento histórico donde lo visual nos atraviesa fuertemente, donde las tecnologías de la comunicación y la información forman parte de la vida cotidiana. Este contexto ha sido definido por el sociólogo español Castells (2003) como sociedad del conocimiento<sup>1</sup>, aunque para otros estamos en una sociedad de la información<sup>2</sup>, como el caso de Savater (1998). Sin entrar a polemizar entre las diferentes posturas, es inminente que los tiempos actuales, están dentro de un nuevo paradigma de circulación de la información y del conocimiento, donde las nuevas tecnologías digitales de la información y la comunicación tienen un papel relevante.

Si estamos pensando en una sociedad atravesada por estas nuevas tecnologías, debemos tener en cuenta que el ámbito educativo también es un espacio atravesado por las TICs. Cuestión que nos lleva a pensar a la educación como un ámbito que está dentro de un contexto de cultura digital el cual entendemos siguiendo a Doueihi como:

*“un conjunto de tecnologías conjugadas que han producido y siguen produciendo prácticas sociales que al menos por el momento amenazan o cuestionan la viabilidad o incluso la legitimidad de determinadas normas socio-culturales establecidas y de los marcos jurídicos ligados a ellas (...) la cultura digital está compuesta por modos de comunicación y de intercambio de informaciones que desplazan, redefinen y remodelan el saber en formas y formatos nuevos y por métodos para adquirir y transmitir dicho saber.”* (Douihi, 2010, 35).

---

<sup>1</sup>La sociedad del conocimiento según Castells “se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada sobre el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información (...) lo distintivo de lo que está pasando en los últimos diez o quince años es realmente un cambio de paradigma muy parecido al que ocurrió cuando se constituyó la sociedad industrial (...) Se constituye un paradigma de un nuevo tipo en el que todos los procesos de la sociedad, de la política, de la guerra, de la economía pasan a verse afectados por la capacidad de procesar y distribuir energía de forma ubicua en el conjunto de la actividad humana. [En este sentido] al hablar de sociedad del conocimiento —en otros casos, sociedad de la información, etc.- nos estamos refiriendo a la constitución de este nuevo paradigma tecnológico.”

<sup>2</sup>Savater va a distinguir entre información y conocimiento, “la información no es el conocimiento (...) la información es un nivel, y el conocimiento es una reflexión sobre la información, una capacidad de ordenar, de jerarquizar, de desechar y seleccionar en la información. Entonces el recibir una inmensa masa de información no es garantía de conocimiento.”

Al afirmar que la educación está dentro de un contexto de cultura digital, no estoy diciendo que todas las prácticas educativas dentro del aula impliquen la utilización de un recurso tecnológico por parte de los/las docentes. Pero si estoy afirmando que los/las estudiantes están en contexto de cultura digital, y que las TICs están dentro del aula, ya sea en forma de notebook, celulares o tablets. Es por ello, que en mi práctica opté por utilizar las TICs como recurso y estrategia de enseñanza

Si bien en mi secuencia didáctica las TICs no eran un recurso previsto con demasiada anterioridad, luego de la segunda clase como practicante decidí que si lo fueran. Opté por los recursos audiovisuales porque el profesor que estaba a cargo del curso los venía utilizando y sus estudiantes respondían a estos nuevos soportes, y a esta nueva manera de presentar y trabajar los contenidos.

Cabe aclarar que mis prácticas docentes en la enseñanza de historia las realicé con el grupo clase del 1° B del turno mañana del C.P.E.M. N° 41 de la ciudad de Neuquén. El curso estaba conformado por 21 estudiantes, entre los cuales no había una diferencia etaria significativa. El grupo contaba con una dinámica propia, donde el trabajo grupal era una buena estrategia para llevar adelante el proceso de construcción de conocimiento histórico escolar. Estuve frente a un grupo que se predisponía para participar.

La utilización de las TICs fue todo un desafío para mí. En mi experiencia elegí realizar Power Point, los cuales estaban contruidos en base a textos que definían conceptos, cuadros conceptuales e imágenes. Digo desafío porque durante toda nuestra formación universitaria, no contamos con una formación específica en la utilización de las nuevas tecnologías. Y si bien tenía saberes previos adquiridos de manera individual, me llevó tiempo extra (respecto de lo que sería preparar una clase de corte tradicional) pensar la elaboración de los Power Point, ya sea por la búsqueda de imágenes y videos, como también la estructuración y articulación de estos contenidos.

## Usar las TICs para enseñar historia de la Grecia Clásica. Límites y posibilidades

Entiendo que el uso de las nuevas tecnologías tiene algunas ventajas como, por ejemplo, ahorrarse el tiempo de escribir en el pizarrón. Y ello lo evidenció cuando, en una clase, llevé -en los diferentes Power Point- cuadros conceptuales que me hubiesen demandado unos buenos minutos realizarlos en el pizarrón. Otra de las cuestiones que me permitió el uso de las TICs fue que pude incentivar la participación de varios/as estudiantes, pidiéndoles que lean de la diapositiva, al mismo tiempo que me permitía que si había algún/na estudiante que no prestara atención a la lectura o alguna explicación por afuera del texto, pudiera estar observando las imágenes que acompañan al texto y/o apuntando algo del texto. Estas situaciones me permitieron observar que la atención estaba en lo que se quería trabajar en la clase, porque si no se escuchaba o leía, se podía visualizar una imagen que era contenido, es decir, que la atención estaba puesta en algún lado, ya sea en la imagen, lo que decía algún compañero o yo.

El Power Point permitió que los/las estudiantes puedan ir anotando algunas cuestiones centrales en la carpeta, y que no quede solo en la lectura o en una explicación, sino que se puedan llevar algo anotado, para poder leerlo y pensar sobre eso; era también una manera de esquivarle de algún modo a los libros de texto. Así, que se pueda leer lo conceptual y procesual, abre el espacio para las preguntas sobre lo que se está trabajando, siendo éstas una buena manera de permitir construir conocimientos con el grupo clase. Estas situaciones las trabajé con ejemplos basados en situaciones hipotéticas traídas al presente, para poder comprender lo que estábamos trabajando, por ejemplo, la cuestión de la formación de las polis.

Al ver la imagen de la pintura del Discurso fúnebre de Pericles,



Philipp Foltz. [Discurso fúnebre de Pericles](#)

muchos/as se preguntaron por la vestimenta: *¿andaban desnudos?*; y de hecho una estudiante le preguntó a un compañero *¿antes no había ropa?*. Estas cuestiones me sirvieron para trabajar sobre las representaciones que tenía el grupo clase respecto de la vestimenta o no en la antigüedad clásica.

En este marco, al reflexionar sobre mi práctica docente, considero que el trabajar con las TICs generó límites y posibilidades. Dentro de las posibilidades, pude observar que trabajar con materiales audiovisuales, nos permiten observar cuales son las representaciones que tienes los/las estudiantes sobre los temas que se están abordando; estas permiten que cada uno y una realice una interpretación de lo que está viendo, y abre a aquello que es lo primero que hay que tener: la imaginación para construir conocimientos.

Así, por ejemplo, las imágenes fueron significativas en mi experiencia cuando se volvió a leer lo que se copió en la carpeta o se apuntó en una ficha de cátedra. Es decir, que los/las estudiantes pudieran asociar el concepto apuntado con una imagen trabajada en clase. Una situación que puede respaldar esto es que al leer la palabra *asamblea* los/las estudiantes se pueden acordar de la imagen que vieron, y de este modo asimilar el contenido de otra manera.

Sin embargo, encarar el proceso de enseñanza mediante el uso de imágenes tiene que tener su precaución. En primer lugar las imágenes que vamos a llevar debemos estudiarlas previamente, saber quién las hizo, donde, cuando, a que está haciendo referencia, etc. Un límite que tiene el trabajar con imágenes es que para algunos periodos históricos son escasas, por ejemplo para el caso de la historia de las sociedades antiguas. Otra cuestión que debemos tener en cuenta es estar atentos para ver cuáles son las cuestiones que despiertan las imágenes.

En mi caso, al mostrar pintura y mosaicos de la Grecia clásica, surgieron preguntas que no todas llegué a escuchar y otras que no termine de responder del todo, como ejemplo, *¿andaban desnudos?*



*¿cómo se hacían las casas? ¿con que? ¿qué comían? ¿cómo se cuidaban para no tener hijos?* Es ahí, donde hay que estar atentos para ver cuáles son las representaciones que construyen a partir de las imágenes, ya que pueden no condecirse con el saber histórico. Otro ejemplo de esto fue al mostrar un video animado, el cual en una parte mostraba a los dioses del olimpo griego viendo el planeta a través de un plasma.

Son estas cuestiones las que hay que tener en cuenta y aclarar. Es por eso que hay que estar preparado para poder ver las representaciones, estar atentos para responder cuestiones de la vida cotidiana sobre el periodo histórico que estamos dando, como cuestiones de la vivienda, la ropa, la alimentación, la construcción, que por ahí nosotros damos como sabidas, o que en muchos casos, no tenemos en cuenta por desconocimiento. En este sentido hay que estar alerta para poder aprovechar las interrogantes que las imágenes despiertan. Sobre todo porque las imágenes nos posibilitan romper las barreras temporales, y espaciales. Si no hay imagen quedamos en las palabras, *algo que paso lejos, hace muchos años, donde todos andaban desnudos.*

Es por ello que pienso que las imágenes ayudan a crear otras representaciones, hacen más palpable y visible lo que estoy aprendiendo. Las imágenes y videos son contenidos presentados de otra manera, diferente de la tradicional explicativa, y son parte de lo que se está tratando de enseñar. Reconocer que tienen una incidencia importante en la enseñanza pero hay que tener un trabajo previo.

De manera que un limitante en el trabajo con las TICs se encuentra -primero-en la disponibilidad de materiales y –segundo- en la formación que tenemos para poder crear estos materiales. Un gran desafío sería formarse para crear materiales audiovisuales.

### **Reflexiones finales entorno a mi práctica docenteutilizando las TICs.**

Las imágenes y videos tuvieron un papel importante en lo que fue el desarrollo de mis prácticas. Pero ¿qué nos aportan las imágenes en la enseñanza de historia? En primer lugar considero que nos permiten

enseñar historia de una manera que no sea la tradicional, donde entran a jugar otros sentidos en la manera de aprender. Los audiovisuales son contenidos presentados de otra forma, y creo que juegan un papel importante en contextos de cultura digital, donde necesitamos otra manera de enseñar historia.

Así, puedo afirmar a partir de mi experiencia como practicante, que las TICs tienen una incidencia real en la enseñanza de historia. En particular, en cuanto favorecen mejores posibilidades de aprendizajes y promueven alternativas en la forma de enseñar historia. Las nuevas tecnologías están presentes en el aula, y está en nuestra decisión si las tomamos como un recurso o las dejamos como algo que “distrae a los chicos/as”. Tenemos que aprender a darles un buen uso, que promueva nuevas formas de aprendizaje y de enseñanza.

### **Bibliografía:**

**Castells M.** (2003). “La dimensión cultural de internet”. Ponencia impartida en el ciclo de debates culturales *"Cultura XXI: ¿nueva economía?, ¿nueva sociedad?"* organizado por la UOC y el Institut de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona.

**Doueih M.** (2010). *La gran conversión digital*, Bs As, Fondo de cultura económica.

**Savater F.** (1998). “El valor de educar en la sociedad de la información”. Transcripción literal de la conferencia pronunciada en el *II Congreso Internacional de Formación y Medios*. Segovia, 6 de julio.





## QUINTA PARTE:

Pensar históricamente,  
un desafío de la enseñanza de la historia.  
Perspectivas didácticas para la innovación.



## CAPÍTULO 15:

# Pensar la práctica docente para resignificar y transformar la enseñanza de la historia.

*Letizia Paula Salvucci Prislei*

*“Al emprender una reflexión sobre lo que experimentaba, buscaba un grado de libertad en lo que estaba ocurriendo”  
(Bourdieu P., 1992, 294)*

### **Introducción**

El propósito del presente artículo es compartir una serie de reflexiones sobre mi experiencia en la *práctica docente de la enseñanza de la historia*, con la pretensión de aportar algunas claves que –aunque sea de modo aproximativo- contribuyan al propósito de promover nuevas formas de enseñar a pensar históricamente, tanto en el campo universitario como escolar. El hecho de asumir un *proceso reflexivo permanente* sobre mis propias *prácticas* surgió de manera casi intuitiva, a raíz de la necesidad y de la intencionalidad de ir resolviendo una serie de *dificultades específicas* que fueron emergiendo en el transcurso de las mismas.

En dicho proceso, dos cuestiones adquirieron para mí una importancia significativa. Por un lado, la posibilidad de visibilizar una serie de *limitaciones epistemológicas y didácticas* -que según advierto devienen de un conjunto de pautas internalizadas a lo largo de mi propia trayectoria formativa-. Por otro, la condición necesaria de un proceso de *apertura hacia la deconstrucción de mi propia subjetividad*, desde mi posición de practicante en la enseñanza de la historia.

En las últimas instancias del *Profesorado en Historia*, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue, los/las estudiantes afrontamos, tras años de formación predominantemente disciplinar, el desafío de realizar nuestras prácticas docentes. Una

*puesta en acto* compleja y de gran implicación personal, que supone la articulación de las múltiples dimensiones que caracterizan a los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos, pensados en clave histórica.

Podría comenzar diciendo que “*las prácticas*” fueron para mí una experiencia novedosa, en la que emergieron una multiplicidad de sensaciones de manera simultánea, y en la que coexistieron una serie de ambigüedades y contradicciones. Todas ellas vinculadas a mi intencionalidad y voluntad de impulsar o llevar a cabo un proceso de “*construcción metodológica*”<sup>1</sup>(Edelstein G., 1996). Mi desafío de materializar una forma alternativa de enseñanza de la historia, sin embargo, entró en tensión con la reproducción de prácticas tradicionales internalizadas.

Dicha situación contradictoria, no fue fácil de afrontar e intentar resolver. Implicó un proceso personal de *auto-reflexión permanente*, y un intento de *deconstrucción*, en función de ir encontrando *formas distintas de intervención*. Todo ello para romper con un modelo de enseñanza que evidentemente yo tenía internalizado, aunque no fui consciente del problema, hasta el momento en que di la primera de mis clases.

Fue justamente en el transcurso de la experiencia que pude ir detectando la emergencia de dichas contradicciones, las cuales en el plano teórico previo daba por supuesto como superadas. En general, pude ir observando con claridad, que los enunciados expuestos y detallados en las fundamentaciones teóricas y en el enfoque didáctico que constituyeron mi planificación, no tuvieron correlato directo en mis prácticas concretas de enseñanza.

Ante la situación incómoda de no lograr una concreción de los propósitos y finalidades que guiaban mi propuesta de enseñanza,

---

<sup>1</sup> Implica una síntesis de opciones que coloca al docente como protagonista de la construcción de su propia propuesta pedagógica, fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos, y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. Es una categoría analítica, mediante la cual Gloria Edelstein propone una superación de las vertientes tecnicistas en relación a la cuestión del método en la didáctica.

sobrevino una catarata de incertidumbres e interrogantes. En particular, acerca de las causas de los resultados- en principio desalentadores- que pude ir resignificando como el puntapié propicio para la indagación.

En este sentido me interesa destacar la potencia del *retorno reflexivo*<sup>2</sup>(Bourdieu P. y Wacquant L, 1992). Volver la mirada sobre las propias *prácticas docentes*, se pondera como condición de posibilidad, como punto de partida, para modificar los parámetros desde los cuales avanzar en propuestas alternativas de *construcción metodológica* para la enseñanza de la historia en el nivel medio.

A modo de contextualización, es preciso señalar que mi *práctica docente* se desarrolló en el CPEM n° 41 (Institución perteneciente a la educación pública estatal neuquina, Nivel Común Medio), en el 3° Adel Turno Tarde. Curso integrado por un grupo mixto de 24 estudiantes que oscilan entre los 15 y 16 años de edad. Allí, realicé una experiencia compartida con otra practicante del Profesorado en Historia, con quien elaboramos desde la *instancia de pre-práctica*, un *Informe de Contenidos* y una *Secuencia Didáctica*, cuyo *recorte temático* giró en torno de los principales problemas sociopolíticos característicos de la *Historia argentina durante la segunda mitad de siglo XIX y comienzos del XX (1862-1912)*.

### **Limitaciones epistemológicas y didácticas: una aproximación al problema**

A continuación recupero algunas situaciones que considero significativas de mis prácticas docentes. Situaciones, que me permiten avanzar en un proceso reflexivo, señalando las *dificultades específicas* a las que aludí en la introducción, y a partir de las cuales puedo

---

<sup>2</sup> La *sociología reflexiva* de P. Bourdieu, plantea la *reflexividad* como un verdadero programa de trabajo, que implica un proceso de *objetivación participante*, no como un retorno autocomplaciente e intimista sobre la persona [en nuestro caso el *docente-practicante*] limitado a una descripción simplista, sino como medio que permite detectar/ visibilizar los mecanismos colectivos de subordinación ética y política que subyacen en nuestras prácticas, para dejar de ser cómplices inconscientes de las fuerzas que se pretende combatir; esto es, un *retorno reflexivo* de efectos científicos y políticos, que al *develar* dichos mecanismos permita ubicar puntos reales de aplicación, para una acción social responsable y realista.

visibilizar/analizar las *limitaciones epistemológicas y didácticas* a las que hago referencia.

Cuando sostengo que en el transcurso de mi práctica docente pude detectar limitaciones epistemológicas, me refiero al fuerte arraigo de la lógica disciplinar que operó como obstáculo en el proceso de construcción de los contenidos escolares que formaron parte de nuestra secuencia didáctica. Un ejemplo concreto respecto de este tipo de limitación emergente, tuvo lugar en la segunda clase que organizamos de manera compartida con mi compañera de práctica docente.

Al realizar un mapeo general de la experiencia, queda en evidencia una clase con dificultades concretas en nuestras intervenciones pedagógicas. Al margen de las imprecisiones a la hora de administrar los *tiempos de la clase*, es posible enunciar otras en relación a: promover interacción participativa y colaborativa con el grupo clase, recuperación de aportes realizados por los estudiantes apelando a un mayor diálogo, realización de preguntas problematizadoras. Aunque hicimos el intento, no logramos captar el interés de los/las estudiantes por el tema propuesto. En relación a lo anterior, tampoco se pudo habilitar una instancia de *construcción colectiva* de conocimientos históricos significativos.

### **Clase 2 (duración 120 minutos)**

La clase estuvo organizada en tres momentos: primero trabajamos el “**concepto de Estado**” indagando las representaciones de los estudiantes a partir de una serie de preguntas orientadoras; posteriormente, a partir de la lectura de una Ficha de cátedra abordamos “**los atributos de un Estado Nacional Moderno**” para finalmente, comenzar a analizar algunos aspectos significativos del “**Proceso deorganización definitiva del Estado Moderno argentino, durante las presidencias fundadoras**”. A partir de lecturas grupales de la Ficha de cátedra y una instancia posterior de puesta en común, se sintetizaron los contenidos en una recta histórica en el pizarrón.

### ➤ **¿Dónde radicó el problema?**

Es cierto, como plantea G. Edelstein, que las prácticas docentes se caracterizan en general por la complejidad, la inmediatez, la imprevisibilidad y una gran implicancia personal del docente, entre otras múltiples dimensiones relevantes - que se vivieron en esta instancia con bastante intensidad por ser las primeras experiencias-. Pero en este punto me interesa hacer énfasis en un tema central que compete a la tarea del docente: el trabajo en torno al “*conocimiento*” (Edelstein y Coria: 1995, 17)<sup>3</sup>.

Las actividades propuestas estaban planificadas con la intencionalidad de generar una clase dinámica y participativa. Pero ésta, se caracterizó por un claro predominio de *desarrollos explicativos*, que se sumaron a las dificultades surgidas a la hora de articular el *marco teórico* propuesto con los *acontecimientos del proceso histórico* abordado. Es decir que, en general, los contenidos fueron enunciados y planteados en desarrollos que daban cuenta de un saber ya resuelto, a pesar de la utilización de recursos que podrían haber sido problematizados desde una perspectiva metodológica más constructiva.

Si bien no era nuestra intención, la principal estrategia de enseñanza terminó siendo *la explicación*, mediante la cual abordamos y ampliamos los contenidos de la Ficha. Esto, con muy poco diálogo e interacción con los estudiantes. El problema fue recurrente en casi todas las clases de nuestra práctica docente.

### **La potencia del “retorno reflexivo” como condición de posibilidad**

*Retornar a sí mismo* implica interrogarse, para constatar si hay o no un correlato entre lo que pretendemos hacer y lo que realmente hacemos en el aula. Sirve no solo para cuestionar lo hecho, sino fundamentalmente, para detectar los modelos de enseñanza internalizados acríticamente en el transcurso de nuestra trayectoria formativa.

---

<sup>3</sup>Ver también Edelstein G. (2002)

En este proceso de retorno reflexivo, quisiera destacar algunos de los soportes que facilitaron la reflexión sobre mi propio desempeño como practicante. Entre ellos, la construcción de *narraciones reconstructivas* al finalizar cada una de las clases y la puesta en diálogo de las mismas con las *fichas de registro* que nos fueron entregando los docentes que observaron nuestras prácticas. Además, las *grabaciones de audio*, la *planificación* elaborada previamente (readaptada en función de las necesidades emergentes) y las *narraciones* (orales y escritas) de los propios estudiantes del grupo-clase en función de las diversas instancias evaluativas que fuimos proponiendo.

### ➤ **¿De dónde devinieron las dificultades planteadas?**

Al considerar *las dificultades* que se me plantearon en *la práctica docente* - desde un ejercicio de retorno reflexivo –no puedo dejar de establecer una relación entre éstas y las características propias de nuestra formación, anclada fuertemente en los contenidos y preceptos académicos/científicos de la disciplina. Claramente, a lo largo de nuestra trayectoria formativa, vamos internalizando (a veces de manera inconsciente) una matriz de pensamiento, cuya lógica, es posteriormente trasladada al campo escolar en nuestras intervenciones. Terminamos reproduciendo una transmisión mecánica, lineal y memorística de los contenidos. De este modo podemos advertir la estrecha relación entre las limitaciones epistemológicas y didácticas que he planteado.

Estas cuestiones que interpelan nuestra tarea, nos permiten formular una serie de preguntas; fundamentalmente: *¿qué historia queremos enseñar?* *¿enseñamos a pensar históricamente?* y *¿para qué enseñar historia?* Preguntas que nos llevan a revisar nuestro corpus de herramientas teóricas y epistemológicas, notando que casi de manera imperceptible, hemos adquirido los razonamientos propios de la modernidad occidental (separación sujeto/objeto; linealidad del tiempo histórico; sentido de universalidad; separación teoría/práctica, etc.). De manera tal que se nos dificulta enormemente pensar, imaginar y actuar de maneras distintas.

Posiblemente, el desafío implique, como proponen M.A. Jara y N. García, un *desplazamiento epistemológico* para un *nuevo*

*emplazamiento pedagógico-didáctico*. Esto último, en función de superar una práctica naturalizada como tradición en la formación, enseñando Historia “*desde y para el desarrollo del pensamiento histórico*” (Jara M. y García N., 2014, 9).

Es en esta arena de problematizaciones en la que se conjugan y entran en tensión distintos “*enfoques de la enseñanza*”. A rasgos generales es posible detectar dos grandes tendencias: la *tecnocrática o instrumentalista* y la *constructivista*. La primera concibe al docente como mero ejecutor de prescripciones elaboradas por otros - limitado a traducir en actividades la normativa establecida- moviéndose siempre en escenarios prefigurados. En contraposición, la alternativa propuesta por Gloria Edelstein, posiciona al docente en un margen más amplio de posibilidades y libertades a la hora de elaborar su propia propuesta de enseñanza. La *construcción metodológica*, como acto singular, implica el entrecruzamiento de distintas dimensiones. Entre ellas, las adscripciones teóricas y epistemológicas del docente, el lugar que se otorga a los sujetos que aprenden, el contexto histórico, sociocultural, áulico e institucional particular en el que se opera, y fundamentalmente las intencionalidades del propio docente. Es en función de éstas últimas, que se realiza la articulación entre los contenidos disciplinares, las actividades, técnicas, recursos y estrategias que resulten pertinentes en cada contexto singular.

### **A modo de síntesis**

Develar los mecanismos que subyacen en nuestras prácticas, implica un proceso de auto percepción y autocrítica. Asimismo, un “*cambio de registro en la observación*”, entendiendo que no basta simplemente con la descripción detallada y simplista de lo que acontece en un aula. Se trata fundamentalmente, como plantea Loïc Wacquant, de “*Pensarse a sí mismo y pensarse en voz alta*” (Bourdieu P. y Wacquant L., 1992, 19).

En tanto *prácticas socioculturales*, las *prácticas docentes* deben ser reflexionadas e incluso teorizadas de manera colectiva, en función de poder problematizar y cuestionar las percepciones y representaciones que las condicionan. Como sostiene Pérez Gómez “*sin el apoyo*

*conceptual, teórico metodológico de la investigación educativa como de la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica, el proceso de socialización del profesorado, tiende a reproducir los obstáculos acumulados en la práctica empírica bajo las presiones de las culturas académicas e institucionales dominantes” (Perez Gómez A., citado en Edelstein G., 2011).*

### **Bibliografía:**

**Bourdieu P. y Wacquant L.** (1992). *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires-México-Madrid: Siglo XXI, 2005.

Consulta en web: [http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Bourdieu\\_Pierre\\_y\\_Wacquant\\_Loic-Una\\_invitacion\\_a\\_la\\_sociologia\\_reflexiva.pdf](http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Bourdieu_Pierre_y_Wacquant_Loic-Una_invitacion_a_la_sociologia_reflexiva.pdf)

**Edelstein G. y Coria A.** (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelúz.

**Edelstein G.** (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En AAVV. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós, México, D. F..

**Edelstein G.** (2002) *Problematizar las prácticas de la enseñanza En: Revista Perspectiva*, Santa Catarina, Brasil.

Consulta en web:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10468/10008>

**Edelstein G.** (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós. Cuestiones de la Educación. Bs. As. Cap. 1. pp.25-52.

**Edelstein G.** (2015). “La enseñanza en la formación para la práctica”. En *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N°1; Abril.

Consulta en web:

<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6219/5662>

**García N. B. y Jara M. Á.** (2014). “Formar para pensar históricamente. Una mirada contra las certidumbres de la práctica formativa”. Ponencia presentada en *XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia*. Santa Fe, septiembre.

## CAPÍTULO 16:

### La pregunta problematizadora en la construcción reflexiva y crítica del conocimiento histórico-escolar

*Lautaro Losino Demarchi*

#### **Introducción**

En el presente trabajo se realiza una aproximación parcial a una de las tantas problemáticas que han surgido en el desarrollo de mi práctica docente de enseñanza de la Historia. Ella se refiere a la importancia de las preguntas problematizadoras y reflexivas como un medio para desnaturalizar la realidad imperante. Conscientes del predominio de un “pensamiento único”, o sentido común, fundado en afirmaciones, certezas y verdades, que el propio sistema dominante impone como absolutas; considero fundamental fomentar el desarrollo de preguntas orientadoras que les brinden a los y las jóvenes de nuestra era, elementos propicios para deconstruir y reflexionar su realidad.

En este sentido, se abordan algunas situaciones que se experimentan al momento que se encara una clase de Historia. En particular, cuando se enfatiza en el peso de las preguntas problematizadoras, como medio para promover una participación interactiva y dinámica entre el docente y los y las estudiantes; como también, un punto de partida para incentivar una elaboración escrita autónoma y reflexiva por parte de los sujetos del grupo clase. Nos encontramos, en un contexto social marcado por la preeminencia de la afirmación, y no de la reflexión. En este marco, considero que las preguntas problematizadoras en la dinámica áulica pueden actuar como un estímulo para construir y propugnar la tan ansiada conciencia histórica y crítica por parte de los y las estudiantes.

#### **Algunas reflexiones sobre la experiencia en la práctica docente**

*“Enseñar Ciencias Sociales ha sido, frecuentemente, ofrecer respuestas a preguntas que nadie se ha formulado, acumular datos que no ofrecen solución a ningún problema, ofrecer un*

*conocimiento masticado por dientes ajenos y poco útil para saciar un apetito que no han manifestado los alumnos...Las preguntas curiosas, las que generan ansiedad por la respuesta, las que fruncen el ceño de quien esta razonando, las que provocan aleteos de opiniones dispares y tomas de posición discordantes, esas son poco frecuentes” (Siede, 2012: 270-271).*

Partir del enunciado citado puede dar cuenta rápidamente al lector cuáles fueron algunas de las tantas preocupaciones que surgieron en nuestra experiencia como practicantes de Historia, en el curso de “3” B de la escuela C.P.E.M N° 41 de la ciudad de Neuquén. Consciente de que en los diferentes momentos de nuestra formación educativa – niveles primario, secundario y superior- nos vemos supeditados constantemente a la búsqueda de certezas, afirmaciones, verdades, que construyen y legitiman la realidad que se erige por sobre nosotros, y nunca, en cambio, incentivados a interrogarnos, preguntarnos; reflexionar críticamente, fue el elemento primordial que marcó nuestro desenvolvimiento como practicantes docentes.

En la planificación previa –elaborada con mi compañero de práctica- se planteaba una serie de finalidades explícitas por las cuales se orientaría el contenido a trabajar y la metodología a utilizar<sup>1</sup>. Existió una intencionalidad que consideramos crucial para intentar acercarnos al desarrollo de los propósitos pre-establecidos: apostar y promover la redacción propia y autónoma de textos históricos-escolares por parte de los y las estudiantes. En nuestras pretensiones siempre estuvo latente la interrelación dialéctica de las diferentes finalidades para lograr proyectar la construcción de conocimiento histórico autónomo por parte de los y las educandos/as. Sin embargo, creíamos relevante hacer un fuerte hincapié en el aspecto de la escritura, elemento que tal vez nos posibilitara evidenciar el desarrollo no sólo de una visión

---

<sup>1</sup> Las finalidades que orientaron nuestra práctica docente fueron las siguientes:

- *Fomentar la construcción de un pensamiento crítico y alternativo, que le permita a los y las estudiantes aprehender de manera crítica y desnaturalizar la realidad que se erige por encima de ellos y ellas.*
- *Promover la práctica de una lectura y escritura comprensiva, que le brinde a los y las estudiantes los elementos y herramientas necesarias para poder leer y escribir el texto histórico.*
- *Lograr que el grupo clase comprenda por qué fue necesario la consolidación de un Estado en la Argentina de fines del siglo XIX, dilucidando su relación directa con la inserción al mercado mundial como un país agroexportador y las consecuencias que ello trajo, marcando el devenir posterior del país hasta la actualidad. Las consecuencias que proponemos queden esclarecidas son más de tinte económicas, a saber, la desigualdad social, territorial/regional y en el plano internacional dado nuestro rol en la “división internacional del trabajo” (Secuencia didáctica, 2015, pp. 1-2).*

crítica o reflexiva, sino cierto atisbo de pensamiento histórico en el momento en que los sujetos reconstruyen narrativamente una realidad pasada.<sup>2</sup>

No obstante, y retomando la cita inicial de Siede, el peso y la relevancia en la elaboración y manejo de preguntas problematizadoras en la interacción con el grupo clase, nos resultó ser un medio indispensable para fomentar un conocimiento histórico significativo. La formulación de preguntas problemáticas que interpelen a los y las estudiantes, tuvieron lugar en momentos en que establecimos consignas precisas para elaborar respuestas escritas, y otros en instantes en los que se solicitó al grupo clase realizar exposiciones orales y puestas en común.

Veamos un caso particular de nuestra experiencia como practicantes. Luego del transcurso de las tres primeras clases, donde se pusieron en tensión la consolidación del Estado argentino a fines del siglo XIX en la Argentina, en estrecha relación con el desarrollo del Modelo Agroexportador; se propone una actividad que apunta rápidamente a incentivar la escritura propia de los y las estudiantes. Bajo una única consigna se planteó la siguiente pregunta problemática: “¿Por qué fue necesario la consolidación del Estado en la Argentina de fines del siglo XIX?”.<sup>3</sup>

La recepción de los trabajos elaborados por el grupo fue numerosa. Pese a esto, al momento de la corrección, algunos problemas salieron a la luz. Los trabajos no sólo no denotaban una lectura general y comprensiva sobre el tema a partir de la ficha de cátedra analizada. La consigna se reducía, también, a un “corte y pegue” de la primera carilla del material utilizado. En ese momento, muchas de las

---

<sup>2</sup> Cabe resaltar –y esto de un modo más reflexivo- que un común denominador que prima en los diferentes practicantes de historia de nuestra cursada, se ve en la preocupación de lograr construir o incentivar una mirada crítica o reflexiva en su grupo clase a trabajar. No sólo existe una percepción sobre que esta finalidad es un proceso concluido, es decir que se inicia y termina en un lapso determinado –muy corto en el caso de las prácticas docentes-, sino que además, subyace la pretensión de que esa conciencia crítica se pueda materializar acabadamente durante nuestro transito como practicantes.

<sup>3</sup> La consigna en concreto decía: *En un texto escrito y elaborado por ustedes mismos, explicar por qué fue necesario la construcción de un Estado en el territorio Argentino, relacionando los siguiente conceptos: orden y progreso; Modelo Agroexportador; División Internacional del Trabajo; Sectores Sociales (terratenientes, colonos, peones, etc.).*

pretensiones, propósitos, convicciones y finalidades pensadas previas a la práctica docente, comenzaban a ser interpeladas. ¿Qué habíamos hecho mal? ¿No quedo clara la consigna? ¿El material de lectura era muy explícito? ¿Fuimos poco pretensiosos?; o, en este caso, ¿la pregunta problematizadora no lo había sido tanto?

### **Cuando la pregunta problematizadora, no problematiza**

Como expresa claramente Zaballa Vidiella, *“Las actividades son el medio para movilizar el entramado de comunicaciones que se pueden establecer en clase; las relaciones que allí se establecen definen los diferentes papeles del profesorado y el alumnado”* (Zaballa Vidiella A., 1998, 91). En este sentido, la propuesta de una serie de actividades y preguntas desarrolladas por el docente, pueden apostar como no, a una interacción interactuada, interrelacionada, entre los dos sujetos que intervienen en cualquier situación educativa.

Indudablemente, en mi practica pude dar cuenta que la construcción del conocimiento histórico en la dinámica áulica se puede orientar a partir de una relación dialéctica tanto entre el docente y el estudiantado. Como también por el vínculo que se forja entre los propios sujetos que componen al grupo clase. Ponderando la construcción metodología esgrimida por Gloria Edelstein, esto *“Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan”* (Edelstein G., 1996, 52).

Ligado a esto, la autora alude a que el docente deja de ser un mero sujeto trasmisor de un conocimiento objetivo y que, por el contrario, esboza todo un conjunto de síntesis de opciones que posibilita una estructuración de los contenidos disciplinares, de los materiales y de la metodología con la organización de las interacciones entre los sujetos. Es en esta lógica, donde realzamos el peso de las preguntas como elementos sustanciales para estimular una participación y dinámica

álula interactiva que coadyuve a la construcción del conocimiento histórico. Y a la vez, favorezca a la elaboración reflexiva y crítica de textos históricos-escolares por parte de los y las estudiantes.

Siede destaca dos tipologías de preguntas que influyen de manera concatenada en la búsqueda de la problematización. En primera instancia, se refiere a las “preguntas preliminares”, en la que, *“la función básica de las preguntas es despejar la mente de los estudiantes y despertar su atención sobre el objeto de conocimiento que se les ofrecerá en su enseñanza”* (Siede I., 2012, 272). Y en segundo lugar, se apuntala la importancia de la pregunta problematizadora, donde *“La función de la pregunta, entonces, no sólo es abrir, sino también orientar; no es averiguar lo que cada uno sabe, sino desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos. De este modo, la pregunta tiene sentido y ayuda a construir sentidos compartidos entre quienes la abordan. Alumnos y docentes podrán pensar en un problema común, lo cual implica decidir cuál de las respuestas posibles es más atinada y qué argumentos la sustentan. Las preguntas con sentido ayudan a pensar solos y a pensar con otro”* (Siede I. 2012, 275).

Por ello considero que el desarrollo de preguntas problemáticas es esencial no sólo para pensar crítica y reflexivamente sobre la realidad social. También funcionan como un verdadero acicate para favorecer las interacciones a diferentes niveles entre ellos, en relación al grupo clase, a raíz de una exposición; en relación a grupos de alumnos, cuando la tarea lo requiera y lo permita; y en interacciones individuales, que permitan ayudar de forma más específica a los y las estudiantes en la comprensión histórica.

Por otro lado, me resulta crucial la intervención de las preguntas como punto de partida para una elaboración escrita autónoma de los sujetos del grupo clase. Entonces, ¿qué fue lo que sucedió en esa actividad, donde la producción de los y las estudiantes se redujo a un mero “corte y pegue”? ¿No tuvo incidencia la pregunta problematizadora planteada? Pensando retrospectivamente –y a modo de autocrítica- recordé que al momento de presentar el nuevo contenido a desarrollar –formación del Estado y su relación con el modelo agroexportador- se

fundaron un sinnúmero de preguntas preliminares, que intentaron promover la reflexión de los sujetos y despertar su interés. Y de esta manera, proseguir con una interacción dialéctica mediada por algunas preguntas orientadoras y significativas. Sin embargo, ese ápice de curiosidad que se había generado, fue rápidamente opacado por la exhaustiva explicación monologada de nuestra parte. Accionar que tuvo como resultado no esgrimir un abanico de preguntas problematizadoras, sino todo lo contrario: un compendio de certezas, verdades y afirmaciones que parecían inexcusables.

El panorama esbozado, explica en parte los resultados vistos en los trabajos elaborados por el grupo clase, factor que nos empujó no sólo a reconfigurar la planificación de las clases<sup>4</sup>; sino además, a pensar en una nueva metodología que propicie las herramientas necesarias para lograr acercarnos a la finalidad propuesta. De este modo, consideramos oportuno no dar comienzo a clases explicativas de los contenidos a trabajar, y recurriendo a los diferentes materiales de lectura sin fomentar un trabajo interactuado en donde el grupo clase se organice en diferentes subgrupos y elabore esquemas conceptuales que reflejen la lectura comprensiva. Y de este modo, promover síntesis de ideas, que permitan desglosar la ficha de contenido, para una posterior reelaboración en un texto histórico realizado por ellos/as mismos/as.

Todo ello, porque entendimos que *“Es imprescindible prever propuestas de actividades articuladas y situaciones que favorezcan diferentes formas de relacionarse e interactuar: distribuciones grupales, con organizaciones internas convenientemente*

---

<sup>4</sup> En una de las narrativas elaboradas religiosamente luego de cada una de las clases se especificaba la preocupación latente: *“Podríamos decir que la clase se encaró, sabiendo a priori que no se iba a llevar a cabo lo pensando o establecido en la secuencia. Este cambio repentino nació producto de que en la corrección de los trabajos escritos pedidos la clase anterior, logramos visualizar que si bien la problemática, que giraba en torno a “por qué fue necesario la consolidación de un Estado en la Argentina a fines del siglo XIX”, era respondida; no lográbamos ver ni producción propia por parte de los estudiantes, ni una relación de los conceptos que permitan materializar como el modelo agroexportador genero desigualdad y dependencia en las diferentes relaciones laborales. Corrigiendo los trabajos, llegamos a la conclusión que el error estribo en la actividad planteada, poco pretenciosa en los términos de no abrir un lugar a una construcción por parte de los y las estudiantes. Frente a esta cuestión, consideramos comenzar la clase con una lectura de los diferentes trabajos, con la finalidad de generar una puesta en común, y luego llamar la atención sobre lo observado a los diferentes trabajos, que giraba en torno a la descripción, al “copiar y pegar” de la ficha, a no relacionar los conceptos.”* (Narrativa Clase N° 4, 30/09/2015).

*estructuradas a través de equipos fijos y móviles con atribuciones de responsabilidades claramente definidas; marcos de debate y comunicación espontáneos y reglados...*” (Zaballa Vidiella A., 1998, 95). En este sentido, experimentamos un viraje fundamental en la metodología y las estrategias didácticas. Aspecto que posibilitó romper, parafraseando a Siede, con la práctica de enseñar solo las conclusiones que no significa enseñar a pensar con criterio, e ir mechando y complejizando la formulación de preguntas problematizadoras que inciten a una participación dialéctica e interactuada entre nosotros y el grupo clase, en la construcción y reconstrucción del contenido histórico que se enseñaba y aprendía.

Consiguientemente, la elaboración de exposiciones orales en grupo por parte de los y las estudiantes, y el posterior desarrollo de cuadros comparativos que se formuló en conjunto con el grupo clase, abrió las puertas a la formulación de una diversidad de preguntas orientadoras y problematizadoras. Las cuales no nacían sólo de nosotros sino también de los y las estudiantes y que posibilitaran conceptualizar y ahondar en conceptos como “disciplinamiento de la mano de obra”, “relaciones de dependencia y explotación”, “concentración de la tierras”; que lograron ser problematizados con la realidad actual en torno al significado del trabajo, la distribución desigual de la tierra, y la presencia de una economía dependiente.<sup>5</sup>

Todo el compendio metodológico desarrollado –exposiciones grupales, cuadros comparativos, redes conceptuales, preguntas problematizadoras- permitieron no sólo una mayor interacción con el grupo clase, sino que también brindaron elementos precisos para la lectura de las fichas de cátedra. Instancia clave para una posterior escritura y redacción significativa, ya que “*son actividades capaces de enseñar al alumno a desestructurar el texto y a desmontarlo, para luego codificarlo de otro modo y reestructurarlo a través de iconos y de tablas*” (Matozzi I., 2004, 45).

---

<sup>5</sup> De esa puesta en común se logró ahondar sobre cómo en la actualidad de qué manera se disciplina a la mano de obra; surgiendo conceptos por parte del grupo clase relacionados al “trabajo forzoso”, “trabajo esclavo”.

Trabajados los contenidos con otra metodología, y con la finalidad siempre latente, se propuso una nueva actividad,<sup>6</sup> en la que no se incluyó una pregunta problematizadora como eje central. Más bien se propició, un conjunto de conceptos, mediante los cuales los y las estudiantes puedan realizar una síntesis explicativa en la que se vislumbre la relación multicausal de las conceptualizaciones trabajadas en las diferentes clases. Sin el afán de pecar de optimistas, los resultados y las construcciones elaboradas por el grupo clase sin duda denotó una mayor comprensión y elaboración autónoma por parte de estos. Entonces, ¿qué había cambiado? ¿la ausencia de una pregunta problemática eje, condicionó menos al grupo clase o, se había construido un conocimiento más interactuado y de manera dialéctica en el desarrollo de las clases?

## Reflexiones finales

Si tendría que caracterizar mi experiencia como practicante de historia, la definiría, desde una manera bastante coloquial, como un proceso que fue de “menos a más”, o, gradualmente. Principalmente considero que la experiencia tuvo una diversidad de falencias, propias de nuestra formación académica, de la inexperiencia y del corto tiempo en el que se desarrolla la experiencia como practicantes. Sin embargo, creo que logramos avanzar en algunas de las finalidades y propósitos con el que encaramos nuestro desenvolvimiento como practicantes docentes. La centralidad que le otorgamos a la producción de textos históricos como medida para observar si se logró construir alguna relación entre el pasado y el presente, y algún atisbo de conciencia histórica, fue fundamental.

El peso de las preguntas problematizadoras fue emblemático en el desarrollo de las clases. Y siempre se incentivó al grupo clase a, como diría Gadamer, “...*estar abierto a la opinión del otro o a la del texto*” (Gadamer H. G., 1991, 335), tanto en su relación con sus compañeros como para con nosotros.

---

<sup>6</sup>La consigna era la siguiente: *Elaborar un texto explicativo con sus propias palabras, relacionando los siguientes conceptos: División internacional del trabajo; Modelo agroexportador; Estado; Mercado de tierras, trabajo y capitales; relaciones de desigualdad y dependencia.*

La comprensión nos resultó fundamental como instancia para que los sujetos logren aprehender y reflexionar críticamente sobre su realidad. En este sentido, fomentar las preguntas, reflexiones, la escritura y lectura de la Historia, en estrecha relación con el presente, se nos plantearon como un conjunto de opciones de suma importancia. Para la comprensión de realidades pasadas como actuales, no desde la mera *doxa*, sentido común, donde “*quedan vedadas las conceptualizaciones e informaciones del mundo social...*”; sino, más bien, desde la *episteme*, como sostiene Graciela Funes. Es decir, como un saber que “*surge donde puede ser puesto en discusión el contenido del saber recibido...*” (Funes G., 2004, 98-101); lo cual, se mostró como una finalidad oculta que marcó constantemente la metodología y actividades desarrolladas.

### **Bibliografía:**

**Edelstein G.** (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En AAVV. *Corrientes didácticas contemporáneas*, México, Paidós. pp. 46-54.

**Gadamer G. H.** (1977) *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme Salamanca. Selección. pp. 9-21, 331-377.

Siede I. (2010). “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en, Siede, I. (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Buenos Aires, Aiqué. pp. 267-292.

**Zaballa Vidiella, A.** (1998), “Las relaciones interactivas en clase. El papel del profesora y del alumnado”. En *La práctica educativa. Como enseñar*, 4º edición, Barcelona. Grao (serie pedagógica, 120). pp. 91-113.

**Funes, G.** (2004). “Los contenidos de la enseñanza: de la *doxa* a la *episteme*”, en Funes Graciela (Coord.), *Ciencias Sociales. El gran desafío*, Río Negro, Editorial Universidad Nacional del Comahue. pp. 93-104.

**Matozzi I.** (2004). “Enseñar a escribir sobre la Historia”. En *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. pp. 39-48.



# CAPÍTULO 17:

## Los recursos digitales en la enseñanza de la Historia: el Power Point

Karina Collinao

### Introducción

Como bien hace mención Gloria Edelstein, lo metodológico apunta a “*cómo abordar el objeto en su lógica particular a partir de las particularidades del sujeto que aprende*” (Edelstein G., 1996, 81). De esta manera, es necesario tener en cuenta a esos sujetos que aprenden a la hora de realizar la planificación que será llevada adelante durante la práctica docente. Durante el tiempo que duró mi experiencia áulica fue necesario con anterioridad conocer y reconocer al grupo clase sobre el que íbamos a llevar adelante el contenido de la historia para que fuera edificante no solo para los/las estudiantes, sino también, lograr que fuera gratificante para mí, ya que era la primera vez que entraba en contacto con un curso de nivel medio, para lograr lo que Edelstein denomina una *construcción metodológica*.

Al haber realizado un previo conocimiento del grupo-clase y al estar en contacto con chicos/as de esa edad (por cercanía familiar) fue posible reconocer donde radica el interés de ellos por la historia y cuál sería la mejor manera de abordar su enseñanza sin caer en el monólogo y discurso tedioso del docente. Así pues, decidimos (junto a mi dupla) hacer uso de diversos recursos multidigitales a lo largo de toda la secuencia para justamente poder llegar a ese sujeto que aprende y mostrarle que la historia no solo se basa en hechos pasados sino enseñarles que ellos mismos son parte de la historia a partir de que entendemos que la misma es también presente y futuro. En este marco, en el presente trabajo me interesa exponer los límites y las posibilidades en los que nos permite pensar en esta dirección un recurso digital como el power point. En particular, a partir de una experiencia de práctica docente concreta, sobre lo vivido en un

segundo año del CPEM 12 a lo largo de tres clases (de un total de nueve) en las que incorporé dicho recurso.

### **Del grupo-clase a la selección de los recursos para la enseñanza de la historia**

Luego de transitar por más de cinco años en el ámbito académico universitario, llegué con mi compañera a la etapa en que según el esquema curricular debemos realizar la práctica docente y en la que durante casi todo un cuatrimestre estamos en contacto con algún curso de la educación media para poder llevar adelante el desarrollo de una secuencia didáctica. Mi experiencia áulica fue planificada para estudiantes de entre 14 y 15 años que se encontraban atravesando segundo año en el CPEM 12. Y una vez determinado cual sería el curso sobre el que deberíamos planificar la secuencia, fue el momento de hacer con anterioridad un breve reconocimiento del grupo, aspecto para lo cual también fue de suma importancia contar con familiares que se encontraban atravesando en ese rango escolar para visualizar donde radica su interés.

Habiendo entrado en contacto con el grupo-clase y al poder caracterizarlo como dinámico y disperso, fue preciso pensar como poder llamar la atención de los/las estudiantes sin caer en la tediosa explicación que solo logra en los/las estudiantes el rechazo hacia nuestra materia. El contacto áulico con el docente que estaba a cargo del curso nos permitió de alguna manera (por la forma en la que él iba desarrollando el programa) poder seleccionar la temática que queríamos, para luego realizar la secuencia. A partir de esto entonces, optamos por resolver el siguiente problema: *El imperio turco-otomano en su carrera por extender su imperio, llevó adelante el sometimiento y casi exterminio del pueblo armenio, impulsando el genocidio y el etnocidio a comienzo del siglo XX. ¿Cómo influyeron estas prácticas socio-políticas en los sobrevivientes y en las generaciones siguientes de armenios?*

Nos pareció sumamente interesante desarrollar esta cuestión ya que como dijimos pone a los/las estudiantes en una situación de participación dentro de la historia, demostrando lo que habíamos

mencionado con anterioridad: que la historia no solo es pasado sino presente y futuro en la que todos debemos sentirnos partícipes. Por eso fue preciso también como estudiantes del profesorado en historia, pero a la vez futuras docentes, “calzarnos” el papel de que también estamos constantemente aprendiendo. Y de esta manera ubicarnos en una posición de horizontalidad y no verticalidad (la cual entiendo que, entre otras cosas, propone identificar a los/las estudiantes como “alumnos” -sin luz- a los que deberíamos iluminar en teoría con “nuestro conocimiento”). Reubicarnos en ese sentido, también implicó basarnos en la horizontalidad que equivale a la reciprocidad del conocimiento entre estudiantes- profesor/a.

Un temor también nos acompañaba en este trayecto. *¿Cómo lograr despertar el interés por la Historia en jóvenes que perdieron la capacidad para entender el libro y la reflexión lenta que se sustenta en un relato expositivo? Los estudiantes de hoy no saben digerir los textos mínimos que les dan sus profesores, se aburren con las clases expositivas, incluso, con las anécdotas que les cuentan (textuales, por cierto). Digeren mal, en suma, la historia* (Muñoz Delaunoy I, 2013, p. 400). Y frente al cual decidimos hacer uso de diversos recursos multidigitales<sup>1</sup>: power point, videos explicativos, e incluso la visualización de una película, previamente modificada de acuerdo a nuestro interés (acompañados también por fichas de cátedras, testimonios y fuentes escritas).

Así, optamos por recursos que logren captar el interés los/las estudiantes a la hora de enseñar historia, entendiendo que están inmiscuidos en el mundo digital. A continuación expondré mi experiencia a lo largo de tres encuentros, en los cuales hice uso de este recurso (el Power Point) y a través del cual intentare demostrar como encontré muchas posibilidades y alcances pero en otros casos tuve limitaciones a la hora de hacer uso del mismo.

**Prueba n° 1: “cuando las limitaciones edilicias y mi poca búsqueda de información ponen el freno a mi imaginada “clase perfecta””**

---

<sup>1</sup>Miguel Jara y Victor Salto (2015) nos hablan del Power Point pensándolo como una síntesis de opciones.

Llegó el momento de comenzar a desarrollar lo planificado en la secuencia: ya había entrado en contacto con los/las estudiantes, ya medianamente sabía por dónde lograr entrar y captar su interés. La primera clase de toda la secuencia estaba a mi cargo y sabía que de alguna manera esa primera clase iba a ser la base de las siguientes, por lo tanto, me sentía en una posición determinante. Había sido planificada para esa primera clase la realización de un power point que contuviera imágenes que hagan referencia hacia lo que se quería explicar ese día: el concepto de imperialismo. El texto de Víctor Salto nos habla sobre la importancia del uso de imágenes: *“la imágenes nos recuerdan que vivimos con y entre sujetos visuales...las imágenes contienen algo más que una estructura textual. No son como los textos que se leen, sino que poseen algo distintivo de aquellos en la medida en que poseen un elemento de inmediatez sensual. Este se refiere a las sensaciones e impactos que genera y que exceden al modelo de análisis propiamente textual”*(Salto V., 2014, 158)

Decidí trabajar entonces con un power point que contuviera solo imágenes, aunque como sabemos este recurso es de gran utilidad, ya que permite también introducir textos y videos, pero en esta oportunidad opté por trabajar con los estudiantes sobre 9 imágenes (Coca Cola, Nestlé, Sony, McDonald's, etc.) para indagar sobre las representaciones sociales que tenía el grupo clase sobre esta temática<sup>2</sup>. Llegó el gran día y debía dar el pie inicial para una secuencia que inicialmente iba a durar entre 6 y 7 clases. Se había preparado todo con antelación para que la clase “perfecta” se diera en el curso del establecimiento, y logré, pese a los nervios, introducir la temática sobre la cual íbamos desarrollar nuestra secuencia.

Al momento de querer mostrar las imágenes, me di cuenta y bastó una mirada de reojo con mi compañera para pensar lo mismo: hay demasiada luz, no hay cortinas, las imágenes no se van a poder visualizar bien. ¿Qué hacer en ese momento? Ya estaba ahí y era el primer desafío al que me debía enfrentar, les manifesté entonces a los/las estudiantes que posiblemente las imágenes no se iban a

---

<sup>2</sup>Como sostiene Víctor Salto (2014), el desafío está en cómo trabajamos las imágenes en el aula. Por lo cual, decidimos indagar sobre las representaciones sociales para aprovechar al máximo sus características peculiares y potenciar las posibilidades de su uso didáctico.

visualizar bien, pero que con un esfuerzo de ambas partes, podíamos hacer que la clase no se volviera tediosa y que podíamos trabajar en conjunto.

El grupo-clase fue receptivo positivamente y comencé a indagar sobre las representaciones sociales, a través de 2 preguntas claves: ¿qué ven? y ¿a qué hace referencia la imagen? Se podría decir que, pese a los obstáculos, encontré muchos estudiantes interesados sobre lo que veían, incluso se acercaban a la notebook para visualizar mejor y participar en las consignas. Sin embargo, otra dificultad se hizo presente y que de ahora en más me va a marcar el camino a la hora de buscar en internet imágenes: la procedencia de aquellas. Esto se debió a una imagen que mostraba el dibujo de tres carabelas indicando que el imperialismo sigue presente y “demostraba la invasión” de empresas como Barrick, Chevron, Telefónica, Nestlé y Monsanto, ¿Cuál fue la dificultad? A la hora de explicar la procedencia de las mismas, no me había percatado que Telefónica es una empresa española y fue allí donde debió intervenir el profesor a cargo del curso para hacer esa aclaración, ya que a mí se me había hecho una laguna, de la cual no sabía cómo salir. Así el grupo clase estaba relacionando al imperialismo solo con EEUU, y el contenido sería mal enseñado, de no ser por esa aclaración.

¿Cuál era el objetivo panificado? primero y principal, no quería que la clase se convirtiera en un monólogo, sino más bien, quería contar con la participación de los estudiantes para llevar adelante esta reciprocidad y para construir conocimiento en conjunto. La idea estaba en evitar hacerles pasar por mi experiencia como estudiante de secundario en el que el interés estaba puesto en “aprender de memoria” para pasar el examen sin realmente haber comprendido los procesos históricos.

## **Prueba n° 2: “cuando la clase posiblemente “perfecta” comienza a hacerse realidad”**

Luego de haber realizado la famosa “prueba y error”, llegó el momento de ajustar todos los inconvenientes que se me habían presentado durante mi primera clase como “pseudo profesora”. Era

necesario hacer una revisión de las imágenes que iban a estar proyectadas en el power point para evitar caer en estado de “pánico” ante las preguntas de las/los estudiantes sin saber que responderles. Además, con mi compañera, habíamos decidido que el resto de las actividades planificadas que incluyeran un recurso digital, debían ser proyectadas en otro lugar que no fuera el aula que tanto dificultaba la visión y que además no lograría llamar la atención de los/as estudiantes. Para lo mismo solicitamos a la institución el uso del salón de proyección que estaba planeado para este tipo de actividades.

La clase resultó mejor de lo esperado, pude presentar bien la temática que tenía pensada para ese día: conceptos de genocidio y etnocidio. Decidí hacer uso de 7 imágenes que hicieran alusión al tema, tratando de ver las representaciones sociales del grupo-clase, ya que había visto que esta actividad promovía una amplia participación. Y en esto de demostrar que la historia no sólo se refiere a hechos que ocurrieron en el pasado, sino que nos ayudan a entender también los hechos de la actualidad, opte por mostrar variadas imágenes que referían al Holocausto Judío, del cual instantáneamente pudieron hacer un reconocimiento acertado<sup>3</sup>. Asimismo sucedió con las imágenes donde vemos los ataques contra Palestina por parte de Israel en cooperación con Estados Unidos, imágenes que pudimos trabajar acertadamente no solo porque estaba en cercanía con la realidad en la que ellos/as están insertos y del cual tienen conocimiento por las noticias. Sino también porque conocen la condición de Estados Unidos respecto a estos países y encontramos muchas acotaciones a la hora de construir el conocimiento.

Todo esto me sirvió para introducirlos en un tema que pocos, realmente muy pocos estudiantes tenían conocimiento: el genocidio contra los armenios, y esto se debe a la poca difusión que ha habido en la enseñanza de la historia sobre este tema. Ante esto me es necesario hacer una crítica y autocrítica como futuras docentes, ya que debido al esquema curricular, nos hemos quedado en el tiempo(valga la

---

<sup>3</sup> Como plantea Víctor Salto, las imágenes son polisémicas y permiten abrir el debate a partir de ellas, además de que ante una misma imagen no todos ven lo mismo. Fue justamente esto lo que ocurrió en nuestra clase, se posibilitaba un pequeño debate ante la muestra de cada imagen, lo que hacía más enriquecedora la clase, ya que todos hacían variados aportes.

aclaración como docentes de historia) enseñando temas que alejan a los/las estudiantes de su interés y por ello muchos asocian esta materia como algo que solo refiere al pasado. Es ahí donde como futura docente me es necesario hacer foco: demostrarles que ellos son parte de un proceso constante de construcción histórica y que lo sucedido en el pasado sirve para explicar y entender los acontecimientos del presente.

Para un segundo momento de la clase pensé que, para aclarar los conceptos de genocidio y etnocidio y para reconocer la violencia desde el Estado, era necesario incorporar en este power point un video breve, con una extensión de 00:01:21 el cual les aclararía el panorama a los/as estudiantes. El mismo, fue muy fructífero, ya que no sólo reforzó el conocimiento que veníamos viendo, sino que además pidieron la repetición del mismo, lo que causó una gratificación en mi persona que me demostraba de alguna manera que el contenido y la clase planificada para ese día había resultado con un mayor éxito que al anterior e incluso ellos/as mismos/as realizaron una relación con la violencia estatal que se consumó en nuestro país durante la última Dictadura Militar.

### **Prueba n° 3: “pasando de la “clase soñada” a despertarme y chocarme con la realidad”**

La siguiente clase, debo decir, tuvo a mí parecer todos los vaivenes juntos con los que un pseudo profesor desea no encontrarse nunca o por lo menos espera en cierta medida no tener que resolverlos todos en una misma clase. Ese día nos encontramos con la incógnita de saber si entraríamos o no al curso, además debido a ese problema no habíamos solicitado permiso para utilizar la sala de proyección por lo cual ante la posibilidad de dar la clase no contaríamos con el ingreso a ese salón y volveríamos a encontrarnos con el problema de la primera clase. Luego de idas y vueltas se resolvió el ingreso al aula ante lo cual me pregunte ¿Cómo dar una clase que estaba pensada con el uso del powerpoint en su totalidad? Recurso que contaba no solo con imágenes, sino también con textos que les resultarían explicativos y el uso de mapas para orientarlos geográficamente.

Decidí lo siguiente: ya que no podría proyectar mi power point, iba a hacer uso del mismo tratando de evitar caer en la explicación monologada y a la vez tratar de incentivar el uso de su imaginación para proyectarse las imágenes que solo yo visualizaba en mi power point. Como si fuera poco, la clase que estaba pensada para 80 minutos debía acotarla a un espacio de 35 minutos y a esto se sumaba que como el docente a cargo del curso no estaba, los/las estudiantes se estaban negando a participar, no queriendo incluso abrir las carpetas. Para resolver esta cuestión fue necesario tratar de llegar a un acuerdo y pedirles que a pesar de todo fueran participes de la clase que estaba pensada para ese día y que tenía como objetivo desarrollar el genocidio contra los armenios, para lograr de esta manera una clase fructífera para ambas partes.

Comencé con el desarrollo de mi clase, y en una mezcla de frustración e interés por desarrollar la misma, los orienté en el tema. Al principio todo iba bien, la clase fue dialogada, lo que favoreció la comprensión histórica del genocidio contra los armenios. Luego me di cuenta que ya no estaba desarrollando la clase como docente y como quería, sino que les estaba leyendo del power point lo que quería que supieran. La clase se transformó de dialogada a expositiva, dejando de lado copiarles en el pizarrón lo más importante y entonces a la distancia, me di cuenta que si en verdad ellos aprendieron algo ese día, estoy segura que no fue gracias a mi explicación, ya que la misma resultó confusa y tediosa incluso para mí. Como broche final de mi clase que conto con todos los vaivenes habidos y por haber, a la hora de enseñarles la cuestión geográfica para que pudieran ubicarse, me había confiado en la visualización del mapa del power point y como con anterioridad había notado que en la institución no había un mapa de esa zona me vi en uno de los errores que me va a servir para no hacerlo más: de un momento a otro me había convertido de “pseudoprofesora” a “cartógrafa” realizando sobre el pizarrón un mapa a mano alzada, que estoy segura poco los orientó.

Entonces me encontré con el hecho de que al momento de utilizar un recurso no solo hay que tener en cuenta las posibilidades que nos brinda, sino también las limitaciones. Según mi propia experiencia, algunas de ellas son:

- Dentro de un power point se pueden incluir diversos elementos a la vez: imágenes, textos, e incluso videos. Todo esto en un formato variado que resulta de gran interés para los/las estudiantes ya que se sale del tradicional “manual de lectura”;
- Si bien, podemos introducir una variedad de elementos, hay que ser cuidadosos a la hora de seleccionar los mismos. Para lo mismo hay que tener en cuenta no solo su procedencia sino también si lo que contiene la imagen es lo que realmente queremos mostrar;
- Los/las estudiantes están en un promedio mayor de contacto con los recursos digitales, por lo que debemos apuntar a innovar al momento de crear un power point. Debemos tener en cuenta que ellos están en constante contacto con la información del día a día y podemos quedar perplejos ante algunas de sus dudas o exposición de conocimiento, lo que requiere una mayor preparación.
- Se debe aprender a no depender de un solo recurso a la hora de la explicación de la clase. Y en este caso deberíamos actuar como un “mago” pudiendo contar en mano con otras herramientas que no obstaculicen el conocimiento.

### **A modo de reflexión:**

A la hora de realizar una planificación, debería ser una condición necesaria poder entrar en contacto con los estudiantes con los que a lo largo de un año lectivo vamos a entablar una relación docente-estudiante. ¿Para qué? A mi criterio sería una buena manera de pensar una secuencia didáctica pensada en particular para tal o cual grupo-clase ya que a mí como estudiante y futura docente me sirvió conocer al grupo para visualizar desde donde podíamos captar su atención e inquietudes.

En mi caso en particular, el interés estuvo puesto es salir del tradicional uso del manual de lectura, de la clase monologada en la que el/la docente copia en el pizarrón y el /la estudiante se limite solo a copiar lo que hay en él escrito, para luego aprender y estudiar de memoria sin la posibilidad de construir un verdadero conocimiento. El uso del power point nos brinda una variedad de recursos y a la vez entra en consonancia con el interés de los/las estudiantes que cada vez

están más insertos en el mundo digital. Y en el cual es preciso adentrarnos si queremos captar su interés ya que, como plantea el texto de Muñoz, estamos “atravesados por la era digital”.

Pese a las limitaciones con las que me debí enfrentar, todo resultó un gran proceso de enseñanza que me permitió entender y aprender el uso correcto de este recurso. De la experiencia aprendí aquellas cosas que no debo repetir en mi futura carrera como docente (como lo fue el dibujo del mapa en el pizarrón). De los errores se aprende, dice el dicho, y está claro que mi experiencia áulica de los meses de septiembre, octubre y noviembre del 2015 fue, es y será la que determine mi tarea como docente. La experiencia me demuestra que cada grupo-clase es particular y que a medida que vayamos avanzando en el tiempo nos vamos a encontrar con una juventud siempre cambiante<sup>4</sup> que nos presentara nuevos desafíos y a los que debemos estar atentos.

### **Bibliografía consultada:**

**Edelstein, G.** (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” en AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

**Jara M. A. y Salto V.** (2015). “Los dispositivos multidigitales en las clases de Historia” en AAVV. *Práctica Docente y tecnología*. Ed. Novedades Educativas, Septiembre, N° 297, Año 27.

**Muñoz Delaunoy, I.** (2013). “Enseñar historia en la “era digital””. En **Muñoz Delaunoy, I. y Millavil Ossandon, L.** (Comp.) *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. Chile, Dibam.pp.387-431

**Salto, V.** (2014). “Enseñar derechos humanos en el aula de historia”. en **A. Funes** (Comp.) *Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 20101. ¿Qué efemérides?*, Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires-México. *Cap. 6.*

---

<sup>4</sup>Miguel Jara y Víctor Salto nos hablan de “comensales” que nos demandaran cada vez mejores recursos para comprender y hacemos partícipes de su propio proceso de aprendizaje.

# CAPÍTULO 18:

## De la Segunda Guerra Mundial a la paz en la clase de historia

Guillermo J. Robert

### Introducción

“*Un encuentro entre dos mundos*”- quizás - podría expresar metafóricamente y en forma sintética qué significó para quien escribe, el hecho de saludar por primera vez como docente de una clase de Historia a esos estudiantes de 4º año 2ª, del CEM 138 (ubicado en un barrio periférico de la ciudad de Bariloche) un miércoles de septiembre cerca del mediodía. Era *un encuentro de dos mundos* entre aquellos chicos y chicas de no más de 16, 17 años, y un docente próximo a cumplir los 50; entre estudiantes que habían transcurrido toda su vida escolar bajo un estilo de vida democrático, y un docente, que sólo recién cuando se hallaba finalizando su educación media, veía cómo el ahora extinto líder Radical don Raúl Ricardo Alfonsín daba inicio a la vigente etapa de vida democrática en nuestro país.

El *abismo generacional* que me separaba de aquellos estudiantes se manifestaría ya en mi primera clase, cuando queriendo introducir el concepto de “Conflicto” y distribuyendo entre ellos fotografías, que ilustraban distintos tipos y ejemplos del mismo, entregué a uno de los grupos de estudiantes una que aludía a la Guerra de Malvinas. Para mi sorpresa, aquel conflicto que marcó tan a fuego a la generación que me precedió, ¡y a la mía misma!, era para ellos un tema completamente desconocido.

Por lo tanto, en los siguientes encuentros de Historia con 4º 2ª, mientras los estudiantes tendrían el desafío de aprender sobre la Segunda Guerra Mundial, yo tendría simultáneamente, el desafío de enseñarla y de conocerlos y entenderlos un poco más. En relación con esto último, coincido con A. Abramowski (2010), respecto de la importancia del aspecto relacional para optimizar la experiencia de

enseñanza y de aprendizaje en el aula, o como bien lo expresa la autora citada: "...la intimidad es hoy signo de una relación saludable, y la distancia se identifica rápidamente con la frialdad, el descompromiso y la indiferencia." (Abramowski A., 2010, 92). Lo cual me orientó a apostar por una construcción pedagógica priorizando la calidad de las relaciones y del clima áulico.

Volviendo a la expresión inicial de "*Un encuentro entre dos mundos*" y haciendo uso del mismo concepto clave "conflicto" y en éste caso aplicado al que escribe, daré conclusión a éste artículo compartiendo la elaboración de mi "autobiografía escolar". Un instrumento que detonó en mi interior un análisis introspectivo que me sirvió para identificar en mí mismo, una actitud conflictiva y personal, en la construcción del oficio docente.

### **La primera vez que un concepto fue mi aliado**

La Segunda Guerra Mundial era el tema a desarrollar en mis clases de práctica docente, por lo que al armar mi secuencia didáctica, opté por emplear como concepto clave al término "conflicto". Influyó en esta decisión no sólo la naturaleza del tema sino también un evento reciente y lamentable que vivió la comunidad educativa de nuestra ciudad: la muerte de un joven de 15 años, alumno del CEM 20, escuela que se encuentra en el centro de la ciudad. En efecto, en las inmediaciones del mismo establecimiento, y producto de una grave herida infringida en una pelea callejera por otro alumno del mismo colegio, el día lunes 20 de Abril en horas del mediodía fallecía aquel joven. No obstante debo admitir que hubo un segundo y lamentable evento que yo desconocía al tiempo de diseñar mis clases: el asesinato de otro joven de 30 años, el pasado 6 de Junio. En éste caso, afectó aún más de cerca a los estudiantes que tendría luego en mis clases de Historia, pues sucedió en la puerta del mismo establecimiento dónde estaba haciendo mis prácticas (CEM 138)<sup>1</sup>. Aunque desconocido y no tenido en cuenta por mí, ahora en perspectiva me doy cuenta que éste

---

<sup>1</sup> Además el joven fallecido era pareja de una alumna del colegio. (Este último y luctuoso suceso, movió a la iniciativa motorizada por el docente a cargo de realizar un "abrazo al colegio" por parte de docentes, personal y alumnos del CEM 138. La idea fue abrazar la escuela por la paz, y llevar un mensaje a la sociedad en contra de la violencia).

segundo luctuoso evento, le dio aun mayor relevancia al concepto “conflicto”.

Pero más allá de éstos dos tristes y violentos acontecimientos sucedidos en un período de 15 días en nuestra localidad, y que sin duda afectaron a toda la comunidad educativa de Bariloche, motivó finalmente la elección del concepto clave, ciertas agresiones y enfrentamientos, mayormente verbales que observé en el mismo curso de 4º 2ª, en aquellas primeras clases a las cuales asistí para conocer el establecimiento como también al grupo de estudiantes con el cual luego compartiría mis clases de historia.

En relación con todo éste trasfondo histórico reciente de mi alumnado creo que fue útil la elección de un concepto pertinente como es “conflicto” como concepto clave. Pues coincido con Ramón López Facal cuando sostiene la importancia de “la implicación emocional del alumnado, que facilita una participación mucho más elevada” (López Facal, R., 2011, 68) del mismo en la clase. Así fue que, iniciadas mis prácticas, me hallaba finalizando mi primer clase, armando junto a los estudiantes la construcción de un concepto en el pizarrón en forma de cuadro sinóptico, (definición y cuadro sinóptico que me acompañarían a lo largo de toda la secuencia) que me permitió introducirlos luego a la Segunda Guerra Mundial, presentándolo justamente como un complejo conflicto bélico internacional de origen multicausal.

### **El concepto cobra vida: estalla el conflicto en el aula.**

De acuerdo a la organización de mi secuencia didáctica, tenía planeado para mi segundo encuentro con 4º 2ª, sacarlos del espacio áulico de todos los días, para llevarlos a trabajar a un nuevo ámbito, el de la sala de video de la biblioteca del establecimiento. Allí además, veríamos un audiovisual sobre el Tratado de Versalles para comenzar a ver el tema de las causas de la Segunda Guerra Mundial. Al menos ése era el plan inicial.

Sin embargo, al arribar al aula para retirar a los estudiantes y conducirlos a la biblioteca, me llamó la atención que aún se encontrara en el aula la docente de la materia anterior y una preceptora, las cuales

se encontraban discutiendo acaloradamente con los estudiantes. Discutían con ellas, pero a la vez discutían y se agredían verbalmente entre ellos. Se notaban entonces dos grupos enfrentados: uno, formado mayormente por varones más una mujer, y el otro formado exclusivamente por compañeras. La agresión verbal por momentos era bastante fuerte. La discusión se fue terminando bajo la dirección de la docente ya citada, cerca de las 12 hs. Pero que no se me malentienda: Finalizó la discusión... pero no se solucionó el conflicto.

Nos dirigimos finalmente a la sala de Biblioteca, sin embargo al pasar lista noté que varias de las alumnas que habían sido parte activa del “conflicto” no habían ingresado aun a clase. Comenzaba a entender más claramente, aquello a lo que se refería Gloria Edelstein, cuando analizando las prácticas de enseñanza, y hablando del carácter dinámico y no predecible de las situaciones áulicas, refería a los “*indicios de lo impredecible, que se distancian de lo previsto, lo anticipado y demandan soluciones construidas in situ*” (Edelstein G., 2011, 205). No obstante, mirando ahora en perspectiva lo sucedido en aquella segunda clase, creo que aquello que en un primer momento se presentó como una circunstancia inesperada y negativa, finalmente ayudó a “dar vida” a algo que hasta ése momento sólo era un concepto teórico.

Quizás mi inexperiencia, sumada a mi preocupación de “practicante”, me llevaron en un primer momento, en mi segunda clase, a desatender por completo aquel conflicto inaugural, darlo como algo superado y proceder con la clase según el plan o diseño preestablecido...*un como si nada hubiera pasado*. No obstante, al comenzar a trabajar en grupos analizando el video exhibido surgió el planteo de un estudiante respecto al conflicto áulico de ése día y me animé entonces a retomar el tema del mismo. Traté de hacerlos pensar acerca de la causa de *su* conflicto, y si bien no fueron muy claros en comentármela cómo había sido mayormente un problema entre varones y mujeres, y siendo en ése momento la mayoría de mis interlocutores varones, traté de hacerlos reflexionar entre las diferencias entre el hombre y la mujer para ayudarlos a una mayor comprensión recíproca. Momentos previos a finalizar la clase vuelven a entrar varias de las estudiantes que se encontraban afuera conversando y que habían quedado más

afectadas por la discusión. No obstante, lo hicieron solamente para tomar sus cosas y guardarlas como quien se prepara para irse. La clase estaba por finalizar, el conflicto seguía latente.

### **¡Ahora o nunca! (Momento de enfrentar de vuelta el conflicto áulico)**

Mis reconstrucciones de la segunda a la quinta clase, son testimonios elocuentes de que si bien el dictado de clases y el desarrollo del tema seguían sin mayores cambios e inconvenientes, no obstante el conflicto áulico se mantenía latente. En función de ello, retomo algunos extractos de mis recuerdos de las clases arriba citadas.

Así, por ejemplo, hacia el final de la segunda clase en la que estalló el conflicto, figura la siguiente anotación: *...me queda un cierto sentido de inconformismo, al comprobar que mis interlocutores son mayormente varones y sólo algunos de ellos. Me queda pendiente entonces, una mayor comunicación y diálogo con el sector femenino de la clase. No obstante entiendo también que la “ausencia” femenina en ésta clase en parte se debió al conflicto que la precedió, y cómo afectó el mismo el estado de ánimo de muchas ellas*(Narrativa. Clase 2). Y el párrafo final de la reconstrucción de la siguiente clase reza: *La particular brevedad de éste encuentro dejaron pospuestos para el próximo, algunas cuestiones pendientes que como docente tengo aun respecto al grupo-clase, como por ejemplo, una mayor participación del sector femenino del curso.* (Narrativa. Clase 3).

De mis impresiones hacia el final del cuarto encuentro, comparto los siguientes dos párrafos: *Ya instalados en la sala de Biblioteca, y a pesar de la diferente disposición de mesas y sillas, los estudiantes tendieron a repetir esquemas espaciales y de agrupamiento ya observados en las clases anteriores. Estos son: grupo de alumnos por un lado, grupo de alumnas por el otro...Finalizada la clase, vuelvo a quedarme con sensaciones encontradas: ... la satisfacción de haberlos visto trabajar en clase, y hacerlo bien. También me alegra comprobar una mayor relación e interacción como docente respecto al sector femenino de la clase. Aunque simultáneamente pude comprobar un cierto alejamiento con el sector masculino. No obstante,*

*reflexionando sobre esto y las relaciones que se están dando entre los integrantes de la clase, creo también que el distanciamiento evidente entre el grupo de alumnos y el de alumnas, marcado con más fuerza luego del incidente previo al segundo encuentro (Clase del 7 Octubre) explica un poco, cómo mi acercamiento a uno de ellos, puede traer aparejado implícitamente, un alejamiento del otro. (Narrativa. Clase 4).*

El recuerdo de la quinta clase registra las siguientes palabras: *Lamentablemente, sigue presente y evidente la fragmentación de la clase, entre un sector masculino y otro femenino. Aunque en la clase de hoy no ha habido agresiones entre ambos sectores, la fragmentación del grupo es evidente, y marca la dinámica y el desarrollo de la clase. (Narrativa. Clase 5).*

Era miércoles 4 de Noviembre, y arribaba así a mi penúltimo encuentro con el curso de 4° 2ª, cuando entendí que era el momento de confrontar a los estudiantes con el conflicto que existía entre ellos, con el propósito de alentar un cambio significativo y una mejora en sus relaciones. El hecho de haber dejado reservada la utilización de la sala de video de la Biblioteca me dio la posibilidad de reorganizar espacialmente la clase, y ordenar en forma de un círculo casi perfecto las 18 sillas correspondientes a los 17 estudiantes y el que escribe.

Esta iniciativa de reconfiguración espacial del aula, si se entiende a la luz de que los espacios escolares están cargados de significado como también que “los espacios hablan” (Souto M., 1996, 148), se podrá entender como una iniciativa o mensaje implícito docente de alterar en algo aquella clase que estaba por iniciarse. Al arribar a la “nueva” aula, por su reconfiguración espacial, con algo de sorpresa pero sin mucha resistencia, los chicos y chicas de 4° 2ª comenzaron a sentarse en las sillas dispuestas en forma de ronda, lo que propiciaba que se pudieran ver unos a otros y hablar y escucharse unos a otros de una mejor forma.

Luego de pasar lista, les expliqué por qué había dispuesto los asientos de ésa manera: les recordé que varias semanas atrás cuando había llegado al aula para comenzar con mi segunda clase ellos estaban

discutiendo fuertemente entre ellos y se estaban agrediendo verbalmente... pero nunca me había podido enterar de cuál había sido la verdadera causa u origen de tal discusión. Y que deseaba que se sinceraran y me lo contaran.

Aunque en un primer momento la parte masculina de la clase tendió a menoscabar la problemática por medio de chistes y burlas, la intervención atinada del docente que estaba tomando registro de mi clase pero que conocía a los chicos y chicas desde primer año, llamándoles la atención con mucho afecto, respeto pero también firmeza hacia ellos, e hizo que la charla se profundizara y que en especial, algunas alumnas que se habían visto afectadas por actitudes negativas de sus compañeros tiempo atrás, pudiesen contar aquello que las habían afectado.

El diálogo alcanzó una profundidad insospechada cuando una compañera confesó que por el pico de stress que había vivido ésa semana en el aula, el día sábado había sufrido un desmayo en su casa. Si bien ella lo contó de una manera completamente desdramatizada, y hasta casi cómica, no olvidaré la mirada de asombro y sorpresa de sus compañeros quienes hacía instantes sólo hacían bromas. Entendiendo entonces el impacto que lo sucedido a ésta alumna estaba produciendo en sus compañeros me animé a preguntarles: ¿ustedes se enteraron lo que le pasó a su compañera? Como me suponía, la respuesta de la mayoría fue negativa.

La charla se profundizó un poco más aun, cuando una compañera hablando en representación de la mayoría de ellas, confesó que ella sentía que existía como una separación entre los varones y las mujeres. Luego otro compañero confirmó el mismo parecer respecto a la fragmentación del grupo. Una vez que la mayoría estuvo de acuerdo en admitir que el grupo estaba mal les pregunté si querían seguir en ésa situación. Por supuesto su respuesta fue negativa. Allí entonces volví a tomar la palabra, y volviéndolos a llevar al tema del “conflicto” los confronté con la realidad que a diario ellos van a enfrentar un montón de conflictos y de acuerdo a cómo los resuelvan, van a salir ganando o perdiendo todos. En relación a cómo enfrentar la realidad de los conflictos, estoy de acuerdo con R. López Facal,

cuando escribía que: *“La escuela no puede pretender ‘resolver los conflictos’, sino enseñar cómo y por qué se originan y cómo pueden gestionarse democráticamente (pacíficamente)”* (López Facal R., 2011, 67).

Lo que pude percibir, al oír posteriormente la grabación de dicha charla entre compañeros, fue que a medida que avanzaba el diálogo, el tono de sus voces fue cambiando y tornándose cada vez más afectivo y agradable... con risas más frecuentes, pero no risas de burlas, sino risas de alegría. Creo que finalmente, el conflicto áulico había comenzado a tener una solución amistosa. La prueba más contundente de que algo había cambiado en el clima de ése grupo fue que después de ésa charla, cuando en la siguiente y última clase les propuse por primera vez trabajar en parejas mixtas de varón y mujer, o grupos de tres pero con integrantes de los dos sexos, los estudiantes no sólo no tuvieron problema de reagruparse de ésa novedosa manera, sino que también pudieron trabajar en una forma pacífica y armoniosa.

### **¡Piedra libre a mi conflicto interior!**

No obstante, debo reconocer que existía otro conflicto, desde mis primeras clases de Historia, que debía ser también identificado y confrontado. Pero éste otro conflicto se hallaba en el interior del que les escribe.

Mientras me hallaba finalizando la reconstrucción de lo que era mi autobiografía educativa, caí en la cuenta de que la mayor parte de mi vida escolar transcurrió bajo gobiernos militares. De ahí que mis recuerdos escolares tengan que ver con estrictas normas de disciplina (tomar distancia, no hablar en la fila cuando se está por saludar a la bandera, pararse al lado del banco para saludar al docente que entraba al aula). O las temidas sanciones de “ir a la dirección”, o firmar el famoso “libro negro”.

En relación con lo anterior, mi paso por la escuela primaria fue marcado por una experiencia inaugural, la cual paradójicamente, sigo aún recordando casi 45 años después: Era mi primer día en el primer grado, y la maestra que me había tocado, y que había sido

anteriormente maestra de mi hermano mayor, cuando leyó mi apellido no tuvo mejor idea que decir: *-¡Espero que seas tan bueno y calladito como tu hermano!* En pocas palabras, para la Argentina en la que me eduqué desde el Jardín de Infantes hasta el final de la Educación Media: “calladito” y “tranquilo” eran los rasgos característicos del “buen alumno”.

Lo narrado podría sonar como algo meramente anecdótico y hasta gracioso, hasta que revisando mis evaluaciones post clase, y reflexionando sobre mis actitudes al frente del aula, caí en la cuenta que las voces, diálogos, o comentarios de los estudiantes durante la clase, me hacían reaccionar en forma negativa, excesivamente negativa, buscando siempre el silencio total, como si éste fuera el ámbito ideal para la enseñanza y el aprendizaje. Comprendí entonces que el silencio no era el mejor contexto para una situación de enseñanza-aprendizaje. Sí quizás lo fuera, si la clase se tratara “...*del monólogo, encarnado en la clase magistral, ..., donde se pone de manifiesto la imagen peyorativa que los profesores tienen instituida del alumno como un mero sujeto pasivo, un simple receptáculo de la verdad positiva del docente*”. (Izquierdo Martín, J., 2008, 171). Pero era algo que había descartado en el perfil de docente de Historia al que aspiro. Hoy estoy convencido que cuando “el silencio áulico” es interrumpido por voces de preguntas, opiniones, o aun de desagrado o disconformidad, tales sonidos son evidencia de la existencia de un diálogo, y por ende, de una producción colectiva y real del conocimiento.

### **A modo de conclusión**

Al arribar al final de esta reflexión crítica, indudablemente son mayores las cuestiones e interrogantes abiertos que las certezas proporcionadas. No obstante, debo admitir que el recorrido permitido por mi propia autobiografía me ha servido para ratificar, a título personal, la conveniencia de la utilización didáctica de un concepto clave y articulador a lo largo de mi secuencia.

En efecto, en un comienzo, el concepto “conflicto” me supo brindar una puerta de ingreso al tema a desarrollar acerca de la Segunda

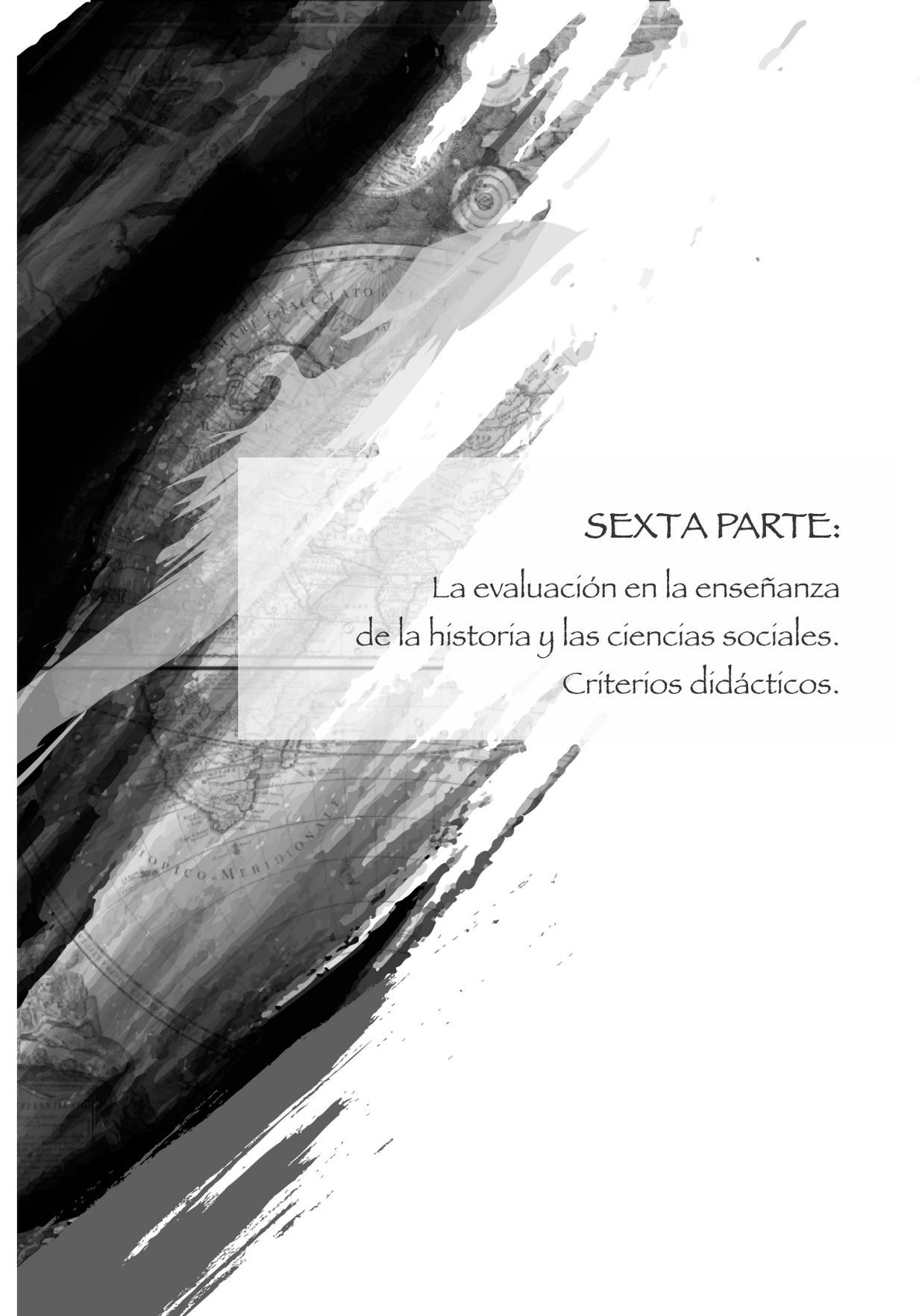
Guerra Mundial, tratando de partir, como lo propone la teoría socioconstructivista, desde lo que los alumnos sabían, creían, o pensaban, en éste caso respecto al concepto referido. Dos trágicos y recientes conflictos en nuestra ciudad, relacionados con la comunidad educativa, hicieron además que el concepto tuviera pertinencia en los *“temas candentes que en cada momento se viven en una sociedad”* (López Facal R., 2011, 67). Por otra parte, aquella definición inicial de conflicto en forma de cuadro sinóptico que se armó junto a los estudiantes en el primer encuentro, sirvió también para ir estructurando los distintos aspectos que se fueron desarrollando luego en las sucesivas clases, a medida que el tema desarrollado se iba complejizando permitiendo diferenciar y a su vez ingresar a realidades sociales diferentes en tiempo y espacio.

La pertinencia del concepto elegido volvió a ser confirmada en la segunda clase, como expliqué en mi trabajo, cuando dicho concepto “cobró vida” en una experiencia áulica. Algo que era esperable a partir de la realidad social donde *“la existencia de conflictos es consustancial a la vida en sociedad”* (Lopez Facal R., 2011, 67). Sin embargo, hacia el final de mis encuentros con el 4º 2ª del CEM 138, el concepto clave iba a adquirir un nuevo valor didáctico respecto al grupo-clase, mi decisión como docente al dedicar tiempo de la clase de Historia para intentar la resolución de un conflicto áulico en diálogo con sus protagonistas (los/las estudiantes), cambió para bien sus relaciones intersubjetivas permitiendo objetivar la situación en el reconocimiento de otro tipo de conflictividad en un espacio micro-social. Por último y asimismo debo reconocer que la visualización de un conflicto propio e interior como docente, le dio al concepto clave elegido, un aporte a mi futura labor de enseñanza que sin duda va a trascender este tiempo de mis primeras y exploratorias prácticas docentes. Por lo menos ésa es mi esperanza.

### **Bibliografía:**

- Abramowski A.** (2010). *Maneras de querer*. Buenos Aires: Paidós.
- Bravo Pemjeam L., Jiménez Morales M.S. y Millavil Ossandon L. (2013). “Formar ciudadanos a través de la enseñanza de la historia: Una propuesta para el trabajo en el aula”. En: Muñoz Delaunoy I. y **Millavil Ossandon L.** (comp.). *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. Chile: dibam.
- Edelstein G.** (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Izquierdo M. J.** (2008). Pasado e historia en la era de la contingencia. Reflexiones sobre la producción y comunicación del conocimiento histórico. En: Jara, M. A. (comp.). *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Neuquén: Educo, Cap. VI.
- Jara M. Á.** (Comp.) (2008). *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Neuquén: Educo.
- López Facal R.** (2011). “Conflictos sociales candentes en el aula” en **Pagés, J. y Santisteban, A.** *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Souto M.** (1996). “La clase escolar una mirada desde los grupal” en: en AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As.: Paidós.





## SEXTA PARTE:

La evaluación en la enseñanza  
de la historia y las ciencias sociales.  
Criterios didácticos.



# CAPÍTULO 19:

## *Repensar la práctica iniciada o algo así como de profesor a practicante*

*Matías Federico Lell*

### **Introducción**

El espacio de las Prácticas docentes significa, para quienes cursamos como practicantes, una etapa de nuestra formación inicial en la que por lo general comenzamos a transitar el final de un recorrido académico. Este espacio nos encuentra, en la mayoría de los casos, sin experiencias previas en lo referido al trabajo docente, de modo que comienzan a ponerse en marcha diversas estrategias para hacerse cargo del enseñar a un grupo clase determinadas temáticas, por un tiempo específico.

El practicante se constituye así como un sujeto en tránsito al final de su carrera, y allí se pone a prueba en la labor del docente, aunque no lo sea. Pero ¿qué pasa cuando ya ejerce como profesor, aunque aún no haya terminado el recorrido? ¿Qué vivencias y expectativas circulan por el practicante que ya es docente, al menos en lo laboral? El recorrido del profesor al practicante, es tan intenso como conflictivo, y comparte aspectos, presenta diferencias, se compone como una experiencia propia, aunque sea todavía, un estudiante del profesorado.

El presente trabajo intentará abordar las características generales que se nos suelen presentar en este aspecto. El propósito es abordar las sensaciones y vivencias como practicante que cuenta con una experiencia en el campo laboral, para analizar qué experiencias se le superponen en su cotidianeidad.

### **A modo de inicio**

Las prácticas docentes en la enseñanza de la historia, son sin dudas un momento fundamental en la formación de quienes pretendemos

dedicarnos al profesorado. La instancia llega, en la mayoría de los casos, sobre la recta final de un recorrido académico cruzado, principalmente, por el conocimiento teórico de los procesos históricos que debemos comprender y acreditar en nuestros exámenes. Por lo que, generalmente, llegamos a estas instancias sin muchas certezas respecto a qué es ser docente, o expresado más claramente, cómo es el ejercicio de enseñar la historia que nosotros aprendemos en la carrera<sup>1</sup>.

Este aspecto marca una problemática profunda, que deviene en encontrarnos con conceptualizaciones y análisis sobre los métodos de enseñanza, problemáticas en el acto de enseñar, necesidades, etc., que resultan, cuanto menos, nuevas para quienes pasamos por la Didáctica como paso previo (y único) a las Prácticas. En este sentido, la práctica es considerada como el *“iniciarse en la docencia”* (Edelstein G. y Coria A., 1995). De modo que se convierte en el primer espacio de acercamiento al aula escolar, y al trabajo que como profesores debemos realizar una vez que conseguimos el título que nos habilite para dar clases.

La experiencia puede (y debe) ser enriquecedora, pero encierra una carga fuerte de tensiones e inseguridades, comunes en quienes están por enfrentarse a un grupo de estudiantes por primera vez. Esta suerte de rito de iniciación (Edelstein; Coria; 1995) pone al/la practicante en una situación de doble responsabilidad, ya que no solamente debe ser docente mientras su práctica transcurre, sino que también debe cumplir con los requisitos del cursado que ésta exige. Así, debe proponer y poner en marcha actividades y recursos para presentar y explicar un tema específico a quienes, por un rato, serán *sus* estudiantes. Debe lograr captar su atención, intentar problematizar junto a ellos conceptos y articulaciones, construir un conocimiento.

---

<sup>1</sup>De esta manera: *“En este contexto, y en función con lo establecido en el plan de estudios, los estudiantes han cursado y aprobado las asignaturas correspondientes al Ciclo Introductorio y al Ciclo Profesional, cuyos objetivos se centran en la profundización de los contenidos específicos de la carrera, en el debate de a las corrientes historiográficas propias de las asignaturas históricas, en el aprendizaje de métodos y técnicas apropiadas, y en fomentar el espíritu crítico y el sentido histórico. En este contexto, y considerando el plan de correlatividades, los estudiantes que acceden al último curso cuentan con elementos mínimos e indispensables para la realización y puesta en ejercicio de realizar sus Prácticas Docentes en una institución educativa de nivel medio o superior.”* (Jara Miguel y Salto Víctor, 2009, 540).

Pero todo esto, bajo la mirada de sus profesores, quienes lo orientan, les sugiere, les ayudan y lo/la evalúan. De este modo, el/la practicante tiene una doble puesta en escena en la que intenta cumplir con estos dos espacios simultáneos.

Así, las circunstancias con las que se involucra el/la practicante son complejas, en tanto es practicante que intenta ser docente, y ese intento o ese camino es recorrido al pasar a ser profesor por el tiempo que la práctica le lleva. Sin embargo, hay circunstancias en la que los/las practicantes, por diversas razones, llegan a la Práctica Docente con alguna experiencia laboral en el campo docente. Algunos/as tuvieron la posibilidad de comenzar a ejercer la docencia, por lo que podría decirse que su práctica comenzó al empezar a trabajar en la escuela. Sin dudas, este aspecto marca una diferencia respecto al/la practicante que llega sin esa experiencia. Diferencia que no necesariamente es favorable, aunque también pudiera serlo, pero que principalmente permite realizar un análisis sobre la práctica de quien ya ha debido enfrentar y hacerse responsable de la enseñanza a un grupo de estudiantes dentro de un aula. Este es mi caso.

¿Qué significa, para un estudiante del profesorado en Historia, tener sus prácticas docentes ya con alguna experiencia laboral en la docencia? Las diferencias que pudieran existir ¿son sustanciales a la hora de analizar su recorrido en las prácticas? ¿cómo es la experiencia del/la practicante que ya trabaja, o trabajó, en alguna escuela? Estas son algunas de las preguntas que pueden surgir al analizar las experiencias prácticas del aspirante al profesorado, que por motivos diversos trabaja de aquello a lo que aspira. En las líneas que siguen, intentaré analizar y responder estas y otras preguntas, desde mi propia experiencia como practicante y como profesor, si me cabe acaso esa calificación. Problematicar esta experiencia, implica poner en tensión, sin dudas, aquellas vivencias que forman parte de mi trabajo, y desandarlas en función de cómo se desarrollaron, en lo íntimo y en lo académico, mis pasos en la Práctica Docente.

## **Profesor practicante. Entre el “ser estudiante” y el “ser docente”**

Una buena forma de empezar es intentar establecer qué es ser practicante, y más en el ámbito de las prácticas docentes. La figura del practicante encierra una circunstancia referida a su formación docente, y más exactamente, a la última etapa de esa formación. Así, como dirá Edelstein: *“El practicante sería una construcción de las instituciones formadoras, de las propuestas de formación, que se basaría en un conjunto de supuestos, es decir, de ideas e imágenes que suscita, no explicadas”* (Edelstein G. y Coria A., 1995, 34).

El/la practicante es un sujeto marcado por su presente de estudiante, pero también por ese trayecto que está recorriendo de su formación, que lo acerca, o al menos eso aparenta, a la figura que aspira a convertirse, esto es, el/la docente. Por ello, su figura no se construye solamente en función de sí mismo, sino también de la institución que lo forma, y de aquellas instituciones y personas que participan, de uno u otro modo, en su formación inicial. En este sentido, quienes llevamos adelante nuestras prácticas tenemos una vinculación inevitable con nuestros/as profesores, y con las escuelas que nos reciben, con los/las docentes que ceden o “prestan” sus cursos para que podamos “practicar”, etc. La construcción de la categoría practicante, entonces, se genera en esa constante relación entre los diversos actores que participan de la formación docente.

No obstante, el/la practicante es ante todo un/a estudiante del profesorado. Es aún alguien que debe terminar de transitar su etapa de formación. Las prácticas son, de un modo u otro, un espacio de formación, en el que los estudiantes deben cumplir con ciertos requisitos y actividades que le permitan pasar con éxito ese camino. La particularidad del/la practicante, pues, es la ser der un estudiante que, más o menos repentinamente, se encuentra cerca de entrar a un aula, preparando una serie de clases que debe dar para un grupo de estudiantes sobre determinado tema. Y esta entrada en el mundo docente, aunque sea sólo por un tiempo, más o menos breve, es por lo general una novedad en la experiencia de los/las estudiantes del profesorado.

Como mencioné en las primeras líneas de este escrito, por lo general los/las practicantes comienzan su recorrido de prácticas sin pasos previos en un aula escolar. Este momento es el primer contacto con los adolescentes como alumnos como grupo clase. Y la responsabilidad de explicar determinada temática, trabajar con un grupo de estudiantes, preparar y realizar actividades, vincularse con ellos en ese rol de profesor, evaluar, etc., es un proceso que marca necesariamente su carrera. Muchas veces se dice que allí sabremos si “estamos hechos para esto”, o sea que la práctica docente parece casi un paso, en nuestra intimidad como practicantes, fundamental para definirnos en nuestro futuro. Aunque después nos permitamos rever nuestra posición, ese choque con la tarea docente es sin dudas un punto de inflexión.

Por ello se concibe al practicante en un lugar de pasaje (Edelstein; Coria; 1995), puesto que aunque sea un/a estudiante, se supone que está transitando su última etapa como tal, para convertirse en docente. La práctica docente toma la perspectiva de ser el inicio a la docencia, y allí, al ser una experiencia nueva, es que resulta: “... *un acto novedoso de inserción en un universo de práctica extraño hasta esa experiencia.*” (Edelstein G. y Coria A., 1995,37).

Ahora bien, para quienes la práctica docente no es nuestro primer acercamiento al aula, la situación presenta otros aspectos y pormenores. Porque así como el que no tiene esa experiencia, vive las prácticas con una intensidad y nerviosismo, aquellos a los que nos tocó comenzar a trabajar antes de ello, la práctica toma una dimensión igualmente intensa, pero con cargas emotivas diferentes. La primera sensación cuando uno comparte su tránsito por las prácticas con otras personas, es que se supone que nuestro recorrido será mucho más sencillo, fluido. En otras palabras, en el imaginario general, quien ya tiene una experiencia laboral en la docencia, casi que no necesitaría cursar y vivir las prácticas. Parecería ser que nuestro trabajo *es* nuestra práctica.

Es por ello que cuando inicié mi camino en la Práctica Docente, decidí separar todo lo referido a mi trabajo, dejarlo afuera de lo que sería mi cursado en las prácticas. Al menos eso es lo que me propuse. De modo

que intentaba no hacer ninguna mención al respecto, en ninguno de los ámbitos de la cursada. Los motivos tenían que ver con una intención de experimentar el tránsito por las prácticas en su totalidad sin “contaminarlo”, si se quiere, con lo que formaba parte de mi trabajo cotidiano. En algún punto, se trataba de proteger al estudiante que todavía sigo siendo, y la particular manera de vivir las experiencias que eso acarrea. Consideré las prácticas como un espacio del cual debía aprender, pero intentaba que eso tampoco tuviera relación con mi trabajo. Pareciera que, de algún modo, quería ocultar (por no decir eliminar) de forma temporal al docente que iba a la escuela todas las mañanas, y ser sólo alumno de la carrera. Dicho esto, no hay mención en las narrativas sobre mi experiencia laboral, salvo alguna muy breve, signo de esta intencionalidad.

En alguna de las tantas conversaciones durante el cursado, surgió una pregunta cuya respuesta resulta casi de perogrullo: ¿es posible separar tan tajantemente nuestra experiencia personal con nuestro recorrido universitario, y en particular, con nuestro recorrido en las prácticas? Claramente no. Nuestro significado como sujetos se compone de esas experiencias. Y es imposible separarse de ellas. Principalmente, porque uno sale de aquello que conoce, para entrar en un lugar, en un grupo, desconocido, con características diferentes de aquellos con los cuales trabajamos. Uno de los puntos que marcan una diferencia, refiere precisamente al hecho de que al trabajar en una escuela uno se acostumbra a ciertas particularidades y funcionamientos. En mi trabajo sé quiénes son mis alumnos, cómo son, conozco más o menos sus gustos, sus limitaciones, me relaciono constantemente con ellos. Mientras que en la escuela que me recibió para hacer mis prácticas, era un grupo que no conocía, y con el cual tuve un tiempo para conocerlos breve.

Las observaciones previas a la práctica me permitieron analizar aspectos generales sobre los estudiantes, pero nunca alcanza a cubrir todo lo que uno intenta saber y conocer sobre ellos. De modo que el comienzo de mi experiencia práctica era como un retorno al principio. Fue inevitable sentir una mezcla de sensaciones, que se mezclaron con la primera vez que entré al aula para trabajar. ¿Cómo me recibirían? ¿Podría lograr un buen vínculo con ellos? ¿Se podría lograr un trabajo

constructivo que permita la comprensión de los problemas que trabajábamos?

Este salir de lo conocido, es en algún punto, salir de aquello que nos hace sentir seguros. Hay varios puntos a tener en cuenta al respecto de este punto. En primera instancia, la práctica vuelve a ponernos en nuestro lugar de estudiantes. Aunque en otro lado seamos trabajadores (profesores, en mi caso), en la universidad y específicamente en la Práctica Docente somos estudiantes. Somos practicantes, y estamos en nuestra última etapa formativa. Y eso implica, claramente, que somos observados y evaluados en nuestro proceso. En el trabajo, es difícil que alguien observe nuestras clases. Allí, en el aula, nos sentimos en nuestro espacio, aún si no molestara que algún directivo estuviera allí. La práctica obliga a que nos evalúen, y este detalle aunque sea de forma inconsciente juega un papel fundamental en nuestro desenvolvimiento.

En este sentido, es pertinente recordar lo que plantean Edelstein y Coria: *“Podría sostenerse que el profesor que vive su trabajo en el aula como espacio de autonomía siente que ésta peligra con la incorporación de los practicantes y docentes que lo acompañan.”* (Edelstein G. y Coria A., 1995,52). Si bien es un planteo referido al docente que recibe practicantes, bien puede aplicarse, con reservas, a los practicantes que ya tienen experiencia laboral en la docencia. El volver al aula, un aula distinta a la conocida, como estudiante en proceso de terminar su formación docente, es salir de la autonomía que posee en su trabajo, para ser observado, como él observa y evalúa a sus estudiantes pero ahora por sus propios profesores.

Por otro lado, la práctica permite revisar nuestro trabajo, salir de ciertas automatizaciones que el ritmo del sistema nos impone, y darnos el tiempo de buscar formas, alternativas, para abordar y trabajar los contenidos. En este sentido, el choque que nos sucede cuando venimos de nuestro trabajo a realizar nuestras prácticas de la carrera, es al analizar si aquello que ponemos en práctica en nuestro ámbito laboral puede ser mejorado a partir de nuestra experiencia de las prácticas docentes.

Esto implica, sin dudas, poner en tensión las rutinas en las que, a merced de las exigencias de la escuela durante el ciclo lectivo, caemos a la hora de diagramar y preparar nuestras clases. Si bien siempre hay revisión de contenidos, actividades, abordajes, es posible que aprovechemos aquello que hemos armado con anterioridad, para ganar tiempo y sobre todo poder cumplir con todos los tiempos escolares. En este sentido, la práctica docente nos obliga a salir de esa automatización, para revisar cómo vamos a trabajar, el grupo con el cual trabajaremos, sus inquietudes, etc. Como se plantea al pensar en la *construcción metodológica* (Edelstein G., 1996), la práctica permite revisar conceptos e ideas para poder, desde nuestra observación del grupo, revisar y proponer formas de abordar el conocimiento. En este sentido, como planteo en una de mis narrativas: “*En primer lugar, me ayudaron mucho a revisar y a aprender la forma de preparar y encarar una clase*” (Narrativa; Clase 5). Puede verse de forma bastante clara, que es un efecto más que positivo para la experiencia de la práctica y la docencia.

### **Acercarse a un cierre ¿o dejar abiertas las inquietudes?**

El desarrollo de estas líneas me permitió, de forma aproximada, delinear el perfil del/la practicante. No obstante, la preocupación central era analizar cómo experimenta el/la practicante que comienza sus prácticas con alguna experiencia laboral previa. Quizás recuperar las preguntas iniciales ayude a pensar en posibles conclusiones. ¿Qué pasa cuando el practicante ya ejerce como profesor, aunque aún no haya terminado su recorrido formativo? ¿Qué vivencias y expectativas circulan por un/a practicante que ya es docente, al menos en lo laboral? ¿Es lo mismo la práctica para él/ella, o tiene sentidos, preocupaciones, expectativas diferentes? A estas preguntas, podríamos sumarles aquellas imágenes o impresiones que nuestros allegados, compañeros, etc., tienen sobre quien practica ya con experiencia en el trabajo.

En primera instancia, sería interesante revisar esas impresiones iniciales. Comentarios de familiares, amigos, inclusive compañeros de trabajo, apuntaban a que yo ya estaba dando clases así que debía ser fácil. “No te preocupes, vos ya estás canchero”; “Tranquilo que lo vas

a llevar de taquito”. Comentarios cargados, desde ya, de buenas intenciones y deseos, que uno en lo personal aprecia y mucho. Pero si lo analizáramos por fuera de esas intenciones, podríamos decir que son imágenes o presupuestos que no necesariamente responden a la realidad. ¿Es tan fácil como se cree, ejerciendo la docencia? Ciertamente no. Precisamente porque aunque tengamos alguna experiencia en lo laboral, seguimos siendo estudiantes de la carrera. De modo que esa sensación de tener que lograr objetivos se confunde entre la meta personal de hacerlo bien, junto a la obligación de hacerlo bien para acreditar la materia. Seguimos estando en ese “pasaje” del que hablaba (Edelstein; 1995).

De modo que ya puedo pensar alguna que otra respuesta general a los interrogantes que dieron lugar a este trabajo. La práctica docente se vive, para quienes trabajamos en alguna escuela, con la misma tensión, inseguridades, expectativas, deseos e interrogantes que cualquier otro/a practicante. Al menos, así lo he vivido yo personalmente. En ningún momento sentí que ya tenía resuelto todo, por mi condición de estar ocupando el rol de profesor en ejercicio. Por el contrario, constantemente sentía que debía revisar lo que hacía en mi trabajo, y que en alguna parte sabía que iba a entrar en tensión con mis prácticas laborales en relación a lo que lograra hacer en las prácticas.

Si creo que, de alguna manera, la experiencia de trabajo está presente en nuestras prácticas. Porque la misma confrontación con lo que hacemos cotidianamente, se acompaña de aquello que solemos hacer en nuestra cotidianeidad, para sentirnos cómodos, seguros, y de un modo u otro lo traemos a colación para encontrar esas seguridades. De modo que es imposible, en cualquier caso, esconder y escapar de nuestra realidad. Los/las practicantes somos sujetos cargados de historias, vivencias, experiencias, que también hacen a nuestras prácticas (Edelstein; Coria; 1995). Y el estar trabajando (o haber trabajado) es sin dudas parte de esa historia con la que convivimos.

No podemos dejar atrás que tenemos esa experiencia, y debemos aprovechar aquello que puede servirnos, y estar dispuestos a aprender, para mejorar lo que hacemos en nuestro trabajo. Es en mi caso lo que

creo que sucedió en términos generales. La práctica me permitió revisar aquello que hago en mi trabajo, encontrar formas de mejorarlo, me permitió encontrar y aprovechar el tiempo para preparar las clases, y sobre todo aceptarme de forma más plena como estudiante y como profesor al mismo. Pero sobre todo como profesor-practicante.

**Bibliografía:**

**Edelstein G.** (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En AA.VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

**Edelstein G. y Coria A.** (1995). “Los sujetos de las prácticas”. En *Imágenes e imaginación. iniciación a la Docencia*, Ediciones Kapelusz, Bs. As.

**Jara M. y Salto V.** (2009). “La Formación del Profesorado en Historia, en el marco de las nuevas configuraciones sociales. El caso de la Universidad Nacional del Comahue en la norpatagonia Argentina”. En *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa*, de Ávila, R. M; Borghi, B.; Mattozzi, (Comps.), Ed. Patron. Bologna, Italia.

# CAPÍTULO 20:

## Sentidos que se diluyen.

### Desmontar las representaciones iniciales en la práctica de la enseñanza de la historia

*Franco Gutiérrez y Carolina Villar Laz*

#### **Introducción**

En el presente artículo abordaremos un análisis respecto de las representaciones generadas en el marco de las prácticas docentes en la enseñanza de la historia. Las mismas refieren a cuestiones vinculadas especialmente al desempeño de los y las estudiantes a partir de nuestra primera experiencia docente con el grupo-clase del 5to año del CPEM N° 34 de la ciudad de Neuquén.

En un primer momento, intentaremos presentar y describir nuestras representaciones iniciales en torno a la enseñanza de la historia. En segundo lugar, nos interesa realizar una reflexión acerca de nuestra experiencia concreta en el desarrollo de las clases. Particularmente, respecto del impacto que la práctica docente generó en nuestras representaciones iniciales al momento de enfrentarnos a los estudiantes.

Finalmente, vamos a poner en escena algunas las representaciones con las que finalizamos nuestra experiencia de práctica docente luego de haber sido parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por último, pretendemos esbozar algunos comentarios a modo de conclusiones finales que reflejen nuestras principales reflexiones sobre estos tres ejes mencionados en el presente escrito.

#### **Nuestras representaciones iniciales en torno a la enseñanza de la historia**

En los momentos iniciales de esta experiencia como estudiantes practicantes podemos ubicar dos caminos centrales que configuraron

nuestras representaciones respecto de la enseñanza de la historia. Por un lado, la elaboración de nuestra secuencia didáctica y por otro, el transcurso de la cursada de la cátedra de Prácticas Docentes<sup>1</sup>. Fue en estos dos momentos de formación y trabajo que nuestras representaciones sobre lo que sería la práctica docente se fueron configurando y delimitando con mayor firmeza. Cabe aclarar que por este mismo escenario de formación nuestras representaciones iniciales estaban impregnadas del conjunto de representaciones presentes en nuestros compañeros de cursada, docentes y otras personas con las que nos vinculamos desde el comienzo de las observaciones. Particularmente, respecto de estas representaciones iniciales podemos diferenciar dos ejes troncales: el primero de ellos se vincula al contenido histórico y su enseñanza en la práctica; y el segundo, al “dictado” de las clases y lo relacionado a las estrategias didácticas pensadas y llevadas a cabo.

En función del primer eje, nuestras preocupaciones centrales fueron ocupando y conformando estas representaciones. Las mismas giraron en torno a la probable desinformación de los estudiantes respecto del contenido a enseñar (en este caso se trató del proceso histórico marcado por la última dictadura cívico militar en Argentina, 1976-1983) ya que partimos de considerar que el desconocimiento que tenían del contenido histórico era generalizado y mayoritario, lo cual determinó en gran medida nuestra planificación.

Otro elemento vinculado a este tema, y que también configuró una fuerte representación, fue la supuesta imposibilidad de analizar el presente en función del contenido histórico que enseñaríamos; es decir, nos generaba una gran preocupación el poder poner en práctica una actitud reflexiva que apunte a concretar la función social de la historia orientada a criticar y reflexionar sobre el pasado histórico a partir del presente. Tal como se expresamos en nuestra secuencia didáctica:

---

<sup>1</sup> Partimos de considerar a las representaciones sociales como “una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de ese modo un lugar para sí (...) es una guía para la acción” (Abrić; 2001: 13). En este sentido, entendemos que esas representaciones se consolidaron en el marco de la cursada de las Prácticas docentes pero se fueron conformando a lo largo de toda nuestra formación disciplinar en el Profesorado en Historia.

“Propósito general: *Enseñar historia argentina reciente a fin de invitar a los y las jóvenes a reflexionar, debatir, abrir nuevas preguntas y buscar nuevas respuestas con el objetivo de posicionarse frente a sus realidades y aportar a la formación de ciudadanos reflexivos, críticos y partícipes para el efectivo cumplimiento de los derechos humanos*” (Secuencia Didáctica, 2016, p. 2).

Asimismo, nuestra secuencia didáctica evidencia una fuerte convicción de que los estudiantes tendrían grandes problemas para ubicarse en las dimensiones espacio temporales del contenido histórico. Esta representación sobre ellos orientó muchas de las acciones y decisiones previas a nuestra tarea como practicantes.

Por otro lado, vinculado al segundo eje de análisis, nuestras representaciones iniciales en relación al dictado de las clases y las estrategias didácticas seleccionadas para el mismo fueron definidas por nuestra visión de los estudiantes como agentes pasivos o al menos como sujetos que no son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje más que como receptores de nuestras explicaciones y actividades. Esto se combina con la idea de que los estudiantes expresarían un desinterés en el contenido y en consecuencia, su participación en las actividades propuestas sería reducida. Esto se refleja en las acciones planificadas en la secuencia que por lo general, no confían en la participación espontánea y el debate sino más bien apuntan a actividades individuales de lectura y acciones post explicación profesoral. Sin dudas, esta fuerte recurrencia a la lectura individual y abundante de textos históricos expresa la influencia de nuestra formación académica universitaria. Y dan cuenta de *“El impacto que produce, ante la dinámica de los procesos interactivos en el aula, la dificultad de superar los modelos internalizados en el trayecto formativo y de los que postula diferenciarse en la propuesta de práctica enseñanza”* (Edelstein, 1999, p. 45). Así, en conjunto, estas representaciones se configuraban y cobraban fuerza en nuestra planificación y en nuestras primeras acciones como practicantes.

## **Cuando la práctica en el aula de historia desmonta nuestras representaciones**

Al momento de llevar a cabo la puesta en práctica de nuestra secuencia didáctica, las representaciones implícitas en nuestra subjetividad comenzaron a ser cuestionadas. Aquellos modelos, que operaron como presupuestos didácticos al momento de elaborar nuestra secuencia y que de algún modo fueron también reconfirmados en nuestra trayectoria formativa, fueron problematizados. La interacción con los y las estudiantes en la clase de historia pusieron en tensión esas imágenes y representaciones y las mismas quedaron explicitadas en las reconstrucciones que llevamos a cabo de cada una de las clases de nuestra secuencia.

Para darle continuidad al análisis de los ejes propuestos, podemos mencionar que al momento de materializar nuestra propuesta didáctica se observa que los y las estudiantes, lejos de partir de un desconocimiento sobre el problema histórico seleccionado, manifestaron un grado de conocimiento e información sobre el tema que nos sorprendió gratamente. Los saberes previos fueron expuestos de forma clara, con una gran capacidad de conceptualización, reflexión y crítica:

*“Durante esta primera mitad de la clase, la participación de los/as estudiantes fue muy buena. En general, las respuestas evidenciaron un gran conocimiento sobre el tema, con exposiciones muy claras y acertadas. Además, se entablaron debates interesantes entre algunas estudiantes al momento en el que se trató el protagonismo de las Fuerzas Armadas a la hora de aplicar los principios de la Doctrina en los países de América Latina” (Narrativa de clase n°2, 23 de septiembre, p. 2).*

Además, evidenciaron una clara intención de vincular la problemática abordada con las experiencias históricas del tiempo presente. Esto derribó aquel presupuesto inicial de que los estudiantes serían incapaces de pensar históricamente, ya que no solo fueron capaces de poner en escena la convergencia de la multiplicidad de tiempos que atraviesan las problemáticas históricas, sino que vincularon reflexivamente las dimensiones temporales y espaciales que atravesaron la temática seleccionada y se involucraron críticamente.

Por otro lado, las estrategias didácticas pensadas para llevar a la práctica fueron también modificadas. En primer lugar, nos dimos cuenta que aquel presupuesto tan repetido por los análisis didácticos de los autores que nos formaron en nuestra práctica, según el cual los estudiantes deben ser considerados como agentes partícipes de los procesos de construcción de los conocimientos históricos, pudo ser ampliamente confirmado. Los estudiantes aportaron sus saberes, sus reflexiones, sus interrogantes y sus críticas, haciéndonos replantear las estrategias propuestas inicialmente. No solamente aportaron con sus inquietudes y reflexiones de sus experiencias presentes, sino que se interesaron por indagar y buscar información que fue compartida con el resto del grupo clase. En este sentido, pudimos corroborar la necesidad de despegarnos de la explicación profesoral y dar mayor lugar a la participación de los estudiantes en la construcción de los saberes que se elaboran en el aula. Esta tarea no fue sencilla pero conformó un desafío permanente.

### **Resignificando los sentidos en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la historia**

Luego de finalizadas las prácticas docentes, vivimos una nueva experiencia que consistió en lo que se denomina la post práctica. Durante esta nueva etapa pudimos realizar una serie de reflexiones acerca de nuestra práctica en la enseñanza de la historia. Las mismas estuvieron signadas por las representaciones que construimos de forma inicial y sobre cómo éstas fueron desmontadas al interactuar con los estudiantes del 5° año del CPEM n° 34 de la ciudad de Neuquén.

Sin embargo, este proceso lejos de culminar en la práctica continuó después de la misma, ya que estas representaciones se fueron resignificando a la par de nuestras reflexiones permanentes a modo individual, el diálogo entre ambos y el espacio de taller brindado en la cursada de las Prácticas Docentes. En conjunto, podemos decir que las representaciones que teníamos sobre los estudiantes y sobre nuestra tarea docente cobraron nuevos sentidos y nuevos significados en esta etapa final.

Respecto de los ejes que venimos abordando a lo largo del trabajo, podemos mencionar por una parte, que respecto a las representaciones vinculadas a la enseñanza específica del contenido histórico se puede afirmar que el mismo se reconfigura una vez desarrollada la práctica en función de los conocimientos previos que los y las estudiantes demostraron tener en su formación. En este sentido, nos permitió pensar en la necesidad de complejizar o bien adaptar el contenido a enseñar en función de los saberes previos de los estudiantes en vez de intentar tener rigurosamente planificado con anterioridad lo específico del mismo. Más bien, en esta resignificación podemos ver el contenido histórico como parte de un proceso fluctuante y dependiente del contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se va construyendo.

Por otra parte, consideramos que la principal resignificación de las representaciones iniciales desmontadas se remite a nuestra nueva imagen de los estudiantes. En este sentido, luego de transcurridas las prácticas conformamos una representación de estudiantes en tanto actores activos y críticos que son parte central y constitutiva de la construcción de conocimiento. Sin embargo, lejos de querer generalizar esta concepción, nos interesa manifestar la necesidad de recuperar lo casuístico del aula y del grupo clase en tanto que podemos afirmar que todos y todas los/las estudiantes construyeron este proceso de enseñanza y de aprendizaje pero no lo hicieron de la misma manera. Más bien, cada cual aportó en su forma y en distinta medida pero, en conjunto, nos abrieron un camino para problematizar nuestras representaciones y en consecuencia, nuestras acciones concretas en la práctica docente de cara al futuro.

En este sentido, las reflexiones que tuvieron lugar en el proceso de post prácticas se llevaron a cabo desde nuestro lugar de estudiantes-practicantes (Edelstein; 1999) y ello cobra una relevancia fundamental ya que fueron sin dudas condicionantes de la creación de estas representaciones pero también de su desmonte y resignificación, por lo cual no puede considerarse un elemento menor. Esta situación de transición entre el ser estudiante y no ser docente fue conformando una serie de expectativas previas pero al mismo tiempo permitió la desestructuración y revisión de cada una de nuestras acciones llevadas

a la práctica. Con todo, nos parece un momento ideal para reflexionar sobre la enseñanza de la historia ya que esta condición particular nos permite mirar lo hecho desde una perspectiva enriquecedora y única en nuestra formación permanente como docentes de historia.

**Bibliografía:**

**Abric J. C.**, (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. “Introducción” y “Capítulo 1”. México. Ediciones Coyoacán S.A.

**Edelstein G.** (1999). “La residencia en la formación inicial de docentes. Un estudio desde las representaciones de los propios residentes”. *Revista Praxis Educativa*, n° 4, pp. 44-51.

-**Secuencia Didáctica** para el 5°E del CPEM 34, 2016.

-**Narrativa de clase** (2016) n° 2, 23 de septiembre.



# CAPÍTULO 21:

## El libro de texto como organizador de la clase de historia. Límites y posibilidades

*Pablo Andrés Forquera*

### **Introducción**

En el presente artículo se propone analizar la manera en la que el libro de texto escolar influye y puede condicionar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se plantea identificar las potencialidades y debilidades de una planificación de contenidos basada en el libro escolar a partir del análisis de mi propia experiencia a lo largo de la práctica docente. Desde la planificación de cada una de las clases, así como a lo largo de la interacción con los/las estudiantes, el libro de texto ha funcionado en algunas ocasiones como un disparador que promovió la discusión y, en otras, como un limitante que condicionó mi rol docente a un mero organizador de la información que el libro presentaba.

### **El uso del libro de texto expuesto a la curiosidad al por mayor**

Para dar cuenta de qué manera el libro de texto actuó en la organización de las clases y de las diferentes actividades que se realizaron con los/las estudiantes (consignas, cuadros comparativos, análisis de imagen), haré referencias a algunos aspectos. En primer lugar, a las condiciones en las que se inscribía mi práctica docente. Mi práctica docente se desarrolló en el Colegio Santa Teresa de Jesús de la ciudad de Neuquén, en las horas de Historia del curso 1° C, junto a mi compañera Micaela. El grupo clase se conformaba por 28 estudiantes de entre 13 y 14 años de edad, caracterizados (en general) por participar asiduamente, planteando dudas o relacionando los contenidos que estaban viendo con experiencias previas o conocimientos extra escolares. La mayor parte del grupo mostraba una gran capacidad de lectura y era evidente que todas las clases llevaban leído las páginas indicadas del libro de un texto. Este manual, *Historia*

1 “Desde las primeras sociedades hasta el fin de la Edad Media” de editorial Santillana (2015), se venía trabajando desde principio de año, por lo que los estudiantes ya estaban familiarizados con su formato y su configuración textual.

Así, el propósito que teníamos, de que los contenidos sirvieran para la comprensión y la reflexión sobre la realidad actual, en algunas ocasiones se vio dificultada debido a que no supimos problematizar la información aportada por el texto. Entonces, la problematización de la información brindada por el texto escolar será otro de los aspectos sobre los que repararé recuperando lo sucedido en mi propia experiencia de práctica.

Al tratarse de un grupo clase sumamente participativo y curioso y que mostraba interés por lo planteado en cada encuentro, representaba para mí tanto una oportunidad como un desafío. Una oportunidad, debido a que los/las estudiantes me brindaban un ambiente de estudio motivador y dinámico que transmitía seguridad y confianza en que podría desarrollar las clases sin mayores dificultades. Pero, al mismo tiempo, también me implicaba un desafío ya que debía plantear las clases lo suficientemente sólidas en contenidos para dar una respuesta positiva a esa demanda de conocimiento y curiosidad. Yo debía estar a la altura del grupo clase y de sus expectativas sobre el aprendizaje de los contenidos de historia americana antigua.

Si bien el grupo clase venía trabajando en función del uso de un libro de texto escolar, mi compañera y yo decidimos continuar con la misma lógica con el fin de aprovecharlo como base a partir de la cual trabajar la información brindada y resignificarla. Proyectábamos realizarlo, a través de otros recursos como imágenes y videos, y del uso de estrategias como la comparación y la visualización de cambios y continuidades.

Por estos motivos decidí, junto con mi compañera, estructurar la secuencia didáctica en base al manual mencionado con el fin de continuar trabajando sobre el mismo material de lectura con el cual los/las estudiantes ya estaban familiarizados. Además, nuestra intención era sumar nuevos recursos que complementarían la

información brindada por el libro y que generaran una verdadera comprensión a través de estrategias didácticas mencionadas anteriormente. En particular, sobre los siguientes temas:

Temas desarrollados a lo largo de la práctica docente:

Sociedades indígenas americanas prehispánicas

- Período Formativo
  - Mesoamérica: Cultura Olmeca, Cultura Maya
  - América Andina: Cultura Chavín
- Período Clásico
  - Mesoamérica: Cultura Teotihuacán, Cultura Monte Albán, Cultura Maya
  - América Andina: Cultura Moche, Cultura Nasca
- Período Postclásico
  - Mesoamérica: Imperio Mexica
  - América Andina: Imperio Incaico

### **Intentando brindar respuestas ante los límites del libro de texto**

En estas condiciones apunté a recuperar, en la primer clase apunté a recuperar lo que los/las estudiantes habían trabajado en un informe que la profesora titular les había solicitado previamente acerca de las culturas Olmeca, Chavín, Nasca, Mosche, Monte Albán, Teotihuacán y Maya. Los/las estudiantes habían elaborado dicho informe en base al manual mencionado, identificando ubicación geográfica, economía, organización social y religión de cada una de estas culturas. De esta manera, a través de la utilización de un mapa del continente americano y del pizarrón, ubiqué espacial y temporalmente a los/las estudiantes en las regiones de Mesoamérica y América Andina y en la periodización que utilizaríamos: Período Formativo, Período Clásico y Período Postclásico.

En las dos siguientes clases se pretendía visualizar cambios y continuidades entre las culturas mencionadas. Pero lo que realmente realicé fue organizar la información en un cuadro descriptivo y comparativo. El mismo se fue elaborando en el pizarrón a partir de los aportes brindados por los/las estudiantes. Aportes que, de alguna manera, estaban condicionados por la organización que ofrecía sobre

los temas y sobre cada cultura la propia organización propuesta por el libro de texto. Esto, a su vez, tuvo como consecuencia que la actividad no lograra superar el alcance de la mera organización de la información. Dicha situación se debía a que no todos los grupos contaban con la lectura de todos los temas que se había distribuidos. Ante esto, mi práctica recaló sobre referencia permanente al libro de texto. En esta línea, siempre recurrí al libro de texto. Lo cual encontraba evidencia concreta en las intervenciones que tuve en situaciones recuperadas a partir de las grabaciones de audio de mi clase:

Audio Clase 2

*Yo: Desde la zona olmeca se va a irradiar cultura hacia gran parte de Mesoamérica. Y en la región andina, alguien se acuerda? Qué cultura estaba en el período formativo? Si leyeron, se acuerdan que tenían que leer para hoy?*

En este sentido, puedo apreciar que el libro actuó como un limitante ya que no logré generar una real comprensión y reflexión sobre estos contenidos. No logré formular preguntas que problematizaran la información brindada por el libro ni que los/las estudiantes pusieran en tensión sus propios saberes previos a través de las características de las culturas mencionadas. En relación a esto, resulta interesante incluir los planteos del historiador italiano Ivo Mattozzi, el cual plantea que *“por lo general, en los textos escolares no aparece la problematización, es un paisaje suprimido. En cambio, los historiadores son muy proclives a plantearse preguntas problemáticas”* (Mattozzi I., 2004, 39-48).

Aquí aparece la problematización como una de las metas principales de la historia y de enseñanza escolar apuntando a desnaturalizar la información histórica e interrogarla de manera crítica. Justamente, a partir de la situación descrita anteriormente, puedo apreciar que no logré problematizar el contenido, ya que las preguntas o los interrogantes que les planteaba a los estudiantes giraban en torno a una respuesta meramente descriptiva y de identificación de información.

Del mismo modo, el libro de texto actuaba como un soporte sobre el cual respaldaba mi explicación en clase con el fin de sentirme seguro

con el conocimiento histórico que intentaba enseñar. De alguna forma, yo buscaba que mis planteos fueran concordantes con la lógica planteada por el libro de texto escolar. Esto se puede ver claramente en la siguiente intervención por mi parte hacia los/las estudiantes:

Audio Clase 3

*Estudiante A: No entendí mucho eso de la Triple Alianza y lo del imperio mexica.*

*Yo: “En el imperio mexica, estas tres ciudades (Tenochtitlán, Tlacopán y Texcoco), en un primer momento van a ser ciudades-estados que tenían cierta autonomía, y que luego establecieron alianzas con el objetivo de imponer su dominio sobre el resto de los territorios. Así, primero comenzó como una confederación, por eso en el libro en algunas partes aparece como confederación mexica. Pero después el poder comienza a centralizarse cada vez más en Tenochtitlán y en el tlatoani para transformarse en un imperio.*

Por otro lado, se logra apreciar que gran parte de los/las estudiantes presentaba gran interés y curiosidad por los contenidos tratados y que excedía, claramente, lo que la información del libro podía ofrecer. En este sentido, existieron numerosas situaciones en las que ellos/ellas participaban consultándome cuestiones que no esperaba, por lo que quedaba expuesto a resolver interrogantes que incluso realmente problematizaban de su parte la enseñanza de los contenidos sin yo buscarlo. En la siguiente situación esto se ve reflejado:

Audio clase 7 (Frente a una fotografía sobre Machu Pichu que mostré)

*Estudiante A: ¿Cómo hacían para hacer esos templos tan grandes porque no tenían máquinas? ¿De dónde sacaban esas piedras y cómo hacían para llevarlas para arriba?*

*Estudiante B; (en referencia a esa pregunta) ¡Los marcianos fueron esos, dicen que los marcianos ayudaron a los incas a cargarlas! (Risas)*

*Estudiante C: No. Eran los esclavos los que construían, ellos estaban obligados a levantar los templos. Para eso estaban los esclavos.*

Otra de las cuestiones que tampoco pude resolver fue generar un acercamiento real a los procesos históricos que estábamos trabajando, un acercamiento que les permitiera compenetrarse en el contexto de la época, más allá de sus propios preconceptos o juicios de valor. Dicho planteo pude apreciarlo luego de que proyectamos un video sobre la organización política del imperio incaico, en el cual se sostenía que el

Sapa Inca buscaba cazarse con la hermana para obtener un descendiente que le siguiera en el trono como emperador bajo la misma dinastía familiar. Frente a este planteo, muchos/as estudiantes se mostraron críticos y cuestionaban la decisión del Sapa Inca, catalogando ese comportamiento como irracional o sin sentido.

Audio Clase 7

*Yo: ¿Qué les pareció el video?*

*Estudiante D: Dice que se casaba con la hermana? ¿Cómo se va casar con la hermana? Está loco!*

*Yo: Bueno, es importante entender que en muchas sociedades indígenas eran frecuentes las uniones entre familiares cercanos. No era considerado algo malo o inmoral; nosotros, por nuestra forma de pensar, lo consideramos así ahora.*

En referencia a esto, los investigadores Salto, Arangue y Benavidez plantean que la empatía debe ser una de las metas que debe lograr la enseñanza de la historia, afirmando lo que *“Eliás Palti sugiere respecto a las contribuciones que la enseñanza de la historia puede realizar en la actualidad. Esto es: la confrontación con aquellas culturas y tradiciones que hoy nos resultan extrañas serviría, no para aprender ninguna lección de ellas que resulte válida para nosotros, pero sí para relativizar nuestros valores presentes, revelando el fondo de contingencia tras aquello que, en el marco de nuestra cultura, se nos aparece como natural”* (Salto V., Arangue D. y Benavidez V., 2016, 5).

### **Ser consciente de su impacto**

A partir de mi propia experiencia a lo largo de la práctica docente pude comprender que la decisión de optar por seguir la dinámica que plantea un libro de texto, implica consecuencias y resultados que debemos tener en cuenta en función de las intencionalidades didácticas que tengamos. Debemos ser conscientes que, si bien el libro de texto nos ayudará a organizar la información de manera, no nos permitirá problematizar ni generar una reflexión por parte de los/la estudiantes sobre los contenidos que estamos enseñando. Estas dos últimas cuestiones, son responsabilidades nuestras como futuros/as docentes y que podemos abordar propiciando a través de preguntas

realmente reflexivas y actividades que no se limiten solo a la identificación de información.

No debemos esperar que el libro resuelva nuestras intencionalidades o los propósitos que nos planteamos para la enseñanza de la historia, por lo que aquí se evidencian los principales limitantes del libro de texto. El mismo es un recurso más que podemos utilizar constantemente, pero no podemos pretender que nos solucione situaciones emergentes a partir de interrogantes o curiosidades que los/las estudiantes plantean en la cotidianeidad de una clase. Justamente, creo que tenemos que aprovechar esas situaciones inesperadas donde los contenidos entran en tensión con su realidad cotidiana y con sus propios preconceptos para generar una empatía y una verdadera reflexión sobre esos procesos históricos que pretendemos enseñar. Así, pude determinar que la utilización de un libro de texto supone:

Potencialidades:

- Permite, en función del contexto y del grupo clase, ordenar un seguimiento del contenido y de la asignatura, y también una base de orientación sobre los temas a desarrollar y a enseñar.
- Transmite seguridad y confianza para el desarrollo de las clases.

Limitantes:

- Problematizar y conceptualizar.
- La curiosidad del grupo clase excede el alcance y las potencialidades que permite el manual escolar. Se desarrollan emergentes que van más allá del contenido del libro y que se expresan a través de preguntas que habitualmente pueden ser anecdóticas, preguntas que conceptuales, preguntas de proceso, o de empatía histórica (Salto V., Arangue D. y Benavidez V., 2016).

### **Bibliografía:**

**AA.VV** (2015). *Historia 1 .Desde las primeras sociedades hasta el fin de la Edad Media*. Editorial Santillana, Buenos Aires.

**Mattozzi I.** (2004). “Enseñar a escribir sobre la historia” en *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*. 2004.

**Salto V., Arangue D. y Benavidez V.** (2016). “Experiencias de aprendizaje de la historia en la cultura digital”. En *XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades - Departamento de Historia. Mar del Plata 7, 8 y 9 de septiembre.



*Impresión:*

**PARIGIANI GRAFICA**

*parigianigrafica@speedy.com.ar*

**299 448 6005 / 299 5 133934**





